



Dialogszene im DaF–Unterricht – Eine Möglichkeit zur Förderung der Sprechfertigkeit bei A1–Schülerinnen

Alaa Ahmed, Fatma Tarek, Manar Gamal, Mariam Hosny, Mayada Ashraf, Nourhan Elhossiny, Sama Said

Betreuerin: Dr. Salwa Mohamady Saad

Dozierende für DaF, Literatur- und Kulturwissenschaft an der Deutschabteilung

Ain Shams Universität, Pädagogische Fakultät, Studienprogramm

Abstract

Die vorliegende Arbeit will der Frage nachgehen, ob und inwieweit der Einsatz der Dialogszene im DaF–Unterricht die Sprechfertigkeit der A1–Schülerinnen positiv beeinflussen könnte. Daher soll diese Arbeit einen Überblick über die Beiträge verschaffen, die sich mit dem Einsatz der Dialogszene im DaF–Unterricht befassen und sich damit auseinandergesetzt haben.

Die Forschung beschäftigt sich mit der Förderung der Sprechfertigkeit bei A1–Schülerinnen in der deutschen Sprache als Fremdsprache im DaF–Unterricht. Der vorliegende Beitrag gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Der theoretische Teil ist in drei Kapitel unterteilt. Das erste Kapitel des theoretischen Teils widmet sich der Identifizierung von Sprechfähigkeit, der Darstellung ihrer Eigenschaften und der Verdeutlichung der Bedeutung der Interaktion zwischen Lernenden, einer der wichtigsten Säulen der sprachlichen Kommunikation. Auf die Vielfalt der Sozialformen und deren Rolle bei der gewünschten Förderung der Interaktion unter DaF–Lernenden geht das zweite Kapitel ein. Das dritte Kapitel bietet einen Überblick über wissenschaftliche Beiträge, die sich mit der Relevanz des Einsatzes des Dialogspiels im DaF–Unterricht befassen haben. Im vierten Kapitel, dem praktischen Teil des vorliegenden Beitrags, werden die Schritte der Unterrichtsplanung und deren didaktische Umsetzung im DaF–Unterricht für das Anfängerniveau detailliert dargestellt. Im fünften Kapitel erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit.

Um das Ziel der vorliegenden Arbeit, die Förderung der Sprechkompetenz von Lernern der deutschen Sprache als Fremdsprache auf dem Sprachniveau A1, zu erreichen, wurde eine Lehrprobe mit einer Lernergruppe von Schülerinnen durchgeführt. Unsere Lernergruppe besteht in Schülerinnen im zehnten Schuljahr an Saraya-Alkoba-Regierungsschule. Sie verfügen über keine Vorkenntnisse in der deutschen Schule, jedoch über die Grundkenntnisse in der englischen Sprachen auf dem Niveau B1. Die Abhaltung unserer Lehrprobe hat zehn Unterrichtseinheiten in Anspruch genommen. Das Grundziel der vorliegenden Arbeit kann – unseres Erachtens – durch die Gestaltung eines adressaten- und handlungsorientierten DaF-Unterrichts erreicht werden, in dem die Lernenden als die eigentlichen aktiv Handelnden im Unterricht agieren. Ihnen wurden Übungen und Aufgaben angeboten, durch die alle Fertigkeiten möglichst ausgewogen und nicht getrennt voneinander trainiert wurden. Der Fokus wurde jedoch auf die Förderung der produktiven Fertigkeit, nämlich des Sprechens, gelegt.

الدراسة الحالية تهدف إلى التحقيق في مدى تأثير استخدام مشهد الحوار في تعليم اللغة الألمانية للناطقين بغيرها على مهارة التحدث لدى طالبات المستوى A1 بشكل إيجابي. ولذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم على لحة عامة عن المساهمات التي تناولت استخدام مشهد الحوار في تعليم اللغة الألمانية للناطقين بغيرها والتي تناولت هذا الموضوع. وقد تناولت البحث تعزيز مهارة التحدث لدى طالبات المستوى A1 في اللغة الألمانية كلغة أجنبية في مجال تعليم اللغة الألمانية للناطقين بغيرها. تنقسم هذه المساهمة إلى جزئين، نظري وعملي. الجزء النظري ينقسم إلى ثلاثة فصول. يخصص الفصل الأول من الجزء النظري لتحديد مهارة التحدث وتوضيح خصائصها وأهمية التفاعل بين المتعلمين، وهو أحد أهم أركان الاتصال اللغوي. يتناول الفصل الثاني تنوع الأشكال الاجتماعية ودورها في تعزيز التفاعل المرغوب بين المتعلمين للغة الألمانية كلغة أجنبية. يقدم الفصل الثالث لحة عامة عن المساهمات العلمية التي تناولت أهمية استخدام لعبة الحوار في تعليم اللغة الألمانية للناطقين بغيرها. يتناول الجزء العملي في الفصل الرابع خطوات تخطيط الدرس وتنفيذه بطريقة تعليمية في تعليم اللغة الألمانية للناطقين بغيرها على مستوى المبتدئين. يتضمن الفصل الخامس ملخصاً لنتائج الدراسة.

Schlagwörter:

Dialogszene, Handlungsorientierung, Lerner-Aktivierung, Sprachniveau A1, Förderung der Sprechfertigkeit, DaF-Unterricht

1. Einleitung

„Man lernt durch Kommunikation zu kommunizieren (Butzkamm, 1993)¹

Wie erfolgreich das Erlernen einer Fremdsprache ist, hängt, dem Zitat entsprechend, davon ab, inwieweit sich Fremdsprachenlernende in der Zielsprache einwandfrei ausdrücken können. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Lernenden miteinander im Unterricht in der Zielsprache

¹ zitiert nach Othman (2020: 18)

interagieren, was dazu beiträgt, ihre kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache Deutsch beginnt man in Ägypten bereits im schulischen Unterricht. Dialoge bilden die Basis jeder Kommunikation und sind daher auch von zentraler Bedeutung in DaF-Lehrwerken. Da die Beherrschung von Fremdsprachen in Bezug auf die Kommunikation das eigentliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts in ägyptischen Institutionen ist, versucht diese Arbeit, die Förderung der Sprechfertigkeit wieder in den Vordergrund der Unterrichtsaktivitäten zu stellen und den Lernenden durch den Einsatz von authentischen Dialogszenen dabei zu helfen, sich auf Deutsch besser zu verständigen.

Als wir vor etwa sechs Jahren in der Sekundarschule waren, stießen wir auf das Problem, unsere Mitteilungsabsichten auf Deutsch angstfrei und fließend nicht äußern zu können. Ausgehend von dem Anspruch, die Schülerinnen und Schüler vor allem auf das Bestehen von schriftlichen Schulprüfungen vorzubereiten, legten unsere Deutschlehrkräfte den größten Wert auf die Gestaltung eines rein grammatikorientierten Deutschunterrichts, sodass wir fälschlicherweise annahmen, dass Deutschunterricht bloß mit der Grammatikvermittlung gleichzusetzen wäre. Die Förderung unserer Sprechfertigkeit fand damals nicht genug Aufmerksamkeit seitens unserer Deutschlehrkräfte. Den Lehrmethoden mangelte es an Spielen, Vielfalt und aktiver Beteiligung der Schülerinnen und Schüler. Ein Frontalunterricht, bei dem der Lehrer im Mittelpunkt steht, die ganze Zeit alles detailliert erklärt und wir (Lernenden) den Lernstoff ausschließlich passiv aufnehmen sollten, stand uns in der Schulzeit zur Verfügung. Es gab

keine Möglichkeit, unsere Gedanken, Vorstellungen und Lebenserfahrungen in der Zielsprache im Unterricht einzubringen, auch wenn dabei ein paar grammatische sowie aussprachliche Fehler hätten auftreten können. Fehler hatten damals ständig negative Konsequenzen auf die Endnoten. Uns durften deswegen keine Fehler unterlaufen, was uns ständig ungeheure Angst vor freiem Sprechen im Deutschunterricht bereitete.

Aufgrund unserer eigenen Erfahrung mit dem schulischen Deutschlernen haben wir uns als angehende Deutschlehrkräfte dafür entschieden, uns die Förderung des Sprechens bei Schülerinnen in der Anfängerstufe zum Forschungsziel zu setzen. Denn wir möchten nicht, dass die Schülerinnen mit denselben Schwierigkeiten konfrontiert werden, sondern bessere Möglichkeiten haben, sich auf Deutsch angstfrei auszudrücken und zu lernen, wie sie Alltagssituationen auf Deutsch bewältigen können.

2. Der theoretische Rahmen

2.1. Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht: Definition und Funktionen

Im DaF-Unterricht spielt die Fertigkeit des Sprechens eine zentrale Rolle. Das Sprechen ist eine der grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten, die es den Lernenden ermöglicht, sich aktiv und effektiv in der deutschen Sprache auszudrücken. Es bietet ihnen die Möglichkeit, ihre Meinungen, Gedanken und Ideen im Deutschen zu äußern und sich mit Muttersprachlern zu verständigen.

Im DaF-Unterricht wird daher besonderer Wert auf die Förderung der mündlichen Kommunikation gelegt. Bei Sprechübungen im

Unterricht haben die Lernenden die Chance, ihre Aussprache zu verbessern, ihren Wortschatz zu erweitern sowie grammatikalische Strukturen richtig anzuwenden. Darüber hinaus haben die Lernenden die Möglichkeit, in verschiedenen Sprechaktivitäten aktiv zu üben, wie z.B. in Rollenspielen, Diskussionen und Präsentationen. Sie werden ermutigt, ihre sprachlichen Fertigkeiten zu entwickeln, indem sie auf authentische Weise in die deutsche Sprache eintauchen und dadurch ihre Hemmungen beim freien Sprechen in der Fremdsprache abbauen können.

Was ist mit dem Sprechen im Rahmen des Fremdsprachenlernens gemeint? Und welche Rolle spielt die Interaktion und die mündliche Kommunikation unter Lernenden in der Zielsprache bei der Förderung ihrer Sprechfertigkeit? Auf all diese Fragen wird im kommenden Unterkapitel eingegangen.

2.1.1. Zur Begriffserklärung der Sprechfertigkeit

Sprechen erweist sich als die Haupttätigkeit, auf die man zurückgreift, wenn man die Aufmerksamkeit auf sich richten möchte, mit anderen interagieren will oder Situationen beziehungsweise das Verhalten von Kommunikationspartnern entsprechend der eigenen Mitteilungsabsicht beeinflussen möchte (Vgl. Hassan, 2020: 7)

Es gibt verschiedene Definitionen des Sprechens. Der pragmatischen Definition aus dem Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Vgl. Edrová, 2015: 21) entsprechend erweist sich das Sprechen als eine der sprachlichen Fertigkeiten. Die Einteilung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sollte in zwei Unterfertigkeiten erfolgen: das zusammenhängende und das

interaktive Sprechen. Zu den Merkmalen des Sprechens zählen seine Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Texte sowie seine dynamische und vergängliche Form (Vgl. Funk, 2018: 86).

Das Sprechen sollte als eine wesentliche Grundlage für zwischenmenschliche Interaktion und das Knüpfen sowie Pflegen von Beziehungen angesehen werden (ebda.).

2.1.2. Funktion der Sprechfertigkeit

Gesprochene Sprache bezeichnet, laut Funk, die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation (Funk, 2018: 85).

Das Sprechen kann in jeder sprachlichen Situation eine andere Funktion haben. Zu den Sprachfunktionen gehören folgende (Vgl. Martina, 2019: 19):

- **Kontaktfunktion:** Durch Sprache kann man Kontakte pflegen.
- **Direktive Funktion:** Mittels Sprache kann man eine gemeinsame Aktivität steuern, sowie auch eine sprachliche Reaktion oder ein bestimmtes Verhalten bei Gesprächspartnern hervorrufen.
- **Expressive Funktion:** Die Sprache ermöglicht dem Menschen, eigene Meinungen und Emotionen zum Ausdruck zu bringen und Emotionen bei der Kommunikation mit Partnern zu wecken.
- **Referenzfunktion:** Dank der Sprache kann man eigenes Wissen an andere weitergeben.

2.2. Lernziele der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht nach dem GER

Das Sprechen als die produktive Fertigkeit im DaF-Unterricht zielt darauf ab, Lernende in die

Lage zu versetzen, sich in Alltagssituationen mit Muttersprachlern zu verständigen, Informationen über sich selbst und die eigene Kultur zu übermitteln sowie mit fremdsprachigen Alltagssituationen aktiv, umfassend und fließend umzugehen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit der elementaren Sprachverwendung A1: Dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zufolge, sollten A1-Kandidaten folgende Anforderungen erfüllen;

- Lernende (LN) können vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und gebrauchen, die konkrete Bedürfnisse befriedigen.
- LN können sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. Fragen nach Wohnort, Familienmitgliedern, Freunden – und können Fragen dieser Art beantworten,
- LN können sich verstehen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen (Vgl. GER: o.J.).

Die oben genannten Ziele werden in allen wichtigen Sprachdokumenten angeführt. Eines der Hauptdokumente ist definitiv der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen. Allerdings bezieht sich der GER nicht auf eine bestimmte Sprache. Er beschreibt weder die spezifischen grammatikalischen Strukturen noch den spezifischen Wortschatz auf einer bestimmten Stufe. Der GER beschreibt vielmehr die sprachlichen Mittel ganz allgemein. Im Gegensatz dazu bietet Profile Deutsch entsprechende Auflistungen für sprachliche Strukturen,

grammatikalische Phänomene und kommunikative Aktivitäten, die die Lernenden auf der jeweiligen Kompetenzstufe des GER beherrschen sollten.

Da unsere Forschung sich auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit konzentriert, präsentieren wir die Kann-Beschreibungen, die sich auf die mündliche Kommunikation beziehen, in drei Hauptkategorien unterteilt: Interaktion mündlich, Rezeption mündlich und Produktion mündlich (Vgl. Edrová, 2015: 25).

2.2.1. Globale Kannbeschreibungen: Interaktion mündlich der Anfängerstufe

- LN können die einfachsten Formen von Grüßen, Verabschiedungen und Höflichkeitsformeln erkennen und benutzen.
- LN können einfache Konnektoren verwenden, wie z. B. „und“, „oder“, „und dann“.
- LN können einige unkomplizierte grammatische Regeln und Satzmuster verwenden, die er/sie zuvor gelernt hat.
- LN können über ein begrenztes Repertoire an Wörtern und Redewendungen verfügen und benötigen oft die Unterstützung eines Ansprechpartners, um Fragen zu klären, obwohl LN oft einen starken Akzent haben und manchmal schwer verständlich sind.
- LN können den Tonfall seiner Stimme in den Ausdrücken, die er zwischen Phrasen, Fragen oder Bitten verwendet, klarstellen (Vgl. Glaboniat, 2008: 108).

2.2.2. Globale Kannbeschreibungen: Rezeption mündlich

- LN können vertraute Wörter und sehr einfache Strukturen verstehen, die sie selbst, ihre Familie und Gegenstände aus ihrer unmittelbaren Umgebung betreffen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.
- LN können die Kontexte in vertrauten Situationen verstehen, die langsam und deutlich ausgesprochen werden und viele leicht verständliche Bedeutungsausdrücke enthalten.
- LN können Ausdrücke von Gesprächspartnern aufgrund der Intonation meist als Aussagen, Fragen oder Aufforderungen interpretieren.
- LN können Namen, Nummern, Preise und Zeiten verstehen, wenn deutlich gesprochen wird (Vgl. Glaboniat, 2008: 108).

2.2.3. Globale Kannbeschreibungen: Produktion mündlich“ der Anfängerstufe

- LN können ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Redewendungen, die auf Informationen über Personen und konkrete individuelle Situationen hinweisen, verwenden bzw. nennen.
- LN können ein begrenztes Repertoire an Wörtern und Redewendungen verständlich aussprechen, wenn es auch mit starkem Akzent und manchmal nur mit Mühe verstanden wird.
- Wie es Deutschlernenden gelingen könnte, ihre Mitteilungsabsichten mündlich zum Ausdruck zu bringen, darauf geht Levelts Modell ein (Vgl. Glaboniat, 2008: 108).

2.3. Levelt Modell

Das Modell von Levelt (1989) hilft uns, zu verstehen, was beim Sprechen im Kopf passiert und wie das Sprechen funktioniert (Vgl. Funk, 2018: 86).

➤ Das Modell von Levelt (1989) besteht aus 3 Stufen:

1. Konzeptualisierungsphase:

Die Mitteilung ist geplant, und die Sprecher haben Wissen über die Gesprächssituation und die Art und Weise, wie Menschen miteinander sprechen, d. h. sie wissen, mit wem sie sprechen.

2. Formulierungsphase:

Anschließend werden die Wörter gesucht und die grammatikalische und phonetische Struktur der Aussprache konstruiert. Dazu nutzt der Sprecher sein sprachliches Gedächtnis, in dem Vokabeln, Grammatik und Laute gespeichert sind.

3. Artikulationsphase:

Es ist die Phase der ausgesprochenen Mitteilung, d. h. der Sprecher produziert die Äußerung, die er machen will, nachdem er sie in den beiden vorherigen Phasen vorgeplant hat.

Diese drei Phasen der mündlichen Produktionen dienen im großen Maße dem Hauptziel der vorliegenden Arbeit, der Förderung der Sprechkompetenz Deutschlernender, indem sie bei der Unterrichtsplanung, bei der Auswahl der Unterrichtsaktivitäten sowie der geeigneten Sozialformen berücksichtigt werden sollten. Um Lernenden bei einer gelungenen Formulierung und einer mündlichen Produktion zu helfen, sollte auf die gegenseitige Unterstützung unter Lernenden bzw. die effektive Interaktion unter ihnen durch

geeignete Unterrichtsaktivitäten besondere Rücksicht genommen werden. Im folgenden Teil wird die Rolle der Interaktion im DaF-Unterricht bei der Unterstützung der Sprechfertigkeit und bei der erwünschten, gelungenen mündlichen Produktion seitens der Lernenden dargestellt.

2.4. Die Rolle der Interaktion zur Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht

Unter dem Wort „Interaktion“ versteht man die Wechselbeziehung zwischen Handlungspartnern (aufeinander bezogenes Handeln zweier oder mehrerer Personen). Die sprachliche Kommunikation ist die wichtigste Form menschlicher Interaktion. Der Begriff „Interaktion“ spielt in der Forschung der Dialogszene im DaF-Unterricht eine relevante Rolle. Interaktion bezieht sich auf den Austausch von Informationen, Ideen und Meinungen zwischen den Schülerinnen während der Formulierung und der mündlichen Darstellung einer Dialogszene in der Zielsprache Deutsch. Es geht darum, wie die Schülerinnen miteinander kommunizieren, wie sie aufeinander reagieren und wie sie zusammenarbeiten, eigene sprachliche Fehler selbständig korregieren, um eine gemeinsame Aufgabe zu erfüllen, was wiederum ihre Angst zum Sprechen bis aufs Minimum reduzieren könnte.

Eine effektive Interaktion unter DaF-Lernenden erweist sich, unserer Ansicht nach, als Grundbestandteil einer gelungenen Kommunikation unter ihnen im DaF-Unterricht

und liegt darüberhinaus der Formulierung jeder Dialogszene zugrunde.

Die Interaktion spielt eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Schülerinnen (Vgl. Othman, 2020, 15). Durch die Teilnahme an Dialogszenen lernen die Schülerinnen, wie man auf natürliche Weise auf Fragen reagiert, Informationen austauscht und Meinungen äußert. Diese Fähigkeiten sind entscheidend, um in realen Kommunikationssituationen effektiv zu interagieren.

Die erforderliche Interaktion im DaF-Unterricht kann auch unter Lernenden und Lehrkräften erfolgen. Durch positive Rückmeldungen seitens Lehrkräfte sowie auch der Lernenden selbst können die Schülerinnen ihre Ängste überwinden und mehr Selbstvertrauen und Motivation zum Sprechen gewinnen (Vgl. Funk, 2018: 91).

Zu den Merkmalen einer erfolgreichen Interaktion sind folgende zu zählen:

- Die Teilnehmenden interagieren möglichst auf Deutsch miteinander.
- Die Teilnehmenden sprechen über Themen, die ihnen von Interesse sind.
- Teilnehmenden werden im Unterricht zum Sprechen trainiert.²
- Teilnehmende kooperieren bei der Formulierung und der mündlichen

² Die kommunikative Kompetenz bezieht sich nach Hallet auf die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die dem Sprecher helfen, seine Redeabsichten auf eine geeignete Weise zu äußern.

Darstellung ihrer Dialogszenen (Vgl. Funk, 2018: 92).

Um dies zu erreichen, müssen sie während des Unterrichts sowohl die mündliche Produktion (siehe Teilkapitel 1.3.3) als auch das flüssige Sprechen einplanen. Dies geschieht durch handlungsorientiertes Lernen, bei dem die Teilnehmer Teil der Lehrtätigkeit sind und von der Lehrkraft motiviert werden, sich zu beteiligen und Initiative zu ergreifen (ebda.).

Nachdem wir die Bedeutung der Interaktion und ihre Rolle in der Produktion von Dialogszenen dargestellt haben, wollen wir im kommenden Kapitel auf die Rolle des Einsatzes von vielfältigen Sozialformen im DaF-Unterricht beim Erreichen der erwünschten Interaktion unter Lernenden eingehen.

3. Die Sozialformen im DaF-Unterricht

Die Begriffe Sozialform, Lehrmethode und Arbeitsform werden zu einer Einheit verknüpft, die den Lehr- und Lernprozess beschreibt, der in der Unterrichtspraxis verwendet wird.

Zu den Themen, die derzeit in der Didaktik und Pädagogik behandelt werden, gehören soziale Formen, da sie einen wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts darstellen.

Darunter versteht man eine Reihe interaktiver Formen, die von Lerner zu Lerner verschieden sind, um eine bestimmte Fremdsprache zu lernen. Unter Sozialformen versteht man eine „Organisationsform des Unterrichts“ (Vgl. Quiza, 2016: 28).

Daher wird sich das dritte Kapitel mit den Sozialformen, ihrer Definition, der Darstellung ihrer Vor- und Nachteile und ihrer Verwendung im Bereich DaF befassen.

3.1. Definition der Sozialformen

Wir betrachten zwei verschiedene Standpunkte, um die Sozialformen zu definieren.

Beker (1984) sieht unter Sozialform die Art und Weise, wie ein Lehrer die Schüler zum Lernen organisiert oder, dass die Schüler sich selbst organisieren (Vgl. Quiza, 2016: 29.).

Im Gegensatz zu Becker (1984) sind die Sozialformen für Meyer (1987) die Beziehungsstruktur des Unterrichts, also Unterrichtsformen. Sozialformen beschreiben das äußere Zueinander von Lehrern und Schülern bei der Bearbeitung von Lerninhalten. Sie kontrollieren die Beziehungsstruktur in der Klasse, indem sie den äußeren sozialen Rahmen vorgeben (ebda.).

Die häufigsten Sozialformen im DaF-Unterricht sind Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit.

3.2. Welche Sozialformen sind im DaF-Unterricht einsetzbar?

3.2.1 Der Frontalunterricht

Frontalunterricht ist eine Form des Unterrichts. Der Lehrer hat hier eine wichtige Rolle, da er Wissen an die Schüler weitergibt. Die Rolle der Schüler ist begrenzt, das heißt, sie interagieren nicht, es sei denn, der Lehrer fordert sie dazu auf (ebda.).

Das Hauptziel des Frontalunterrichts:

- Der Lehrer vermittelt den Schülern Fakten, Wissen und Informationen
- Der Lehrer kontrolliert die Klasse *(ebda.)*.

3.2.2. Die Gruppenarbeit

Gruppenarbeit ist eine Sozialform, die aus drei bis sechs Mitgliedern besteht, die unabhängig voneinander an einer Aufgabe arbeiten und dabei Lösungen erarbeiten. Während dieser Arbeit entsteht eine dynamische und kooperative Beziehung zwischen den Lernenden oder Teammitgliedern, wobei die Kommunikation sowohl verbal durch Sprechen und Diskussion als auch nonverbal durch Mimik, Gestik sowie visuellen und physischen Kontakt erfolgen kann *(Vgl. Ouiza, 2016: 30)*.

Das Hauptziel der Gruppenarbeit:

- LN können das Sozialverhalten der Lernenden fördern.
- LN können die Interaktion und Zusammenarbeit zwischen den Lernenden verbessern.
- LN können die Beteiligung der Lernenden aktivieren und ihren Verantwortungssinn steigern.
- LN können eine bessere Motivation für Innovationen schaffen und einen kreativen Geist entwickeln, um die besten Ergebnisse zu erzielen *(ebda.)*.

3.2.3 Die Partnerarbeit

Die soziale Form der Partnerarbeit bedeutet eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und die Fähigkeit zur Arbeit im Team. Sie eignet sich zur Entwicklung des

eigenständigen Wissens der Lernenden. Dabei wird die Aufgabe mit einem Partner bearbeitet, d. h., dass zwei Lernende gemeinsam an einer vom Lehrer festgelegten Aufgabe arbeiten. Die Partnerarbeit zielt darauf ab, die Lernenden anzuregen und ihre Meinungen frei auszutauschen *(Vgl. Ganser 2005: 86)*.

Das Hauptziel der Partnerarbeit:

- LN können die persönliche Aktivität und Verantwortung der Lernenden steigern.
- LN können Kooperations- und Kommunikationsfähigkeiten schulen.
- LN können den schwächeren Lernenden durch den Lernenden mit der stärkeren Leistung unterstützen, um die Gelegenheit zur engeren Zusammenarbeit zwischen ihnen zu bieten.
- LN können die freie Äußerung der Meinung und das Selbstvertrauen fördern *(Vgl. Ganser 2005: 86: 87)*.

3.2.4 Die Einzelarbeit

Diese Arbeitsform ist eine der effektivsten Sozialformen und stärkt die Selbstständigkeit der Lernenden, weil sie eigenständig arbeiten. Dabei hat ein Studierender individuell, selbstständig und im Alleingang die Möglichkeit, Aufgaben und Probleme mit seinen Kenntnissen, Fertigkeiten und Lernstrategien zu lösen *(Vgl. Ouiza, 2016: 31)*.

Damit Schüler effektiv, richtig und erfolgreich lernen können, benötigen sie unterschiedliche Fähigkeiten, die verschieden sind, wie z. B.:

- LN können Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten sowie Teamfähigkeit entwickeln.
- LN können Selbstbeherrschung, Selbstverständnis und Selbstvertrauen erlangen.
- LN können neutralen Umgang mit Emotionen und persönlichen Motiven pflegen.
- LN können Verantwortungsbewusstsein, Pflichtbewusstsein und Ausdauer bei der Arbeit im Team zeigen.
- LN können die Fähigkeit haben, Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen (Vgl. Ouiza, 2016: 31-32).

Obwohl das Üben der Sozialformen im DaF-Unterricht ein Hauptziel hat, nämlich die Entwicklung der Fremdsprache, gibt es jedoch Unterschiede zwischen ihnen in den Prinzipien und Grundlagen des Unterrichts sowie in den Formen ihrer Praxis. In diesem Zusammenhang werden die Methoden zur Anwendung der einzelnen Sozialformen im Unterricht vorgestellt.

3.3. Der Einsatz der Sozialformen im DaF-Unterricht:

3.3.1 Die Anwendung der Frontalunterrichtsformen im DaF-Unterricht

Für einen guten Frontalunterricht ist es wichtig, dass der Lehrer sich bewusst ist, dass es nicht möglich und sinnvoll ist, ständig fertige Wissenssysteme zu vermitteln und darauf zu achten, dass das Lernen im Gleichschritt erfolgt, ohne Raum für die Eigenaktivität der Schüler zu lassen. Es ist vielmehr erforderlich, die Vorteile des Frontalunterrichts zu nutzen und ihn zweckmäßig

mit anderen Unterrichtsformen zu kombinieren, da der Frontalunterricht keine "Allzweckwaffe" ist, sondern für spezifische Unterrichtsziele sehr effektiv sein kann (Vgl. Schulz, o.J.: 7), z.B:

1. Wenn eine Lehrkraft eine neue Regel erklärt oder neue Informationen erläutert.
2. Wenn der Lehrer den Schülern Feedback gibt.
3. Wenn der Lehrer die Aufgabe klärt, die von den Schülern verlangt wird.

3.3.2. Die Anwendung der Gruppenarbeitsformen im DaF-Unterricht

Am Anfang hatten wir gehofft, Aufgaben umzusetzen, die den Einsatz des Gruppenarbeitsformats in der Klasse verbessern würden, da es die Schülerinnen effektiv zur Teilnahme und Zusammenarbeit motiviert, aber wir standen immer vor dem Problem der geringen Anzahl von Schülern. Da wir nicht in der Lage waren, diese Arbeitsform umzusetzen, haben wir begonnen, uns auf die Verwendung des Partnerarbeitsformats zu konzentrieren. Die Form der Einzelarbeit wird im Folgenden vorgestellt.

3.3.3. Die Anwendung der Partnerarbeitsformen im DaF-Unterricht

Die Partnerarbeit besteht im Wesentlichen aus drei Phasen: der Vorbereitungsphase, der Arbeitsphase und der Evaluierungsphase. In der Vorbereitungsphase muss der Lehrer das Interesse wecken, mit einem Partner zu arbeiten. Dann muss er die Aufgabe genau und eindeutig formulieren. Anschließend soll er die Aufgabe präzise und eindeutig erklären. Der Lehrer muss festlegen, wie lange die Arbeit dauern wird und was er von den Lernenden erwartet (Vgl. Ch, 2020).

Während der Arbeitsphase muss die Lehrkraft sicherstellen, dass die Arbeitsgruppen tatsächlich die erforderlichen Leistungen erbringen. Hier übernimmt der Lehrer eine neue Rolle. Er ist nicht mehr der Initiator, sondern wird zum Vermittler und Begleiter sowie gleichzeitig zum Beobachter und Assistenten. Er möchte den Lernenden die Möglichkeit geben, frei und unabhängig zu arbeiten^(ebda).

Das bedeutet, dass der Lehrer als Beobachter und Assistent in die Zusammenarbeit der Lernpartner/innen nur da eingreift, wo Hilfe benötigt wird. Dennoch sollte der Lehrer den Lernenden nicht das Gefühl geben, ein Vorgesetzter zu sein^(ebda).

Die Partnerarbeit kann in allen Bereichen durchgeführt werden. Dabei kommen auch verschiedene Unterrichtsphasen zum Einsatz. Diese können zu Beginn, während oder am Ende des Unterrichts mit verschiedenen spezifischen Funktionen und durch verschiedene Arten von Aufgaben erfolgen. Die Verwendung von Partnerarbeit ist besonders effektiv, wenn schwierige Fragestellungen durch gemeinsame Arbeit gelöst werden oder wenn ein Partner Hilfe benötigt. Durch die Zusammenarbeit mit einem Partner wird die Arbeit an solchen Lernaktivitäten detaillierter. Das Üben von gesprochenen Handlungen in Dialogen ist dabei besonders wichtig^(ebda).

3.3.4 Die Anwendung der Einzelarbeit im DaF-Unterricht

Die Anwendung von Einzelarbeit im Unterricht ist eine pädagogische Strategie, die darauf abzielt,

die Lernenden zu ermutigen, unabhängig zu sein und ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln. Um sie effektiv anzuwenden und davon zu profitieren, wurde sie in der Klasse gemäß den folgenden Schritten angewendet:

1. **Ziele setzen:** Bevor mit der Einzelarbeit begonnen wird, müssen die Ziele definiert werden, die mit dieser Strategie erreicht werden sollen. Zu den Zielen gehören die Verbesserung des Selbstverständnisses oder die Förderung des kritischen Denkens.
2. **Bereitstellung von Ressourcen:** Die Lehrkraft muss sicherstellen, dass die notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, damit die Lernenden individuelle Arbeiten ausführen können, wie zum Beispiel Arbeitsblätter.
3. **Aufgabenerklärung:** Die Lehrkraft erklärt den Lernenden klar und detailliert die Aufgabe, die sie in Einzelarbeit erfüllen müssen. Sie legt dann die Zeit für die Abgabe der Arbeit fest.
4. **Nachbereitung der Lernenden:** Die Lehrkraft beobachtet den Fortschritt der Lernenden und ihre Entwicklung bei der individuellen Arbeit. Die Lehrkraft kann sie anleiten und bei Bedarf unterstützen.
5. **Beurteilung:** Die Lehrkraft bewertet die Leistung der Lernenden in der Einzelarbeit und gibt konstruktives Feedback zu Stärken und Schwächen. Möglicherweise besteht auch die Möglichkeit, die Lernenden zu ermutigen, ihre Arbeit miteinander zu

teilen, um das gegenseitige Lernen zu fördern (Vgl. Popescu/Stefanie, 2019: S. 312–313).

Am Ende dieser Phase kann der Lehrer kleine Belohnungen oder allgemeine Noten anbieten, um die Motivation zur Teilnahme zu fördern.

Nach der obigen Darstellung der Methoden zur Anwendung von den verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht wird im kommenden Teil auf die Vor- und Nachteile jeder Sozialform eingegangen.

3.4. Vorteile und Nachteile der verschiedenen Sozialformen im DaF-Unterricht:

In den folgenden Punkten stellen wir einige der Vorteile vor, die uns bei einer effektiven Durchführung einer Lehrprobe mit Anfängern geholfen haben, und die Nachteile, die wir währenddessen festgestellt haben.

3.4.1 Der Frontalunterricht

Die Vorteile:

- Die Lehrkraft vermittelt strukturierte Bildungsinhalte.
- Die Lehrkraft nutzt die Unterrichtszeit effektiv.

Die Nachteile:

- Die passive Rolle der Lernenden in der Klasse.
- Mangel an interaktiven Elementen und kritischem Denken bei den Lernenden.

3.4.2. Die Gruppenarbeit

Die Vorteile:

- Gruppenarbeit macht Spaß und motiviert die Lernenden, den Lernstoff zu genießen (Vgl. Ouiza, 2016: 32).
- Gruppenarbeit fördert den Ideenaustausch und gegenseitige Hilfe.
- Gruppenarbeit unterstützt die Entwicklung von Kommunikations- und Sozialkompetenz. Durch die Interaktion mit ihren Gruppenmitgliedern können die Lernenden ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit, ihr Hörverstehen und ihre schriftliche Kommunikation entwickeln. Sie haben die Chance, authentische Gespräche zu führen.
- Gruppenarbeit ermöglicht es den Lernenden, gemeinsam Probleme zu lösen und Aufgaben zu bewältigen. Dies fördert die Entwicklung vom kritischen Denken und Problemlösungsstrategien (Vgl. Quiza, 2016: 33).

Die Nachteile:

- Die Klasse wird chaotischer. Außerdem ist es schwierig, die Lernenden zu kontrollieren.
- Für die Lehrkraft ist es schwierig, die Lernenden individuell zu bewerten und Fehler jedes in der Sprachproduktion zu korrigieren.
- In Gruppenarbeiten sind die Lernenden auf die fortgeschrittenen, aktiveren Gruppenmitglieder angewiesen, um ihre

Aufgaben erfolgreich zu erledigen. Wenn ein Gruppenmitglied ausfällt oder nicht zur Verfügung steht, kann dies den Fortschritt der gesamten Gruppe behindern (Vgl. Quiza, 2016: 33).

3.4.3. Die Partnerarbeit

Die Vorteile:

- Die Partnerarbeit fördert die sozialen Kompetenzen durch Interaktion und Austausch mit einem anderen Lerner, was die Motivation steigert.
- Der zweite Punkt der Vorteile der Gruppenarbeit gilt auch für die Partnerarbeit.
- In der Partnerarbeit haben alle Lernenden die Möglichkeit, aktiv am Lernprozess teilzunehmen, ohne dass jemand passiv bleibt oder ungehört bleibt.
- Die Partnerarbeit ermutigt introvertierte Schüler dazu, mutiger beim Sprechen zu sein.
- Dies fördert eine aktive Beteiligung und verbessert das Lernklima (Vgl. Quiza, 2016: 34).

Die Nachteile:

- Es besteht die Gefahr, dass die Muttersprache anstelle von Deutsch verwendet wird.
- Aufgrund individueller Unterschiede können zwei Personen möglicherweise nicht gut miteinander arbeiten.
- Der zweite Punkt der Nachteile der Gruppenarbeit gilt auch für die Partnerarbeit (Vgl. Quiza, 2016: 34).

Nicht alle diese Nachteile sind notwendigerweise vorhanden, aber sie sind relativ und hängen von der Art der Lernumgebung ab (ebda.).

3.4.4. Die Einzelarbeit

Die Vorteile:

- Die Klasse wird ruhiger, wenn Einzelarbeit verwendet wird, was auch bei unserer Lehrprobe deutlich zu spüren war.
- Jeder Lernende kann die passende Lernmethode für sich wählen.
- Die Lernenden entwickeln eigene Ideen und werden dadurch selbstständiger, was ihr Selbstbewusstsein stärkt (Vgl. Quiza, 2016: 35).

Die Nachteile:

- Die Lernenden vernachlässigen soziale Kompetenzen, da die Kommunikation zwischen ihnen reduziert und fast nicht vorhanden ist (Vgl. Quiza, 2016: 36).
- Die Lehrkraft kann nicht auf alle achten, besonders bei großen Gruppen.

4. Dialogszene als Möglichkeit zur Förderung der Sprechfertigkeit bei

A1– Schülerinnen

Die meisten Lehrkräfte sind sich einig, dass es wichtig ist, die Lernenden von Anfang an zum Sprechen von Deutsch zu ermutigen. Vorgefertigte und ausgedruckte Dialoge sind ideal, um den Lernenden mehr Sicherheit zu geben, da das freie Sprechen zu Beginn oft schwierig ist. Durch den Einsatz von Dialogszenen werden die Lernenden dazu ermutigt, sich aktiv am Unterricht zu

beteiligen und ihre Sprachkenntnisse in einer realistischen Situation anzuwenden. Es bietet ihnen die Möglichkeit, authentische Gespräche zu führen und verschiedene sprachliche Register zu üben.

Dialogszenen sind den imaginären Situationen zuzuordnen, in denen die Lernenden als Spieler ihre Ideen und Erfahrungen durch körperliche und sprachliche Haltungen sowie durch Schauspielrollen zum Ausdruck bringen. In Dialogszenen spielen die Lernenden. Sie entdecken sich selbst und erleben dramatische Situationen der Vorstellung und drücken sich verbal und nonverbal aus. Im Spiel bauen die Lernenden Beziehungen auf, nehmen Haltungen ein und teilen Einstellungen (Vgl. Hassan, 2020: 29).

– Die Definition einer Dialogszene, laut Duden, lautet: „Szene, in der ein Dialog im Mittelpunkt steht.“

– Und eine weitere Definition von Studyflix besagt: „Ein Dialog ist ein Gespräch zwischen mindestens zwei oder mehr Personen.“

– Und das bedeutet aus unserer Sicht:

Die Bedeutung einer Dialogszene im DaF–Unterricht liegt darin, dass zwei oder mehr Lernende einen kurzen Dialog miteinander führen. Dabei können sie verschiedene Rollen übernehmen, Szenarien nachspielen oder Alltagssituationen simulieren.

4.1. Dialogszene im DaF–Unterricht:

Das Ziel der Dialogszene ist es, die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden zu verbessern, ihren Wortschatz zu erweitern, ihr Hörverständnis und ihre Sprechfertigkeit zu trainieren. Durch das Üben von Dialogen können die Lernenden auch lernen, auf verschiedene

Situationen angemessen zu reagieren und sich in der Fremdsprache sicherer zu fühlen.

4.2. Warum Dialogszene im DaF–Unterricht?

- **Motivation und Engagement:**

Dialogszenen bieten den Lernenden die Möglichkeit, kreativ zu sein, ihre Fantasie einzusetzen und Spaß am Lernen zu haben,

- **Kommunikative Fähigkeiten:**

Dialogszenen ermöglichen den Schülern, die Sprache in einer interaktiven und realitätsnahen Umgebung anzuwenden. Sie fördern die mündliche Kommunikation, da die Lernenden in Rollen schlüpfen und Dialoge führen müssen. Dies hilft ihnen, ihre sprachlichen Fertigkeiten, wie zum Beispiel das Sprechen und das Hörverständnis, zu verbessern.

- **Kontextualisiertes Lernen:**

Durch Dialogszenen können DaF–Lernende die Sprache in einem bestimmten authentischen Kontext verwenden. Sie können Situationen aus dem Alltag nachstellen, z. B. Restaurantbesuche, Einkäufe oder Reiseerlebnisse. Dies ermöglicht es den Lernenden, das Gelernte in realistischen Szenarien anzuwenden und ihre Kenntnisse praktisch zu erproben,

- **Kulturelles Verständnis:**

Dialogszenen ermöglichen es den Lernenden, nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur des Ziellandes besser zu verstehen. Indem sie verschiedene Rollen verkörpern und sich in verschiedene Situationen hineinversetzen, können sie kulturelle Unterschiede und Eigenheiten

erleben und darüber lernen.

Fehlerkorrektur und Feedback:

Während der Durchführung der Dialogszene haben Lehrkräfte die Möglichkeit, die Lernenden in Echtzeit zu beobachten und ihre sprachlichen Fehler zu erkennen. Sie können ihnen anschließend Feedback geben, sie auf ihre Fehler aufmerksam machen und sie dadurch dazu ermutigen, ihre Aussprache, grammatischen Strukturen und ihren Wortschatz zu verbessern. Dies trägt zur individuellen Fehlerkorrektur und zum gezielten Sprachtraining bei. (Vgl. Nagel, 2014: 19–25)

4.3. Die anderen drei Fertigkeiten und die Entwicklung der Sprechfertigkeit

Um eine Sprachfertigkeit zu entwickeln, muss auf andere Fertigkeiten geachtet werden, da all die miteinander verbunden sind und sich gegenseitig unterstützen, indem jede die andere ergänzt.

Beim Aufbau von fremdsprachlichen Handlungskompetenzen handelt es sich um die gleichmäßige Förderung und Entfaltung der vier grundlegenden Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben bei Fremdsprachenlernenden durch vielfältige Lernaktivitäten und Aufgaben. Diese angestrebte fremdsprachliche Kompetenzförderung sollte durch Interaktion im Unterricht unterstützt werden (Vgl. Funk u.a.:2014: 24–25).

4.3.1. Hören und Sprechen

Um die Fertigkeit des Sprechens zu entwickeln, muss auf die Fertigkeit des Hörens und des korrekten Ausdrucks geachtet werden. Die

Beziehung zwischen Hören und Sprechen ist eine wechselseitige Beziehung, d. h. je mehr ein Fremdsprachenlernender das Zuhören gut übt, desto richtiger und besser spricht er. Durch Wahrnehmung werden Töne beobachtet, z. B. eine Sprechweise zum Zeitpunkt des Ärgers, die sich von der Art und Weise unterscheidet, wie man zum Zeitpunkt des Genießens spricht (in Bezug auf den Tonfall der Stimme). Dies hilft den Lernenden, Ausdrücke genauer auszusprechen (Vgl. Hassan, 2020: 23–24).

Wie Solmecke sagte: „Ohne Hören kein Sprechen.“ (Solmecke, 1992. Zitiert nach: Hassan, 2020). Hören ist essenziell für einen besseren Spracherwerb und eine bessere Sprachentwicklung.

4.3.2. Schreiben und Sprechen

Die Fähigkeiten des Schreibens und Sprechens gelten als produktive Fähigkeiten, die den Einsatz sprachlicher Mittel erfordern, um Inhalte zu präsentieren. In Schulbüchern sind Schreibaufgaben oft speziell darauf ausgerichtet, das Sprechen vorzubereiten und zu erleichtern, wobei die Lernenden zuerst Fragen für ihre M formulieren und diese dann in Gesprächen oder Interviews stellen. Das Festhalten gezielter Notizen, geleitet von der Aufgabe, kann dem Sprecher helfen, eine kurze mündliche Präsentation zu organisieren und vorzubereiten, wobei diese Notizen bei der Begründung der Wörter helfen (Bertschi-Kaufmann: 2007: 118).

4.3.3. Lesen und Sprechen

Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Lesen und Sprechen. Lesen hilft dabei, dass Lernende ihren Wortschatz erweitern. Wenn die Lehrkraft die Lernenden darum bittet, den Text zuerst zu lesen und ihn dann in ihren eigenen

Worten und ihrem eigenen Stil umzuformulieren. Dies trägt dazu bei, die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln, sich mündlich besser auszudrücken. Es ist möglich, jede Fertigkeit einzeln zu üben, aber wir müssen das primäre Ziel des Sprachunterrichts vor Augen haben, nämlich richtig zu kommunizieren. Die vier Fertigkeiten müssen gleich angesprochen und entwickelt werden. In dieser Arbeit haben wir die drei Fertigkeiten eingesetzt, um die Fertigkeit des Sprechens zu entwickeln (Vgl. Hassan, 2020: 23-24), und dies wird im vierten Kapitel behandelt.

5. Die Anwendung

Im vorherigen Kapitel haben wir einen theoretischen Überblick auf die Sprechfertigkeit und deren mögliche Förderung durch szenische Dialogspiele dargelegt, um die Sprechfähigkeit der Lernenden zu fördern. In den nächsten Zeilen werden wir zeigen, wie wir diese Phasen mit den Schülerinnen angewendet haben und ob ihre Sprechfähigkeiten verbessert wurden, sowie in welchem Maße (siehe Abbildungen im Anhang 3): Unsere Lernergruppe sind Schülerinnen des zehnten Schuljahres einer Regierungsschule, die über keine Vorkenntnisse der deutschen Sprache, jedoch über Grundkenntnisse des Englischen auf dem Niveau B1 verfügen.

Zu Beginn schauten sich die Schülerinnen einen Videoclip an und hörten eine Audioaufnahme, die Gespräche zum Thema Lebensmittel enthielten. Danach beantworteten sie Fragen dazu (siehe: Abb. 1).

Anfangs fiel es uns schwer, die Teilnehmenden zum freien Sprechen in einer Fremdsprache zu motivieren, mit der sie nicht vertraut waren.

Deshalb haben wir zuerst versucht, Ihnen beizubringen, ihre Aussprache zu verbessern, aber sie konnten sich nicht frei auf Deutsch ausdrücken. Wir haben sie trainiert, Dialoge von den Arbeitsblättern vorzulesen, die gemeinsam mit ihnen erstellt wurden. Diese Methode wurde wiederholt angewendet, damit sie sich schließlich auch ohne Arbeitsblätter mündlich ausdrücken konnten (siehe: Abb. 2).

Außerdem war die Idee, Realien wie Lebensmittel wie Gemüse und Obst zu verwenden, damit die Teilnehmenden die Bedeutung von Wörtern leichter erlernen konnten. Die passenden



Wortkarten wurden unter die Realien an die Tafel gehängt (Abb. 3).

Eine neue Methode wurde verwendet, um den Schülern die bestimmten und unbestimmten Artikel beizubringen. Arbeitsblätter wurden an sie verteilt und sie wurden in Partnerarbeit eingeteilt. Jeder Partner las den Dialog auf dem Arbeitsblatt und vervollständigte dann die Lücken in der Tabelle in der zweiten Übung des Arbeitsblatts. Anschließend diskutierten die Schüler mit dem Lehrer, bis sie die Regel verstanden hatten (siehe: Abb. 4).

Nachdem die Schülerinnen, die im vorherigen Beispiel erwähnte Grammatikregel gelernt hatten, konnten sie ein Gespräch mit der Grammatikregel und den gelernten Wörtern anwenden (siehe: Abb. 5).

Nach zahlreichen Übungen, um den Schülerinnen beizubringen, ohne schriftliche Arbeitsblätter zu sprechen, und nachdem sie ihr Wissen über den Wortschatz zum Thema Obst und Gemüse auf Deutsch erweitert hatten, spielten die Schülerinnen zu zweit das Rätselspiel in Form eines kurzen Dialogs, wobei eine der anderen folgende Frage stellte: „Was gibt es in der Tüte?“ (siehe: Abb. 6).

Dann sollten die Schülerinnen Redemittel den zwei Kategorien Verkäufer und Kunden zuordnen, indem sie bei dieser Übung festzustellen hatten, wer was in einer realen Situation sagt, ein Verkäufer oder ein Kunde. Das Ziel dieser Übung war, dass sie sich neue Redemittel zum Thema Einkaufen aneignen sollten, auf die sie bei der Anwendungsphase, bei der Formulierung ihrer Dialoge zurückgreifen konnten (siehe: Abb. 7).

Nachdem sie kategorisiert haben, wer was sagt, können sie den Dialog auch arrangieren und daraus ein vollständiges Gespräch machen (siehe: Abb. 8).

Später fiel es den Schülerinnen leicht, die richtigen sprachlichen Ausdrücke in Situationen zu verwenden und die Rollen zu spielen. Eine der Schülerinnen fungierte als Verkäufer und der andere als Kunde im Fach Verkauf. Die anderen Schüler hatten ein Arbeitsblatt vor sich, das sie lösen mussten, während sie dem Gespräch ihrer Kollegen zuhörten und die Lücken im schriftlichen Gespräch vor sich ausfüllten (siehe: Abb. 9).

Um die Schülerinnen aktiver einzubeziehen, bestand die Übungsidee darin, die Namen von Lebensmitteln auf Deutsch anhand von Bildern zu nennen. Uns half es, die Schülerinnen zu motivieren, indem wir sie in Paare aufteilten, damit jede mit ihrer Lernpartnerin zusammenarbeitete, um über die richtige Antwort nachzudenken und sie zur Zusammenarbeit zu ermutigen (Abb. 10).



Nach zahlreichen Versuchen, die sowohl von Erfolgen als auch von Misserfolgen gekennzeichnet waren, waren die Teilnehmenden weitgehend in der Lage, die Wörter korrekt auszusprechen und sie im Dialog richtig anzuwenden. Um den Teilnehmern die Freude am Sprechen zu vermitteln und ihnen grammatikalische Regeln auf einfache Weise beizubringen, haben wir folgende

Idee im Unterricht umgesetzt: Personalpronomen und neues Vokabular wurden durch zahlreiche Bilder und bedrucktes Papier dargestellt (siehe: Abb. 11).

Eines der wichtigsten Themen, in denen die Schülerinnen geschult wurden, war die Verwendung von sprachlichen Ausdrücken im Restaurant, um Essen zu bestellen, basierend auf dem, was sie über die Namen der Gerichte in deutscher Sprache wussten. Also stellte einer der Schüler eine Frage in Form von „Was isst du gern?“ (siehe: Abb. 12).

6. Forschungsmethode und Datenerhebungsinstrumente

Für die Untersuchung in unserer Arbeit haben wir das Konzept der Handlungsorientierung gewählt. Das Konzept der Handlungsorientierung beruht auf der Hauptidee, dass sich Fremdsprachenlernende aktives Wissen aneignen, wenn sie am Unterricht selbst aktiv teilnehmen, beispielsweise durch den Einsatz verschiedener Sozialformen wie Partner- und Gruppenarbeit sowie durch Spiele wie das Sortieren von Bildern und realen Lebensmitteln oder das Nachspielen von Dialogszenen. Mithilfe der genannten Aktivitäten, die ihre Motivation zum Sprechen steigern, fällt es ihnen leichter, auf Deutsch zu kommunizieren. Dies unterstreicht die Bedeutung von Dialogszenen für die Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau A1.

Ergebnisse der Arbeit

Diese Forschung zielt darauf ab, die Fähigkeit des Sprechens zu fördern und die kommunikative

Kompetenz der Schülerinnen zu entwickeln. Folgende Ergebnisse wurden erfolgreich erzielt:

- Die Schülerinnen können jetzt alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Redewendungen in Alltagssituationen verstehen und nutzen.
- Die Schülerinnen können klarer, effektiver und selbstbewusster kommunizieren.
- Durch regelmäßige Übungen und Feedback können die Schülerinnen Selbstvertrauen gewinnen und sich sicherer fühlen, wenn sie die Sprache verwenden.
- Sie haben angefangen, ihre Gedanken direkt in der Zielsprache zu formulieren, ohne auf eine Google-Übersetzung zurückzugreifen.
- Die Schülerinnen sind spontaner geworden. Dies ist das Ergebnis unserer Bemühungen, ihr Hörverständnis zu verbessern und die Dialogszenen einzusetzen.

Diese Ergebnisse sind durch Relativität gekennzeichnet, d.h. sie können sich aufgrund individueller Unterschiede ändern. Aber mit kontinuierlicher Übung und Engagement können Schülerinnen ihre Sprechfähigkeiten deutlich verbessern.

7. Auswertung der Ergebnisse

Nachdem wir wussten, wie wichtig es ist, die Dialogszene im DaF-Unterricht zu verwenden und in der Klasse anzuwenden, haben wir die meisten der gewünschten Ergebnisse erreicht.

Die Schülerinnen sind spontaner geworden, weil wir uns intensiv darauf konzentriert haben, ihr Hörverständnis zu verbessern und Dialogszenen einzusetzen. Indem wir uns darauf konzentrieren, zuerst zuzuhören, dann das Gespräch zu lesen und zu üben, es richtig zu lesen. Danach versuchen die Schülerinnen, das Gespräch so zu speichern, wie es ist, ohne es zu verändern. Die letzte Phase betrifft das Gespräch mit leichten Änderungen einiger Wörter und der Verwendung von Mimik, Gestik und Körpersprache.

8. Schlussfolgerung

Die Forschung konzentriert sich auf die Beiträge zur Entwicklung und Verbesserung der Sprechfertigkeiten von A1-Schülerinnen in der ersten Klasse der Sekundarschule. Zu diesen Hauptbeiträgen gehört die Verbesserung der Dialogszene. Die Forschung zeigt, dass Dialogszenen im DaF-Unterricht einen effektiven Weg darstellen, um diese Fähigkeiten für Schülerinnen durch Interaktion und Kommunikation zu verbessern.

Neben der praktischen Anwendung von Dialogen können die Studierenden ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessern und sich beim Sprechen sicherer fühlen.

Die Arbeit mit Dialogszenen ermöglicht es den Schülerinnen, Sprachmuster und Ausdrücke zu lernen, die ihnen in realen Kommunikationssituationen nützlich sein werden. Im Allgemeinen kann das Einbinden von Dialogszenen in das Lehr-Lernprogramm als ein effektiver Weg angesehen werden, um die

Dank der Übungen und des Feedbacks können die Schülerinnen nun klarer, effektiver und selbstbewusster kommunizieren. Sie können Ihre Botschaften besser vermitteln und haben mehr Selbstvertrauen, wenn sie mit anderen sprechen.

Durch die Verwendung von Themen, die für die Schülerinnen von Interesse sind und täglich verwendet werden, haben wir die Aufmerksamkeit der Schülerinnen auf den Lerninhalt des Unterrichts gezogen. Sie sind in der Lage, einfache Ausdrücke in Alltagssituationen zu verstehen und zu verwenden.

Sprechfähigkeiten von Schülerinnen auf dem Niveau A1 im DaF-Unterricht zu verbessern.

9. Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen bedanken, die uns bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Wir bedanken uns ganz herzlich bei Prof. Dr. Nabil Kassem, dem der Einsatz der Dialogszene im DaF-Unterricht an unserer Abteilung zu verdanken ist, auf deren Grundlage Generationen von Studierenden fließendes Sprechen in deutscher Sprache beigebracht worden sind. Wir danken ihm auch für seine Bereitschaft, unsere Abschlussarbeit zu begutachten.

Prof. Dr. Diaa Elnaggar möchten wir unseren herzlichen Dank äußern, für die Zeit und Mühe, die er sich genommen hat, um die vorliegende Arbeit zu lesen und zu begutachten.

Dr. Salwa Mohamady Saad, möchten wir aufrichtig danken, für ihre wertvollen Kommentare

und vor allem für die liebevolle Unterstützung, die sie uns ständig bereitgestellt hat. Wir sind ihr auch dafür dankbar, dass sie uns die Freiheit gewährleistet hat, diese Arbeit nach unseren eigenen Vorstellungen zu gestalten.

10. Literaturverzeichnis und Internetquellen

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2007): Lesekompetenz– Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Klett und Balmer.

Ch, Thi Nam Phuong (2020): Partnerarbeit im Fremdsprachenunterricht: Die Sozialform als Chance für maximalen Lernerfolg. München, GRIN Verlag.

Edrová, Kateřina (2015): Die Förderung der Fertigkeit Sprechen im DaF–Unterricht. Pädagogische Fakultät, Masarykuniversität, Brünn.

Funk, Hermann, u.a. (2018): Deutsch Lehren lernen: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett Langenscheidt.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Skiba, Dirk; Spaniel-Weise, Dorothea & E. Wicke, Rainer

[unter Mitarbeit von Julia Ricart Brede] (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4. München: Klett.

Ganzer, Bernd (2005): Kooperative Sozialformen im Unterricht: Ein unverzichtbarer Beitrag zur inneren Schulentwicklung. an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich–Alexander–Universität Erlangen–Nürnberg.

Glaboniat, Manuele (2005): Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel: Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2. Berlin: Langenscheidt.

Hallet, Wolfgang (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Kallmeyer, S. 70–75.

Hassan, Doha (2020): Einsatz vom szenischen Spiel zur Förderung der sprechmotivation bei ägyptischen DaF–Lernenden auf dem Sprachniveau B1. (Masterarbeit) Fakultät für Pädagogik, Ain Schams Universität, Kairo.

Katochvilová, Gabriela (2008): Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur: Gruppenarbeit und ihre Anwendung im Deutschunterricht. Pädagogische Fakultät, Masarykuniversität, Brünn.

Meyer, Hilbert. (1987): Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Nagel, Rebecca (2014): Spanische Kurzgeschichten spielend interpretieren: Ein Beitrag zur Förderung der literarischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Berlin, Deutschland: Institut für Romanische Philologie

Othman, Ola (2020): Sprachliche Aktivitäten zur Förderung der Sprechfertigkeit bei den DaF-Studierenden an der Pädagogischen Fakultät der Ain Schams Universität: Kriteriengeleitete Analyse des Lehrwerkes. (Masterarbeit) Fakultät für Pädagogik, Ain Schams Universität, Kairo.

Popescu, Silvester Willigmann/ Stefanie, Ebbeler (2019): Erstorientierung für Geflüchtete: Eine Handreichung aus der Praxis Sozialer Arbeit. Berlin, Verlag Barbara Budrich

Quiza, Boumrar (2016): Zu den Sozialformen im DaF- Unterricht: eine normative und vergleichende Studie. In: Zeitschrift für Literatur und Sprachen. 6 (2), S.30:34

Reif; Leopold, Friedemann, Hans-Jürgen (1995): Einzelunterricht und Kleingruppenunterricht. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. (3. Auflage), Francke Verlag Tübingen und Basel, S. 2009-2011

Schulz, Andrea (O.J): Gruppenarbeit oder Frontalunterricht? Eine vergleichende Betrachtung. Mannheim.

Sedláčková, Martina (2019): Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur: Anlässe zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im DaF- Unterricht. Pädagogische Fakultät, Masarykuniversität, Brünn.

Die Internetquellen:

Dudenredaktion. (o. J.). Dialogszene. In Duden – online. Abgerufen von.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Dialogszone>

Referenzrahmen für Sprachen. Abgerufen von:

<https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Studyflix Business. (o.J.). Dialog schreiben.

(o.J.): Gemeinsamer Europäischer

Abgerufen von:

<https://studyflix.de/deutsch/dialog-schreiben-5646>

11. Anhänge

Anhang 1: Lehrskizze

Lehrbuch: Schritte international 1		Lektion: 3	Schritt: C		Seite: 32	
Datum: 3/3/2024		Klasse: 1-4,1-5	Stunde:		Name der Lehrkraft (LK):	
Hauptlernziel(e): Teilnehmende (TN) können Gespräche über Einkäufe im Supermarkt führen:						
Phase	Zeit	Teillernziel	Lerneraktivität	Arbeits-/ Sozialform	Medien/ Materialien	Lehreraktivität
Einführung	5 Min	TN können die Situation erkennen und ihr Vorwissen aktivieren.	TN schauen auf die gezeigten Bilder von Lebensmitteln und antworten auf die Frage: Was ist das Thema? TN diskutieren zusammen, gehen auf ein Brainstorming ein, und nennen ein paar	P L	Bilder	LK zeigt TN Bilder von Legensmitteln. LK stellt TN die Fragen: Was ist das Thema von heute? / Was gibt es hier denn? LK moderiert, schreibt die Antworten an die Tafel.

			Beispiele von den gezeigten Lebensmitteln.			
Präsentation	10 Min	<p>TN können den Wortschatz selbständig erschließen.</p> <p>Auswertung: Auf der Rückseite der Realien befinden sich angeklebte Kärtchen mit den Namen der Lebensmittel. TN vergleichen ihre Zuordnung damit.</p> <p>TN können die Wortmelodie erkennen und wiedergeben.</p>	<p>TN ordnen Wortkarten passenden Realien von Lebensmitteln an der Tafel zu.</p> <p>TN hören die korrekte Aussprache des neuen Vokabulars und sprechen es nach.</p>	<p>PA</p> <p>PL</p>	<p>Wortkarten, Realien von Lebensmitteln</p> <p>Tafel</p>	<p>LK hängt Realien von Lebensmitteln an die Tafel, verteilt an TN</p> <p>Wortkarten, erklärt ihnen die Übung, gibt klare Arbeitsanweisungen und betreut TN.</p> <p>LK liest den Wortschatz laut und klar vor und TN sprechen ihn nach</p>
Reproduktive Übung (Automatisierung)	10 Min	<p>TN können den Wortschatz in einer geschlossenen</p>	<p>TN heben das passende Modell für das genannte Wort hoch.</p> <p>Auswertung:</p>	GA	Gruppenaktivität	<p>LK erklärt ihnen die Übung, gibt klare Arbeitsanweisung</p>

		Übung anwenden.	Im PL.			en und betreut Arbeit. LK nennt die Lebensmittel: LK-Anweisung: „Ich sage das Wort! Heben Sie bitte die passenden Realien hoch!
Teilproduktive Übung	10 Min	TN können den neuen Wortschatz in einer halbgeschlossenen Übung anwenden.	TN stellen einander die folgende Frage: Was kaufen Sie gern im Supermarkt ein? Und sie schreiben die Antwort im Arbeitsblatt. Dann wechseln sie die Partner. Auswertung: TN fragen einander im PL, wasgern kauft. Die	Klassen-spaziergang	Arbeitsblatt	LK teilt TN in Partner ein, gibt klare Arbeitsanweisungen, ein Beispiel und betreut TN. Anweisungen der LK: Sie machen einen kurzen Dialog! Machen Sie bitte einen Klassenspaziergang! Fragen Sie bitte einander! A: Was kaufen Sie gern im Supermarkt ein? B: Ich kaufe gern Tomaten/..... ein. „Schreiben Sie die Antworten in die Tabelle! Dann

			anderen TN antworten.			wechseln sich die Partner. Sie haben 10 Minuten Zeit
Semantisierung	15 Min	TN können die Bedeutung der Redemittel selbständig erschließen.	TN ordnen die Satzkarten den beiden Kategorien „Kunde“ und „Verkäufer an der Tafel zu. Auswertung: Im PL	GA	Satzkarten Tafel	LK teilt TN in Gruppen ein, erklärt die Aufgabe, gibt ein Beispiel, verteilt die Satzkarten an die TN und betreut sie. Anweisungen der LK: Was sagt der Kunde? Was sagt der Verkäufer? Hier haben Sie Satzkarten! Ordnen Sie bitte zu! Sie haben 10 Min. Zeit dazu.
Semantisierung	10 Min	TN können die Redemittel verstehen und in die richtige Reihenfolge bringen.	TN bringen den Dialog in die richtige Reihenfolge. Auswertung: TN zeigen die Dialogschnipsel mit eigener	PA	Dialogschnipsel	LK gibt klare Arbeitsanweisungen und betreut: Anweisungen der LK: „Bringen Sie bitte die Dialogschnipsel in die richtige Reihenfolge!“

			Lösung an der Tafel und spielen den Dialog vor.			Sie haben 6 Minuten Zeit.
Anwendung	25 Min	TN können Dialoge über Einkäufe im Supermarkt führen.	<p>TN schreiben den Dialog, üben ihn und spielen ihn vor.</p> <p>Auswertung Die anderen TN antworten auf die Fragen im Arbeitsblatt 2 Was hat die Kollegin.... gekauft?</p>	PA	Arbeitsblätter	<p>LK erklärt die Aufgabe, gibt ein Beispiel und betreut: Anweisungen der LK: Sie sind im Supermarkt und Sie kaufen ein. Partner A ist der Verkäuferin. Partner B ist die Kundin. Schreiben Sie bitte einen Dialog mit Ihrer Arbeitspartnerin zusammen! Üben Sie den Dialog zusammen, dann spielen Sie den Dialog vor! Sie haben 15 Minuten Zeit.</p>

Anhang 2: Unterrichtsverlauf:

Teil 1: **Einführung**








- LK begrüßt die TN.
- LK zeigt den Schülern Bilder von verschiedenen Einkaufssituationen, wie zum Beispiel einem Supermarkt, einem Gemüsestand oder einer Bäckerei.
- LK bittet die TN, das Thema der Lektion anhand der Bilder zu erraten.
- TN aktivieren ihr Vorwissen, indem sie Ideen und Vermutungen zum Thema äußern.
- LK unterstützt die TN beim Brainstorming und notiert dabei das gesammelte Vokabular auf einer Tafel oder einem Whiteboard.

Teil 2: **Präsentation**

- LK hängt die Realien von Lebensmitteln an die Tafel auf.
- Der LK erklärt die Aufgaben: TN sollen Wortkarten den passenden Realien von Lebensmitteln an der Tafel zuordnen.
- LK liest die Wörter laut und klar vor.
- TN wiederholen die Wörter anschließend.
- LK gibt Feedback zur Aussprache und korrigiert bei Bedarf.



Schulname: Saraya Al-Qadiba Sekundarschule
 Lehrwerk: Schritte International
 Lektion: 3
 Thema: Einkaufen
Was ist das?
 Ordnen Sie bitte zu! Dann schreiben Sie die Antwort in der Tabelle!

	(a) die Kartoffel die Kartoffeln
	(b) die Birne die Birnen
	(c) der Apfel die Äpfel
	(d) die Orange die Orangen
	(e) die Banane die Bananen
	(f) das Brötchen die Brötchen
	(g) die Tomate die Tomaten

1	2	3	4	5	6	7
.....

Teil 3: **Geschlossene Übung** zur Festigung des neuen Wortschatzes bei den TN. Es wird nur eine Antwortmöglichkeit erwartet.

- LK erklärt den Teilnehmern, wie die Übung funktioniert, wie viel Zeit dafür vorgesehen ist und welchen Zweck sie hat.



- LK setzt die Aufgabe folgendermaßen um: LK nennt den Namen eines Lebensmittels. Dann zeigt eine Schülerin aus einer der Gruppen auf das vom Lehrer genannte Lebensmittel.
- Das Team, das die meisten Fragen richtig und schnell beantwortet, ist der Gewinner, was einen Wettbewerbsgeist zwischen den Teilnehmern fördert und sie aktiviert.

Teil 4 **Teilproduktive Übung:**

- Die TN wenden den neuen Wortschatz in einer halbgeschlossenen Übung an. Der Schwierigkeitsgrad ist dabei etwas höher. Mehrere Antwortmöglichkeiten sind dabei zu nennen.

Lehrwerk: Schritte international 1
Lektion: 3

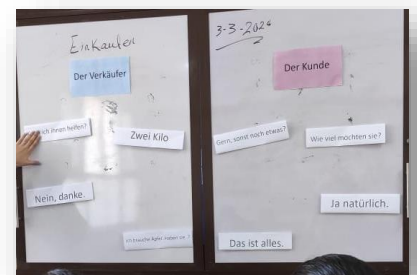
Interviewen Sie bitte 3 von Ihren Kolleginnen!
Wechseln Sie die Rolle vom Interviewer!

- Was kaufen Sie gern im Supermarkt ein?
- Ich kaufe gern.....
- Was essen Sie gern?
- Ich esse gern.....

Name	Lieblingslebensmittel	Lieblingessen

Teil 5: **Semantisierung**

- TN ordnen die Satzkarten den beiden Kategorien „Kunde“ und „Verkäufer an der Tafel“ zu.
- TN versuchen, die Dialogschnipsel in die richtige Reihenfolge zu bringen, um den Ablauf der Einkaufssituation zu verstehen.



Teil 6: **Anwendung**

- LK teilt TN in Paaren ein.



- Vorbereitung der Rollenspiele: Jedes Paar erhält eine Einkaufssituation, schreibt einen Dialog und übt ihn.
- Durchführung der Rollenspiele in der Klasse: TN simulieren Einkaufssituationen und wenden den Dialog an.
- Beobachtung der Rollenspiele durch LK und Bereitstellung von Feedback zur Aussprache, zum Wortschatz und zur Verwendung der Ausdrücke.

Anhang 3: Abbildungen

Siehe Abb. 1: <https://drive.google.com/file/d/10C8f-h49j6OnSjtQwZbVpItIgP85LJbu/view?usp=drivesdk>

Siehe Abb. 2: <https://drive.google.com/file/d/1-36AlPTfeRMokF11H9V7AocJWfhSfQas/view?usp=drivesdk>

Siehe Abb. 4: https://drive.google.com/file/d/1-8ln0ZwSGVP_SLSl2Rtdk-yj3stX8fQ8/view?usp=drivesdk

Siehe Abb. 5: <https://drive.google.com/file/d/1-40QYK8RJc9C9WF9QBOTiijLwcNOwcy/view?usp=drivesdk>

Siehe Abb. 6: <https://drive.google.com/file/d/1-GsVie1xux1W8AvWTmiwWECOQlq4DbDj/view?usp=drivesdk>

Siehe Abb. 7: <https://drive.google.com/file/d/1-AH4bkyyzFwMXOgT2zVd8oqUtPvng0SW/view?usp=drivesdk>

Siehe Abb. 8: https://drive.google.com/file/d/1-zpsfjk6l6eU_EqEL0FwfxG6voT5ZLYo/view?usp=drivesdk

Siehe Abb. 9: <https://drive.google.com/file/d/1-jCVOaqUrDoiYSaOZjtQZMUfiNvT9mx5/view?usp=drivesdk>

Siehe Abb. 11:
https://drive.google.com/file/d/10LGI82_22NS2JHI3BShBL7TsPsXmyYAC/view?usp=drivesdk

Siehe Abb. 12: <https://drive.google.com/file/d/1-l9SP6vv32J7NjoO6YkZBtMsOLh2kOGr/view?usp=drivesdk>

