

**TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE ALMANCA  
HAZIRLIK SINIFI ÇERÇEVE PROGRAM TASLAĞI  
GELİŞTİRME**

**KONZEPTION EINES RAHMENLEHRPLANS FÜR DIE  
UNIVERSITÄREN DAF VORBEREITUNGSKLASSEN IN  
DER TÜRKEI**

**Adalet UYAN**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,  
Adalet UYAN' ın hazırladıđı "T¼rkiye'de niversite D¼zeyinde Almanca Hazırlık  
Sınıfı ereve Program Taslađı Geliřtirme " bařlıklı bu çalıřma j¼rimiz tarafından  
**Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eđitimi Bilim Dalı'nda Y¼ksek  
Lisans Tezi** olarak kabul edilmiřtir.

*Bařkan* Prof. Dr. Dursun ZENGİN

.....

*ye (Danıřman)* Prof. Dr. Ayten GENÇ

.....

*ye* Yrd. Doç. Dr. G¼lnaz KURT

.....

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansst¼ Eđitim-đretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından 08/06/2015 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiřtir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eđitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

# TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE DÜZEYİNDE YAZILACAK ALMANCA HAZIRLIK SINIFI ÇERÇEVE PROGRAM TASLAĞI GELİŞTİRME

**Adalet UYAN**

## ÖZ

Türkiye'deki birçok üniversitede eğitim dili Almanca olan bölümlerin bulunması bu bağlamda öğrencilerin yabancı dil olarak Almanca eğitimi ile bu bölümlere hazırlanması ihtiyacını doğurmaktadır. Türkiye'de bu eğitim ağırlık olarak üniversitelerin Yabancı Diller Yüksekokullarında verilmektedir.

Bu çalışmada geliştirilen çerçeve öğretim programı, Türkiye'deki üniversitelerin Almanca hazırlık sınıflarında kullanıma uygun bir çerçeve öğretim programı ihtiyacını karşılamak üzere hazırlanmıştır. Bu bağlamda geliştirilen öğretim programı, alanda görevli öğretim elemanları için bir taslak niteliğinde olup, uygun öğrenme içerikleri ile işlenmesi gerekmektedir. Bu program öğrencilerin farklı öğrenme deneyim ve ön öğrenmelere sahip olmaları, Yabancı Diller Yüksekokullarında farklı öğrenci ihtiyaçlarının bulunması nedeniyle oldukça esnek yapıda ve öğrenme alanlarına ayrılarak geliştirilmiştir.

Bu bağlamda, önce Türkiye'deki tüm üniversitelerin Almanca hazırlık sınıfı bulunan bölümleri tespit edilmiştir. Bu araştırma, genelde Alman Dili ve Edebiyatı, Almanca Öğretmenliği ve Almanca Mütercim Tercümanlık gibi bölümlerin hazırlık sınıfları olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak söz konusu bölümlerin Almanca hazırlık eğitimi bağlamındaki özel kabul koşulları da incelenmiştir.

Çalışmada araştırmanın önemi, amacı ve konu ile ilgili kavramlar açıklandıktan sonra, bu konuda yapılan çalışmaların incelenmesinde Türkiye'de ve yurtdışında geliştirilen yabancı dil olarak Almanca çerçeve öğretim programlarına değinilmiştir.

Bu çalışmanın ampirik uygulaması ise, Türkiye'deki üniversitelerin Almanca hazırlık sınıflarında görevli öğretim elemanlarına e- mail, telefon görüşmeleri ve birebir yöneltilen sorular aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesi sadece bölümlerin özel kabul koşullarında değil aynı zamanda Almanca hazırlık sınıflarında yürütülen eğitimde de farklılıkların söz konusu olduğunu ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, hazırlık sınıflarında yürütülen uygulamalarda, Almanca hazırlık eğitiminin zamansal planlamasında ve Türkiye'deki Almanca hazırlık sınıflarındaki eğitimin metodik ve didaktik prensiplerinde de kendini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak B1 düzeyinde bir Almanca çerçeve öğretim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim programı, Avrupa Dilleri Ortak

Çerçeve Programının ölçütleri ile uyumlu olup, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi alanında A1 seviyesinden B1 seviyesine kadar somut olarak hangi kazanımları elde etmesi gerektiği belirtilmiştir. Geliştirilen Almanca çerçeve öğretim programı ayrıca dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yönerge ve öneriler de içermektedir. Çalışmanın ekler bölümünde ise A1 seviyesinden B1 seviyesine kadar öğrencilerin farklı beceri alanlarındaki kazanımları somut verilmiştir.

Bu çalışmada geliştirilen öğretim programı Türkiye'deki üniversitelerin Almanca hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin öncelikle A1/A2 seviyesine kadar Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının ölçütlerine uygun olarak Almanca öğrenmelerini ve daha sonraki seviyelerde ise bölüm derslerine de hazırlanmalarını önermektedir. Diğer dil eğitim kurumlarının, örneğin Alman Kültür Merkezi'nin verdiği dil eğitiminden farklı olarak öğrencilerin hazırlık eğitiminde explizit gramer, alanlarına uygun metinler ve de metin grameri gibi farklı içeriklerle de buluşturularak, öğrencilerin bu alandaki akademik gelişimlerinin de sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda hazırlık eğitiminde bölüm derslerinin içeriklerine uygun, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir dersin yer alması önerilebilir.

**Anahtar sözcükler:** Almanca Çerçeve Programı, Hazırlık Sınıflarında Almanca Öğretimi, Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni, Almanca Öğretim Programı, B1-Seviyesi

**Danışman:** Prof. Dr. Ayten GENÇ, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

# **A LANGUAGE PROGRAM FRAMEWORK OF GERMAN PREPARATION CLASSES AT THE TERTIARY LEVEL IN TURKEY**

**Adalet UYAN**

## **ABSTRACT**

It is required to prepare the students for the departments whose medium of instruction is German as a foreign language in the context of the higher education in Turkey. Also, this education is mostly conducted by School of Foreign Languages at universities.

In this study, the program framework developed was prepared to meet the needs of the German preparation classes in Turkey. Thus, this program is supposed to be implemented in the classroom within the appropriate instructional content in collaboration with the instructors. This is developed in flexibility and divided into the content areas to be learned with regard to the different experience and background of the students as well as the variation in their needs.

The data collection procedure starts with identifying the universities where German preparation classes have been in progress. This study shows that the preparation classes are found regarding Department of German Language and Literature, of German Language Teaching and of German Translation at the universities. Moreover, the special requirements for recruiting students were examined.

In this study, after the significance, purpose and the related concepts are defined, the researches on the language programs teaching German which were carried out in Turkey and abroad are analyzed.

The participants of the study were the instructors employing German preparation courses. The empirical application of the study was conducted through e-mail, phone calls and face-to-face interviews.

In the findings of the study, it is found out that there is some differences on not only the special requirements of the student recruitment but also the language education system regarding the institutions. These differences can be grouped as the implementation, the syllabus and the methodological and the principals of the preparation programs.

Based on the findings of the study, a German program framework was developed. this framework is in line with the Common European Language Framework and consists of the objectives which indicate what the students should improve in their language skills from A1 to B1 levels. Moreover, the framework includes instructions and suggestions about

language skills. In the appendix part of the study, all of the objectives from A1 to B1 levels are provided.

Based on these findings, it is recommended that the students at German preparation classes be taught based on the criteria of Common European Language Framework in A1/A2 levels and that they get prepared for their departmental courses. Unlike some other language schools such as Goethe Institute, it is essential that the students be exposed so much to various content as explicit grammar knowledge, passages appropriate for their departments, and the grammar in the context that their language can be developed academically. Thus, it is suggested that a writing course be implemented with respect to the content of the department the students are to attend.

**Key Words:** German Language Program Framework, teaching German at preparation schools, Common European Framework of of References of Languages by Council of Europe, German Language Program, B1-Level

**Advisor:** Prof. Dr. Ayten GENÇ, Hacettepe University, Department of Foreign Languages, Division of German Language Education

# KONZEPTION EINES DAF RAHMENLEHRPLANS FÜR DIE UNIVERSITÄREN DAF VORBEREITUNGEN

Adalet UYAN

## ZUSAMMENFASSUNG

Das umfassende Angebot von deutschsprachigen Studiengängen an zahlreichen Universitäten in der Türkei bringt das Bedürfnis eines studienvorbereitenden DaF-Unterrichts mit sich, der in der Türkei überwiegend an den Fremdsprachenhochschulen (Sprachzentren) der einzelnen Universitäten durchgeführt wird. Die Erstellung des folgenden Rahmenlehrplans soll dem Bedürfnis eines Rahmenlehrplans entgegenkommen, der sich für den Einsatz im studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten eignet und in diesem Sinne für Lehrende in diesem Bereich ein Gerüst vorgibt, das mit entsprechenden Lerninhalten zu füllen ist. Da die Studenten unterschiedliche Lernerfahrungen und Vorbildungen mitbringen, ist er recht offen gestaltet und nach Lernfeldern strukturiert, und lässt sich in diesem Sinne an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studenten an den verschiedenen Fremdsprachenhochschulen anpassen. Im Zusammenhang dieses Vorhabens werden zunächst alle türkischen Universitäten mit einem Angebot studienvorbereitenden Deutschunterrichts ermittelt, wobei es sich überwiegend um Studienrichtungen wie Germanistik, Deutsch auf Lehramt, Übersetzen und Dolmetschen handelt. Dieser Ermittlung folgt eine Untersuchung der spezifischen Aufnahmebedingungen der einzelnen Abteilungen im Rahmen des studienvorbereitenden Deutschunterrichts.

Nachdem in der vorliegenden Arbeit zunächst die Relevanz, die Zielsetzungen und im Folgenden zentrale Begriffe der Arbeit erläutert werden, wird der Forschungsstand anhand von in der Türkei und im Ausland erstellten Rahmenplänen beschrieben.

Die empirische Untersuchung dieser Arbeit basiert auf einer Umfrage, die per E-Mail, Telefongesprächen und teilweise mit Interviews der Zuständigen der einzelnen Abteilungen des studienvorbereitenden Deutschunterrichts durchgeführt wurden.

Durch eine Auswertung der Ergebnisse konnte empirisch festgelegt werden, dass nicht nur Differenzen bei den spezifischen Aufnahmebedingungen der einzelnen Abteilungen, sondern auch Unterschiede im Rahmen der Durchführung, zeitlichen Organisation und methodisch / didaktischen Prinzipien des studienvorbereitenden Deutschunterrichts in der Türkei aufzuweisen sind.

In Anlehnung auf die Untersuchungsergebnisse folgt die Erstellung eines Rahmenlehrplans auf dem Referenzniveau B1, er stützt sich auf die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und in diesem Zusammenhang enthält er in Bezug auf die sprachlichen Fertigkeiten anhand von Deskriptoren konkrete Kann-Beschreibungen für die Niveaustufen A1-B1, neben diesem enthält der Rahmenplan auch Hinweise und Vorschläge für die konkrete Realisierung dieser. Im Anhang dieser Arbeit werden die erwarteten Kompetenzen für die Niveaustufen A1-B1 konkret aufgeführt.

Der in dieser Arbeit erstellte Rahmenlehrplan offeriert eine vorrangige Vorbereitung der Studenten im Bereich DaF auf dem Niveau A1/A2 nach den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, auf den weiteren Niveaustufen schlägt er auch eine Vorbereitung der Studenten auf die Fächer ihrer Studienrichtung vor. Im Unterschied zu anderen Sprachinstituten, wie z.B. dem Goethe Institut, ist es von Relevanz, dass Studenten im Bereich studienvorbereitenden Deutschunterrichts auch mit expliziter Grammatik, ihrer Studienrichtung angemessen Fachtexten, sowie mit verschiedenen Inhalten wie Textgrammatik vertraut gemacht werden und diesem Sinne die akademische Entwicklung der Studenten auch in diesem Bereich gefördert wird. In diesem Rahmen ist es zu empfehlen, dass die Studenten schon im studienvorbereitenden Deutschunterricht besonders im Bereich Schreiben im Einklang mit den Inhalten der Fächer ihrer Studienrichtung vorbereitet werden.

**Schlüsselwörter:** DaF-Rahmenlehrplan, studienvorbereitender Deutschunterricht, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, DaF-Rahmencurriculum, DaF im Hochschulbereich, Niveaustufe B1

**Betreuerin:** Prof. Dr. Ayten GENÇ, Hacettepe Universität, Fremdsprachenabteilung, Abteilung für Deutschlehrausbildung

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza  
Adalet UYAN

## DANKSAGUNG

Diese Seite meiner Magisterarbeit möchte ich dafür nutzen, mich bei all denjenigen zu bedanken, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben. Mein größter Dank gilt hierbei an Frau Prof. Dr. Ayten Genç, die es mir ermöglicht hat, meine Masterarbeit bei der Abteilung der Deutschlehrausbildung der Hacettepe Universität zu schreiben. Während meines ganzen Masterstudiums und der Entstehung dieser Masterarbeit hat sie mich mehr als nur betreut. Ich danke ihr für ihr Vertrauen, das sie mir während meines ganzen Masterstudiums entgegenbrachte, ihre wissenschaftliche und fachspezifische Unterstützung, die sie jederzeit bereit war, liebevoll zu leisten. Mein Dank gilt auch an Hans Werner Schmidt und Claudia Adam von den Goethe Instituten Ankara und Izmir, auch möchte ich mich an dieser Stelle an zahlreichen Lehrbeauftragten und Koordinatoren danken, die im Bereich DaF an türkischen Universitäten tätig sind, und mich bei der Entstehung dieser Magisterarbeit mit ihren hilfreichen Informationen unterstützt haben. Herrn Dr. Soner Kutlar, der mich während des gesamten mühsamen und langen Weges immer wieder ermutigt und unterstützt hat, jederzeit bereit war, mir seine Hilfe anzubieten und seine wertvollen Erfahrungen im Bereich des studienvorbereitenden Deutschunterrichts in der Türkei mit mir auszutauschen, kann ich an dieser Stelle nicht genug danken. Auch meiner Familie möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen, die mir während der gesamten Entstehungszeit dieser Arbeit liebevoll beigestanden hat.

## INHALTSVERZEICHNIS

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
ZUSAMMENFASSUNG .....	v
DANKSAGUNG .....	xi
INHALTSVERZEICHNIS .....	xii
TABELLENVERZEICHNIS .....	xv
ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....	xvii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....	xviii
1. EINLEITUNG .....	1
1.1. Problemstellung .....	1
1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit .....	1
1.3. Begriffsbestimmungen .....	2
1.3.1. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen .....	2
1.3.2. Notwendigkeit und Ziele des GER .....	4
1.3.3. Kriterien des Referenzrahmens .....	5
1.3.4. Der Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens .....	6
1.3.4.1. Allgemeine Kompetenzen .....	8
1.3.4.2. Kommunikative Kompetenzen .....	11
1.3.5. Die Gemeinsamen Referenzniveaus .....	13
1.3.6. Beschreibung der Niveaustufe B1 nach dem GER .....	24
1.3.7. Methodologische Optionen im GER .....	27
1.3.8. Curriculumentwicklung für Fremdsprachen .....	29
1.3.9. Lehrplan, Rahmenplan und Curriculum .....	34
1.3.10. Hochschulspezifische Ziele der Fremdsprachenausbildung und das Unicert- System .....	36
1.3.10.1. Didaktische Grundlagen des Unicert- Systems .....	39
2. FORSCHUNGSSTAND .....	42
2.1. DaF- Rahmenlehrpläne im Ausland .....	42
2.2. DaF- Rahmenlehrpläne in der Türkei .....	43
2.3. Historisches und Entwicklungen im Bereich des studienvorbereitenden DaF- Unterrichts in der Türkei .....	44
3. METHODISCHES VORGEHEN .....	48
3.1. Situationsermittlung der Untersuchungsgruppe .....	48
3.2. Die Untersuchungsgruppe .....	48
3.2.1. Vorstellung der Untersuchungsgruppe .....	48

3.2.1.1. Nicht-philologische Abteilungen türkischer Universitäten mit studienvorbereitendem DaF- Unterricht .....	57
4. RAHMENLEHRPLANKONZEPTION AUF DEN NIVEAUSTUFEN A1-B1	
FÜR DEN STUDIENVORBEREITENDEN DAF-UNTERRICHT IN	
VORBEREITUNGSKLASSEN .....	60
4.1. Prinzipien .....	60
4.1.1. Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz .....	60
4.1.2. Lernerautonomie .....	63
4.1.3. Interkulturelle Kompetenz .....	64
4.2. Ziele .....	66
4.2.1. Hauptziele des Rahmenlehrplans .....	67
4.2.2. Ziele im Bereich des Sprachniveaus .....	68
4.2.3. Soziokulturelles Wissen .....	71
4.2.4. Vermittlung des Hör(seh)verstehens .....	74
4.2.5. Vermittlung des Leseverstehens .....	79
4.2.6. Vermittlung der Sprechfertigkeit .....	85
4.2.7. Vermittlung der Schreibfertigkeit .....	96
4.3. Themen .....	101
4.4. Unterrichtsmethodische Grundsätze .....	105
4.4.1. Vermittlung des Wortschatzes .....	105
4.4.2. Vermittlung der Grammatik .....	109
4.4.3. Aussprache und Intonation .....	112
4.4.4. Orthographische und orthoepische Kompetenz .....	114
4.4.5. Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache .....	115
4.4.6. Umgang mit Fehlern .....	116
4.4.7. Lernstrategien .....	117
4.4.8. Lerner- und Lehrerrolle .....	119
4.4.9. Sozialformen .....	120
4.5. Einsatz von Medien .....	124
4.6. Zeitliche Organisation des Unterrichts .....	127
4.7. Projektorientierung .....	128
4.8. Lerntypen .....	129
4.9. Sprachmitteln und Übersetzen .....	130
4.10. Leistungsbeurteilungskriterien .....	132
5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE .....	138
5.1. Schlussbetrachtung .....	138
5.2. Desiderate .....	143
QUELLENVERZEICHNIS .....	144
ANHANG .....	150
<u><a href="#">ANHANG-1: ETIK KURUL IZIN MUAFIYET FORMU</a></u> .....	<u>151</u>

<u>ANHANG-2: RAHMENLEHRPLAN A1- B1 .....</u>	<u>157</u>
<u>ANHANG-3: Orjinallik Raporu .....</u>	<u>201</u>
LEBENSLAUF .....	202

## TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 3.1: Studienfächer und deren spezifische Aufnahmebedingungen .....	50
Tabelle 3.2: Erläuterungen zu den Aufnahmebedingungen der Universitäten .....	51
Tabelle 3.3.:Sprache in der Aufnahmeprüfung der Germanistikabteilungen .....	52
Tabelle 3.4.:Sprache in der Aufnahmeprüfung bei den Abteilungen für DLA .....	53
Tabelle 3.5.:Sprache in der Aufnahmeprüfung der Abteilungen für Übersetzen und Dolmetschen .....	53
Tabelle 3.6.:Befragungsgruppe/Germanistikabteilungen.....	54
Tabelle 3.7.:Befragungsgruppe/ Abteilungen für Deutschlehrerausbildung.....	55
Tabelle 3.8.:Befragungsgruppe/ Übersetzen und Dolmetschen .....	57
Tabelle 4.1.:Hörverstehen allgemein .....	77
Tabelle 4.2.:Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen .....	77
Tabelle 4.3.:Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen .....	77
Tabelle 4.4.:Als Zuschauer/ Zuhörer im Publikum verstehen .....	78
Tabelle 4.5.:Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen .....	78
Tabelle 4.6.:Fernsehsendungen und Filme verstehen .....	78
Tabelle 4.7.:Leseverstehen allgemein.....	83
Tabelle 4.8.:Korrespondenz .....	83
Tabelle 4.9.:Zur Orientierung lesen .....	84
Tabelle 4.10.:Information und Argumentation verstehen.....	84
Tabelle 4.11.:Schriftliche Anweisungen verstehen .....	85
Tabelle 4.12.:Mündliche Produktion allgemein .....	88
Tabelle 4.13.:Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben .....	88
Tabelle 4.14.:Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren.....	89

Tabelle 4.15.:Öffentliche Ankündigungen/ Durchsagen machen.....	89
Tabelle 4.16.:Vor Publikum sprechen.....	90
Tabelle 4.17.:Mündliche Interaktion allgemein .....	90
Tabelle 4.18.:Konversation.....	91
Tabelle 4.19.:Informelle Diskussionen.....	91
Tabelle 4.20.:Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen .....	92
Tabelle 4.21.:Formelle Diskussionen und Besprechungen .....	93
Tabelle 4.22.:Zielorientierte Kooperation.....	93
Tabelle 4.23.:Transaktionen: Dienstleistungsgespräche .....	94
Tabelle 4.24.:Informationsaustausch.....	95
Tabelle 4.25.:Interviewgespräche .....	96
Tabelle 4.26.:Schriftliche Produktion allgemein.....	99
Tabelle 4.27.:Kreatives Schreiben.....	100
Tabelle 4.28.:Berichte und Aufsätze schreiben .....	100
Tabelle 4.29.:Schriftliche Interaktion allgemein .....	100
Tabelle 4.30.:Korrespondenz .....	101
Tabelle 4.31.:Notizen, Mittelungen und Formulare.....	101
Tabelle 4.32.:Grammatische Elemente .....	107
Tabelle 4.33.:Das Wortschatzspektrum für die einzelnen Niveaustufen	
laut des GER .....	108
Tabelle 4.34.:Die Wortschatzbeherrschung für die einzelnen Niveaustufen	
laut des GER .....	109
Tabelle 4.35.:Grammatische Korrektheit .....	111
Tabelle 4.36.:Beherrschung der Aussprache und Intonation.....	113
Tabelle 4.37.:Beherrschung der Orthographie .....	115

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.1. Die sechs Niveaustufen des GER .....	14
Abbildung 1.2. Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala.....	16
Abbildung 1.3. Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung .....	20
Abbildung 1.4. Gemeinsame Referenzniveaus: Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs .....	24
Abbildung 1.5. Diversifizierung der Maßnahmen.....	27
Abbildung 1.6. Richtziele des Unicert- Stufensystems .....	38
Abbildung 1.7. Die Unicert- Stufen im Vergleich zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen .....	38
Abbildung 1.8. Dimensionen des Sprachvermögens im GER .....	40
Abbildung 4.1. Empfohlene Stundenanzahl zum Erreichen verschiedener Sprachzertifikate.....	70
Abbildung 4.2. Benötigte Stundenanzahl pro Niveaustufe nach dem GER .....	71
Abbildung 4.3. Aktivitäten und Aufgaben zum Erfassen des Hauptinhaltes eines Textes .....	81
Abbildung 4.4. Übungen zur Vermittlung der Sprechfertigkeit.....	87
Abbildung 4.5. Thematischer Wortschatz.....	105
Abbildung 4.6. Spezifikation bei grammatischer Organisation.....	110
Abbildung 4.7. Grammatikübungen .....	111
Abbildung 4.8. Übungstypologien zur Aussprache- und Intonationsschulung .....	113
Abbildung 4.9. Unterschiedliche Lerntypen und deren spezifische Merkmale.....	130
Abbildung 4.10. Raster zur Bewertung mündlicher Leistungen .....	135
Abbildung 4.11. Bewertungskriterien für Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen).....	137

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

**DaF:** Deutsch als Fremdsprache

**DaZ:** Deutsch als Zweitsprache

**GER:** Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**Tr:** Türkisch

**Eng:** Englisch

**Deu:** Deutsch

**DLA:** Deutschlehrausbildung

**FU:** Fremdsprachenunterricht

**UE:** Unterrichtseinheit

**FG:** fertigkeitstrennt

**FI:** fertigkeitstintegriert

**Std.:** Stunden

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**Gr:** Grammatik

**ÖSYM:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

**UNICERT:** Universal Certification

**DSH-PRÜFUNG:** Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang

**DAAD:** Deutscher Akademischer Austauschdienst

# 1. EINLEITUNG

## 1.1. Problemstellung

Die Tatsache, dass in der Türkei an zahlreichen Universitäten Studiengänge wie Germanistik, Deutschlehrausbildung sowie Übersetzen & Dolmetschen angeboten werden, bringt auch das Bedürfnis mit sich, dass die Studenten dieser Studiengänge die Kompetenzen besitzen, ihr Studium sprachlich meistern zu können. Da sich die Mehrheit der Studenten dieser Studienrichtungen in der Türkei aus einer Gruppe zusammensetzt, die meist überhaupt keine Deutschkenntnisse mit sich bringt, ist der studienvorbereitende Deutschunterricht, der in der Türkei überwiegend an den Fremdsprachenhochschulen der einzelnen Universitäten durchgeführt wird, von zentraler Bedeutung. Dieser studienvorbereitende Deutschunterricht weist jedoch im Sinne des angestrebten Sprachniveaus am Ende der Vorbereitungsphase, der wöchentlichen Stundenanzahl, der Fertigkeitsschulung, den Bewertungskriterien der sprachlichen Kompetenzen, den unterrichtlichen Methoden und Grundsätzen erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Universitäten auf. Der Anstoß, diese Differenzen auf ein wohlmöglichstes Minimum zu beschränken, bildet das Ziel der Verfassung der vorliegenden Arbeit, einen Rahmenlehrplan für den studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten zu erstellen, der ziemlich offen gestaltet ist und sich damit an die Bedürfnisse der einzelnen Institutionen anpassen lässt.

## 1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit

Diese wissenschaftliche Arbeit befasst sich mit der Erstellung eines DaF-Rahmenlehrplans auf den Niveaustufen A1- B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und eignet sich für den Einsatz im studienvorbereitenden Deutschunterricht in den Vorbereitungsklassen türkischer Universitäten. Der in dieser Arbeit erstellte Rahmenlehrplan betrifft konkret den studienvorbereitenden DaF – Unterricht an den Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten und verfolgt in diesem Sinne das vorrangige Ziel, Lehrkräfte bei der Planung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Deutschunterrichts zu unterstützen.

Da sich der in dieser Arbeit erstellte Rahmenlehrplan auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen stützt, soll der erste Teil dieser Arbeit einen kurzen Überblick über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen im Zusammenhang des Untersuchungsvorhabens leisten. Die Rahmenlehrplan-Konzeption bezieht sich auf den DaF- Unterricht in den Vorbereitungsklassen türkischer Universitäten, somit widmet sich die empirische Untersuchung dieser Arbeit zunächst der Ermittlung aller vorhandenen deutschsprachigen Studiengänge und deren spezifischen Aufnahmebedingungen in der Türkei. Dieser Ermittlung folgt eine Befragung, die mit den zuständigen Koordinatoren / Lektoren an den jeweiligen Fremdsprachenhochschulen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse dieser Befragung und deren Auswertungen sind zur Erstellung des Rahmenlehrplans in dem Sinne von Relevanz, da es das Ziel dieser Arbeit ist, einen Rahmenlehrplan zu erstellen, der sich für den allgemeinen Einsatz im studienvorbereitenden Deutschunterricht in der Türkei eignet. Da sich natürlich zahlreiche Differenzen im Bereich der institutionellen Bedingungen aufweisen und auch die Autonomie der Hochschulen in Betracht gehalten wird, kann dieser Rahmenlehrplan in diesem Sinne auch nur als ein Vorschlag verstanden werden. Der erstellte Rahmenlehrplan besteht aus folgenden Teilen:

- Prinzipien
- Ziele
- Inhalte
- Methoden
- Beurteilung und Bewertung

### **1.3. Begriffsbestimmungen**

#### **1.3.1. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen**

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) wurde im Jahre 2001 im Auftrag des Europarats mit dem Ziel herausgegeben, die europäische Einigung durch die Förderung der Kommunikation und Interaktion zwischen den europäischen Staaten mit unterschiedlichen Muttersprachen zu fördern. Dieses Ziel sollte mit einem „Rahmen“, auf den man sich gemeinsam bezieht, erreicht werden. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen gilt als eine gemeinsame Grundlage für die Entwicklung von fremdsprachlichen Lehrplänen, curricularen

Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa und beschreibt umfangreich, welches Wissen die Lernenden in einer Fremdsprache erwerben müssen, um eine Sprache kommunikativ zu verwenden und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie dabei entwickeln müssen um kommunikativ erfolgreich zu agieren. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen selbst allein kein Curriculum vorschreibt, sondern anhand von Deskriptoren beschreibt, was Sprachlernende tun und lernen müssen, um ihren Bedürfnissen während des Sprachlernens entgegenzukommen, welches Wissen und welche Fähigkeiten sie sich bei diesem Prozess anzueignen haben. Neben diesem soll mit dem GER durch die Förderung der Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern mit unterschiedlichen Muttersprachen nicht nur die Mobilität innerhalb Europas vorangetrieben, sondern mit ihm soll auch der Erwerb von möglichst mehreren Sprachen (Mehrsprachigkeit) angestrebt werden, die Sprachlerner sollen mit dem Spracherwerb nicht nur dazu befähigt werden, sich auf dieser Sprache zu verständigen, sondern auch ein gegenseitiges Verständnis und Toleranz für andere Kulturen und Lebensweisen aufbauen (vgl. Europarat, 2001, S.14). Da der GER Werkzeuge für eine gemeinsame Basis von Curricula, der Beschreibung von Lehr- und Lernzielen, Methoden und Evaluationsverfahren liefert, spielt er im Bildungswesen nicht nur eine sehr wichtige Rolle für Lehrwerkautoren, Lehrende, Lehrerausbilder, Prüfungsanbieter usw., sondern schafft durch eine gemeinsame Basis der expliziten Beschreibungen von Zielen, Inhalten und Methoden eine höhere Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien und Qualifikationsnachweisen und erleichtert somit auch durch objektive Kriterien zur Beschreibung der Sprachkompetenz die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen (vgl. Europarat, 2001, S.14). Der GER trifft allgemeine Maßnahmen für Lehrende und Lerner, wie z.B. die Bemühung der Lehrenden und Lerner auf allen Stufen zu fördern, sie zu motivieren und ihnen dabei Hilfe zu leisten, in ihrer entsprechenden Situation die Grundsätze für den Aufbau von Sprachlernsystemen anzuwenden. Aus diesem Grund soll das Lehren und Lernen von Sprachen an den Bedürfnissen, der Motivation, den Dispositionen und Lernmöglichkeiten der Lernenden orientiert, sinnvolle, realisierbare Lernziele formuliert und möglichst genau beschrieben werden. Zusätzlich sollen dabei angemessene Materialien und Methoden sowie geeignete Verfahren und

Instrumente zur Evaluation von Lehrprogrammen entwickelt werden (vgl. Europarat, 2001, S.16).

### **1.3.2. Notwendigkeit und Ziele des GER**

Die Frage der Notwendigkeit des GER kann mit den Worten des intergouvernementalen Symposiums in Rüslikon, das auf Initiative der Schweizer Bundesregierung im November 1991 unter dem Thema „Transparenz und Kohärenz im Sprachenlernen in Europa: Ziele, Evaluation, Zertifizierung“ stattgefunden hat, beantwortet werden. Zum einen sei es notwendig, das Sprachenlernen und den Sprachunterricht in den Mitgliedstaaten für eine verstärkte Mobilität und eine effektivere internationale Kommunikation weiter zu intensivieren, zum anderen entstehe diese Notwendigkeit auch durch das Interesse an der Achtung vor Identität und kultureller Vielfalt, einem besseren Zugang zu Informationen, einer intensiveren Interaktion zwischen den Menschen mit besseren Arbeitsbeziehungen und gegenseitigem Verstehen. Für die Verwirklichung dieses Erstrebens muss das Sprachenlernen eine lebenslange Aufgabe sein, die in allen Bereichen- vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung- des Bildungssystems unterstützt und gefördert werden muss. Auch bei der Planung von Sprachzertifikaten mit Bezug auf die Inhalte der Prüfungen, den Beurteilungskriterien, wobei bei diesen mehr zu den positiven Aspekten einer Leistung Aussagen gemacht werden und nicht nur negativ über Defizite definiert sein sollten, soll der Referenzrahmen Hilfe leisten. Darüber hinaus soll der Referenzrahmen bei der Planung von selbstbestimmtem Lernen helfen, was die Entwicklung eines Bewusstseins der Lernenden über ihren eigenen Kenntnisstand, das eigene Festlegen von sinnvollen und erreichbaren Zielen, die Auswahl von Lernmaterialien und die Anwendung von Instrumenten der Selbstbeurteilung umfasst (vgl. Europarat, 2001, S.18). Die oben erwähnten Lernprogramme und Zertifikate können dabei umfassend sein und darauf zielen die Sprachlernenden in allen Bereichen des Sprachkönnens und der kommunikativen Kompetenz voranzubringen, sie können aber auch modular gekennzeichnet sein und in diesem Falle auf die Sprachkompetenz des Lernenden in bestimmten Bereichen und eine Verbesserung für einen spezifischen Zweck zielen. Auch besteht die Möglichkeit, dass sie gewichtet sind, so können sie das Lernen in bestimmten Richtungen hervorheben und dadurch

ein bestimmtes Profil entwickeln, dass in bestimmten Bereichen eine qualifiziertere Niveaustufe von Kenntnissen und Fertigkeiten aufweist als in anderen. Der Referenzrahmen ist so angelegt, dass er auch für partielle Vorgehensweisen geeignet ist und angepasst werden kann, bei denen nur auf bestimmte Aktivitäten und Fertigkeiten (z.B. die rezeptiven) abzielt wird und andere ausgeklammert werden (vgl. Europarat, 2009, S. 19).

### **1.3.3. Kriterien des Referenzrahmens**

Ein Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen hat um seiner Aufgabe zu genügen umfassend, transparent und kohärent zu sein. Mit „umfassend“ wird darauf gedeutet, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen sich darum bemühen sollte, ein womöglich breites Spektrum an Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendung so detailliert wie möglich aufzuführen, was etwa nicht bedeuten sollte zu versuchen, alle möglichen Sprachverwendungen zu prognostizieren, vielmehr sollte es das Ziel verfolgen, seinen Verwendern zu ermöglichen, die Ziele usw. ihrer Arbeit unter Bezug auf diesen Referenzrahmen zu beschreiben. Außerdem ergibt sich hier die Notwendigkeit, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen zwischen den unterschiedlichen Dimensionen der Beschreibung sprachlichen Könnens unterscheidet und eine Reihe von Bezugspunkten anbietet (Niveaustufen), mit denen Lernfortschritte eingestuft werden können. Nicht außer Acht zu lassen ist an dieser Stelle, dass die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen nicht nur sprachliche Dimensionen umfasst, sondern auch Aspekte wie soziokulturelles Bewusstsein, Erfahrungen im Bereich des Vorstellungsvermögens, emotionale Beziehungen sowie das Lernen zu lernen etc. (vgl. Europarat, 2001, S.19). Anzumerken ist, dass der Referenzrahmen neben diesem auch „transparent“ zu sein hat, d.h. jegliche Informationen müssen ausführlich und klar formuliert werden. Mit einem „kohärenten Referenzrahmen“ wird zum Ausdruck gebracht, dass die Beschreibungen sich nicht widersprechen dürfen. Betrachtet man die Bezeichnung aus der Sicht des Erziehungssystems muss unter den Komponenten wie der Identifikation von Bedürfnissen, der Bestimmung von Lernzielen, der Beschreibung und Festlegung von Inhalten, der Auswahl und Erstellung von Materialien, der Erstellung und Einführung von Lehr- und Lernprogrammen, den eingesetzten Lehr- und Lernmethoden und der Evaluation, dem Testen und der

Beurteilung eine sinnvolle Beziehung bestehen (vgl. Europarat, 2001, S.19). Unerwähnt sollte auch nicht bleiben, dass der Referenzrahmen neben diesem auch „multi-funktional“, „flexibel“, „offen“, „dynamisch“, „benutzerfreundlich“ „undogmatisch“ zu sein hat. Ein „multi-funktionaler Referenzrahmen“ ist unbestritten ein Referenzrahmen, der einen Gebrauch für alle Zielsetzungen und Zwecke bei der Planung und Bereitstellung von Sprachlernmöglichkeiten ermöglicht, daneben sollte der Referenzrahmen „flexibel“ sein, d.h. er sollte für die Benutzung unter verschiedenen Umständen und Bedürfnissen anzupassen sein, außerdem auch „offen“, so dass er sich für Erweiterungen und Detaillierungen eignet. Anhand von Erfahrungen in seiner Verwendung sollte der Referenzrahmen „dynamisch“ sein, d.h. eine kontinuierliche Weiterentwicklung erlauben, weiterhin auch „benutzerfreundlich“, d.h. er sollte in einer leicht verständlichen und nutzbaren Form für seine Verwender verfasst sein. Nicht außer Acht zu lassen ist die Notwendigkeit eines „undogmatischen“ Referenzrahmens, d.h. er sollte nicht nur einem einzigen didaktischen Ansatz verpflichtet sein (vgl. Europarat, 2001, S.20).

#### **1.3.4. Der Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens**

Da der Referenzrahmen Sprachlernende und – verwendende in erster Linie als sozial handelnde Wesen betrachtet, gilt der im Referenzrahmen gewählte Ansatz als ein Handlungsorientierter. Sprachlernende und – verwendende werden als Mitglieder einer Gesellschaft angesehen, die unter bestimmten Umständen und Handlungsfeldern kommunikative Situationen nicht nur sprachlich, sondern auch im sozialen Kontext zu bewältigen haben. Der handlungsorientierte Ansatz beachtet nicht nur die kognitiven und emotionalen Eigenschaften der Menschen und deren Absichten, sondern die ganze Vielfalt seiner Fähigkeiten, das sie als „soziale Akteure“ einsetzen (vgl. Europarat, 2001, S. 21). Dementsprechend werden im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen alle Arten von Sprachverwendung und Spracherwerb folgend beschrieben:

Dementsprechend kann man jede Art von Sprachverwendung und den Erwerb einer Sprache auf folgende Weise beschreiben: Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders über kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn die sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus

verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Verständigung der Kompetenzen führen (GER, 2001, S.21)

Untersucht man die obige Beschreibung von Sprachverwendung, werden **Kompetenzen** des Menschen angesprochen und als Summe des deklarativen Wissens, der prozeduralen Fertigkeiten, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten eines Menschen definiert. Als **allgemeine Kompetenzen** werden diejenigen Kompetenzen eines Menschen beschrieben, die nicht sprachspezifisch sind, sondern bei jeder Art von Handlungen eingesetzt werden, natürlich auch bei Sprachlichen. Während **kommunikative Kompetenzen** dem Menschen mit Hilfe von spezifischen sprachlichen Mitteln die Möglichkeit zum Handeln erstatten, bezeichnet der Kontext die Gesamtheit der Ereignisse und Faktoren wie Materielle und Andere. Diese Faktoren können sowohl in der Person selbst als auch in ihrem Umfeld vorhanden sein. So bringen sprachliche Aktivitäten die Ausübung der kommunikativen Sprachkompetenz eines Menschen in einer bestimmten Situation zum Ausdruck, um eine Aufgabe durchzuführen einen oder mehrere Texte rezeptiv oder produktiv zu verarbeiten. Sprachliche Prozesse dagegen bezeichnen eine Kette von neurologischen und physiologischen Vorgängen bei der Produktion und Rezeption gesprochener oder geschriebener Sprache. Ein Text, bezogen auf einen bestimmten Lebensbereich, beschreibt jede Art von mündlicher oder schriftlicher Abhandlung, sie dient während der Durchführung einer Aufgabe sozusagen als Anreiz für Sprachaktivitäten (vgl. Europarat, 2001, S.21). Mit dem Begriff **Domäne** werden Lebensbereiche beschrieben, in denen Menschen als soziale Wesen handeln. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen beschränkt sich auf die wesentlichsten Kategorien im Bereich Sprachenlernen und Sprachbenutzung wie das Bildungswesen, den beruflichen privaten und öffentlichen Bereich des Lebens. Während jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird, mit dem Begriff Strategie definiert wird, beschreibt eine (kommunikative) Aufgabe jede zielgerichtete Handlung, die eine Person für notwendig hält, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen (Europarat, 2001, S. 22).

Im Folgenden sollen die oben aufgeführten Hauptkategorien der allgemeinen Kompetenzen, der kommunikativen Sprachkompetenz, der kommunikativen Sprachaktivitäten und der Lebensbereiche (Domänen) näher betrachtet werden.

#### 1.3.4.1. Allgemeine Kompetenzen

Bei den allgemeinen Kompetenzen unterscheidet man generell zwischen „**deklarativem Wissen** (savoir)“, den „**Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen** (savoir-faire)“, der „**persönlichkeitsbezogenen Kompetenz** (savoir-être)“ und der „**Lernfähigkeit** (savoir-apprendre)“ (vgl. Europarat, 2001, S. 22-24). Der Begriff **deklaratives Wissen** beschreibt zum einen das Wissen eines Menschen, das er sich durch Erfahrungen erwirbt (Weltwissen), zum anderen auch das sein durch formale Lernprozesse erworbenes theoretisches Wissen. Da menschliche Kommunikation nicht nur von sprachlichem und kulturellem Wissen abhängt, spielt das Weltwissen in der Kommunikation eine bedeutsame Rolle. Theoretisches Wissen aus dem Bereich der Wissenschaft und Technik, aber auch Erfahrungen auf beruflichem Gebiet spielen eine bedeutende Rolle bei der Rezeption und dem Verstehen von Texten, die aus diesen Bereichen stammen. Auch das auf Erfahrungen beruhende Alltagswissen aus öffentlichen oder privaten Lebensbereichen wie Tagesabläufen, Mahlzeiten, Verkehrsmittel, Kommunikation und Information spielt eine wichtige Rolle bei Sprachaktivitäten, wesentlich für die interkulturelle Kommunikation ist die Kenntnis von gemeinsamen Werten und Überzeugungen von Menschen in anderen Ländern wie z.B. religiöse Überzeugungen oder Tabus (vgl. Europarat, 2001, S. 22- 23). Da neues Wissen nicht einfach zu bereits vorhandenem Wissen hinzugefügt wird, spielt die Eigenschaft des vorhandenen Wissens eine wichtige Rolle. Die strukturiert es sogar teilweise um. Ohne Zweifel spielt deswegen das Wissen, das ein Mensch bereits erworben hat, auch beim Sprachenlernen eine sehr gewichtige Rolle, sogar setzen bestimmte Lehr- und Lernmethoden Weltwissen in dieser Form voraus. Bedenkt man z.B. dass der Unterricht nicht in der Muttersprache einer Person gestaltet ist, erfolgt in diesem Falle nicht nur eine Bereicherung auf sprachlicher Ebene, sondern auch eine Erweiterung auf der Ebene des allgemeinen Wissens (vgl. Europarat, 2001, S. 23). Für die Benutzer des Referenzrahmens ist es von Relevanz, dass sie bedenken und „soweit sinnvoll“ angeben, welches Weltwissen bei den Sprachlernenden bzw. – verwendenden

vorausgesetzt wird und welche Anforderungen an ihr Weltwissen gestellt werden, daneben auch welches Weltwissen ihnen bezüglich des Zielsprachenlandes im Verlauf des Sprachenlernens vermittelt werden muss und auf welche Art dieses Wissen vermittelt werden kann (vgl. Europarat, 2001, S.104). Neben dem Weltwissen ist hier auch das soziokulturelle Wissen zu erwähnen, es gehört ebenfalls zum deklarativen Wissen, hier erscheinen Merkmale, die für eine Gesellschaft charakteristisch sind, z.B. das tägliche Leben wie Essen und Trinken, Essenszeiten, Tischmanieren, Feiertage, Arbeitszeiten und -gewohnheiten, Freizeitbeschäftigungen (Hobbys, Sport, Lesegewohnheiten, Medien) oder Lebensbedingungen wie der Lebensstandard mit regionalen, schichtspezifischen und ethnischen Abweichungen, Wohnverhältnisse, soziale Absicherung oder zwischenmenschliche Beziehungen wie die schichtspezifische Struktur einer Gesellschaft, Beziehungen zwischen den Geschlechtern, Familienstrukturen und Familienbeziehungen, Beziehungen zwischen den Generationen, Beziehungen in Arbeitssituationen usw., außerdem auch Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie der sozialen Schicht, Berufsgruppen, regionale Kulturen, andere Länder und Völker usw. Auch die Körpersprache, soziale Konventionen wie Pünktlichkeit, Geschenke, Dauer von Besuchen, Kleidung etc., sowie rituelles Verhalten in Situationen wie Heirat, Geburt, Tod, religiösen Bräuchen oder Feiern sind in dieser Hinsicht wichtige Gesichtspunkte (vgl. Europarat, 2001, S.105). An dieser Stelle soll auch das interkulturelle Bewusstsein nicht unerwähnt bleiben, das aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der „Welt des Herkunftslandes“ und der „Welt der Zielsprachengemeinschaft“ (Ähnlichkeiten und Unterschiede) entsteht. Hervorgehoben werden muss hier auch, dass interkulturelles Bewusstsein auch verlangt, sich der regionalen und sozialen Verschiedenheit in beiden Welten bewusst zu sein, und dass das interkulturelle Bewusstsein nicht nur aus reinem objektivem Wissen besteht, sondern auch in diesem Kontext die Bewusstheit dessen von Bedeutung ist, wie eine Gesellschaft aus der anderen Perspektive erscheint. Auch hier sollten die Benutzer des Referenzrahmens in Betracht ziehen und „soweit sinnvoll“ angeben, welche soziokulturellen Erfahrungen und Kenntnisse bei den Lernenden vorausgesetzt werden können und welche von ihnen erwartet werden, außerdem welche neuen Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens sie sowohl in der eigenen Kultur als auch in der

Kultur der Zielgemeinschaft zu erwerben haben, um in der L2 kommunikativ erfolgreich handeln zu können. Nicht zu vergessen ist an dieser Stelle auch die Angabe von dem Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen Kultur der Kultur des Zielsprachenlandes das die Lernenden haben müssen, um eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln (vgl. Europarat, 2001, S.105). Zu den **Fertigkeiten und prozeduralem Wissen** (savoir-faire) sind zunächst praktische Fertigkeiten zuzuordnen, die Fertigkeiten wie soziale Fertigkeiten, Fertigkeiten, die für das tägliche Leben benötigt werden, berufliche Fertigkeiten und Fertigkeiten für die Freizeit umfassen. Unter den sozialen Fertigkeiten ist ein entsprechendes Verhalten und die Ausübung der erwarteten Routinen relevant, die Fertigkeiten für das tägliche Leben nötig sind, umfassen täglich erforderliche Routinehandlungen. Unter den beruflichen Fertigkeiten, ist die Fertigkeiten zu verstehen, spezielle (geistige und körperliche) Handlungen auszuführen, die der jeweilige Beruf erfordert. Die Fertigkeiten für die Freizeit beschreiben die Fähigkeit, für Freizeitaktivitäten erforderliche Handlungen effektiv auszuführen. Benutzer des Referenzrahmens sollten hier bedenken und „soweit sinnvoll“ angeben, welche praktischen Fertigkeiten und welches Erfahrungswissen die Lernenden haben müssen, um in einem Bereich, der für sie von Bedeutung ist, wirksam kommunizieren zu können, und was in dieser Hinsicht von ihnen erwartet wird (Europarat, 2001, S. 105-106). Zu dem Aspekt **Fertigkeiten und prozedurales Wissen** sind auch die interkulturellen Fertigkeiten zuzuordnen. Sie umfassen die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die Kultur des Zielsprachenlandes miteinander in Beziehung zu setzen, eine kulturelle Sensibilität zu entwickeln und verschiedene Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu erkennen und zu verwenden, als kultureller Kommunikationsträger zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu handeln und mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen zu wissen erfolgreich umzugehen, außerdem auch die Fähigkeit stereotype Beziehungen zu überwinden. Benutzer des Referenzrahmens sollten hier bedenken und „soweit sinnvoll“ auf die Angabe achten, welche kulturellen Mittlerrollen und -funktionen die Lernenden zu übernehmen haben, auf welche dieser Rollen und Funktionen sie vorbereitet werden müssen und welche Erwartungen sie in dieser Hinsicht zu erfüllen haben, welche Merkmale der Ausgangs- und Zielkultur die Lernenden dabei zu unterscheiden lernen müssen, wie die Lernenden darauf vorbereitet

werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden. Ein anderer sehr wichtiger Punkt in dieser Hinsicht ist die Feststellung davon, welche Maßnahmen zu treffen sind, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, die Kultur des Zielsprachenlandes kennenzulernen. Neben diesem ist es auch von Relevanz anzugeben, welche Gelegenheiten die Lernenden haben werden, als kulturelle Mittler aufzutreten (vgl. Europarat, 2001, S.106). Der Begriff **Persönlichkeitsbezogene Kompetenz** (savoir-être) hängt mit der Tatsache zusammen, dass die Kommunikationsfähigkeit der Sprachlernenden/-verwendenden nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst wird, sondern hier auch Faktoren wie Einstellungen, Motivationen, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen, eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Europarat, 2001, S. 106). In diesem Zusammenhang sollten Benutzer des Referenzrahmens „soweit sinnvoll“ angeben, ob auf die Entwicklung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen gezielt wird, und wie man die Lernenden zur Entwicklung dieser Merkmale ermutigen und Lernende während dieses Prozesses unterstützen kann (vgl. Europarat, 2001, S.108). Der Begriff **Lernfähigkeit** (savoir-apprendre) kann allgemein als „die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird“ definiert werden (Europarat, 2001, S. 106). Lernfähigkeiten in Bezug auf das Sprachenlernen entwickeln sich aufgrund von Lernerfahrungen, zugleich verleihen sie dem Lernenden die Chance, neue Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache wirkungsvoller und unabhängiger zu bewältigen. Unter anderem bestehen sie aus mehreren Komponenten wie dem Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, den allgemeinen phonetischen Fertigkeiten, den Lerntechniken und heuristischen Fertigkeiten (vgl. Europarat, 2001, S.108).

#### **1.3.4.2. Kommunikative Kompetenzen**

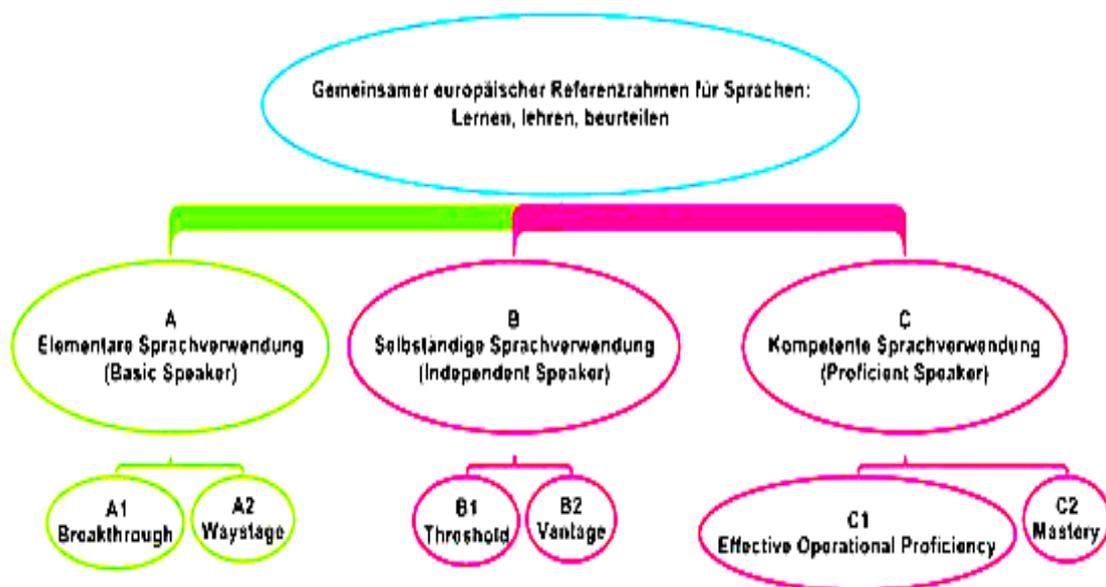
Neben den **allgemeinen Fähigkeiten** setzen Sprachlernende / -verwendende bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Absichten auch eine spezifisch sprachbezogene kommunikative Kompetenz ein. Die kommunikative Kompetenz kann in Teilbereiche wie **linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen** aufgeteilt werden (vgl. Europarat, 2001, S. 109).

Während die **linguistische Kompetenz** als „Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ definiert wird und im engeren Sinne die Beherrschung lexikalischer, grammatischer, semantischer und phonologischer Kompetenzen betrifft, (vgl. Europarat, 2001, S. 110) betreffen **soziolinguistische Kompetenzen** die Kenntnisse und Fertigkeiten, „die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“, im Näheren sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede, Dialekt und Akzent (vgl. Europarat, 2001, S. 118). **Pragmatische Kompetenzen** schließen zum einen das Wissen der Sprachverwendenden/-lernenden ein, nach denen Mitteilungen organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz), zum anderen die Prinzipien nach denen Mitteilungen verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz), aber auch die Prinzipien nach denen Mitteilungen in interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz) (vgl. Europarat, 2001, S. 123). Zu betonen sei unter dem Begriff **kommunikative Sprachaktivitäten** (language activities), dass die **kommunikative Sprachkompetenz** eines Lernenden oder Sprachverwendenden in verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten aktiviert wird, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung umfassen und sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form auftreten können (vgl. Europarat, 2001, S. 25). **Rezeption** und **Produktion**, die sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Form auftreten können, sind Prozesse, die bei der Interaktion benötigt werden. Zu den rezeptiven Aktivitäten gehören auch das stille Lesen und das Verfolgen von bestimmten Medien, außerdem spielen sie bei vielen Formen des Lernens wie z.B. bei dem Verstehen des Kursinhaltes oder wenn Lehrbücher, Nachschlagewerke und andere Dokumente zurate gezogen werden, eine zentrale Rolle (vgl. Europarat, 2001, S. 25). Produktive Aktivitäten gewinnen nicht nur beim Halten von Vorträgen, schriftlichen Studien und Berichten im schulischen und beruflichen Bereich an Bedeutung, auch werden ihnen in der Gesellschaft, wie bei der Beurteilung von schriftlich vorgelegten Leistungen oder des flüssigen Sprechens bei mündlichen Vorträgen ein besonderer Wert zugesprochen. In mündlichen und schriftlichen Interaktionen findet von mindestens 2 Personen ein

Informationsaustausch statt, bei dem die Personen gleichzeitig in der Rolle eines Produzenten als auch eines Rezipienten sein können, die Interaktion spielt eine sehr bedeutsame Rolle beim Sprachenlernen und der Sprachverwendung, weil sie eine sehr wichtige Rolle bei der Kommunikation übernimmt. Mündliche und/oder schriftliche Aktivitäten der **Sprachmittlung** ermöglichen sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Sprachverwendung Kommunikation zwischen Menschen, die nicht direkt miteinander kommunizieren können. Zu sprachmittelnden Aktivitäten gehören beispielsweise das Übersetzen und Dolmetschen, Zusammenfassungen, Berichte oder Neufassungen von Texten, somit entsteht eine Umformung eines Textes für dritte Personen, sprachmittelnde Aktivitäten spielen eine wichtige Rolle beim sprachlichen Funktionieren im alltäglichen Leben der Gesellschaft Sprachliche Aktivitäten werden in bestimmten **Lebensbereichen** (Domänen) verwirklicht, durch die sie ihren Kontext erhalten, in Bezug auf das Sprachenlernen reicht an dieser Stelle eine Unterscheidung von Lebensbereichen wie dem öffentlichen Bereich, dem privaten Bereich, dem Bildungswesen und dem beruflichen Bereich aus (vgl. Europarat, 2001, S. 26).

#### **1.3.5. Die Gemeinsamen Referenzniveaus**

Um den Sprachstand und Lernfortschritt der Lernenden zu erfassen und einen transparenten Vergleich von Sprachkenntnissen innerhalb der europäischen Mitgliedsstaaten zu schaffen, werden im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen die Sprachniveaus zunächst grob in die 3 grundlegenden Level: A (Elementare Sprachverwendung), B (Selbstständige Sprachverwendung) und C (Kompetente Sprachverwendung) gegliedert, und würden nach einer klassischen Aufteilung etwa der Grund-, Mittel-, und Oberstufe entsprechen. Diese drei Niveaustufen werden dann nochmals in eine Skala von sechs Kompetenzstufen bzw. Referenzniveaus unterteilt:



**Abbildung 1.1.:** Die sechs Niveaustufen des GER (<http://www.bib.de/dele-pruefung-referenzniveaus.aspx>)

An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass eine Unterteilung in gemeinsame Referenzpunkte wie in Abbildung 1.1. für verschiedene Bildungssektoren mit unterschiedlichen didaktischen Traditionen keine Einschränkung für die Organisation und Beschreibung von Niveaus und Modulen für ihr eigenes System darstellt. Die gemeinsamen Referenzpunkte für unterschiedliche Zwecke werden auch auf unterschiedliche Weise präsentiert (vgl. Europarat 2001, S. 34). Für die Bereiche „Rezeption“, „Interaktion“ und „Produktion“ der kommunikativen Aktivitäten und für einige der Strategien, die man bei der Ausführung kommunikativer Aktivitäten einsetzt, werden Kann-Beschreibungen aufgeführt (Europarat 2001, S.38). Im Bereich der kommunikativen Kompetenzen dagegen werden für linguistische, pragmatische und der soziolinguistische Kompetenzen skalierte Deskriptoren aufgeführt (Europarat, 2001, S. 39). Eine „globale“ Darstellung wie in Abbildung 1.2. dient zur Erleichterung der Vermittlung des Systems an Nichtfachleute und es kann zugleich Lehrenden und Planern von Curricula Orientierungspunkte geben (vgl. Europarat, 2001, S. 34).

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

	direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
<b>A1</b>	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

**Abbildung 1.2.: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (Europarat, 2001)**

Das in Abbildung 1.3. aufgeführte Raster, in dem die wichtigsten Kategorien der Sprachverwendung auf jedem der sechs Niveaus aufgeführt sind, liefert einen detaillierten Überblick, um Lernenden, Lehrenden und anderen Benutzern für praktische Zwecke eine Orientierung im Bildungssystem zu geben. Es soll den Lernenden ermöglichen, anhand dieses Rasters ein Profil ihrer wichtigsten Sprachfertigkeiten zu erstellen und dann zu entscheiden, für welches Niveau sie Checklisten mit detaillierteren Deskriptoren benutzen wollen, um ihr Kompetenzniveau selbst zu beurteilen (Europarat, 2001, S.37).

	<b>Verstehen</b>	
	<b>Hören</b>	<b>Lesen</b>
<b>C2</b>	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.	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.
<b>C1</b>	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	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

	Spielfilme verstehen.	meinem Fachgebiet liegen.
<b>B2</b>	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.	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.
<b>B1</b>	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.	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.
<b>A2</b>	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	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.
<b>A1</b>	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.	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

	<b>Sprechen</b>	
	<b>An Gesprächen teilnehmen</b>	<b>Zusammenhängendes Sprechen</b>
<b>C2</b>	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.	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.
<b>C1</b>	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.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.
<b>B2</b>	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.	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.
<b>B1</b>	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 beziehen.	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.
<b>A2</b>	Ich kann mich in einfachen,	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit

	<p>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.</p>	<p>einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben</p>
<b>A1</b>	<p>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.</p>	<p>Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.</p>

<b>Schreiben</b>	
<b>C2</b>	<p>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.</p>
<b>C1</b>	<p>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</p>
<b>B2</b>	<p>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.</p>
<b>B1</b>	<p>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.</p>

<b>A2</b>	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken
<b>A1</b>	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

**Abbildung 1.3. : Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung (Europarat, 2001)**

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sind fünf qualitative Aspekte, die zur Beurteilung von Sprachkenntnissen dienen, aufgeführt. Anhand von Kriterien wie **Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz** können Sprachkenntnisse qualitativ beschrieben und vergleichbar gemacht werden. Um die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Spektrum von Niveaus und auf bestimmte Kategorien zu richten, besteht die Möglichkeit in diesem Bereich detailliertere und verfeinerte Informationen hinzuzufügen, d.h. „feinere Niveaus und Kategorien zu benutzen“, eine Verfeinerung in dieser Form bietet die Gelegenheit dazu, eine Reihe von Modulen zueinander in Beziehung zu setzen und auf den Gemeinsamen Referenzrahmen zu situieren (vgl. Europarat, 2001, S. 37). Folgendes Raster in Abbildung 1.4. soll eine Konzentration auf verschiedene qualitative Aspekte des Sprachgebrauchs bezüglich der einzelnen Niveaustufen verdeutlichen und dient zur Beurteilung von mündlicher Performanz (vgl. Europarat, 2001, S. 34).

<b>Spektrum</b>	
<b>C2</b>	Zeigt viel Flexibilität, Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen oder um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen. Verfügt auch über gute Kenntnisse umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen.
<b>C1</b>	Verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln, aus dem er/sie geeignete Formulierungen auswählen kann, um sich klar und angemessen über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu äußern, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
<b>B2+</b>	
<b>B2</b>	Verfügt über ein ausreichend breites Spektrum von Redemitteln, um in klaren Beschreibungen oder Berichten über die meisten Themen allgemeiner Art zu sprechen und eigene Standpunkte auszudrücken; sucht nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe

Satzstrukturen.	
<b>B1+</b>	
<b>B1</b>	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können.
<b>A2+</b>	
<b>A2</b>	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen
<b>A1</b>	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen.

<b>Korrektheit</b>	
<b>C2</b>	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
<b>C1</b>	Behält durchgehend ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.
<b>B2+</b>	
<b>B2</b>	Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren.
<b>B1+</b>	
<b>B1</b>	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.
<b>A2+</b>	
<b>A2</b>	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler
<b>A1</b>	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire.

### **Flüssigkeit**

**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.

**C1** Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.

#### **B2+**

**B2** Kann in recht gleichmäßigem Tempo sprechen. Auch wenn er/sie eventuell zögert, um nach Strukturen oder Wörtern zu suchen, entstehen nur kaum auffällig lange Pausen.

#### **B1+**

**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.

#### **A2+**

**A2** Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.

**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.

### **Interaktion**

**C2** Kann sich leicht und gewandt verständigen, wobei er/sie auch Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel offenbar mühelos registriert und verwendet. Kann eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, indem er/sie ganz natürlich das Wort ergreift, auf etwas Bezug nimmt, Anspielungen macht usw.

**C1** Kann aus einem ohne weiteres verfügbaren Repertoire von Diskursmitteln eine geeignete Wendung auswählen, um seine/ihre Äußerung angemessen einzuleiten, wenn er/sie das Wort ergreifen oder behalten will, oder um die eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen zu verbinden.

#### **B2+**

<b>B2</b>	Kann Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen, wenn es angemessen ist, und das Gespräch beenden, wenn er/sie möchte, auch wenn das möglicherweise nicht immer elegant gelingt. Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, andere zum Sprechen auffordert usw.
<b>B1+</b>	
<b>B1</b>	Kann ein einfaches direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.
<b>A2+</b>	
<b>A2</b>	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.
<b>A1</b>	Kann Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird.

<b>Kohärenz</b>	
<b>C2</b>	Kann kohärente zusammenhängende Redebeiträge machen; verwendet dabei in angemessener Weise unterschiedliche Mittel zur Gliederung sowie ein breites Spektrum von Verknüpfungsmitteln.
<b>C1</b>	Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie Gliederungs- und Verknüpfungsmittel beherrscht.
<b>B2+</b>	
<b>B2</b>	Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Beitrag zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.
<b>B1+</b>	
<b>B1</b>	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelelemente zu einer zusammenhängenden linearen Äußerung verknüpfen.
<b>A2+</b>	

<b>A2</b>	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und', 'aber' und 'weil' verknüpfen
<b>A1</b>	Kann Wörter oder Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verknüpfen.

**Abbildung 1.4. : Gemeinsame Referenzniveaus: Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Europarat, 2001)**

**1.3.6. Beschreibung der Niveaustufe B1 nach dem GER**

Da sich diese Arbeit der Erstellung eines Rahmenlehrplanes auf der Niveaustufe B1 widmet, soll an dieser Stelle auf die Eigenschaften dieser Niveaustufe näher eingegangen werden. Die Niveaustufe B1 entspricht der Lernzielbestimmung des Threshold Level für Reisende in ein anderes Land. Folgende zwei Merkmale sind für diese Niveaustufe als besonders kennzeichnend anerkannt. Zum einen ist hier „die Fähigkeit, Interaktion aufrechtzuerhalten und in einem Spektrum von Situationen auszudrücken, was man sagen möchte“ und zum anderen das Merkmal „die Fähigkeit, sprachliche Probleme des Alltagslebens flexibel zu bewältigen“ signifikant (vgl. Europarat, 2001, S. 43). Eine nähere Untersuchung dieser beiden Merkmale zeigt, dass ein Sprachlerner/-verwender auf dem Niveau B1 unter dem ersten Merkmal imstande ist, Kann- Beschreibungen zu realisieren wie z.B.:

- kann im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, sofern deutlich artikuliert und in der Standardsprache gesprochen wird;
- kann in einer Diskussion mit Freunden persönliche Standpunkte und Meinungen äußern und erfragen; kann das Wesentliche von dem, was er/sie sagen möchte, verständlich ausdrücken;
- kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um viel von dem auszudrücken, was er/sie sagen möchte; kann ein Gespräch oder eine Diskussion in Gang halten, ist aber möglicherweise manchmal schwer zu verstehen, wenn er/sie versucht, genau auszudrücken, was er/sie sagen möchte;
- kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch oder in der

Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht, beherrscht ( vgl. Europarat, 2001, S.43).

Unter dem zweiten Merkmal gewinnt die Beherrschung von Kann-Beschreibungen an Bedeutung wie z.B. (Europarat, 2001, S.43):

- kann auch mit weniger routinemäßigen Situationen in öffentlichen Verkehrsmitteln umgehen;
- kann die meisten Situationen bewältigen, die gewöhnlich beim Buchen einer Reise durch ein Reisebüro oder auf der Reise selbst auftreten;
- kann ohne Vorbereitung in ein Gespräch über vertraute Themen eintreten; kann sich beschweren; kann in einem Interview- oder Konsultationsgespräch eine gewisse Initiative ergreifen (z.B. ein neues Thema einführen), ist aber bei der Gesprächsführung sehr stark vom Interviewer abhängig;
- kann andere bitten zu erklären oder genauer zu erläutern, was sie gerade gesagt haben.

Eine „Diversifizierung der Maßnahmen“ ist aus dem Grunde notwendig, da diese Fragen nur zielgruppenspezifisch (Lern-/Lehrsituation, Bedürfnisse, Motivationen, Persönlichkeitsmerkmale und Ressourcen der Lernenden und der anderen Beteiligten) zu beantworten sind (vgl. Europarat, 2001, S.52). Abbildung 1.5. soll verdeutlichen, welche Aspekte dabei im engeren Sinne zu beachten sind.

<b>Kontext der Sprachverwendung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebensbereiche (Domänen)</li> <li>• Situationen</li> <li>• Bedingungen und Einschränkungen</li> <li>• Der mentale Kontext der Sprachverwender/ Sprachlernenden</li> <li>• Der mentale Kontext der Gesprächspartner</li> </ul>
<b>Themen der Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thema</li> <li>• Subthema</li> <li>• Spezifische Konzepte</li> </ul>
<b>Kommunikative Aufgaben und Ziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation im Privatleben</li> <li>• Kommunikation im öffentlichen Bereich</li> <li>• Kommunikation im Bildungsbereich</li> <li>• Kommunikation im beruflichen Bereich</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielerische Sprachverwendung</li> <li>• Ästhetische Sprachverwendung</li> </ul>
<b>Kommunikative Aktivitäten und Strategien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktive Aktivitäten und Strategien <ul style="list-style-type: none"> <li>- produktive mündliche Aktivitäten</li> <li>- produktive schriftliche Aktivitäten</li> <li>- Produktionsstrategien</li> </ul> </li> <li>• Interaktive Aktivitäten und Strategien <ul style="list-style-type: none"> <li>- mündliche Interaktion</li> <li>- schriftliche Interaktion</li> <li>- Interaktionsstrategien</li> </ul> </li> <li>• Rezeptive Aktivitäten und Strategien <ul style="list-style-type: none"> <li>- auditiv rezeptive Strategien (Hören)</li> <li>- visuell rezeptive Aktivitäten (Lesen)</li> <li>- audiovisuelle Rezeption</li> <li>- Rezeptionsstrategien</li> </ul> </li> </ul>
<b>Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mündliche Sprachmittlung</li> <li>• schriftliche Sprachmittlung</li> <li>• Strategien der Sprachmittlung</li> </ul>
<b>Nonverbale Kommunikation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• praktische Handlungen</li> <li>• paralinguistische Mittel <ul style="list-style-type: none"> <li>- Körpersprache</li> <li>- Sprachlaute</li> <li>- Prosodische Mittel</li> </ul> </li> <li>• paratextuelle Merkmale</li> </ul>
<b>Kommunikative Sprachprozesse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung</li> <li>• Ausführung <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produktion</li> <li>- Rezeption</li> <li>- Interaktion</li> </ul> </li> <li>• Kontrolle (monitoring)</li> </ul>
<b>Texte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texte und Medien</li> <li>• Medien</li> <li>• Textsorten <ul style="list-style-type: none"> <li>- gesprochene Texte</li> <li>- geschriebene Texte</li> <li>- Texte und Aktivitäten</li> </ul> </li> </ul>

**Abbildung 1.5.: Diversifizierung der Maßnahmen ( Europarat, 2001)**

### **1.3.7. Methodologische Optionen im GER**

Obwohl es nicht die Aufgabe eines Referenzrahmens ist, eine bestimmte Methode für das Fremdsprachenlernen zu befürworten, sind neben den Inhalten und Zielen des Fremdsprachenlernens bei einem Referenzrahmen für das Lernen, Lehren

und Beurteilen auch Fragen der Methodologie von Bedeutung. Laut des Referenzrahmens sind die Methoden für das Fremdsprachenlernen umfassend zu beschreiben, dabei sind sämtliche Optionen explizit und transparent darzustellen, ohne Befürwortung eines bestimmten Ansatzes und ohne jeglichen Dogmatismus (vgl. Europarat, 2001, S.140). Der Europarat sieht für den Einsatz von Methoden für das Lehren, Lernen und Erforschen von Sprachen prinzipiell diejenigen Methoden vor, die als die effektivsten gelten, um die Ziele zu erreichen, auf die man sich im Hinblick auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden in ihrem sozialen Kontext geeinigt hat und bietet in diesem Kontext Optionen an (vgl. Europarat, S. 140). Im Folgenden sollen die im Referenzrahmen dargestellten Empfehlungen, die mit dem Hinweis „Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und soweit sinnvoll angeben“ versehen sind, hier im Wesentlichen dargestellt werden (vgl. Europarat, 2001, S.141ff.): Bedacht werden sollte in dieser Hinsicht zunächst, welcher methodische Ansatz im Allgemeinen verfolgt werden soll und welche Rolle und Verantwortung Lehrende und Lernende bei der Organisation, Leitung, Durchführung und Evaluation des Sprachlernprozesses übernehmen sollen. Einen wichtigen Gesichtspunkt stellt hier auch die Entscheidung über die Art des Einsatzes von Medien dar, ob Medien z.B. für Darbietungen und Wiederholungen für die gesamte Klasse, wie in einem Sprach-/Video-/Computerlabor, für das Selbstlernen oder als Ausgangsbasis für Gruppenarbeiten usw. eingesetzt werden sollen. Einen anderen wichtigen Gesichtspunkt stellt die Auswahl der Texte für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen dar, im engeren Sinne nach welchen Prinzipien Texte ausgewählt, adaptiert oder verfasst, angeordnet und dargeboten werden, ob Texte sprachlich gestuft werden, und ob von den Lernenden erwartet wird, diese Texte nach Typen unterscheiden zu können, um demnach unterschiedliche Hör- und Lesestile zu entwickeln. In Bezug auf kommunikative Aufgaben, Aktivitäten und Strategien gewinnt der Stellenwert von Aktivitäten, kommunikativen Aufgaben und Strategien für das Sprachlern-/Sprachlehrprogramm an Bedeutung. Im Rahmen der allgemeinen Kompetenzen sind Fragen wie, welche Mittel und Verfahren eingesetzt werden, um die allgemeinen Kompetenzen zu entwickeln, welche Unterschiede sich ergeben, wenn praktische Fertigkeiten

- a) thematisiert,
- b) geübt,
- c) durch bestimmte Handlungen, begleitet von Sprache, demonstriert, oder
- d) mit der Zielsprache als Unterrichtssprache unterrichtet werden und welche Schritte unternommen werden, um die Entwicklung von Schülern/Studierenden zu selbstverantwortlichen und unabhängigen Sprachlernenden und Sprachverwendenden zu fördern, maßgeblich.

Einen entscheidenden Punkt stellt auch der zu erreichende Grad der Beherrschung an Wortschatzarbeit seitens der Lernenden dar, außerdem wie sie in dieser Hinsicht vorbereitet und welche Anforderungen an sie gestellt werden, außerdem auch inwiefern bei der Wortschatzarbeit zwischen dem Lernen für das Erkennen und Verstehen und dem Lernen für die Aktivierung und die Sprachproduktion unterschieden wird, sowie wie Erschließungstechniken eingesetzt werden und wie deren Entwicklung gefördert wird. Erwähnenswert in dieser Hinsicht ist auch die Auswahl des Wortschatzes, d.h. nach welchen Kriterien der Wortschatz ausgewählt wird. Im Bereich der **linguistischen Kompetenzen** ist auch entscheidend, auf welcher Grundlage grammatische Elemente, Kategorien, Strukturen, Prozesse und Relationen ausgewählt und sequenziert und wie ihre Bedeutungen den Lernenden vermittelt werden. Auch die Rolle der kontrastiven Grammatik für das Sprachenlernen und – lehren, welche Bedeutung dem Spektrum der Ausdrucksfähigkeit, der Flüssigkeit und der Korrektheit in Bezug auf die Satzkonstruktion zugesprochen wird und in welchem Maße Lernenden die Grammatik

- a) ihrer Muttersprache
- b) der Zielsprache
- c) der Unterschied zwischen beiden bewusst gemacht werden sollte, sind wesentliche Gesichtspunkte in diesem Kontext.

Zu erwähnen sind unter diesem Aspekt auch wie grammatische Strukturen

- a) analysiert, sequenziert und dem Lernenden dargeboten werden, und wie sie
- b) von diesen gelernt werden, wie und nach welchen Gesichtspunkten lexikalische, grammatische und pragmatische Bedeutungen in der L2 den

Lernenden vermittelt/von ihnen wieder abgerufen werden. Dies kann einerseits durch Übersetzung von der/in die L1, andererseits durch Definitionen, Erklärungen usw. in der L2, aber auch durch Erschließen aus dem Kontext erfolgen. Im Bereich der **linguistischen Kompetenzen** soll auch die Bedeutung dessen nicht unerwähnt bleiben, wie die phonetischen und orthographischen Formen von Wörtern, Sätzen usw. den Lernenden vermittelt und von diesen gelernt werden. Betrachtet man die soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen gewinnen Aspekte wie in welchem Umfang soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen vorausgesetzt oder einer natürlichen Entwicklung überlassen werden können, sowie welche Methoden und Techniken eingesetzt werden sollten, um ihre Entwicklung in den Fällen zu fördern, in denen dies notwendig oder ratsam erscheint, an Bedeutung. Im Bereich der **Kompetenz- und Performanzfehler** ist die Einstellung gegenüber Fehlern dieser Art zu beachten und, ob gleiche oder unterschiedliche Kriterien für Kompetenz- und Performanzfehler verschiedener Arten gelten. Dabei sind unter Aussprachefehlern, Rechtschreibfehlern, lexikalischen, morphologischen, syntaktischen, soziolinguistischen, soziokulturellen und pragmatischen Fehlern zu unterscheiden.

### **1.3.8. Curriculumentwicklung für Fremdsprachen**

Zu unterscheiden sind in diesem Kontext zwei unterschiedliche Arten von Lehrplänen. Dieser Unterschied, der auf die unterschiedlichen Vorstellungen bezüglich der Funktion von Lehrplänen zurückzuführen ist, lässt sich in der Vorgehensweise ihrer Strukturierung aufweisen (vgl. Neuner, 2001, S. 802). Während das analytische Verfahren mehr auf die Darstellung von Lerninhalten (zu den Grammatikpensen, zum Wortschatz, den Themen usw.) konzentriert ist überlässt es deren Einbeziehung den Lehrbuchautoren bzw. der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Lehrplänen dieser Art sind im traditionellen Bereich häufig zu begegnen. Das synthetische Verfahren dagegen ist lernzielorientiert und schließt somit die verschiedenen Aspekte der Lerninhalte, wie zum Beispiel die Entwicklung fremdsprachlichen Könnens unter übergreifende Lernzielkategorien ein. Dieses fremdsprachliche Können kann dabei die Entfaltung von sprachlichen Fertigkeiten oder die Angabe von abgestuften Aufgabenstellungen umfassen. Auf diese Art sind Curricula verfasst, die von einer

Analyse der fremdsprachlichen Bedürfnisse ausgehen, und als übergreifendes fachliches Ziel die Befähigung zur Kommunikation in der Fremdsprache verfolgen (vgl. Neuner, 2001, S. 803). Bedenkt man die Veränderungen, die sich auf gesellschaftlich-politischer, institutioneller und fachspezifischer Ebene vollziehen, lässt sich das Bedürfnis der ständigen Revision von Curricula besser verstehen. Die Entwicklung von Curricula bedarf einer Reihe von Arbeitsschritten, vorerst aber der Aufstellung von Hypothesen über sinnvolle und nötige Lernziele der Schule. Auch die Bestimmung der Ziele durch Konsens, die Wahl der Mittel und Verfahren um diese Ziele zu erreichen, die Entwicklung und Erprobung der konkreten Unterrichtsvorgänge, -situationen und -materialien und die Rückkoppelung der Erfolge an die Zielbestimmung und deren Korrektur sind durchzuführende Arbeitsschritte während der Entwicklung von Curricula (vgl. Neuner, 2001, S. 803). Während die Festlegung übergreifender Bildungsziele, der Abstufung von Lehrstoffen und Hinweise zur Unterrichtsmethodik charakteristische Bestandteile von Lehrplänen sind, sind im Bereich der Curricula Elemente wie die Benennung der Zielgruppe und Lernstufe, die Benennung der Arbeitsgruppe, die das Curriculum erstellt hat, außerdem die Verdeutlichung der fachübergreifenden und fachspezifischen Hintergründe, aus deren Grund die Curriculararbeit durchgeführt wurde, die Formulierung der fachübergreifenden und fachspezifischen Zielsetzungen und Aufgaben des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der veränderten Bedingungen und die Formulierung von Inhalten, zu nennen. Neben diesen Elementen enthalten Curricula Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und können entweder in Form von methodischen Prinzipien erscheinen oder sich aber auch auf konkrete Arbeitsbereiche im Unterricht beziehen (Entfaltung der sprachlichen Fertigkeiten des Hörens/ Lesens/ Sprechens/ Schreibens oder der Sprachsysteme (Grammatik-, Wortschatz-, Aussprache- und Rechtschreibeschulung), sie können aber auch Hinweise zum Einsatz der verschiedenen technischen Medien liefern, wie zum Beispiel zum Umgang mit dem Lehrwerk, den Sozialformen des Unterrichts, der Gestaltung der Unterrichtsphasen, den Übungsformen und der Entfaltung von Lerntechniken und -strategien usw.) Hinweise im Bereich der Lernkontrollen können im Zusammenhang mit der Funktion der Lernkontrollen, der Testerstellung, der Leistungsbeurteilung und Testdurchführung stehen. Im Rahmen der Planungs- und Gestaltungshilfen für den Unterricht können durch

konkrete Beispiele gezeigt werden, wie längerfristige und auch kurzfristige Unterrichtsplanung (bezogen auf eine ganze Schulstufe oder Jahrgangstufe bzw. eine Unterrichtssequenz oder einzelne Unterrichtsstunde) außerdem wie methodische Prinzipien (z.B. Ausspracheschulung, Textarbeit, Entwicklung von Arbeitsblättern, Projektarbeit usw.) verwirklicht werden können (vgl. Neuner, 2001, S. 804). Da sich diese Arbeit mit der Entwicklung eines Rahmenlehrplans für den studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten befasst, soll im Folgenden näher auf die Funktion von Lehrplänen und die Kriterien der Lehrplangestaltung eingegangen werden. Lehrpläne dienen als Vorgaben der staatlichen Schulaufsicht eines Landes und haben in dieser Richtung auch bestimmte Erwartungen zu erfüllen. Nicht nur die Vergleichbarkeit der Leistungen der Erträge des Unterrichts muss gewährleistet werden, sondern sie haben auch der Lehrkraft Handlungshilfen für die zeitliche Gestaltung ihres Unterrichts zu vermitteln, an diesem Punkt ist auch zu erwarten, dass die Fundamente zur Lehrplanerstellung geboten werden (vgl. Neuner, 2001, S.798). Um diesen Erwartungen entgegenzukommen, haben Lehrpläne bestimmte Kriterien zu erfüllen (vgl. Neuner, 2001, S.798):

- **Vergleichbarkeit**

Die Vergleichbarkeit betrifft die Einheitlichkeit der Anforderungen bezüglich der Unterrichtsziele und -inhalte etwa in Bezug auf bestimmte Schulformen oder Niveaustufen.

- **Ausgewogenheit der Ansprüche**

Ist bezogen auf gesellschaftliche und bildungspolitische Aspekte. Zur Realisierung von gesellschaftlichen, fachlichen, pädagogisch personalen Ansprüchen wirken in der Lehrplanerstellung die Schulaufsicht, Wissenschaftler und Lehrer zusammen.

- **Wissenschaftlichkeit**

Lehrpläne haben nicht nur wissenschaftlich überprüfbar zu sein, sondern Lernziele und -inhalte sowie Vorschläge zur Durchführung des Unterrichts müssen auch mit den didaktischen und fachlichen Erkenntnissen übereinstimmen.

- **Praktikabilität**

Lehrpläne müssen so abgefasst sein, dass sie eine gründliche theoretische Fundierung enthalten. Da sie die Funktion erfüllen auf konkrete unterrichtsbezogene Entscheidungen anwendbar sein zu sollen, haben sie auch konkrete Hilfen zur Umsetzung im Unterricht zu präsentieren.

- **Verständlichkeit**

Lehrpläne müssen von LehrerInnen zu verstehen, anzunehmen und in der Praxis zu realisieren sein. Wie schon Piepho (1985, S.119) erwähnt, haben Lehrpläne in folgende Erwartungen zu erfüllen:

“Das erfordert eine klare, jargonfreie und konkret auslegbare Sprache und eine anschauliche Verknüpfung verschiedener theoretischer und konzeptioneller Aspekte, etwa von linguistischen Auswahl- und Progressionsprinzipien mit übergeordneten sprachpädagogischen Wert- und Normenkomponenten, von methodischen Übungs- und Aufgabentypologien mit inhaltlich- thematischen Gesichtspunkten, von bindenden und freisetzenden Handlungsanweisungen.“ (Piepho,1985, S.119)

Bis zum heutigen Datum gilt der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (Europarat 2001) nicht nur als das letzte, sondern zu gleicher Zeit auch als ausführlichstes Resultat, das vom Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats im Rahmen der Beherrschung von europäischer Sprachen und kultureller Integration der Menschen seiner Mitgliedsstaaten veröffentlicht wurde (vgl. Schmidt, 2010, S. 928). Diesbezüglich sind die Auswirkungen des Referenzrahmens nicht nur durch eine Anpassung der Kurssysteme des Goethe Instituts und anderer sprachlichen Einrichtungen auf die im Referenzrahmen definierten Sprachniveaustufen von A1 bis C2, sondern auch durch die Entwicklung von Prüfungen, die den einzelnen Niveaustufen zugeordnet sind, aber auch durch die Erarbeitung von neuen Curricula zu beobachten (vgl. Schmidt, 2010, S. 928). Nach Schmidt (2010) beruht die besondere Wirkung des Referenzrahmens auf die Curriculumentwicklung auf seiner nicht durchgängig stringenten, ausführlichen Darstellung (vgl. Schmidt, 2010, S. 927):

- Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen beschreibt alle Niveaustufen des Fremdsprachenlernens einheitlich für alle europäischen Fremdsprachen.
- Obwohl im Mittelpunkt seiner Rezeption und Diskussion die allgemeinen und spezifischen Lernzielbeschreibungen der Niveaustufen A1- C2 stehen,

beinhaltet er alle zentralen Komponente eines Curriculums (Lernziele, Lerninhalte, Prüfungen).

- Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen werden für die Abgrenzung und Differenzierung der einzelnen Niveaustufen die Vorarbeiten zur Entwicklung von Deskriptoren der Sprachkompetenz konsequent und exzessiv angewendet.
- Eine Abstimmung mit den bereits vorliegenden Kann-Beschreibungen der Association of Language testers in Europe (ALTE) ist erkennbar, somit ist die weiterhin dominierende Unterordnung der Curriculumentwicklung unter die Entwicklung von Prüfungen nicht vollständig abzustreiten.

Auch Folgende sind für den Referenzrahmen kennzeichnende Merkmale:

- Bei der Beschreibung von Sprache und Sprachgebrauch folgt der Referenzrahmen dem handlungsorientierten Ansatz.
- Die auf die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 bezogenen Kann – Beschreibungen werden vorerst in Form einer „Globalskala“ aufgeführt (Europarat, 2001, S. 35), später dann in Skalen, die sich auf die einzelnen Teilbereiche konzentrieren, wobei diese Teil-Skalen unterschiedliche Zahlen aufweisen.
- Auch erfolgt eine deutliche Behandlung von Strategien (besonders Kommunikationsstrategien), aber auch Lernstrategien, die den Lernenden, auch außerhalb des Kurses das selbständige Erwerben einer Fremdsprache ermöglichen sollten.

### **1.3.9. Lehrplan, Rahmenplan und Curriculum**

Da Fachbegriffe wie Bildungsplan, Lehrplan, Curriculum, curricularer Lehrplan, Richtlinien, Rahmenrichtlinien etc., öfters in demselben Kontext und teilweise auch bedeutungsgleich gebraucht werden, führt dies oft zu einer Schwierigkeit bei einer klaren Abgrenzung zwischen diesen Begriffen (vgl. Neuner, 2001, S. 798). Eine nähere Betrachtung im Folgenden soll zeigen, wie sie sich jedoch in ihrer Bedeutung unterscheiden können. Lehrpläne, Rahmenpläne und Curricula unterscheiden sich zwar nicht in ihren Inhalten, ihren didaktischen Konzepten (Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation, Erfolgskontrolle), nach denen sie

geordnet sind, und auch nicht in ihren didaktischen Prinzipien, nach denen der Unterricht gestaltet werden sollte (Anschaulichkeit, Exemplarität, Wissenschaftsorientierung), sondern es lässt sich vielmehr eine Unterscheidung bezüglich ihrer Funktion, die sie als Baupläne und Bausteine des Unterrichts erfüllen sollen, in ihren Entscheidungskriterien und Prozessen, nach denen sie entstanden und aus denen sie hervorgegangen sind, und in dem Grad der Verbindlichkeit, den sie beanspruchen, durchführen (vgl. Neuner, 2001, S. 799). Lehrpläne dienen als generelle Planungsinstrumente des Unterrichts und werden weitgehend von staatlich berufenen Kommissionen entworfen und von der staatlichen Schulaufsicht erlassen. Lehrpläne haben sich an den formulierten allgemeinen Bildungszielen zu orientieren und die obligatorisch oder fakultativ verordneten Unterrichtsinhalte zu berücksichtigen (vgl. Neuner, 2001, S. 799). Bei Lehrplänen sind zwischen **kurz verfassten, knappen und ausführlichen Lehrplänen** zu unterscheiden. **Kurz verfasste Lehrpläne** erfüllen die Funktion der Verteilung des Lehrstoffs über einen festgesetzten bestimmten Zeitraum, im engeren Sinne die Festlegung der Grammatiklehrpläne nach einer Progression „vom Einfachen zum Schwierigen/ Komplexen“ und Abstufung nach Schuljahren. **Detaillierte Lehrpläne** erfüllen nicht nur eine Funktion der Stoffverteilung, sondern weisen auch Aussagen zu übergreifenden Bildungszielen, die für den Fachunterricht in der Fremdsprache herrschen, auf. Somit erfüllen Lehrpläne auch die Funktion, die allgemeinen und fachspezifischen didaktischen Grundlagen des Unterrichts zum Ausdruck zu bringen und administrativen Hinweise zu Prinzipien und Verfahren der Unterrichtsgestaltung (vgl. Neuner, 2001, S. 799). **Rahmenpläne** (auch Richtlinien genannt) haben genauso wie Lehrpläne einen gewissen Grad an Rechtsverbindlichkeit und Allgemeingültigkeit zu erfüllen und dienen genauso wie diese als universelle Steuerungsinstrumente für das Schulwesen eines Landes. Eine Abgrenzung zu Lehrplänen, lässt sich jedoch in dem Sinne durchführen, dass Rahmenpläne weniger „dogmatische und dirigistische Festlegung“ und weniger „Verordnung von Inhalten“ beabsichtigen. Im Gegensatz zu Lehrplänen werden sie nicht für bestimmte Stufen von Jahrgängen verfasst, sondern nehmen vielmehr Bezug auf übergreifende Stufen des Schulsystems wie z.B. der Grundschule, Orientierungsstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II oder auf Beschreibungen der Sprachbeherrschung wie der Grundstufe, Mittelstufe oder Oberstufe bzw. Sprachniveaus wie A1, A2, B1 usw.

Dabei erfolgt die Verteilung von Lehrzielen, -stoffen und Inhalten nicht auf einzelne Jahre, sondern auf die Anforderungen zum Erreichen einer bestimmten Niveaustufe. Hierbei werden Bestimmungen in Form von Listen zu den verschiedenen Qualifikationsbereichen (z.B. Liste der grammatischen Phänomene, Wortschatzliste, Liste der Themen, Situationen, Textsorten, Sprechintentionen) aufgeführt und ermöglichen LehrerInnen und LehrwerkautorInnen mehr Bewegungsfreiheit bei der Entscheidung über methodische und didaktische Fragen des Unterrichts (vgl. Neuner, 2001, S. 799). Obwohl es sich bei den Begriffen Lehrplan und Curriculum auf den ersten Blick um fast zwei synonyme Begriffe zu handeln scheint, die die Inhalte des Lehrens und das Lehren selbst beschreiben, lässt eine nähere Betrachtung beider Begriffe eine Abgrenzung in ihren Bedeutungen ermöglichen (vgl. Schmidt, 2010, S. 921). Bei der Definition des Begriffs „Curriculum“ ist generell zwischen einer engeren und einer weiter gefassten Definition zu unterscheiden: Der Begriff „Curriculum“ beschreibt in seiner engeren Begriffsbestimmung nach Neuner (2001), das der Lehrkraft als ein „konkretes Produkt, als Baustein also, insbesondere in Form von Planungsbeispielen, Reihen- und Stundenkonzepten, didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien“ begegnet. Im Vergleich zu den Lehrplänen haben Curricula nur in dem Falle allgemein- und rechtsverbindlich zu sein, falls sie von der staatlichen Schulaufsicht verordnet oder zur Verwendung im Unterricht zugelassen sind. Für weiter gefasste Begriffsbestimmungen werden zwei Beispiele aufgeführt. Einerseits beschreibt der Begriff „Curriculum“ das gesamte System von Unterrichtsinhalten zu ihrer Aneignung und Einübung und Tests zu ihrer Kontrolle, im Unterschied zu Lehr- und Bildungsplänen basieren sie auf klar definierten und überprüfbaren Lernzielen (vgl. Neuner, 2001, S. 799-800). Andererseits wird mit dem Begriff „Curriculum“ ein sich über einen bestimmten Zeitraum erstreckender Unterricht dargestellt, das aus einem mit mehreren Bereichen zusammengesetzten System besteht, um Unterricht zu planen, optimal zu realisieren und Erfolgskontrolle durchzuführen. Nach Neuner zeichnen sich Curricula durch folgende Merkmale aus (vgl. Neuner, 2001, S. 800):

- Curricula entstehen nicht durch Festlegungen im Bereich der Lehrstoffe oder Organisation von Lehrprozessen, sondern durch die Bestimmung und

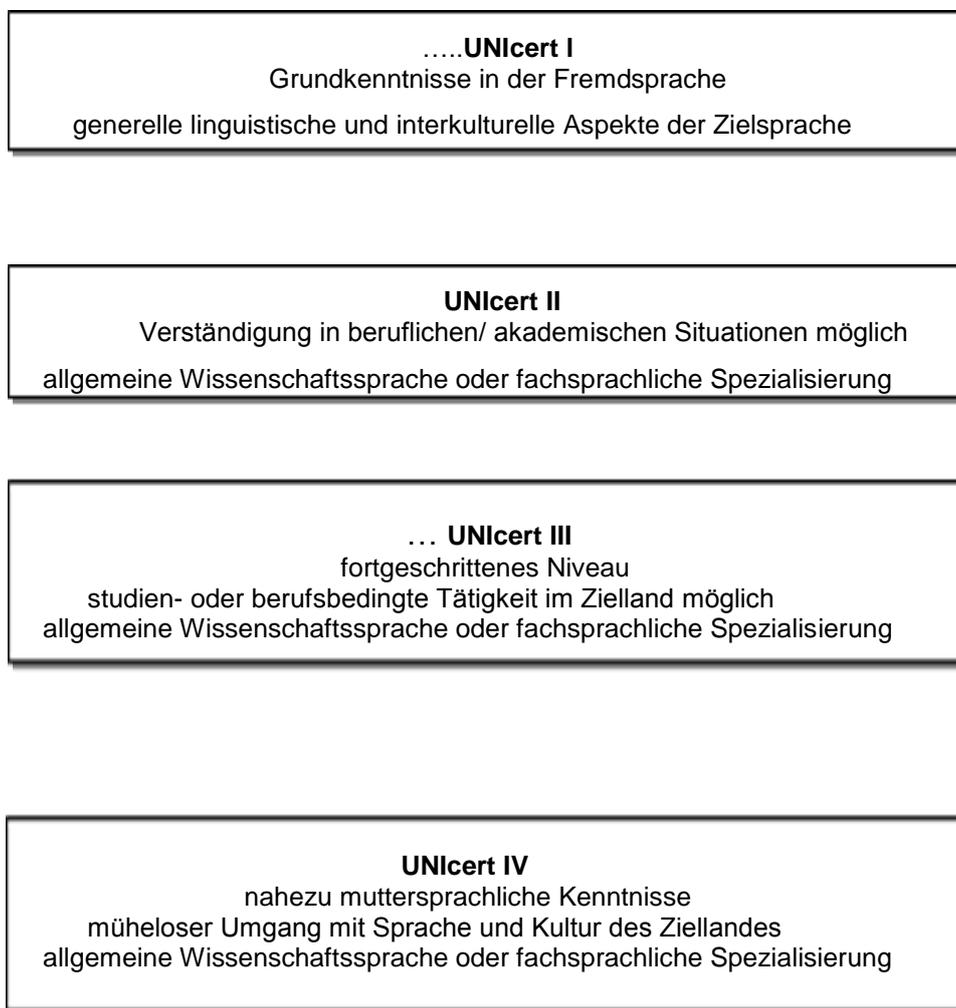
Begründung von fächerübergreifenden und auch fachspezifischen Zielsetzungen.

- Curricula konkretisieren die innere Kohärenz von Lehrzielen, Lehrmethoden und Lernkontrollen.
- Curricula finden sich nicht nur mit einer theoretischen Beschäftigung mit inneren Zusammenhängen ab, sondern stellen auch anhand von Modellen, Beispielen, Entwürfen von Unterrichtssequenzen Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht bereit.

#### **1.3.10. Hochschulspezifische Ziele der Fremdsprachenausbildung und das Unicert- System**

Nicht nur das ständige Zusammenwachsen der europäischen Gemeinschaft sowie das Vorhandensein gemeinsamer Mobilitätsprogramme, sondern auch internationale wirtschaftliche und wissenschaftliche Bündnisse sind Gründe dafür, dass bei Hochschulabsolventen aller Fachrichtungen Fremdsprachenkenntnisse heutzutage unumgänglich sind. Diese Tatsache führt dazu, dass Studenten im hochschulspezifischen Fremdsprachenunterricht nicht nur darauf vorbereitet werden müssen, die fremdsprachlichen Anforderungen der jeweiligen Studienrichtung zu meistern, sondern sie müssen auch auf internationaler Ebene für ihren zukünftigen Beruf fremdsprachlich zuverlässig ausgerüstet sein. In diesem Kontext haben im Jahre 1992 über 20 deutsche Universitäten und Hochschulen eine Rahmenvereinbarung unterzeichnet, die zurzeit von über 50 Institutionen im In- und Ausland anerkannt wird und die Grundlage des UNIcert Zertifikationssystems darstellt. Die UNIcert-Rahmenordnung basiert auf einer gemeinsamen Vereinbarung führender Universitäten und Hochschulen deutschsprachiger Länder und die Grundlagen der aktuellen Fassung wurden bereits im Jahre 1992 vom Arbeitskreis der Sprachenzentren (AKS) beschlossen. Sie berücksichtigt nicht nur die speziellen Anforderungen des globalen Arbeitsmarktes an Hochschulabsolventen, sondern setzt auch Standards in Ausbildung, Überprüfung und Zertifizierung. In diesem Zusammenhang strebt sie eine stärkere Harmonisierung der Universitätsabschlüsse auf den verschiedenen Stufen der Fremdsprachenkompetenz an und eröffnet ein großes Spektrum an Möglichkeiten den örtlichen Bedingungen und den Bedarf von speziellen Institutionsbedingungen zu decken. Als vorrangiges Ziel des

hochschulspezifischen Fremdsprachenunterrichts gilt hierbei die Vorbereitung der Studenten auf die fremdsprachlichen Anforderungen des bevorstehenden Studiums im In- und Ausland und die Ausübung einer akademischen Tätigkeit in der entsprechenden Fremdsprache. Neben diesem sind hier auch abgestufte Ziele wie die fremdsprachliche Befähigung zur Teilnahme an Mobilitätsprogrammen, zur Absolvierung von Praktika im Zielsprachenland, zur Integration der Absolventen auf dem europäischen Arbeitsmarkt, zu nennen (vgl. Universität Potsdam, 2014). Diese abgestuften Richtziele sind im UNiCert Stufensystem folgendermaßen aufgeführt:



**Abbildung 1.6.: Richtziele des UNiCert- Stufensystems (Universität Potsdam, 2014)**

Während die zweite Stufe zu einer angemessenen Kommunikationsfähigkeit in studien- und berufsbezogenen Situationen führt und dabei die unterste Mobilitätsstufe darstellt, schafft die dritte Stufe die Voraussetzungen dafür, die

sprachlichen Anforderungen eines Auslands- und Studienaufenthalts im Zielsprachenland ohne weiteren formalisierten Sprachunterricht zu meistern und wird für akademische Aufenthalte als angemessene Mobilitätsstufe empfohlen (vgl. Universität Potsdam, 2014). Die UNlcert-Stufen orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen und umfassen die Niveaus von Nullanfänger bis zur fast muttersprachlichen Kompetenz, je nach Zielsprache und Niveaustufe beinhalten sie 120-300 Sprachunterrichtsstunden je Ausbildungsstufe:

UNlcert®-Stufe	Stufe des Europarates
<i>Basis</i>	A2
I	B1
II	B 2
III	C 1
IV	C 2

**Abbildung 1.7.: Die UNlcert - Stufen im Vergleich zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ((Universität Potsdam, 2014)**

Nicht zu übersehen sind hier auch sprachübergreifende Merkmale wie die Förderung von generellen wissenschafts- und hochschulbezogenen Fähigkeiten zur Grundlegung wissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung und des lebenslangen Lernens. Auch ein umfassendes Wissen über die eigene und fremde Kultur, die Bewusstheit über die eigene kulturelle Identität und der Mitgefühlbarkeit, die Medienkompetenz als Bedingung zur selbstständigen Problembewältigung sind Aspekte, die für ein erfolgreiches Studium und für eine Beschäftigung auf internationaler Ebene, vorauszusetzen sind (vgl. Universität Potsdam, 2014).

In diesem Kontext ist hier die Forderung des Wissenschaftsrats in Deutschland nach einer stärkeren Internationalisierung der Lehr- und Forschungsinhalte , der Berücksichtigung der Fachcurricula von ausländischen Universitäten, einer Stärkung der Anwendungsorientierung und des Praxisbezugs und einer intensiveren Verwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien als bisher zu erwähnen (vgl. Universität Potsdam, 2014).

### **1.3.10.1. Didaktische Grundlagen des UNlcert- Systems**

Die didaktischen Grundlagen des UNlcert- Systems sind zusammenzufassen unter den **Dimensionen des Sprachvermögens** und den **überfachlichen Lernzielen**. Die Abbildung 1.8. soll die Dimensionen des Sprachvermögens

anhand des handlungsorientierten Ansatzes des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (S.21-27) verdeutlichen:

<b>Allgemeine Kompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• deklaratives Wissen</li> <li>• Fertigkeiten und prozedurales Wissen</li> <li>• persönlichkeitsbezogene Kompetenz</li> <li>• Lernfähigkeit</li> </ul>
<b>Kommunikative Sprachkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• linguistische Kompetenzen</li> <li>• soziolinguistische Kompetenzen</li> <li>• pragmatische Kompetenzen</li> </ul>
<b>Kommunikative Sprachaktivitäten</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezeption</li> <li>• Produktion</li> <li>• Interaktion</li> <li>• Sprachmittlung</li> </ul>
<b>Lebensbereiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• öffentlich</li> <li>• privat</li> <li>• beruflich</li> <li>• Bildungswesen</li> </ul>
<b>Kommunikative Aufgaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategien</li> <li>• Verarbeitung von Texten</li> </ul>

**Abbildung 1.8.: Dimensionen des Sprachvermögens im GER (Europarat, 2001)**

Unter den **überfachlichen Lernzielen** sind **Lernstrategien** als Teilkompetenz der Lernfähigkeit bzw. der Lernkompetenz im Hochschulfremdsprachenunterricht zu erwähnen. In diesem Rahmen spielen Lernstrategien aufgrund ihrer Bedeutung im Bereich der Lern- und Methodenkompetenz eine bedeutende Rolle und gewinnen somit auch in Bildungsplänen an Geltung. Da „Wissen“ einem ständigen Wandel

unterzogen ist, ist die Frage, welche Fertigkeiten die Lernenden zu beherrschen haben, um diesen ständigen Wissenswandel zu bewältigen, von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang sollen an dieser Stelle die verschiedenen Arten von Lernstrategien näher behandelt werden. Nach Friedrich und Mandl (Friedrich & Mandl 1992, S.6) sind Lernstrategien „Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“. Nach einer näheren Definition von Friedrich und Mandl (Friedrich & Mandl, 2006, S.1) werden sie als „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ definiert. Nach Weinstein & Meyer werden Lernstrategien als „Verhaltensweisen und Kognitionen, die ein Lernender während des Lernens zur Beeinflussung des Enkodierungsprozesses anwendet“ bestimmt (vgl. Universität Koblenz, 2015). Aus diesen Definitionen geht hervor, dass Lernstrategien Verhaltensweisen sind, die von Seiten der Lernenden eingesetzt werden, um eine Lernaufgabe zu bewältigen. Im Bereich der Lernstrategien unterscheidet man zwischen *Wiederholungs-*, *Elaborations-*, *Organisations-*, *Wissensnutzungs-* und *Selbstregulationsstrategien* (vgl. Universität Koblenz, 2015):

- ***Wiederholungsstrategien***

Wiederholungsstrategien gelten auch als eine Untergruppe von Elaborationsstrategien, da sie durch das Wiederholen des zu lernenden Materials eine Vertiefung der Verarbeitung ermöglichen.

- ***Elaborationsstrategien***

Durch Elaborationsstrategien wird eine Vertiefung der Verarbeitung ermöglicht. Der Abruf des Wissens wird durch bestimmte Methoden erleichtert, wie z.B. durch die Verleihung einer Bedeutung zu dem gelernten Material. (z.B. Verknüpfung mit einem inneren Bild, Fragen stellen, Notizen machen, Aktivierung des Vorwissens usw.)

- ***Organisationsstrategien***

Durch Organisationsstrategien wird das zu lernende Material strukturiert. Diese Strukturierung, bei der der Lernende sich bewusst ist, wohin neu gelerntes Wissen unterzuordnen ist, wird das Lernen und Memorieren

erleichtert, wie z.B. beim Erstellen von Mind- Maps, Zusammenfassen von Texten, bei Wissensschemata, Visualisierungen usw.)

- ***Wissensnutzungsstrategien***

Wissensnutzungsstrategien sollen dazu verhelfen, Gelerntes in Praxis umzusetzen, wobei das Wissen in Anwendungs- und Transfersituationen vielfältig zum Einsatz gebracht wird.

- ***Selbstregulationsstrategien***

Da der Erfolg eines Lernprozesses besonders von der Motivation und den affektiven Faktoren abhängt, sollen Selbstregulationsstrategien dazu verhelfen, den Lernprozess in Bezug auf diese Gesichtspunkte zu verbessern. In diesem Zusammenhang gewinnen das Planen, Überwachen und Bewerten des Lernens an Bedeutung.

## **2. FORSCHUNGSSTAND**

Ziel dieser Arbeit ist es, einen Rahmenlehrplan für die studienvorbereitenden Vorbereitungsklassen mit der Sprache Deutsch in der Türkei zu erstellen und somit ein verbindliches Gerüst vorzugeben, das mit konkreten Unterrichtsinhalten zu füllen ist. Bei der Erstellung dieses Rahmenlehrplans wurden einerseits DaF-Rahmenlehrpläne, die im Ausland entwickelt wurden, andererseits auch Rahmenlehrpläne, die in der Türkei entwickelt wurden untersucht und dienten bei der Erstellung des Rahmenlehrplans der vorliegenden Arbeit als informative Hilfebestandteile. Aus diesem Grund sollen an dieser Stelle einige DaF-Rahmenlehrpläne, die im In- und Ausland erstellt wurden, im Wesentlichen aufgeführt werden.

### **2.1. DaF- Rahmenlehrpläne im Ausland**

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) des Bundesverwaltungsamts erstellte im Jahre 2009 einen Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen“, doch dient dieser als ein „grundlegender curricularer Beitrag zu einem modernen und umfassenden Gesamtkonzept schulischer Arbeit“ und richtet sich insbesondere an die Deutschen Schulen im Ausland sowie die Schulen, die als Sprachdiplomschulen anerkannt sind (Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, 2009, S.4). Ähnlich veröffentlichte das Goethe Institut Krakau im Jahre 2006 ein DaF- Rahmencurriculum für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien. Zielgruppe des Rahmencurriculums sind Studierende an Universitäten und Hochschulen, die Deutsch als studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gewählt haben und die nach der Feststellung ihres Ausgangsniveaus mindestens zu dem nächst höheren Sprachniveau geführt werden sollen (Goethe Institut Krakau, 2006, S.1). Neben den hier angeführten DaF-Rahmenlehrplänen sind auch noch andere DaF-Rahmenlehrpläne für den Einsatz in verschiedenen Ländern auf unterschiedlichen Niveaustufen zu finden, ein Rahmenlehrplan geeignet für den Einsatz im studienvorbereitenden Deutschunterricht in den Vorbereitungsklassen türkischer Universitäten ist jedoch noch ein Desiderat.

## 2.2. DaF- Rahmenlehrpläne in der Türkei

Untersucht man die für den DaF-Unterricht in der Türkei erstellten Rahmenlehrpläne, lässt sich feststellen, dass das Türkische Bildungsministerium im Juli 2013 einen Lehrplan für das Primarschulwesen (Deutsch als Fremdsprache in den Grund- und Mittelschulen) auf den Niveaustufen A1 und A2 und ähnlicher Weise einen sehr umfangreichen Lehrplan von Niveau A1 bis zu C1 für die Sekundarstufe (2011) veröffentlicht hat, doch im Bereich der Hochschulausbildung besteht derzeit immer noch ein Mangel an einem Lehrplan im Bereich des studienvorbereitenden Deutschunterrichts. Suzan Oktay (2011) beschäftigte sich umfassend mit der Erstellung eines schulischen Rahmenlehrplans für die Niveaustufe A1 im Sekundarbereich und betont in ihrer Magisterarbeit, dass manche Probleme bei der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache auf unzureichende Lehrpläne zurückzuführen sind. In dieser Hinsicht hebt Genç schon (1997) hervor, dass die Sprachkenntnisse der Studenten für die Deutschlehrerausbildung, obwohl diese eine einjährige Vorbereitungsklasse an der Hacettepe Universität besucht haben, unzureichend sind. Genç betont, dass die Studenten nach der Fremdsprachenausbildung in der Vorbereitungsklasse leider das erzielte Sprachniveau nicht erreichen (vgl. Genç, 1997, S. 315) und dafür die Notwendigkeit eines Lehrplans im Bereich des studienvorbereitenden Deutschunterrichts, der darauf ausgerichtet ist, die Sprachmängel der Studenten zu überwinden (vgl. Genç, 1997, S. 318). Mukadder Seyhan Yücel (2004) hat sich mit der Funktion, den historischen Entwicklungen sowie Veränderungen in den Vorbereitungsklassen umfassend beschäftigt, und weist auf die Wichtigkeit der Struktur und Gestaltung der VB- Klassen hin, weil diese sich auf die Eigenschaften der Adressatengruppe zu beziehen hat, dass in Zukunft durch neue Trends, Terminologien wie Europäisches Sprachenportfolio, Förderung der Mehrsprachigkeit und autonomes Lernen zahlreiche Veränderungen bedürftig werden und deren Auswirkungen auch die Struktur der VB- Klassen stark beeinflussen wird, da der gemeinsame Referenzrahmen eine vergleichbare transparente sprachliche Qualifikation fordert (Yücel, 2004, S.148). Güler betont in diesem Kontext, dass der im Jahre 1999 in Bologna eingeschlagene Weg, inzwischen als „Bologna Prozess“ bekannt, das Ziel befolgt, einen „Europäischen Hochschulraum“ zu gründen, der die Internationalisierung der Hochschulsysteme

in einer möglichst uneingeschränkten Mobilität von Studierenden und Hochschulangehörigen eingelöst sieht (vgl. Güler, 2005, S.1-8) und bringt zum Ausdruck, dass dafür Fremdsprachenkenntnisse unentbehrlich sind, eine Professionalisierung der universitären Fremdsprachenvermittlung insbesondere an den Sprachzentren sowohl quantitativ als auch qualitativ notwendig ist. Zwar beziehen sich die schulischen Curricula des Fremdsprachenunterrichts und viele Lehrbuchverläge zurzeit auf die Niveaubeschreibungen des GER (Güler, 2005, S.1-8) doch „tun sich die Universitäten noch schwer damit, ihre Sprachpraxisprogramme entsprechend umzustellen“ (Königs, 2004, S.8).

### **2.3. Historisches und Entwicklungen im Bereich des studienvorbereitenden DaF- Unterrichts in der Türkei**

In einem Bericht „Vorbereitungsklassen für die Deutschlehrausbildung in dem Vorprogramm zum Workshop am 26./27. Mai 2000“, veröffentlicht von Handan Köksal und Hans - Werner Schmidt, wird angegeben, dass in Übereinstimmung mit den Empfehlungen vom Workshop im Goethe Institut am 29.- 30.4.1999 in den Vorbereitungsklassen nur eine sprachliche Basiskompetenz vermittelt werden kann und ein studienbegleitender Sprachunterricht im Fachstudium dabei unverzichtbar ist. Betont wurde auch die Notwendigkeit, die Vorbereitungsklasse und das Fachstudium als eine Einheit anzusehen, für die der Lehrstuhl die Gesamtverantwortung zu tragen hat (vgl. Köksal & Schmidt, 2000, S.33-35). Die einzelnen Empfehlungen von 1999 wurden insgesamt durch die anwesenden Kollegen mit einem positiven Zusammenhang zum Kurserfolg in den Vorbereitungsklassen bestätigt. Es folgte eine Revidierung der Empfehlungen durch erzielte Erfahrungen. Im Bereich des Curriculums für Vorbereitungsklassen sollte demnach eine ausreichende sprachliche Basiskompetenz zur Aufnahme in das Fachstudium die Zielsetzung sein, wobei von einer Notwendigkeit eines weiterführenden studienbegleitenden Deutschunterrichtes nicht abgesehen wurde. Eine Schwerpunktsetzung erfolgte in den Bereichen Hörverstehen und Leseverstehen, als ein näheres Ziel wurde das Bestehen der Aufnahmeprüfung bestimmt. Demnach sollte in den Vorbereitungsklassen im ersten Semester ein fertigungsintegrierender Unterricht nach der Progression eines kurstragenden Lehrwerks (selektiv, evtl. Zusatzmaterial) erfolgen. Im zweiten Semester einigte man sich auf einen „halbintegrierten“ Unterricht mit Lehrwerk und Zusatzmaterial,

die Schwerpunktsetzung sollte in diesem Semester auf den Fertigungsbereichen Leseverstehen und Hörverstehen liegen, in den Bereichen Sprechen und Schreiben sollten vorerst geringere Anforderungen gestellt werden. Der Unterricht sollte ein Alltagssprachlicher und kein Fachsprachlicher sein. Mit der Revision im Jahre 2000 sollte das angestrebte Kompetenzniveau differenzierter als im Jahre 1999 beschrieben werden, als Ausgangspunkt war man sich auf den Kompetenzniveaus z.B. nach dem Sprachenportfolio des Europarats einig. Zum Ende der Vorbereitungsklasse wäre es demnach sinnvoll für Leseverstehen und Hörverstehen ein Niveau von B1-B2, für Sprechen und Schreiben ein Niveau von A2- B1 anzustreben (vgl. Köksal & Schmidt, 2000, S.33-35). Auch wurden Empfehlungen im Bereich der Unterrichtsgestaltung festgehalten, in diesem Sinne sollte der Unterricht in den Vorbereitungsklassen sowohl systematisch angelegt, als auch motivierend sein. Die Lerngewohnheiten der Studierenden sollten zwar berücksichtigt, dennoch nicht als unveränderlich angesehen werden. Vor allem aber sollten die Studierenden in einem zunehmenden selbstständigen Lernen geübt, verschiedene Sozialformen wie Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeit und Arbeitsformen wie Rollenspiel, kreatives Schreiben, Projektunterricht sollten im Unterricht in den Vorbereitungsklassen eingeführt werden. Nicht zuletzt wurden Empfehlungen an die Lehrkräfte in den Vorbereitungsklassen festgehalten, wobei hier besonders hervorgehoben wurde, dass der Unterricht in den Vorbereitungsklassen keinesfalls unterschätzt oder geringer bewertet werden darf als der Unterricht im Fachstudium, da er zur Vermittlung der Basiskompetenz zum Fachstudium dient. Auch wurde die Wichtigkeit der personellen Verflechtung mit dem Fachstudium betont, als ideal wurde ein Team von 2-3 Kollegen beschrieben, dass mit den Kollegen im Fachstudium kooperiert (vgl. Köksal & Schmidt, 2000, S.33-35). Im Bereich der Lehrmaterialien und Medien folgte die Empfehlung, dass die Arbeit in den Vorbereitungsklassen der Progression eines kurstragenden Lehrwerks folgen sollte. Hervorgehoben wurde an dieser Stelle jedoch, dass besonders im zweiten Semester – nicht Vollständigkeit, sondern eine sinnvolle Schwerpunktsetzung im Sinne differenzierter Zielsetzung geeignet ist. Auch wurde die Bedeutung dessen hervorgehoben, dass die angemessene Bearbeitung aller drei Bände eines Grundstufenlehrwerks und die eventuelle Einbeziehung fachorientierter Zusatztexte nur unter diesen Bedingungen möglich erscheinen. (vgl. Köksal & Schmidt, 2000, S.33-35).

Im September 2010 in Ankara wurde in der Zusammenarbeit des Goethe Instituts und der Hacettepe Universität ein Workshop organisiert, an dem die Vertreter von 13 türkischen Universitäten teilnahmen. Kritisiert wurde die unzureichende Sprachkompetenz der Studierenden, da diese nicht mehr aus dem Kreis der Remigranten stammen, sondern vielmehr Studenten sind, die Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt haben oder sogar überhaupt keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache aufweisen und deshalb eine Vorbereitungs Klasse zu besuchen haben. Die unzureichende sprachliche Kompetenz der Studierenden und Absolventen waren ein Anstoß für das Goethe Institut um das Projekt „Sprachenoffensive Deutsch “ mit dem Ziel die Sprachkenntnisse der Studierenden zu verbessern, zu entwickeln. Das Projekt umfasste die Organisation von mehreren Workshops an verschiedenen Universitäten, diese Arbeit soll sich jedoch intensiver mit dem im Izmir am 27./28.09.2012 durchgeführten Workshop „ Ziele und Prinzipien des Deutschunterrichts in Vorbereitungsklassen zur Deutschlehrerausbildung“ beschäftigen. Allgemeine Ziele des Workshops waren der Austausch von gegenseitigen Erfahrungen in der Arbeit in Vorbereitungsklassen, die Diskussion von Problemen und deren Lösungsvorschlägen, vor allem aber ging es um die Vereinbarung von gemeinsamen Zielen und Prinzipien für den Unterricht und die Vereinbarung von gemeinsamen Empfehlungen. Alle Teilnehmer waren sich in der Hinsicht einig, dass curriculare Vereinbarungen nur unter der Berücksichtigung der örtlichen Rahmenbedingungen getroffen werden können. Im Rahmen für die Verbesserung der Arbeit in den Vorbereitungsklassen wurden Empfehlungen im Protokoll festgehalten. Zu erwähnen sind hier vor allem Empfehlungen wie die Durchführung eines fertigkeitintegrierenden Unterrichts auf der Basis eines modernen Lehrwerks in den Vorbereitungsklassen. Den Empfehlungen nach sollte am Ende der Vorbereitungsklasse ein Niveau von mindestens B1 + anzustreben sein, das Lernen im Unterricht sollte möglichst durch Zusatzmaterialien und Online- Angeboten unterstützt und in den Unterricht sollten nicht nur eigene Unterrichtsprojekte und deren Präsentation integriert werden, sie sollten auch in die Leistungsbeurteilung eingehen. Betont wurde auch die Bedeutsamkeit der Reflexion über das eigene Lernen und die bewusste Aneignung bzw. Vermittlung von Lernstrategien, auch die Beschäftigung mit dem Bereich Landeskunde sollte ein wichtiger Teil des Unterrichts sein. Hervorgehoben wurde vor allem, dass am

Ende der Vorbereitungsklasse eine standardisierte Abschlussprüfung stehen sollte, die im Interesse einer internationalen Vergleichbarkeit auch extern durchgeführt werden könnte.

### **3. METHODISCHES VORGEHEN**

#### **3.1. Situationsermittlung der Untersuchungsgruppe**

Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit basiert auf einer Befragung der zuständigen DaF-Abteilungen der Vorbereitungsklassen türkischer Universitäten. Um die Situation und den derzeitigen Stand des in den Vorbereitungsklassen durchgeführten studienvorbereitenden DaF-Unterrichts zu ermitteln und einen möglichst umfangreichen Erkenntnisstand zu erwerben, wurden neben per E-Mail durchgeführte Befragungen auch telefonische Gespräche mit den zuständigen Koordinatoren der einzelnen Fremdsprachenhochschulen durchgeführt. Auch direkt durchgeführte Interviews mit den im studienvorbereitenden Deutschunterricht tätigen Lektoren verschiedener Universitäten, verhalfen dazu, die Situation der einzelnen Universitäten genauer zu ermitteln. In diesem Zusammenhang richtete sich das Interesse besonders darauf, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Auf welches Sprachniveau wird am Ende der Vorbereitungsklasse gezielt?
- Wird in der Vorbereitungsklasse fertigkeitstrennt oder fertigkeitintegriert unterrichtet?
- Welches Lehrwerk oder Lehrwerke werden im Unterricht der Vorbereitungsklasse eingesetzt?
- Wie viele Wochenstunden wird in den Vorbereitungsklassen DaF unterrichtet?

#### **3.2. Die Untersuchungsgruppe**

##### **3.2.1. Vorstellung der Untersuchungsgruppe**

Zur Ermittlung der Universitäten, an deren Fremdsprachenhochschulen in Vorbereitungsklassen studienvorbereitender DaF-Unterricht angeboten wird, wurde zunächst das von ÖSYM im Jahre 2014 veröffentlichte Handbuch für Hochschulzugangsprogramme in der Türkei (Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu) auf Studiengänge mit der Unterrichtssprache Deutsch untersucht. Die Untersuchung zeigte, dass in der Türkei zahlreiche Studiengänge an staatlichen aber auch privaten Universitäten mit der Unterrichtssprache Deutsch vorhanden sind. Hierbei handelt es sich einerseits um Abteilungen mit

Deutsch als Unterrichtssprache wie Deutsch auf Lehramt, Übersetzen & Dolmetschen und Germanistik, andererseits aber auch um Abteilungen wie Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftsinformatik, Studium Fahrzeugbau/ Fahrzeugtechnik, Ingenieurwissenschaft Mechatronischer Systeme und Abteilungen wie Betriebsführung Wirtschaftsinformatik/ International. Neben diesen Abteilungen nahm die Hacettepe Universität bis zum Jahre 2014 jedes Jahr Studenten für Physik, Mathematik, Biologie und Chemie auf Lehramt auf, auch die Unterrichtssprache dieser Lehrgänge war ebenfalls die deutsche Sprache. Nähere Untersuchungen dieser Abteilungen zeigen, dass sie nach dem von ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) veröffentlichten Handbuch für Hochschulzugangsprogramme Unterschiede in ihren spezifischen Aufnahmebedingungen aufzeigen. Eine allgemeine Unterteilung dieser Aufnahmebedingungen wäre grob folgendermaßen durchzuführen:

- 1- Abteilungen, die die Aufnahmebedingung stellen, an der staatlich zentralen Aufnahmeprüfung in deutscher Sprache teilgenommen zu haben.
- 2- Abteilungen, die die Aufnahmebedingung stellen, an der staatlich zentralen Aufnahmeprüfung in einer drei Sprachen Deutsch, Englisch oder Französisch teilgenommen zu haben.

Die in Tabelle 3.1 aufgeführten spezifischen Aufnahmebedingungen der Universitäten und deren Erläuterungen (siehe Tabelle 3.2) sollen den Unterschied der Aufnahmebedingungen zwischen den einzelnen Universitäten verdeutlichen.

**Tabelle 3.1: Studienfächer und deren spezifischen Aufnahmebedingungen**

<b>Universitäten</b>	<b>Studienfach</b>	<b>Aufnahmebedingung</b>
<b>Akdeniz Universität</b>	Germanistik	124,125
<b>Anadolu Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	125,127
<b>Ankara Universität</b>	Germanistik	82,83
<b>Atatürk Universität</b>	Germanistik	83,127
	Deutsch auf Lehramt	83,127
<b>Cumhuriyet Universität</b>	Germanistik	83,127
<b>Çanakkale Onsekiz Mart Uni.</b>	Deutsch auf Lehramt	83,127
<b>Çukurova Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83,127
<b>Dicle Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83,127
<b>Dokuz Eylül Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	82, 83,124
	Übersetzen und Dolmetschen	36
<b>Ege Universität</b>	Germanistik	83,127
	Übersetzen und Dolmetschen	83,127
<b>Erciyes Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	125
<b>Firat Universität</b>	Germanistik	-
<b>Gazi Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83,127
<b>Hacettepe Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	82, 124,125
	Germanistik	124, 125, 127
	Übersetzen und Dolmetschen	124, 125, 127,
	Fahrzeugaufbau/ Fahrzeugtechnik (Eng)	28, 51
<b>Hakkâri Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83, 127
<b>Istanbul Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	82
	Germanistik	82, 125
	Übersetzen und Dolmetschen	82
<b>Marmara Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	82, 83
	Germanistik	82
	Betriebswirtschaft/Wirtschaftsinformatik	83, 124
<b>Mersin Universität</b>	Übersetzen und Dolmetschen	83, 127
<b>Muğla Sıtkı Koçman Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83, 127
<b>Namik Kemal Universität</b>	Germanistik	125, 127
<b>Necmettin Erbakan Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83, 127
<b>Ondokuz Mayıs Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83, 127
<b>Sakarya Universität</b>	Übersetzen und Dolmetschen	125
	Germanistik	83, 127
<b>Selçuk Universität</b>	Germanistik	83, 127
<b>Trakya Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83, 127
<b>Türkisch Deutsche Universität</b>	Betriebswirtschaft	124, 125, (766)
	Ingenieurwissenschaft Mechatronischer Sym.	124, 125, (766)
<b>Uludağ Universität</b>	Deutsch auf Lehramt	83, 127
<b>Yeditepe Universität</b>	Betriebsführung Wirtschaftsinformatik Int.	83, 124

Quelle: ÖSYM, (2014). *Studienfächer und deren Aufnahmebedingungen*.

**Tabelle 3.2 : Erläuterungen zu den Aufnahmebedingungen der Universitäten**

<b>Aufnahmebedingung</b>	<b>Erläuterung</b>
<b>36</b>	In diesem Studiengang wird in den beiden Sprachen Englisch und Deutsch unterrichtet. Die Studenten haben vor dem Beginn des Studiums an einer Sprachprüfung in diesen beiden Sprachen teilzunehmen. Studenten, die an beiden Prüfungen erfolgreiche Ergebnisse erzielen, haben die Möglichkeit unmittelbar mit ihrem Studium zu beginnen. Studenten, die an diesen Prüfungen keine erfolgreichen Ergebnisse erzielen, haben in je beiden eine einjährige Vorbereitungs-klasse zu besuchen.
<b>51</b>	In diesem Studiengang haben die Studenten vor dem Beginn des Studiums an einer Sprachprüfung in der deutschen und englischen Sprache teilzunehmen. Für Studenten, die an beiden Prüfungen erfolgreiche Ergebnisse erzielen, besteht die Möglichkeit unmittelbar mit dem Studium zu beginnen. Studenten, die an diesen Prüfungen keine erfolgreichen Ergebnisse erzielen, haben in je beiden Sprachen eine VB Klasse zu besuchen.
<b>82</b>	Es besteht die Verpflichtung an der zentralen Prüfung in deutscher Sprache teilgenommen zu haben.
<b>83</b>	Die Studenten besuchen eine einjährige Vorbereitungs-klasse. Vor Beginn des Studiums haben die Studenten an einer deutschen Sprachprüfung teilzunehmen. Für Studenten, die an dieser Prüfung erfolgreiche Ergebnisse erzielen, besteht die Möglichkeit unmittelbar mit dem Studium zu beginnen.
<b>124</b>	Die Unterrichtssprache dieses Studiengangs ist die deutsche Sprache.
<b>125</b>	In diesem Studiengang besteht die Verpflichtung eine Vorbereitungs-klasse der deutschen Sprache zu besuchen. Studenten, die an der Sprachprüfung nach der Vorbereitungs-klasse erfolgreiche Ergebnisse erzielen, haben das Recht ihr Studium zu beginnen. Auch Studenten, die an der Sprachprüfung am Anfang des Studienjahres erfolgreiche Ergebnisse erzielen, haben das Recht dazu unmittelbar mit dem Studium zu beginnen.
<b>127</b>	Es besteht die Verpflichtung an der zentralen Sprachprüfung in einer der drei Sprachen Deutsch, Englisch oder Französisch teilgenommen haben zu müssen.
<b>766</b>	Um diesen Studiengang zu wählen, besteht die Verpflichtung, das Gymnasium an einem Gymnasium mit der Unterrichtssprache Deutsch abgeschlossen haben zu müssen.

Quelle: ÖSYM, (2014). *Erläuterungen zu den Aufnahmebedingungen*.

Bei einer näheren Untersuchung der Tabellen 3.3. und 3.4. fällt besonders ins Auge, dass die Mehrheit der Universitäten Studenten an ihre Studiengänge aufnimmt, die an der zentralen Aufnahmeprüfung in einer der drei Sprachen Englisch, Deutsch oder Französisch teilgenommen haben. Im Näheren hat dies zur Bedeutung, dass die Studenten, die ihr Studium ohne bereits vorhandene Deutschkenntnisse in der Türkei beginnen, die deutliche Mehrheit darstellen.

Infolgedessen haben die Studenten, wie auch den Erläuterungen zu den spezifischen Aufnahmebedingungen der einzelnen Universitäten (siehe Tabelle 3.2.) zu entnehmen ist, vor Beginn des Studiensemesters an einer Sprachprüfung teilzunehmen, die dafür entscheidend ist, ob die Studenten vor Beginn ihres Studiums eine Vorbereitungsklasse zu besuchen haben oder nicht. Diese Sprachprüfung wird von Seiten der Universitäten vorbereitet und durchgeführt und ist in diesem Sinne keine standardisierte Sprachprüfung. Eine nähere Untersuchung der spezifischen Aufnahmebedingungen zeigt, dass auch die Germanistikabteilungen der Ankara und Istanbul Universität, die Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung der Marmara, Dokuz Eylül und Hacettepe Universität eine Teilnahme an dieser Sprachprüfung voraussetzen, obwohl die Studiengänge dieser Universitäten nur Studenten aufnehmen, die an der zentralen Aufnahmeprüfung in der deutschen Sprache teilgenommen haben.

**Tabelle 3.3 : Sprache in der Aufnahmeprüfung der Germanistikabteilungen**

<i>Universitäten</i>	<i>Sprache in der Aufnahmeprüfung</i>
<b>Akdeniz Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Ankara Universität</b>	Deutsch
<b>Atatürk Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Cumhuriyet Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Ege Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Firat Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Hacettepe Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Istanbul Universität</b>	Deutsch
<b>Marmara Universität</b>	Deutsch
<b>Namık Kemal Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Sakarya Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Selçuk Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch

Quelle: ÖSYM, (2014). Erläuterungen zu den Aufnahmebedingungen.

**Tabelle 3.4 : Sprache in der Aufnahmeprüfung bei den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung**

<i>Universitäten</i>	<i>Sprache in der Aufnahmeprüfung</i>
<b>Atatürk Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Anadolu Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Çanakkale Onsekiz Mart Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Çukurova Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Dicle Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Dokuz Eylül Universität</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Erciyes Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Gazi Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Hacettepe Universität</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Hakkâri Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Istanbul Universität</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Marmara Universität</b>	<b>Deutsch</b>
<b>Muğla Sıtkı Koçman Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Necmettin Erbakan Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Trakya Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Uludağ Universität</b>	Deutsch/ Englisch oder Französisch

Quelle: ÖSYM, (2014). Erläuterungen zu den Aufnahmebedingungen.

**Tabelle 3.5 : Sprache in der Aufnahmeprüfung der Abteilungen für Übersetzen und Dolmetschen**

<i>Universitäten</i>	<i>Sprache in der Aufnahmeprüfung</i>
Dokuz Eylül Universität	Deutsch/ Englisch oder Französisch
Ege Universität	Deutsch/ Englisch oder Französisch
Hacettepe Universität	Deutsch/ Englisch oder Französisch
<b>Istanbul Universität</b>	<b>Deutsch</b>
Mersin Universität	Deutsch/ Englisch oder Französisch
Sakarya Universität	Deutsch/ Englisch oder Französisch

Quelle: ÖSYM, (2014). Erläuterungen zu den Aufnahmebedingungen.

Um zu ermitteln, welches Sprachniveau am Ende der Vorbereitungsklasse von den einzelnen Universitäten angestrebt, ob der Unterricht fertigungsintegriert oder fertigkeitstrennt durchgeführt und ob ein kurstragendes Lehrwerk eingesetzt bzw. welches Lehrwerk im Unterricht des studienvorbereitenden Deutschunterrichts eingesetzt wird, wurde eine Befragung mit den zuständigen Koordinatoren der Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten durchgeführt. Bei dieser Befragung war es auch von Interesse, wie viele

Wochenstunden in den Vorbereitungsklassen DaF unterrichtet wird. Nach einer Ermittlung aller Germanistikabteilungen an türkischen Universitäten wurden die genannten Fragen an die einzelnen Zuständigen des studienvorbereitenden DaF-Unterrichts gerichtet. Diese Befragung erfolgte teilweise per E-Mail, durch telefonische und persönliche Gespräche. An der Befragung nahmen 12 Universitäten teil, von den Fremdsprachenhochschulen der Cumhuriyet Universität und der Fırat Universität konnten keine Ergebnisse erhalten werden. Tabelle 3.6 soll die Ergebnisse dieser Befragung in Bezug auf die Germanistikabteilungen der Akdeniz Universität, Ankara Universität, Atatürk Universität, Ege Universität, Hacettepe Universität, Istanbul Universität, Marmara Universität, Namık Kemal Universität, Sakarya Universität und Selçuk Universität verdeutlichen.

**Tabelle 3.6 : Befragungsgruppe/ Germanistikabteilungen**

<i>Universitäten</i>	<i>Niveau</i>	<i>fertigkeitsintegriert/ fertigkeitsgetrennt</i>	<i>Lehrwerk</i>	<i>Wochenstunden</i>
<b>Akdeniz Universität</b>	B1+	FI	DaF Kompakt Sicher B1+	25 Std.
<b>Ankara Universität</b>	B1	FG	Lagune	28 Std.
<b>Atatürk Universität</b>	B1	FI	Schritte International 1-4	24 Std.
<b>Cumhuriyet Universität</b>	keine Information			
<b>Ege Universität</b>	B1	Grammatik- und Fertigkeitstraining	Fertigkeiten DaF Kompakt Gr: eigenes Material	12 Std. Grammatik 12 Stunden Fertigkeits- training
<b>Fırat Universität</b>	keine Information			
<b>Hacettepe Universität</b>	B1+	FI bis A2	Menschen bis B1 B1+ Sicher	25 Std.
<b>Istanbul Universität</b>	keine VB Klasse			
<b>Marmara Universität</b>	B2.1	FI	Menschen bis B1 Studio d B2.1	30 Std.
<b>Namık Kemal Universität</b>	B1	FI	Schritte International	26 Std.
<b>Sakarya Universität</b>	B1	FI	Netzwerk	30 Std.
<b>Selçuk Universität</b>	B1	FI	Studio d	25 Std.

Um zu ermitteln, welches Sprachniveau am Ende der Vorbereitungsklasse von den einzelnen Universitäten angestrebt, ob der Unterricht fertigungsintegriert oder fertigkeitstrennt durchgeführt und ob ein kurstragendes Lehrwerk eingesetzt bzw. welches Lehrwerk im Unterricht des studienvorbereitenden Deutschunterrichts eingesetzt wird, wurde eine Befragung mit den zuständigen Koordinatoren der Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten durchgeführt. Bei dieser Befragung war es auch von Interesse, wie viele Wochenstunden in den Vorbereitungsklassen DaF unterrichtet wird. Nach einer Ermittlung aller Abteilungen für Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten wurden die genannten Fragen an die einzelnen Zuständigen des studienvorbereitenden DaF- Unterrichts gerichtet. Diese Befragung erfolgte teilweise per E-Mail, durch telefonische und persönliche Gespräche. An der Befragung nahmen 17 Universitäten teil und es konnten Ergebnisse bezüglich aller Fremdsprachenhochschulen erhalten werden. Tabelle 3.7 soll die Ergebnisse dieser Befragung in Bezug auf die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Atatürk Universität, Anadolu Universität, Çanakkale Onsekiz Mart Universität, Çukurova Universität, Dicle Universität, Dokuz Eylül Universität, Erciyes Universität, Gazi Universität, Hacettepe Universität, Hakkari Universität, Istanbul Universität, Marmara Universität, Muğla Sıtkı Koçman Universität, Necmettin Erbakan Universität, Trakya Universität, Uludağ Universität und Ondokuz Mayıs Universität verdeutlichen.

**Tabelle 3.7 : Befragungsgruppe/ Abteilungen für Deutschlehrerausbildung**

<i>Universitäten</i>	<i>Niveau</i>	<i>fertigungsintegriert/ fertigkeitstrennt</i>	<i>Lehrwerk</i>	<i>Wochen- stunden</i>
<i>Atatürk Universität</i>	B1	FI	Schritte International 1-4	24 Std.
<i>Anadolu Universität</i>	B1	FI	Menschen	22-26 je nach Niveau
<i>Çanakkale Onsekiz Mart Universität</i>	B1	FG	Schritte International	26 Std.
<i>Çukurova Universität</i>	B2	FI	Lagune	26 Std.
<i>Dicle Universität</i>	A2/B1	FG	Menschen	14 Std.
<i>Dokuz Eylül Universität</i>	B1	FI extra Fertigkeitstraining	Schritte	25 Std.
<i>Erciyes Universität</i>	B2	FG	Studio D	30 Std.

<b>Gazi Universität</b>	B1	FI	Menschen	25 Std.
<b>Hacettepe Universität</b>	B1+	FI bis A2 ab B1 FG	Menschen bis B1 B1+ Sicher	25 Std.
<b>Hakkâri Universität</b>	A2	FG	Lagune	28 Std.
<b>Istanbul Universität</b>	keine VB Klasse			
<b>Marmara Universität</b>	B2.1	FI	Menschen bis B1 Studio d B2.1	30 Std.
<b>Muğla Sıtkı Koçman Universität</b>	B2	FI	Menschen bis B1 Aspekte für B2	28 Std.
<b>Necmettin Erbakan Universität</b>	B1+	FI	Menschen	25 Std.
<b>Trakya Universität</b>	B2	FI	DaF Kompakt	24-26 Std.
<b>Uludağ Universität</b>	B1	FG	Hören/Sprechen Menschen + Filme verschiedener Genres, Schreiben: Schreiben Intensivtrainer A1/A2 Grammatik, Wortschatz und Lesen: eigenes Material	28 Std.
<b>Ondokuz Mayıs Universität</b>	B1	FG	Lagune	26 Std.

Um zu ermitteln, welches Sprachniveau am Ende der Vorbereitungsklasse von den einzelnen Universitäten angestrebt, ob der Unterricht fertigkeitintegriert oder fertigkeitstrennt durchgeführt und ob ein kurstragendes Lehrwerk eingesetzt bzw. welches Lehrwerk im Unterricht des studienvorbereitenden Deutschunterrichts eingesetzt wird, wurde eine Befragung mit den zuständigen Koordinatoren der Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten durchgeführt. Bei dieser Befragung war es auch von Interesse, wie viele Wochenstunden in den Vorbereitungsklassen DaF unterrichtet wird. Nach einer Ermittlung aller Abteilungen für Übersetzen und Dolmetschen an türkischen Universitäten wurden die genannten Fragen an die einzelnen Zuständigen des studienvorbereitenden DaF- Unterrichts gerichtet. Diese Befragung erfolgte teilweise per E-Mail, durch telefonische und persönliche Gespräche. An der Befragung nahmen 7 Universitäten teil, von der Fremdsprachenhochschule der

Mersin Universität konnten keine Ergebnisse erhalten werden. Tabelle 3.8 soll die Ergebnisse dieser Befragung in Bezug auf die Abteilungen für Übersetzen und Dolmetschen der Dokuz Eylül Universität, Ege Universität, Hacettepe Universität, Istanbul Universität, Sakarya und Trakya Universität verdeutlichen.

**Tabelle 3.8: Befragungsgruppe/ Übersetzen und Dolmetschen**

<i>Universitäten</i>	<i>Niveau</i>	<i>fertigkeitsintegriert/ fertigkeitstrennt</i>	<i>Lehrwerk</i>	<i>Wochenstunden</i>
<i>Dokuz Eylül Universität</i>	B1	FI extra Fertigkeitstraining	Schritte1-6	25 Std.
<i>Ege Universität</i>	B1	Grammatik- und Fertigkeitstraining	Fertigkeiten DaF Kompakt Gr: eigenes Material	12 Std. Grammatik 12 Stunden Fertigkeits- training
<i>Hacettepe Universität</i>	B1+	FI bis A2 ab B1 FG	Menschen bis B1 B1+ Sicher	25 Std.
<i>Istanbul Universität</i>	keine VB- Klasse			
<i>Mersin Universität</i>	keine Information			
<i>Sakarya Universität</i>	B1	FI	Netzwerk	30 Std.
<i>Trakya Universität</i>	B2	FI	DaF Kompakt	24-26 Std.

### 3.2.1.1. Nicht- philologische Abteilungen türkischer Universitäten mit studienvorbereitendem DaF- Unterricht

#### Türkisch-Deutsche Universität

An der Türkisch- Deutschen Universität werden Studenten von Studienfächern wie Betriebswirtschaft und Ingenieurwissenschaft Mechatronischer Systeme auf das deutschsprachiges Studium vorbereitet. Eine per E- Mail durchgeführte Befragung mit Frau Dr. Tülin Arslan, der zuständigen Koordinatorin für Vorbereitungsklassen an der Türkisch- Deutschen Universität zeigt, dass am Ende des zweiten Semesters an der Türkisch-Deutschen Universität auf das Sprachniveau B2- C1 gezielt wird. Am Ende des zweiten Semesters haben die Studenten die DSH-Prüfung (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) abzulegen.

Auf dem Sprachniveau A1/A2 wird mit den Lehrbüchern „Begegnungen A1 und Begegnungen A2 " gearbeitet, auf dem Sprachniveau B1/ B2 werden die Lehrwerke „Aspekte neu B1+ und Aspekte neu B2 " eingesetzt. In der B2-Phase

erfolgt gleichzeitig ein Training auf die DSH Prüfung, das wöchentlich 10 und täglich 2 Unterrichtsstunden beträgt. Dieses sprachliche DSH- Training wird fertigungsbezogen durchgeführt. In den letzten 4 Wochen werden die Studenten lediglich auf die DSH- Prüfung vorbereitet, diese Vorbereitung wird im Sinne eines getrennten Fertigkeitstrainings vollzogen. An der Türkisch- Deutschen Universität werden in den Vorbereitungsklassen wöchentlich 30 Stunden DaF unterrichtet, davon werden 2 Stunden einer Fokussierung auf die Fachsprache gewidmet.

### **Hacettepe Universität**

An der Hacettepe Universität werden die Studenten des Studienfaches Fahrzeugbau/ Fahrzeugtechnik in einem studienvorbereitenden DaF- Unterricht auf ein deutschsprachiges Studium vorbereitet. Der studienvorbereitende DaF- Unterricht findet in den Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenhochschule der Hacettepe Universität in gemischten Klassen mit den Studenten der Studienfächer Germanistik, Deutsch auf Lehramt sowie Übersetzen und Dolmetschen statt. Für die Studenten dieser Studienrichtung wird am Ende der Vorbereitungsklasse auf ein Sprachniveau von B1+ gezielt, wobei die Aufnahmebedingung des Studienfaches mit dem Sprachniveau B1 festgesetzt ist. An der Fremdsprachenhochschule wird der studienvorbereitende DaF- Unterricht in Sprachniveaunklassen (A1, A2, B1, B1+) aufgeteilt, um in die jeweils höhere Sprachniveaunklasse versetzt zu werden, haben die Studenten am Ende jeder Sprachniveaunklasse eine Abschlussprüfung auf dem jeweiligen Niveau abzulegen. Ein Student, der die Abschlussprüfung jedes einzelnen Sprachniveaus erfolgreich ablegt, ohne ein Sprachniveau zu wiederholen, erreicht am Ende des Semesters somit das Sprachniveau B1+, nimmt jedoch zugleich an einer universitätseigenen Qualifikationsprüfung auf dem Sprachniveau B1 teil. Der studienvorbereitende DaF- Unterricht erfolgt mit einer wöchentlichen Stundenzahl von 25 Stunden, ab dem Niveau B1 wird fertigungsgetrennt unterrichtet. Während in den Niveaustufen A1-B1 das Lehrwerk Menschen als kurstragendes Lehrwerk eingesetzt wird, wird im Unterricht der Niveaustufe B1+ das Lehrwerk Sicher B1+ verwendet.

### **Yeditepe Universität**

An der Yeditepe Universität werden die Studenten der Studienfächer Betriebsführung und Wirtschaftsinformatik International in einem

studienvorbereitenden DaF- Unterricht auf das deutschsprachige Studium vorbereitet. Am Ende der Vorbereitungsphase wird auf das Sprachniveau C1 gezielt. Mit einem Einstufungstest, der vor Anfang des Semesters durchgeführt wird, werden die Studenten in zwei verschiedene Stufen, in Anfänger- und Fortgeschrittenenklassen, eingestuft. In jeder der beiden Niveaustufen wird wöchentlich 30 Stunden DaF unterrichtet. Während in der Niveaustufe A1 das Lehrwerk Studio D A1 eingesetzt wird, wird in den Klassen für Fortgeschrittene selbsterstelltes Material im Unterricht eingesetzt. Der studienvorbereitende Deutschunterricht erfolgt an der Yeditepe Universität fertigkeitsgetrennt.

## 4. RAHMENLEHRPLANKONZEPTION AUF DEN NIVEAUSTUFEN A1- B1 FÜR DEN STUDIENVORBEREITENDEN DEUTSCHUNTERRICHT IN VORBEREITUNGSKLASSEN

### 4.1. Prinzipien

#### 4.1.1. Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

Ziel des Fremdsprachenunterrichts im studienvorbereitenden Bereich ist es, die Studenten dazu befähigen, kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, dem erlangten Kompetenzniveau entsprechend, in einer ganzen Reihe von beruflichen, öffentlichen und privaten Situationen sprachlich und kulturell adäquat zu verhalten. Ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht sollte daher lerner-, prozess-, produktorientiert und ganzheitlich gestaltet sein. Ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht führt nicht nur zur Steigerung von Motivation und Kreativität bei den Lernern, sondern auch zu einer verstärkten Selbständigkeit, sowie zu Sachverstand, Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. Linthout, 2004, S.27). Unter diesem Aspekt ist zu beachten, dass ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht im Näheren folgende Merkmale aufweist (vgl. Mayr, 2014, S.2-6):

- **Handlungsorientierung**

In einem handlungsorientierten Unterricht wirken Kopf- und Handarbeit unter der Beteiligung von Emotionen und aller Sinne zusammen. Dabei besteht die Bemühung, Kopf- und Handarbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

- **Ganzheitlichkeit**

Drei Aspekte machen die Ganzheitlichkeit eines handlungsorientierten Unterrichts aus:

- **personal:** Weist darauf hin, dass die Lernenden „ganz“, d.h. sowohl mit dem Kopf als auch mit den Gefühlen, den Händen und allen anderen Sinnen angesprochen werden sollen.
- **inhaltlich:** Weist darauf hin, dass Unterrichtsinhalte nach einer wissenschaftlichen Fachsystematik ausgewählt werden, sondern

nach den Problemen und Fragestellungen, die sich aus dem vereinbarten Handlungsprodukt ergeben.

- **methodisch:** Weist darauf hin, dass die eingesetzten Unterrichtsmethoden „ganzheitlich“ zu sein haben, d.h. Unterrichtsmethoden wie Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht, Rollenspiel, Planspiel, Experimentieren, Erkunden usw. zu favorisieren sind.

- **Öffnung des Unterrichts**

Die Öffnung des Unterrichts kann einerseits durch eine inhaltliche und institutionelle Öffnung (Öffnung nach außen), diese ermöglicht den Lernenden den geschützten Raum der schulischen Lernumwelt, wenn auch nur ansatzweise zu verlassen, andererseits kann sie aber auch durch eine curriculare und methodische Öffnung (Öffnung nach innen) erfolgen, diese fördert die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden für die Wahl zielorientierter Aktivitäten sowie die Arbeits- und Zeiteinteilung. Eine curriculare und methodische Öffnung ermöglicht nicht nur, dass Lehrer und Lernende aufeinander zugehen, sondern auf diese Weise werden auch individuelle Lernwege gefördert.

- **Lernerorientierung**

Charakteristisch für das Prinzip der Lernerorientierung sind:

- Im Mittelpunkt steht, was die Lerner zu welchen Zwecken lernen wollen bzw. sollen, außerdem welche Voraussetzungen sie ihren Anlagen, ihrem Alter, ihren spezifischen Lebens- und Lernerfahrungen für bestimmte Lernprozesse mitbringen und welche ihre bevorzugten Lernweisen sind.
- Die Lerner sind schon von Anfang an, an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligt.
- Die Lerner sind aktiv, in diesem Zusammenhang versuchen die Lehrkräfte den Lernern so wenig wie möglich vorzugeben, in einem handlungsorientierten Unterricht sollen vielmehr die Lerner selbst erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen.

- Subjektive Interessen der Lerner sind der Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit. Dazu muss ein Freiraum geschaffen werden, in dem sich die Lerner mit den neuen Themen und Aufgabenstellungen ihrer Interessen bewusst werden können.

- **Inhaltsorientierung**

Die Themenbereiche nehmen Rücksicht auf die persönlichen Erfahrungen und Interessen der Lerner und fordern sie zu einer emotionalen und kognitiven Auseinandersetzung heraus, sie sind an außer- und nachschulischen Handlungsfeldern im privaten und beruflichen Bereich orientiert.

- **Lernorientierung und Prozessorientierung**

Die Lerner werden nicht als Objekte des Lehrens betrachtet, denen bestimmte Lerninhalte vermittelt werden, sondern mehr als eigenaktive Lerner, die das gebotene Material und die Informationen für sich selbst verarbeiten. Demnach verstehen die Lerner die Inhalte auf der Grundlage ihrer eigenen Lerndispositionen und – weisen, ihres Vorwissens, ihrer Lebens- und Lernerfahrungen im Sinne ihres Weltwissens. Diese veränderte Auffassung von Lernenden bringt eine neue Position der Lehrkraft im Unterricht hervor, sie werden mehr als sogenannte Classroom - Managers und Learning - Facilitators oder Coaches angesehen, deren Aufgabe darin besteht, den Prozess der Wissenskonstruktion der Lernenden zu begleiten und ihnen dabei Hilfe zu leisten, indem das selbstbestimmte Lernen und die Entwicklung individueller Lernstrategien (Lernerautonomie) gefördert wird.

- **Produktorientierung**

Das Ziel eines handlungsorientierten Unterrichts ist das Hervorbringen von materiellen und geistigen Handlungsprodukten. Mögliche Handlungsprodukte könnten in diesem Rahmen sein: Modelle aus Karton, Raum- und Funktionsbeschreibungen, Wand- oder Klassenzeitungen, Ausstellungen, Leserbriefe, Websites, Flugblätter, Broschüren, Teilnahmen an Preisausschreiben und Wettbewerben, Verfassung von Ratgebern oder Indoor- Aktivitäten wie z.B. Simulationen Rollenspiele, szenische Spiele u.ä. von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Lernenden mit diesen Handlungsprodukten identifizieren können.

#### **4.1.2. Lernerautonomie**

Im studienvorbereitenden DaF- Unterricht gilt es, die Lernerautonomie der Lernenden zu fördern. Im lernerautonomen Fremdsprachenunterricht stehen die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts. Vorrangiges Ziel dabei ist, die Lernenden dazu zu befähigen, selbstständig zu lernen und die eigene Lernform zu wählen. Die Lehrperson hat dabei eine wichtige Funktion zu erfüllen, sie hat die Lernenden in den Lernprozess miteinzubeziehen und soll ihnen bezüglich des Lernprozesses immer mehr Verantwortung überlassen (vgl. Bachel, 2005, S.3). Im Bereich der Lernerautonomie sind Aspekte zu beachten wie (vgl. Nodari & Steinmann, 2010, S.1157):

- **Autonomie in Bezug auf Lernort, -zeit, -rhythmus**

Unter diesem Aspekt sind Selbstlernprogramme zu erwähnen, bei denen der Eingriff einer Lehrperson nicht notwendig ist, da die Materialien die nötigen Anweisungen, Entscheidungsprozesse und Korrekturhilfen enthalten.

- **Autonomie als Übernahme der Verantwortung des Lernens**

Unter diesem Aspekt haben die Lernenden die Möglichkeit Einfluss, auf die Ziele, Inhalte, Materialien, Vorgehensweisen oder den Unterrichtsablauf zu nehmen.

- **Autonomie als Fähigkeit, eigene Lernprozesse zu steuern und zu reflektieren**

Unter diesem Aspekt kommt die bewusste Reflexion über eigene und fremdinitiierte Lernaktivitäten hinzu. In diesem Sinne muss ein autonomiefördernder Unterricht nicht nur den Lernenden die Gelegenheit bieten, sich im Lehr- und Lerngeschehen zu orientieren, sondern es ihnen auch ermöglichen, Verantwortung zu übernehmen und über eigene und fremdinitiierte Lern- und Verhaltensweisen zu reflektieren (vgl. Nodari & Steinmann, 2010, S.1158). Da in einem autonomiefördernden Unterricht im Mittelpunkt steht, dass die Lernenden wissen, was sie lernen, welches Ziel auf welchem Weg erreicht werden soll und wie viel Zeit ihnen zur Realisierung zu Verfügung steht, können Lehrende am Anfang einer Lerneinheit die Lernziele festlegen, am Ende gemeinsam mit den Lernenden kontrollieren oder gemeinsam mit den Lernenden Zeitpläne für die Unterrichtsarbeit erstellen (Nodari & Steinmann, 2010, S.1159).

Für die Übertragung von Lernverantwortung kann das Halten von Lerntagebüchern helfen, durch die den Lernenden nicht nur die Möglichkeit geboten wird, eigene Lernziele zu formulieren, sondern auch als Hilfsmittel zur Selbsteinschätzung erzielter Fortschritte dienen können. Während sich für einen ausgewählten Bereich in Grammatik sich z.B. das Erstellen von Übungskarteien anbieten, zählen im Bereich der Reflexion Aufgaben, die zur Wahrnehmung verschiedener Lernweisen beitragen, als nützlich. (vgl. Nodari & Steinmann, 2010, S.1160). Zur Förderung eines autonomen Unterrichts dienen vor allem Medien, die offen für verschiedene Aktivitäten sind, dazu gehören nicht nur authentische Materialien, sondern auch verschiedene Softwareprodukte und Internetdienstleistungen wie E-Mail Projekte, Skype-Kontakte, Rechercheaufgaben usw., die zwar nicht spezifisch für den Sprachunterricht geschaffen sind, aber als Hilfsmittel beim Erstellen von Lernprodukten, als Kommunikationsmittel oder zum Nachschlagen spezifischer Informationen fungieren können (vgl. Nodari & Steinmann, 2010, S.1161).

#### **4.1.3. Interkulturelle Kompetenz (Interkulturelles Bewusstsein)**

Im Rahmen der interkulturellen Fertigkeiten werden den Lernenden für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation folgende Fähigkeiten vermittelt (vgl. Europarat, 2001, S. 106):

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur in Beziehung zu setzen;
- die Entwicklung von kultureller Sensibilität und der Fähigkeit, verschiedene Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu erkennen und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Im Bereich der Landeskunde existieren drei didaktische Ansätze, da diese Ansätze in der Praxis nur selten alleine, sondern eher gemischt auftreten, sollen

deren Merkmale bezüglich ihrer Realisierung im Unterricht hier im Wesentlichen angeführt werden (vgl. Zeuner, 1997, S.8-11):

- **Kognitiver Ansatz**

Der Ansatz verfolgt das allgemeine Ziel, Tatsachen und Fakten über das Zielsprachenland Deutschland zu vermitteln und dadurch bei den Lernenden ein Bild von der deutschen Gesellschaft zu schaffen.

Lerninhalte dieses Ansatzes sind vorwiegend Realien wie z.B.

- o Realien ( Haustypen in Deutschland, Landschaftsformen usw.)
- o Institutionen ( der deutsche Bundestag, Wahlsysteme in Deutschland usw.)
- o Geschichte ( das Potsdamer Abkommen, die Wende in der DDR usw.)
- o Kultur ( Messen in Dresden, Goethe in Weimar usw.)

In diesem Zusammenhang verfolgt dieser Ansatz das Lernziel der Aneignung von Wissen, Daten und Fakten über das Zielsprachenland (vgl. Zeuner, 1997,S. 9).

- **Kommunikativer Ansatz**

Bei diesem Ansatz werden Lerninhalte nicht mehr durch Gegenstände und/oder Institutionen vermittelt, sondern es stehen Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden im Vordergrund des landeskundlichen Unterrichts. Bei der Themenfindung spielen Themen aus dem alltäglichen Leben eine wichtige Rolle, in diesem Zusammenhang werden Begriffe wie Alltagskultur, Alltagserfahrungen und – bedürfnisse wie Essen, Wohnen, Liebe, Streit usw. betont. Dieser Ansatz verfolgt das allgemeine Lernziel sprachliche und kulturelle Handlungsfähigkeit in der Zielsprache und – kultur bei den Lernenden zu entwickeln, in diesem Sinne wird also nicht nur Wissen über die fremde Kultur als eine wesentliche Voraussetzung angemessener Sprachverwendung vermittelt, sondern auch auf angemessenes (d.h. der Situation, der Intention und den Kommunikationspartnern angemessenes) sprachliches Handeln gezielt.

- **Interkultureller Ansatz**

Obwohl auch bei diesem Ansatz Wissen über die fremde Kultur vermittelt wird, steht hier im Gegensatz zum kognitiven Ansatz die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften

im Vordergrund. Zu diesen Fertigkeiten gehören beispielsweise Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit, so dass die eigene Lebenswelt vor dem Hintergrund der fremden Lebenswelt gedeutet wird. Hauptziel dabei ist, ethnozentrische Sichtweisen zu relativieren und Vorurteile abzubauen.

#### **4.2. Ziele**

Bei der Erstellung des vorliegenden Rahmenlehrplans war besonders der Erfahrungsaustausch mit den an den türkischen Fremdsprachenhochschulen tätigen Lektoren und Koordinatoren maßgeblich. Das vorrangige Ziel war in diesem Zusammenhang einen Plan zu erstellen, der die transparente Festlegung von Zielen und Inhalten in Übereinstimmung mit den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im studienvorbereitenden DaF Unterricht ermöglicht. Er soll in diesem Zusammenhang auch dazu dienen, den Begriff „Leistung“ nicht nur zu formulieren, sondern auch zu beurteilen. Um „Ziele und Prinzipien des Deutschunterrichts in Vorbereitungsklassen zur Deutschlehrerausbildung“ festzulegen, wurde im September 2012 ein Workshop in der Zusammenarbeit der Dokuz Eylül Universität, des DAAD und Goethe Instituts in Izmir organisiert. Bei diesem Workshop, an dem ich auch persönlich teilgenommen habe, trafen sich die Vertreter von 13 verschiedenen Universitäten mit einer separaten in manchen Fällen auch integrierten Vorbereitungsklasse. An diesem Workshop nahmen auch die Mitarbeiter des DAAD und Goethe Instituts und Vertreter der Universität Marburg teil. Nach diesem Workshop einigten sich die Vertreter der Trakya, Sıtkı Kaçman, Dicle, Uludağ, Gazi, Anadolu, Çukurova, Atatürk, Hacettepe, Ondokuz Mayıs, Marmara, Istanbul, Dokuz Eylül Universitäten und der Universität Necmettin Erbakan für die Verbesserung der Arbeit in den Vorbereitungsklassen auf gemeinsame Kriterien. Demnach erfolgten Empfehlungen für die Verbesserung der Arbeit in den Vorbereitungsklassen. Diese Empfehlungen in Zusammenarbeit der Arbeitsgruppen erarbeitet, im Plenum diskutiert und im Protokoll festgehalten. Die Arbeit in den Gruppen, verschiedene Diskussionen mit den zuständigen Kollegen an den verschiedenen Universitäten, persönliche Gespräche mit Herrn Dr. Hans- Werner Schmidt, dem derzeitigen Leiter des Goethe Instituts Ankara, zeigten dass sich die Vertreter der verschiedenen Universitäten darüber einig waren, dass der Unterricht in den Vorbereitungsklassen fertigkeitintegrierend und auf der Basis eines modernen

kurstragenden Lehrwerks erfolgen sollte. Auch teilten alle Teilnehmer die Auffassung, dass das Lernen im studienvorbereitenden Deutschunterricht auf jeden Fall durch zusätzliche Medien unterstützt und durch online Angebote ergänzt werden sollte. Auch sollten die Planung und Durchführung von eigenen Unterrichtsprojekten und deren Präsentation im studienvorbereitenden Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielen und auch in die Leistungsbeurteilung eingehen. Als Ergebnis dieses Workshops ist in diesem Zusammenhang auch besonders hervorzuheben, dass auch die Bedeutsamkeit der Reflexion über das eigene Lernen und die Vermittlung von Lernstrategien betont im Unterricht der Vorbereitungsklassen betont wurde. Auch waren die Teilnehmer einer Meinung, dass die Beschäftigung mit Landeskunde als ein wichtiger Teil des Unterrichts gelten sollte, alle Chancen zu Kontakten der Studenten mit dem Zielsprachenland im Sinne von Aufenthalt durch Stipendien gefördert und angestrebt werden sollten. Um den Verlust der Lernzeit zu reduzieren, waren sich die Teilnehmer in der Hinsicht einig, dass in den Vorbereitungsklassen nicht zu viele Tests und Prüfungen durchgeführt werden sollten, da deren Planung, Realisierung und Besprechung ziemlich viel Zeit in Anspruch nimmt. Im Sinne einer Standardisierung sollte am Ende der Vorbereitungsklasse eine Abschlussprüfung stehen, die standardisiert und mit internationaler Vergleichbarkeit gekennzeichnet sein sollte. Dieser Rahmenplan wurde unter der Rücksichtnahme der oben genannten Kriterien verfasst, wobei die erreichten Kompetenzen voneinander differenziert behandelt werden, er orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats und wurde zum Erreichen der Niveaustufe B1 von Nullanfängern am Ende der Vorbereitungsklasse türkischer Fremdsprachenhochschulen entwickelt.

#### **4.2.1. Hauptziele des Rahmenlehrplans**

Die Hauptziele des folgenden Rahmenlehrplans betreffen die Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit im studienvorbereitenden Deutschunterricht für das spätere deutschsprachige Studium. Diese Hauptziele schließen auch die Wahrnehmung der Beziehung zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur ein. Der Rahmenplan verfolgt auch das Ziel bei den Lernenden die Fähigkeit zu entwickeln, Zusammenhänge beim Sprachenlernen zu erkennen und sie bei der Entwicklung der Kompetenz des eigenständigen Lernens und

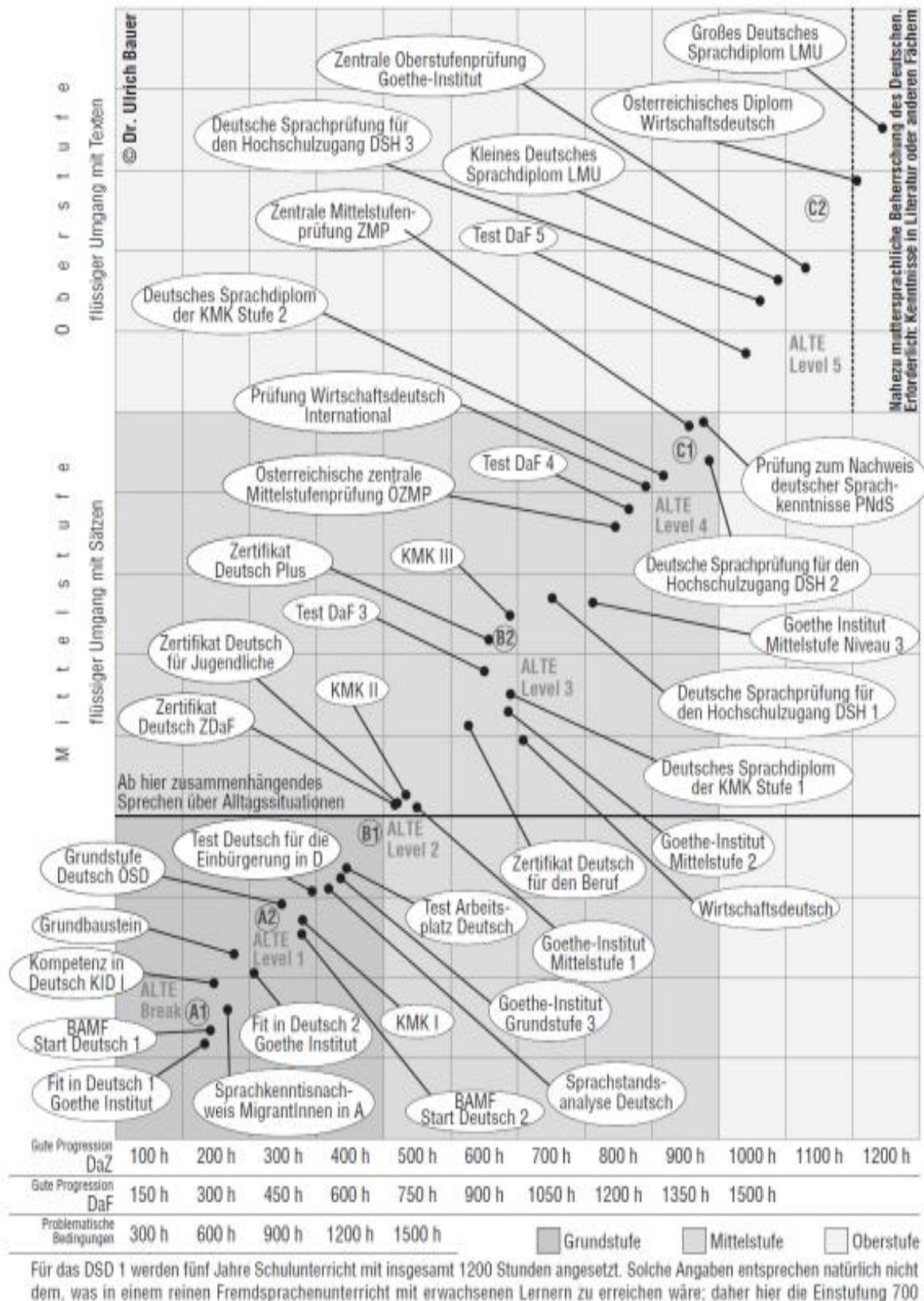
Weiterlernens zu unterstützen. Im Folgenden sollen die Ziele im Bereich des Sprachniveaus, des soziokulturellen Wissens, der Vermittlung des Hör (seh) - und Leseverstehens und der Sprech- und Schreibfertigkeit aufgeführt werden.

#### **4.2.2. Ziele im Bereich des Sprachniveaus**

Der folgende Rahmenplan versteht sich als ein curricularer Beitrag für den DaF-Unterricht im Bereich universitärer Arbeit und soll dem Desiderat in diesem Bereich entgegenkommen. Er ist ausgerichtet auf den DaF- Unterricht an den Vorbereitungsklassen der Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten.

Eine Umfrage in Bezug auf das angestrebte Sprachniveau am Ende der Vorbereitungsklasse an den Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten zeigt, dass in Einstimmung mit den Aufnahmebedingungen der Studiengänge mit der Unterrichtssprache Deutsch überwiegend das Niveau B1 angestrebt wird (siehe Tabellen 3.6 - 3.8). Eine Untersuchung des Studentenprofils, das an Studiengängen mit der Unterrichtssprache Deutsch (Germanistik, Deutsch auf Lehramt, Übersetzen und Dolmetschen) immatrikuliert ist zeigt, dass sich diese Gruppe überwiegend aus Nullanfängern ohne Vorkenntnisse in der deutschen Sprache zusammensetzt. (Ausgenommen der Studenten, die an der zentralen Aufnahmeprüfung in deutscher Sprache teilgenommen haben). Im Näheren handelt es sich um eine Studentengruppe mit Vorkenntnissen in Englisch, wobei die Qualität dieser Englischkenntnisse der Studenten nach der Richtung des Studienfaches auffällige Unterschiede aufweist. Der Zeitraum des Studienjahres (2 Semester) für die Vorbereitungsklasse ändert sich von Universität zu Universität zwischen 26 -35 Wochen. Daneben sind auch Differenzen zwischen der wöchentlichen Stundenanzahl der verschiedenen Universitäten, die zwischen einer Zahl von 14-30 Stunden schwankt, aufzuweisen. Zur Verdeutlichung soll eine Untersuchung des Programms, das an der Fremdsprachenhochschule der Hacettepe Universität verfolgt wird, dienen: Die Fremdsprachenhochschule der Hacettepe Universität verfolgt ein Kursprogramm, das in vier Bildungsabschnitte aufgeteilt ist (A1, A2, B1, B1+). Demnach wird das Studienjahr in vier Bildungsabschnitte mit insgesamt 28 Wochen und jeweils 7 Wochen pro Bildungsabschnitt aufgeteilt. Berechnet man mit, dass die wöchentliche Stundenanzahl 25 Std. pro Woche beträgt, beträgt die Gesamtstundenanzahl für das Studienjahr ca. 700 Stunden. Zu bedenken ist jedoch, dass dieser

Gesamtstundenanzahl mindestens eine Zahl von 50 Std. aufgrund religiöser und nationaler Feiertage abzuziehen ist. Nimmt man auch die Stunden in Betracht, die aufgrund der organisierten Prüfungen abhandenkommen (pro Bildungsabschnitt mindestens 10 Std.), sinkt die Gesamtstundenanzahl auf eine Zahl von ca. 600 Stunden, diese Zahl variiert zwischen den verschiedenen Universitäten nicht im beträchtlichen Maße. Im Rahmen des anzustrebenden Sprachniveaus am Ende der Vorbereitungsklasse ist unter diesen Umständen auch in Betracht zu nehmen, dass sich das Studentenprofil an den verschiedenen Universitäten überwiegend aus einer Gruppe von Nullanfängern in DaF mit bestimmten Vorkenntnissen in der englischen Sprache zusammensetzt. Im Engeren sind auch auf problematische Bedingungen an den Fremdsprachenhochschulen der türkischen Universitäten wie institutionelle Bedingungen und technische Voraussetzungen, Klassenstärken, die Anzahl und Ausbildung des Hochschullehrpersonals, methodisch – didaktische Unterrichtsgestaltung, die geringe Motivation des Studentenprofils und die geringe Verfügung über geeignete Lernstrategien im Fremdsprachenlernen der Studenten, aber auch ein Mangel an Anwendungsmöglichkeiten des Deutschen Rücksicht zu nehmen. Der Abbildung 4.1. ist nach einer Gliederung in DaZ und DaF mit guter Progression und problematischen Bedingungen zu entnehmen, wie viele Unterrichtseinheiten durchschnittlich für das Erreichen der verschiedenen Sprachniveaus und deren entsprechenden Sprachzertifikate bedürftig sind.



**Abbildung 4.1. : Empfohlene Stundenanzahl zum Erreichen verschiedener Sprachzertifikate (DAAD, 2015)**

Unter der Einsicht, dass die Bedingungen der Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten zwischen den zwei Ebenen DaF mit guter Progression und problematischen Bedingungen schwanken, wird ersichtlich, dass für das Ende der Vorbereitungsklasse im Idealfall in einem Studienjahr mit ca. 600 Stunden das Niveau B1 anzusetzen ist. Abbildung 4.2. soll in diesem Zusammenhang verdeutlichen, wie viele Unterrichtsstunden für das Erreichen der einzelnen Niveaustufen laut den Angaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens benötigt werden.

<b>Anfänger (A0/A1)</b>	Sie sind Anfänger ohne oder mit sehr geringen Vorkenntnissen. In dieser Stufe lernen Sie elementare Satzstrukturen und den Wortschatz, um sich in begrenzter Weise in einfachen Alltagssituationen verständlich zu machen. (ca.0-100 Unterrichtsstunden)
<b>Grundstufe 1 ( A 1)</b>	Sie haben geringe Vorkenntnisse. Sie lernen einfache Informationen mündlich und schriftlich zu erfragen und Vorgänge zu beschreiben. Sie bauen ihre Kenntnisse der Grundgrammatik und des Wortschatzes aus. (ca. 100-200 Unterrichtsstunden)
<b>Grundstufe 2 ( A 2)</b>	Sie haben Vorkenntnisse in der deutschen Sprache und lernen, sich in vertrauten Alltagssituationen angemessen zu verständigen, einfache Texte zu lesen und zu verstehen. ( ca. 200- 500 Unterrichtsstunden)
<b>Grundstufe 3 ( B 1)</b>	Sie haben unvollständige Grundkenntnisse, vertiefen und wiederholen die Grundstufengrammatik. Sie lernen, Unterhaltungen über interessante Themen zu führen. ( 300-600 Unterrichtsstunden)

**Abbildung 4.2.: Benötigte Stundenanzahl pro Niveaustufe nach dem GER (Martin-Luther- Universität, 2015)**

#### **4.2.3 Soziokulturelles Wissen**

Neben den sprachlichen Fertigkeiten gilt es, den Lernenden im studienvorbereitenden DaF-Unterricht auch soziokulturelles Wissen wie Alltagsgewohnheiten und soziale Konventionen zu vermitteln. Die Merkmale, die für die Kultur des Zielsprachenlandes charakteristisch sind, können sich auf folgende Bereiche beziehen (Europarat, 2001, S. 104-105):

- das tägliche Leben, z. B.
  - Essen und Trinken, Essenszeiten, Tischmanieren;
  - Feiertage;

- Arbeitszeiten und -gewohnheiten;
- Freizeitbeschäftigungen (Hobbys, Sport, Lesegewohnheiten, Medien)
- Lebensbedingungen, z. B.
  - den Lebensstandard (mit regionalen, schichtspezifischen und ethnischen Abweichungen);
  - Wohnverhältnisse;
  - soziale Absicherung.
- interpersonale Beziehungen, (einschließlich der von Macht und Solidarität geprägten Beziehungen), z. B. in Bezug auf:
  - die schichtspezifische Struktur einer Gesellschaft und Beziehungen zwischen sozialen Gruppen;
  - Beziehungen zwischen den Geschlechtern (männlich/weiblich, Grad der Vertrautheit);
  - Familienstrukturen und -beziehungen;
  - Beziehungen zwischen den Generationen;
  - Beziehungen in Arbeitssituationen;
  - Beziehungen zwischen Öffentlichkeit und Polizei, Verwaltung usw.;
  - Beziehungen zwischen ethnischen und anderen Bevölkerungsgruppen;
  - Beziehungen zwischen politischen und religiösen Gruppierungen.
- Werte, Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie:
  - die soziale Schicht;
  - Berufsgruppen (Akademiker, Management, Beamte, gelernte und ungelernte Arbeiter);
  - Vermögen (verdient und ererbt);
  - regionale Kulturen;
  - Sicherheit;

- Institutionen;
  - Tradition und sozialer Wandel;
  - Geschichte; insbesondere herausragende historische Persönlichkeiten und Ereignisse; ,
  - Minderheiten (ethnische, religiöse);
  - nationale Identität;
  - andere Länder, Staaten, Völker;
  - Politik;
  - Kunst (Musik, bildende Künste, Literatur, Drama, populäre Musik und Lieder);
  - Religion;
  - Humor.
- Körpersprache: Die Kenntnis der die Körpersprache regulierenden Konventionen stellt einen Teil der soziokulturellen Kompetenz der Sprachverwendenden/Lernenden dar.
  - Soziale Konventionen, z. B. in Bezug auf das Verhalten von Gast und Gastgeber:
    - Pünktlichkeit;
    - Geschenke;
    - Kleidung;
    - Erfrischungen, Getränke, Mahlzeiten;
    - Konventionen und Tabus in Benehmen und Unterhaltung;
    - Dauer des Besuchs;
    - sich verabschieden.
  - rituelles Verhalten in Bereichen wie:
    - religiöse Bräuche;
    - Geburt, Heirat, Tod;

- Verhalten von Zuschauern bei öffentlichen Veranstaltungen und Zeremonien;
- Feierlichkeiten, Festivals, Tanzveranstaltungen, Diskotheken usw.

#### **4.2.4 Vermittlung des Hör(seh)verstehens**

Dem Hör(seh)verstehen wird im studienvorbereitenden DaF- Unterricht besondere Bedeutung zugeschrieben, da es bei der täglichen Kommunikation die wichtigste Fertigkeit darstellt, es ist mit einer Prozentzahl von 45% die am häufigsten gebrauchte Sprachfertigkeit. Diese Tatsache verdeutlicht die Wichtigkeit des Hör(seh)verstehens im Fremdsprachenunterricht, abgesehen davon, dass Lernenden über das Hören der Zugang zur Fremdsprache ermöglicht wird und dass Lernende vor allem im Anfängerunterricht mit jedem neuem sprachlichem Phänomen hörend konfrontiert werden. Das Hör(seh)verstehen wird deshalb schon von Anfang an im Zentrum des studienvorbereitenden Deutschunterrichts stehen. Vor dem Einsatz eines Textes bedarf es der Entscheidung, ob es sich um einen Text zum Lernen oder einen Text zum Hören handelt, da bei Texten zum Lernen die Aufmerksamkeit auf das noch nicht Verstandene und Gelernte richtet, während bei Texten zum Hören die Aufmerksamkeit auf den Verstehensprozess und das Verstandene zu richten ist (vgl. Solmecke, 2010, S.969). Hörtexte bzw. Filmsequenzen, die im Unterricht eingesetzt werden, sollten nicht nur in einem thematischen Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterrichtsgeschehen stehen, sondern es sollte bei deren Auswahl auch der Schwierigkeitsgrad beachtet werden. In dieser Hinsicht sind potentielle Ursachen von Schwierigkeiten wie z.B. schnelles und/oder undeutliches Sprechen, ungewohnte Dialektfärbungen, schnelle und/oder überlappende Sprecherwechsel sowie mangelnde Unterscheidbarkeit der Sprecherstimmen zu beachten (vgl. Solmecke, 2010, S. 972). Hörtexte sollten zwar dem Entwicklungsstand der Lernenden geeignet sein und besonders bei Anfängern nicht zu schwer sein, so dass sie sie etwa entmutigen könnten, aber da Hörtexte die Funktion haben, die Lernenden auf außerunterrichtliche Hörsituationen vorzubereiten, sollten sie auch nicht direkt auf Lernende „ zugeschnitten“ sein (vgl. Solmecke, 2010, S. 972). Hörtexte, die sich für einen Einsatz im Unterricht eignen, sollten bestimmte Ansprüche erfüllen (vgl. Solmecke, 2010, S. 972):

- nur Äußerungen enthalten, die in einer gegebenen Situation möglich oder denkbar sind;
- in Übereinstimmung mit den Konventionen des Sprachgebrauchs sein (Gesprächseinleitungen und – beendigungen);
- typische Rückmeldesignale wie Nachfragen, Verständnissicherungen und/oder inhaltliche Bestätigungen durch den Hörer sowie Bezugnahmen des Sprechers auf Reaktionen des Hörers enthalten;
- mindestens in einem begrenzten Maße Charakteristika gesprochener Sprache enthalten, die für Alltagsdialoge typisch sind (Pausen, undeutliche Aussagen, Selbstkorrekturen, usw.);
- nicht nur problemlose Situationen enthalten, sondern auch Modelle für Missverständnisse und deren Behebung enthalten;
- Elemente der Beziehungsregelung zwischen den Gesprächspartnern enthalten (Freundlichkeit, Fremdheit, Vertrautheit usw.);
- gesprächsorganisatorische Elemente, die den Sprecherwechsel regeln, enthalten.

Die Vermittlung der Hörfertigkeit erfolgt zunächst durch das Schaffen von Situationen, der häufigen Präsentation von gesprochenen Texten, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen, mit dem Ziel, dass sie dazu befähigt werden, diesen Texten mehr und mehr Informationen sowie komplexere Sachverhalte zu entnehmen und diese zu verarbeiten (vgl. Solmecke, 2010, S. 973). Als eine sehr wichtige Komponente im Bereich des Hör(seh)verstehens fungiert hier die Automatisierung fundamentaler Teilprozesse des Hörens (Lauterkennung, Segmentierung, Erkennen der grammatischen Strukturen usw.), daneben auch die Bewusstmachung, die es Lernenden ermöglicht, Problemquellen zu erfassen, sowie Strategien zu entwickeln und diese selbständig zu überwinden (vgl. Solmecke, 2010, S. 973-974). Besonders beim Einsatz von Hörtexten im Anfängerunterricht sollten Hilfen, die sowohl vor dem Hören als auch dem Hören begleitend geboten werden sollten, eingeplant werden, um den Lernenden bei der Bewältigung von Schwierigkeiten Unterstützung zu leisten. Solche Hilfen sollten nicht nur für eine Schaffung von Verstehenshilfen sorgen, sondern auch

Vorkenntnisse im Bereich der Sprache und Themen aktivieren bzw. fehlende Vorkenntnisse ergänzen und eine thematische Einbettung gewährleisten. Im Rahmen der Aufgaben zu Hörtexten soll beachtet werden, dass die Aufgaben Verstehensabsichten schaffen bzw. konkretisieren, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche richten und die Lernenden dazu fördern, das Wesentliche und weniger Wesentliche auseinanderzuhalten, die notwendige Behaltensleistung beschränken, den Einsatz von Verstehenshilfen begünstigen und die Lernenden zu Reaktionen reizen (vgl. Solmecke, 2010, S. 974). Da „dem Medium eine wichtige Funktion vor allem im Auslandsunterricht zukommt, da es auf anschauliche Art unterschiedliche Themen, kommunikative Situationen, Textsorten, sprachliche Register usw. vermitteln und dadurch fremdsprachliche und fremdkulturelle Authentizität ins Klassenzimmer transportieren kann“ (Storch, 1999, S. 281) dienen Filme unter anderem (vgl. Chudak, 2008, S.115):

- unter authentischen Bedingungen zur Unterstützung der rezeptiven Fertigkeiten (Training des Hörverstehens);
- zum Einüben von Sprache ( Wortschatz- und Grammatiktraining);
- zum Schaffen authentischer Äußerungsanlässe;
- zum Erregen von Aufmerksamkeit und zur Motivierung;
- zur Informationsvermittlung (wie landeskundliche Informationen);
- zur Bereitstellung von Modellen für sozial und kommunikativ angemessene Verhaltensweisen im Zielsprachenland.

Im Zusammenhang der Höraktivitäten liefert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Beispielskalen in folgenden Bereichen (Europarat, 2001, S.71):

- Hörverstehen allgemein,
- Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen,
- Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen,
- Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen,
- Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen.

Diese Bereiche sollen in den Tabellen 4.1- 4.6 anhand von Deskriptoren bezüglich der Niveaustufen A1- B1 des Näheren erläutert werden.

**Tabelle 4.1 : Hörverstehen allgemein**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Hörverstehen allgemein</b>
<b>B1</b>	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.
<b>A2</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
<b>A1</b>	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.2: Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen</b>
<b>B1</b>	Kann im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, sofern deutlich artikuliert und in der Standardsprache gesprochen wird.
<b>A2</b>	Kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.3: Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen</b>
<b>B1</b>	Kann einfache technische Informationen verstehen, wie z.B. Bedienungsanleitungen für Geräte des täglichen Gebrauchs. Kann detaillierten Wegbeschreibungen folgen.
<b>A2</b>	Kann das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen. Kann einfache Erklärungen, wie man zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln an einen bestimmten Ort gelangt, verstehen.
<b>A1</b>	Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, verstehen und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.4: Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen</b>
<b>B1</b>	Kann Vorträge oder Reden auf dem eigenen Fachgebiet verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist.
	Kann in groben Zügen kurze und unkomplizierte Vorträge zu vertrauten Themen verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird.
<b>A2</b>	Keine Deskriptoren verfügbar
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.5: Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen</b>
<b>B1</b>	Kann den Informationsgehalt der meisten Tonaufnahmen oder Rundfunksendungen über Themen von persönlichem Interesse verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird.
	Kann in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
<b>A2</b>	Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentliche Information entnehmen.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.6.:Fernsehsendungen und Filme verstehen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Fernsehsendungen und Filme verstehen</b>
<b>B1</b>	Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
<b>A2</b>	Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

#### 4.2.5 Vermittlung des Leseverstehens

Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Hochschulbereich ist es nicht nur, die Fähigkeit zu erwerben, Originalliteratur in verschiedenen Textsorten und Fachvorträgen zu verstehen, sondern auch die mit dem Studium verbundenen sprachlich- kommunikativen Aufgaben zu bewältigen. Der Bereich des Leseverstehens ist somit von besonderer Bedeutung, da Studierende in ihrem späteren Studium Fachliteratur in deutscher Sprache zu verstehen haben. Aus diesem Grunde werden die im Unterricht eingesetzten authentischen Texte mit authentischen Fachtexten verschiedener Arten ergänzt. Ziel ist, die Lernenden zu einer authentischen Artikulation ihrer eigenen Inhalte und Bedürfnisse zu befähigen und nicht nur zu einer Reproduktion der Äußerungen von Lehrbuchautoren, die die Lebenswirklichkeit der Lernenden nicht unmittelbar treffen können (vgl. Dauliuviene, 2014). Bei der Auswahl der Fachtexte muss der Lehrer sich nicht nur über den Sachinhalt des Textes, sondern auch über den sprachlichen Ausdruck des Textes Gedanken machen, bei der Auswahl sollten folgende Kriterien beachtet werden (vgl. Dauliuviene, 2014):

- Die Fachtexte müssen interessant und aktuell sein, die Themen werden dabei von der entsprechenden Fachrichtung bestimmt.
- Der fachliche Informationsgehalt und der sprachliche Ausdruck des Fachtextes müssen dem Leistungsniveau der Lernenden entsprechen, d.h. die Texte dürfen keines zu schwer sein.
- Der Fachtext sollte gut gegliedert sein, da die Lernenden bei einer klaren Gliederung viel leichter Zugang zum Text finden.
- Der Fachtext darf nicht zu lang sein, da er sonst demotivierend wirken kann.
- Die Fachtexte sollten, wenn möglich, Abbildungen und Fotos enthalten, die eine das Vorwissen aktivierende Funktion bei den Lernenden haben.
- Die Textsorte sollte den Lernenden schon bekannt sein.

In diesem Kontext ist bei der Auswahl von Fachtexten auch zu beachten, ob es bestimmte Textsortenmerkmale gibt, die den Lernenden unbekannt sind und vor dem Lesen eingeführt werden müssen, außerdem auch, ob die Textsorte wirklich

relevant für die Lerner ist und ob sich die Lernenden auch außerhalb des Unterrichts mit dieser Textsorte beschäftigen werden (vgl. Dauliuviènè, 2014) Neben diesem gilt, bei jeder Sorte von Texten das flüssige Lesen mit den Lernenden einzuüben. Anhand von Übungsaufgaben sollten die Lernenden darin geschult werden, die Wichtigkeit der unbekannt Wörter für das Verständnis des Textes festzulegen, um dabei unwichtige Wörter zu übergehen, bei der Bedeutungserschließung von unbekannt Wörtern kann unbekannter Wortschatz durch Ableitungen aus dem Kontext, Nutzung der Wortbildungsregeln oder durch Nachschlagen im Lexikon ermittelt werden. Hilfreich zur Verbesserung der Worterkennung ist auch die Vermittlung von Flektionsmorphemen. Es eignen sich Erkennungsübungen zu Stammformen, Flektionsmorphemen und Affixen, das Suchen nach Internationalismen und Antonymen/ Synonymen, sowie das Ausfüllen von Lückentexten (vgl. Ehlers, 2007, S. 289). Ein anderer sehr wichtiger Aspekt im Bereich des Leseverstehens ist das Erkennen von satzübergreifenden Verbindungen (und, weil, usw.) und Proformen wie (er, sie, es usw.), hier bieten sich Lückentexte an, bei denen die Lernenden die entsprechen Bezugsobjekte aufsuchen (vgl. Ehlers, 2007, S.289). Unerlässlich für das Leseverstehen ist auch das Erfassen des internen Aufbaus eines Textes, dazu eignen sich Übungen wie (Ehlers, 2007, S.290):

- durcheinandergewürfelte Sätze/ Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen;
- eine Textpassage auslassen und prüfen lassen, wohin sie gehört;
- mehrere Anfangs- und Schlusspassagen geben und prüfen lassen, welche am besten passen;
- Erstellen eines Textdiagramms.

Abbildung 4.3. soll verdeutlichen, welche Aktivitäten und Aufgaben sich um das eigentliche Ziel, das Erfassen des Hauptinhalts eines Textes zu erreichen, eignen.

<i>Leseaktivitäten</i>	<i>Aufgaben</i>
<i>sich auf Wörter stützen, die die Hauptinformation tragen</i>	Schlüsselwortmethode

<b>wichtige Inhalte auswählen</b>	Fragen stellen, nach Antworten suchen, die W-Fragen als Leithilfe nutzen
<b>von Details abstrahieren, um den übergeordneten Gedanken zu erfassen</b>	Themen ableiten, Titel einzelnen Passagen zuordnen
<b>Hauptkonzepte ordnen und zueinander in Beziehung setzen</b>	<i>mind mapping</i> : ein Diagramm erstellen oder vervollständigen
<b>Folgen, Wirkungen und den weiteren Verlauf eines Textes antizipieren</b>	Hypothesen bilden und überprüfen: Wie geht es weiter? Was passiert jetzt?

**Abbildung 4.3.: Aktivitäten und Aufgaben zum Erfassen des Hauptinhaltes eines Textes ( Ehlers, 2007)**

Die Fähigkeit, Texte zusammenzufassen und dabei auf ihr Wesentliches zu beschränken, bedarf dem Training von Einzelfertigkeiten wie dem Auseinanderhalten von wichtigen und nebensächlichen Informationen, dem Abstrahieren von Details und dem Verallgemeinern, dem Bilden von übergeordneten Konzepten, der Integration von Einzelinformationen in ein Gesamtkonzept und außerdem dem Zusammenfassen von einzelnen Abschnitten (vgl. Ehlers, 2007, S. 290). Die Arbeit mit den fremdsprachlichen Texten erfolgt nach dem 3-Phasen Modell der Textarbeit. Es besteht aus der Aktivierungsphase (auch Hinführungsphase oder Vorentlastungsphase genannt), der Verstehensphase und der Anschlussphase. Um das konzeptgeleitete Verstehen für die Lernenden zu erleichtern, werden vor dem Lesen Aufgaben eingesetzt, die das Vorwissen der Lernenden aktivieren, außerdem lexikalische Kenntnisse im Thema wiederholen und neues Vokabular einführen. So werden nicht nur Sprachwissen, Weltwissen, Sachwissen und Handlungswissen hervorgerufen, außerdem dienen vorbereitende Übungen auch zum Wecken von Interesse (vgl. Universität Quinqueecclesiensis, 2015). Für die Arbeit in der Verstehensphase eignen sich unter anderem Übungen wie:

- Textabschnitte oder Sätze in die richtige Reihenfolge bringen,
- den Text beenden,
- Bilder und Überschriften den Abschnitten zuordnen,
- Richtig-Falsch-Fragen,
- Informationscluster füllen,

- Inhaltsangabe,
- Voraussagetext.

Kommunikative Anschlussaktivitäten wie z.B. themenbezogene Äußerungen zum Schluss (Stellungnahme und Bewertung) eignen sich zum Einsatz in der Anschlussphase (vgl. Universität Quinqueecclesiensis, 2015). Da das Textverstehen auch davon abhängt, wie gut Lerner Lesestrategien einsetzen können, sollten diese den Lernenden von Anfang an vermittelt werden. Folgende Lesestrategien sind bei der Entwicklung der Lesekompetenz zu berücksichtigen:

- Ausgang vom Bekanntem, es für das Erschließen von Unbekanntem gebrauchen;
- Vorwissen aktivieren, um Schwierigkeiten beim Verstehen aufzuheben;
- sich auf das Verstandene fokussieren;
- Leseerwartung und Textinhalt gegeneinander abwägen;
- von mehreren Lesestile Gebrauch machen;
- zunächst den Text überfliegen, danach versuchen die Textsorte zu erkennen, anschließend Leseerwartung aufbauen;
- Textaufbau und Gliederung erfassen;
- die wichtigsten Informationen und Schlüsselwörter markieren, Wichtiges von Unwichtigem auseinanderhalten;
- Erstellen von Hypothesen, Erraten aus dem Textzusammenhang;
- aus dem Kontext erschließen;
- im Text enthaltene Informationen erschließen.

Im Zusammenhang der Leseaktivitäten liefert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Beispielskalen in folgenden Bereichen:

- Leseverstehen allgemein
- Korrespondenz lesen und verstehen
- Zur Orientierung lesen
- Information und Argumentation verstehen
- Schriftliche Anweisungen verstehen

Diese Bereiche sollen in den Tabellen 4.9 – 4.13 anhand von Deskriptoren bezüglich der Niveaustufen A1- B1 des Näheren erläutert werden.

**Tabelle 4.7 : Leseverstehen allgemein**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Leseverstehen allgemein</i>
<b>B1</b>	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
<b>A2</b>	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
<b>A1</b>	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen herausucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.8: Korrespondenz lesen und verstehen**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Korrespondenz lesen und verstehen</i>
<b>B1</b>	Kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in privaten Briefen gut genug verstehen, um regelmäßig mit einem Brieffreund/einer Brieffreundin zu korrespondieren.
<b>A2</b>	Kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen sowie Faxe zu vertrauten Themen verstehen (wie Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen usw.). Kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
<b>A1</b>	Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.9: Zur Orientierung lesen**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Zur Orientierung lesen</i>
<b>B1</b>	Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.
	Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen.
	Kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z.B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen.
<b>A2</b>	Kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen (z. B. in einem Straßenverzeichnis oder einem Register) und kann die gewünschte Information herausgreifen (z. B. im Branchenverzeichnis einen Handwerker finden). Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z. B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen vor Gefahr.
<b>A1</b>	Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.10: Information und Argumentation verstehen**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Information und Argumentation verstehen</i>
<b>B1</b>	Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen. Kann bei der Behandlung eines Themas die Argumentation erfassen, wenn auch nicht unbedingt im Detail.
	Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen.
<b>A2</b>	Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden.
<b>A1</b>	Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen, einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.11: Schriftliche Anweisungen verstehen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Schriftliche Anweisungen verstehen</b>
<b>B1</b>	Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen.
<b>A2</b>	Kann Vorschriften, z. B. Sicherheitsvorschriften, verstehen, wenn sie in einfacher Sprache formuliert sind. Kann einfache Anleitungen für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z. B. öffentliches Telefon) verstehen.
<b>A1</b>	Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. München: Langenscheidt.

#### **4.2.6 Vermittlung der Sprechfertigkeit**

Im studienvorbereitenden Deutschunterricht sind im Rahmen der Sprechfertigkeit Inhalte bezüglich sprecher- und hörerseitiger Handlungen zu vermitteln. Bezüglich der Sprecherrolle sollte man sich besonders konzentrieren auf (Liedtke, 2010, S. 987):

- die Überwindung von Sprechängsten;
- Strategien zum Vereinfachen, Umschreiben und Erklären;
- Strategien des Monitorierens;
- Strategien zum Umgang mit dem eigenen Nichtverstehen und dem Nichtverstehen des Gegenübers;
- Strategien zur Elizitierung von Hilfe seitens Gesprächspartners;
- Strategien zur Vermeidung und Überbrückung von Planungspausen.

Im Rahmen der Hörerrolle sollte man sich besonders konzentrieren auf (Liedtke, 2010, S. 987):

- Formen der Hörerbeteiligung (back channel behavior, Rückmeldepartikeln wie hmhm, ja, (ich) verstehe usw.);
- routinisierte Reaktionsformeln (z.B. Gesundheit & Danke, Bitte & Gern geschehen usw.);
- Übergänge von der Hörer- zur Sprecherrolle, z.B. Forme(l)n der Anknüpfung an Vorhergegangenes (ja, ja aber, also, ich finde usw.) ;

Im Bereich der nonverbalen Kommunikation sind zu vermitteln (Liedtke, 2010, S. 987-988):

- Grundformen der nonverbalen Kommunikationsbeteiligung und sprachspezifische Embleme wie Blickkontakt, Kopfschütteln, Nicken und Händeschütteln);
- der Einsatz von Mimik und Gestik als Bearbeitungsstrategie bei Unsicherheiten.

In diesem Kontext gelten als kognitiv zu bewusst machende Momente (Liedtke, 2010, S. 988):

- das Verständnis von Sprechen als interaktivem Vorgang mit verbalen und nonverbalen Komponenten;
- das Sprechen als zu übende Fertigkeit, auch in der Erstsprache;
- kulturdifferente Normen des Sprechens;
- die Reflexion der eigenen Situation als Fremdsprachensprecher mit eingeschränkten Kompetenzen und Ängsten;
- das Vertrauen auf interaktive Hilfe seitens des Gesprächspartners.

Mangelnde Sprechfertigkeit kann in manchen Situationen auf institutionelle Rahmenbedingungen zurückgeführt werden. Als Voraussetzung, um bei Lernenden Sprechfertigkeit zu entwickeln gilt, dass die Lernenden möglichst oft zu Wort kommen, was durch eine zu große Klassenstärke nicht immer gewährleistet werden kann. In diesem Falle kann die Sprechzeit von Lernern im Unterricht gesteigert werden durch (Liedtke, 2010, S. 988):

- zeitgleiches Sprechen von mehreren Personen  
(Chorsprechen, „orchestriertes Sprechen“);
- Organisation von parallelen Sprechsituationen  
(Partner- und Gruppenarbeit);
- Auslagerung des Sprechfertigkeitstrainings außerhalb der Unterrichtszeiten  
(teilweise).

Die Vermittlung der Sprechfertigkeit kann durch eine Reihe von Übungen erfolgen (von kurzen Minutenübungen bis zur Projektarbeit), Abbildung 4.4 soll die Unterscheidung nach dem Grad der Entlastung der Handlungssituationen verdeutlichen (vgl. Liedtke, 2010, S. 989):

<b>Übungen, die auditiv vorbereitet werden</b>	Nachsprechen der Lernenden, mit oder ohne Unterstützung von Schrift oder Sinnverständnis
<b>Übungen, die schriftlich vorentlastet werden</b>	Die Äußerung, die von den Lernenden verwirklicht werden soll, liegt den Lernenden schriftlich vor. (z.B. Vorlesen eines Textes oder Theaterspiel)
<b>Übungen, die nur teilweise schriftlich vorentlastet sind</b>	Die Äußerung, die von den Lernenden verwirklicht werden soll, liegt den Lernenden stichpunktartig vor. (z.B. Argumentieren, Rollenspiel)
<b>Übungen, die sprechplanerisch nicht vorentlastet sind</b>	Die Lernenden planen die Äußerungen in der entsprechenden Situation selbst. (z.B. freies oder gelenktes Unterrichtsgespräch, freies Rollenspiel)

**Abbildung 4.4. Übungen zur Vermittlung der Sprechfertigkeit (Liedtke, 2010)**

Im Näheren dienen zur Übung der Sprechfertigkeit Verfahren wie Imitationsübungen (Nachsprechen von Lauten, Silben, Wörtern, Wortgruppen und Äußerungen), Sprechspiele wie Zungensprecher, Kettenübungen, Sprechen nach Bildanlässen, Stichwortreden in Kleingruppen und Ratespiele zur Automatisierung der Sprechfertigkeit. Wörtliche Wieder-Inszenierungen von Lehrwerks- oder Filmdialogen und authentischen Transkripten, sowie Rollenspiele mit Dialogvariationen sind Übungsverfahren, die auf Sprechfertigkeiten in spezifischen kommunikativen Situationen hinzielen (vgl. Liedtke, 2010, S. 989). Im Rahmen projektorientierter Ansätze bieten sich zur Förderung der Sprechfertigkeit Projektmöglichkeiten, bei denen die Lernenden mündliche Texte vorbereiten an, wie z.B. Theaterstücke (vorlagengebunden oder –variierend, selbst verfasst), Radiosendungen (Nachrichten, Wetter, Interviews, usw.) Werbespots, Foto Dia-Shows oder Filme mit gesprochenem Kommentar an (vgl. Liedtke, 2010, S. 989-)

990). Im Zusammenhang der Sprechaktivitäten liefert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Beispielskalen in folgenden Bereichen (Europarat, 2001, S.63):

- Mündliche Produktion allgemein
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben
- Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z. B. in einer Diskussion)
- Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen
- Vor Publikum sprechen

Diese Bereiche sollen in den Tabellen 4.12 – 4.25 anhand von Deskriptoren bezüglich der Niveaustufen A1- B1 des Näheren erläutert werden:

**Tabelle 4.12: Mündliche Produktion allgemein**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Mündliche Produktion allgemein</i>
<b>B1</b>	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
<b>A2</b>	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
<b>A1</b>	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.13: Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben</i>
<b>B1</b>	Kann zu verschiedenen vertrauten Themen des eigenen Interessenbereichs unkomplizierte Beschreibungen oder Berichte geben. Kann relativ flüssig unkomplizierte Geschichten oder Beschreibungen wiedergeben, indem er/sie die einzelnen Punkte linear aneinander reiht. Kann detailliert über eigene Erfahrungen berichten und dabei die eigenen Gefühle und Reaktionen beschreiben. Kann über die wichtigsten Einzelheiten eines unvorhergesehenen Ereignisses (z. B. eines Unfalls) berichten. Kann die Handlung eines Films oder eines Buchs wiedergeben und die eigenen Reaktionen beschreiben. Kann Träume, Hoffnungen, Ziele beschreiben. Kann reale und erfundene Ereignisse schildern.

	Kann eine Geschichte erzählen.
<b>A2</b>	Kann etwas erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten. Kann über Aspekte des eigenen alltäglichen Lebensbereichs berichten, z.B. über Leute, Orte, Erfahrungen in Beruf oder Ausbildung. Kann kurz und einfach über ein Ereignis oder eine Tätigkeit berichten. Kann Pläne und Vereinbarungen, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben sowie über vergangene Aktivitäten und persönliche Erfahrungen berichten. Kann mit einfachen Mitteln Gegenstände sowie Dinge, die ihm/ihr gehören, kurz beschreiben und vergleichen. Kann erklären, was er/sie an etwas mag oder nicht mag.
	Kann die Familie, Lebensverhältnisse, die Ausbildung und die gegenwärtige oder die letzte berufliche Tätigkeit beschreiben. Kann mit einfachen Worten Personen, Orte, Dinge beschreiben.
<b>A1</b>	Kann sich selbst beschreiben und sagen, was er/sie beruflich tut und wo er/sie wohnt.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.14: Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z.B. in einer Diskussion)</b>
<b>B1</b>	Kann eine Argumentation gut genug ausführen, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden. Kann für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben
<b>A2</b>	Keine Deskriptoren verfügbar
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.15: Öffentliche Ankündigungen/ Durchsagen machen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen</b>
<b>B1</b>	Kann kurze, eingeübte Ankündigungen zu alltäglichen Ereignissen aus dem eigenen Erfahrungsgebiet so vortragen, dass sie trotz fremder Intonation und Betonung klar verständlich sind.
<b>A2</b>	Kann sehr kurze, eingeübte Ankündigungen mit vorhersehbarem, auswendig gelerntem Inhalt vortragen, die bei konzentriertem Zuhören verständlich sind.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.16: Vor Publikum sprechen**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Vor Publikum sprechen</i>
<b>B1</b>	Kann eine vorbereitete, unkomplizierte Präsentation zu einem vertrauten Thema aus seinem/ihrer Fachgebiet so klar vortragen, dass man ihr meist mühelos folgen kann, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden. Kann Nachfragen aufgreifen, muss aber möglicherweise um Wiederholung bitten, falls zu schnell gesprochen wurde.
<b>A2</b>	Kann eine kurze, eingeübte Präsentation zu einem Thema aus seinem/ihrer Alltag vortragen und dabei kurz Gründe und Erläuterungen zu Meinungen, Plänen und Handlungen geben. Kann mit einer begrenzten Anzahl unkomplizierter Nachfragen umgehen.
<b>A1</b>	Kann eine eingeübte, kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen. Kann unkomplizierte Nachfragen beantworten, falls die Möglichkeit besteht, um Wiederholung oder um Hilfe beim Formulieren zu bitten. Kann ein kurzes, eingeübtes Statement verlesen, um z. B. einen Redner vorzustellen oder einen Toast auszubringen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.17 : Mündliche Interaktion allgemein**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Mündliche Interaktion allgemein</i>
<b>B1</b>	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
<b>A2</b>	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
<b>A1</b>	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen. Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
<b>A1</b>	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.18 : Konversation**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Konversation</b>
<b>B1</b>	<p>Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen.</p> <p>Kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihm/ihr sagt, falls deutlich gesprochen wird; muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter und Wendungen bitten.</p> <p>Kann ein Gespräch oder eine Diskussion aufrechterhalten, ist aber möglicherweise manchmal schwer zu verstehen, wenn er/sie versucht, genau auszudrücken, was er/sie sagen möchte.</p> <p>Kann Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren.</p>
<b>A2</b>	<p>Kann sozialen Kontakt herstellen durch Begrüßung, Abschied, Sich-Vorstellen, Danken.</p> <p>Kann im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihm/ihr in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, er/sie kann ab und zu darum bitten, etwas zu wiederholen oder anders zu formulieren.</p> <p>Kann in Routinesituationen an kurzen Gesprächen über Themen von Interesse teilnehmen. Kann in einfachen Worten sagen, wie es ihm/ihr geht, und Dank ausdrücken.</p>
	<p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten; versteht jedoch, wenn die Gesprächspartner sich Mühe geben, sich ihm/ihr verständlich zu machen.</p> <p>Kann einfache, alltägliche Höflichkeitsformeln verwenden, um jemanden zu grüßen oder anzusprechen. Kann jemanden einladen und auf Einladungen reagieren. Kann um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren. Kann sagen, was er/sie gerne hat und was nicht.</p>
<b>A1</b>	<p>Kann jemanden vorstellen und einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen.</p> <p>Kann jemanden nach dem Befinden fragen und auf Neuigkeiten reagieren.</p> <p>Kann alltägliche Ausdrücke, die auf die Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen, verstehen, wenn sich verständnisvolle Gesprächspartner direkt an ihn/sie richten und langsam, deutlich und mit Wiederholungen sprechen.</p>

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.19: Informelle Diskussion**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Informelle Diskussion (unter Freunden)</b>
<b>B1</b>	<p>Kann vieles verstehen, was in Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, zu allgemeinen Themen gesagt wird, sofern die Gesprächspartner deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden.</p> <p>Kann seine/ihre Gedanken über abstrakte oder kulturelle Themen, z. B. über Musik oder Filme ausdrücken.</p> <p>Kann erklären, warum etwas ein Problem ist.</p> <p>Kann in Diskussionen kurz zu den Standpunkten anderer Stellung nehmen.</p> <p>Kann in Gesprächen darüber, was man tun, wohin man gehen oder was man auswählen sollte, Vergleiche anstellen und verschiedene Möglichkeiten einander gegenüberstellen.</p>
	<p>Kann im Allgemeinen den wesentlichen Punkten einer informellen Diskussion mit Freunden folgen, sofern deutlich gesprochen und Standardsprache verwendet wird.</p> <p>Kann in einer Diskussion über Themen von Interesse persönliche Standpunkte und Meinungen äußern und erfragen.</p>

	<p>Kann seine/ihre Meinung oder Reaktion klar machen, wenn es darum geht, ein Problem zu lösen oder praktische Fragen zu klären im Zusammenhang damit, wohin man gehen oder was man tun sollte.</p> <p>Kann höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken.</p>
<b>A2</b>	<p>Kann im Allgemeinen das Thema einer Diskussion, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt wird, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Kann mit anderen besprechen, was man am Abend oder am Wochenende machen könnte.</p> <p>Kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren.</p> <p>Kann anderen beipflichten oder widersprechen.</p>
	<p>Kann auf einfache Weise praktische Fragen des Alltags besprechen, wenn er/sie klar, langsam und direkt angesprochen wird.</p> <p>Kann mit anderen besprechen, was man tun oder wohin man gehen will; kann Verabredungen treffen.</p>
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.20: Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen</b>
<b>B1</b>	<p>Kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihm/ihr sagt, falls deutlich gesprochen wird; muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter und Wendungen bitten.</p>
<b>A2</b>	<p>Kann genug verstehen, um ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtzukommen.</p> <p>Kann im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihm/ihr in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, er/sie kann ab und zu darum bitten, etwas zu wiederholen oder anders zu formulieren.</p>
	<p>Kann verstehen, was in einem einfachen Alltagsgespräch langsam, deutlich und direkt an ihn/sie gerichtet gesagt wird, vorausgesetzt, die sprechende Person gibt sich Mühe, ihm/ihr verstehen zu helfen.</p>
<b>A1</b>	<p>Kann alltägliche Ausdrücke, die auf die Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen, verstehen, wenn sich verständnisvolle Gesprächspartner direkt an ihn/sie richten und langsam, deutlich und mit Wiederholungen sprechen.</p> <p>Kann Fragen und Anweisungen verstehen, sofern diese klar und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen.</p>

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.21: Formelle Diskussion und Besprechungen**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Formelle Diskussion und Besprechungen</i>
<b>B1</b>	Kann vieles verstehen, was zu Themen des eigenen Fachgebiets gesagt wird, sofern die Gesprächspartner deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden.
	Kann einen Standpunkt klar machen, hat aber Schwierigkeiten wenn er/sie sich auf eine Debatte einlässt. Kann an routinemäßigen formellen Diskussionen über vertraute Themen teilnehmen, bei denen es darum geht, Sachinformationen auszutauschen, Anweisungen entgegenzunehmen oder Lösungsmöglichkeiten für praktische Probleme zu diskutieren, sofern deutlich gesprochen und Standardsprache verwendet wird.
<b>A2</b>	Kann im Allgemeinen in formellen Diskussionen im Rahmen des eigenen Fachgebiets wechselnden Themen folgen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.
	Kann relevante Informationen austauschen und, wenn direkt danach gefragt, die eigene Meinung zu einer praktischen Frage äußern, sofern er/sie Hilfe beim Formulieren erhält und, wenn nötig, darum bitten kann, dass Kernpunkte wiederholt werden
<b>A1</b>	Kann, wenn direkt angesprochen, in einer formellen Diskussion sagen, was er/sie zu einer Sache meint, sofern er/sie darum bitten kann, dass Kernpunkte wiederholt werden.
	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.22: Zielorientierte Kooperation**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Zielorientierte Kooperation (z.B. ein Auto reparieren, ein Dokument diskutieren, etwas organisieren)</i>
<b>B1</b>	Kann dem, was gesagt wird, folgen, muss aber gelegentlich um Wiederholung oder Klärung bitten, wenn andere schnell oder lange sprechen. Kann erklären, warum etwas ein Problem ist, kann diskutieren, was man als Nächstes tun sollte, und kann Alternativen vergleichen und einander gegenüberstellen. Kann die Standpunkte anderer kurz kommentieren.
	Kann dem, was gesagt wird, im Allgemeinen folgen und, falls nötig, Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um gegenseitiges Verstehen zu sichern. Kann durch kurze Begründungen und Erklärungen die eigene Meinung und Reaktion verständlich machen, wenn es z. B. um mögliche Lösungen oder um die Frage geht, was man als Nächstes tun sollte. Kann andere auffordern, ihre Meinung dazu zu sagen, wie man vorgehen sollte.
<b>A2</b>	Kann genug verstehen, um ohne übermäßige Mühe mit einfachen Routineaufgaben zurechtzukommen, und bittet auf einfache Weise um Wiederholung, falls er/sie etwas nicht versteht. Kann diskutieren, was man als Nächstes tun sollte, kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren, kann um Anleitungen bitten und Anleitungen geben.
	Kann anzeigen, wann er/sie versteht, und versteht das Nötigste, wenn sich die Gesprächspartner Mühe geben, sich ihm/ihr verständlich zu machen.

	Kann sich bei einfachen Routineaufgaben verständigen und dabei einfache Wendungen gebrauchen, um Dinge zu erbitten oder zu geben, einfache Informationen zu erfragen und zu besprechen, was man als Nächstes tun sollte.
<b>A1</b>	Kann Fragen und Anweisungen verstehen, die sorgfältig und langsam an ihn/sie gerichtet werden, und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen. Kann jemanden um etwas bitten und jemandem etwas geben.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.23: Transaktionen: Dienstleistungsgespräche**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Transaktionen: Dienstleistungsgespräche</b>
<b>B1</b>	Kann die meisten Dienstleistungsgespräche bewältigen, die sich beim Buchen einer Reise oder einer Unterkunft, auf der Reise selbst oder beim Umgang mit Behörden während eines Auslandsaufenthalts ergeben. Kann auch mit weniger routinemäßigen Situationen, z. B. auf der Post, auf der Bank oder in einem Geschäft umgehen (z. B. mangelhafte Ware zurückgeben). Kann sich beschweren. Kann die meisten Situationen bewältigen, die gewöhnlich beim Buchen einer Reise durch ein Reisebüro oder auf der Reise selbst auftreten (z. B. einen anderen Fahrgast fragen, wo man für einen unbekanntes Zielort aussteigen muss). Kommt mit gängigen Alltagssituationen wie Unterkunft, Reisen, Einkaufen und Essen zurecht. Kann in einem Fremdenverkehrsamt alle benötigten Informationen einholen, sofern es um unkomplizierte und nicht um spezielle Dinge geht.
<b>A2</b>	Kann um alltägliche Waren und Dienstleistungen bitten und solche anbieten. Kann sich einfache Reiseinformationen beschaffen und öffentliche Verkehrsmittel wie Bus, Zug, Taxi benutzen; kann nach dem Weg fragen und den Weg erklären sowie Fahrkarten kaufen. Kann in Geschäften, Postämtern, Banken nach etwas fragen und einfache Erledigungen machen. Kann Informationen über Mengen, Anzahl, Preise usw. geben und verstehen. Kann einfache Einkäufe machen, sagen, was er/sie sucht, und nach dem Preis fragen. Kann eine Mahlzeit bestellen.
<b>A1</b>	Kann andere um etwas bitten und anderen etwas geben. Kommt mit Zahlen, Mengenangaben, Preisen und Uhrzeiten zurecht.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.24: Informationsaustausch**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Informationsaustausch</i>
<b>B1</b>	<p>Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge austauschen.</p> <p>Kann beschreiben, wie man etwas macht, und kann genaue Anweisungen geben.</p> <p>Kann eine kurze Geschichte, einen Artikel, einen Vortrag, ein Interview oder eine Dokumentarsendung zusammenfassen, dazu Stellung nehmen und Informationsfragen dazu beantworten.</p>
	<p>Kann einfache Sachinformation herausfinden und weitergeben.</p> <p>Kann nach dem Weg fragen und einer detaillierten Wegbeschreibung folgen.</p> <p>Kann detailliertere Informationen einholen.</p>
<b>A2</b>	<p>Kann genug verstehen, um ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtzukommen.</p> <p>Kann mit praktischen Anforderungen des Alltags zurecht kommen: unkomplizierte Sachinformationen herausfinden und weitergeben.</p> <p>Kann Fragen über Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben.</p> <p>Kann Fragen zu Freizeitbeschäftigungen und zu vergangenen Aktivitäten stellen und kann auf entsprechende Fragen Antwort geben.</p> <p>Kann einfache Erklärungen und Anweisungen geben, z. B. den Weg erklären.</p>
	<p>Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen geht.</p> <p>Kann begrenzte Informationen über vertraute und routinemäßige Beschäftigungen austauschen.</p> <p>Kann fragen, was jemand bei der Arbeit und in der Freizeit macht, und kann entsprechende Fragen anderer beantworten.</p> <p>Kann nach dem Weg fragen und den Weg erklären und dabei auf eine Karte oder einen Plan Bezug nehmen.</p> <p>Kann persönliche Informationen geben und erfragen.</p>
<b>A1</b>	<p>Kann Fragen und Anweisungen verstehen, die sorgfältig und langsam an ihn/sie gerichtet werden, und kann kurzen, einfachen Wegerklärungen folgen.</p> <p>Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.</p> <p>Kann Fragen zur Person stellen – z. B. zum Wohnort, zu Bekannten, zu Dingen, die man besitzt usw. – und kann auf entsprechende Fragen Antwort geben.</p> <p>Kann Zeitangaben machen mit Hilfe von Wendungen wie nächste Woche, letzten Freitag, im November, um drei Uhr.</p>

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.25: Interviewgespräche**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Interviewgespräche</i>
<b>B1</b>	Kann in einem Interview- oder Konsultationsgespräch konkrete Auskünfte geben (z. B. beim Arzt Symptome beschreiben), tut das aber mit begrenzter Genauigkeit. Kann ein vorbereitetes Interview durchführen, Informationen kontrollieren und bestätigen, muss aber möglicherweise gelegentlich um Wiederholung bitten, wenn der Gesprächspartner zu schnell oder zu ausführlich antwortet.
	Kann in einem Interview- oder Konsultationsgespräch gewisse Initiativen ergreifen (z. B. ein neues Thema einführen), ist aber bei der Gesprächsführung sehr stark vom Interviewer abhängig. Kann mit Hilfe eines vorbereiteten Fragebogens ein stark gesteuertes Interview mit einigen spontanen Zusatzfragen führen.
<b>A2</b>	Kann sich in einem Interview verständlich machen und Informationen und Ideen zu vertrauten Themen mitteilen, vorausgesetzt, er/sie kann gelegentlich um Klärung bitten und erhält Hilfe, das auszudrücken, was er/sie sagen möchte.
	Kann in einem Interview einfache Fragen beantworten und auf einfache Feststellungen reagieren.
<b>A1</b>	Kann in einem Interviewgespräch einfache, direkte Fragen zur Person beantworten, wenn die Fragen langsam, deutlich und in direkter, nicht-idiomatischer Sprache gestellt werden.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

#### **4.2.7 Vermittlung der Schreibfertigkeit**

Nicht nur die Tatsache, dass Studenten im studienvorbereitenden DaF-Unterricht dazu befähigt werden müssen, in ihrem Studium fremdsprachliche Texte jeder Sorte zu verfassen, auch wachsende Mobilität und globale Kommunikation per E-Mail und Fax steigern die Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens. Das fremdsprachliche Schreiben unterscheidet sich in vielen Punkten von dem in der Muttersprache, neben Schreibproblemen wie Planungs-, Gliederungs- und Inhaltsfragen kommen beim Verfassen eines Textes in der Fremdsprache spezifische Problembereiche wie die Orthographie, grammatische sowie wortschatzbedingte Probleme, nicht selten auch textpragmatische Probleme auf. Neben der Funktion des Schreibens zu längerer und intensiverer Reflexion über Darstellungsweisen und Inhalte zu zwingen, führt es auch zur Festigung der eigenen Kenntnisse und ermöglicht über zeitliche und räumliche Entfernung hinweg, Kontakt mit Angehörigen der Zielsprache und –kultur aufzubauen (vgl. Eßer, 2007, S. 292- 293).

Für ein erfolgreiches Schreiben im Bereich des Schreibunterrichts sollte vor Augen gehalten werden, dass die vor dem Schreiben gegebene Aufgabenstellung in Bezug auf die Textsorte, den potenziellen Leser, die Textlänge und die zur Verfügung stehende Zeit präzise zu sein hat. Schon im Anfängerunterricht des studienvorbereitenden DaF-Unterrichts sollten die Lernenden kleine, eigene Texte verfassen, zu bedenken in diesem Bereich ist auch, dass die im Schreibunterricht durchgeführten Schreibübungen die Lernenden auf die Bewältigung von realen und später zu erwartenden Schreibanforderungen bzw. Textsorten vorbereitet (vgl. Eßer, 2007, S. 294). Im Schreibunterricht sollte auch Rücksicht darauf genommen werden, dass zwischen den Mustern verschiedener Textsorten (andere Form, Inhalt, Struktur, Stil) interkulturelle Unterschiedlichkeiten herrschen, die beim zielkulturellen Leser zu Missverständnissen führen können (vgl. Eßer, 2007, S. 295). Als schreibvorbereitende Übungen eignen sich vor allem (Eßer, 2007, S. 293):

- Wortketten, Wortschabble, ich buchstabiere mich-etwas buchstabiert sich
- Assoziogramme und Cluster
- Textrekonstruktion
- Übungen zur Funktion von Thema-Rhema Struktur, Konnektoren und pronominalen Verknüpfungen ( Lückentexte oder Textstrukturbäume )

Als textproduzierende Übungen, bei denen die Lerner selbst Texte schreiben eignen sich (Eßer, 2007, S. 294):

- Schreiben eines Textes aus vorgegebenen Wortlisten;
- Schreiben eines Textes aus vorgegebenen Elementen (z.B. Anfangs-oder Endsatz oder verschiedenen Textingredienzien);
- Schreiben eines Textteils ( Anfang, Mitte, Schluss) zu einem vorgegebenen Text;
- Schreiben als Modifikation einer Textvorlage (Kürzung, Erweiterung, Perspektivenwechsel);
- Schreiben mit Liedern;
- Schreiben mit Personen-, Kunst- oder Werbebildern usw.;

- Schreiben mit Bildergeschichten.

Im Rahmen des kommunikativen Schreibens (persönliche und formelle Briefe, Bewerbungen, Anzeigen, Lebenslauf etc.) gilt es sinnvolle Adressaten zu schaffen, die wichtigste Funktion des kommunikativen Schreibens ist dabei die Dezentrierung der Perspektive, d.h. die Hereinnahme von Leserbedingungen in den Schreibprozess (vgl. Universität Bielefeld, 2015). Auch das kreative Schreiben übernimmt eine sehr wichtige Rolle, es entwickelt nicht nur die Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsformen der Lernenden, sondern sie fördert auch die Imaginationskraft und Fantasie der Lernenden, indem sie durch das freie Schreiben etwas Neues zustande bringen( vgl. Benő, 2011, S. 76). Im Bereich des kreativen Schreibens hat auch das kooperative Lernen eine wichtige Funktion, da Gruppenarbeit nicht nur das Schreiben erleichtert, sondern viele andere positiven Auswirkungen mit sich bringt wie (vgl. Benő, 2011, S. 76):

- schwächere Lerner können von Stärkeren lernen,
- gesteigerte Motivation,
- bessere Schreibergebnisse durch das Einbringen von unterschiedlichen Ideen,
- Austausch von Erfahrungen und Sprachkenntnissen,
- Abbau von Schreibblockaden,
- Entwicklung sozialen Lernens und Förderung der Lernerautonomie.

Beim kreativen Schreiben ist es von Bedeutung, den Lernenden „Mut zum Ungewohnten zu machen und ihre gewohnten Vorstellungen aufzubrechen. Das gilt sowohl für die sprachliche Form als auch für den Inhalt der Texte.“ (Spinner, 2006, S.3). Im Bereich des kreativen Schreibens bieten sich Übungsformen an wie (vgl. Benő, 2011, S. 76):

- Der Lehrer liefert z. B. durch Reizwörter oder erfundene Wörter einen Schreibablass (Irritation).
- Der Lehrer bringt durch das Clustering oder durch ein Musikstück die Lernenden dazu, persönliche Erfahrungen, Ängste, Erinnerungen usw. zum

in Gedichten, Schilderungen oder kleinen Geschichten zum Ausdruck zu bringen (Expression).

- Durch eine Phantasiereise regt der Lehrer die Lernenden dazu an, ihre Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen (Imagination)

Bei den textrevidierenden Übungen, bei denen die Lernenden ihre Texte überarbeiten, sollten sich die Lerner Fragen stellen. Es handelt sich dabei um Fragen wie: Was erwartet der Leser von meinem Text? Ist dieser Punkt wichtig? Ist er mit dem vorigen Punkt verbunden? Habe ich mich präzise ausgedrückt? Fast jede Übung kann auf jedem Sprachstandniveau eingesetzt werden, wobei beachtet werden muss, dass die Aufgabenstellung und Schreibhilfen von der Lehrperson dementsprechend geboten werden müssen (vgl. Eßer, 2007, S. 294). Im Zusammenhang der Schreibaktivitäten liefert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Beispielskalen in den folgenden Bereichen (Europarat, 2001, S.66):

- Schriftliche Produktion allgemein;
- Kreatives Schreiben;
- Berichte und Aufsätze schreiben.

Diese Bereiche sollen in den Tabellen 4.26- 4.31 anhand von Deskriptoren bezüglich der Niveaustufen A1- B1 des Näheren erläutert werden.

**Tabelle 4.26 : Schriftliche Produktion allgemein**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Schriftliche Produktion allgemein</i>
<b>B1</b>	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ ihrem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
<b>A2</b>	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie und, aber oder weil verbinden.
	Kann verstehen, was in einem einfachen Alltagsgespräch langsam, deutlich und direkt an ihn/sie gerichtet gesagt wird, vorausgesetzt, die sprechende Person gibt sich Mühe, ihm/ihr verstehen zu helfen.
<b>A1</b>	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.27: Kreatives Schreiben**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Kreatives Schreiben</i>
<b>B1</b>	Kann unkomplizierte, detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen, zusammenhängenden Text beschrieben werden. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen.
<b>A2</b>	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studiererfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen.
<b>A1</b>	Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache, fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.
<b>A1</b>	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.28: Berichte und Aufsätze schreiben**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Berichte und Aufsätze schreiben</i>
<b>B1</b>	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
<b>A2</b>	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden. Keine Deskriptoren verfügbar
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.29: Schriftliche Interaktion allgemein**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Schriftliche Interaktion allgemein</i>
<b>B1</b>	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen. Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was er/sie für wichtig hält.
<b>A2</b>	Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen machen, wenn es um

	unmittelbar notwendige Dinge geht.
<b>A1</b>	Kann schriftlich Informationen zur Person erfragen oder weitergeben.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.30: Korrespondenz**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Korrespondenz</b>
<b>B1</b>	Kann in einem persönlichen Brief Neuigkeiten mitteilen und Gedanken zu abstrakten oder kulturellen Themen (z. B. Musik, Film) ausdrücken. Kann einen persönlichen Brief schreiben und darin detailliert über Erfahrungen, Gefühle, Ereignisse berichten.
<b>A2</b>	Kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben und sich darin für etwas bedanken oder entschuldigen.
<b>A1</b>	Kann kurze, einfache Postkarten schreiben.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.31: Notizen, Mitteilungen und Formulare**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Notizen, Mitteilungen und Formulare</b>
<b>B1</b>	Kann eine Nachricht notieren, wenn jemand nach Informationen fragt oder ein Problem erläutert. Kann Notizen mit einfachen, unmittelbar relevanten Informationen für Freunde schreiben oder für Dienstleistende, Lehrende oder andere, mit denen er/sie im täglichen Leben zu tun hat, und kann das Wichtige darin verständlich machen.
<b>A2</b>	Kann eine kurze, einfache Mitteilung entgegennehmen, sofern er/sie dabei um Wiederholung oder Neuformulierung bitten kann. Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen.
<b>A1</b>	Kann z. B. auf einem Anmeldezettel im Hotel oder bei der Einreise Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter, Geburtsdatum, Ankunftsdatum usw. eintragen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

### 4.3 Themen

Die im studienvorbereitenden DaF- Unterricht behandelten Themen (Abbildung 4. 5. Thematischer Wortschatz) sollen sich auf die Interessen, Erfahrungen und sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden beziehen. Im Bereich des Hochschulunterrichts lassen sich jedoch die Sprachlernnotwendigkeiten von Studierenden schwer beschreiben, außerdem existieren in der Hinsicht, was im Fremdsprachenunterricht an Hochschulen erreicht werden soll, auch Meinungsunterschiede und Unklarheiten. In dieser Hinsicht lässt sich mehr

Klarheit gewinnen, wenn bedacht wird, in welchen Kommunikationstexten sich Studierende kompetent zu bewegen haben, und für die sie demnach auch ausgebildet werden müssen (vgl. Voss, 2012, S.362). In diesem Rahmen lässt sich die individuelle Sprachverwendung auf folgende Kontexte reduzieren (vgl. Voss, 2012, S.362-363):

- Studierende müssen dazu befähigt werden, die Fachkommunikation ihres Faches zu meistern, die Fachliteratur ihres Studienfaches zu bewältigen, so dass sie imstande sind, sich an akademischen Veranstaltungen wie Vorlesungen, Seminare und Konferenzen rezeptiv und produktiv beteiligen zu können (z.B. während eines Auslandsstudiums). Daneben müssen sie nach ihrem Studium auch dazu imstande sein, die Fachkommunikation im beruflichen Alltag zu bewältigen, deren Basis eine akademische Ausbildung ist.
- Nicht zu übersehen ist, auch in diesem Kontext die Kommunikation mit Personen, die nicht Fachexperte in dem betroffenen Bereich sind, d.h. Studierende müssen auch dazu imstande sein, fachwissenschaftliche Inhalte einem Nicht – Fachpublikum darzustellen. In dieser Hinsicht hat eine Fremdsprachenausbildung an Hochschulen Studierende auch für die notwendigen Kompetenzen der sprachlichen Umsetzung, Adaptation und Modifikation in solchen Kommunikationskontexte zu schulen.

Beachtenswert ist auch der Kommunikationskontext der praktischen Lebensführung, die auch die sozial akzeptierten Verhaltensweisen miteinschließt. Dieser Kontext gewinnt vor allem bei einem Auslandsstudium oder –praktikum an Bedeutung, aber auch im Allgemeinen, privaten Kontakt mit ausländischen Fachkollegen.

**Personalien, Informationen zur Person**

- Name, Anredeform, Dokumente
- Adresse
- Telekommunikation
- Geburtsdaten
- Alter
- Geschlecht
- Familienstand
- Staatsangehörigkeit und Nationalitäten
- Herkunft
- Beruf und Tätigkeit
- Religion
- Familie
- Interessen
- Charakter, Temperament
- Äußeres Erscheinungsbild

**Wohnen**

- Wohnen und Wohnformen
- Räume, Teile des Hauses
- Einrichtung, Möbel, Bettwäsche
- Komfort, technische Einrichtungen
- Haushalt und Haushaltsarbeiten
- Mieten
- Charaktersierungen im Bereich Wohnen

**Umwelt**

- Gegend, Stadt, Land
- Pflanzen, Tiere
- Klima, Wetter

**Reisen und Verkehr**

- Orientierung
- Fortbewegung und alltägliche Wege
- Urlaubs- und Ferienreisen
- öffentlicher Verkehr
- Verkehr allgemein und privat
- Grenzübergang und Ausweispapiere
- auswärts wohnen, Unterkunft

**Verpflegung**

- Essen, Trinken, Mahlzeiten
- Nahrungsmittel, Speisen, Getränke
- Restaurant und Café
- Charakterisierungen für Speisen

	und Getränke
<b>Einkaufen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschäfte und Einkaufen</li> <li>• Preise und Geld</li> <li>• Haushaltsartikel</li> <li>• Kleidung, Accessoires</li> <li>• Rauchwaren</li> </ul>
<b>Öffentliche und private Dienstleistungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Post</li> <li>• Telekommunikation</li> <li>• Ämter, Verwaltung, öffentliche</li> <li>• Dienstleistungen</li> <li>• Bank und Geldverkehr</li> <li>• Polizei</li> <li>• Not-, Bereitschafts-, und Sozial-</li> <li>• Dienste</li> <li>• Auto und Fahrzeug</li> <li>• Sonstige Dienstleistungen</li> </ul>
<b>Körper, Gesundheit und Hygiene</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körper</li> <li>• Physisches und physisches Befinden</li> <li>• Körperpflege und Hygiene</li> <li>• Gesundheit und Krankheit</li> <li>• Medizin und medizinische Versorgung</li> <li>• Krankenversicherung</li> </ul>
<b>Wahrnehmung und Motorik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sinnliche Wahrnehmung</li> <li>• Körperstellung und –bewegung</li> <li>• Motorik und Tätigkeiten</li> </ul>
<b>Arbeit und Beruf</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beruf</li> <li>• Arbeitsplatz</li> <li>• Arbeitsbedingungen</li> <li>• Lohn, Versicherung, Soziales</li> <li>• Berufsausbildung und Laufbahn</li> <li>• Computer</li> </ul>
<b>Ausbildung und Schule</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schule und Studium</li> <li>• Unterrichtsfächer</li> <li>• Prüfungen und Diplome</li> </ul>
<b>Fremdsprachen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständigung</li> <li>• Sprache</li> <li>• Spracherwerb und Sprachbeherrschung</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freizeitbeschäftigung, Interessen Hobbys</li> <li>• Veranstaltungen</li> </ul>

---

<b>Freizeit und Unterhaltung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theater, Kino, Konzert</li> <li>• Museum, Ausstellungen, Sehenswürdigkeiten</li> <li>• Sport</li> <li>• Radio, Fernsehen, Unterhaltungselektronik</li> <li>• Lektüre und Presse</li> <li>• gesellige Anlässe</li> <li>• Charakterisierungen für Veranstaltungen und Unterhaltungsaktivitäten</li> </ul>
<b>Persönliche Beziehungen und Kontakte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Art der persönlichen Beziehung</li> <li>• Einladungen und Verabredungen</li> <li>• Korrespondenz</li> <li>• Vereinswesen</li> </ul>
<b>Politik und Gesellschaft</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktuelles Geschehen</li> <li>• Gesellschaft</li> <li>• Wirtschaft</li> <li>• Politik, Staat und Internationales</li> <li>• Recht</li> </ul>

---

**Abbildung 4.5.: Thematischer Wortschatz (Europarat, 2005)**

#### **4.4. Unterrichtsmethodische Grundsätze**

##### **4.4.1. Vermittlung des Wortschatzes**

Die Wortschatzarbeit hat eine feste Stellung auf allen Sprachniveaus im Unterricht der Vorbereitungsklasse, da sie als Grundlage für das Kommunizieren und Verstehen in der Fremdsprache fungiert. Daher gilt die Durchführung einer systematischen Wortschatzarbeit, die inzidentellen (beiläufigen) und intentionalen Erwerb zusammenbringt. Zu beachten in diesem Kontext ist, dass intentionaler Erwerb während der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben stattfindet, die kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf der Basis eines Textes erfolgen, inzidenteller Erwerb (Hören, Lesen) dagegen zu rezeptiver Verfügbarkeit der Bedeutung führt (vgl. Köster, 2010, S.1025) und vor allem für den rezeptiven Wortschatz von Bedeutung ist.

An dieser Stelle sei auch die Wichtigkeit hervorgehoben, schon am Anfang des Vokabelerlernens Erfolge zu erzielen, die die Lernenden zu weiteren Erfolgen motivieren. Deswegen sollte darauf geachtet werden, zu Beginn den Lernenden jene Vokabeln und Redewendungen zu vermitteln, von denen die Lernenden

häufig Gebrauch machen können (vgl. Pädagogik News, 2015). Darüber hinaus kommt der Lernerorientierung, dem selbstgesteuerten Lernen und eigenständigem Weiterlernen besonders im Bereich der Wortschatzvermittlung ein besonderer Stellenwert zu, deswegen sollten Lernende im studienvorbereitenden DaF-Unterricht zum autonomen Lernen hingeführt werden, sprachliche Erscheinungen, die Einsicht in Lernprozesse fördern, sollten bewusst gemacht und dabei sollten angemessene Lernstrategien angeboten werden (vgl. Köster 2010, S. 1027). Im Kontext der eigenständigen Informationsbeschaffung soll auch die Wichtigkeit der Arbeit mit Lernerwörterbüchern betont werden, die integraler Bestandteil der Wortschatzarbeit sein sollten (vgl. Köster, 2010, S.1028). Die lexikalische Kompetenz umfasst das Vokabular, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, daneben auch die Fähigkeit, es zu verwenden. (Europarat, 2001, S. 111). Im Näheren zählen zu den lexikalischen Elementen (Europarat, 2001, S. 111-112):

- **feste Wendungen**, die aus mehreren Wörtern bestehen wie z.B.:
  - Satzformeln (direkte Exponenten von Sprachfunktionen wie Begrüßungen wie Guten Morgen! – Nett, Sie kennenzulernen. usw.)
  - Sprichwörter usw.
  - archaische Ausdrücke wie z. B. Hebe dich hinweg von mir!
- **idiomatische Wendungen**, wie z.B. :
  - Er hat den Löffel abgegeben/fallen lassen. (= er ist gestorben)
  - jmdm. einen Bären aufbinden (d. h. eine Lüge erzählen, flunkern)
  - Ich denk, mich tritt ein Pferd (als Ausdruck der Verblüffung/Verärgerung)
  - Verstärker: Ihr Gebrauch ist oft stilistisch oder durch den Kontext eingeschränkt, z. B. schneeweiß (d. h. „rein“) gegenüber weiß wie eine (gekalkte) Wand (d. h. „, blass“)
- **feststehende Muster** (Sprachbausteine, Schablonen), wie z.B.:

Könnte ich bitte ... haben? – Ich möchte gerne zahlen!

- **andere feststehende Phrasen**, wie z. B.:
  - Funktionsverbgefüge, z. B. zu Ende gehen, in Betrieb nehmen
- **präpositionale Gefüge** z. B. in Hinblick auf, in Bezug auf
- **feste Kollokationen**, die aus Wörtern bestehen, die normalerweise zusammenstehen, z. B. eine Rede/einen Vortrag halten; Fehler machen.
- **Einzelwörter** (frei stehende einzelne Wörter )

Tabelle 4.32 soll verdeutlichen, welche grammatischen Elemente in diesem Sinne dazu zählen (Europarat, 2001, S. 112):

**Tabelle 4.32: Grammatische Elemente**

<i>Grammatische Elemente</i>	<i>Erläuterung</i>
<b>Artikel</b>	(ein, einer, eine, der, die, das)
<b>Indefinitpronomen</b>	(einige, alle, viele usw.)
<b>Demonstrativpronomen</b>	(dieser, diese, dieses; jener ...)
<b>Personalpronomen Interrogativ- und Relativpronomen</b>	(ich, du, er, sie, es, wir ...; mir, dir usw.)
<b>Possessivpronomen</b>	(wer, was, welche, wo, wie usw.)
<b>Präpositionen</b>	(mein, dein, sein, ihr usw.)
<b>Hilfsverben / Modalverben</b>	(sein, haben, werden / können, sollen usw.)
<b>Konjunktionen</b>	(und, aber, wenn, obwohl)
<b>Modalpartikeln</b>	(ja, wohl, aber, doch usw.)

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

Bei Wortschatzübungen sollte im studienvorbereitenden DaF-Unterricht beachtet werden, dass vor allem das Einüben des Erkennens und Verstehens der neuen lexikalischen Einheiten/Strukturen, deren Behalten und Gebrauch eine zentrale Rolle spielt (vgl. Scherfer, 2007, S. 281):

- **Übungen zum Erkennen und Verstehen**

Durch diesen Übungstyp wird für eine leichtere Integration des neuen Wissens in das Vorwissen aktiviert, er verhilft dazu, dass Lernende mit Hilfe ihrer Sprachkenntnisse (Wortbildungsschemata, Internationalismen, typische

grammatische Kontexte, Regeln für den Aufbau und die Gliederung von Texten) und ihres Weltwissens die Vokabeln selbstständig erschließen.

- **Übungen zum Behalten**

Für ein erstes Behalten eignet sich das Auswendiglernen von zweisprachigen Vokabelgleichungen, daneben einsprachige Vokabellisten mit Definitionen und/oder Erklärungen, Listen von Vokabeln in typischen Kontexten. Übungen, die neue Strukturen in bereits vorhandenes Wissen integrieren, fördern das Behalten durch Analysieren. Besonders bieten sich hier Mnemotechniken und alle Arten von Zusammenstellungen und Systematiken an, bei denen neue Vokabeln mit bekannten in Beziehung gesetzt werden.

- **Übungen zum Gebrauch von Vokabeln**

Für Wortschatzübungen, deren Ziel ein freier Gebrauch der Vokabeln ist, eignen sich für die mündliche Produktion vor allem Dolmetschübungen, Erklärungen (von ausgangssprachlichen Texten wie Hinweistafeln, Spielanleitungen, usw.) in der Zielsprache kommunikatives Hin- und Herübersetzen, gelenkte Rollenspiele, Dialogübungen usw. In den Tabellen 4.33 – 4.34 sind die Skalen für das Spektrum des gewussten Wortschatzes und für die Wortschatzbeherrschung aufgeführt, die der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen im Bereich des Wortschatzes liefert.

**Tabelle 4.33: Das Wortschatzspektrum für die einzelnen Niveaustufen laut des GER**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Wortschatzspektrum</i>
<b>B1</b>	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
<b>A2</b>	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
<b>A1</b>	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. München: Langenscheidt.

**Tabelle 4.34: Die Wortschatzbeherrschung für die einzelnen Niveaustufe laut des GER**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Wortschatzbeherrschung</i>
<b>B1</b>	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.
<b>A2</b>	Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.
<b>A1</b>	Keine Deskriptoren verfügbar

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

#### **4.4.2. Vermittlung der Grammatik**

Im studienvorbereitenden DaF-Unterricht wird die grammatische Kompetenz mit Blick auf ihre jeweilige kommunikative Handlungsfunktion erworben und geschult (Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache, 2009, S.10). Ziel des Deutschunterrichts in den Vorbereitungsklassen ist die Vermittlung der gegenwärtigen Standardsprache des Deutschen, da unterschiedliche Varietäten mehr oder weniger von der Standardsprache abweichen (vgl. Granzow-Emden, 2013, S. 8). Da der Erfolg der Grammatikvermittlung von der Auswahl der sprachlichen Mittel und der sprachlichen Handlungen (des Inputs) und der damit verbundenen sprachbezogenen Aufgaben und Aufmerksamkeitssteuerung (Intake) abhängt, müssen die Lernenden, um Hypothesen bilden und ausprobieren zu können, auch um übliche Formulierungsroutinen und –muster ganzheitlich zu erwerben, intensiv mit sprachlichen Mitteln konfrontiert werden, die für sie nützlich sind und mit denen sie rezeptiv sowie produktiv arbeiten können (vgl. Fandrych, 2010, S. 1013). Die Grammatikvermittlung in den Vorbereitungsklassen folgt dem Prinzip des entdeckenden Vorgehens nach dem Prinzip Sammeln/Ordnen/Systematisieren, bei diesem Verfahren werden den Lernenden die Gelegenheit geboten, neue Strukturen durch genaues Wahrnehmen und Vergleichen sprachlicher Muster nicht nur zu entdecken, sondern auch zu vergleichen und mit unterschiedlicher Hilfeleistung eine eigene Regelformulierung zu realisieren (vgl. Funk & König, 2001, S.298). Nicht zu übersehen ist an dieser Stelle, dass die Studenten der Vorbereitungsklassen an türkischen Universitäten, als Erwachsene mit einem DaF- Unterricht in einem nicht- deutschsprachigen konfrontiert sind. Da

bei erwachsenen Lernern ein höherer Bedarf an expliziter grammatischer Unterweisung besteht und Lernende außerhalb des deutschen Sprachraums nur über ein Mindestmaß an deklarativem, grammatikbezogenen Wissen in die Lage versetzt werden können, ihre Sprachkompetenz eigenständig zu verbessern und auch nur dazu imstande sind, Hilfsmittel wie Wörterbücher und Lernergrammatiken heranzuziehen und in Tandems über ihre sprachlichen Mängel/Bedürfnisse zu sprechen und diese zu bearbeiten (vgl. Fandrych, 2010, S. 1024), empfiehlt es sich in den Vorbereitungsklassen, einen gewissen Grad an expliziter Grammatikvermittlung in den Unterricht zu integrieren. In diesem Kontext sei auch zu erwähnen, dass explizite Grammatikvermittlung durch eine bestimmte Sicherheit, die sie schafft, orientierend wirkende Funktionen tragen und bei der Systematisierung sprachlicher Erscheinungen zur Hilfe kommen kann (vgl. Fandrych, 2010, S. 1024). Bei einer Beschreibung der grammatischen Organisation sind zu unterscheiden (Europarat, 2001, S. 113-114):

<b>Elemente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morphe</li> <li>• Morpheme – Stämme und Affixe</li> <li>• Wörter</li> </ul>
<b>Kategorien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Numerus, Kasus, Genus</li> <li>• konkret/abstrakt, zählbar/unzählbar</li> <li>• (in)transitiv, Aktiv/Passiv</li> <li>• Tempus</li> <li>• Aspekt</li> </ul>
<b>Klassen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konjugationen</li> <li>• Deklinationen</li> <li>• offene Wortklassen: Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien</li> <li>• geschlossene Wortklassen</li> </ul>
<b>Strukturen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zusammengesetzte Wörter und komplexe Ausdrücke</li> <li>• Phrasen: Nominalphrase, Verbalphrase usw.</li> <li>• Teilsätze: Hauptsatz, Nebensatz, selbstständiger Teilsatz</li> <li>• Sätze: einfacher Satz, Satzverbindung, Satzgefüge</li> </ul>
<b>Prozesse (deskriptiv)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nominalisierung</li> <li>• Affigierung</li> <li>• Suppletion</li> <li>• Ablaut</li> <li>• Transposition</li> <li>• Transformation</li> </ul>
<b>Beziehungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rektion</li> <li>• Kongruenz</li> <li>• Valenz</li> </ul>

**Abbildung 4.6.: Spezifikation bei grammatischer Organisation (Europarat, 2001)**

Im Bereich der Grammatikübungen gilt es das Übungsangebot zu differenzieren, zu variieren, zu ergänzen und wenn möglich individuell zu gestalten, außerdem sollte der Stoff verteilt werden, anstatt zu wiederholen und zu verweilen, die

Übungen dürfen die Lernenden weder über- noch unterfordern, der Übungszweck sollte stets verdeutlicht und angewandten Sozialformen dabei regelmäßig gewechselt, die Lernenden zum Einsatz von Lernstrategien angeregt werden (vgl. Raabe, 2007, S.286). Bei Grammatikübungen geht man von Prototypen aus, sie beinhalten einerseits imitativ- reaktive Übungsformen wie Substitutions-, Ergänzungs- oder Einsetzübungen, andererseits schließen sich aber auch kommunikative und handlungsorientierte Kontexte ein (vgl. Raabe, 2007, S. 285):

<b>Auswählen</b>	z.B. aus einem Text grammatische Strukturen auswählen
<b>Beantworten/Fragen</b>	z.B. Fragespiel zum grammatischen Lernziel, Wissen über Sprache
<b>Darstellen</b>	z.B. Einübung der Strukturen in Rollenspielen, Übergang in freie Anwendung möglich
<b>Ergänzen/Einsetzen/Entfernen</b>	z.B. Lückenfüllen, sollten mehr Sprachgefühl und Phantasie fordern
<b>Gestalten</b>	z.B. Bildung der Struktur ausgehend von visuellen Impulsen
<b>Imitieren</b>	z.B. Nachsprechspiele
<b>Problemlösen</b>	z.B. Inselspiel (Welche sieben Dinge nimmst du mit?)
<b>Sortieren</b>	z.B. vorgegebene Strukturen werden gereiht, geordnet oder gruppiert.
<b>Vergleichen</b>	Vergleich ähnlicher Bilder

**Abbildung 4.7.: Grammatikübungen (Raabe, 2007)**

Tabelle 4.35 zeigt Skalen, die nach dem GER im Bereich der grammatischen Korrektheit für die einzelnen Niveaustufen aufgeführt sind (Europarat, 2001, S. 114):

**Tabelle 4.35: Grammatische Korrektheit**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Grammatische Korrektheit</b>
<b>B1</b>	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von

	Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
<b>A2</b>	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt- Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
<b>A1</b>	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

#### 4.4.3. Aussprache und Intonation

Der Aussprache und Intonation kommt von Anfang an des Deutschunterrichts in den Vorbereitungsklassen eine wichtige Bedeutung zu, da nicht nur eine fremde Sprache mit neuen Wörtern und grammatischen Strukturen gelehrt und gelernt wird, sondern die Lernenden auch mit einer fremden Sprache konfrontiert sind, die auch einen neuen und spezifischen Klang hat (vgl. Hirschfeld, 2007, S. 277). Die phonologische Kompetenz schließt Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und Produktion in Bezug auf folgende Gesichtspunkte ein (vgl. Europarat, 2001, S. 117):

- **die lautlichen Einheiten** ( Phoneme ) der Sprache und ihre Realisierung in bestimmten Kontexten ( Allophone );
- **die phonetischen Merkmale**, die Phoneme voneinander unterscheiden ( distinktive Merkmale wie z. B. stimmhaft, gerundet, nasal, plosiv);
- **die phonetische Zusammensetzung von Wörtern** (Silbenstruktur, Phonemfolge, Wortakzent, Wortton);
- **Satzphonetik** (Prosodie):
  - Satzakzent und Satzrhythmus,
  - Intonation.
- **phonetische Reduktion**:
  - Vokabelschwächung,
  - starke und schwache Formen,
  - Assimilation,

- Elision.

Abbildung 4.8. soll verdeutlichen, welche Übungstypologien sich im Rahmen der Aussprache- und Intonationsschulung besonders eignen (vgl. Hirschfeld, 2007, S. 279-280):

<b>Hören</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitende Hörübungen/ Eintauchübungen</li> <li>• Diskriminationsübungen ( Laute, prosodische Muster)</li> <li>• Identifikationsübungen ( Laute, prosodische Muster)</li> <li>• Hörübungen, die phonetisches Hören mit verstehendem Hören verbinden</li> </ul>
<b>(Aus-)Sprechübungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachsprechübungen</li> <li>• Produktive (Aus-) Sprechübungen ( Verbindung von Grammatik- mit Lexikarbeit)</li> <li>• Angewandte (Aus-)Sprechübungen (vorlesen, vortragen, freies Sprechen usw.)</li> </ul>
<b>Wortakzent/ Satzakzent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörübungen ( betonte / unbetonte Silben, Ordnen von Wörtern nach ihrer Betonung)</li> <li>• Produktive Übungen (klatschen, klopfen, usw., Einsetzübungen, Betonen von Wörtern usw.)</li> </ul>
<b>Melodie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörübung ( "gebrumnte Beispiele" hören und zuordnen, Melodieverlauf zeigen, Satzzeichen ergänzen )</li> <li>• Produktive Übungen ( gleichen Satz mit anderer Melodie sprechen, Melodiepfeile ergänzen)</li> <li>•</li> </ul>

**Abbildung 4.8. : Übungstypologien zur Aussprache- und Intonationsschulung (vgl. Hirschfeld, 2007)**

In Tabelle 4.36 soll die Beherrschung der Aussprache und Intonation für die einzelnen Niveaustufen beschrieben werden (Europarat, 2001, S. 117):

**Tabelle 4.36: Beherrschung der Aussprache und Intonation**

<b>Niveaustufe</b>	<b>Beherrschung der Aussprache und Intonation</b>
<b>B1</b>	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
<b>A2</b>	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
<b>A1</b>	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2.* München: Langenscheidt.

#### 4.4.4. Orthographische und orthoepische Kompetenz

Die orthographische Kompetenz hat in dem Unterricht der Vorbereitungsklassen einen besonderen Stellenwert, da das Schriftbild für die Lernenden nicht nur als eine wichtige Orientierungshilfe dient, sondern das Üben der deutschen Orthographie auch zu einem besseren Erinnern der Bedeutung von Wörtern, zum Vermeiden von Schreibfehlern und einer besseren Einsicht in die Struktur der deutschen Sprache verhilft (vgl. Groh, 2007, S. 20). Im Näheren sollten die Lernenden im Bereich der Orthographie dazu befähigt werden, Folgendes zu wissen, zu erkennen und zu produzieren (vgl. Europarat, 2001, S. 117):

- Buchstaben in gedruckter und handschriftlicher Form, Groß und Klein;
- die richtige Schreibweise der Wörter, einschließlich Abkürzungen;
- Satzzeichen und Regeln der Zeichensetzung;
- typographische Konventionen und verschiedene Schriftarten usw.;
- gebräuchliche logographische Zeichen (z. B. @, &, \$ usw.).

Neben diesem sollten die Lernenden außerdem zu einer orthoepischen Kompetenz befähigt werden, d.h. sie sollten dazu imstande sein, wenn sie einen Text laut lesen oder beim Sprechen Wörter benutzen, die ihnen zuerst in geschriebener Form begegnet sind, diese geschriebene Form korrekt auszusprechen, zu dessen Verwirklichung gehören (vgl. Europarat, 2001, S. 118):

- Kenntnis der Rechtschreibung,
- die Fähigkeit, ein Wörterbuch heranzuziehen, und Kenntnis der dort benutzten Konventionen, Aussprache darzustellen,
- Kenntnis der Bedeutung geschriebener Formen, insbesondere die der Satzzeichen für Satzgliederung und Intonation,
- die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit (Homonyme, syntaktische Ambiguitäten usw.) aus dem Kontext aufzulösen.

Tabelle 4.37 zeigt Skalen, die nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Beherrschung der Orthographie in den einzelnen Niveaustufen aufgeführt sind:

**Tabelle 4.37 : Beherrschung der Orthographie**

<i>Niveaustufe</i>	<i>Beherrschung der Orthographie</i>
<b>B1</b>	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
<b>A2</b>	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben – z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
<b>A1</b>	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Quelle: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. München: Langenscheidt.

#### **4.4.5. Verhältnis von Zielsprache und Muttersprache**

Im studienvorbereitenden Deutschunterricht gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit, d.h. die Fremdsprache ist Unterrichts-, Vermittlungs- und Arbeitssprache. In diesem Sinne gilt sie nicht nur als der Lehrgegenstand und Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern auch als der Weg zum Erreichen dieser Ziele. Zu beachten dabei ist, dass sie von Anfang an als das Kommunikationsmittel im Unterricht zu gelten hat. Der Einsatz der Muttersprache im FSU stets „wohl bedacht und dosiert“ sein, damit das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit erhalten bleibt, d.h. die Muttersprache sollte keinesfalls nicht das Sagen im Fremdsprachenunterricht haben (vgl. Butzkamm, 2000, S. 97). Zu bedeuten hat dies auch, dass jene Form des Unterrichts, bei der die Muttersprache ständig im Unterricht mitverwendet und jede Information von der Lehrperson - zuerst in der Fremdsprache und dann in der Muttersprache doppelt vermittelt wird, abgelehnt wird (vgl. Butzkamm, 2000, S.102). Die Muttersprache dient im Fremdsprachenunterricht vor allem dann als nützlich wenn, Unverstandenes die Lernenden belastet, Arbeitsanweisungen nicht verstanden werden, Missverständnisse entstehen, komplexe Erklärungen einen zu großen Zweitaufwand erfordern und über kulturelle Unterschiede, „ das Fremde“ reflektiert werden soll (vgl. Butzkamm & Schmid-Schönbein, 2008, S.6). Die Muttersprache wird im Fremdsprachenunterricht gezielt, systematisiert und

dosiert anhand des Sandwich - Verfahrens eingesetzt. Bei der Sandwich Technik wird die Übersetzung eines unbekanntes Ausdrucks zwischengeschoben. Da sie ein intensives Hör- und Leseprogramm von authentischen Texten überhaupt erst ermöglicht, wird sie im studienvorbereitenden Deutschunterricht gezielt eingesetzt.

### **Die Sandwich Technik**

Lehrer: „Du hast eine Zeile übersprungen. Sen bir satır atladın. Du hast eine Zeile übersprungen.“

Zu beachten ist bei diesem Verfahren, dass die Lehrperson die muttersprachliche Bedeutung schnell und unbetont zwischen den zwei identischen Sätzen in der Fremdsprache spricht. In diesem Sinne gilt die Muttersprache als eine wichtige von den Lernern mitgebrachte Ressource, die nicht nur zu einem besseren und schnellerem Verstehen, sondern auch zum Lernen der Fremdsprache dient (vgl. Butzkamm, 2008, S.7).

### **Code Switching**

Beim Code Switching wird der von den Lernenden in der Muttersprache geäußerte Ausdruck aufgegriffen und von dem Lehrer in die Fremdsprache übersetzt (vgl. Butzkamm, 2007, S.6-7). Lerner: „, Bunu ben de söyleyecektim “ Lehrer: „, Auf Deutsch heißt das: Das wollte ich auch sagen. Versuchen Sie es bitte. “

#### **4.4.6. Umgang mit Fehlern**

Da ein bewusstes Umgehen mit Fehlern das Weiterlernen fördert und auch von den Lernenden erwünscht ist, kommt der Besprechung von Fehlern im studienvorbereitenden Deutschunterricht besondere Bedeutung zu. Lernende sollten nicht nur auf ihre Fehler von der Lehrperson korrigiert werden, sondern vielmehr dazu angeregt werden, selbstreflexiv und bewusst mit ihren Fehlern umzugehen (vgl. Kleppin, 2010, 1065). Die Fehlerkorrektur erfolgt auf den zwei Ebenen; zum einen auf der Ebene der schriftlichen und zum anderen auf der Ebene der mündlichen Fehlerkorrektur. Im Bereich der schriftlichen Fehlerkorrektur gilt, dass die Fehlerkorrektur nicht nur auf einer reinen Feststellung der Fehleranzahl beruht, sondern den Lernenden ihre Fehler so zu vermitteln, dass sie erkennen können, wo und welche Fehler sie gemacht haben (vgl. Kleppin, 2010, S. 1065). Es eignen sich schriftliche Korrekturverfahren wie (vgl. Kleppin, 2010, S. 1065):

- die einfache Fehlerkorrektur, bei dem Fehler angestrichen bzw. unterstrichen werden;
- Markierung von Fehlern mit Korrekturzeichen (Angabe des Fehlertyps);
- Berichtigung durch den Lehrer (Angabe der sprachlich korrekten Variante des Lehrers);

Im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur lassen sich empfehlen (vgl. Kleppin, 2010, S. 1067):

- eine aktive Auseinandersetzung mit Lernerfehlern im Unterricht;
- ermutigende und nicht demotivierende Korrekturen;
- Anpassen der Fehlerkorrektur an das Unterrichtsgeschehen (spätere Korrektur der Fehler in einer Korrekturphase);
- bewusstmachende Fehlerkorrekturen, die zur Reflexion der eigenen Fehler anregen und zu Selbstkorrekturen führen sollen.

#### **4.4.7. Lernstrategien**

Da die Bedeutung von Lernstrategien für ein erfolgreiches selbständiges Fremdsprachenlernen unbestritten ist und die Lernenden mit Hilfe von Lernstrategien „den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuern und kontrollieren“ (Tönshoff, 2003, S. 331) werden sie im studienvorbereitenden Deutschunterricht schon von Anfang an vermittelt und eingesetzt. Sie werden von den Lernenden in Form von strategischen Verhaltensweisen eingesetzt, als komplexe Pläne steuern sie nicht nur das Lernverhalten und die Interaktion der Lernenden mit Anderen, sondern sie haben auch die Funktion den Erwerb sprachlicher Mittel, aber auch nicht- sprachlicher Mittel zu steuern (vgl. Wolff, 1998, S.72). Im Bereich der Lernstrategien unterscheidet man metakognitive, kognitive und sozial- affektive Lernstrategien (vgl. Smasal, 2010, S. 173):

- **Metakognitive Lernstrategien**

Sie dienen zur Planung (z.B. der Auswahl angemessener Lernstrategien), der Überwachung (z.B. der Kontrolle des Textverständnisses beim Lesen oder der Kontrolle der Wirksamkeit des Einsatzes von Lernstrategien),

daneben auch zur Bewertung (z.B. Bewertung der Arbeitsergebnisse) des Sprachlernprozesses.

- **Kognitive Lernstrategien**

Bei den kognitiven Lernstrategien kommt dem Elaborieren, der Anknüpfung an das Vorwissen, eine wichtige Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang gewinnt die Verwendung von Lexika, Wörterbüchern, das Markieren von wichtigen Textstellen oder das Zusammenfassen eines Textes an Bedeutung.

- **Soziale und affektive Lernstrategien**

Sie dienen zur Optimierung des Sprachlernprozesses durch die Zusammenarbeit der Lernenden mit anderen Lernenden, der Lehrperson u.ä., außerdem auch zur Kontrolle von Emotionen, wie Angst oder Demotivation während des Sprachlernprozesses.

Bei der Vermittlung von Lernstrategien im studienvorbereitenden DaF-Unterricht wird die Bewusstmachung und Evaluation des Sprachlernprozesses, daneben auch der Strategieeinsatz der Lernenden hervorgehoben. Außerdem gewinnen bei der Vermittlung von Lernstrategien folgende Aspekte an Bedeutung (vgl. Smasal, 2010, S. 174-175):

- die Förderung des Bewusstseins der verwendeten Lernstrategien durch anschließende Diskussionen, gezielte Fragen oder Partnerinterviews mit den Lernenden;
- die Präsentation von verschiedenen Lernstrategien in Form von Erklärungen, Modellierungen und der Erklärung einzelner Arbeitsschritte durch die Lehrperson;
- die aktive Nutzung von Übungsphasen, da diese die Gelegenheit bieten, das erworbene Wissen durch Lernstrategien in der Praxis anzuwenden. In diesem Kontext, sollten Lernende anspruchsvolle Aufgaben bearbeiten, die einen Einsatz verschiedener Lernstrategien ermöglichen;
- der Einsatz von Portfolios, Bewertungsbögen oder die Selbstbeobachtung der Lernenden mit Erfahrungsaustausch bieten Möglichkeit zur Reflektion

des Strategieeinsatzes und zur Erkenntnis zukünftiger Lern- und Arbeitsprozesse.

Zu betonen ist im Kontext der Vermittlung von Lernstrategien, dass Lernstrategien von Anfang an kontinuierlich und integrativ zu vermitteln sind, dass nicht nur Lerntechniken im Bereich des Wortschatzes, der Grammatik und allen Fertigkeiten vermittelt werden müssen, sondern auch über diese im Unterricht zu reflektieren gilt. Darüber hinaus sollte den Lernenden die Gelegenheit geboten werden, sich über individuelles Lernverhalten auszutauschen und den Lernenden Erinnerungshilfen für die Anwendung von Lernstrategien wie Erinnerungstafeln, Übersichtstafeln, Merkblätter usw. geboten werden. Auch ist es in diesem Rahmen von Bedeutung, dass die Lehrperson selbst als Vorbild für die Anwendung von Lernstrategien fungiert (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S.9).

#### **4.4.8. Lerner- und Lehrerrolle**

Im DaF- Unterricht der Vorbereitungsklassen stehen die Lernenden als Partner der Lehrperson im Zentrum des Unterrichts. Die Lehrperson übernimmt dabei die Rolle eines Ratgebers, Koordinators und Moderators der Lernprozesse und bietet den Lernenden in diesen Lernprozessen- wenn möglich auch verschiedenen Lernertypen angemessene Lern- und Arbeitsstrategien an. In diesen Prozessen sollte er auch Strategien aus dem Erwerb der ersten Fremdsprache der Lernenden berücksichtigen und sie im Bereich von Transfermöglichkeiten in diesem Bereich bewusst machen (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 8). Da die Mehrheit der Studenten in der Türkei, die für die sprachliche Vorbereitung eines deutschsprachigen Studiums die Vorbereitungsklasse an türkischen Fremdsprachenhochschulen besucht, sich aus einer Gruppe zusammensetzt, die Deutsch nach Englisch lernt, betrifft die oben genannte Bewusstmachung folgende Bereiche:

- die Lernenden sollten auf Bezüge zwischen Muttersprache, der ersten Fremdsprache Englisch und der zweiten Fremdsprache Deutsch und die zwischen den beiden Sprachen existierende Verwandtschaft hingewiesen werden (z.B. im Bereich des Wortschatzes). In diesem Sinne sollten sie diese Verwandtschaft und Ähnlichkeiten zur Bedeutungserschließung und /oder Wortschatzerweiterung nutzen (Goethe Institut Krakau, 2006, S.61).

- die Lernenden sollten Lernverfahren und Lernerfahrungen im Bereich der ersten Fremdsprache Englisch für das Lernen der deutschen Sprache nutzen. Im Näheren dabei, wie man Wörter lernt, beim Einsatz von Strategien, beim Lösen von Aufgaben, bei der Analyse von bestimmten sprachlichen Phänomenen, (Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beiden Sprachen) der Anwendung kognitiver und vergleichender Verfahren, durch die die Lerner ihren Lernprozess aktiv mitgestalten, Hypothesen bilden, Gesetzmäßigkeiten entdecken, analysieren, vergleichen und im Allgemeinen Bezüge zu ihrem Vorwissen herstellen (Goethe Institut Krakau, 2006, S.61).

#### **4.4.9. Sozialformen**

In Hinblick auf die Sozialformen des studienvorbereitenden DaF-Unterrichts fällt ins Gewicht, die verschiedenen Sozialformen nicht nur nach den ihnen sprachdidaktisch geeigneten Potentialen für bestimmte Unterrichtsphasen gezielt auszuwählen, sondern auch in einem zusammenhängenden Unterricht zu vereinigen (vgl. Schramm, 2010, S. 1182). In diesem Zusammenhang sollen nicht nur die unterschiedlichen Sozialformen des Unterrichts, sondern auch deren verschiedene didaktischen Funktionen an dieser Stelle näher behandelt werden (vgl. Gudjons 2003, 51 ff):

- **Frontalunterricht**
  - **Informieren und darbieten**

Die klassische Form ist die Darbietung durch den Lehrer (Lehrervortrag). Sie ist vor allem dann nützlich, wenn ein neues Thema eingeführt wird oder grundlegende Informationen vermittelt werden (z.B. bei der Einführung neuer Vokabeln). Auch eignet sie sich für eine Zusammenfassung des bisherigen Inhalts oder für das Festhalten des roten Fadens in einem Arbeitsprozess.

- **Stoff erarbeiten/ Lernen vernetzen**

Ist vor allem dann geeignet, wenn ein Thema vorbereitet werden, ein Sachverhalt vertieft oder weitergeführt werden soll. Ein von der Lehrperson gesteuertes Unterrichtsgespräch ist vor allem dann empfehlenswert, wenn die Lernenden aufgrund des Schwierigkeitsgrads allein überfordert wären.

- **Lernmethoden vermitteln**

Kann zur Einführung, Vermittlung und Erklärung von Methoden und Techniken für selbständige Arbeiten der Lernenden nützlich sein. Der Frontalunterricht kann auch beim Thematisieren und Reflektieren über Metakognition angebracht sein und es können sinnvolle Tipps zur Planung, Durchführung und Selbstbewertung gegeben werden.

- **Entdecken und Problemlösen**

Hier steht das Verstehen, Nutzen und Anwenden von Wissen von zentraler Bedeutung. Auch wird gemeinsames Entdecken und die Formulierung von gemeinsamen Fragen möglich.

- **Ergebnisse sichern - üben – wiederholen**

Auch wenn es Ziel ist, dass die Lernenden die Grundfunktionen des Lernens , die Sicherung der Unterrichtsergebnisse, das Üben und Wiederholen selbstständig beherrschen, sollte die Lehrkraft Hilfestellungen bei diesen Prozessen leisten.

- **Lehr- / Lernprozesse planen, koordinieren und auswerten**

Durch Angaben über Ziele, thematische Strukturen und methodisches Vorgehen einer Unterrichtseinheit von Seiten der Lehrperson kann Transparenz geschaffen werden. Frontalunterrichtliche Phasen sind vor allem für die Vorbereitung, Erklärung und Begründung von lerneraktiven Unterrichtsabschnitten notwendig.

- **Auswerten**

Ergebnisse selbstständiger Lernerarbeiten müssen vorgestellt werden, dabei kann die Lehrperson Ratschläge zu eventuellen Verbesserungen erteilen.

- **Kultur des „ Zum-Schluss-Kommens“**

Eine Abschlussreflektion ist nicht nur deswegen nützlich, um ein künstliches Abbrechen der Unterrichtseinheit zu vermeiden, sondern auch für die mentale Vorbereitung auf den Abschluss der Arbeit und das zukünftige Lernen.

- **Plenum**

Die Plenumsarbeit stellt eine Form des Frontalunterrichts dar und ist eine Sitzung der gesamten Gruppe in der Klasse, im Gegensatz zum Frontalunterricht können die Lernenden hier eine dominante Rolle spielen. Die Kommunikation verläuft überwiegend zwischen den Lernenden ab (vgl. Schwerdtfeger, 2001, S.185). Da die Lehrperson lenkend eingreifen kann, eignet sie sich besonders gut zur

Behandlung und Vertiefung von größeren Informationsmengen, die den Lernenden schon bekannt sind.

- **Gruppenarbeit**

Im Gruppenunterricht, der mit Paar- oder Einzelarbeit kombiniert werden kann, gibt die Lehrperson sogenannte „organisatorische Impulse“ für die Arbeit in Gruppen, dabei werden die Gruppenmitglieder zum Medium des Lernens, Aufgaben werden in Gruppen gelöst und die Ergebnisse im Plenum vorgestellt (vgl. Zajicová, 2005, S. 120). Als wichtige Bestandteile der Gruppen-, Paar- und Einzelarbeit gelten; der Input, eine klare Aufgabenstellung, eine vorher festgesetzte Zeitstruktur, eine wohl überlegte Präsentation der Arbeitsergebnisse, vor allem aber die Verknüpfung der Aufgabe mit dem Hauptziel (vgl. Zajicová, 2005, S. 120). Gruppenarbeit ermöglicht den Lernenden nicht nur in den sozialen Handlungen persönliche Wissensstrukturen aufzubauen, neben sprachlichen und kognitiven Zielen zielt sie auch auf die Förderung von Methoden- und Sozialkompetenzen und somit von Lernerautonomie (Schramm, 2010, S. 1183). Vor allem zum Aktivieren von Wissen, für Gespräche, Diskussionen, gelenktes und entdeckendes Lernen, zum Erfinden von Inhalten, für Projektarbeiten, sowie für Gruppenspiele ist Gruppenarbeit gut geeignet (vgl. Schramm, 2010, S.1183). Gruppenarbeit kann in vier Phasen unterteilt werden (vgl. Schramm, 2010, S. 1184): Nach einer Vorbereitungsphase des Lehrers vor dem Unterricht, erfolgt im Unterricht zunächst die Informationsphase. In der **Informationsphase** sollten verständliche, vorzugsweise schriftliche Arbeitsanweisungen an die Lernenden erfolgen. In der nächsten Phase, der **Durchführungsphase**, sollte die Lehrperson sich so weit wie möglich zurückhalten, jedoch durch eine orientierte Überwachung der Gruppen ihre Bereitschaft zur Unterstützung zeigen. In der vierten Phase, der Phase der **Präsentation** und **Auswertung** erfolgt eine Konzentration auf die Ergebnissicherung und die Integration der Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf. Bei der Gruppenbildung empfiehlt sich eine innere Differenzierung nach Themen, Leistungsniveaus, Lernstrategien, Lernstilen, Aufgabenstellung und Lernwegen Neben Wahlgruppen können auch Nachbarschaftgruppen und Zufallsgruppen gebildet werden (vgl. Schramm, 2010, S. 1184).

- **Partnerarbeit**

Zu unterscheiden sind hier das kooperative Lernen, Helfer- bzw. Tutorensysteme und das gegenseitige Lehren (reciprocal teaching), Partnerarbeit eignet sich im studienvorbereitenden DaF - Unterricht vor allem für „, natürliche Zweieraktivitäten“, zur gemeinsamen Vorbereitung und Einübung von Dialogen, dialogisch sprechbezogene Übungen, das gemeinsame Problemlösen beim Erarbeiten grammatischer Regularitäten, bei Verstehensstrategien beim Leseverstehen, bei Aufgaben zum Klassifizieren und Ordnen, bei der Fehlerbearbeitung und bei der kooperativen Produktion von schriftlichen Texten (Schramm, 2010, S. 1185).

- **Einzelarbeit (Stillarbeit)**

Die Einzelarbeit ermöglicht den Lernenden, nach ihrem individuellen Lerntempo vorzugehen und falls möglich aus verschiedenen Lernangeboten zu wählen. Im studienvorbereitenden DaF- Unterricht wird Einzelarbeit beim stillen Lesen, bei persönlichen schriftlichen Äußerungen, der Vorbereitung persönlicher Aussagen und bei Hörverständnisaufgaben eingesetzt (vgl. Schramm, 2010, S. 1185). Auch wenn der Unterricht den Lernenden in unterschiedlichen Formen Hilfe und Anleitung geben und die Lerngruppe dabei fordernd und fördernd wirken soll, muss der Lernende in bestimmten Übungs- und Wiederholungsphasen selbstständig werden, um die Lerninhalte individuell zu verarbeiten. Dies fördert nicht nur die Selbstverantwortlichkeit des Lernenden für seinen Lernprozess und dessen Organisation, die Einzelarbeit trägt hier auch die Funktion, das Behalten von Informationen zu sichern und eine Übertragung auf ähnliche oder neue Probleme und Aufgaben zu sichern (vgl. Reich, 2003). Eine andere sinnvolle Einsatzmöglichkeit von Einzelarbeit bieten sich bei Übungen im Sprach - oder Computerlabor und bei computergestützten Arbeitsformen wie z.B. bei Sprachlernprogrammen an (vgl. Schramm, 2010, S. 1185). Einzelarbeit sollte immer nur ein Moment im ganzheitlichen Lernprozess sein, deren Ergebnisse wiederum mit der Gruppe ausgetauscht werden sollten (vgl. Reich, 2003).

#### 4.5. Einsatz von Medien

Dem Einsatz von Medien wird im studienvorbereitenden Deutschunterricht ein besonderer Stellenwert beigemessen. Im Fremdsprachenunterricht stützt sich das Medienverständnis auf den Hauptgedanken, dass Medien als Mittler fungieren, um Wissen und Fertigkeiten zu erwerben, dabei spielen sie sowohl eine Rolle als Transporteure von Informationen als auch eine als Mittel der Kommunikation (vgl. Rösler, 2010, S. 1199). Medien für unterrichtliche Zwecke können sich sowohl aus authentischen Informationsmitteln wie Zeitschriften, Zeitungen, Hör- und Fernsehsendungen, Kinofilmen, Videos als auch auditiven, visuellen und audiovisuellen Unterrichtsmitteln, die speziell für didaktische Anliegen vorbereitet wurden, zusammensetzen (vgl. Karbe, 2000, S.162). Für den Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht lassen sich Ziele anführen wie (vgl. Freudenstein 2007, S. 396-397):

- fungieren als Elemente zur Optimierung des Unterrichtsprozesses;
- dienen zur Auflockerung des unterrichtlichen Geschehens;
- dienen zur selbständigen Übernahme didaktischer Anliegen;  
z.B. bei der inhaltlichen Steuerung von Selbstlernmaterialien  
oder bei Computerprogrammen
- bieten Anschaulichkeit bei einer Darbietung;
- dienen zur Vermittlung von landeskundlichen Erfahrungen und  
interkulturellen Einsichten ( Filme, E- Mail, Internet);
- dienen zur Wiedergabe von Originalstimmen und Dialekten aus den  
Zielsprachenländern;
- tragen dazu bei, die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht zu  
vermeiden;
- helfen bei der Einführung von neuem Wortschatz durch das Vorzeigen von  
Realien oder bildlichen Darstellungen;
- durch die Arbeit im Internet entsteht die Notwendigkeit sich in der  
Fremdsprache zu verständigen;

- erwecken neue Lernimpulse;
- halten die Motivation zum Lernen und Lehren aufrecht;
- ermöglichen die Vernetzung des fremdsprachlichen Lernprozesses im Kursraum mit der Alltags-und Berufswelt;
- ermöglichen den Zugang zum selbstständigen Lernen.

### **Visuelle Medien**

Im weiteren Sinne umfassen visuelle Medien alle im Unterricht eingesetzten Informationsträger, die durch den Gesichtssinn zu erfassen sind, wie z.B. Lehrbücher, gedruckte Texte oder sogar das optisch erfassbare Lernverhalten der Lernenden (vgl. Reinfried, 2007, S. 416). Zu den visuellen Medien gehören unter anderem Tafelbilder, Lehrbuchabbildungen, Wandbilder und Dias, der Overheadprojektor und Bilder. Des Weiteren sind auch authentische Texte, literarische Texte, Arbeitsblätter und Nachschlagewerke wie Wörterbücher und Grammatiken unter den visuellen Medien zusammenzufassen. Im engeren Sinne bezieht sich der Begriff „visuelle Medien“ vor allem auf Bilder, im Zusammenhang des Fremdsprachenlehrens und – lernens haben sie Funktionen wie (vgl. Reinfried, 2007, S. 418):

- semantisierende Bildfunktion
- zur Verbalisierung anregende Bildfunktion
- mnemonische Bildfunktion
- landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion
- Bildfunktion im Grammatikunterricht

### **Auditive Medien**

Als übergreifendes Lernziel, das mit dem Einsatz von auditiven Medien im Fremdsprachenunterricht erreicht werden soll, gilt die Erlangung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit, dabei wird im mündlichen Bereich die Fähigkeit angedeutet, gesprochene Originaltexte in der Fremdsprache zu verstehen, selbst zu produzieren und an der Kommunikation teilzunehmen (vgl. Solmecke, 2007, S. 421). Zu den auditiven Medien gehören unter anderem CD Player, Kassettenrecorder, Sprachlabore und Radios. Die Funktion auditiver

Medien könnte folgendermaßen zusammengefasst werden, wobei der Lehrer in der Unterrichtspraxis als das wichtigste auditive Medium aufzufassen ist (vgl. Solmecke, 2007, S. 421):

- Lernende werden durch die Konfrontation mit verschiedenartig gesprochenen Texten, Textsorten und Sprechern mit regional, sozial und individuell unterschiedlichen Formen gesprochener Sprache vertraut gemacht.
- Lernende werden mit Normen des Sprachtempos, der Intonation und des Sprachrhythmus in der Zielsprache vertraut gemacht.
- Die Verwendung von Originaltexten ermöglicht die Verfügbarkeit von kulturellen Informationen.
- Wiederholungen sprachlicher Modelle fördern die Automatisierung rezeptiver und produktiver Teilfertigkeiten.

### **Audiovisuelle Medien**

Audiovisuelle Medien sind Verbundmedien, bei denen Bilder oder Bildfolgen mit Sprache, Musik und Geräuschen kombiniert werden. In diesem Rahmen fungieren sie als Prozess- (z.B. eine Fernsehsendung) oder Produktmedien (z.B. Videofilm). Während das Prozessmedium zeitabhängig und mehr für den Einsatz bei fortgeschrittenen Lernenden geeignet ist, ist das Produktmedium dagegen zeitunabhängig, damit viel breiter und gewinnbringender für das Lehren und Lernen von Fremdsprache und –kultur und eignet sich deshalb für den Einsatz im studienvorbereitenden DaF-Unterricht sehr gut. Videos eignen sich vor allem für die Vermittlung landeskundlicher und fremdkultureller Informationen (vgl. Raabe, 2007, S. 423).

### **E- Learning**

Das E- Learning umfasst alle Formen von Lernen „ bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen.“

(Kerres, 2001, S. 14). Das E- Learning findet an Hochschulen meist in der Form des Blended Learning statt, wobei Präsenz- und Online Phasen gemischt auftreten. Das E- Learning erfüllt die Funktion der Qualitätssicherung des

Gelernten und /oder verhilft zu wirkungsvolleren Gestaltung von Arbeitsabläufen, außerdem fungiert es als ein wichtiger Faktor bei der flexibleren zeitlichen Gestaltung des Lernens (vgl. Fachhochschule Köln, 2015).

### **Blended Learning**

Das Blended Learning ist eine Form, bei denen traditionelle Formen des Lehrens und Lernens mit neuen Formen wie Multimedia und E-Learning in Verbindung gebracht werden (vgl. Kohn, 2006, S.286) und „ bietet einen konstruktiven Mix “ aus Online- und Präsenzphasen, der es den Lernenden ermöglicht, sich sowohl zeit- und ortsunabhängig als auch im Verbund mit anderen, im kooperativen Miteinander aus- bzw. weiterzubilden. Somit ist eine zeitnahe, flexible und wirtschaftliche Qualifizierung sowie auf den konkreten Bedarf ausgerichtete Fortbildung möglich, die mit den traditionellen Methoden nicht zu bewerkstelligen ist (Kröger & Reisky, 2004, S.11).

#### **4.6. Zeitliche Organisation des Unterrichts**

Die Unterrichtsplanung erfolgt als eine curriculare Vorbereitung auf die Abschlussprüfung des studienvorbereitenden Deutschunterrichts, bei der Planung einer UE kann folgendes Phasenmodell behilflich sein (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S.11-12):

- **Einführung (Vorbereitung)**

In dieser Phase soll das Interesse und die Neugier der Lernenden auf das zu lernende Thema geweckt und eine gezielte Lernerwartung bei den Lernenden aufgebaut werden. In dem die Lernenden Vorwissen sammeln und mobilisieren, wird das Thema der nächsten Phase vorentlastet.

- **Präsentationsphase ( Darbietung)**

In dieser Phase wird das neue Material (Seh-Hör-Lese- Hör/Sehtext) präsentiert. Oft kann sie einige auf das entsprechende Lernziel bezogene Beispiele neuer sprachlicher Mittel wie: Wortschatz, Grammatik, Redemittel, usw. enthalten, die als Grundlage für die Semantisierung und Übungsphase fungieren sollen.

- **Semantisierung**

In dieser Phase werden neue Wörter und Strukturen behandelt. Die Lernenden sollen einen behandelten Text einerseits auf der Wort- und Satzebene und

andererseits auf der Textebene verstehen. Während es auf der Wort- und Satzebene darum geht, die Wörter zu identifizieren, die für das globale Textverständnis notwendig sind, geht es bei der Textebene mehr darum, landeskundliche oder soziokulturelle Informationen zu vermitteln, die für das Textverständnis unumgänglich sind.

- **Übungsphasen**

In den Übungsphasen werden die neuen sprachlichen Mittel von den Lernenden selbständig verwendet. Während die 1. Übungsphase reproduktive Übungen (automatisierende Übungen) umfasst, werden in der 2. Übungsphase produktive Übungen eingesetzt. Die Phase der Bewusstmachung dient der selbstständigen Entdeckung von Regeln nach dem S-O-S System.

#### **4.7. Projektorientierung**

Der Einsatz von Projekten im studienvorbereitenden DaF-Unterricht stützt sich auf die Überzeugung, dass Lernenden, wenn sie auch auf eine fremdsprachliche Handlungsfähigkeit außerhalb des Klassenraums vorbereitet werden sollen, schon im Unterricht die Gelegenheit geboten werden muss, sich in der gelernten Fremdsprache über relevante Themen zu äußern, eigene Absichten, Meinungen und Gefühle zum Wort zu bringen und in konkreten Situationen bestimmte Handlungsintentionen zu verwirklichen (vgl. Schart, 2010, S. 1172). Die Besonderheit des Projektunterrichts im Kontext der kommunikativen Fremdsprachendidaktik zeigt sich darin, dass er durch seine Zielorientierung und der Öffnung von Freiräumen für die Lernenden die Möglichkeit bietet, dass die Motivation zum sprachlichen Handeln von den Lerninhalten gefördert wird. Interviews und E-Mail Projekte stellen Beispiele für die Umsetzung im Projektunterricht dar, mit denen die Grenzen des Klassenraums überschritten werden können, aber auch eine situative Einbettung des Sprachgebrauchs im Unterricht, wie etwa in Form von Simulationen oder im Rahmen inhaltsorientierter Arbeitsphasen, ist durchaus realisierbar (vgl. Schart 2010, S.1173). In diesem Kontext ist das von Stoller (Stoller, 2002, S.112) entwickelte Modell zu erwähnen, welches die Realisierung bzw. Durchführung eines Projektes im Fremdsprachenunterricht in 10 Stufen gliedert:

1. Thema verabreden
2. Zielsetzung verabreden
3. Projekt strukturieren
4. Schritt 5 sprachlich vorbereiten
5. Informationen einholen
6. Schritt 7 sprachlich vorbereiten
7. Informationen analysieren und aufbereiten
8. Schritt 9 sprachlich vorbereiten
9. Ergebnisse präsentieren
10. Evaluieren

Im Rahmen der inhaltlichen Gestaltung eines Projekts lassen sich Textprojekte (Erstellen einer Kurs Homepage, globale Simulationen), Korrespondenzprojekte (E-Mail Partnerschaften), Umfrageprojekte oder Begegnungsprojekte unterscheiden (vgl. Scharf 2010, S.1174).

#### **4.8. Lerntypen**

Da der Lernprozess vor allem über die Sinne erfolgt, spielen sie beim Lernen eine bedeutende Rolle. Im studienvorbereitenden DaF-Unterricht gilt es, beim Lernprozess möglichst viele Sinne in den Lernprozess einzubeziehen (Sehen, Hören, Tasten/ Fühlen, Riechen und Schmecken), das eine Informationsaufnahme durch verschiedene Wahrnehmungskanäle und somit effektives Lernen ermöglicht. Werden beim Lernen mehrere Sinne angesprochen und verknüpft, wird ein besseres und dauerhafteres Behalten, Speichern und Abrufen von Informationen erzielt (vgl. Gaßner, 2007, S.24). Der Vorbehalt, der in Abbildung 4.9 aufgeführten unterschiedlichen Lerntypen, und ein abwechslungsreicher Einsatz von verschiedenen Medien und Materialien ermöglicht es, unterschiedliche Lerntypen im FU anzusprechen.

<b><i>Erfahrungsbezogener Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp bevorzugt eine Situationsorientierung, ein exemplarisches und entdeckendes Lernen, auch können emotionale Faktoren in der Lernsituation von Bedeutung sein.
<b><i>Analytischer Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp neigt dazu, den Lernstoff zu strukturieren und zu verallgemeinern. Er bevorzugt systematische und klar strukturierte Darstellungen sowie Schemata, auch ist deduktives und begriffliches Lernen seines Charakters.
<b><i>Handlungsorientierter Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp bevorzugt dem Analysieren und intensiven Studieren das Experimentieren und das selbstständige Handeln. Der Projektunterricht ist für den handlungsorientierten Lerntyp äußerst geeignet.
<b><i>Kognitiv- abstrakter Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp erschließt den Lernstoff am besten durch Beobachtung und Reflexion, weiß mit Begriffen und Definitionen umzugehen.
<b><i>Kommunikativ-kooperativer Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp bevorzugt ein Lernumfeld, in dem er die Möglichkeit hat, seine Meinungen, Erfahrungen und Einstellungen mit Anderen auszutauschen.
<b><i>Visuell orientierter Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp bevorzugt es Informationen auf einen Blick zu erfassen und sich diese in Form von mentalen Bildern einzuprägen.
<b><i>Auditiv geprägter Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp die Aufnahme von Informationen durch das Gehör. Bei diesem Lerntyp können Bilder in Begleitung des Gehörten störend wirken.
<b><i>Haptischer Lerntyp</i></b>	Dieser Lerntyp bevorzugt Lernsituationen, in denen er Kontakt zu Lerngegenständen, wie beim Basteln, Anfassen und Tasten herstellen kann.

**Abbildung 4.9.: Unterschiedliche Lerntypen und deren spezifische Merkmale (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000)**

#### **4.9. Sprachmitteln und Übersetzen**

Unter Sprachmittlung versteht man „die Überführung eines Ausgangssprachlichen Textes in einen Zielsprachlichen Text“ (Königs, 2007, S. 315). Somit schließt die Sprachmittlung sowohl das schriftliche Übersetzen als auch das mündliche Dolmetschen ein. Sprachmittlerische Übungen werden von Anfang an im studienvorbereitenden DaF-Unterricht eingesetzt, wobei an dieser Stelle zu betonen ist, dass dabei die Unangemessenheit des satzweisen und kontextlosen Übersetzens zu beachten ist (vgl. Königs, 2007, S. 315). In diesem Sinne werden Sprachmittlungskompetenzen einerseits durch Übungen der mündlichen Sprachmittlung und andererseits durch die der schriftlichen Sprachmittlung

erworben. Im Bereich der Sprachmittlung gilt es im studienvorbereitenden DaF-Unterricht den Lernenden Strategien der Sprachmittlung zu vermitteln, die widerspiegeln, wie mit begrenzten Mitteln Informationen verarbeitet und eine gleichwertige Bedeutung hergestellt werden kann (vgl. Europarat, 2001, S. 90). Im Näheren bedeutet dies, dass bei der Durchführung von sprachmittlerischen Übungen im Unterricht folgende Arbeitsschritte zu beachten und durchzuführen sind (Europarat, 2001, S. 90):

**Planung:**

- Hintergrundwissen entwickeln,
- Unterstützung suchen,
- ein Glossar vorbereiten,
- die Bedürfnisse des Gesprächspartners abwägen,
- Umfang der Übersetzungseinheit auswählen.

**Ausführung:**

- antizipieren/ vorausschauen: Verarbeiten der Eingabe und gleichzeitiges Formulieren des letzten Bündels in Echtzeit,
- Möglichkeiten und Äquivalenzen finden,
- Lücken überbrücken.

**Evaluation:**

- die Kongruenz zweier Versionen überprüfen,
- die Konsistenz in der Verwendung überprüfen.

**Korrektur:**

- Verfeinern durch Heranziehen von Wörterbüchern,
- Experten befragen, Quellen nutzen.

#### **4.10. Leistungsbeurteilungskriterien**

Die Leistungsmessung in den Vorbereitungsklassen richtet sich nach den Zielen, Prinzipien, Inhalten und Methoden des studienvorbereitenden Deutschunterrichts. In diesem Sinne soll die Beurteilung in den Vorbereitungsklassen ermitteln, wie sich die Lernenden fachlich, sprachlich, interkulturell und soziokulturell in bestimmten Situationen verhalten (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 13). In diesem Bezugsrahmen unterscheidet man zwischen der formativen, d.h. kontinuierlichen, kursbegleitenden Bewertung und der summativen, d.h. punktuellen, kursabschließenden Bewertung (Europarat, 2001, S.180f.). Abgesehen von der Art der Bewertung sollten die Aufgabenstellungen in den jeweiligen Prüfungen, den Lernenden schon vorher vertraut sein. Da der in der Beurteilung erreichte Erfolg bei den Lernenden eine motivierende Rolle spielt, sollte sie nicht nur den Lernenden, sondern auch der Lehrperson eine Bewusstmachung über die erbrachten Leistungen gewähren. Darüber hinaus stellt die Bewertung einen wichtigen Weg für die Lehrperson dar, über eingesetzte Methoden zu reflektieren und falls nötig diese umzugestalten (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 14). Im Bereich des studienvorbereitenden Deutschunterrichts werden folgende Prüfungen unterschieden:

- **Einstufungstests:**

Einstufungstests werden in den Vorbereitungsklassen mit dem Ziel durchgeführt, um das Sprachniveau der Lernenden festzustellen. Diese werden vor Beginn des Studiensemesters durchgeführt, das Ergebnis des Einstufungstests entscheidet darüber, ob der Lernende mit seinen vorhandenen Deutschkenntnissen die Vorbereitungsklasse zu besuchen hat oder nicht (erweist sich der Lernende auf dem Sprachniveau B1, ermöglicht dies einen direkten Zugang zum Studium) oder in welche Sprachstufe er anhand des Ergebnisses dieses Einstufungstests eingeordnet werden kann ( A1, A2, B1).

Im Rahmen der Einstufungstests können Tests eingesetzt werden, die in erster Linie Auskunft darüber geben, auf welcher Ebene sich die Lernenden in den Bereichen der grammatischen Progression, der morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Kenntnisse befinden. Als Beispiele für Einstufungstest können

Auszüge aus Einstufungstest des Goethe-Instituts und aus den Dialang-Tests dienen (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S.14).

- **Sprachstandtests:**

Sprachstandtests dienen dazu zu ermitteln, inwieweit die im Unterricht gesetzten Ziele von den Lernenden erreicht wurden. Sie können sich auf die Bewertung der Arbeit unterschiedlicher Zeitspannen beziehen, wie z.B. einer Woche oder eines Semesters usw. Sprachstandtests erfüllen nicht nur die Funktion aufgrund ihres Feedbacks eine Binnendifferenzierung zu liefern, sie liefern auch den Lernenden eine Rückmeldung für die von ihnen erbrachten Leistungen (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 14).

- **Qualifikationsprüfungen:**

Qualifikationsprüfungen dienen dazu zu ermitteln, was ein Sprachlerner kann oder weiß, wenn die erlernte Sprache in realen Handlungssituationen eingesetzt wird. Da Fremdsprachenhochschulen am Ende des studienvorbereitenden Deutschunterrichts der Vorbereitungsklassen eine **universitätseigene Qualifikationsprüfung** setzen, ergibt sich in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Entwicklung von entsprechenden Deskriptoren (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 15). Diese Deskriptoren haben sich zu orientieren an (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 15):

- bestimmten Gütekriterien (Validität, Reliabilität, Objektivität);
- Testverfahren, besonders für Lese- und Hörverstehenstests;
- bestimmten Bewertungskriterien für die mündliche und schriftliche Produktion und Interaktion;
- bestimmten Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen;
- bestimmten Aufgabentypen für sprachliche Aktivitäten. An dieser Stelle sollen die Bewertungskriterien für die mündliche/schriftliche Produktion und Interaktion, sowie die Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen im Näheren behandelt werden.

- **Bewertungskriterien des mündlichen Ausdrucks** (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 102-103):

Im Bereich des mündlichen Ausdrucks wird vorrangig die kommunikative Angemessenheit bewertet, d.h. ob die kommunikative Absicht erreicht wird oder nicht. Die sprachliche Korrektheit spielt in diesem Sinne eine untergeordnete Rolle. Zu bewerten sind auch neben einem angemessenen Sprechtempo auch der aktive und kreative Beitrag zum Gesprächsverlauf.

- **Bewertungskriterien des schriftlichen Ausdrucks** (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 102-103):

Auch im Bereich des schriftlichen Ausdrucks gilt als Hauptkriterium der Bewertung die kommunikative Angemessenheit. Das Markieren von Fehlern spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle für die Selbstkorrektur und Fehleranalyse von Seiten der Lernenden. Im engeren Sinne sind bei der Bewertung des schriftlichen Ausdrucks Kriterien zu beachten wie:

- **Inhaltliche Vollständigkeit**

Bei der inhaltlichen Vollständigkeit ist es von Bedeutung, dass alle Inhaltspunkte folgerichtig und angemessen repräsentiert werden. Der Lernende muss sich in diesem Zusammenhang der Aufgabenstellung entsprechend von gegebenen Modellen lösen oder sich streng an bestimmte Textsorten und deren Textbaupläne halten.

- **Textaufbau, Kohärenz und Flüssigkeit**

Der produzierte Text muss je nach Textsorte dem Entstehungsanlass des Textes angemessen sein (Kommunikationssituation). Außerdem sollte der Text eine nachvollziehbare Gliederung enthalten, in sich kohärent sein und textkonstituierende, lexikalische Einheiten aufweisen. Zu beachten ist vor allem, ob der Text die Kommunikationsabsicht erreicht.

- **Ausdruck**

Der verwendete Wortschatz muss nicht nur den jeweiligen Sprachhandlungen angemessen sein, er sollte auch abwechslungsreich, adressatenbezogen sein und sprachlich der Stilebene entsprechen.

- **Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen**

Die „offenen“ Arbeitsformen beziehen sich auf Arbeits- oder Übungsformen wie das Halten von kleinen Vorträgen oder Referaten von Seiten der Lernenden (vgl. Goethe Institut Krakau, 2006, S. 99). Die Raster in den Abbildungen 4.10 und 4.11 sollen dazu verhelfen, die mündlichen Leistungen der Lernenden je nach dem angestrebten Niveau zu bewerten.

<b>Beobachtungskriterien</b>	<b>Der Lerner verwendet: A1/A2</b>	<b>Der Lerner verwendet: B1</b>
Spricht verständlich, in einfachen und vollständigen Sätzen, benutzt die gängigen <b>Konjunktionen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ...und...</li> <li>• ...und auch...</li> <li>• ...oder...</li> <li>• ...aber...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entweder...oder</li> <li>• .., denn...</li> <li>• ...nicht heute, sondern morgen</li> </ul>
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/ Ziele nennen, benutzt <b>Subjunktionen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ..., dass...</li> <li>• wenn..., dann...</li> <li>• .., damit...</li> <li>• ..., weil...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• .., ob...</li> <li>• seit</li> <li>• .., um zu...</li> <li>• ...so..., dass</li> <li>• .., obwohl...</li> </ul>
Kann begründen, vergleichen, Einwände machen, Bedingungen/ Ziele nennen, benutzt <b>Verbindungsadverbien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zuerst..., dann...</li> <li>• und dann...</li> <li>• .., deshalb/darum/ deswegen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ..,darum</li> <li>• ..,deswegen</li> <li>• ..,trotzdem</li> </ul>
Kann z.B. ein Produkt präsentieren, d.h. beschreiben oder erklären, benutzt auch <b>Vergleichssätze, Relativsätze</b> und <b>Partizipialstrukturen</b>	Der DVD Player, den unsere Firma...	Je früher man...programmiert, desto schneller/besser...

**Abbildung 4.10.: Raster zur Bewertung mündlicher Leistungen (Goethe Institut Krakau, 2006)**

	<b>A2</b>		<b>B1</b>	
	<b>zu bewertende Merkmale</b>	<b>zu bewertende Merkmale</b>	<b>Kann-Beschreibung</b>	<b>Kann-Beschreibung</b>
<b>Vortragsform</b>	völliges, z.T. fehlerhaftes Ablesen	durchgehend manuskriptabhängig	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Fachgebiet vortragen.	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Alltag vortragen, bzw. ablesen
<b>Aufbau</b> <b>a)Vortrag</b> <b>b) schriftliche Kurzfassung</b>	Gesichtspunkte unvollständig, wesentliche Aspekte fehlen	Gesichtspunkte nur gereiht, größere Gliederungsmängel	Kann die Hauptpunkte in zusammenhängenden Äußerungen hinreichend erläutern.	Kann die Punkte seiner Gliederung, auch wenn sie unvollständig ist, einhalten.
<b>sachliche und sprachliche Richtigkeit</b>	Lücken in der Darstellung	Fakten in Ordnung, aber keine Zusammenhänge	Kann Nachfragen aufgreifen, muss aber um Wiederholung bitten, falls zu schnell gesprochen wird.	Kann Wörter, Wortgruppen oder einfache Sätze mit einfachen Konnektoren verknüpfen, wie „und“, „aber“
<b>eigene Aktivität</b>	kein eigenständig erarbeitetes Hintergrundwissen feststellbar	kaum eigenständige Aktivität erkennbar, eine Kontrollfrage beantworten	Kann nach einer Unterbrechung mit eigenen Worten zum nächsten Punkt übergehen	Kann beim Vortragen Strukturen und Satzmuster, die er auswendig gelernt hat, neu kombinieren und dadurch seine Ausdrucksmöglichkeiten erweitern.

<b>Veranschaulichung</b>	Keine Veranschaulichung über den Vortrag hinaus	Vortrag plus evtl. nur ein weiteres Medium	Kann sich bei seinem Referat stellenweise vom Text lösen und Sätze frei zu Ende führen	Kann einzelne Sätze einer längeren Äußerung durch Pausen und Satzmelodie gliedern und unterschiedliche Sprechabsichten klar machen
--------------------------	---	--	--	--

**Abbildung 4.11.: Bewertungskriterien für Referate und Vorträge (Produktion mündlich: Vor Publikum sprechen) (Goethe Institut Krakau, 2006)**

## **5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE**

### **5.1. Schlussbetrachtung**

Der in der vorliegenden Magisterarbeit erstellte DaF- Rahmenlehrplan für die Niveaustufe B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, zielt auf den Einsatz im studienvorbereitenden Deutschunterricht an den Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten. Da es sich in dieser Arbeit um die Konzeption eines Rahmenplans handelt, folgt eine Reihe von Begriffsbestimmungen, die in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielen. In diesem Sinne wurde der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, Begriffe und Aspekte, die mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen in Verbindung stehen und für diese Arbeit von Relevanz sind, außerdem auch Begriffe wie Curriculum, Lehrplan und Rahmenlehrplan des Näheren bestimmt. Im Rahmen der hochschulspezifischen Ziele der Fremdsprachenausbildung wurde das Unicert-System des Näheren vorgestellt. Es beschreibt das vorrangige Ziel des hochschulspezifischen Fremdsprachenunterrichts als die Vorbereitung der Studenten auf die fremdsprachlichen Anforderungen des bevorstehenden Studiums im In- und Ausland. Mit den Begriffsbestimmungen wurde das Ziel verfolgt, bei der Erstellung des DaF-Rahmenlehrplans den Kriterien von Rahmenlehrplänen gerecht zu bleiben. Für die Erstellung dieses Rahmenlehrplans wurden zunächst durch eine umfassende Recherche sämtliche Studiengänge an allen türkischen Universitäten ermittelt, an denen studienvorbereitender Deutschunterricht durchgeführt wird, um Studenten auf das deutschsprachige Studium vorzubereiten. Die Recherche zeigte, dass es sich hierbei hauptsächlich um Studienrichtungen wie Germanistik, Deutsch auf Lehramt sowie der Studienrichtung Übersetzen und Dolmetschen handelt. Im Nachhinein wurden die spezifischen Aufnahmebedingungen der einzelnen Abteilungen untersucht. Diese Untersuchung zeigte, dass die Mehrzahl der Studienrichtungen Germanistik, Deutsch auf Lehramt sowie Übersetzen und Dolmetschen Studenten in das Studium aufnimmt, die an der zentralen Aufnahmeprüfung in einer der drei Sprachen: Englisch, Deutsch oder Französisch teilgenommen haben. Diesen Ergebnissen nach handelt es sich bei den Studenten dieser Abteilungen in der Mehrheit um eine Studentengruppe, die sich aus Nullanfängern im Bereich des

Deutschen als Fremdsprache zusammensetzt. Da das Vorhaben dieser Magisterarbeit die Erstellung eines Rahmenlehrplans für den studienvorbereitenden DaF-Unterricht an türkischen Universitäten darstellt, wurde in diesem Zusammenhang der Forschungsstand recherchiert. Die Recherche zeigte, dass es sich bei den wissenschaftlichen Beiträgen in diesem Bereich einerseits um in der Türkei erstellte DaF-Rahmenlehrpläne und andererseits um in Deutschland erstellte DaF-Rahmenlehrpläne handelt. Die in der Türkei erstellten Rahmenlehrpläne konzentrieren sich hierbei mehr auf einen Einsatz im Primar- und Sekundarschulwesen, ähnlich eignet sich der von dem Bundesverwaltungsamt (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) erstellte DaF-Rahmenlehrplan für den Einsatz schulischen DaF-Unterrichts im Ausland. Neben diesen beschäftigen sich andere DaF-Rahmenlehrpläne mit der Arbeit im studienbegleitenden Deutschunterricht. Abgesehen von wissenschaftlichen Beiträgen existiert in diesem Bereich auch eine Magisterarbeit, die sich mit der Konzeption eines DaF-Rahmenlehrplans für den Einsatz im türkischen Schulwesen auf der Niveaustufe A1 eignet. Die Recherche zeigte auch, dass das Bedürfnis eines geeigneten Rahmenlehrplans für den Einsatz im studienvorbereitenden DaF-Unterricht in der Türkei zur Behebung der Sprachmängel der Studenten notwendig ist. Im Zusammenhang mit dem Forschungsstand wurden bisher veröffentlichte Berichte, organisierte Workshops und deren Ergebnisse bezüglich der Arbeit im studienvorbereitenden DaF-Unterricht an türkischen Universitäten unter die Lupe genommen. Besonders die nach dem Workshop „Ziele und Prinzipien des Deutschunterrichts in Vorbereitungsklassen zur Deutschlehrerausbildung“ (09/2012 in Izmir) gemeinsam mit den Vertretern von 13 Universitäten aus dem Kreis der Verantwortlichen für den Deutschunterricht in den Vorbereitungsklassen und der Deutschlehrerausbildung erarbeiteten Ergebnisse wurden bei der Erstellung dieses Rahmenlehrplans besonders unter Betracht gezogen. Als empirische Basis dienten im Rahmen dieser Magisterarbeit nicht nur Interviews und telefonische Gespräche, sondern auch eine Umfrage, die mit den im studienvorbereitenden Deutschunterricht zuständigen Koordinatoren/Lektoren der einzelnen Universitäten in der Türkei durchgeführt wurde. Die Umfrage richtete sich an 28 Universitäten in der Türkei, das Interesse konzentrierte sich besonders auf Fragen wie:

- Auf welches Sprachniveau wird am Ende der Vorbereitungsklasse gezielt?
- Wird in der Vorbereitungsklasse fertigkeitstrennt oder fertigkeitintegriert unterrichtet?
- Welches Lehrwerk oder Lehrwerke werden im Unterricht der Vorbereitungsklasse eingesetzt?
- Wie viele Wochenstunden wird in den Vorbereitungsklassen DaF unterrichtet?

Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigten, dass im Rahmen des studienvorbereitenden DaF- Unterrichts in der Türkei nicht nur Unterschiede im Sprachniveau, auf das am Ende der Vorbereitungsklasse gezielt wird, aufzuweisen sind, sondern auch unterschiedliche Durchführungen im Bereich der wöchentlichen Stundenanzahl, dem Fertigkeitstraining und dem Lehrmaterial festzustellen sind. Nach einer Festsetzung des Sprachniveaus für die Konzeption des DaF-Rahmenlehrplans, die mit wissenschaftlichen Belegen gestützt wird, folgt die Konzeption des Rahmenlehrplans für den studienvorbereitenden DaF-Unterricht auf dem Referenzniveau B1. Im Rahmen der theoretischen Basis dieser Arbeit wurden nach der Festsetzung des zu anzustrebenden Sprachniveaus im studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen, Profile Deutsch, und andere erstellte DaF-Rahmenlehrpläne, die für den modernen Fremdsprachenunterricht in der Türkei und in Deutschland verfasst wurden, analysiert und lieferten wichtige Ergebnisse zur Erstellung des DaF-Rahmenlehrplans für den studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten. Im konzipierten DaF- Rahmenlehrplan wurden den gewöhnlichen Inhalten, auch neue Inhalte hinzugefügt. In diesem Sinne werden nicht nur die Kann-Beschreibungen und Deskriptoren nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen der einzelnen Kompetenzbereiche jeweils bis zur Niveaustufe B1 aufgeführt, der Rahmenlehrplan enthält auch Vorgaben und Hinweise zu konkreten Realisierungen im studienvorbereitenden DaF- Unterricht. Neben den klassischen vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen wird im Rahmenlehrplan für den studienvorbereitenden DaF- Unterricht in der Türkei auch der Sprachmittlung Bedeutung zugeschrieben, in diesem Sinne gilt es den

Lernenden Strategien der Sprachmittlung zu vermitteln, die den Lernenden bei der Verarbeitung von Informationen und der Herstellung von gleichwertigen Bedeutungen helfen. Der Rahmenlehrplan hebt im Bereich der Grammatikvermittlung im studienvorbereitenden Deutschunterricht an türkischen Universitäten hervor, dass neben dem Prinzip des entdeckenden Vorgehens nicht zu übersehen ist, dass die Studenten der Vorbereitungsklassen an türkischen Universitäten, als Erwachsene mit einem DaF- Unterricht in einem nicht-deutschsprachigen konfrontiert sind, aus diesem Grund ein höherer Bedarf an expliziter grammatischer Unterweisung besteht und deshalb ein gewisser Grad an expliziter Grammatikvermittlung in den Unterricht integriert werden sollte. Der im DaF- Unterricht oft diskutierte Problembereich des Verhältnisses der Mutter- und Zielsprache wird in dem Rahmenlehrplan aufgegriffen. Im studienvorbereitenden Deutschunterricht gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit, die Deutsche Fremdsprache gilt nicht nur als Lehrgegenstand und Ziel des Unterrichts, sondern auch als der Weg zum Erreichen dieser Ziele. In diesem Rahmen wird hervorgehoben, dass dabei zu beachten ist, dass sie von Anfang an als das Kommunikationsmittel im Unterricht zu gelten hat. Für den Einsatz der Muttersprache schlägt der Rahmenlehrplan einen gezielten, systematisierten und dosierten Einsatz anhand des Sandwich - Verfahrens und des Code switchings vor. Dem Bereich der Vermittlung des Wortschatzes im studienvorbereitenden DaF- Unterricht wird im Rahmenplan auf allen Sprachniveaus im Unterricht der Vorbereitungsklasse ein besonderer Stellenwert beigemessen, da er als Grundlage für das Kommunizieren und Verstehen in der Fremdsprache fungiert. Im Bereich der Wortschatzvermittlung werden im Rahmenlehrplan Begriffe wie Lernerorientierung, selbstgesteuertes Lernen und eigenständiges Weiterlernen besondere Bedeutung zugeschrieben. In diesem Sinne wird die Wichtigkeit dessen hervorgehoben, dass Lehrende, die im studienvorbereitenden DaF-Unterricht an türkischen Universitäten tätig sind, die Lernenden zum autonomen Lernen hinführen, sprachliche Erscheinungen bewusst machen, die Einsicht in Lernprozesse fördern und dabei angemessene Lernstrategien anbieten sollten. Demgemäß wird im Rahmenlehrplan die Wichtigkeit der Vermittlung von Lernstrategien im studienvorbereitenden DaF- Unterricht hervorgehoben, die von Anfang an kontinuierlich und integrativ zu vermitteln sind. Sie werden von den Lernenden nicht nur in Form von strategischen Verhaltensweisen eingesetzt, sie

sind auch Funktionsträger bei der Steuerung von komplexen Plänen, dem Lernverhalten und der Interaktion mit Anderen. Im Rahmenplan wird dem Einsatz von Medien im studienvorbereitenden Deutschunterricht ein besonderer Stellenwert beigemessen. In diesem Zusammenhang werden verschiedene Funktionen von visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht behandelt. In diesem Rahmen befürwortet der Rahmenplan auch den Einsatz von Lernkonzepten wie E-Learning und Blended Learning im studienvorbereitenden Deutschunterricht, da sie zu der Qualitätsicherung des Gelernten verhelfen, neben dieser Funktion auch zu einer wirkungsvollen Gestaltung von Arbeitsabläufen dienen und auch als ein wichtiger Faktor bei einer flexibleren zeitlichen Gestaltung des Lernens fungieren. Das Blended Learning ermöglicht somit eine flexible und auf den konkreten Bedarf der Lernenden ausgerichtete Fortbildung. Der Projektorientierung wird im Rahmenplan aus dem Grund ein besonderer Stellenwert zugesprochen, da die Studenten im studienvorbereitenden Deutschunterricht auf eine fremdsprachliche Handlungsfähigkeit außerhalb des Unterrichts vorbereitet werden müssen und es von Relevanz ist, dass den Studenten dazu Gelegenheiten im Unterricht zu bieten sind, bei denen sie sich über relevante Themen in der deutschen Sprache äußern können. Zur Realisierung von Projekten schlägt der Rahmenplan das von Stoller entwickelte 10- Stufen Modell vor. Der Rahmenplan weist auf unterschiedliche Lerntypen und deren spezifische Eigenschaften hin und betont in dieser Hinsicht die Wichtigkeit, dass im studienvorbereitenden Deutschunterricht möglichst viele Sinne in die Lernprozesse einbezogen werden müssen und ein abwechslungsreicher Einsatz von Medien und Materialien zu beachten ist. Im Rahmen der Leistungsbeurteilung betont der Rahmenplan, dass sich die Leistungsmessung im studienvorbereitenden Deutschunterricht nach den Zielen, Prinzipien, Inhalten und Methoden des Unterrichts zu richten hat. Die Leistungsbeurteilung erfüllt somit die Funktion zur Ermittlung wie sich die Studenten fachlich, sprachlich, interkulturell und soziokulturell in bestimmten Situationen verhalten. Der Rahmenplan setzt in dieser Hinsicht Kriterien zur Leistungsbeurteilung fest und behandelt daneben auch Prüfungsarten/-tests, die im studienvorbereitenden Deutschunterricht durchgeführt werden. Im Anhang der Arbeit werden detaillierte Angaben zu den Bereichen Orientierungswissen und

kommunikative Kompetenzen, den einzelnen Teilfertigkeiten, den pragmatischen Kompetenzen und den grammatischen Kompetenzen aufgeführt.

## **5.2. Desiderate**

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der in dieser Arbeit erstellte Rahmenlehrplan für den studienvorbereitenden Deutschunterricht an den Fremdsprachenhochschulen türkischer Universitäten auf dem Referenzniveau B1 einen Beitrag darstellt, um dem Desiderat eines geeigneten Rahmenlehrplans für den Einsatz in diesem Bereich entgegenkommen soll. Zu erwähnen sei an dieser Stelle, dass die sprachlichen Bedürfnisse der einzelnen Studienrichtungen (Germanistik, Deutschlehrausbildung, Übersetzen und Dolmetschen) unterschiedlich sind, so könnten unter der Rücksichtnahme dieser Bedürfnisse differenzierte Rahmenlehrpläne für die einzelnen Abteilungen verfasst werden, die zu einem effektiveren studienvorbereitenden Deutschunterricht und Vorbereitung auf das Studium dienen. Außerdem wäre eine Standardisierung der Arbeiten im studienvorbereitenden Deutschunterricht bezüglich der jährlichen und wöchentlichen Stundenanzahl, den methodisch-didaktischen Durchführungen, der Fertigkeitsschulung und dem Einsatz von Prüfungen mit international vergleichbaren Charakter wünschenswert. In diesem Rahmen könnte auch dem Bedürfnis entgegengekommen werden, verschiedene Rahmenlehrpläne für den studienvorbereitenden DaF-Unterricht zu entwickeln, die spezifisch auf die Lernerbedürfnisse abgestimmt sind.

## QUELLENVERZEICHNIS

- Bachel, D. (2005). Autonomes Lernen - In Theorie und Praxis. [Online: [http://www.gdaes.net/salamanca\\_auf\\_deutsch/projekt/db2.pdf](http://www.gdaes.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf)]. Stand: 03. Januar 2015.
- Beno, E. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik 1*, S. 79-96.
- Bimmel, P. & Rampillion, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt.
- Butzkamm, W. (2000). Bilingualer Unterricht. *Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Erschienen in: Gerhard Bach / Susanne Niemeier (Hrsg.)
- Butzkamm, W. (2007). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12* (1). Schwache Englischleistungen – woran liegt's? : Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Butzkamm1.htm>]. Stand: 05. 03. 2015.
- Butzkamm, W. (2007). Native Language Skills as a Foundation for Foreign Language Learning. In: Wolf Kindermann (ed.), *Transcending boundaries. Essays in honour of Gisela Hermann-Brennecke*. Berlin: Lit Verlag, 2007,71-85 [Online:<http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/Brennecke2.pdf>]. Stand: 04.03.2015.
- Butzkamm, W., & Schmid-Schönbein, G. (2008). *Grundschulmagazin Englisch / The Primary English Magazine, 5*. Funktionale Fremdsprachigkeit: *Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht, 6-8*.
- Butzkamm, W. (2008): Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im bilingualen Sachfachunterricht In: Bach, Gerhard/Niemeier Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 91- 107.
- Chudak, S. (2008). Arbeit mit Filmen im DaF –Unterricht als eine der Möglichkeiten der Förderung der kulturellen Kompetenz auf der Fortgeschrittenenstufe. *Ein Vortrag im Rahmen 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) in Düsseldorf (im Druck)*.
- DAAD. (2015). Deutscher Akademischer Austauschdienst. [Online: [http://ic.daad.de/imperia/md/content/informationszentren/icdamaskus/daf-pruefungen\\_tabelle\\_bauer.pdf](http://ic.daad.de/imperia/md/content/informationszentren/icdamaskus/daf-pruefungen_tabelle_bauer.pdf)]. Stand: 03. 02. 2015.
- Dauliuvienė, L. (2014). Leseverstehen beim Erwerb der Fachsprache Deutsch [Online: [http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Konferencijos/VLVK\\_051028/1%20sekcija/103\\_Dauliuviene.pdf](http://www.ebiblioteka.lt/resursai/Konferencijos/VLVK_051028/1%20sekcija/103_Dauliuviene.pdf)]. Stand: 23.04.2014.
- Ehlers, S. (2007). *Übungen zum Leseverstehen*. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.), S. 287-291.
- Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. München: Langenscheidt.

- Europarat. (2005). *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* [CD Rom Version]. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Eßer, R. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht (5. Aufl.): Übungen zum Schreiben*. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.): Tübingen: Francke. 292-295.
- Fachhochschule Köln. (2015). Was ist E-Learning? [Online: [http://www1.fh-koeln.de/elearning/was\\_ist\\_elearning/](http://www1.fh-koeln.de/elearning/was_ist_elearning/)]. Stand: 23.02.2015.
- Fandrych, C. (2010). Christian Fandrych 2010: Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: HansJürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Vollst. Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, Berlin etc.: de Gruyter, 1007-1020.
- Freudenstein, R. (2007) . *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien*. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), Aufl. Tübingen: Francke, S. 395-399.
- Funk, H. & König, M. (2001). *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache; Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag/hrsg. Von Hermann Funk und Michael König*. – München: Iudicium.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (1992). *Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß*. In: H. F. Friedrich, H. Mandl (Hrsg.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. 3–54. Göttingen: Hogrefe.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (2006). *Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes*. In: H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien* (S.1-23). Göttingen: Hogrefe.
- Gaßner, E. (2007). *Lerntypen und Lernstrategien. Ein Leben lang lernen 2*. K2-Verlag.
- Genç, A. (1997). *Alman Dili Eğitimi Bölümlerinde Yeterlilik Sınavları ve Hazırlık Öğretim Programının Önemi*. In: *Internationales Symposium für Deutschlehrerausbildung Ziele und Erwartungen*. Hrsg. H. Salihoğlu. S.315 – 319.
- Goethe-Institut Krakau (2006). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei in Tschechien*. [Online: [http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012\\_12\\_06.pdf](http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%2012_12_06.pdf)]. Stand: 08. Januar 2015.
- Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn.
- Güler, G. (2005). *Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 10 (2), 10 pp.
- Granzow-Emden, M. (2013). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Narr Verlag.
- Groh, J. (2007). *Vermittlung der Neuregelung der deutschen Orthographie im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Norderstedt: Grin Verlag.

- Hirschfeld, U. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Aussprachübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Tübingen: Narr Francke 277- 280.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and Self – Directed Learning (Education & Culture)*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Karbe, U. (2000). *Fremdsprachenunterricht von A-Z: praktisches Begriffswörterbuch*; Hans Eberhard Piepo.- 1. Aufl. Ismaning: Hueber.
- Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*, 2. Auflage, München: Universität St. Gallen.
- Kleppin, K. (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. HSK 35.1*. Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian /Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Berlin: De Gruyter, S. 1060– 1072.
- Kohn, K. (2006). *Blended Learning: Potential und Herausforderung*. U.O.H. Jung (Hrsg.). *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer (4.Aufl.)* (S. 286-292). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Köksal, H., & Schmidt, H.W. (2000). *Berufsbezogene Deutschlehrausbildung, Bericht zum Vorprogramm: Vorbereitungsklassen für die Deutschlehrausbildung*. In: *Tapan, Nilüfer / Polat, Tülin/Schmidt, Hans-Werner*(Hrsg.): 33-35, Istanbul.
- Königs, F. (2004). *Stromlinienförmig oder offenhalten? - Überlegungen zur Curriculumsdiskussion für das und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. *Info DaF* 31, 1, 3-16.
- Königs, F. (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Tübingen: Narr Francke, S. 325-332.
- Köster, L. (2010) . *Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung* (Art. 113). In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin; New York: de Gruyter, 1021-1032 [HSK 35.1].
- Kröger, H., & Reisky, A. (2004). *Blended Learning – Erfolgsfaktor Wissen*. Bielefeld, Bertelsmann. Krumm, Christian Fandrych u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter Mouton. Bd. 1. S. 969–975.
- Liedke, M. (2010). *Vermittlung der Sprechfertigkeit*. In: Krumm, Hans Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Hbd. Berlin: de Gruyter, 983–991.
- Linthout, G. (2004). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam: Editions Rodopi B.V.
- Mayr, E. (2014). "Lernkulturen" Universität Innsbruck, Handlungsorientierter Unterricht , Institut für Lehrer/innen/Bildung und Schulforschung[Online:<http://www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/handlungsorientierter-unterricht.pdf>]. Stand: 06.07.2014.

- Neuner, G. (2001). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache (S. 798-810). Helbig, G.; Gütze L.; Henrici, G.; Krumm, H.J. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Nodari, C. (1994). Fremdsprache Deutsch In: *Heft 1, Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Versuch einer Typologisierung. München.
- Nodari, C., & Steinmann C. (2010). *Lernerautonomie*. In H.-J. Krumm, G. Ungeheuer, & H. E. Wiegand (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (S. 1156–1161). Berlin.
- ÖSYM. (2014). Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. [Online: <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/OSYS/Tercih/2014-OSYSKONTKILAVUZU14072014.pdf>]. Stand: 01.09.2014.
- Pädagogik – News (2015). Sprachen Lernen – aktiver und passiver Wortschatz. [Online: <http://paedagogik-news.stanql.eu/1376/sprachen-lernen-aktiver-und-passiver-wortschatz>]. Stand: 07. 08.2014.
- Raabe, H. (2007). Grammatikübungen in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5.Auflage*. Tübingen: Francke, S. 283-287.
- Raabe, H. (2007). Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke Verlag, 423-426.
- Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, 2009, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Bundesverwaltungsamt.
- Reich, K. (2014). Methodenpool. [Online: <http://methodenpool.unikoeln.de/download/einzelarbeit.pdf>]. Stand: 25.10. 2014.
- Reinfried, M. (2007). Visuelle Medien in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ /Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage*. Tübingen: Francke, S. 416-420.
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a.(Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin u.a.: de Gruyter Mouton, 1199-1214.
- Schart, M. (2010). Projektorientierung. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian. Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage*. Tübingen: Francke, S. 1172 - 1176.
- Schmidt,H.W.(2012).Sprachoffensive Deutsch. Studienvorbereitender Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen zur Deutschlehrerausbildung an türkischen Universitäten – ein Praxisbericht.
- Scherfer, Peter (2007). Wortschatzübungen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (eds.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, Francke: 280–283.

- Schmidt, R. (2010). Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Fremdsprache (S. 921-932). Krumm, H.J; Fandrych,C; Hufeisen, B ; Riemer, C.(Hrsg.). *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Schramm, K. (2010). Sozialformen. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Neubearbeitung)*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Schwerdtfeger, I. (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin/München: Langenscheidt.
- Solmecke, G. (2007). Auditive Medien. in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke, S. 421-423.
- Smasal, M.A. (2010). Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Profil 2, S. 171-188. [Online: <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/frontdoor/index/index/docId/4151>]. Stand: 17.03.2015.
- Solmecke, Gerd (2007): „Auditive Medien“, in: Karl-Richard Bausch / Herbert Christ / Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen: Francke, S. 421-423.
- Solmecke, G. (2010). Vermittlung der Hörfertigkeit. In: *Deutsch als Fremd-und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Band 1*. Hrsg. H. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer. S.969 – 975. Göttingen De Gruyter.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination- Kognition. Kallmeyer – Klett Verlag, Seelse.
- Stoller, Frederika L. (2002): Project work: a means to promote language and content. In: Jack C. Richards und Willy A. Renandya (Hrsg.), *Methodology in Language Teaching*, 107-120-. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik, Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, München: Fink.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013) *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Almanca Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. [Online: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-kurumlari-ilkokullar-veorta-okullar-almanca-dersi-2-3-4-5-6-7-ve8-siniflar-ogretimprogrami/icerik/185>], Stand: 09.04.14.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Öğretim Programları. İlköğretim Programı Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9.-12.Sınıflar) Öğretim Programları*. [Online: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>] Stand:31.03.2014.
- Tönshoff, W. (2003). Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, 331-335.
- Universität Bielefeld (2015). Kommunikatives Schreiben. [Online: <http://www.ruediger-weingarten.de/Textproduktion/Kommunikativ.html>]. Stand: 10.02.2015.

- Universität Koblenz. (2015). Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung [Online: <http://www.fibl.zepf.eu/index.php?id=132>]. Stand: 12.03.2014.
- Universität Martin Luther Halle Wittenberg (2015). Common European Framework of Reference for Languages CEFR - course levels. [ Online: [http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course\\_level/?lang=en](http://www.sprache.uni-halle.de/deutschkurse/course_level/?lang=en)]. Stand: 02.02.2015.
- Universität Potsdam. (2014) Fremdsprachen an Hochschulen und Universitäten [Online:[http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zessko-sprachen/franzoesisch/Website\\_Eg/Kapitel/FSHU.html](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/zessko-sprachen/franzoesisch/Website_Eg/Kapitel/FSHU.html)]. Stand: 23.01.2014.
- Universität Quinqueecclesiensis. (2015). Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. [Online:[http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig\\_jegy\\_nemet/106\\_das\\_dreiphasenmodell\\_der\\_textarbeit\\_aktivierungsphase\\_verstehensphasen\\_und\\_anschlussphase.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/106_das_dreiphasenmodell_der_textarbeit_aktivierungsphase_verstehensphasen_und_anschlussphase.html)]. Stand: 04.01.2015.
- Voss, B. (2012). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen: UNlcert® und die Hochschulspezifika. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifika. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Band 1.* 359-367.
- Wolff, D. (1998). Lernerstrategien beim Fremdsprachenlernen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts.* Berlin: Cornelsen, 70-77.
- Yücel, M.S. (2004). Die Funktion der Vorbereitungsklassen an den Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung in der Türkei. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1*, S.143- 149.
- Zajicová, P. (2005). Didaktik der Fremdsprache Deutsch: *Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Filozofická fakulta, S. 176.
- Zeuner, U. (1997). Landeskunde und interkulturelles Lernen: *Eine Einführung.* Dresden: Technische Universität, Institut für Germanistik. [Online: <http://www.tudresden.de/sulifg/daf/landesku/start.htm>]. Stand: 06. Februar 2015.
- Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten.* Berlin/München: Langenscheidt.

## **ANHANG**

# ANHANG 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ

Form: 40

## Tez Çalışması Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu

15 / 06 / 2015

Hacettepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'na

**Tez Başlığı / Konusu:** KONZEPTION EINES RAHMENLEHRPLANS FÜR DIE UNIVERSITÄREN DAF VORBEREITUNGSKLASSEN IN DER TÜRKEI

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmamasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırmaya (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-modül geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını, aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

  
Adalet UYAN  
(Öğrenci Adı Soyadı, İmza)

### Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Adalet Uyan
Öğrenci No	N11228338
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
Programı	Alman Dili Eğitimi
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bitirimsiz Dr.

### Danışman Görüşü ve Onayı

  
Prof. Dr. Ayten GENÇ  
(İmza)  
(Danışman İmza, Adı ve Soyadı)

## ANHANG 2. Rahmenlehrplan für den studienvorbereitenden Deutschunterricht: Niveaustufe A1- B1

### Rahmenlehrplan für den studienvorbereitenden Deutschunterricht: Niveaustufe A1

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p>1</p> <p><b>Hallo, ich bin...</b></p>	<p><b>internationale Wörter auf Deutsch verstehen</b></p> <p><b>sich begrüßen und verabschieden</b></p> <p><b>sich bedanken</b></p> <p><b>nach dem Befinden fragen</b></p> <p><b>sich selbst und die Familie vorstellen</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Studenten können das selektive Hörverfahren einsetzen, um aus einem Hörtext spezifische Informationen persönlicher Angaben zu entnehmen.</li> <li>- Studenten können Vokabeln des Themenkreises Berufe, Länder und Sprachen verwenden.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Studenten können sich selbst und ihre Familienmitglieder vorstellen.</li> <li>- Studenten können Wörter richtig buchstabieren.</li> <li>- Studenten können sich über Sprachkenntnisse äußern.</li> <li>- Studenten können nach dem Befinden anderer Personen fragen.</li> <li>- Studenten können sich begrüßen und verabschieden.</li> <li>- Studenten können über Sachen in ihrem Besitz sprechen</li> <li>- Studenten können nach Wörtern</li> </ul>	<p>Hallo/ Guten Tag ... Wie geht es Ihnen/Dir? Danke, ... Mir geht es (sehr) gut/ schlecht/ nicht so schlecht/... Freut mich/ Schön Sie (dich) kennenzulernen. Auf Wiedersehen/ Tschüss/ Bis bald (dann)...</p> <p>Hier bitte. Bitte (schön). Danke (schön). Nicht zu danken/Gern geschehen/Kein Problem.</p> <p>Wie geht es Ihnen/ Wie geht's? Sehr gut/Gut, danke/Es geht/Nicht so gut. Gut, danke. Und Ihnen/dir? Auch gut.</p> <p>Wer ist sie/er? Er/sie ist mein/meine... Wer sind sie? Das sind meine... Wer ist /sind die Person/Personen auf dem</p>	<p>Das Alphabet</p> <p>Verbkonjugation im Singular</p> <p>Wortbildung mit -in</p> <p>Verben mit Vokalwechsel</p> <p>Verbkonjugation im Plural</p> <p>Zahlen bis 100</p> <p>Negation mit <b>nicht</b></p> <p>W- Fragen, Aussagesatz und Satzfrage</p>

	<p><b>über Gegenstände und Besitz sprechen</b></p> <p><b>über kleine alltägliche Probleme sprechen</b></p> <p><b>verschiedene Länder und Sprachen benennen</b></p> <p><b>verschiedene Berufe benennen</b></p>	<p>fragen /Wörter nennen und um Wiederholung bitten.          -Die Studenten können kleine Alltagsprobleme benennen.          -Studenten können verschiedene Berufe benennen und erfragen.</p> <p><b>LESEN:</b></p> <p>-Studenten können Bezeichnungen zu Familienmitgliedern und einfache Wörter und Sätze in Post- und Gratulationskarten erkennen.</p> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <p>- Studenten können Postkarten, einen Steckbrief und kurze Texte über sich selbst schreiben.          - Studenten können ein einfaches Formular ausfüllen.</p> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <p>- Satzmelodie          - Wortakzent          - Satzmelodie bei Fragen          - Satzakzent</p>	<p>Bild?          Das ist/sind mein/meine...</p> <p>Ist das dein/deine ...?          Ja, das ist/sind mein/meine...</p> <p>Bist du/ Sind Sie...?</p> <p>Ich bin.../ Mein Name ist...</p> <p>Woher kommen Sie/ Woher kommst du?          Ich komme aus...          Ich bin...Jahre alt.          Ich wohne in...          Ich arbeite bei der Firma...</p> <p>Wie viele Geschwister hast du?          Ich habe zwei Brüder...          Ich bin Einzelkind/ Zwilling.</p> <p>Mein Handy ist kaputt.          Mein Hund ist weg.</p> <p>Was Sind Sie / bist du von Beruf?          Was sind/machen Sie beruflich?          Ich bin Journalist/in.          Ich arbeite als Verkäufer/in...bei...          Ich habe eine Stelle als.../          mache eine Ausbildung als...          Was machen Sie?          Ich bin noch Student./ Ich studiere...          Welche Sprachen sprechen Sie/ sprichst du?          Können Sie Englisch sprechen?</p>	<p>Personalpronomen: <i>er, sie, es</i></p> <p>Konjugation: <i>sein</i></p> <p>W-Fragen: Was, Wer, Wie, Wo, Woher, Wie alt,...</p> <p>Personalpronomen: <i>wir, ihr, sie</i></p> <p>definitiver Artikel: <i>der/die/das</i></p> <p>indefinitiver Artikel: <i>ein/eine/ein</i></p> <p>Negativartikel: <i>kein/keine/kein</i></p> <p>Lokale Präpositionen bei Ländern: <i>in, aus, bei</i></p> <p>Possessivartikel: <i>mein/dein</i></p> <p>modale Präposition: <i>als</i></p>
--	---	--	---	--

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">2</p> <p><b>Menschen und der Alltag</b></p>	<p><b>über Persönliches sprechen</b></p> <p><b>Einkaufen</b></p> <p><b>Büroangelegenheiten</b></p> <p><b>Gegenstände und Produkte benennen</b></p> <p><b>Aussagen zu Freizeitaktivitäten</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Sätze des Themenkreises Einkaufen verstehen und verwenden.</li> <li>-Die Studenten können Angaben zu Preisen und Mengen von Lebensmitteln verstehen und angeben.</li> <li>-Die Studenten können Beratungsgespräche verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Aussagen zu Freizeitaktivitäten verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche über Vorlieben beim Essen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche über den Themenkreis Freizeitaktivitäten verstehen.</li> <li>-Die Studenten verstehen Angaben zu Uhrzeiten und Datum.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Hilfe anbieten</li> <li>-Die Studenten können nach Preisen fragen und Preise nennen.</li> <li>-Die Studenten können Lebensdaten nennen.</li> <li>-Die Studenten können etwas bewerten.</li> <li>-Die Studenten können nach Wörtern fragen und Wörter nennen.</li> <li>-Die Studenten können um Wiederholung bitten.</li> <li>-Die Studenten können etwas beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können Strategien bei Telefongesprächen einsetzen.</li> </ul>	<p>Wo wohnen Sie/wohnt du? Ich wohne/lebe in... Ich bin verheiratet/ledig/geschieden/ single. Ich habe ein Kind/zwei Kinder/keine Kinder. Wie alt sind Sie/bist du? Ich bin...Jahre alt.</p> <p>Was kostet/kosten...? .... kostet/kosten....</p> <p>Kann ich bitte ein Kilo Tomaten haben?</p> <p>Ich möchte/hätte gern...</p> <p>Haben Sie...? Wir verkaufen keine.... Doch, wir haben...</p> <p>Ich brauche/ suche...</p> <p>Wie möchten Sie bezahlen? Ich möchte bar/ mit Kreditkarte bezahlen.</p> <p>Brauchen Sie Hilfe?</p> <p>Ich finde den Tisch sehr/zu/ aber...(teuer/ billig/ günstig)</p> <p>Das finde ich auch/ nicht.</p>	<p>Zahlen 100-1.000.000.000</p> <p>Mengenangaben</p> <p>Adjektive</p> <p>indefinit/ definiten Artikel/ Negativartikel (Wiederholung)</p> <p>Konjunktion: <i>und</i></p> <p>Konjugation: <i>haben</i></p> <p>Konjugation: <i>mögen/hätte</i></p>

	<p><b>Ausdruck von Vorlieben und Fähigkeiten</b></p> <p><b>kleine Probleme lösen</b></p> <p><b>eine Einladung annehmen/absagen</b></p> <p><b>sich verabreden</b></p> <p><b>Zeitangaben verstehen und machen</b></p>	<p>-Die Studenten können über Hobbys und Freizeitaktivitäten sprechen.          -Die Studenten können Komplimente zum Ausdruck bringen.          -Die Studenten können sich mit Personen verabreden.          -Die Studenten können einen Vorschlag machen und auf einen Vorschlag reagieren.          -Die Studenten können über Essgewohnheiten sprechen.          -Die Studenten können einen Zeitpunkt angeben.</p> <p><b>LESEN:</b></p> <p>-Die Studenten können Produktinformationen verstehen.          -Die Studenten können den Inhalt von kurzen E-Mails, SMS und Chatgesprächen erfassen.          -Studenten können Stellenanzeigen verstehen.</p> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <p>-Die Studenten können ein Formular ausfüllen.          -Die Studenten können eine Einladung verfassen.          -Die Studenten können eine Absage verfassen.</p> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <p>-lange und kurze Vokale          -wandernder Satzakkzent          -„ü“ und unbetontes „e“.          - Wortakzent bei Komposita          - Zischlaute</p>	<p>Entschuldigung, wie heißt das auf Deutsch?</p> <p>Wie bitte/ Noch einmal, bitte.</p> <p>Der Tisch ist rund/ eckig/ ...groß/klein, rot/ braun, modern/ klassisch....</p> <p>Guten Tag, hier spricht/ist...</p> <p>Auf Wiederhören/ Auf Wiedersehen.</p> <p>Sie können sehr gut/wirklich gut/ toll/ super/... malen.</p> <p>Vielen Dank/ Oh, danke/ Danke sehr/ Herzlichen Dank.</p> <p>Kann ich hier telefonieren?</p> <p>Ich bin am 24. März 1979 geboren.</p> <p>Was sind Ihre/deine Hobbys? Meine Hobbys sind...und....</p> <p>Was machst du in deiner Freizeit?          Ich .... gern.</p> <p>Fährst du gern Ski/Rad...?</p> <p>Wie oft...?          Ich gehe manchmal/nie/oft/....</p> <p>Hast du morgen/ heute Abend/... am... um...Zeit?</p>	<p>Antworten mit <i>doch</i></p> <p>Singular und Plural von Nomen</p> <p>Wortbildung: Nomen + Nomen          (die Sport+ die Halle)</p> <p>Artikel und Nomen: Akkusativformen</p> <p>Verben mit Akkusativ</p> <p>Modalverb „können“</p> <p>Satzklammer bei Modalverben</p> <p>Angabe im Vorfeld</p> <p>Adverb: <i>gern</i></p> <p>Fragepronomen: Wann, Um wie viel..?</p> <p>Jahreszahlen</p> <p>Verbposition im Satz</p> <p>Temporale Präpositionen:  <i>am, um, im</i></p>
--	---	---	--	--

	<p><b>über die Uhrzeit und das Datum sprechen</b></p>		<p>Kannst du am.../ morgen um...?</p> <p>....aber ich kann leider nicht kommen.</p> <p>Wie spät ist es? Wie viel Uhr ist es? Es ist...</p> <p>Wann? Am Montag/ Wochenende... Hast du Lust auf...? Gute Idee/ Okay/ ... Nein, (ich kann) leider nicht.../ Ich habe keine Zeit.</p> <p>In / nach/ vor/ einer Stunde... Ab / bis morgen...</p> <p>Was isst du gern zum Frühstück/ ...? Ich esse gern/ mag (keinen)... Ich mag Cola.</p> <p>Was essen wir als Vorspeise/Hauptgericht/ Dessert/...?</p> <p>Es gibt keine Nachspeisen.</p> <p>Möchten Sie (noch)...? Guten Appetit/ Gleichfalls.</p>	<p>Konjunktion: <i>aber</i></p> <p>Nullartikel</p> <p><i>es gibt</i> + Akkusativ</p> <p>temporale Präpositionen: <i>vor, nach, bei, in</i></p> <p>temporale Präpositionen: <i>bis, ab</i></p>
--	---	--	--	---

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;"><b>Wir fahren in den Urlaub!</b></p>	<p><b>Beschreibung von Verkehrssituationen</b></p> <p><b>Gebote und Verbote aussprechen und Erlaubnis geben</b></p> <p><b>Bitten aussprechen und auf Bitten reagieren</b></p> <p><b>über Reisen und Verkehrsmittel sprechen</b></p> <p><b>Schilderung von Tagesabläufen</b></p> <p><b>über die Vergangenheit sprechen</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können einfache Durchsagen am Bahnhof und am Flughafen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können den Inhalt von Interviews erfassen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche über den Themenkreis Tagesablauf verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche verstehen, bei denen es sich um Ereignisse in der Vergangenheit handelt.</li> <li>-Die Studenten können den Inhalt von Gesprächen verstehen, bei denen es sich um Reisen und um verschiedene Verkehrsmittel handelt.</li> <li>-Studenten können Informationen einer Reiseleitung verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können um Informationen bitten und über Situationen im Verkehr sprechen.</li> <li>-Die Studenten können Verbote und Gebote zum Ausdruck bringen.</li> <li>-Die Studenten können um etwas Bitten und auf Bitten antworten.</li> <li>-Die Studenten können über Reisen sprechen.</li> <li>-Die Studenten können einen Tagesablauf beschreiben.</li> </ul> <p>-Die Studenten können über Vergangenes sprechen.</p>	<p>Wo fährt der Zug ....ab? Wann kommt ....an? Wo steigen wir / steigst du ein/aus? Holst du mich/ Holen Sie mich (am Bahnhof, ...) ab?</p> <p>Der Zug fährt am Bahnsteig... ein/ab. Die Ankunft/Abfahrt/der Abflug/die Landung ist...</p> <p>Die Bibliothek ist von....bis geöffnet.</p> <p>Ab Montag haben wir Ferien.</p> <p>Bei Rot muss man halten/ Man darf nicht zu schnell fahren.</p> <p>Was hast du heute/ gestern/ letzte Woche/ .... gemacht?</p> <p>Von...bis.... habe ich ... Ich habe / bin.... Zuerst habe ich...dann bin</p> <p>ich...das hat...gedauert. Im Sommer habe ich...</p> <p>Er ist letztes Jahr nach/in... gereist.</p> <p>Das Fest heißt.../ wird in....organisiert/ hat</p>	<p>starke Verben</p> <p>trennbare Verben</p> <p>Satzklammer bei trennbaren Verben</p> <p>Verben mit verschiedenen Präfixen: <i>an-, aus, auf-, zumachen</i></p> <p>Modalverben: <i>müssen, dürfen</i></p> <p>Pronomen: <i>man</i></p> <p>Zeitangaben im Satz</p> <p>Perfekt mit <i>haben, sein</i> regelmäßiger und unregelmäßiger Verben</p> <p>Satzklammer bei Perfekt</p>



Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">4</p> <p><b>Mir tut der ganze Körper weh!</b></p>	<p><b>Benennen von Körperteilen</b></p> <p><b>über das Befinden und Krankheiten sprechen</b></p> <p><b>Termine vereinbaren</b></p> <p><b>Personen beschreiben</b></p> <p><b>Wünsche äußern und über Pläne sprechen</b></p> <p><b>Anweisungen und Ratschläge geben</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Gespräche über den Themenkreis Gesundheit/Krankheit verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Ratschläge zum Thema Gesundheit verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus einem Smalltalk verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Körperteile benennen.</li> <li>-Die Studenten können sich über ihr Wohlbefinden äußern und nach dem anderer erkundigen.</li> <li>-Die Studenten können Schmerzen und Krankheiten beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können einen Termin Vereinbaren/absagen/verschieben.</li> <li>-Die Studenten können sich über ihre Wünsche und Pläne äußern.</li> <li>-Die Studenten können Ratschläge geben.</li> <li>-Die Studenten können Personen beschreiben und erstaunt reagieren.</li> <li>-Die Studenten können Bitten und Aufforderungen formulieren.</li> </ul> <p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Informationen aus einem Ratgeber entnehmen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus einem Zeitungstext entnehmen.</li> </ul>	<p>Mein Kopf/ Meine...tut/tun weh. Ich habe Hals-schmerzen/Ohren-schmerzen/... Wessen Fuß tut weh? Annes Fuß tut weh. Ottos Nachbarin.</p> <p>Was hilft gegen...? Was macht man gegen...? Gegen...kann man .... Das hilft.</p> <p>Trinken Sie viel! Essen Sie...! Nehmen Sie ...! Man soll(nicht)...</p> <p>Ich kann am Montag/ morgen/...leider doch nicht...</p> <p>Ich möchte den Termin absagen/ verschieben. Ich kann am.../um.../ Am/um... habe ich Zeit. Passt das Ihnen/ dir? Wollen wir am.../um...ins</p> <p>Fitnesscenter gehen? Hast du Lust...?</p> <p>Ich will unbedingt/ vielleicht/ auf keinen Fall...</p>	<p>Possessivartikel: sein, ihr, unser,...</p> <p>Genitiv bei Eigennamen</p> <p>Imperativ: Sie- Form</p> <p>Temporale Präpositionen: vor, nach, in, für</p> <p>Modalverb: sollen, wollen</p> <p>Satzklammer: Wir sollen zu Hause bleiben.</p>

		<p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können kreative Texte verfassen.</li> <li>-Die Studenten können</li> <li>-Die Studenten können</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Wortakzent bei trennbaren und nicht trennbaren Verben.</li> <li>-Vokale: „o und u“</li> <li>-Satzmelodie in Imperativsätzen.</li> <li>-Pluralwörter mit ä und äu</li> <li>-langes e und i</li> </ul>	<p>Ich will...werden.</p> <p>Ich möchte(bald)...</p> <p>Er/Sie ist dick/schlank/dünn/...</p> <p>Er/Sie hat lange, kurze, dunkle/ blonde/... Haare.</p> <p>Er/Sie sieht nett/ (un)sympathisch/lieb/... aus.</p> <p>Er /Sie hat(k)einen Bart/(k)eine Brille/....</p> <p>Früher hatte sie blonde Haare. Früher hatte er einen Bart.</p> <p>(Nein) Wirklich? Ach du liebe Zeit! Echt? Ach was! Ach komm! Das überrascht mich!</p>	<p>Präteritum: <i>war, hatte</i></p> <p>Perfekt nicht trennbarer Verben</p> <p>Wortbildung <i>-un</i></p>
--	--	---	---	---

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p>5</p> <p><i>Wo ist denn...?</i></p>	<p><i>den Ort von Gegenständen benennen</i></p> <p><i>Bitten und Aufforderungen</i></p> <p><i>über Wohnen sprechen</i></p> <p><i>Angaben über die Größe von Räumen und Gegenständen</i></p> <p><i>Wege beschreiben</i></p> <p><i>Bewertung eines Ortes</i></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Angaben über den Ort von Gegenständen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Angaben über die Größe von Räumen und Gegenständen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche über Wegbeschreibungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche mit Formulierungen von Bitten und Aufforderungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche verstehen, bei denen es sich um das Thema Wohnen handelt.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können den Ort von Gegenständen beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können eine Wegbeschreibung machen.</li> <li>-Die Studenten können jemanden um Hilfe bitten.</li> <li>-Die Studenten können auf Entschuldigen reagieren.</li> <li>-Die Studenten können Aufforderungen und Bitten formulieren.</li> <li>-Die Studenten können Häuser und Wohnungen beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können die Größe von Räumen und Gegenständen nennen.</li> <li>-Die Studenten können einen Ort bewerten.</li> <li>-Die Studenten können Wege beschreiben und nach Einrichtungen fragen.</li> </ul>	<p>Wo ist die Lampe? Die Lampe ist auf/ unter/neben ...dem Tisch. Wo ist der Tisch? Der Tisch ist neben den Stühlen.</p> <p>Räum/t bitte dein/euer Zimmer auf! Vergiss/Vergesst deine/eure Hausaufgaben nicht! Mach/t dein/euer Zimmer sauber! Sei(en) (Sie) doch so lieb und..</p> <p>Das Haus/Die Wohnung ist groß/klein/ und hat...Zimmer. Im Erdgeschoss/ersten Stock sind... In der Küche... Die Garage ist neben...</p> <p>Hast du den Flur gemessen? Ja, er ist 2,50 Meter lang. Das Bild ist 70 Zentimeter breit.</p> <p>Entschuldigung! Entschuldigen Sie(bitte)! Können Sie mir helfen? Kann ich Sie etwas fragen? Haben Sie einen Moment Zeit?</p> <p>Eine Frage kurz: Kennen Sie...?/ Wo kann ich...finden? Ich suche...</p>	<p>Lokale Präpositionen mit Dativ: <i>auf, unter, an, zwischen, vor, in, neben, hinter, über</i></p> <p>Imperativ: du/ihr Form</p> <p>Personalpronomen im Dativ</p>

	<p><b>nach Einrichtungen in einer Stadt fragen</b></p>	<p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können aus (Klein)Anzeigen über das Thema Wohnen Informationen entnehmen.</li> <li>-Die Studenten können Texte zu Wegbeschreibungen verstehen.</li> </ul> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können E-Mails verfassen.</li> <li>-Die Studenten können Notizen mit Aufforderungen und Bitten verfassen.</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Satzmelodie in Imperativsätzen.</li> <li>-Vokale: „ä und e“</li> </ul>	<p>Ist hier in der Nähe...?</p> <p>Sehr nett/ Vielen Dank! Bitte, gern. Kein Problem. Nicht zu danken.</p> <p>Fahren/Gehen Sie zuerst geradeaus und dann nach rechts. Sie biegen rechts/links ab. Fahren Sie die nächste/zweite/...Straße links/rechts.</p> <p>Das ist in der Nähe von... Wenden Sie. Fahren/Gehen Sie zurück. Dann sehen Sie... Tut mir leid. Ich bin auch fremd /nicht von hier.</p> <p>Wohin geht ihr?- Zum Buchladen.</p> <p>Was gefällt euch/Ihnen (nicht) an dem Ort?</p> <p>Gibt es eigentlich auch ein Kino/Museum/Schwimmbad/... in...?</p> <p>Können Sie uns bitte am Hauptbahnhof abholen?</p>	<p>Verben mit Dativ</p> <p>lokale Präpositionen: <i>zu, nach, in</i></p> <p>Personalpronomen im Akkusativ</p>
--	--	---	---	---

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p>6</p> <p><b>Mode und Trends</b></p>	<p><b>über Kleidung sprechen</b></p> <p><b>Kleidung bewerten</b></p> <p><b>die eigene Meinung zum Ausdruck bringen</b></p> <p><b>Gründe angeben</b></p> <p><b>Gefallen/Missfallen ausdrücken</b></p> <p><b>Wünsche äußern und gratulieren</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Gespräche über den Themenkreis Kleidung verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Wettervorhersagen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Interviews im Themenkreis Gefallen/Missfallen verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können über Kleidung sprechen und sie bewerten.</li> <li>-Die Studenten können ihre eigene Meinung Wort bringen.</li> <li>-Die Studenten können Gründe angeben.</li> <li>-Die Studenten können über das Wetter sprechen.</li> <li>-Die Studenten können Wünsche zu Wort bringen.</li> <li>-Die Studenten können Gratulationen zu verschiedenen Anlässen zu Wort bringen.</li> </ul> <p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Forumsbeiträge verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus einem Blog entnehmen.</li> <li>-Die Studenten können Sätze in Einladungen verstehen.</li> </ul>	<p>Die Bluse gefällt ihr besser als das Hemd. Rot mag sie genauso gern wie Rosa. Am besten findet sie die Jeans.</p> <p>Welchen Rock findest du am besten? Diesen hier. Und du? Mir gefällt der hier besser. Der Rock steht dir aber sehr gut. Passt dir die Hose? Wie kann ich Ihnen helfen? Ich hätte gern...</p> <p>Welches Hemd meinen Sie? Dieses ohne/mit Streifen. Er ist aber wirklich geschmacklos.</p> <p>Herzlichen Glückwunsch! Frohe Weihnachten! Gutes/Frohes neues Jahr!</p> <p>Gut gemacht! Alles Gute zum/zur...</p> <p>Nächsten Sommer würde ich gern nach Spanien fahren.</p>	<p>Komparativ</p> <p>Vergleiche</p> <p>Superlativ</p> <p>Personalpronomen im Dativ: <i>mir, dir, uns, euch</i></p> <p>Verben + Dativ: stehen, gefallen, passen, gehören, helfen</p> <p>Phrasen mit <i>hätte gern</i></p> <p>Präpositionen: <i>mit, ohne</i></p> <p>Fragepronomen: <i>Wie viel, Welch-</i> (Nominativ und Akkusativ)</p> <p>Demonstrativpronomen: <i>dies-</i></p> <p>Wortbildung <i>-los</i></p>

	<p><b>über Wetterverhältnisse sprechen</b></p>	<p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Postkarten verfassen.</li> <li>-Die Studenten können Gratulationskarten zu verschiedenen Anlässen verfassen.</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sprechpausen bei Neueinsätzen.</li> <li>-Der Vokal „ö“</li> <li>-Wiederholung: Satzmelodie</li> </ul>	<p>Am liebsten nach Madrid. Ich möchte gern...</p> <p>Dieses Hemd gefällt mir.</p> <p>Könnten Sie (bitte)...? Würdest du (bitte)...?</p> <p>Wie ist das Wetter? Es ist sonnig/ Es regnet schneit./ Es ist windig/bewölkt. Die Sonne scheint. Es ist warm/kalt/kühl. Es sind ...(minus/plus)...Grad.</p> <p>Zieh' deinen Regenmantel an, denn es regnet. Wir gehen picknicken, denn die Sonne scheint.</p>	<p>Konjunktion: <i>denn</i></p> <p>Höflichkeitsform: Konjunktiv II <i>würde, könnte</i></p>
--	--	---	---	---





Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">2</p> <p><b>Unsere Freunde aus der Tierwelt</b></p>	<p><b>Häufigkeiten angeben</b></p> <p><b>etwas bewerten und Ansichten ausdrücken</b></p> <p><b>Eigenschaften von Lebewesen und Sachen beschreiben</b></p> <p><b>Mitleid, Sorge und Hoffnung ausdrücken</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Häufigkeitsangaben in Gesprächen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Bewertungen und Ansichtsausdrücke verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Beschreibungen für Lebewesen und Sachen verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können die Häufigkeit von bestimmten Sachverhalten nennen.</li> <li>-Die Studenten können ihre eigene Ansicht ausdrücken.</li> <li>-Die Studenten können einem Sachverhalt zustimmen/nicht zustimmen.</li> <li>-Die Studenten können Eigenschaften von Lebewesen nennen.</li> <li>-Die Studenten können Eigenschaften Sachen nennen.</li> </ul> <p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Angaben zu Häufigkeiten verstehen.</li> <li>-Die Studenten können kurze literarische Texte (Fabeln) verstehen.</li> <li>-Die Studenten können einen Forumstext verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus Kleinanzeigen entnehmen.</li> </ul>	<p>Wie oft...?  Ein Hund kann zweimal im Jahr Jungen bekommen.  Pro Jahr sterben ....Krokodile.  Affen....einmal im Jahr...  Katzen trinken selten Wasser.</p> <p>Meiner Meinung/Ansicht nach...  Ich denke/ finde/glaube...  Mir gefällt die Idee/ auch sehr gut/ nicht besonders/ überhaupt nicht.  Dem stimme ich(nicht)zu.</p> <p>Ein stummer Fisch/ starker Bär/ eine langsame Schnecke/ fleißige Ameisen...</p> <p>Die kurze Leine ist besser für Ihren Hund.  Ich finde die kleinen Meerschweinchen süß.  Wir müssen den netten Tierarzt besuchen.  Geben Sie Ihrem kleinen Hund keine Süßigkeiten!</p> <p>Dein Hund ist krank, weil er Süßigkeiten isst.</p> <p>Dein Vogel ist krank. Deshalb solltest du ihn zum Tierarzt bringen.</p>	<p>Temporaladverbien: selten, immer, oft, manchmal, nie, ab und zu, meistens</p> <p>Konjunktion: <i>dass</i></p> <p>Adjektivdeklinaton nach indefinitem Artikel</p> <p>Adjektivdeklinaton nach definitem Artikel</p> <p>Konjunktion: <i>weil und deshalb</i></p>

	<p><b>Wichtigkeit ausdrücken</b></p>	<p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können einen Forumsbeitrag leisten.</li> <li>-Die Studenten können Texte mit Häufigkeitsangaben verfassen.</li> <li>-Die Studenten können E- Mails und kurze Briefe verfassen.</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Akzent und Rhythmus</li> <li>-sch, st und sp</li> <li>-f,v, und w</li> </ul>	<p>Was ist (denn) passiert? Ist alles in Ordnung? Ich habe Angst vor...</p> <p>Hoffentlich ist es/ ist es nicht... Das finde ich aber traurig. Das tut mir wirklich sehr leid. Ich hoffe, es ist alles in Ordnung. Hoffentlich ist es nichts Schlimmes.</p> <p>Kleiner Dachs sucht neues Zuhause/...</p> <p>Ist dir das wichtig?/Ist das wichtig für dich? Ja, das ist mir sehr wichtig/nicht so wichtig. Ja, sehr. Und für dich? Das ist mir sehr/nicht so/ schon wichtig.</p>	<p>Adjektivdeklination nach Nullartikel</p>
--	--------------------------------------	---	---	---

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p><b>Rund ums Essen</b></p>	<p><i>über Lieblingslokale sprechen</i></p> <p><i>etwas vorschlagen und sich verabreden</i></p> <p><i>etwas bestellen/bezahlen und reklamieren</i></p> <p><i>über Essgewohnheiten sprechen</i></p> <p><i>sich beim Essen unterhalten</i></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können einen Dialog im Restaurant verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Reklamationsgespräche verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Interviews über den Themenkreis Ernährung verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche beim Essen verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können sich über Lieblingslokale äußern.</li> <li>-Die Studenten können im Restaurant etwas bestellen.</li> <li>-Die Studenten können sich beschweren.</li> <li>-Die Studenten können sich angemessen ausdrücken, wenn sie etwas bezahlen.</li> <li>-Die Studenten können über Essensgewohnheiten sprechen.</li> <li>-Die Studenten können erklären, wie ein Gericht vorbereitet wird.</li> <li>-Die Studenten können Vergleiche aufstellen.</li> <li>-Die Studenten können Ratschläge geben.</li> <li>-Die Studenten können Überraschung ausdrücken.</li> <li>-Die Studenten können Arbeitsabläufe beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können sich beim Essen unterhalten.</li> </ul>	<p>Wenn ich wenig Zeit/richtig Hunger...habe, dann gehe ich am liebsten/meistens/... zu...Wenn ich aus dem Kurstreffen/Kino/... komme,...Wenn wir eine Familienfeier/ein Kurstreffen...machen,... Da schmeckt es mir am besten/ist es am billigsten/...</p> <p>Darf ich etwas vorschlagen? Möchtest du vielleicht mitkommen? Was hältst du von...? Möchtest du zu/zum/zur mitkommen? Hast du am/um...Zeit? Wie wäre es mit...? Geht es dir am/um/...? Wollen wir noch einen Treffpunkt ausmachen? Gut, dann treffen wir uns um...am...</p> <p>Sehr nett, aber da kann ich (leider)nicht. Das finde ich nicht so interessant. Ich würde lieber...</p> <p>Ich weiß nicht, das finde ich nicht so gut/ interessant/...</p> <p>Entschuldigung! Wir würden gerne bestellen/ Ich möchte bitte bestellen!</p>	<p>Superlativ (Wiederholung Komparativ)</p> <p>Konjunktion: <i>wenn</i></p> <p>Temporale Adverbien: montags, abends/...</p> <p>Passiv Präsens</p> <p>Konjunktiv II: <i>könnte, sollte</i></p> <p>reflexive Verben</p>

	<p><b>Lebensmittel und Mengen benennen</b></p> <p><b>Arbeitsabläufe beschreiben</b></p> <p><b>Vergleiche aufstellen</b></p> <p><b>Ratschläge geben</b></p> <p><b>Überraschung ausdrücken</b></p>	<p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Informationen aus Speisekarten entnehmen.</li> <li>-Die Studenten können Kochrezepte verstehen.</li> <li>-Die Studenten können einen Sachtext verstehen.</li> <li>-Die Studenten können eine Gebrauchsanweisung verstehen.</li> <li>-Die Studenten können einen Ernährungsplan verstehen.</li> </ul> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können eine Reklamation verfassen.</li> <li>-Die Studenten können Arbeitsabläufe schildern.</li> <li>-Die Studenten können einen Forumsbeitrag leisten.</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aussprache: ch</li> <li>-Aussprache: b,d,g und p,t,k</li> <li>-Aussprache: unbetontes e im Präfix Ge-, ge-</li> <li>-Aussprache von Adjektiven mit -lich und -ig</li> <li>-Satzakzent in Sätzen mit Passiv</li> </ul>	<p>Ich hätte gern.../Ich nehme...aber nicht mit...sondern mit...      Bringen Sie mir lieber...      Könnten Sie mir etwas Salz und Pfeffer bringen?      Das Messer ist nicht sauber.      Könnte ich ein anderes bekommen?      Verzeihen Sie, aber die Suppe ist zu kalt/salzig...      Der Salat war nicht frisch.      Die Rechnung, bitte.      Wir würden gerne zahlen.      Zusammen/getrennt...?      Hier, bitte./ Das macht...      Stimmt, so.      Ich trinke lieber Milch als Kaffee.      Sonntags ich morgens mehr als sonst.      Pizza schmeckt mir besser als Wurst.      Bei uns trinkt man viel mehr Tee als Kaffee.</p> <p>Nehmen Sie noch etwas Gemüse? -Gern, es schmeckt sehr gut. / Darf ich Ihnen noch ein Stück Braten anbieten? -Nein, Danke. Es geht wirklich nicht mehr.</p> <p>Hast du morgens/mittags/abends viel Appetit oder wenig?</p> <p>Um wie viel frühstückst du meistens?      Was hast du zu Mittag/zu</p>	<p>Adjektive mit:  <i>-lich</i> und <i>-ig</i></p> <p>Verben mit Dativ und Akkusativ:  <i>Stellung der Objekte</i></p>
--	--	--	--	--

			<p>Abend gegessen?          Sie brauchen einen Bund Petersilie/ 200 Gramm Butter/ 1 Kilo Kartoffeln/ einen Pfund Tomaten/1/4 Liter Sahne/ ...</p> <p>Zuerst werden die Kartoffeln geschält...dann werden sie gekocht...Zum Schluss werden sie mit...gewürzt.</p> <p>Man könnte auch .... verwenden.          Das Gericht sollte warm serviert werden.          Sie sollten sich am besten mit Obst und Gemüse ernähren.          Sie fühlen sich besser, wenn Sie wenig Fett verbrauchen.          Abends sollten Sie keine Kohlenhydrate mehr essen.          Du solltest/könntest...          An deiner/Ihrer Stelle würde ich...</p> <p>Bei uns/ in Holland/ In meiner Heimat...ist das auch so/ ist das anders/ isst/trinkt man...          Ich finde es komisch/ seltsam/ interessant/ überraschend, dass...          Es wundert/überrascht mich, dass...          Es war mir klar/nicht klar, dass...</p> <p>Ich habe (nicht) gedacht/gewusst, dass...          Fügen Sie dem Salat die Sahne zu!          Fügen Sie sie dem Salat zu!</p>	
--	--	--	--	--

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;"><b>5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Ausbildung und Berufswege</b></p>	<p><b>über den Arbeitstag berichten</b></p> <p><b>Alltagstätigkeiten benennen</b></p> <p><b>eine Meinung äußern; Zustimmung und Ablehnung äußern</b></p> <p><b>jemanden einladen, eine Einladung absagen</b></p> <p><b>Zugehörigkeit/Besitz angeben</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Gespräche am Arbeitsplatz verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche über Alltagstätigkeiten verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche über das Thema Ausbildung verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können einen Arbeitstag beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können über Alltagstätigkeiten sprechen.</li> <li>-Die Studenten können über Ausbildung und Berufspläne sprechen.</li> <li>-Die Studenten können über Lebensläufe und Bewerbungen sprechen.</li> <li>-Die Studenten können über Situationen am Arbeitsplatz sprechen.</li> <li>-Die Studenten können Personen einladen und eine Einladung absagen.</li> <li>-Die Studenten können Sachverhalte bewerten.</li> <li>-Die Studenten können ihr Interesse oder Desinteresse zu einem Sachverhalt zu Wort bringen.</li> <li>-Die Studenten können jemandem gratulieren.</li> <li>-Die Studenten können von Erfahrungen berichten.</li> </ul>	<p>Ich arbeite von Montag bis Freitag. Von morgen an/ Vom 1. Januar an arbeite ich als Sekretärin bei der Firma... Seit einem Monat /einem Jahr/ zwei Jahren lerne ich... Er hat über 30 Jahre als Schauspieler gearbeitet.</p> <p>Morgens wasche ich mich und dann kämme ich mir die Haare.</p> <p>Ich denke/glaube/finde, dass... Meiner Meinung/Ansicht nach... Ich habe das Gefühl/den Eindruck, dass... Ich bin völlig Ihrer Meinung. Das finde ich auch. Ich denke genauso. Das ist richtig/Sie</p> <p>haben Recht. Ich bin völlig anderer Meinung. Ich kann Ihnen nicht zustimmen./ Ich bin dagegen/ damit nicht einverstanden.</p> <p>Wofür interessiert er sich? - Dafür... Worüber ärgert er sich?</p> <p>Darüber...</p> <p>Worauf freut er sich denn so?</p>	<p>Temporale Präpositionen: von...an, von...bis, seit, über</p> <p>Reflexive Verben im Akkusativ und Dativ</p> <p>Verben mit Präpositionalergänzung</p> <p>Nomen im Genitiv</p> <p>Adjektivdeklination: <i>Genitiv</i></p> <p>Temporale Präposition: <i>zwischen</i></p> <p>Reflexivpronomen in Akkusativ und Dativ</p>





Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;"><b>Auf in den Urlaub!</b></p>	<p><i>ein Zimmer buchen</i></p> <p><i>im Hotel um Informationen bitten</i></p> <p><i>Zufriedenheit/ Unzufriedenheit ausdrücken</i></p> <p><i>über Reisegewohnheiten sprechen</i></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Gespräche an der Hotelrezeption verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Wegbeschreibungen und Angaben zu geographischen Lagen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können die wichtigsten Dialekte der deutschen Sprache auseinanderhalten.</li> <li>-Die Studenten können Kommentare zu bestimmten Themen verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können ein Zimmer buchen.</li> <li>-Die Studenten können Wege beschreiben und geographische Lagen angeben.</li> <li>-Die Studenten können ein Kommentar zu einem bestimmten Sachverhalt äußern.</li> <li>-Die Studenten können sich darüber äußern, was sie interessant finden.</li> </ul> <p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Texte aus Reisetagebüchern verstehen.</li> <li>-Die Studenten können touristische Werbeproschüren verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Briefe, E-Mails, Postkarten verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Stadtführer/ Wegbeschreibungen verstehen.</li> </ul>	<p>Ich möchte ein Zimmer buchen./Haben Sie noch ein Zimmer frei? Ich brauche ein Einzelzimmer/Doppelzimmer für ... Nächte. Ich möchte ein Zimmer mit Halbpension/ Vollpension/... Ich wünsche Ihnen einen angenehmen Aufenthalt.</p> <p>Ich möchte gern wissen, ob es einen Internetanschluss gibt? Können Sie mir sagen, wo das Schwimmbad ist? Es ist gegenüber von dem Frühstücksraum. Darf ich Sie fragen, um wie viel Uhr das Frühstücksbuffet beginnt? Sie fragt, ob es auch ein a lá carte Restaurant gibt. Er will wissen, wie lange der Aufenthalt dauert.</p> <p>Bist du mit deinem Beruf/deinem Studium/deiner Ausbildung zufrieden? Ja, ich bin(sehr) zufrieden damit. Das ist der Beruf, der zu mir passt/ den ich liebe,... Die Arbeit, die ich mache, macht mir sehr viel Spaß.</p> <p>Mein(e) ist (sehr) interessant/... Ich finde mein(e) .... sehr... Mein(e) .... macht mir viel (nicht so viel) Spaß. Na ja, es geht/ ...ist</p>	<p>Indirekte Fragesätze</p> <p>Lokale Präpositionen: am/ans</p> <p>Relativsätze: Relativpronomen im Nominativ, Akkusativ und Dativ</p>

	<p><b>verschiedene Dialekte in Deutschland kennenlernen</b></p> <p><b>Wege beschreiben und geographische Lagen angeben</b></p> <p><b>etwas kommentieren</b></p> <p><b>Urlaubswünsche äußern</b></p> <p><b>sagen, was man interessant findet</b></p>	<p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können eine Anfrage zur Zimmerreservierung verfassen.</li> <li>-Die Studenten können Briefe, E-Mails und Postkarten im Themenkreis verfassen.</li> <li>-Die Studenten können etwas ein schriftliches Kommentar verfassen.</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Konsonantencluster</li> <li>-b,d,g am Wortende</li> <li>-der Konsonant h</li> <li>-Wörter aus anderen Sprachen</li> </ul>	<p>okay/... Nein, ich bin (sehr) unzufrieden damit./ Nein, überhaupt nicht./ Ich habe keine Lust mehr./ Immer muss ich.../ Das stört mich/ Deshalb habe ich vor...</p> <p>Am besten Sie gehen geradeaus/nach rechts/ nach links/ an der Treppe vorbei/ durch den Konferenzraum/.../</p> <p>Dann gehen Sie die Treppe rechts nach unten/oben. Die Sauna/ der Sportraum/das Fitnesscenter/ die Bar liegt/ ist gegenüber vom Restaurant/ neben.../zwischen...und...</p> <p>Wo liegt denn Bern? Bern liegt.../ in der Nähe von.../ südlich/ östlich/ westlich/ nördlich von... Die Ostsee/ das Matterhorn/ der Chiemsee liegt im Norden/Westen/Süden/Osten (von)...</p> <p>Im Sommer fahre ich am liebsten ans Meer/ an die Küste/ an den Bodensee/ Strand/ auf eine Insel/ aufs Land/ in die Berge/... Am Meer / An der Küste/ Auf dem Land kann man viele... Unglaublich!/ Nicht zu glauben!/ So ein Zufall!</p>	<p>Lokale Präpositionen: <i>gegenüber, an ...vorbei, durch, um...herum, an/am...entlang</i></p>
--	---	---	--	---



Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">7</p> <p><b>Nachrichten und Berichte</b></p>	<p><b>Schlagzeilen und Zeitungsartikel verstehen</b></p> <p><b>Radiomeldungen</b></p> <p><b>zeitliche Zusammenhänge ausdrücken</b></p> <p><b>um einen Bericht, eine Beschreibung bitten</b></p> <p><b>über etwas berichten, etwas beschreiben</b></p> <p><b>Personen beschreiben</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können den Inhalt von Kurzmeldungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Radiomeldungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Berichte und Beschreibungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können eine Personenbeschreibung verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Erklärungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen in Statistiken verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können um einen Bericht bitten.</li> <li>-Die Studenten können über Radiomeldungen sprechen.</li> <li>-Die Studenten können zeitliche Zusammenhänge ausdrücken.</li> <li>-Die Studenten können um eine Beschreibung bitten.</li> <li>-Die Studenten können über etwas berichten und beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können etwas beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können Inhalte von Filmen wiedergeben.</li> <li>-Die Studenten können Gegenstände, Bilder und Fotos beschreiben.</li> <li>-Die Studenten können über Informationen in Statistiken sprechen.</li> </ul>	<p>Ich habe gerade gehört, dass ein Flugzeug auf der Autobahn gelandet ist. Der Radiosprecher hat gesagt, dass ein Verbrecher den Supermarkt überfallen hat.</p> <p>Als er den Einbrecher bemerkte, rutschte er aus. Während er sein Auto parkte, brannte das Haus ab.</p> <p>Wo waren Sie?/ Was haben Sie gemacht?/ Haben Sie Zeugen?/ Können Sie das/ die Person(en) näher beschreiben?</p> <p>Ich kann dazu nur sagen, dass... Daran kann ich mich sehr gut/nicht mehr erinnern.</p> <p>Der (Mann)/ Die(Frau) war lang/kurz/mittellang. Er/Sie hatte ein rundes/eckiges/ovales/langes/... Gesicht. Er/Sie hatte große/kleine/blaue/braune/...Augen Er/Sie hatte eine dicke/schmale/kurze/lange Nase. Er/Sie hatte dunkle/helle/lange/kurze/glatte/lockige Haare.</p> <p>Er/Sie hatte einen breiten/schmalen/...Mund.</p>	<p>Konjunktion: <i>als</i></p> <p>Präteritum Modalverben: <i>durfte, konnte,...</i></p> <p>Präteritum: <i>kam, ging,...</i></p> <p>Präteritum: <i>gemischte Verben</i></p>

	<p><b>eine Geschichte fertig erzählen</b></p> <p><b>nach der Meinung fragen; Unsicherheit und Gefühle ausdrücken</b></p> <p><b>jemandem etwas erklären</b></p> <p><b>Gegenstände, Bilder und Fotos näher beschreiben</b></p>	<p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Aussagen in Schlagzeilen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus Zeitungsartikeln entnehmen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus einem Flyer entnehmen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus Statistiken entnehmen.</li> </ul> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Zeitungsartikel zu Schlagzeilen verfassen.</li> <li>-Die Studenten können eine Geschichte fortsetzen/ zu Ende schreiben.</li> <li>-Die Studenten können eine Geschichte aus einer anderen Perspektive erzählen.</li> <li>-Die Studenten können eine Geschichte im Präteritum verfassen.</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Satzakzent bei Buchstabenwörtern</li> <li>-Umlaute</li> <li>-Aussprache der Laute ch und sch</li> </ul>	<p>Er trug eine runde Brille.</p> <p>Der Mann kam vom Arzt und wollte zum Sport gehen. Die Menschen saßen im Kaufhaus. Beim Essen gab es eine Explosion. Als er ins Krankenhaus kam, war er verletzt.</p> <p>Was meinst du/ Was halten Sie davon? Das kann (natürlich) sein. Das ist (durchaus) möglich. Ja, vielleicht. Dazu kann ich nicht viel sagen/habe ich keine Meinung./Ich weiß es wirklich nicht./Ich habe keine Ahnung. Das überrascht mich./ Das finde ich sehr überraschend. Das hätte ich nicht gedacht/erwartet./Das kann ich mir (gar nicht)vorstellen.</p> <p>Wie geht/macht man das? Können Sie mir erklären, wie das funktioniert? Kein Problem/Gern/Natürlich/... Das ist ganz einfach. Zuerst/dann/danach/ und dann/...zuletzt müssen Sie...</p> <p>Oben/Unten/Rechts/Links/ In der Mitte auf dem Foto kann man ....erkennen. Im Vordergrund/Hintergrund sieht man...</p>	<p>Lokale Präpositionen: <i>Woher?</i> <i>vom/aus dem</i></p> <p>Frageartikel: <i>welch-/Was für ein?</i> Demonstrativpronomen: <i>dies-, der, das, die</i></p> <p>Wiederholung: Adjektivdeklination</p>
--	--	--	--	--









Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;"><b>Unsere Wünsche unsere Welt</b></p>	<p><b>Wünsche äußern und Ratschläge erteilen</b></p> <p><b>höfliche Bitten formulieren; auf Bitten höflich reagieren</b></p> <p><b>über Erfahrungen beim Sprachenlernen berichten</b></p> <p><b>Vorlieben ausdrücken</b></p> <p><b>nach Gründen fragen und die Meinung begründen</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Ratschläge in Radiosendungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können eine Umfrage im Radio verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Ausdrücke über Vorlieben verstehen.</li> <li>-Die Studenten können in Gesprächen Bewertungen über frühere Entscheidungen verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Wünsche äußern.</li> <li>-Die Studenten können Ratschläge erteilen.</li> <li>-Die Studenten können höfliche Bitten ausdrücken und auf solche reagieren.</li> <li>-Die Studenten können Vorlieben zum Ausdruck bringen.</li> <li>-Die Studenten können nach Gründen fragen und ihre Meinungen zu einem bestimmten Sachverhalt begründen.</li> <li>-Die Studenten könne Vermutungen zu einem Sachverhalt ausdrücken.</li> <li>-Die Studenten können vergangene Entscheidungen bewerten.</li> <li>-Die Studenten können über Erfahrungen beim Sprachenlernen berichten.</li> <li>-Die Studenten können über Pläne und Irruales sprechen.</li> </ul>	<p>Man könnte doch.../Ich würde vorschlagen.../Probieren wir doch mal,...zu... Wenn wir...hätten/wären,... Vielleicht kann man.../An deiner Stelle würde ich hellere Tapeten verwenden./Du könntest die billigsten .... kaufen. Sie könnten dem Verletzten helfen, indem... Sie...würden.</p> <p>Es wäre sehr nett, wenn Sie/du... Würdest du/Würden Sie mir bitte...? Hätten Sie wohl...? Wären Sie so lieb... Dürfte ich Sie um einen Gefallen bitten? Natürlich./Selbstverständlich./Aber gern./ Das ist doch kein Problem./ Das mache ich gerne.</p> <p>Am liebsten wäre ich.../ ...hätte am liebsten... Ich würde mir wünschen, ich wäre/hätte... Ich bin..., aber lieber wäre ich ... Wir haben..., aber lieber hätten wir...</p> <p>Ich kann am besten mit...lernen./ Beim Lernen brauche ich unbedingt.../ Beim Lernen von Wörtern hilft.../Mir hilft es immer, wenn...Mit...habe ich oft Probleme.</p> <p>Warum/Wieso/Weshalb/Weswegen...? weil.../..., denn Wegen.../Deshalb/Deswegen/Darum/ Daher.../Aus diesem Grund...</p> <p>Es wäre möglich, dass... Es könnte sein, dass... Wahrscheinlich/Vielleicht ist...</p>	<p>Konjunktiv II der Gegenwart: von schwachen Verben : <i>haben, sein und können</i></p> <p>würde+ Infinitiv</p> <p>attributives Adjektiv im Komparativ und Superlativ</p> <p>nominalisierte Adjektive</p> <p>Konjunktionen: indem, sodass</p> <p>Irreale Bedingungssätze mit <i>wenn</i></p> <p>Konjunktiv :Modalverben</p>



Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">4</p> <p><b>Kundenwünsche</b></p>	<p><b>Kundenberatungsgespräche</b></p> <p><b>nachfragen und Verständnis sichern</b></p> <p><b>zu einem Thema Stellung nehmen</b></p> <p><b>über Glücksbringer sprechen</b></p> <p><b>etwas emotional kommentieren</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Kundenberatungsgespräche verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Ausdrücke von Stellungennahmen zu einem bestimmten Sachverhalt verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Gespräche über das Thema Glücksbringer verstehen.</li> <li>-Die Studenten können emotionale Kommentare zu bestimmten Sachverhalten verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können um Beratung bitten und Rat erteilen.</li> <li>-Die Studenten können zu einem bestimmten Sachverhalt Stellung nehmen.</li> <li>-Die Studenten können über Glücksbringer sprechen.</li> <li>-Die Studenten können einen Sachverhalt emotional kommentieren.</li> <li>-Die Studenten können Einladungen ab- und zusagen.</li> <li>-Die Studenten können von Missverständnissen erzählen.</li> <li>-Die Studenten können nachfragen und das Verständnis zu einem bestimmten Sachverhalt sichern.</li> </ul>	<p>Kann ich etwas für Sie tun/Wie kann ich Ihnen helfen?  Ich suche.../ Können Sie mir einen/eins/eine/welche empfehlen? Ich möchte mir ...anschaffen. Ich brauche Ihren Rat.  Wir haben...im Angebot.  Zunächst muss ich Ihnen sagen, dass... es bei...große Unterschiede gibt.  Außerdem sollten/müssten Sie bedenken, dass...  Sie sollten auch berücksichtigen, dass...  Denken Sie daran/Vergessen Sie nicht/ ...  Danke, für den Hinweis. Dann kommt das Angebot für mich (nicht)infrage.  Ich rate Ihnen.../Dann würde ich Ihnen...empfehlen.  Das muss ich mir noch überlegen/Da muss man einiges beachten.  Ich würde diesen/diese/dieses gerne probieren.  Ich habe mich schon entschieden. Ich nehme...</p> <p>Sie sprechen leider sehr schnell. Daher kann ich Sie nur schlecht verstehen./ Ich glaube, das habe ich nicht richtig verstanden. Könnten Sie das bitte wiederholen/buchstabieren?/ Könnten Sie bitte etwas langsamer sprechen? Ich kenne das Wort nicht. Könnten Sie es bitte erklären?/Habe ich das richtig verstanden?/ Meinen Sie damit, dass...?/Bedeutet das, dass...?</p> <p>...ist mein Glücksbringer. /...bringt mir Glück im Berufsleben./...beschützt mich</p>	<p>Demonstrativpronomen: <i>dieser/diese/dieses</i></p> <p>Artikelwörter als Pronomen: <i>ein-/kein-/welch-</i></p> <p>Konjunktionen: <i>da, während, bevor</i></p> <p>Plusquamperfekt mit haben und sein</p> <p>Konjunktion: <i>nachdem</i></p>

	<p><b>jemanden einladen, einer Einladung ab- oder zusagen</b></p>	<p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können einen Blog-Beitrag verstehen.</li> <li>-Die Studenten können einen Ratgeber verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Ausdrücke zu Ab-und Zusagen in Einladungen verstehen.</li> </ul> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können zu einem Sachverhalt Stellung nehmen.</li> <li>-Die Studenten können in einem Blog Beiträge leisten.</li> <li>-Die Studenten können einen Sachverhalt schriftlich kommentieren.</li> <li>-Die Studenten können formal richtige Briefe und E-Mails verfassen.</li> </ul> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-lange und kurze Vokale</li> <li>-Neueinsatz (Zusammenfassung)</li> <li>-Zischlaute</li> <li>-Modalpartikeln</li> </ul>	<p>vor.../Ich glaube an.../Wenn ich ....., muss ich...</p> <p>Falls das Gerät nicht funktionieren sollte, rufen Sie bitte sofort den Kundendienst an! Nachdem ich eine E-Mail gesendet hatte, rief mich der Personalchef an.</p> <p>Wir gingen zum Essen, nachdem wir mit der Arbeit fertig waren. Meiner Meinung nach.../Meines Erachtens.../ Ich glaube/meine/denke/bin davon überzeugt, dass.../Ich habe den</p> <p>Eindruck/das Gefühl, dass.../Mir scheint, dass.../ Es steht fest/ist Tatsache, dass... Meines Wissens/Es sieht so aus, als ob.../</p> <p>Trotz/wegen der schlechten Organisation...Statt des frühen Treffens... Es ist unsicher/zweifelhaft/ nicht klar, ob.../Das kann ich bestätigen./Dem kann ich zustimmen./Ich halte diese Aussage für problematisch./Ich kann mir nicht vorstellen, dass...</p> <p>So etwas habe ich auch schon mal erlebt/ist mir schon mal passiert. /Das finde ich sehr berührend./Das berührt mich sehr. /Das kann ich gut nachempfinden. /Darüber hätte ich mich auch sehr gefreut/geärgert. /Dieses Erlebnis finde ich wirklich schön/schrecklich/furchtbar/ interessant/ seltsam...</p> <p>Vielen Dank für Ihren Brief/Ihre E-Mail/ ... Ich habe mich sehr darüber gefreut./Es ist sehr erfreulich, dass... Vielen /Herzlichen Dank für Ihre Einladung. Gern.../Leider...</p>	<p>Konjunktion: <i>falls</i></p> <p>Adjektivdeklinaton im Genitiv</p> <p>Präposition: <i>trotz, wegen, statt</i></p> <p>Wortbildung auf -ung</p>
--	---	---	---	--

			<p>Ich würde mich freuen, bald von Ihnen zu hören./Ich hoffe auf eine baldige/schnelle Antwort./Im Voraus schon vielen Dank für Ihre Mühe/ für Ihr.../Herzlichen Dak im Voraus./ Grüßen Sie bite... ganz herzlich von mir.</p>	
--	--	--	--	--



	<p><b>über Regeln diskutieren</b></p> <p><b>über andere Länder und ihre Sitten sprechen</b></p> <p><b>über Heimat sprechen</b></p>	<p>-Die Studenten können eine Präsentation zu einem bestimmten Thema halten.</p> <p><b>LESEN:</b></p> <p>-Die Studenten können Angaben in einer Biographie verstehen. -Die Studenten können geläufige Redensarten und Sprichwörter in Texten verstehen. -Die Studenten können einen literarischen Text verstehen. -Die Studenten können eine Hausordnung verstehen. -Die Studenten können eine Präsentation zu einem Sachverhalt halten und Nachfragen stellen.</p> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <p>-Die Studenten könne Biografien/Lebensgeschichten von Personen verfassen. -Die Studenten können einen Text nach einer Bilderschiene verfassen. -Die Studenten können geschichtliche Ereignisse zusammenfassen.</p> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <p>-Wortakzent, Wortgruppenakzent -Deutsche Wörter, Fremdwörter -Nasallaute: n, m, ng, nk -Laut-Buchstabenbeziehung: f, v, w, ph, pf, qu -Konsonantenverbindung: ks</p>	<p>Ich finde es wichtig, sich an das Rauchverbot innerhalb eines Gebäudes zu halten. Davon halte ich(nicht)sehr viel./Dem stimme ich zu./ Das lehne ich ab./ Das finde ich fair/unfair. Das finde ich wirklich/besonders sehr wichtig.Wesentlich wichtiger finde ich... Es kommt darauf an, wie man das betrachtet./ Die Hauptsache ist, dass... Man kann schon verlangen, dass...</p> <p>Geben Sie die Schlüssel der Hauswirtin.- Geben sie sie ihr. Bitte verlassen Sie das Haus, ohne Lärm zu machen. (An)statt...zu..., geben Sie den Schlüssel bei...ab. ..., da diese Menschen in einem Dorf aufgewachsen sind. Für diese Menschen kommt es darauf an, dass.../Sie sind es gewohnt,.../ Es fehlt ihnen in ihrem Land an.../ Sie ziehen es vor...</p> <p>Das Land hat... Einwohner.Es grenzt im Norden/Süden/Osten/ Westen an Griechenland/ans Meer/...Es liegt im Norden...Besonders an diesem Land ist... Die Menschen in.... sprechen zwei Sprachen, nämlich... Wenn ich an ...in meiner Heimat denke, dann.../Ich bekomme Heimweh, wenn ich an ... denke./ Ich sehe ...vor mir. / Der Geruch von...liegt in der Luft./...mir kommen Bilder von... in den Kopf./ Zu Hause hat für mich sehr viel mit...zu tun./ Wenn ich nach...komme, geht mir das Herz auf.</p> <p>Heute präsentiere ich.../präsentieren wir ... Ich möchte/Wir möchten heute folgendes Thema präsentieren:... Ich</p>	<p>Verben mit obligatorischem es</p> <p>Audrücke mit es</p> <p>Wortstellung bei Pronomenhäufung.</p> <p>Infinitivkonstruktionen mit (an)statt zu, ohne zu, um..zu</p> <p>Konjunktionen: damit</p> <p>Demonstrativpronomen: derselbe, dieselbe, dasselbe</p>
--	--	--	--	---

	<p><b>eine Präsentation halten</b></p>		<p>freue mich, dass ich euch ... vorstellen kann./ Wusstet ihr/Wussten Sie eigentlich schon, dass ... Habt ihr/Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, dass ... Ist euch/Ist Ihnen auch schon einmal aufgefallen, dass ... Überrascht es euch/Sie auch, dass ..../ Meine Präsentation besteht aus folgenden Teilen: Am Anfang werde ich über ... sprechen, dann über ... und zuletzt über... Ich beginne mit ... Ich möchte zunächst einen kurzen Überblick über... geben./ Ich komme jetzt zum wichtigsten Punkt .... Dieses Thema ist besonders wichtig/interessant/komplex, weil .... Ich darf vielleicht als Erstes ein wenig über die Geschichte/die Entwicklung/den Prozess... berichten Als Nächstes will ich das Problem / die Situation der ... behandeln./ Ein Beispiel für ist ..../Beispiele für sind .... Ist ein Beispiel für .... Unter ... versteht man... Mit ... meint man, dass ... Ich erläutere diesen Punkt mit einem Beispiel / anhand eines Beispiels./ Die Hauptpunkte meiner Präsentation waren .... Ich darf noch mal zusammenfassen: .... Zusammenfassend kann man sagen, dass ..../ Lasst mich/Lassen Sie mich zum Schluss noch sagen, dass ... / Abschließend kann ich sagen, dass ... Ich hoffe, dass ihr einen Eindruck von... bekommen habt. Ich würde gerne wissen,.../ Ich würde Sie gerne etwas fragen./Gibt es denn auch...? Ich hätte auch noch eine Frage: .../ Darf ich Sie etwas zum Thema fragen?</p>	
--	--	--	---	--

Thema	Orientierungswissen und kommunikative Kompetenzen	Kompetenzen	Pragmatische Kompetenzen	Grammatische Kompetenzen
<p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;"><b>Feste und Veranstaltungen</b></p>	<p><b>Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit ausdrücken</b></p> <p><b>um Informationen zu einer Veranstaltung bitten</b></p> <p><b>etwas empfehlen</b></p> <p><b>etwas anpreisen</b></p> <p><b>Äußerungen indirekt wiedergeben</b></p>	<p><b>HÖREN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Ausdrücke zu Gleich- und Vorzeitigkeit verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen über Veranstaltungen verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Anpreisungen zu einem Sachverhalt verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Sätze in der indirekten Rede verstehen.</li> </ul> <p><b>SPRECHEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können Gleich- und Vorzeitigkeit von Handlungen zum Ausdruck bringen.</li> <li>-Die Studenten können etwas empfehlen.</li> <li>-Die Studenten können etwas anpreisen.</li> <li>-Die Studenten können Aussagen anderer Personen indirekt wiedergeben.</li> <li>-Die Studenten können eine Diskussion über ein bestimmtes Thema führen.</li> </ul> <p><b>LESEN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Die Studenten können ein Veranstaltungsprogramm verstehen.</li> <li>-Die Studenten können Informationen aus einem Blog entnehmen.</li> </ul>	<p>Sie haben Interesse an...?/ Sie brauchen/möchten/sind...? Dieser/Dieses/ Diese...ist für alle, die.../ In unserem/unserer... haben Sie die Möglichkeit, .../ Wir werden.../ In dieser/diesem/... lernen /sehen/... Sie, wie .../ Ganz praktisch lernen Sie, ... Außerdem machen wir.../ Erfahrungen/ Vorkenntnisse/... sind notwendig/nicht notwendig/ vorausgesetzt/nicht vorausgesetzt.</p> <p>Sie erwarten nicht nur verblüffende Shows, sondern Sie werden wirklich fasziniert nach Hause gehen. Viele unserer Zuschauer sitzen nur staunend im Publikum.</p> <p>Also, am meisten überrascht/begeistert hat mich.../ Dort gab es ein großes kulturelles Angebot./ Wir haben uns keine Minute gelangweilt./ Dort herrschte nette Stimmung./ Das war eine herrliche Atmosphäre! Die Menschen haben uns sehr...behandelt./ Die Gastfreundschaft war einfach toll/ super/...Die Stadt hat die nettesten/ schönsten.../ Dort gibt es herrliche/fantastische/wundervolle Gaststätten, Gebäude, Sehenswürdigkeiten.../ Im Vergleich zu... ist die Stadt.../ Die interessantesten Ecken gab es in.../ Wir hatten das Vergnügen .../ ...ist immer einen Besuch wert. / ... ist einer der schönsten Orte in...Hier finden</p> <p>Sie nicht nur...sondern auch.../sowohl</p>	<p>zweigliedrige Junktoren: <i>nicht nur..sondern auch, sowohl... als auch</i></p> <p>Partizip I und II adverbial und attributiv</p> <p>erweiterte Partizipialphrasen</p> <p>Konjunktiv I im Präsens und im Perfekt</p>

	<p><i>über etwas diskutieren</i></p>	<p>men. -Die Studenten können Texte in der indirekten Rede verstehen.</p> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <p>-Die Studenten können ein Angebot zu einem Veranstaltungsprogramm verfassen. -Die Studenten können einen Werbetext verfassen. -Die Studenten können Aussagen indirekt wiedergeben.</p> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <p>-Diphthonge -Vokale u, ü, i -Vokale o, ö, e</p>	<p>als auch.../ Besonders empfehlenswert ist.../ ...dürfen Sie auf keinen Fall verpassen!/  Sie erzählt, ihre Freundin habe das Maifest besucht./Er berichtet, dass er gern...höre.../Er sagt, er habe in der Bibliothek.../Sie hat berichtet, sie sei gestern...  Da bin ich (völlig) gleicher Meinung. Das sehe ich (leider) nicht so. Das sehe ich genauso. Dafür/Dagegen spricht, dass... Meiner Meinung/Ansicht nach...Davon halte ich nicht so viel, denn...  Nein, auf keinen Fall./ Das ist doch Quatsch/ Unsinn/ ... Unbedingt! Ganz meine Meinung.</p>	
--	--------------------------------------	---	--	--



	<p><b>Überzeugung ausdrücken</b></p>	<p>aus literarischen Texten verstehen.          -Die Studenten können Magazintexte verstehen.          -Die Studenten können eine Umfrage im Bereich Stellensuche verstehen.</p> <p><b>SCHREIBEN:</b></p> <p>-Die Studenten können einen schriftlichen Bewerbungsschreiben verfassen.</p> <p><b>AUSSPRACHE:</b></p> <p>-Vokale a, ä, e          -Zusammenfassung: Wortakzent</p>	<p>Sollten Sie noch Fragen haben, können sie mich gern telefonisch erreichen. Über eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch würde ich mich sehr freuen. Das Stück/ Der Film spielt in... In der ersten Szene... / Am Anfang des Films... Dann... In der Hauptrolle spielen... Die Handlung ist sehr dramatisch/ lustig/ ... Am Ende...          Ich habe vor Kurzem... gelesen. Der Autor/ Die Autorin heißt... In der Geschichte geht es um... Die Handlung ist... Die Hauptperson ist eine / ein... Das Buch hat mir gut/ nicht so gut gefallen. In dem Buch/ Text geht es um einen reichen Mann, der weder ... noch ... kann. Der Text berichtet über... / ... handelt es sich um... Das Thema ist... Es beginnt damit, dass... Am Ende...          ... finde ich total verrückt. ... sieht sehr modern/ klassisch/ ... aus. Die Formen und Farben sind... Der Künstler will damit wohl zum Ausdruck bringen, dass...          Bei uns kam das nicht infrage./ Das war bei uns nicht vorstellbar/ auch so. Das können wir uns heute gar nicht mehr/ immer noch sehr gut vorstellen. Das ist heute kaum mehr/ gut vorstellbar. Das ging mir genauso/ ganz anders. Das kann ich/ ehrlich gesagt nicht verstehen.          Es kam mir darauf an, ... / Am wichtigsten war mir... Für mich war, es war sehr wichtig, dass...</p>	<p>Rezipropronomen: <i>miteinander, aufeinander, aneinander, ...</i></p> <p>Nominalkomposita</p> <p>Bedeutungsunterschiede bei trennbaren Verben durch Wechsel des Verbzusatzes</p>
	<p><b>auf Erzählungen reagieren und Wichtigkeit ausdrücken</b></p>			

## ANHANG 3. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin

https://turnitin.com/t\_inbox.asp?r=27.9308103699783&svr=06&lang=tr&aid=35711881

Ayten Genc | Kullanıcı Bilgisi | Mesajlar | Öğretmen | Türkçe | Roadmap | Yardım | Çıkış

turnitin

Gösterge Paneli | **Ödevler** | Öğrenciler | Not Defteri | Kütüphaneler | Takvim | Tartışma | Tercihler

GÖRÜNTÜLENİYOR: ANASAYFA > TEZ > TEZ1

**Bu sayfa hakkında**  
Bu sizin ödev gelen kutunuzdur. Bir ödevi görüntülemek için, ödev başlığına tıklayın. Orijinallik Raporu'nu görmek için, benzerlik kolonundaki orijinallik raporu ikonuna tıklayın. Bu ikon tıklanabilir durumda değilse, orijinallik raporu henüz oluşturulmamış demektir.

**tez1**  
GELEN KUTUSU | GÖRÜNTÜLENİYOR: YENİ ÖDEVLER

Dosyayı Gönder

GradeMark Raporu | Ödev ayarlarını düzenle

<input type="checkbox"/>	YAZAR	BAŞLIK	BENZERLİK	PUANLA	CEVAP	DOSYA	ÖDEV NUMARASI	TARİH
<input type="checkbox"/>	Adalet Uyan	KONZEPTION EINES BAUFACHLEHRPLANS FÜR DIE... Ödev için girilen başlık	%10				549995163	12-Haz-2015

Telif Hakkı © 1998 – 2015 iParadigms, LLC. Tüm Hakları Saklıdır.

Kullanım Politikası | Gizlilik Sözleşmesi | Yardım Masası

https://turnitin.com/t\_inbox.asp?r=27.2618912605378&svr=02&lang=tr&aid=35711881&fo=0&pg=1&ro=2

TR 21:52 15.06.2015

## LEBENS LAUF

### Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Adalet Uyan
<i>Doğum Yeri</i>	Frankfurt am Main / Almanya
<i>Doğum Tarihi</i>	1979

### Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Yunus Emre Anadolu Lisesi, İzmir	1998
<i>Lisans</i>	Dokuz Eylül Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi	2007
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili Eğitimi	
<i>Yabancı Dil</i>	Almanca: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi) İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta) Latince	

### İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>	Atatürk Anadolu Lisesi, İzmir	2006-2007
	Özel İzmir Türk İlköğretim Okulu	2007-2008
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	İzmir Büyükşehirli Özel Türk Koleji	2008-2011
	Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu	2011- halen

### İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	adaletuyan@hacettepe.edu.tr