

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας
Didaktik des Deutschen als Fremdsprache**

Diplomarbeit

**Der Einsatz neuer Medien als motivationsfördernder Faktor im
konstruktivistisch orientierten DaF-Unterricht**

ANNA TASIOU

A.M. 524230

Betreuer: Dr.Dimitrios Zeppos

Zweitbetreuerin: Dr. Vasiliki Markou

PATRAS, Januar 2025

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

TASIOU ANNA

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής
Δρ. Ζέππος Δημήτριος
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Δρ. Μάρκου Βασιλική
Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιανουάριος 2025

«Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως τον Α'Επιβλέπων καθηγητή μου κύριο Ζέππο Δημήτριο, του οποίου η καθοδήγηση και υποστήριξη υπήρξε καθοριστική και σημαντική κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους μαθητές μου, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και τους συναδέλφους μου, που με βοήθησαν ο καθένας με τον τρόπο του.

Αφιερώνω την εργασία στους μαθητές μου και στον γιό μου Κωνσταντίνο.»

Zusammenfassung

Die deutsche Sprache wird in Griechenland, sowohl in Fremdspracheninstituten als auch im Primar- und Sekundarbereich der öffentlichen Schulen unterrichtet. Sehr oft sind die Lehrer bei der Vermittlung der Sprache vielen Schwierigkeiten ausgesetzt, wie zum Beispiel der Motivationslosigkeit ihrer Schüler, die zur Passivität und Teilnahmslosigkeit führt. Aus diesem Grund sind sie ständig auf der Suche nach neuen Ansätzen, Methoden, Techniken und Strategien, um die Lerninhalte so interessant wie möglich zu vermitteln. Die konstruktivistische Arbeitsatmosphäre, in der sich die Schüler autonom und selbständig, auf einer lockeren und spielerischen Art und Weise, Wissen aneignen und der Einsatz elektronischer Medien, die eine stressfreie Atmosphäre schaffen, in der die Schüler in modernen Arbeitsformen, wie in Gruppenarbeiten und Projekten arbeiten, könnten eine Lösung dafür sein.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz der neuen Medien im Unterricht in einer konstruktivistischen Unterrichtsatmosphäre, so dass die Motivation der Schüler berücksichtigt wird. Im theoretischen Teil der Arbeit, sind, im ersten Kapitel, die konstruktivistische Lernumgebung, die die Selbständigkeit, das handlungsorientierte Lernen und die Autonomie hervorhebt, zentral. Im zweiten Kapitel, wird der Begriff „Motivation“ definiert und es wird auf die Rolle der Motivationsfaktoren, wie digitale Spiele und Kurzfilme eingegangen. Der empirische Teil der Arbeit, befasst sich mit der Gestaltung von zwei Unterrichtseinheiten, die unter dem Einsatz neuer Medien, in einer konstruktivistischen Lernumgebung stattfinden. Dabei wird untersucht, inwieweit dadurch die Motivation, das Interesse und die Kooperationsbereitschaft der Schüler begünstigt wird.

Περίληψη

Η Γερμανική Γλώσσα διδάσκεται στην Ελλάδα τόσο στα κέντρα ξένων γλωσσών, όσο και στο δημόσιο ελληνικό σχολείο. Πολύ συχνά οι καθηγητές βρίσκονται αντιμέτωποι με δυσκολίες, όπως την έλλειψη κινήτρου για την εκμάθηση της Γερμανικής Γλώσσας, η οποία οδηγεί σε μία παθητική στάση και σε απάθεια.

Γι' αυτόν τον λόγο, οι καθηγητές βρίσκονται διαρκώς σε αναζήτηση νέων αρχών, μεθόδων, τεχνικών, στρατηγικών, έτσι ώστε να μεταδώσουν τις γνώσεις με ενδιαφέροντα τρόπο.

Η μάθηση σε μία κονστρουκτιβιστική ατμόσφαιρα, όπου οι μαθητές αυτόνομα, ανεξάρτητα και με έναν χαλαρό και παιχνιδιόδη τρόπο, αποκτούν γνώσεις και η χρήση ηλεκτρονικών μέσων, τα οποία διαμορφώνουν μία χαλαρή ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από σύγχρονους τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσω της ομαδικής εργασίας και των σχεδίων δράσης, ίσως θα αποτελούσε λύση στο πρόβλημα.

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την εφαρμογή νέων μέσων, σε μία κονστρουκτιβιστική ατμόσφαιρα μάθησης, η οποία προωθεί το κίνητρο μάθησης των μαθητών. Κεντρικό θέμα του πρώτου κεφαλαίου, στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, είναι η κονστρουκτιβιστική ατμόσφαιρα μάθησης, η οποία προωθεί την αυτόνομη και ανεξάρτητη μάθηση, όπου ο μαθητής μαθαίνει μέσα από την δράση και την δημιουργία. Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με τον ορισμό του όρου «κίνητρο», καθώς και με τους παράγοντες κινήτρων, όπως για παράδειγμα τα νέα μέσα και τις ταινίες.

Στο πρακτικό κομμάτι της εργασίας παρουσιάζονται δύο μαθησιακές ενότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν υπο την εφαρμογή νέων μέσων, σε μία κονστρουκτιβιστική ατμόσφαιρα μάθησης, έτσι ώστε να αποδειχθεί, εάν αυτός ο τρόπος κατάφερε να προωθήσει το κίνητρο μάθησης, το ενδιαφέρον και την διάθεση συνεργασίας των μαθητών.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	9
1. Die neuen Medien in einer konstruktivistisch orientierten Lernumgebung.....	10
1.1 Der konstruktivistisch- orientierte DaF-Unterricht	11
1.2 Die offenen Unterrichtsformen Blended Learning und Flipped Classroom.....	12
1. 3 Die neuen Medien als Interaktions-und Kommunikationsform und deren Merkmale.....	13
1. 4 Vor-und Nachteile elektronischer Medien und digitaler Übungen	15
1. 5 Motivationsförderung durch den Einsatz elektronischer Werkzeuge.....	17
1.6 Das Erstellen interaktiver digitaler Übungen mit der Hilfe elektronischer Werkzeuge.....	19
2. Die Motivationsförderung im DaF- Unterricht.....	20
2.1 Die Rolle der Motivationsfaktoren.....	20
2.1.1 Definition der Begriffe „digital“ und „interaktiv“	22
2.1.1.1. Die Begriffe „digital“ und „interaktiv“ in der Literatur.....	23
2. 1.2 Spaß und Spiele mit interaktiven, digitalen Übungen.....	23
2. 1. 3 Die elektronischen Werkzeuge: Learningapps, Kahoot und Padlet.....	25
2.1.4 Kurzfilme und interaktive Übungen zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens und zur Vermittlung grammatischer Phänomene.....	27
2.1.4.1 Welches Didaktisierung des Einsatzes von Kurzfilmen im DaF-Unterricht....	29
3. Die didaktische Gestaltung von zwei Unterrichtseinheiten.....	30
3. 1 Didaktische Analyse und Planung der Unterrichtseinheiten.....	30
3. 2 Rahmenbedingungen.....	33
3.3 Beschränkungen und Probleme bei der Durchführung des Lehrvorhabens.....	34
3. 4 Durchführung der Unterrichtseinheiten.....	35

3. 5 Evaluation der Unterrichtseinheiten.....	41
3.6 Auswertung und Ergebnisse.....	49
3.6.1 Auswertung der Pre und Posttests.....	50
3.6.2 Auswertung der Fragebögen.....	53
4. Schlussbetrachtung.....	59
5. Literaturverzeichnis.....	62
Anhang.....	69

0. Einleitung

Die elektronischen Medien haben sich in den letzten Jahrzehnten vor allem im Bildungsbereich stark integriert und zu zahlreichen Veränderungen geführt. Der Einsatz digitaler Technologien in einer konstruktivistisch orientierten Lernumgebung, führt zu neuen Lernansätzen und zu neuen Lernmethoden, sowie zu einer Innovation des heutigen DaF-Unterrichts allgemein. Im Mittelpunkt der vorliegenden Diplomarbeit wird folgende Hypothese aufgestellt: „Die intrinsische Motivation, die Lernmotivation und die Kooperationsbereitschaft von Lernenden einer öffentlichen Schule, kann durch den Einsatz elektronischer Medien und durch eine konstruktivistische Arbeitsatmosphäre, gefördert werden“. Dabei werden folgende Forschungsfragen in den Vordergrund gestellt:

1. Kann die Kooperationsbereitschaft und der Lernerfolg durch den Einsatz neuer Medien gefördert werden?
2. Wie beeinflussen externe Faktoren die Motivation?
3. Welchen Zweck haben die Medien im DaF-Unterricht?
4. Wie sehen Vorgang, Zielsetzung und Resultate einer didaktischen Aufbereitung unter dem Einsatz elektronischer Medien aus?

Ziel der Arbeit ist also, die wichtige Rolle der Motivation für den Unterricht hervorzuheben und die motivationsfördernde Wirkung, die durch den Einsatz elektronischer Medien und konstruktivistischer Lernansätze hervorgerufen wird, darzustellen. Im theoretischen Teil meiner Arbeit ist, in Kapitel 1, das handlungsorientierte Lernen einer Sprache und der differenzierte DaF-Unterricht im Rahmen einer konstruktivistisch- orientierten Lernumgebung zentral. Die Förderung der Selbständigkeit, der Autonomie, sowie der Kooperationsbereitschaft der Lernenden, mittels digitaler Medien und offenen Unterrichtsformen, wie „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ werden untersucht. Den digitalen Medien und ihrer Motivationsförderung, sowie ihr Einsatz als Interaktions- und Kommunikationsform im Unterricht, wird besonders Achtung geschenkt.

In Kapitel 2 werde ich mich mit der Definition des Begriffs „Motivation“ auseinandersetzen, die vorherrschenden Theorien präsentieren, sowie die Motivationsfaktoren darstellen, die die Lernmotivation der Lernenden positiv

beeinflussen. Die wichtige Rolle von Motivationsfaktoren, wie digitalen Spiele und Übungen, mittels elektronischer Werkzeuge, sowie der Einsatz von Kurzfilmen, werden dabei besonders ins Auge gefasst.

Das didaktische Vorgehen, der im theoretischen Teil der Arbeit genannten Prinzipien eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts, wird in einer empirischen Untersuchung durchgeführt, die im praktischen Teil der Arbeit präsentiert wird und die gleichzeitig die Methodologie der Arbeit darstellt. Die didaktische Vorbereitung und Gestaltung zweier Unterrichtsstunden, unter dem Einsatz elektronischer Medien werden aufgeführt und ausgewertet: In einer öffentlichen Schule (erste und zweite Gymnasiumsklasse), werden jeweils zwei Unterrichtseinheiten (zwei Doppelstunden zu je 45 Minuten) durchgeführt. Dabei wird vor allem die offene Unterrichtsform „Blended Learning“ angewendet, die von Roche (2018: 31) als Form „des betreuten Lernens im Medienmix“ (ebd.) bezeichnet wird. Elektronische Medien, wie Learningapps, Kahoot und Padlet, sowie Filmsequenzen aus der Reihe „Nikos Weg“ (siehe Literaturverzeichnis) werden im Unterricht eingesetzt, um die Kooperationsbereitschaft, die Autonomie, das Interesse am Schulgeschehen und die Selbständigkeit der Lernenden zu fördern und mittels derer den Lernenden das grammatische Phänomen des Possessivpronomens und der Modalverben demonstriert werden kann. Mit einem Test, vor und nach der Durchführung der Unterrichtseinheiten, wird das Erfolgsergebnis der Lernenden geprüft. Zusätzlich erfasst ein Beobachtungsbogen die Ergebnisse der Untersuchung. Außerdem wird mittels eines Fragebogens festgestellt, wie effektiv der Einsatz der Medien und die konstruktivistische Lehrform für das Lerngeschehen ist. Im letzten Kapitel dieser Arbeit wird eine Schlussfolgerung gezogen, in der über die Ergebnisse der Untersuchung, sowohl aus der Sicht der Lernenden als auch aus der der Lehrenden reflektiert wird und die gestellten Forschungsfragen beantwortet werden. Die im Unterricht verwendeten Materialien, Beobachtungsbögen und Tests, sowie eine diagrammatische Darstellung der Ergebnisse, können dem Anhang entnommen werden.

1. Die neuen Medien in einer konstruktivistisch-orientierten Lernumgebung

In diesem Kapitel werden die Grundlagen des Konstruktivismus dargestellt und es wird auf wichtige Begriffe, wie Lernerautonomie, Handlungsorientierung und offene

Unterrichtsformen eingegangen, die ihn kennzeichnen. Teil eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts, ist der Einsatz neuer Medien und interaktiver Übungen, auf deren Merkmale, Vor- und Nachteile ebenfalls eingegangen wird.

1.1 Der konstruktivistisch-orientierte DaF-Unterricht

Der Konstruktivismus hat neue Lernformen und Lernmethoden geschaffen und einen neuen Wind in den Fremdsprachenunterricht gebracht. Nach Auffassung der Konstruktivisten, ist der Wissenserwerb ein „aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver Prozess“ (Chrissou 2010: 26), Lernen wird als „Wechselwirkung externer Reize mit der internen Struktur“ (ebd.) betrachtet, d.h. „als Interaktion des neuen und des vorhandenen Wissens“ (ebd.). Der Lernende schafft sich seine eigene Wirklichkeit, sein eigenes Wissen und konstruiert es auf seine individuelle Art und Weise (vgl. ebd.). Ausdrücke wie „lebenslanges Lernen“ (Rinder 2003: 6-7) und „selbst gesteuertes Lernen“ (ebd.) kennzeichnen den Konstruktivismus. Der Lernprozess wird als „Konstruktion von Wissen“ (Schmenk 2010: 17) angesehen, jedes Individuum konstruiert seine eigene Wirklichkeit (vgl. ebd.: 16-17).

Dem „Erwerb von Strategien“ (Chrissou 2010: 26) wird hoher Stellenwert beigemessen. Der Lernende lernt und handelt autonom und selbständig in einem lernerzentrierten Unterricht, der Lehrende übernimmt die Rolle der Hilfsperson, die den Lehrprozess steuert und Unterrichtsformen, wie zum Beispiel Projektarbeit, einsetzt. Diese führen zu Handlungsmöglichkeiten und vermitteln den Lernenden Lernstrategien. Die Lehrenden übernehmen die „Funktion von Vorbildern“ (Schmenk 2010: 19) und sie „geben so lange Hilfestellungen, bis die Lernenden in der Lage sind, selbständig und ohne Lehrereingriffe zu arbeiten“ (ebd.).

Der Lernende entscheidet selbständig, was und wie er lernen will, indem er selbst Lernstrategien einsetzt. Er erwirbt Fertigkeiten, plant, setzt Ziele, setzt strategisches Wissen ein und evaluiert Lernergebnisse (vgl. Schmenk 2010: 14-17).

„Eigenverantwortlichkeit“ (Chrissou 2010: 28) und „Lernerautonomie“ (ebd.) sind laut Chrissou weitere zentrale Begriffe und gewährleisten die Lernmotivation der Lernenden, die zum Lernerfolg führt. Der Lernende hat bei der Unterrichtsgestaltung einen regen Anteil und wählt selbständig Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken aus, er steuert sozusagen den Lernprozess (vgl. ebd.).

Zentrales Konzept der Konstruktivisten ist die „Aufgabenorientierung“ (Bausch 2009: 14), die autonome Kompetenzen, wie kooperatives Handeln und Medienkompetenz fördert. Der Fremdsprachenunterricht muss so konzipiert sein „dass bedeutungsvolle Aufgaben mit persönlicher Relevanz für die Lernenden in authentischen Lernarrangements einen angemessenen Rahmen für das Sprachenlernen darstellen“ (Chrissou 2020: 12).

Die „Handlungsorientierung“ (Bausch 2009: 13) ist genauso ein zentraler Begriff im Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden führen Aktivitäten aus, so dass sie „angemessen handlungsfähig“ (ebd.) werden. Sie handeln „in authentischen und lebensnahen, realen Situationen“ (Bach 2009: 23). Der Lehrende hat die Aufgabe dem Lernenden authentische Situationen und authentisches Material zu bieten, sowie einen offenen Sprachunterricht zu gestalten, der ihm autonome Aktivitäten in authentischen Situationen gewährleistet (De Florio-Hansen 2000: 206). Die Arbeit mit Verwendung von digitalen Medien und offenen Unterrichtsformen schafft einen stressfreien, lockeren, kreativen und motivationsfördernden Unterricht, in dem das Lernen amüsant ist und Spaß macht. Laut Diekmann (2006: 14) sind solche authentische Kommunikationsabläufe wichtig, da sie eine reiche Lernumgebung schaffen. Dies kann durch den Einsatz digitaler Medien erreicht werden (vgl. ebd.).

Durch die Arbeit mit digitalen Medien ist der Fremdsprachenunterricht kommunikativ ausgerichtet, das kommunikative Handeln der Lernenden wird unterstützt, die Lernenden entwickeln „Sprachkompetenz“ (vgl. Zeppos 2019: 14) und „digitale Kompetenz“, also einen „konstruktiven und selbstbestimmten Umgang mit den Herausforderungen der Digitalisierung“ (vgl. Rösler/Würffel 2017: 156). Die neuen Medien stellen eine neue, moderne Kommunikationsform im DaF-Unterricht dar. Die innovativen Methoden Blended Learning und die Technik Flipped Classroom, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird und die in meiner Untersuchung eingesetzt werden, kennzeichnen einen konstruktivistisch orientierten DaF-Unterricht.

1.2 Die offenen Unterrichtsformen Blended Learning und Flipped Classroom

Für die Untersuchung werden die offenen Unterrichtsformen Blended Learning und Flipped Classroom eingesetzt. Jörg Roche (Roche 2018: 31) befasst sich mit der Lehrform „Blended Learning“ (ebd.), in der sich Lehrende und Lernende am Anfang

des Unterrichts treffen, daraufhin eine Onlinephase und ein Abschlusstreffen stattfinden. Dies kann jedoch variieren, denn es existieren auch andere Formen, da der Unterricht unterschiedlich organisiert werden kann (vgl. ebd.). Der Lernprozess findet nicht nur im Klassenzimmer statt, sondern auch außerhalb, wie zum Beispiel im Computerraum der Schule, oder zu Hause vor dem eigenen Computer und er vollzieht sich individuell, aber auch in verschiedenen Gruppenkonstellationen. Dadurch findet auch ein interessanter, differenzierter und motivierender Unterricht statt und aus diesem Grund ist sie besonders attraktiv, sowohl für Lernende als auch für Lehrende (vgl. Würffel 2017: 129-131).

Eine andere offene Unterrichtsform ist die Technik Flipped Classroom, das im Deutschen umgedrehter Unterricht bedeutet, in der die Lerninhalte den Lernenden mit der Hilfe von digitalen Medien vermittelt werden und die aus zwei Phasen besteht. In der ersten Phase wird ihnen digitales Material, wie zum Beispiel Lernvideos, zur Verfügung gestellt, mit dem sie sich selbständig und mit dem eigenen Lerntempo befassen, da „die Wissensvermittlung in der Regel nicht durch die Lehrkraft im Unterricht, sondern durch digitale Medien zu Hause“ (Kaspar, Becker-Mrotzek, Hofhues 2020: 285) stattfindet, während in der zweiten Phase, im Präsenzunterricht eine „Anwendung und Vertiefung der Lerninhalte“ (ebd.) im Klassenzimmer erfolgt, in der „aktivierende und kooperative Lernformen“ (ebd.) stattfinden (vgl. ebd.). Diese Methode bietet viele Vorteile, da der Lernstoff von jedem Lernenden individuell, bequem und stressfrei von zu Hause vorbereitet werden kann und das in einer angstfreien Lernatmosphäre und jeder Lernende sein eigenes Lerntempo bestimmt. Die Lernvideos können außerdem mehrmals angesehen werden. Die Lernenden haben die Möglichkeit, Fragen zu notieren und diese im Präsenzunterricht mit der Lehrperson und den Kommilitonen zu erarbeiten, der Unterrichtsstoff wird also angewendet, analysiert und evaluiert. Die Unabhängigkeit von Zeit und Raum und die Flexibilität beim Lernen, die gewährleistet wird, sprechen für einen Einsatz dieser Methode in der Unterrichtspraxis.

1.3 Die neuen Medien als Interaktions-und Kommunikationsform und deren Merkmale

Laut einer im Jahr 2011 durchgeführten BITKOM Studie (vgl. BITKOM 2011), sind die neuen Medien heute vom Leben der Lernenden nicht mehr wegzudenken, da sie

von ihnen nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch zu Bildungszwecken verwendet werden. Storch (1999: 271) versteht unter dem Wort „Medien“ Lehr- und Lernmittel, wie zum Beispiel Bilder, Videos, Realien, u. s. w., die Informationen speichern und übermitteln (vgl. ebd.). Er klassifiziert zwischen auditiven und visuellen Medien (vgl. ebd. 273-282). Möllering (2001) unterscheidet zwischen auditiven, visuellen, audiovisuellen und elektronischen Medien (vgl. ebd.: 34 und Huneke/Steinig 2013: 216-217). Die elektronischen Medien werden von Roche (2008: 247) in DOS-Programmen, Multimedia-Programmen und Internet-Seiten eingeteilt (vgl. ebd.), Freudenstein (2007: 395) klassifiziert sie in „herkömmliche“, „moderne“ und „neue“ Medien. Unter „herkömmlichen Medien“ versteht er traditionelle Medien, wie zum Beispiel Lehrbücher, Grammatiken, Tafeln usw. Unter „modernen Medien“ werden weiterentwickelte traditionelle Unterrichtsmittel wie zum Beispiel elektronische Wörterbücher, Filme usw. gefasst. Als „neue Medien“ bezeichnet er technologische Medien, wie den Computer oder das Internet, mittels derer das interaktive Lernen gefördert werden kann, inzwischen werden aber auch die Begriffe „digitale Medien“ und „Hyper-Medien“ verwendet (vgl. ebd.). Digitale Medien sind also die Medien, mit deren Hilfe man kreieren, erschaffen und herunterladen kann und mit denen man zu digitalen Werkzeugen greifen kann. Zu den digitalen Medien werden auch soziale Medien, wie Skype oder Zoom gezählt, die eine soziale Kommunikation ermöglichen.

Laut Chrissou (2005: 28-29) gibt es drei Kategorien neuer Medien: Programme wie Sprachapps, wie zum Beispiel Doulingo, die spielerisch Elemente einsetzen, um die Motivation zu fördern. Der Lernende verdient sich Punkte oder erreicht verschiedene Levels und das spornt ihn an, weiter zu machen. Als zweites werden die digitalen Wörterbücher oder Enzyklopädien genannt, mit denen die Lernenden überall und jederzeit Informationen zu Wörtern oder Themen erhalten können. Die dritte Kategorie umfasst Werkzeuge, wie zum Beispiel Textverarbeitungsprogramme, E-Mail und Chat, die eine Kommunikation mit anderen Lernenden möglich macht (vgl. ebd.).

Vor allem die neuen Medien spielen für die Gestaltung der Kommunikation eine zentrale Rolle, gewährleisten eine Interaktion zwischen den Benutzern, sei es durch soziale Medien, zum Beispiel in Form von Chats, die schriftliche Kommunikation fördern, oder in Form von digitalen Werkzeugen, die zu einer Innovation und Modernisierung der Kommunikation führen.

Zentral für den Fremdsprachenunterricht ist das Lehrziel der kommunikativen und digitalen Kompetenz. Laut Bausch (2009: 15) muss der Unterricht kommunikativ ausgerichtet sein, der Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ (ebd.: 16-27) wird hervorgehoben, sowie die „Kompetenzen für den Umgang mit Texten und Medien“ (vgl.ebd.: 28-38). „Prinzipien wie Schülerorientierung und –partizipation, kooperative Arbeitsformen, Fehlertoleranz, Prozessorientierung, Kreativität, Begegnungsorientierung“ (Decke-Cornill/Küster 2015: 123) sind für den Fremdsprachenunterricht sehr bedeutend. Demnach ist die Interaktion der Lernenden untereinander wichtig, das Ausdrücken der eigenen Sprechintention aber auch das Verstehen der Sprechintention des Interaktionspartners. Nach Kleppin (2002: 91-98) kann die kommunikative Kompetenz durch Methoden wie Gruppen- und Projektarbeit, sowie durch Sprachlernspiele zustande kommen (vgl. ebd. zit. nach Quetz 2002). Die Arbeit mit „digitalen Medien“ (Zeppos 2019.: 15) unterstützt die Kommunikation der Lernenden, deren „Sprachkompetenz“ (ebd.: 14) dadurch ausgebaut wird. Heute stehen dem Lehrenden viele digitale Werkzeuge zur Verfügung, mit denen interaktive, digitale Übungen erstellt werden können (vgl. Roche 2008: 253-254 und Ersch; Grein 2021: 70), die eine interessante und innovative Interaktion und Kommunikation der Lernenden bereitstellen.

1.4 Vor- und Nachteile elektronischer Medien und digitaler Übungen

Die neuen Medien bieten Fremdsprachenlernern, aber auch Lehrenden, viele Vorteile für die Gestaltung eines effizienten und interessanten Unterrichts. Zuerst bietet sich für Lehrende und Lernende die Möglichkeit, zahlreiche Informationen zu erhalten und dadurch eine unbeschränkte Zahl an Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten (vgl. Chrissou 2005: 31). Im Gegensatz zu traditionellen Medien ist die Kombination von Text, Video, Bild und Ton möglich, eine Multimodalität wird dadurch gewährleistet (vgl. Rüschhoff/Wolff 1999: 52-53). Nach Chrissou (2005: 32) wirkt sich das positiv auf den Lernprozess aus, da sowohl akustische als auch visuelle Kanäle bei der Informationsaufnahme eingesetzt werden, also mehrere Sinne beteiligt sind. Die Aktualität der Lerninhalte und auch die Authentizität fördern das Interesse und die Motivation der Lernenden (vgl. ebd.). Ein „mehrkanales Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ lösen positive Emotionen bei

Schülern aus und genau das ist motivationsfördernd, da eine verstärkte Synapsenbildung im Gehirn stattfindet (vgl. Lawrenz 2006: 8). Laut Bußmann (1990: 760) stammt das Wort „Synapsie“ aus dem Griechischen und bedeutet „Verbindung“. Es handelt sich um eine „Bedeutungseinheit im Französischen, die aus mehreren syntaktisch aufeinander bezogenen Lexemen besteht, wobei das determinierte Element dem determinierenden vorausgeht und jedes Lexem seine ursprüngliche Einzelbedeutung beibehält“, es ist also die Verknüpfung einer Nervenzelle mit einer anderen zur Informationübertragung.

Roche (2008) erwähnt einige wichtige Funktionen, die elektronische Lernplattformen bieten, wie unter anderem „animierte Inhalte wie Grammatikanimationen“, „Möglichkeiten der Zusammenstellung individueller Lernwege“, oder „interaktive Tafelfunktionen“, die den Unterricht bereichern (vgl. ebd. 255).

Wie bereits erwähnt ist das Internet eine große Informationsquelle, in der sich die Lernenden jedoch zurechtfinden müssen, um positive Aspekte für das Lernergebnis zu erzielen. Aus diesem Grund ist die Entwicklung von Medienkompetenz sehr wichtig, stellt einen weiteren Vorteil dar und muss unbedingt gefördert werden. Die Lernenden sollen Techniken entwickeln, die ihnen helfen, zum Beispiel wichtige Informationen von unwichtigen zu erkennen und sinnvoll zu verarbeiten (Chrissou 2005: 64).

Schätzl (2014) unterstreicht die wichtige Bedeutung der „Binnendifferenzierung“ (ebd.: 17) für den Lernerfolg. Dabei handelt es sich um eine „organisatorische Maßnahme im Unterricht“ (ebd.), die mit der Hilfe der Lernplattform Moodle erreicht werden kann, indem den Lernenden, je nach ihren Interessen, unterschiedliche Übungen angeboten werden können und dadurch der Unterricht differenziert wird (vgl. ebd.). Außerdem wird auch die „Individualisierung“ (ebd.: 18) gefördert, da die Lernenden selbst bestimmen „welche Übungen sie vorziehen“ (ebd.), um sich zu verbessern. Der Lehrende kann mittels der Lernplattform Moodle nachvollziehen, „wie lange und wie oft sich die Kursteilnehmer mit einer Übung beschäftigen“, um ihnen Ratschläge für das weitere Lernen zu geben, ihnen Übungen vorzuschlagen oder sie ganz einfach zu motivieren (vgl. ebd.). Durch den Einsatz digitaler Medien kann also „auf unterschiedliche Lernbedürfnisse“ (Würfell 2017: 124) der Lernenden eingegangen werden, die individuellen Lernbedürfnisse und das Lerninteresse können

befriedigt werden (vgl. ebd.: 126), sei es durch „digitale Übungen und damit Lernmaterialien“ (ebd.: 125), sei es durch die Lehrform „Blended Learning“ (ebd.: 129), nach der die Lernenden nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch zu Hause mit Online- Materialien lernen (vgl. ebd.: 130) und dem „aufgabenorientierten Ansatz“ (ebd.)

Die Vorteile überwiegen deutlich den Nachteilen. Es muss an dieser Stelle der Nachteil der Isolation und das Fehlen an Kommunikation der Lernenden genannt werden, die sich teils von den anderen Lernenden abkapseln, wenn sie die Übungen zu Hause allein vor dem PC lösen. Chrissou (2005: 33) nennt unter anderem zum Beispiel „hohe Anschaffungs- und Betreuungskosten, den „Zeitmangel für technisches Basiswissen“ u.s.w. (vgl. ebd.). Ein anderer Nachteil sind zum Beispiel technische Probleme oder ein schlechter Internetanschluss, der die Arbeit mit elektronischen Medien erschweren, Barrieren setzen und oft Stress verursachen, oder auch zu Desinteresse führen kann. Einige Lernende, aber auch Lehrende, besitzen nicht die nötigen Kenntnisse, oder ziehen die Arbeit mit den klassischen Medien und traditionellen Lernmethoden vor (vgl. ebd.). Chrissou kritisiert, dass aufgrund des immensen Medienangebotes, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Technologie gelenkt wird und die Lerninhalte vernachlässigt werden (vgl. Chrissou 2005: 33). Das Fehlen an kommunikativen Handlungen und die isolierten Tätigkeiten der Lernenden, der „Verzicht auf sprachliche Handlungen“ (Wampfler 2020, Online: 1-19) stellten weitere Kritikpunkte dar. Aus diesen Gründen, können neue Medien, die herkömmlichen Medien nicht ersetzen, sondern nur ergänzend existieren.

1. 5 Motivationsförderung durch den Einsatz elektronischer Werkzeuge

Laut Quetz (2002: 76) soll man den Unterricht interessant gestalten, so dass er motivationsfördernd ist. Vor allem der Einsatz interaktiver, digitaler Übungen kann zu einem interessanten und differenzierten Fremdsprachenunterricht führen. Dies ist für den Lernprozess und das Endergebnis sehr vorteilhaft, da sich die Fremdsprachenlerner gegenüber dem Sprachniveau, dem persönlichen Lernstil oder dem Lerntempo stark unterscheiden, jeder andere Bedürfnisse, Interessen und Vorlieben aufweisen. Die durch digitale Werkzeuge erstellten Übungen, bieten den Lernenden die Möglichkeit, aus einer Vielzahl von Aufgaben diejenigen auszusuchen,

die jedem einzelnen liegt. So wählt zum Beispiel ein Lerner eine Multiple Choice Aufgabe, während sich der andere einem Kartenspiel widmet. Auf diese Weise passt sich der Lernprozess den Vorlieben jedes Einzelnen an. Der Lernprozess kann „ohne Unterbrechungen“ (Roche 2008: 259) stattfinden, Internetzugang und Passwort sind meistens das Einzige, was benötigt wird (vgl. ebd.).

Das „direkte qualifizierte [...] Feedback“ (ebd.: 252 Hervorhebung: A. T.), das durch solche Aufgaben in Form von „automatische[n] oder teilautomatische[n] elektronische[n] Korrekturen gewährleistet wird“ (ebd. 255 Hervorhebung: A. T.), stellt auch einen starken Vorteil dar, da der Lernprozess dadurch effizienter wird. Einige Apps besitzen „Lobfunktionen“ (Hieronimus 2014: 422). Diese spornen die Motivation der Lernenden an und veranlassen die Lernenden, den Lernprozess fortzusetzen, bis sie die Aufgabe richtig lösen. Der Lob, den sie erhalten, ruft Freude und Glücksgefühle hervor und wie İşığüzcel (2012: 65) betont, ist diese „Atmosphäre des Vertrauens“ (ebd.) für die Effizienz des Unterrichts und des Lernens besonders wichtig und garantiert den Lernerfolg.

Die motivierende Seite von interaktiven Aufgaben wird von der Tatsache hervorgerufen, dass sie eine spannende und interessante Seite besitzen. Laut Storch (1999: 327. zit. nach Solmecke 1983:17) ist das „Motivieren“ (Storch1999: 327. zit. nach Solmecke 1983: 17) der Lernenden von großer Bedeutung, da auf diese Weise „die optimale Gestaltung der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Schüler“ (ebd.) hervorgerufen wird. Die Lehrenden sollen die Lernenden motivieren, indem sie eine interessante Unterrichtssituation gestalten (vgl. ebd.), denn die Motivation für die Lernaufgabe ist laut Quetz (2002: 66) Voraussetzung, dass Lernende ihre Aufmerksamkeit fokussieren, so dass ein erfolgreiches Lernen stattfinden kann (vgl. ebd.).

Von Vorteil ist auch, dass die Lernenden Übungen selbst kreieren und die Aufgaben beliebig wiederholen können. Laut Roche (2008: 250) fördern die neuen Medien die „Individualisierung“ (ebd.) und „Intensivierung“ (ebd.), da die Lernenden selbständig und intensiv mit den Übungen lernen können (vgl. ebd. 250-251). Gleichzeitig wird auch ihre Autonomie gefördert, da sie selbst entscheiden, mit welchen Übungen sie sich befassen. Die Lernenden sind für die Korrektur der Fehler selbst verantwortlich. Durch das „Anklicken des Hakens“ (ebd.: 252) werden „die fertige[n] Aufgabe[n]

entweder an den E-Assistenten, den Lehrer/Tutor oder die ganze Klasse“ (ebd. Hervorhebung: A. T.) geschickt. Dies verringert auch die Angst der Lernenden und erhöht die Motivation, denn laut İşıgüzel (2012: 59), hemmt die Angst den Lernerfolg. Lehrende haben die Möglichkeit die Fehler farbig hervorzuheben, so dass die Fehler deutlich und klar sind. Aufgaben und Korrekturen können außerdem archiviert werden (vgl. Roche 2008: 252). Desweiteren muss die „Bereitstellung von Aufgaben für verschiedene Lernertypen“ (ebd.: 255) genannt werden. Da die Lernenden „Lernmenge, Lerntempo, Fertigkeiten und Themen selbst bestimmen können“ (ebd.), wird eine angenehme und individuelle Unterrichtssituation geschaffen, in der der Lernende Übungen auswählt, die ihm persönlich liegen und Spaß bereiten, die er mit seinem eigenen Lerntempo löst. Außerdem steht ihm die Möglichkeit zur Verfügung, sich nach Belieben mit anderen Übungen zu befassen und zum Beispiel, beim Auftreten von Langeweile, eine anderen Aufgabe auszuwählen, die ihm interessanter erscheint, wie zum Beispiel einem Memory-Spiel, einem Lied oder einem Hörtext (vgl. ebd.). In diesem lockeren und stressfreien Unterrichtsumfeld, in dem die Lernenden autonom und stressfrei agieren, kann der Lernprozess nur positive Ergebnisse bieten.

1.6 Das Erstellen interaktiver, digitaler Übungen mit der Hilfe elektronischer Werkzeuge

In Kapitel 2 meiner Arbeit, werden drei elektronische Werkzeuge vorgestellt, mit denen auch selbst Übungen kreiert werden können. In den von mir dargestellten Unterrichtseinheiten (siehe praktischer Teil der Arbeit), wird vor allem mit der Anwendung Learningapps gearbeitet. Aus diesem Grund beschränke ich mich in diesem Unterkapitel nur auf diese Website.

LearningApps ist ein elektronisches Werkzeug, mit dem die Lernenden elektronische Aufgaben erstellen, mit anderen Nutzern der App teilen und speichern können. Es können von anderen erstellte Apps durchstöbert werden. Die Tatsache, dass die fertigen Apps in Kategorien unterteilt sind, wie zum Beispiel Astronomie, Biologie, Chemie, Deutsch, usw. erleichtert das Ganze. Die einzelnen Apps sind weiterhin unterteilt, also von der Vorschule bis zur Berufs- und Weiterbildung. Eigene Apps können erstellt werden, wie zum Beispiel ein Wortgitter. Die Prozedur ist einfach: ein

Titel wird eingegeben und die Aufgabe wird formuliert. Anschließend werden die gesuchten Wörter eingegeben. Lehrende können beim Lösen der richtigen Aufgabe ein Feedback senden. Die Lernenden klicken auf Fertigstellen und Vorschau und die App ist einfach erstellt, die mit Erstellungsdatum und einem Code erscheint. Die Überarbeitung ist möglich, es kann jedoch auch eine neue erstellt werden. Es lässt sich einstellen, ob die App öffentlich oder privat ist (vgl.: Ján Demčíšák 2023: 231).

Im zweiten Kapitel der Arbeit, ist die Motivation im DaF-Unterricht zentrales Thema, die zum Teil mit der Hilfe neuer Medien hervorgerufen wird.

2. Die Motivationsförderung im DaF-Unterricht

In der wissenschaftlichen Literatur existieren zahlreiche Definitionen des Begriffs „Motivation“. Sie stellt einen wichtigen und zentralen Begriff in der Fremdsprachendidaktik und im Fremdsprachenunterricht dar und wird heute als „Schlüssel zum Lernerfolg“ (Brown 1980: 112. zit. nach İşığüzcel 2012: 67) angesehen, da sie das Interesse der Lernenden für das Unterrichtsgeschehen fördert. Sie „setzt die Emotionen frei“ (ebd.), so dass die Lernenden sich aufmerksam auf den Lernprozess konzentrieren und auf diese Weise Interesse am Lernprozess erzeugt werden kann und führt zur Ausschüttung von Glückshormonen (Grein2013: 74). Viele Wissenschaftler, wie Storch(1999: 327) und Ehnert & Möllering (2001: 47), haben ihre zentrale Rolle für den Fremdsprachenunterricht unterstrichen. Laut Ehnert (2001:39) ist die Motivation eine „anthropogene Voraussetzung“, die zur „Ausschüttung von Freudehormonen“ (Zeppos 2009: 10) führt und sich positiv auf den Lernprozess auswirkt, denn die Lernenden „fokussieren“ (Quetz 2002: 66) ihre Aufmerksamkeit auf das Lernen des Unterrichtsstoffes, sowie auf das gesamte Unterrichtsgeschehen (vgl. ebd.). Was genau ist aber Motivation? Theoretiker sind sich inzwischen einig, dass es keine einzige Definition des Begriffs geben kann und dass die Motivation von vielen Faktoren abhängt.

2. 1 Die Rolle der Motivationsfaktoren

Solmecke (1976) setzt bereits sehr früh, den Erfolg des Erlernens einer Sprache mit der Motivation in Verbindung. Diese wird, seiner Ansicht nach, vom Willen jedes

Menschen gelenkt, der wiederum genauso von externen Faktoren beeinflusst wird (vgl. Solmecke 1976: 29-30). Abraham Maslow (1943) führt seine „Bedürfnispyramide“ ein (vgl. Zeppos 2019: 8). Seiner Auffassung nach, versucht der Mensch zuerst seine „Grundbedürfnisse auf niedrigerem Niveau“ (ebd.), die von ihm als „Motive“ (ebd.) bezeichnet werden, zu befriedigen, wie zum Beispiel Hunger oder Durst, um letzten Endes die „höchste Stufe der Selbstverwirklichung zu erreichen“ (ebd.). Die Motivation wird als ein biologisches Bedürfnis betrachtet, während das Motiv des Erfolgs ein Bedürfnis ist, das auf seiner Skala die obersten Stellen einnimmt, jedoch nicht lebenswichtig ist.

Eine andere Differenzierung ist die Unterteilung von Robert Gardner und Wallace Lambert (1972), der zwischen „integrativer“ und „instrumenteller“ Motivation unterscheidet (vgl. Zeppos 2019: 8). Storch (1999: 332) verwendet die Begriffe „instrumentelle und integrative Orientierung“ (ebd.). Integrativ motivierte Lernende, lernen zum Beispiel aus Integrationsgründen eine Fremdsprache, während instrumentell motivierte Lernende die Fremdsprache lernen, um Prestige und Anerkennung zu erlangen. Die instrumentelle Motivation wird deshalb eng mit dem Begriff der Belohnung in Zusammenhang gebracht.

Eine besonders wichtige Unterscheidung ist die Unterteilung zwischen „intrinsischer“ und „extrinsischer“ Motivation (Deci&Ryan1993: 225-226 zit. nach Zeppos 2019: 10). Intrinsisch motivierte Lernende werden von inneren Reizen motiviert, eine Fremdsprache zu lernen. Spaß und Interesse am Unterricht stellen solche Reize dar. Das Ergebnis des Lernprozesses spielt hier keine wichtige Rolle, nur der Lernprozess an sich ist wichtig und von Interesse. Im Gegensatz dazu steht die „extrinsische Motivation“. Die Reize kommen hier von außen, werden vom äußeren Umfeld geleitet und sind meist mit Belohnungen verbunden. Extrinsisch motivierte Lernende, lernen eine Fremdsprache, um zum Beispiel gute Noten zu bekommen und anschließend von den Eltern belohnt zu werden (vgl. ebd.).

Laut Decke-Cornill/Küster (2015: 30-32), führen verschiedene Motive zum Erlernen einer Fremdsprache. Das können zum Beispiel berufliche Gründe oder das Interesse für die Kultur des Ziellandes sein, also unterschiedliche intrinsische oder extrinsische Gründe. Das „Input“ (ebd) ist also bei jedem Fremdsprachenlerner gleich, das „Output“ (ebd.) jedoch unterschiedlich. Beim Erlernen einer Fremdsprache verfolgt

jeder Lernende unterschiedliche Ziele und hat ein anderes Niveau. Die Verantwortung der Lehrenden ist, die unterschiedlichen Sprachniveaus der Lernenden während des Lernprozesses zu berücksichtigen und die geeignete Methoden und Materialien zu benutzen, um den größtmöglichen Erfolg zu erreichen.

Fest steht, dass vor allem die intrinsische Motivation für den Lernerfolg und die Lernbereitschaft der Lernenden wichtig ist. Theodor Storch (2001: 327) hat Folgende unterstrichen: „Damit Lernen überhaupt stattfindet, bedarf es eines Lernenden und seiner Bereitschaft zu lernen“. Die Lernbereitschaft der Lernenden kann unterstützt werden, so dass sie zur Motivation wird, indem das Interesse der Lernenden durch innovative Methoden geweckt werden kann. Es existieren verschiedene Faktoren, die die Lernmotivation positiv beeinflussen und das Interesse der Lernenden für den Lernstoff wecken.

Laut Chrissou (2005:88) stehen Motivation und die Lernbereitschaft in enger Verbindung, denn sie fördert die Effektivität des Unterrichts. Dementsprechend sollten Lehrende sich als Ziel setzen, den Unterricht interessant und motivierend zu gestalten, da laut Riemer (2010: 1152) der Einsatz bestimmter Unterrichtsformen, das Unterrichtsmaterial und die Lerninhalte für den Erfolg des Unterrichts verantwortlich sind (vgl. ebd.). Dies kann durch den Einsatz digitaler, interaktiver Medien, Spielen oder Kurzfilmen erreicht werden, die den Spaßfaktor am Lernen erhöhen und die Aufmerksamkeit und Bereitschaft der Lernenden am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen fördern, da dadurch die unterschiedlichen Wissensniveaus mit berücksichtigt werden können und der Unterricht gut strukturiert werden kann. Ein Überblick über die Möglichkeiten und Grenzen dieser Medien im Unterricht folgt im nächsten Kapitel.

2. 1. 1. Definition der Begriffe „digital“ und „interaktiv“

Zuallererst bedarf es einer Definition der Begriffe „digital“ und „interaktiv“. Einerseits werden sie als „wechselseitiges soziales Handeln“ (Zeyer; Stuhlmann; Jones 2016:18) angesehen. Im Fremdspracherwerb ist die „Interaktion“ (Linke; Nussbaumer; Portmann 1996: 173) zwischen Personen von zentraler Bedeutung, da sozusagen durch dieses wechselseitige Handeln, Kommunikation stattfinden kann. Deshalb wird sie in der Pragmatik als „Interaktion von Lehrer und Schüler(n) sowie von Schülern untereinander“ (Henrici 1996: 6 Hervorhebung im Text) definiert (ebd.),

in der das Handeln des Lehrenden und der Lernenden in einem Wechselverhältnis zueinander stehen (vgl. ebd.). In der Forschungsliteratur existieren zahlreiche Definitionen der Begriffe.

2.1.1.1. Die Begriffe „digital“ und „interaktiv“ in der Literatur

Der Begriff „digital“ ist, laut Bußmann (1990: 182), eine „Darstellungsform, bei der eine bestimmte Menge von Zeichen [. . .] durch einen Kode der zu verarbeitenden Informationen zugeordnet wird“ (ebd.) und die „digitale Kommunikation“ (ebd.) „ein Begriff zur Bezeichnung verbaler auf konventionalisierter Zeichensprache beruhender Kommunikation“ (ebd.). Der Begriff „Digitalisierung“ (De Forio-Hansen 2020: 22) bedeutet die „Nutzung der neuen elektronischen Technologien in allen Lebensbereichen“ (ebd.). „Digitale Kommunikation“ ist demnach eine Kommunikationsform, die mit Hilfe digitaler Medien, wie zum Beispiel Facebook, Internet u. s. w. hervorgerufen werden kann und insbesondere mit der Hilfe „digitaler und interaktiver Übungen“. Letztere können heute einfach mit den neuen digitalen Medien erstellt werden.

Die neuen digitalen Medien sind vom heutigen DaF-Unterricht nicht mehr wegzudenken. Die Entwicklung von elektronischen Lernplattformen und Tools bieten eine große Zahl von digitalen Werkzeugen, mit deren Hilfe interaktive, digitale Übungen erstellt werden (vgl. Roche 2008: 253-254) und eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und auch zwischen Lernenden untereinander möglich machen. Zusätzlich entsteht ein Feedback teils von den Übungen selbst, aber auch in Form eines Austausches zwischen Lehrenden und Lernenden mittels Chats und Mails. Im Folgenden werden drei beliebte digitale Werkzeuge und Tools präsentiert, die im Unterricht einfach benutzt werden können und sehr beliebt sind.

2. 1. 2 Spaß und Spiele mit interaktiven, digitalen Übungen

Das „Spiel“ ist eine wichtige Komponente des Fremdsprachenunterrichts und wird von den Lehrenden im Unterricht verwendet, um eine lockere Atmosphäre zu schaffen. Alle Definitionen rund um den Begriff „Spiel“ haben eine gemeinsame Komponente: Das Spiel wird als eine Tätigkeit angesehen, die unterhaltsam ist und

Spaß bereitet. So definiert Wahrig den Begriff als „zweckfreie Tätigkeit, Beschäftigung aus Freude an ihr selbst“ (Wahrig 1994: 1470). Laut Klippert (1996: 15) wird durch das Spiel die Kooperation und das Vertrauen zwischen den Lernenden, aber auch zwischen Lehrenden und Lernenden gefördert. Laut König (2003: 9) steigern die Spiele die Aufmerksamkeit der Lernenden. Scheue und leistungsschwache Lernende werden zur Zusammenarbeit angekurbelt und angespornt, da der Lernstoff abwechslungsreich ist und der Langeweile vorgebeugt wird. Eine angenehme Arbeitsatmosphäre mit interessanten Aktivitäten wird gewährleistet, die Lernmotivation wird angekurbelt (vgl. ebd.).

Im DaF-Unterricht werden sehr gerne und oft Spiele eingesetzt, vor allem um der Langeweile vorzubeugen, das Interesse am Lernstoff wach zu halten und den Unterricht attraktiv zu gestalten. Lehrende greifen oft auf das Spiel zurück, so dass sich die Lernenden dadurch angesprochen fühlen, sprachlich aktiv werden und ihre Kooperationsbereitschaft dadurch angekurbelt wird. Lernende stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, der Unterricht ist nicht nur lehrerzentriert. Spiele werden im heutigen DaF-Unterricht als Motivationsfaktor zum Gebrauch und Erlernen der Fremdsprache eingesetzt, da sie die Kommunikationsfähigkeit der Lernenden, sowie das Vertrauen zwischen Lernenden und Lehrenden fördern (vgl. Koenig 2003: 9).

Durch den Einsatz von erfreulichen und interessanten Spielen werden positive Emotionen ausgelöst, die für die Effektivität des Lernprozesses notwendig sind und das Lernen positiv beeinflussen (vgl. Böttcher 2012: 5).

Im Fremdsprachenunterricht werden zur Festigung des Unterrichtsstoffes häufig Übungen eingesetzt. Sie sind vom Lernprozess nicht wegzudenken und werden von den Lehrenden gezielt eingesetzt, da der Lernende laut Storch (1999: 198), während des Lernprozesses „übt“ und „ähnliche Sachverhalte“ (ebd.) wiederholt, um diese zu lernen. Lernen kann ohne Übungen nicht zustande kommen, da der Lernstoff wiederholt, eingeübt und gefestigt werden muss, um anschließend im Langzeitgedächtnis gespeichert zu werden (vgl. ebd. S. 200-202). Üben wird jedoch motivierender, wenn gezielt Übungen eingesetzt werden, die Spaß und Vergnügen gewährleisten.

Sprachlern-Apps üben in der modernen Unterrichtspraxis einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht aus und werden von den Lehrenden verwendet, um

interessante Übungen zu kreieren, um die Lernenden zu animieren, am Unterricht aktiv mitzuarbeiten und Freude und Spaß am Sprachenlernen zu vermitteln. Digitale und interaktive Übungen werden als neue Unterrichtsform im DaF- Unterricht eingesetzt, um das Interesse der Lernenden zu wecken, da den Lernenden dadurch auf eine spielerische Art der Unterrichtsstoff beigebracht werden kann (vgl. Chrissou 2010: 65-68).

2. 1. 3 Die elektronischen Werkzeuge: Learningapps, Kahoot und Padlet

Sowohl für Lehrende als auch für Lernende steht eine große Palette von digitalen Werkzeugen zur Verfügung, die nicht nur einen lehrerzentrierten, sondern auch einen lernerzentrierten Unterricht ermöglichen. Apps und digitale Werkzeuge weisen zahlreiche Vorteile auf, da der Unterricht interessanter wird, die Lobfunktionen das Lernen bestärken und der Lernprozess verbessert und beschleunigt wird. Ein beliebtes und sehr bekanntes digitales Werkzeug ist die kostenlose Anwendung Learning Apps. org (<https://learningapps.org>), ein Autorenprogramm, das über das World Wide Web angeboten wird und das Multiple Choice Übungen, Zuordnungsübungen, Audio Videos, Gruppen-Puzzle, Lückentexte, Kreuzworträtsel und viele andere Übungen bereitstellt. Es ist nur ein Internetanschluss notwendig, um schnell und unkompliziert interessante Übungen zu erstellen, um alle Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) zu üben und zu vertiefen. Durch learningapps kann jedoch auch das Hör-Seh-Verstehen gefördert werden, da den Lernenden Videos, Podcasts und Kurzfilme zu landeskundlichen Themen zur Verfügung stehen, die sowohl Unterhaltung bieten als auch Hör-Seh-Verstehen und Wortschatz trainieren. Der Link kann an die Lernenden verschickt werden, es kann jedoch nichts ausgedruckt werden. Fertige Aufgaben werden zur Verfügung gestellt, es können aber auch selbst Übungen kreiert werden, dies erfordert jedoch eine Registrierung seitens der Benutzer. Die selbst erstellten Übungen können in der Datenbank der Plattform auch anderen Nutzern bereitgestellt werden. Positiv ist, dass Lehrende in einer Statistik die Leistungen der Lernenden verfolgen können (vgl. Ersch, Maria Christina; Grein, Marion 2021: 45-46).

Zum Üben, zur Festigung und vor allem zur Überprüfung des gelernten Lernstoffes, kann ein weiteres digitales Werkzeug benutzt werden: Das Quizspiel „Kahoot!“ (<https://kahoot.com>), das genauso einfach und unkompliziert verwendet werden kann,

jedoch einer Registrierung mittels eines Zugangscodes bedarf, den die Lernenden vom Lehrenden erhalten. Die Lehrperson erstellt ein Quiz mit Fragen zu einem bestimmten Thema, sowie vier Antwortmöglichkeiten, die auf der Leinwand projiziert werden. Die Fragen werden von den Lernenden auf ihren Smartphones beantwortet. Derjenige, der die Fragen am schnellsten beantwortet hat, ist der Gewinner. Die zum Lösen der Quizaufgaben erforderliche Schnelligkeit führt oft zu Flüchtigkeitsfehlern, „das Spielerische dieser Methode könnte vom Wesentlichen (Inhalt) ablenken“ und stellt einen weiteren Minuspunkt dar (Online). Die Voraussetzung für die Anwendung dieser App ist ein gut funktionierender Internetanschluss und die Bereitstellung von Smartphones, die von den Lernenden zum Lösen der Fragen benutzt werden. Auch dies könnte für einige öffentliche Schulen ein Problem darstellen. Ein Pluspunkt ist das gleichzeitige Interagieren der Lernenden und die Tatsache, dass eine unmittelbare Rückmeldung gleich nach dem Lösen der Aufgaben erfolgt, da für den Lehrenden die Antworten der Lernenden ersichtlich sind. Konkurrenz und erhöhtes Interesse, Spaß und Spiel führen zu einem effizienten Lernen (vgl. Wampfler 2020, Online: 1-19).

Bei „Padlet“ (<https://padlet.com>), einer weiteren beliebten App, handelt es sich um eine digitale Pinnwand, auf der Bilder, Meinungen und Assoziationen zu einem behandelten Thema präsentiert werden können. Die Lernenden erhalten einen Link und den Auftrag, Meinungen und Texte zu einem bestimmten Thema zu schreiben, die anschließend hochgeladen werden und im Unterricht durchgenommen und bearbeitet werden können. Vor allem für die Bearbeitung des Wortschatzes ist Padlet ein hilfreiches Instrument. Es entsteht eine bunte Padlet-Wand, mit Meinungen und Aufsätzen. Die fertigen Padlets können als PDF- Datei gespeichert und heruntergeladen werden. Eine App ist nicht notwendig, deshalb kann Padlet mit allen Browsern oder nur mit einem Smartphone unkompliziert verwendet werden, ein gut funktionierender Internetanschluss ist jedoch Voraussetzung (vgl. Ersch, Grein 2021: 45).

2. 1. 4 Kurz-Filme und interaktive Übungen zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens und zur Vermittlung grammatischer Phänomene

Das Hör-Seh-Verstehen stellt nach Thaler (2007:13) eine kommunikative Kompetenz dar, die „einen auditiven und einen visuellen Input“ hat (Thaler 2007:13). Wolff (1990 zit. in Storch 1999: 119) beschreibt den Prozess des Verstehens als einen komplexen und anspruchsvollen kognitiven Ablauf, zwischen absteigender, wissensgesteuerter Verarbeitung oder „*top-down- processing*“ (ebd.:119) genannt, einerseits und aufsteigender datengesteuerter Verarbeitung, auch „*bottomup*“ (ebd.) Prozess genannt (Storch 1999: 136). Das Vorwissen und Kontextwissen spielt für den Verstehensprozess eine wichtige Rolle, da dadurch das Gehörte entschlüsselt wird (Storch 1999: 119).

Der Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht ist sehr beliebt und effizient, da er „einen unmittelbaren Zugang zum Medium 'Film' und ein spontanes Eintauchen in Themen und Geschichten“ ermöglicht (Welke 2007: 22). Kurzfilme bieten für die Lernenden Sprechkanäle, so dass sie aktiv werden, sie bieten landeskundliche Informationen und Einblicke in die Lebensweise anderer Kulturen und rufen Emotionen hervor, wie zum Beispiel Spaß, Neugier und Motivation. Kurzfilme schaffen authentische Äußerungsanlässe, so dass nicht nur die rezeptive Fertigkeit des Hörens trainiert wird, sondern auch produktive Fertigkeiten, wie Sprechen und Schreiben. Ebenso wird Wortschatzarbeit geleistet und Grammatik eingeübt und trainiert (vgl. Welke 2007: 21-22). Sie werden als „Impulsgeber“ (ebd.: 21) bezeichnet und fördern alle Fertigkeiten. Die Tatsache, dass sie in voller Länge, ohne Unterbrechungen gezeigt werden können, ist ein weiterer Pluspunkt (vgl. ebd.: 21-22).

Die Kombination von Kurzfilmen und interaktiven Übungen verstärkt den Lernerfolg. In Kurzfilmen wird nicht nur das Hör-Seh Verstehen trainiert, sondern es können gleichzeitig auch grammatische Phänomene vermittelt werden, in Form von interaktiven digitalen Übungen mit der Hilfe digitaler Werkzeuge. Digitale Übungen können in jeder Phase des Unterrichts eingesetzt werden, sie fördern die Motivation und Begeisterung, da sie Spaß bereiten und amüsant sind, die Aufmerksamkeit und Konzentration der Lernenden steigern und somit der Lernfreude beitragen (vgl. ebd.: 22).

Das „Drei -Phasen-Modell“ von Günther Storch (1999: 159-179), führt eine Didaktisierung der Textarbeit ein und stellt die Basis für die vorliegende Arbeit dar. Sie besteht aus einer „Aktivierungsphase/ Hinführungsphase“, in der das Vorwissen der Lernenden eingesetzt wird und Aktivitäten wie „Assoziogramme“ (ebd.: 162) oder „Hypothesenbildungen“ (ebd.:163) beinhaltet, der „Präsentations-und Erarbeitungsphase“ (ebd.:164), in der geübt wird und der „Anschlussphase“ (ebd.: 177-178), die der Festigung des Gelernten dient. Kurzfilme können in jeder Phase eingesetzt werden.

Thaler (2007:14) nennt fünf „Übungsdimensionen von Hör-Seh-Verstehen“ (ebd.): globales Hör-Seh-Verstehen, also das Verstehen der zentralen Aussagen, grobes Hör-Seh-Verstehen, als das Verstehen der wichtigsten Aspekte, selektives Hör-Seh-Verstehen, als das Verstehen von Einzelheiten, detailliertes Hör-Seh-Verstehen, als das Verstehen aller Details und transzendierendes Hör-Seh-Verstehen, das auch das Abstrahieren, Kategorisieren und Evaluieren des Gehörten beinhaltet (vgl. ebd.). Den Lernenden soll bewusst gemacht werden, dass sie nicht jedes Detail entschlüsseln müssen, um einen Kurzfilm zu verstehen und dass eine „gezielte, kontrollierte Schulung durch eine steuernde Lehrkraft“ notwendig ist (vgl. ebd.).

Doch welcher Text ist angemessen für die Förderung des Hör-Seh-Verstehens? Laut Thaler (2007: 15) sollen einige Faktoren für die Auswahl angemessener Hör-Seh-Texte beachtet werden. Eine wichtige Komponente ist zum Beispiel die Textsorte. So besitzen zum Beispiel konkrete Texte niedrigere Anforderungen als abstrakte und argumentative Texte. Auf die linguistische Komplexität sollte genauso geachtet werden, da ein komplexer Satzbau schwieriger zu verstehen ist als zum Beispiel einfache Wörter und Sätze. Ebenso stellen Texte mit unbekannten Akzenten und einer schnellen Sprechgeschwindigkeit größere Anforderungen an die Lernenden als Texte mit einer klaren Aussprache und langsamem Sprechen. Talkshows sind schwieriger zu verstehen als einfache Clips, in denen nur wenig gesprochen wird, lange Filme sind anstrengender als ein kurzer Videoclip, ein gutes Bild und einklarer Ton ist für den Verstehensprozess vorteilhafter als ein Film mit schlechter Bild-und Tonqualität (vgl. ebd.).

Wie kann der Schwierigkeitsgrad bei der Bearbeitung von Hör-Seh-Texten gesenkt werden? Als Antwort nennt Thaler (2007: 14) zum Beispiel das mehrmalige

Wiederholen einer Szene, einfache Fragen zu einem kleinen, überschaubaren Ausschnitt, anstatt komplexe Fragen (vgl.ebd.).

Die Kurzfilme, sowie auch die anderen beschriebenen interaktiven Medien sind nur dann effizient und motivationsfördernd, wenn sie in einem konstruktivistischen Lernumfeld eingesetzt werden, in der die Lehrkraft nur als „nicht autortäre“ Person handelt, den Lernenden als Hilfsperson zur Seite steht und ihnen genug Freiraum bereitstellt.

2.1.4.1 Welkes Didaktisierung des Einsatzes von Kurzfilmen im DaF-Unterricht

Desweiteren wird Welkes Didaktisierung für den Einsatz von Kurzfilmen (2007: 22-24) präsentiert, die für die Filmanalyse meiner Arbeit verwendet wird und die folgende Struktur aufweisen kann: Vor dem ersten Sehen des Kurzfilms kann eine erste Vorbereitung stattfinden. Schritt eins und Schritt zwei befassen sich mit der Einführung und dem Abklären unbekannter Wörter: Der Themenbereich wird eingeführt und den Lernenden wird die Frage gestellt, was sie vom vorgegebenen Titel erwarten, wer der Protagonist ist, woher er kommt u.s.w.. Die Antworten werden an die Tafel geschrieben, unbekannte Wörter werden abgeklärt. Gleich darauf folgt die Arbeit mit dem Film: Gemeinsam sehen sich Lehrende und Lernende in Schritt drei den Film an und es werden in Schritt vier Notizen zum Film gemacht. Dabei sollen sich die Lernenden auf einen Protagonisten des Films konzentrieren und die anfänglichen Spekulationen aus Schritt zwei vergleichen. Die Arbeit nach dem Film umfasst Wortschatzübungen und Minidialoge. Dabei werden Redebeiträge der handelnden Personen des Kurzfilms den jeweiligen Protagonisten zugeordnet und die Lernenden bekommen die Aufgabe, in Kleingruppen Minidialoge zu der Szene im Film zu erarbeiten. Natürlich ist ein mehrmaliges Sehen des Kurzfilms erforderlich. Die vertiefende Arbeit mit dem Film beinhaltet mündliche Rekonstruktionen und Nacherzählungen der Filmhandlung, Diskussionen oder das Verfassen einer Zeitungsmeldung (vgl. Welke 2007: 21-24).

3. Die didaktische Gestaltung von zwei Unterrichtseinheiten

Im empirischen Teil der Arbeit, wird die Gestaltung zweier Unterrichtseinheiten zu je drei Unterrichtsstunden dargestellt, die den konstruktivistischen Lernansätzen und Lernmethoden gerecht werden und innovativen Charakter besitzen. Dabei soll die am Anfang aufgestellte Hypothese gerechtfertigt werden, dass die Lernmotivation und die Kooperationsbereitschaft, die Autonomie und Selbständigkeit von Lernenden einer öffentlichen Schule, durch den Einsatz elektronischer Medien und durch eine konstruktivistische Arbeitsatmosphäre, in der das handlungsorientierte Lernen, offene Unterrichtsformen und ein differenzierter Unterricht zentral sind, gefördert werden kann.

Zuerst wird der Frage nachgegangen, wie Unterrichtsstunden konzipiert werden müssen, damit sie motivationsfördernd sind, welche digitalen Werkzeuge, Methoden und Arbeitsformen dabei helfen, eine konstruktivistische Unterrichtsatmosphäre zu gestalten. Um diese Fragen zu beantworten, werden zwei Unterrichtseinheiten zu je zwei Unterrichtsstunden geplant und durchgeführt, die zwei unterschiedliche Themenkomplexe und grammatische Phänomene darstellen. Vor und nach der Durchführung wird ein Test eingesetzt, um den Wissensstand der Lernenden vor den Unterrichtseinheiten festzustellen und zu untersuchen, inwiefern die grammatischen Kenntnisse und der Wortschatz nach den Unterrichtseinheiten gefestigt wurden. Während der Durchführung der Unterrichtseinheiten wird das Verhalten und die Interaktion von insgesamt zwölf Lernenden in einem Beobachtungsbogen vom Lehrenden festgehalten, der die Ergebnisse der Untersuchung darstellt. Außerdem wird von den Lernenden ein Fragebogen ausgefüllt, der die Effizienz der im Unterricht eingesetzten Medien und Methoden darstellen soll. Die Fragebögen und das Beobachtungsprotokoll werden zuletzt ausgewertet, um letzten Endes die anfänglichen Forschungsfragen zu beantworten. An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass die Fragebögen und Beobachtungsprotokolle, für die Evaluation des Unterrichts sehr wichtig sind, da der gesamte Unterrichtsverlauf dadurch bewertet wird. Die Evaluation des Unterrichtsgeschehens dient als Hilfestellung für den Lehrenden, da man dadurch sehen kann, welche eingesetzten Unterrichtsmethoden und Aktivitäten im Unterricht effizient und wirksam waren und welche weniger, so dass schließlich eine Verbesserung der Unterrichtsqualität erzeugt werden kann.

3.1 Didaktische Analyse und Planung der Unterrichtseinheiten

Ziel der empirischen Untersuchung ist es, zwei Unterrichtseinheiten zu je zwei Unterrichtsstunden zu präsentieren, in denen den Lernenden spielerisch mit digitalen Medien und offenen Unterrichtsformen, der Unterrichtsstoff beigebracht wird. Die Lernenden sollen dabei mit digitalen Werkzeugen arbeiten, so dass ihre Autonomie und Kooperationsbereitschaft gefördert und ihre Motivation angekurbelt wird. Der Lernprozess findet in einem Zusammenspiel des Entdeckens und der Kooperation, des Agierens und Interagierens statt. Lexikalische und sprachliche Kompetenzen im Wortschatzbereich „Familie“ für die erste Gruppe und „Schule“ für die zweite Gruppe, sowie die Kognitivierung der grammatischen Phänomene „Possessivpronomen“ und „Modalverben“ stehen als Teillernziele im Mittelpunkt der Untersuchung. Dabei soll der zentralen Forschungsfrage nachgegangen werden, welche elektronischen Medien dabei helfen, einen motivierenden Unterricht zu gestalten und auch scheue und desinteressierte Lernende anzusprechen, am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, um sich effektiv den Lernstoff anzueignen. Von den Lernenden wird erwartet, mit digitalen Werkzeugen umgehen zu können und ihr elektronisches Wissen einzusetzen.

Zwei Unterrichtseinheiten zu jeweils zwei Unterrichtsstunden werden geplant und durchgeführt. Wie bereits erwähnt, handelt es sich um zwei heterogene Gruppen der ersten und der zweiten griechischen Gymnasiums-klasse. Die erste Gruppe besteht aus folgenden Lernenden:

L1 Marios, 12 Jahre alt, ein sehr guter Schüler, mit großem Interesse für die Sprache.

L2 Melina, 11 Jahre alt, sehr kooperativ und motiviert, besitzt sehr gute Deutschkenntnisse und lernt Deutsch in einem Fremdspracheninstitut, sie hat Verwandte in Deutschland.

L3 Ippokrates, 12 Jahre alt, sehr gute Deutschkenntnisse, seine Eltern sind geschieden, sein Vater und seine Großeltern wohnen in Deutschland. Er ist etwas scheu und spricht nicht gerne vor den anderen.

L4 Agapi, 12 Jahre alt, besitzt gute Sprachkenntnisse und ist sehr motiviert, die deutsche Sprache zu lernen.

L5 Vasilis, Seine Sprachkenntnisse sind nicht sehr gut, er ist eher desinteressiert und nimmt selten am Unterrichtsgeschehen teil. Sein Vater kommt aus Albanien, er ist jedoch in Griechenland geboren und beherrscht die deutsche Sprache gut. Er zeigt keine große Motivation. In der Grundschule hat er die deutsche Sprache ausgewählt, weil seine Eltern das wollten, ihm selbst erscheint sie zu schwierig.

L6 Gerasimos, 12 Jahre alt, ein schlechter Schüler, er zeigt keinerlei Interesse für den Unterricht. Er interessiert sich nur für Fußball.

Die zweite Gruppe besteht auch aus sechs Lernenden:

L1 Alexander, 12 Jahre alt, ein sehr guter Schüler, sehr motiviert. Er ist in Deutschland aufgewachsen und hat den deutschen Kindergarten besucht. Im Alter von sechs Jahren ist er mit seinen Eltern nach Griechenland gezogen.

L2 Prokopios, 12 Jahre alt ein guter Schüler, er lernt nachmittags Deutsch in einem Fremdspracheninstitut, er ist motiviert die Sprache zu lernen.

L3 Georg, 11 Jahre alt, besitzt ausgezeichnete Sprachkenntnisse, lernt Deutsch in einem Fremdspracheninstitut und ist sehr motiviert. Seine Eltern sind in Deutschland aufgewachsen, seine Großeltern wohnen in Deutschland. Wie er selbst sagt, liebt er Deutschland und möchte in Zukunft dort studieren.

L4 Antonella, eine sehr gute Schülerin, ihre Eltern kommen aus Albanien, sie spricht jedoch fließend Griechisch und besitzt gute Englischkenntnisse. Sie ist etwas scheu und nimmt nicht gern an den Aktivitäten teil.

L5 Anastasios, 12 Jahre alt, ein mittelmäßiger scheuer Schüler, desinteressiert und motivationslos.

L6 Noelle, 12 Jahre alt, eine sehr mittelmäßige Schülerin, desinteressiert, interessiert sich nur für Mode. Ihre Eltern sind geschieden, ihre Mutter kommt aus Albanien, ihr Bruder ist vor zwei Jahren tödlich verunglückt. Noelle spricht gut Griechisch und Englisch.

Bei der Unterrichtsplanung wurden die Rahmenbedingungen berücksichtigt, es wurde versucht bezüglich der verschiedenen Lernprofile, den Lernprozess und die Lernmaterialien zu differenzieren. Offene Lernmethoden wurden aus diesem Grund ausgewählt, sowie auch Prinzipien der Aktivierung des Vorwissens, der Autonomie

und Selbstbestimmung, der Sozialformen der Gruppenarbeit und Rollenverteilung. Die Rolle des Lehrenden besteht darin, den Lernenden als Hilfsperson zur Seite zu stehen, sie zu unterstützen und zu ermutigen. Voraussetzung für die Durchführung der Unterrichtseinheiten sind Kenntnisse im EDV Bereich, sowie in der Benutzung der elektronischen Werkzeuge, die Verfügung von elektronischen Geräten, wie Tablets oder Smartphones und eine gut funktionierende Internetverbindung, da die Lernenden auch im Internet recherchieren sollen, digitale Spiele durchführen müssen und sich Videosequenzen ansehen sollen.

3.2 Rahmenbedingungen

Die vorliegende Studie wurde an zwei Gruppen einer öffentlichen Schule durchgeführt. Die Teilnehmer der ersten Gruppe besuchen die erste Klasse (12 Schüler) und die zweite Gruppe die zweite Klasse (14 Schüler) eines öffentlichen griechischen Gymnasiums. Die erste Gruppe befindet sich auf dem Deutsch Sprachniveau A1+, die zweite Gruppe besitzt Deutschkenntnis auf dem A2+ Niveau, es handelt sich um heterogene Gruppen. Alle Lernenden hatten bereits in der fünften und sechsten Grundschulklasse zwei Stunden pro Woche Deutsch. Es muss jedoch erwähnt werden, dass sich viele nicht ganz elternunabhängig dafür entschieden haben und aus diesem Grund sind sie auch voreingenommen gegenüber der Deutschen Sprache, zeigen kein Interesse und dies strahlt sich auch negativ auf ihre Motivation aus, da sie oft lustlos und teilnahmelos im Unterricht sind. Diese Tatsache konnte nicht außer Acht gelassen werden und deshalb wurde versucht, die Lerninhalte und Materialien zu differenzieren. Einige Lernende lernen Deutsch als Fremdsprache in einem Sprachinstitut und besitzen bereits Kenntnisse in B-Niveau und einige hatten in der Grundschule Französisch und haben im Gymnasium Deutsch als zweite Fremdsprache ausgewählt. Heterogenität besteht auch in den Schulklassen selbst, da einige Lernende aus Albanien stammen, jedoch in Griechenland aufgewachsen sind und die griechische Sprache gut beherrschen.

Die Sekundarstufe in griechischen Gymnasien verwendet die Lehrwerkreihe „Deutsch-ein Hit!“ (Στάη, Καπότη, Σπυροπούλου: Αθήνα). Aus diesem Grund wird in den Unterrichtseinheiten Lektion 2 von „Deutsch ein Hit 1“ für die erste Gruppe und Lektion 1 von „Deutsch-ein Hit! 2-B' Γυμνασίου“ verwendet.

Das Verhalten und die Interaktion von jeweils sechs Lernenden der ersten Gruppe und sechs Lernenden der zweiten Gruppe wird untersucht. Alle Lernenden sind sowohl in der Schule als auch im privaten Umfeld mit elektronischen Medien vertraut, die meisten sind von hoher Motivation gekennzeichnet, nehmen mit Freude am Unterricht teil und arbeiten gerne in Gruppen zusammen. Ihre Interessen liegen im Bereich der Musik, der Mode, Freizeit, Beziehungen. Der Klassenraum ist mit einem interaktiven Whiteboard und WLAN-Internetanschluss ausgestattet, den Lernenden stehen auch Tablets zur Verfügung. Der Lehrperson steht außerdem ein Laptop, den Lernenden Smartphones zur Verfügung. Die Lernenden sind mit dem didaktischen Einsatz neuer Technologien im Unterricht besonders vertraut, da ähnliche Aktivitäten öfter im Unterricht durchgeführt wurden. Die Schule verfügt außerdem über einen Computerraum.

Die Didaktisierung wurde in vier 45-minütigen Präsenz-Unterrichtsstunden durchgeführt, es werden jedoch auch zwei Phasen asynchronen Unterrichts eingesetzt, in denen die Lernenden zu Hause mit Lernvideos und Lernmaterial arbeiten, denn es werden die Lernformen des Blended Learning und die Technik Flipped Classroom verwendet, da die Flexibilität und die Unabhängigkeit von Zeit und Raum, den diese Unterrichtsmethoden bieten, eine angstfreie Atmosphäre schaffen, was den scheuen Lernenden helfen wird, aber auch denen, deren Sprachkenntnisse nicht sehr gut sind und die etwas länger brauchen, um die Aufgaben zu lösen und sich den Lernstoff anzueignen. Diese Lernformen passen sich also den einzelnen Lernprofilen und dem Lerntempo jedes einzelnen an und unterstützen die Individualisierung und die Differenzierung des Unterrichts. Die digitalen Medien, die benutzt und eingesetzt wurden, schaffen eine konstruktivistisch ausgeprägte und lernerzentrierte Arbeitsatmosphäre.

3.3 Beschränkungen und Probleme bei der Durchführung des Lehrvorhabens

Während der Unterrichtseinheiten, traten Beschränkungen und Probleme auf, die dem reibungslosen Verlauf des Unterrichtsgeschehens Barrieren setzten. Am Anfang der ersten Unterrichtseinheit dauerte es ein bisschen länger als vom Lehrenden erwartet wurde, bis sich alle registrieren konnten. Verbindungsprobleme des Klassenraumes waren die Ursache dafür. Der Fehler des Lehrenden war hier, dass er es nicht vor der Unterrichtseinheit arrangiert hatte, den Klassenraum zu wechseln, da in den anderen

Klassenräumen die Verbindung besser war. Probleme mit dem Mikrophon traten bei der Aufnahme der Hörtexte in Padlet auf. Das Mikrophon war nicht richtig eingestellt, so dass diese Aktivität nicht durchgeführt werden konnte, obwohl zahlreiche Versuche stattgefunden haben. Dies hat generell zu einer Verzögerung geführt. In der zweiten Schulklasse (zweite Unterrichtseinheit) befanden sich einige hyperaktive Lernende, die den Unterricht ständig unterbrachen, laut und desinteressiert waren. Das hat den Verlauf des Unterrichts gestört, zu Unterbrechungen und Verzögerungen geführt, da der Lehrende stets damit beschäftigt war, für Ruhe zu sorgen. Zu Beginn der Unterrichtsstunde der zweiten Unterrichtseinheit konnte der Lehrende nicht pünktlich das Video von youtube abspielen lassen, da die Lernenden verspätet den Klassenraum betreten haben. Auch das hat zu Verzögerungen geführt, so dass das erste Video, nach einer fünfminütigen Verzögerung, abgespielt werden konnte. Schon bereits zu Anfang der ersten Unterrichtsstunde der zweiten Unterrichtseinheit, hat L4 Antonella scheu erwähnt, dass sie die Übungen zu Hause nicht machen und sich auch das Video nicht anschauen konnte, weil sie keinen Internetanschluss hatte. Ein klarer Minuspunkt, denn es wurde versäumt nachzufragen, ob alle einen funktionierenden Internetanschluss haben. Probleme existierten auch mit den Gruppenkonstellationen, da jeder mit seinem Freund sitzen wollte und der Lehrende eingreifen musste. All diese Probleme, die aufkamen, haben den Unterricht erschwert. Der Lehrende hat das Bestmögliche geleistet, um die Situation zu verbessern.

3.4 Durchführung der Unterrichtseinheiten

Erste Unterrichtseinheit

Die erste Unterrichtseinheit umfasst zwei Unterrichtsstunden (jeweils 45 Minuten). Folgendes Ziel wird vom Lehrenden festgelegt: die Förderung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, also die Vermittlung und Festigung des Wortschatzes „Familie“, sowie die Kognitivierung des Possesivpronomen in der ersten und zweiten Person Singular und Plural, die Fähigkeit, Fragen zu stellen und Antworten zu geben, bezüglich der Familienmitglieder. Die Personalpronomen, die Artikel, sowie die Hilfsverben „haben“ und „sein“ und die Grundverben, sind den Lernenden bereits von der Grundschule bekannt. Ein Test wurde eingesetzt (siehe Anhang: 69), um vor dem Unterrichtsgeschehen, die Kenntnisse der Lernenden zu prüfen.

Das Konzept des „Blended Learning“ (Roche 2008: 246) wird eingesetzt, das aus einer „Präsenzphase“ (ebd.) und einer „elektronisch vermittelten Phase“ (ebd.) besteht, sowie die Technik Flipped Classroom (siehe Kapitel 1.2). Zur Vorbereitung des Wortschatzes schickt der Lehrende den Lernenden, folgende Links von learningapps, die sie in Ruhe durchführen und bearbeiten können: <https://learningapps.org/5380860>, eine Zuordnungsübung, als zweites <https://learningapps.org/5384187>, ein Lückentext, in dem sie das richtige Possessivartikel einsetzen sollen und <https://learningapps.org/24462865>, eine Rateübung. Spielend und locker kann sich jeder Lernende individuell mit den Aufgaben befassen und auf diese Weise den Lernwortschatz aus dem Wortschatzbereich „Familie“ wiederholen (der Wortschatz wurde bereits in der Grundschule durchgenommen) und die Possessivartikel üben. Außerdem werden zwei Lernvideos von youtube eingesetzt, die den Wortschatz und den Possessivartikel didaktisieren: <https://m.youtube.com/watch?v=h2qKhRpmE8> und <https://studyflix.de/deutsch/possessivpronomen-3533>. Die Lernenden bekommen die Aufgabe, sich Fragen bezüglich des Possessivpronomens und der Aussprache zu notieren, damit diese in der Präsenzphase im Unterricht besprochen werden können. Die Aufgabe lautet: **„Löst die Aufgaben von learningapps. Notiert euch Fragen, die aufkommen und die im Onlineunterricht besprochen werden“**. Als Hausaufgabe sollen sie einen kleinen Text über ihre Familie schreiben.

In der „Präsentationsphase“ (Zimmermann 1988: 160-175), findet die erste Unterrichtsstunde im Klassenraum in einer „Präsenzphase“ (Roche 2008: 246) statt. Nach einer kurzen Begrüßung, wird zur Einführung ins Thema, ein Lied von youtube abgespielt: <https://m.youtube.com/watch?v=g9Y67G9jtRM>. Das Lied wird erneut abgespielt und die Lernenden bekommen die Aufgabe, mitzusingen.

In der „Übungsphase“ (Zimmermann 1988: 160-175), bekommen die Lernenden die Möglichkeit, Fragen bezüglich des Possessivpronomens und der Aussprache zu stellen. Folgende Fragen wurden gestellt: „Wann sagt man mein und wann meine?“ Zusammen wird die Regel des Possessivpronomens erarbeitet und die Aussprache eingeübt. Es entsteht folgendes Tafelbild:

	Ich	Du
Maskulinum/neutrum	Mein	Dein
Femininum/Plural	Meine	Deine

Anschließend werden die Texte, die die Lernenden in der Vorbereitungsphase als Hausaufgabe angefertigt haben, korrigiert und einige werden im Plenum vorgelesen. Es folgt ein youtube Video <https://m.youtube.com/watch?v=XQvC76kI2UA>, in dem sich die Lernenden auf die Aussprache konzentrieren sollen. Sie werden aufgefordert, die Wörter richtig auszusprechen und werden vom Lehrenden korrigiert. Als nächste Aufgabe spielt ein Lernender den Reporter und stellt der Reihe nach Fragen bezüglich der Familienmitglieder. Der Lehrende formuliert die Aufgabe: **„Nun machen wir ein Rollenspiel. Jeder von euch spielt einmal den Reporter und stellt seinem Nachbarn Fragen, bezüglich seiner Familienmitglieder, zum Beispiel: Frage: „Wie heißt dein Vater?“, Antwort: „Mein Vater heißt Anton“. Wechselt dann die Rollen“**. Ziel dieser Aufgabe ist, den Wortschatz kommunikativ anzuwenden.

Abschließend wird die interaktive digitale Übung von Kahoot! eingesetzt. Der Lehrende registriert sich in die Plattform von Kahoot und wählt ein Quiz aus. Er startet das Spiel, das nun auf der Leinwand zu sehen ist. Die Spiel-Pin Nummer wird eingeblendet und ist für alle ersichtlich. Die Lernenden werden aufgefordert ihr Smartphone zu benutzen und sich zu registrieren, indem sie die Spiel Pin-Nummer eingeben. Das Spiel kann nun beginnen. Die richtigen Antworten werden gleich angezeigt, gewonnen hat der, der am schnellsten ist. Am Ende des Spiels wird dem Sieger ein Pokal verliehen (siehe Anhang: 78). Es folgt eine zehnminütige Pause.

Nach der Pause finden sich alle im Klassenraum wieder. Die zweite Unterrichtsstunde, die „Transpherpase“ (ebd.), in der die Festigung des Gelernten stattfindet, beginnt mit einem Projekt. Folgende Aufgabe wird vom Lehrenden formuliert: **„Bildet Gruppen und fertigt ein Plakat an! Auf dem Plakat soll jeder, mit einer anderen Farbe, den Text über seine Familie schreiben. Verziert das Plakat nach Belieben“**. Die Lernenden bilden drei Vierergruppen und fertigen mit den korrigierten Texten über ihre Familie, ein Plakat an. Bunte Kartons, Buntstifte, Klebestifte und Scheren werden zur Verfügung gestellt. Ein bunter Text entsteht (siehe Anhang: 79). Danach soll mit einem Text von jeder Gruppe, eine Padlet erstellt werden. Der Lehrende loggt sich ein ([www. padlet.com](http://www.padlet.com)). Jeweils ein Lernender von jeder Gruppe schreibt seinen Text über seine Familie auf einem Word Document, das dann auf die Padlet hochgeladen wird. Die Aufgabe wird von drei Lernenden ausgeübt. Der Lehrende übernimmt die Rolle des Helfers. Ein Lernender bekommt die Aufgabe den Text aufzunehmen und auf die Padlet hochzuladen. Am Ende wird

eine Padlet mit zwei Texten und einem Hörtext angefertigt (siehe Anhang: 80). Der Lehrende besucht zuletzt die Seite von youtube: <https://m.youtube.com/watch?v=U6Gb0n2HE5A>, so dass sich die Lernenden zum Ausklang ein Lied anhören und mitsingen. Zum Schluss sollen die Lernenden einen kleinen Abschlusstest schreiben, der schließlich vom Lehrenden ausgewertet wird (siehe Anhang: 70). Schließlich wird den Lernenden ein Fragebogen ausgeteilt (siehe Anhang: 76), den sie zu Hause in Ruhe ausfüllen.

Zweite Unterrichtseinheit

Die zweite Unterrichtseinheit umfasst zwei Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten. Wie auch in der ersten Unterrichtseinheit, so wird auch hier ein Test eingesetzt, um die Kenntnisse der Lernenden zu prüfen (siehe Anhang: 85). Das vom Lehrenden festgelegte Ziel für diese Unterrichtseinheit lautet: Förderung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, Festigung des Wortschatzes aus dem Bereich „Schule“, sowie die Kognitivierung der Modalverben. Die Lernenden sollen am Ende der Unterrichtseinheit in der Lage sein, ihre Schule zu beschreiben und die Modalverben richtig zu verwenden. Sie besitzen das A2 Niveau der deutschen Sprache, die Modalverben wurden teilweise in der Grundschule, sowie in der ersten Klasse des Gymnasiums durchgenommen. Die Lernenden haben in der Grundschule außerdem den Wortschatz im Bereich „Schulsachen“ gelernt. In Lektion 6 des Lehrwerks „Deutsch ein Hit 2“, wurde vor einigen Tagen der Wortschatz der Schulräume durchgenommen.

Basierend auf der Technik Flipped Classroom (siehe Kapitel 1.2) wird den Lernenden folgendes Lernvideo (<https://m.youtube.com/watch?v=2zfclUvLc2A>) und die Folge 61 aus der Reihe „Nikos Weg A1“ zugeschickt (<https://m.youtube.com/watch?v=6CQ32OWDyq4>), das sie sich in Ruhe ansehen sollen. Der Gebrauch und die Konjugation der Modalverben soll dadurch wiederholt werden. Die Aufgabe lautet: **„Schaut euch in Ruhe den Kurzfilm und das Video über den Gebrauch der Modalverben an! Notiert euch eventuell Fragen, die wir in der Onlinephase besprechen!“** Dann werden ihnen folgende Links zugeschickt, die sie in Ruhe bearbeiten müssen. Der erste Link ist von learningapps: learningapps.org/3923846. Die Aufgabe lautet: **„Füllt die richtigen Modalverben in die Lücken ein! Wir besprechen die Aufgabe in der Onlinephase!“** Zur

Wiederholung wird in dieser Aufgabe eine Tabelle mit den Modalverben aufgeführt. Die Lernenden müssen einen Lückentext mit den richtigen Modalverben ausfüllen. Auch im zweiten Link von learningapps.org/1107040 müssen die Lernenden einen Lückentext vervollständigen. Es folgt ein Video von youtube: <https://m.youtube.com/watch?v=vvg-1gSCOxg>, das den Titel „Die Schule-Mein Schulleben“ trägt und in dem, zur Wiederholung, der Wortschatz eingeführt wird.

In der ersten Unterrichtsstunde, der „Präsentationsphase“ (Zimmermann 1988: 160-175), begrüßt der Lehrende die Lernenden. Wir befinden uns in der „Präsenzphase“ (Roche 2008: 246). Zur Einführung wird folgendes Video abgespielt: <https://m.youtube.com/watch?v=L3uatU-UH60>. Das Video von Deutschlandlabor bietet Einblicke in das Leben der Deutschen. Hier wird ein kurzer Einblick in das Schulleben der Deutschen geboten. Der Lehrende stellt auf Griechisch die Frage, was die Lernenden über das deutsche Schulsystem wissen: „Was wisst ihr über die Schule in Deutschland oder über das deutsche Schulsystem?“¹. Es folgt eine Diskussion, in der der Lehrende, auf Griechisch über das deutsche Schulsystem Aufschlüsse gibt und die Lernenden ihre Kenntnisse diesbezüglich darlegen. Dann stellt der Lehrende folgende Frage: **„Ihr habt euch das Video über die Modalverben angeschaut. Habt ihr Fragen dazu?“** Die Fragen werden abgeklärt.

Es folgt die „Übungsphase“ (Zimmermann 1988: 160-175). Hier bekommen die Lernenden folgenden Link von Learningapps: learningapps.org/249549. Sie sollen nun drei Vierergruppen bilden, ihre Smartphones benutzen und sich einloggen. Zuerst bekommen sie die Aufgabe, sich ein Video anzuschauen, in dem sie Infos bekommen, dann sollen sie selbst recherchieren, um die Aufgabe zu lösen, die darin besteht, den verschiedenen Etagen eines Gebäudes, Räume zuzuordnen. Gleich darauf schreibt jede Gruppe einen Text über ihre Schule. Es entstehen drei Texte, die anschließend der Klasse vorgelesen und eventuell korrigiert werden. Die Aufgabe lautet: **„Schaut euch kurz das Video von Learningapps an und löst die Aufgabe. Bildet anschließend drei Gruppen und schreibt einen Text über eure Schule! Fertigt Plakate an!“**. Der Lehrende geht von Tisch zu Tisch und korrigiert eventuell Fehler, oder beantwortet Fragen. Nach einigen Minuten, haben die Lernenden ein buntes Plakat angefertigt (siehe Anhang: 84).

¹ «Τί γνωρίζετε για το σχολείο στην Γερμανία ή για το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας».

Der Lehrende registriert sich anschließend in Padlet. Ein Lernender wird aufgefordert, die Texte auf die Padlet hochzuladen. Es entsteht folgende Padlet, mit zwei Texten und einem Hörtext (siehe Anhang: 82-83). Es folgt eine zehnminütige Pause.

Nach der Pause finden sich die Lernenden im Klassenraum wieder und beginnen mit einer Höraufgabe von learningapps die „Transpherphase“ (ebd.). Der Lehrende registriert sich in folgenden Adresse: **learningapps.org/1145998**. Diese Aufgabe basiert auf Lektion 6 des Schulbuches „Deutsch ein Hit 2!“. Hier sollen die Lernenden die Frage hören und das Wort des Schulraums richtig schreiben. Die rezeptive Fertigkeit Hören und die produktive Fertigkeit Schreiben werden mit dieser Aufgabe trainiert. Einzelne Lernende werden aufgefordert an die digitale Tafel zu kommen und das richtige Wort einzutragen.

Auch in dieser Unterrichtseinheit wird der spielerische Charakter in den Vordergrund gestellt und es werden elektronische Medien eingesetzt, um ein positives Lernergebnis zu erreichen. Die Kognitivierung des grammatischen Phänomens wird unter anderem anhand des Kurzfilms „Nikos Weg“ (siehe Literaturverzeichnis) zustande gebracht, mit dem vor allem die Modalverben „müssen“ und „möchte“ eingeübt werden, als grammatisches Phänomen der Niveaustufen A2.²

Der Lehrende lädt Folge vier der Filmserie „Nikos Weg“ B1, die den Titel „Zukunftspläne“ trägt, auf das Whiteboard. Es handelt sich um eine Filmserie der Deutschen Welle, die kostenlos auf youtube für jeden zugänglich ist. Der Film besteht aus drei Staffeln, jede Staffel entspricht einer Niveaustufe. Es handelt sich um kurze Folgen, für jede Folge stehen interaktive Grammatik-und Wortschatzübungen zur Verfügung. Die eingesetzte Filmsequenz, erfüllt alle Merkmale der Texteynung, die von Solmecke gefordert werden, wie zum Beispiel „klar differenzierte Textteile“ (Solmecke 1993: 38-45), oder die Effizienz von Bildern als „Begleitinformationen“ (vgl. ebd.).

Basierend auf Welkes Didaktisierung für den Einsatz von Kurzfilmen (2007: 22-24) wird der Themenbereich eingeführt. Das Thema „Zukunftspläne“, das behandelt wird,

² Nach den Kann Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001: Online) kann der Lernende der Niveaustufe A2 „die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird“.

ist für Jugendliche dieses Alters sehr interessant. Der Lehrende stellt folgende Frage: „**Welche Pläne hast du für deine Zukunft?**“ und fragt, ob alle die Frage und die Wörter verstehen. Die Wörter „Plan“ und „Zukunft“ werden abgeklärt. Die Lernenden antworten: „Ich möchte.....“. Die Antworten werden auf der digitalen Tafel festgehalten und es entstehen folgende Beispielsätze:

Ich **möchte** in Griechenland Physik studieren.

Ich **muss** im Restaurant meines Vaters arbeiten.

Ich **möchte** als Friseurin arbeiten.

Ich **möchte** Fotomodellwerden.

Ich **will** nicht studieren.

Nach dieser kurzen Einführung wird die Filmsequenz zweimal abgespielt. Einmal ohne Ton und einmal mit Ton. Die Aufgabe lautet: „**Seht euch den Film ohne Ton an und notiert in Stichpunkten, wovon die Protagonisten wohl sprechen**“. Hier soll an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft werden, das aktiviert werden soll. Die Hypothesenaufstellung seitens der Lernenden, fördern das Globalverstehen des Films (Thaler: 2007:17) Als Nächstes wird der Kurzfilm erneut mit Ton gezeigt. Die Lernenden bekommen nun folgende Beobachtungsaufgabe und vergleichen dann mit den anfänglichen Hypothesen: **Worüber sprechen die Protagonisten? Wo befinden wir uns?** Die Fragen werden im Plenum beantwortet.

Es folgt die „Präsentations-und Erarbeitungsphase“ (Storch 1999:164). Hier bekommen die Lernenden eine weitere Aufgabe: „**Setzt euch in Gruppen zusammen. Nehmt die obigen Beispielsätze mit den Modalverben. An welcher Stelle steht das Modalverb?**“, „**An welcher Stelle steht der Infinitiv?**“. Die Regel wird erarbeitet und formuliert: **Das Modalverb wird im Satz konjugiert und steht an zweiter Stelle. Das zweite Verb steht als Infinitiv am Ende des Satzes.** Die Lernenden formulieren im Plenum die Regel, die an der Tafel festgehalten wird und entdecken die Regel selbst und zwar durch markieren und systematisieren. Chrissou (2010: 27) findet es für den Lernprozess wichtig, dass die Lernenden hier „Inhalte auswerten, ordnen, synthetisieren“ (vgl. ebd.).

Sie setzen sich in Gruppen zusammen und bilden Minidialoge nach dem obigen Raster. Auf diese Weise lernen sie, die Modalverben richtig zu verwenden. Die Dialoge werden im Plenum vorgetragen. Gleich danach sollen sie die digitalen interaktiven Übungen durchführen, die unter folgender Adresse: <https://learn german.dw.com/de/zukunftspl%C3%A4ne/1-38463290>, zur Verfügung gestellt werden. Damit wird auch die zweite Unterrichtseinheit beendet. Die Lernenden bekommen einen Abschlusstest, mit dem geprüft werden soll, inwieweit die Kenntnisse gefestigt wurden (siehe Anhang: 87). Abschließend wird auch hier ein Fragebogen (Anhang: 76) ausgeteilt, der zu Hause ausgefüllt werden soll. Die Fragebögen werden von der Lehrkraft am nächsten Tag eingesammelt und dann schließlich zusammen mit den Fragebögen der ersten Unterrichtseinheit evaluiert.

3.5 Evaluation der Unterrichtseinheiten

In diesem Kapitel, sollen die durchgeführten Unterrichtseinheiten, die in einer lockeren und stressfreien Unterrichtsatmosphäre stattgefunden haben, evaluiert werden.

Erste Unterrichtseinheit

Fast alle Lernenden haben die interaktiven Übungen von learningapps mit großem Interesse zu Hause durchgeführt. L1 Marios, L2 Melina und L3 Ippokrates und L4 Agapi, waren alle von learningapps fasziniert und kannten die Anwendung bereits schon. Sie fanden die Aufgaben interessant und hilfreich, so dass sie nach den zugeschickten Aufgaben, weitergestöbert und zusätzlich noch andere Übungen gefunden und gespielt haben, die zu anderen Themenbereichen gehörten. L4 Agapi erwähnte, dass ihr vor allem das Lernvideo gefallen hat, da sie Vieles dadurch wiederholen und die Aussprache der Wörter einüben konnte. Dem Lernenden L5 Vasilis, haben die learningapps Übungen gefallen und wie er selbst berichtete, hat er sie sogar zweimal gespielt. Das Lernvideo jedoch fand er nicht sehr interessant, sondern etwas langweilig und deswegen habe er sich aus diesem Grund das Video nur bis zur ersten Hälfte angeschaut. L6 Gerasimos fand das Video auch uninteressant, die interaktiven Übungen haben ihm jedoch Spaß gemacht und waren, seiner Ansicht nach, sehr effektiv und hilfreich.

In der „Präsentationsphase“ (Zimmermann 1988: 160-175) konnte das Lied von youtube gleich abgespielt werden, da der Lehrende den Whiteboard bereits vor dem Unterricht angeschaltet hatte. Alle haben mitgesungen, selbst L5 Vasilis und L6 Gerasimos, jedoch etwas zu laut. L3 Ippokrates wollte nicht mitsingen, da er sehr scheu ist, man konnte aber sehen, dass ihm das Lied gefallen hat, da er beim zweiten Hören gesummt hat. In der „Übungsphase“ (Zimmermann 1988: 160-175), bezogen sich die Fragen, die von den Lernenden gestellt wurden, nur auf die Satzstellung und die Aussprache, alles andere war allen klar. L3 Ippokrates hat nicht an der Diskussion teilgenommen und hat auf die Frage des Lehrenden, ob er alles verstanden habe, mit einem scheuen „ja“ geantwortet. Alle waren kooperativ und haben bei der Erarbeitung der Regel zusammengearbeitet, selbst L5 Vasilis und L6 Gerasimos. L3 Ippokrates hat nicht kooperiert, er hat jedoch aufgepasst. Er wollte außerdem die Ausspracheübungen nicht durchführen, hat sich geweigert zu sprechen, während alle anderen teilgenommen haben. Der Lehrende hat nicht weiter nachgefragt und ist, aus Zeitmangel, gleich zur nächsten Übung gesprungen. Vielleicht sollte der Lehrende hier mehr auf Ippokrates eingehen und ihn ermutigen.

Beim Reporterspiel war die Mitarbeit der Lernenden hervorragend, selbst der scheue L3 Ippokrates hat mitgemacht. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass er vor einem Mitschüler ohne Probleme sprechen konnte. Das Problem besteht nur, wenn er vor der ganzen Klasse sprechen muss.

Die Lernenden hatten als Hausaufgabe auf, Texte zum Thema „meine Familie“ anzufertigen, was von den meisten auch durchgeführt wurde. Erstaunlicherweise wurde die Aufgabe von L3 Ippokrates durchgeführt, während L5 Vasilis und L6 Gerasimos die Hausaufgabe nicht gemacht haben. Dies lässt darauf schließen, dass Ippokrates kooperiert, wenn er die Aufgabe allein durchführen kann, während er sich scheut, vor der ganzen Klasse zu sprechen. L5 Vasilis und L6 Gerasimos haben aus Langeweile die Aufgabe nicht durchgeführt.

In der „Übungsphase“ (ebd.) wurde die interaktive digitale Übung von kahoot eingesetzt. Alle waren bereits am Anfang der Unterrichtsstunde begeistert, als der Lehrende das Wort „Quizspiel“ ausgesprochen hat. Sehr beeindruckt waren L2 Melina und L4 Agapi, da sie das Spiel bereits kannten. Vor allem L2 Melina war begeistert, da ihr Kahoot bereits vom Fremdspracheninstitut bekannt war. L5 Vasilis

und L6 Gerasimos zeigten am Anfang keinerlei Enthusiasmus für Kahoot und waren nur froh, dass sie das Spiel nicht als Unterricht ansahen, sondern als eine Stunde, in der sie sich ausruhen konnten. Der Freudesausbruch, nach der Ankündigung des Spiels, war groß: „Hurra! Wir haben keinen Unterricht!“ jubelten sie in ihrer Muttersprache.³ Hier war die Faszination und Konkurrenzbereitschaft der Lernenden immens, da die Übung als Spiel betrachtet wurde und sich deshalb alle Lernenden ausnahmslos aktiv am Spiel beteiligt haben, vor allem L2 Melina und L4 Agapi haben immer dazwischen gesprochen, waren sehr aktiv aber zugleich enttäuscht, da sie das Spiel gewinnen wollten, jedoch nur den zweiten Platz erreicht hatten. Die Krönung des Siegers, L1 Marios, am Ende war bemerkenswert und hat dazu beigetragen, dass alle Lernenden aufgestanden sind und geklatscht haben. Der Enthusiasmus und die lernfördernde Wirkung war groß und aus diesem Grund fand eine zweite Runde statt. Die Mitarbeit und Kooperation, sowie die Schnelligkeit der Lernenden hat dazu beigetragen, dass die Zeit auch für ein weiteres Spiel gereicht hat.

In der „Transpherphase“ (ebd.) hat das Projekt stattgefunden. Bemerkenswert war hier, dass bei allen, auch bei L5 Vasilis, L6 Gerasimos und L3 Ippokrates, der Enthusiasmus der Vorstunde angehalten hat, so dass die Kooperationsbereitschaft sehr groß war. Das angefertigte Plakat befindet sich im Anhang. L5 Vasilis und L6 Gerasimos, die die Hausaufgabe nicht gemacht hatten, wollten unbedingt etwas auf das Plakat schreiben und haben deshalb die deutsche Flagge und das Wort Deutschland auf das Plakat gemalt (siehe Anhang: 79).

Auch bei der Anfertigung der Padlet war die Kooperationsbereitschaft sehr groß. Leider wurden nur L1 Marios und L2 Melina aufgefordert, ihre Texte einzutippen und anschließend an die Wand hochzuladen, da sie zur Kontrollgruppe gehörten. Außerdem hat die Zeit nicht weiter ausgereicht und es sollte noch ein Hörtext aufgenommen und hochgeladen werden. Leider hat das nicht geklappt, da Probleme mit dem Mikrophon aufkamen. An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass dies einen klaren Minuspunkt des Lehrenden darstellt, da dieser vor der Unterrichtseinheit, die richtige Einstellung des Mikrophones hätte prüfen sollen. Es muss hinzugefügt werden, dass in der Schulklasse Lärm und Unruhe herrschte, da die anderen Lernenden nichts zu tun hatten und nur L1 Marios und L2 Melina damit beschäftigt waren, ihre Texte einzutippen. Vielleicht sollte hier vom Lehrenden auch eine kleine

³ «Τέλεια! Δεν θα κάνουμε μάθημα»

Übung für die übrigen Lernenden eingeplant werden, um der Langeweile vorzubeugen. Marios, ein Lernender der Schulklasse, wollte unbedingt auch seinen Text eintippen und hochladen. Da noch Zeit zur Verfügung stand, wurde ihm das erlaubt, obwohl er nicht zur Kontrollgruppe gehörte (siehe Anhang: 80). Ein interessanter und lebendiger Ausklang der ersten Unterrichtseinheit, konnte durch den Einsatz innovativer Methoden und Werkzeuge gewährleistet werden

.Zweite Unterrichtseinheit

Auch die zweite Unterrichtseinheit wurde in einer spielerischen und lockeren Umgebung durchgeführt. Sie wurde mit einer heterogenen Gruppe von 14 Lernenden durchgeführt, deren Kenntnisse auf das A2+ Niveau positioniert werden können .

In der „Vorbereitungsphase“ wurde das erste Video von youtube zu den Modalverben von allen als sehr hilfreich, jedoch etwas zu lang angesehen. Besonders hilfreich und effizient fanden L5 Anastasios und auch L6 Noelle, dass auch die englische Übersetzung als Untertitel zu sehen war, L1 Alexander, L2 Prokopios und L3 Georg fanden dies jedoch überflüssig und verwirrend.

Die Übungen von learningapps, in denen das richtige Modalverb eingesetzt werden sollte, wurde von allen erledigt, L5 Anastasios fand sie jedoch etwas schwierig, prahlte aber, dass er nach mehrmaligen Versuchen, es doch geschafft habe. Das darauffolgende Video von youtube zum Schulleben, fanden alle interessant. Besonders positiv wurde die Tatsache betrachtet, dass auch die deutschen Sätze zu sehen waren, so dass man gleichzeitig den Satz hören und sehen konnte. L5 Anastasios und L6 Noelle fanden das Video etwas schwierig.

Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde in der „Präsentationsphase“ konnte der Lehrende nicht pünktlich das Video von youtube abspielen, da es länger gedauert hat, bis sich alle Lernenden in den Klassenraum eingefunden haben. Das erste Video wurde abgespielt. L1 Alexander, L2 Prokopios und L3 Georg haben konzentriert und mit Interesse das Video verfolgt. Ihnen war „das Deutschlandlabor“ bereits vom Fremdspracheinstitut bekannt. L4 Antonella war ruhig, sie hat sich das Video angeschaut, aber man konnte sehen, dass sie immense Verständnisprobleme hatte. L5 Anastasios und L6 Noelle waren mit anderen Dingen beschäftigt, haben den Unterricht ununterbrochen gestört und auf die Frage des Lehrenden, weshalb sie nicht

aufpassen, mit einem „wir verstehen überhaupt nichts!“ geantwortet. Der Lehrende hat hier nicht richtig eingeschätzt, dass das Niveau einiger Lernender weit niedriger war, als das einiger anderer. Natürlich haben in der darauffolgenden Diskussion nur L1 Alexander, L2 Prokopios und L3 Georg teilgenommen und ihre Kenntnisse über das deutsche Schulsystem dargelegt, während es bei L4 Antonella, L5 Anastasios und L6 Noelle nicht nur an Kenntnissen mangelte, sondern auch an der Bereitschaft vor der Klasse zu sprechen, bei L4 Antonella und L6 Noelle aus Scheue und bei L5 Anastasios aus Motivationslosigkeit. Aus diesem Grund wurden an dieser Stelle nur die Kenntnisse der ersten drei Lernenden bearbeitet und ausgewertet. Eine motivationsfördernde Aktivität hätte hier helfen können, doch aus Zeitdruck, ist dies vom Lehrenden nicht eingesetzt worden. Die darauffolgende Diskussion fand nur mit ihnen statt, die anderen drei Lernenden haben passiv und teilnahmslos das Unterrichtsgeschehen verfolgt. Generell muss erwähnt werden, dass in der Schulklass Lärm und Unruhe herrschte.

In der „Übungsphase“ (Zimmermann 1988: 160-175) hat es sehr lange gedauert, bis sich die Lernenden in Gruppen zusammensetzten, denn alle wollten mit ihren Freunden zusammensitzen. Nach Eingreifen des Lehrenden und einer kleinen Verzögerung konnte die Schwierigkeit bewältigt werden. Leider bestand eine Gruppe nur aus zwei Lernenden, die sich beschwert haben. Die Gruppenkonstellation wurde wieder geändert, so dass zwei Vierergruppen und zwei Dreiergruppen entstanden. Ein Minuspunkt des Lehrenden war hier, dass die Gruppenkonstellation nicht vorab geregelt wurde. Ohne Probleme wurde das Video abgespielt und erstaunlicherweise haben alle in der Gruppe kooperiert und mitgeholfen, einen Text über ihre Schule anzufertigen, selbst L4 Antonella, L5 Anastasios und L6 Noelle haben etwas auf das Plakat geschrieben. Der Lehrende ging von Gruppe zu Gruppe und stand helfend zur Seite. Vor allem Rechtschreibfehler wurden korrigiert, Wortschatzprobleme gab es kaum. Danach wurde die Padlet hochgeladen und es sollte jeweils eine Person von der Gruppe aufstehen und den Text an die Padletwand schreiben. Hier gab es erneut Probleme, da jeder etwas an die Wand schreiben wollte und sich alle beschwerten. Aus Zeitmangel konnten jedoch nur zwei Padlets angefertigt werden und Noelle durfte dann auch etwas an die Padletwand malen (Anhang: 80). Es wurde sogar ein Hörtext aufgenommen. Besonders bei der Aufnahme des Hörtextes waren alle beeindruckt und fasziniert, sie wollten auch aufgenommen werden, was die

motivationsfördernde Wirkung dieser Aktivität beweist. Der Höhepunkt wurde erreicht, als die Aufnahme vor der Klasse abgespielt wurde, alle haben gelacht und geklatscht. Es muss jedoch hinzugefügt werden, dass genau wie in der ersten Unterrichtseinheit, auch hier Unruhe herrschte, während die Lernenden ihren Text an die Padletwand eintippten.

Nach einer zehnminütigen Pause trafen sich die Lernenden erneut wieder im Klassenraum, diesmal jedoch ohne Verzögerung, so dass die „Transpherphase“ (ebd.) beginnen konnte. Dies zeigt auch, dass die Lernenden in der vorherigen Stunde positiv beeindruckt waren und unbedingt weitermachen wollten. Die Tonaufnahme hat anscheinend die Motivation der Lernenden gesteigert und das war auch der Grund, weshalb sie pünktlich wieder in den Klassenraum gekommen sind. Auf die Frage des Lehrers „Welche Pläne hast du für deine Zukunft?“ haben nur L1 Alexander, L2 Prokopios und L3 Georg gleich geantwortet. Dies beweist auch die hervorragenden Deutschkenntnisse, die diese Lernenden besitzen. L4 Antonella, L5 Anastasios und L6 Noelle haben nur dann geantwortet, als die Wörter „Pläne“ und „Zukunft“ abgeklärt wurden. Dies zeigt, dass die Deutschkenntnisse dieser Lernenden niedriger waren. L4 Antonella hat erst dann geantwortet, als die Frage völlig einfach formuliert wurde: **„Was möchtest du machen? Welchen Beruf möchtest du machen?“**. Gleich darauf wurde die Filmsequenz von „Nikos Weg“ abgespielt, die alle interessiert angeschaut haben. In der darauffolgenden Diskussion wollte jedoch L4 Antonella nichts sagen, da sie generell nicht gern vor den anderen spricht. L1 Georg hat die Fragen des Lehrenden gleich für alle beantwortet: „Wir befinden uns vor dem Haus von Selma und die zwei sprechen darüber, was sie in Zukunft machen wollen“. Die anderen Lernenden nickten bejahend zu und L1 Alexander fügte hinzu „Niko und Selma sind ein Paar, vielleicht heiraten sie in Zukunft!“. Alle haben gelacht.

Danach sollten sich die Lernenden in der gleichen Gruppenkonstellation zusammensetzen und die Regel zu den Modalverben erarbeiten. Die Mitarbeit von L5 Anastasios und L6 Noelle war hier nicht sehr gut, sie haben über andere Sachen gesprochen. Der Lehrende hat hier jedoch eingehakt und die beiden haben sich langsam mit der auszuführenden Arbeit beschäftigt. Vor allem auf die Mitarbeit von L1 Alexander, L2 Prokopios und L3 Georg hat sich die Erarbeitung der Regel zu den Modalverben gestützt. L3 Antonella hat, jedoch etwas scheu, auf die Frage des Lehrenden geantwortet, an welcher Stelle im Satz das Modalverb stehe. Dies beweist,

dass sie gute Deutschkenntnisse besitzt, jedoch etwas scheu ist und ermutigt werden muss. L5 Anastasios und L6 Noelle haben sich überhaupt nicht geäußert, was daraufhin deutet, dass sie keine Kenntnisse diesbezüglich hatten. Nach dem Erstellen des Tafelbildes und der Formulierung der Regel, haben die beiden die Regel verstanden und konnten auf die erneute Frage des Lehrenden, wo das Modalverb denn stehe, richtig antworten. Das hat auch dazu geführt, dass sie ausnahmslos bereit waren die Minidialoge zu bilden und im Plenum vorzutragen. Absichtlich wurden natürlich hier L5 Anastasios und L6 Antonella beauftragt, zusammen mit ihrem Partner nach vorne zu kommen, um ihre Dialoge vorzuspielen, was sie dann auch gemacht haben. L6 Antonella hat etwas leise gesprochen, was jedoch mit ihrem scheuen Charakter zusammenhängt. Bemerkenswert war, dass auch L6 Noelle mit ihrer Partnerin ihren Text vorlesen und vorspielen wollte, was ihr natürlich erlaubt wurde. Nachdem auch sie das durchgeführt haben, ist die ganze Klasse aufgestanden und hat geklatscht, was deutlich auf den Erfolg dieser Übung hindeutet. Interessiert und motiviert haben alle die interaktive Übung von learningapps durchgeführt <https://learn german.dw.com/de/zukunftspl%C3%A4ne/1-38463290>. Mit dieser Übung hatte auch diese Unterrichtseinheit einen positiven Ausklang.

An dieser Stelle muss hinzugefügt werden, dass die Lernenden dieser Gruppe unbedingt auch eine Padlet anfertigen und ein Quizspiel von Kahoot spielen wollten, da sie von der anderen Gruppe erfahren hatten, wie interessant diese Aktivitäten waren. Natürlich konnte das nicht in dieser Stunde stattfinden, da der Unterricht beendet war. Der Lehrende hat jedoch den Lernenden in der nächsten Deutschstunde erklärt, wie die Anwendungen funktionieren, so dass sie diese Aktivitäten zu Hause als Hausaufgabe durchführen konnten. Aus diesem Grund wurde für beide Gruppen derselbe Fragebogen benutzt, jedoch mit unterschiedlichen Grundvoraussetzungen. Bemerkenswert war hier, dass auch Antonella, die zu Hause keinen Internetanschluss hatte, es arrangiert hat, sich mit ihrer Freundin zu treffen, um das Spiel zu spielen und die Padlet anzufertigen. Auf die Frage des Lehrenden, was sie von Padlet und Kahoot halte, hat sie geantwortet, dass sie davon positiv beeindruckt war und es ihr großen Spaß bereitet hat. Das untere Schaubild, stellt die Vorzüge und Abneigungen der Lernenden dar.



Bild 1: Vorzüge und Abneigungen der Lernenden

3.6 Auswertung der Ergebnisse

Vor und nach der ersten und zweiten Unterrichtseinheit wurden Tests und Fragebögen ausgeteilt.

Der Pretest wurde am Anfang des Unterrichts eingesetzt, um die Kenntnisse der Lernenden bezüglich der zu untersuchenden grammatischen Phänomene und des Wortschatzes festzulegen. Der Posttest, der am Ende der Unterrichtseinheit eingesetzt wurde, sollte die Kenntnisse der Lernenden nach der Unterrichtseinheit messen und zeigen, inwiefern der Einsatz elektronischer Medien, die lockere Unterrichts Atmosphäre und die eingesetzten Unterrichtsmethoden zur Verbesserung des Sprachniveaus beigetragen haben. Beide Tests wurden in einer Unterrichtsstunde vor und nach den Unterrichtseinheiten von den Lernenden bewältigt. Die Fragebögen wurden nach den Unterrichtseinheiten ausgeteilt und die Lernenden konnten diese zu Hause in Ruhe ausfüllen. Tests und Fragebögen wurden eingesammelt und anschließend vom Lehrenden ausgewertet. Die Ergebnisse werden im nächsten Unterkapitel dargelegt. Es muss erwähnt werden, dass die Fragen des Fragebogens, in der nächsten Stunde, am darauffolgenden Tag, vom Lehrenden ins Griechische übersetzt werden mussten, da einige Lernende Verständnisprobleme aufwiesen. Aus

diesem Grund hat es länger als geplant gedauert, bis sie alle eingesammelt werden konnten.

3.6.1 Auswertung der Pre und Posttests

Erste Unterrichtseinheit

Der Pretest der ersten Unterrichtseinheit sollte die Kenntnisse der Lernenden bezüglich des Wortschatzes der Niveaustufe A1 + prüfen, vor allem im Bereich der „Familie“, sowie die Kenntnisse des grammatischen Phänomens „Possessivpronomen“ in der ersten Person Singular und Plural. Der Test ist ein „nicht standardisierter, unterrichtsbezogener Test“ (Grotjahn 2001c: 50 und Wiedenmayer 2005: 23). Da er „in Beziehung zu einer oder mehrerer didaktischen Einheiten oder Unterrichtsstunden“ steht (Wiedenmayer 2005: 17), handelt es sich um einen „informellen Test“ (ebd.).

Die Lernenden dieser Niveaustufe, haben bereits in der Grundschule den Basiswortschatz durchgenommen. In Bezug auf die Grammatik, sind die Konjugation der wichtigsten Verben, die Hilfsverben haben und sein, die Modalverben, das Personalpronomen und das Possessivpronomen bekannt. Der eingesetzte Test bestand aus 3 Aufgaben, zwei Aufgaben zu je fünf Punkten, einem Punkt pro Item und einer Aufgabe zu zehn Punkten, auch einem Punkt pro Item (siehe Anhang: 68) und wird nach der „holistische Bewertungsskala“ (Tschirner 2001: 153-154) bewertet. Die Aufgabe des Tests sind leicht zu bewerten, da es hier nur eine richtige Lösung gibt. Die Gesamtpunktzahl, die erreicht werden kann, sind 20 Punkte. Die Lernenden haben 45 Minuten Zeit den Test zu lösen.

Die erste Aufgabe ist eine „geschlossene Multiple-Choice Aufgabe“ (Grotjahn 2001c: 50.), die zweite Aufgabe eine „halboffene Aufgabe“ (Grotjahn 2001c: 30), ein Lückentext, in dem die Lernenden Wörter einfügen sollen, die in einem Kasten vorgegeben sind. Die dritte Aufgabe stellt eine „halboffene Aufgabe“ (ebd.) dar. Hier sollen die Lernenden Wortschatz einfügen, der jedoch nicht vorgegeben ist.

Die zu prüfenden Personen haben folgendermaßen abgeschnitten:

Melina:	16 Punkte
Marios:	17 Punkte
Ippokrates:	15 Punkte
Agapi:	15 Punkte
Vasilis:	12 Punkte
Gerasimos:	8 Punkte

Der Posttest der ersten Unterrichtseinheit (siehe Anhang: 70) bestand aus zwei Aufgaben. Die erste Aufgabe ist eine „halboffene Aufgabe“ (Grotjahn 2001c: 30), die bestimmte Lösungen erfordert und mit 10 Punkten bewertet wird, 1 Punkt pro Item, während die zweite Aufgabe eine „offene Aufgabe“ (Grotjahn 2001c: 50), die aus fünf Fragen besteht und in denen keine Antworten vorgegeben werden. Die Lernenden sollen hier frei und autonom antworten. Diese Aufgabe wird mit 10 Punkten bewertet, 2 Punkte pro Item.

Nach der durchgeführten Unterrichtseinheit, haben die zu prüfenden Personen folgende Punktezahl erreicht:

Melina:	19 Punkte
Marios:	20 Punkte
Ippokrates:	18 Punkte
Agapi:	17 Punkte
Vasilis:	15 Punkte
Gerasimos:	14 Punkte

Die Resultate beweisen den Lernerfolg für die obigen Lernenden, die ihre Kenntnisse und Leistungen deutlich verbessert haben und zeugen von der Effizienz des Einsatzes digitaler Medien und der lockeren, spielerischen Unterrichts Atmosphäre für das Erlernen einer Fremdsprache.

Zweite Unterrichtseinheit

Der Pretest der zweiten Unterrichtseinheit soll die Kenntnisse der Lernenden festlegen und prüfen, inwieweit sie sich mit den Modalverben und dem Wortschatz im Bereich

„Schule“ auskennen. Wie auch in der ersten Unterrichtseinheit, so handelt es sich auch hier um einen „nicht standardisierten, unterrichtsbezogenen Test“ (Grotjahn 2001c: 50 und Wiedenmayer 2005: 23). Die Modalverben wurden sowohl in der Grundschule, als auch in der ersten Gymnasialklasse durchgenommen.

Der eingesetzte Test (siehe Anhang: 85) bestand aus drei Aufgaben. Die erste Aufgabe ist eine geschlossene Multiple-Choice Aufgabe“ (Grotjahn 2001c: 50). Die Lernenden müssen hier aus drei vorgegebenen Modalverben das richtige ankreuzen. Es gibt nur eine richtige Lösung. Pro Item wird ein Punkt erreicht, die Aufgabe bietet insgesamt 8 Punkte. Die zweite Aufgabe ist eine „halboffene Aufgabe“ (Grotjahn 2001c: 30). Pro Item wird ein Punkt vergeben. Insgesamt werden hier 6 Punkte erreicht. Bei der dritten Aufgabe handelt es sich auch um eine „halboffene Aufgabe“ (ebd.). In einem Lückentext müssen die Lernenden Wörter einfügen, die in einem Kasten vorgegeben sind. Hier können insgesamt 6 Punkte erreicht werden, 1 Punkt pro Item.

Für die Bewertung des Tests wird die „holistische Bewertungsskala“ (Tschirner 2001: 153-154) verwendet. Für jedes Item gibt es nur eine richtige Lösung. Es können insgesamt 20 Punkte erreicht werden. Die Lernenden haben 45 Minuten Zeit, um den Test zu lösen.

Die Testpersonen haben folgendermaßen abgeschnitten:

Alexander:	17 Punkte
Prokopios:	18 Punkte
Georg:	17 Punkte
Antonella:	12 Punkte
Anastasios:	10 Punkte
Noelle:	8 Punkte

Nach der zweiten Unterrichtseinheit wurde der Post-Test (Anhang: 87) eingesetzt. Er bestand aus drei Aufgaben, einer geschlossenen Multiple-Choice Aufgabe“ (Grotjahn 2001c: 50.) und zwei „halboffenen Aufgaben“ (Grotjahn 2001c: 30). Pro Item wird ein Punkt vergeben, insgesamt können 20 Punkte erreicht werden. Folgende Resultate wurden verzeichnet:

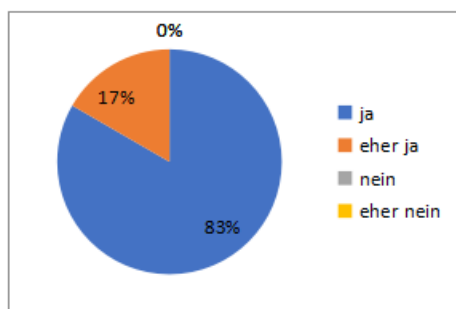
Alexander:	19 Punkte
Prokopios:	20 Punkte
Georg:	19 Punkte
Antonella:	15 Punkte
Anastasios:	15 Punkte
Noelle:	14 Punkte

Auch dieses Ergebnis zeigt, dass sich die Kenntnisse der Lernenden deutlich verbessert haben. Hier muss jedoch festgehalten werden, dass Antonella, Anastasios und Noelle eine nur mittelmäßige Note erreichen konnten, selbst das stellt jedoch einen Erfolg dar, da es sich hier um Lernende handelt, die motivationslos waren und große Kenntnislücken aufwiesen. Der Erfolg dieser Lernenden wurde jedoch im Bereich der Kommunikationsbereitschaft und der Mitarbeit verzeichnet.

3.6.2 Auswertung der Fragebögen

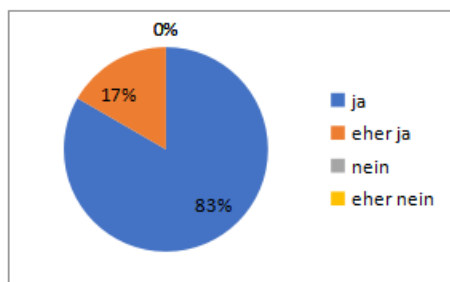
Aus der Auswertung der Fragebögen konnten folgende Ergebnisse erzielt werden:

1. Frage: Der Unterricht hat mir Spaß gemacht

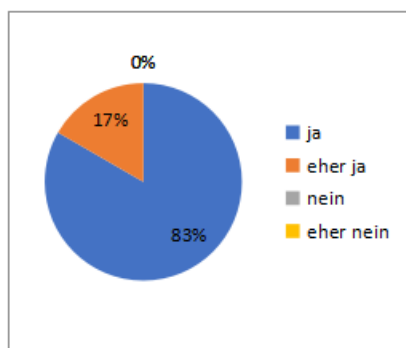


Auf die erste Frage, ob der Unterricht Spaß gemacht hat, hat nur Gerasimos aus der ersten Gruppe mit „eher ja“ geantwortet. Es handelt sich jedoch hier um jemanden, der generell wenig Interesse zeigt.

2. Frage: Die Übungen und das Lernvideo vor dem Unterricht waren sehr hilfreich

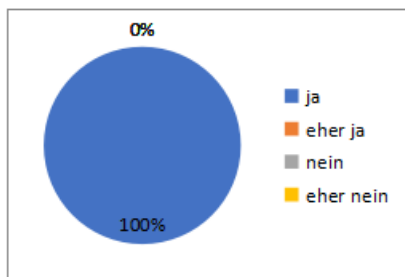


3. Frage: Die interaktiven digitalen Übungen von learningapps waren sehr interessant und ich habe sie problemlos durchgeführt



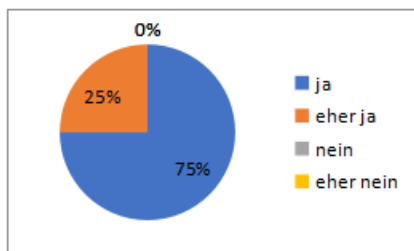
Auf die Fragen zwei und drei, ob die Übungen und insbesondere die interaktiven Übungen, Spaß gemacht haben, gaben neben Gerasimos auch Noelle aus der zweiten Gruppe die Antwort „eher ja“ an, sie haben also nicht völlig positiv geantwortet.

4. Frage: Das Quizspiel von Kahoot war sehr amüsant und hilfreich



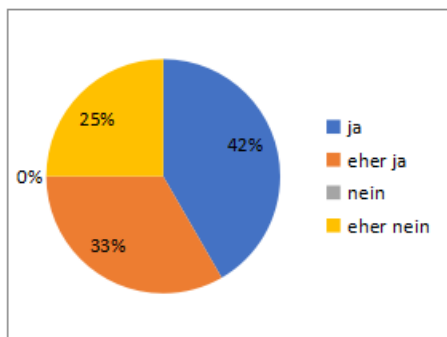
Die vierte Frage, die sich auf das Quizzspiel Kahoot bezog, wurde von allen Lernenden sehr positiv bewertet, also mit „ja“, was auch die Popularität und Beliebtheit des Spiels beweist.

5. Frage: Ich habe aktiv und mit Interesse an der Gruppenarbeit teilgenommen

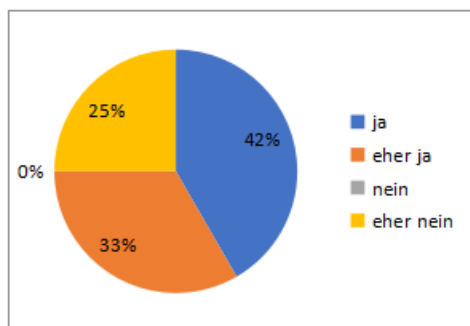


Auf die fünfte Frage, die sich auf die Teilnahmebereitschaft in der Gruppenarbeit der Lernenden bezog, haben neun Lernende mit „ja“ geantwortet, während drei Lernende, Ippokrates aus der ersten Gruppe, Anastasios und Antonella aus der zweiten Gruppe, sie als nicht völlig positiv angesehen haben.

6. Frage: Ich fand die Anfertigung der Padlet interessant

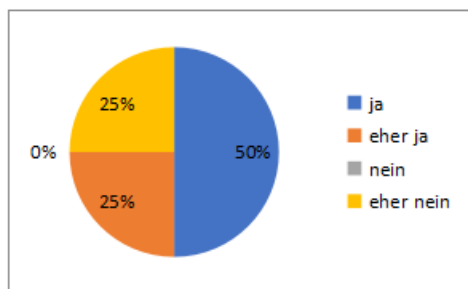


7. Frage: Die Zeit für Padlet war ausreichend

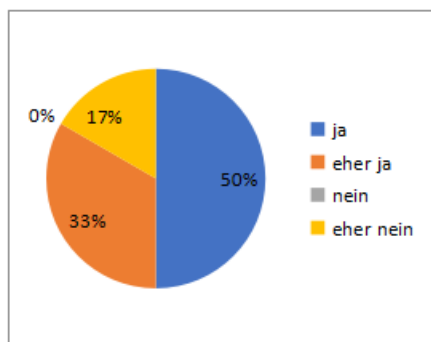


Sehr unterschiedlich fiel das Ergebnis der Fragen sechs und sieben aus, die sich auf die Anfertigung der Padlet bezogen. Die Tatsache, dass alle eine Padlet anfertigen wollten, jedoch nur drei damit beauftragt werden konnten, hat zu diesem Ergebnis beigetragen. Sechs Lernende waren völlig zufrieden und das hat sich auch in ihrer Antwort niedergeschlagen (sechs Antworten mit „ja“). Es handelt sich hier um die Lernenden, die die Padlet angefertigt haben, diese interessant fanden und auch die siebte Frage, ob die Zeit für die Padlet ausreichend war, positiv bewerteten. Auf der anderen Seite, waren die Lernenden, die sich nicht beteiligt haben nicht sehr beeindruckt, da sie in dieser Aktivität eher passiv und gelangweilt waren. Vasilis und Gerasimos aus der ersten Gruppe, Anastasios und Noelle aus der zweiten Gruppe, waren nicht sehr positiv eingestellt und glaubten, dass mehr Zeit dafür notwendig sei.

8. Frage: Ich fand den Film und die Videos interessant und hilfreich

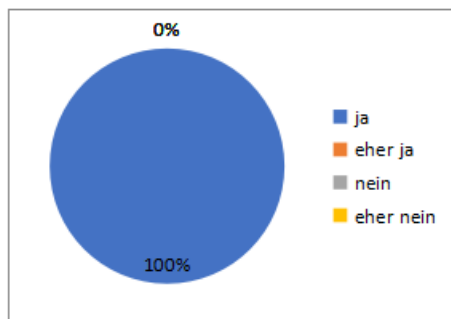


9. Frage: Der Film und die Videos waren verständlich



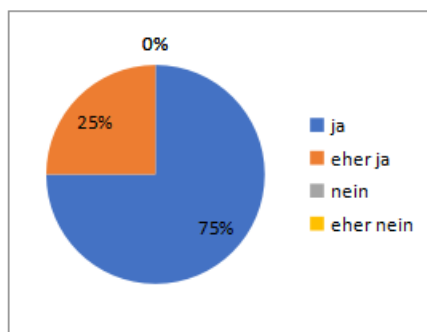
Fragen acht und neun, bezogen sich auf die zugeschickten Videos, die sich die Lernenden in der Vorbereitungsphase anschauen mussten und auf den Kurzfilm „Nikos Weg“, der der ersten Gruppe in der Vorbereitungsphase zugeschickt wurde und für die zweite Gruppe im Unterricht zur Didaktisierung der Grammatik im Unterricht eingesetzt wurde. Sechs Lernende fanden den Film und die Videosequenzen interessant und hilfreich, während die Lernenden Vasilis, Gerasimos aus der ersten Gruppe und Anastasios und Noelle aus der zweiten Gruppe, Verständnisprobleme hatten und aus diesem Grund die zwei Fragen mit „eher nein“ beantwortet haben. Antonella aus der zweiten Gruppe, die keinen Internetanschluss hatte, hat die Fragen auch negativ beantwortet.

10. Frage: Die stressfreie Atmosphäre war vorteilhaft



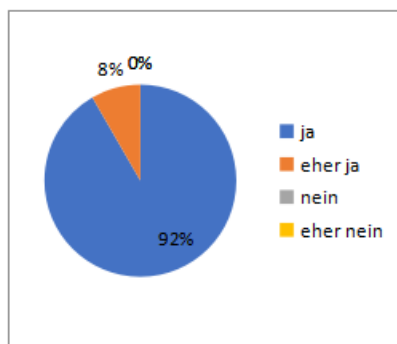
Im Gegensatz dazu, fanden alle Lernenden die stressfreie und lockere Unterrichtsatmosphäre vorteilhaft, so dass Frage zehn von allen positiv beantwortet wurde.

11. Frage: Die Kooperation in der Gruppe war super



Auf die Frage, die sich auf die Kooperation der Lernenden in den Gruppenarbeiten, den Spielen und Aktivitäten bezog, haben außer Vasilis und Gerasimos aus der ersten Gruppe und Anastasios und Noelle aus der zweiten Gruppe, die „eher ja“ angekreuzt haben, alle anderen „ja“ geantwortet.

12. Frage: Ich würde gerne in Zukunft mehr mit Tools und Medien im Unterricht arbeiten



Die letzte Frage, ob in Zukunft die Lernenden auch andere digitale Tools und Werkzeuge kennenlernen wollen, wurde von allen Lernenden mit „ja“ beantwortet. Nur Antonella aus der zweiten Gruppe hat „eher ja“ angekreuzt, was wahrscheinlich

damit zusammenhängt, dass sie zu Hause keinen Internetanschluss hat und vielleicht auch keinen verfügbaren PC besitzt.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Aktivitäten insgesamt eine sehr gute Bewertung erzielt haben und dass keine einzige Aufgabe schlecht abgeschnitten hat. Es ist dem Lehrenden größtenteils gelungen, da es auch demotivierende Lernende gab, die nicht an allen Aktivitäten gleich motiviert teilgenommen hatten, auf die Lernenden richtig einzugehen und die geeigneten Aufgaben einzusetzen. Die eingesetzten Videos, Tools und die Gruppen- und Partnerarbeit haben demzufolge, zu einem effizienten Unterrichtserfolg geführt.

4. Schlussbetrachtung

Nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen und der praktischen Durchführung der Unterrichtseinheiten sollen nun die anfangs aufgestellte Forschungshypothese, sowie die Forschungsfragen beantwortet werden.

Der erste theoretische Teil meiner Arbeit, hatte als Ziel, theoretische Erkenntnisse und Prinzipien festzulegen, um dann zu untersuchen, wie diese im praktischen Teil der Arbeit umgesetzt werden können. Im Mittelpunkt des theoretischen Teils wurden Motivationsfaktoren dargestellt, wie zum Beispiel die digitalen Spiele und digitalen Übungen, die mit der Hilfe elektronischer Werkzeuge zustande kommen, sowie der Einsatz von Videos und Filmsequenzen, mittels derer die Motivation angekurbelt werden kann. Der zweite Teil der Arbeit hat sich mit der konstruktivistischen Arbeitsumgebung auseinandergesetzt, offene Lernmethoden und neue Unterrichtsmethoden wie „Blended Learning“ und „Flipped Classroom“ präsentiert, die das selbständige, handlungsorientierte und autonome Handeln der Lernenden unterstützen.

Im praktischen Teil der Arbeit wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, um festzustellen, wie die im theoretischen Teil genannten Prinzipien eines konstruktivistisch orientierten DaF- Unterrichts unter dem Einsatz elektronischer Medien, die intrinsische Motivation, die Lernmotivation und die Kooperationsbereitschaft fördern kann. Zwei Unterrichtseinheiten zu je zwei Unterrichtsstunden wurden geplant, an der ersten und zweiten Gymnasialklasse einer öffentlichen Schule in Corfu durchgeführt und ausgewertet.

Lehrende von öffentlichen Schulen in Griechenland sind häufig mit dem Problem der Motivationslosigkeit der Lernenden konfrontiert und haben oft mit der Abwertung der deutschen Sprache, der Passivität der Lernenden, der Heterogenität der Schulklassen und der Motivationslosigkeit zu kämpfen. Sie sind aus diesem Grund ständig auf der Suche nach neuen Methoden und Möglichkeiten, um das Interesse ihrer Schüler zu wecken. Genau das ist auch die Atmosphäre, in der die durchgeführten Unterrichtseinheiten stattgefunden haben. Die Ergebnisse der Untersuchung waren beeindruckend. Die lockere und stressfreie Unterrichtsumgebung, die mittels der eingesetzten Lieder, der interaktiven Übungen und Spiele erreicht wurde, hat dazu geführt, dass sich fast alle am Unterrichtsgeschehen beteiligt haben, auch Lernende, die eher teilnahmslos sind und die vor den Unterrichtseinheiten keinerlei Interesse für die deutsche Sprache zeigten. Auch scheue Lernende wurden zur Kooperation und Teilnahme angeleitet. Quizspiele und Videos haben die Hemmungsbarrieren dieser Lernenden getilgt und ihre Motivation angekurbelt.

Aufgrund der Heterogenität der Sprachniveaus war der Lehrende natürlich auch Schwierigkeiten ausgesetzt. Eine Schwierigkeit, die sich ergab, waren die Verzögerungen, die sich aufgrund des verspäteten Eintreffens der Lernenden und aufgrund der technischen Probleme ergaben. Eventuell sollten hier Änderungen vorgenommen werden, wie zum Beispiel eine bessere Zeiteinplanung zu berücksichtigen. Für Lernende, die ein niedrigeres Sprachniveau besitzen und sich schnell langweilen sollte unbedingt in Bezug auf die Übungen und Videosequenzen differenziert werden. Dies zeigt auch, dass es wichtig ist, sich nicht zu viel vorzunehmen und auch während des Unterrichts flexibel und bereit zu sein, eventuell Änderungen bezüglich seines anfänglichen Planungsvorhabens vorzunehmen.

Fest steht, dass die digitalen Technologien zu einer positiven Veränderung des Unterrichts beigetragen haben, frischen Wind und innovative Formen in die Unterrichtsklassen gebracht haben. Die anfänglich aufgestellte Hypothese, dass durch den Einsatz elektronischer Medien die Lernmotivation der Lernenden gefördert werden kann, ist nach der durchgeführten Studie, gerechtfertigt worden. Die Ergebnisse des Abschlusstests, nach denen sich die Kenntnisse ausnahmslos aller Lernender verbessert haben, zeugen davon (vgl. Kapitel 3.6.1). Auch die Forschungsfragen werden bejaht, da durch den Einsatz elektronischer Medien auch die desinteressierten Lernenden, aber auch scheue Lernende, die Aufgaben mit

Interesse durchgeführt, die Spiele mitgespielt und rege an der Gruppenarbeit teilgenommen haben. Man kann also schlussfolgern, dass elektronische Medien und Werkzeuge den Unterricht erleichtern, verschönern und modernisieren, indem sie eine lockere Umgebung schaffen, in der die Lernenden angstfrei und spielerisch die deutsche Sprache lernen.

Für mich persönlich als DaF-Lehrerin an einer öffentlichen Schule, war es eine Bereicherung zu sehen, wie sehr sich Schüler und Schülerinnen für elektronische Medien und Tools interessieren und wie desinteressierte Schüler ohne große Mühe dazu gebracht werden können, zu kooperieren und am Unterricht teilzunehmen. Meine Freude war umso größer, als mich meine Schüler in der Pause in den Schulgängen aufsuchten, um mich zu fragen, wann wir wieder das Kahoot Spiel spielen und warum wir denn nur zwei Stunden in der Woche Deutsch haben. Nach den durchgeführten Unterrichtseinheiten, sind alle Schüler ausnahmslos rechtzeitig in den Unterricht gekommen, kein einziger hat sich verspätet. Die Effizienz des Einsatzes elektronischer Medien und Plattformen in Bezug auf die Lernmotivation war so groß, dass sie auf jeden Fall in Zukunft einen festen Platz im DaF-Unterricht besitzen sollte.

5. Literaturverzeichnis

- Bach, Gerhard Timm (2009): Englischunterricht, Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen: A. Francke.
- Bausch, K. -R., Bergmann, B., Grögor, B., Heinrichsen, H., Kleppin, K., Menrath, B., & Thürmann, E. (2009): *Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen*. (www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DaF-Rahmenplan/daf-rahmenplan_node.html)
- BITKOM (2011): Jugend 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen. Online: <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Jugend-20.pdf> (Stand: 19. 01. 2024).
- Böttcher, E. (2012): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform. *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere*, 2, 11-27. Abgerufen von <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7273>, Stand 12. 2. 2020
- Bußmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Chrissou, Marios (2005): Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Dr. Kovac.
- Chrissou, Marios (2005): Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E Mail-Projekten im DaF-Unterricht. In: Essener Linguistische Skripte - elektronisch (ELiSe), Universität Duisburg-Essen 5:2, 23-33. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_chrissou.pdf (Stand: 29. 05. 2022).
- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovač, 17-57.
- Chrissou, Marios (2020): Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologischen Wortschatzarbeit. [ticle/view/22320/21584](https://www.journals.vu.lt/kalbotyra/a) (Abrufdatum: 04. 07. 2022). Online: <https://www.journals.vu.lt/kalbotyra/a>.

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

De Florio-Hansen, Inez (2020): Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Stuttgart: Waxmann Verlag.

Ján Demčišák(Hrsg.) (2023): DaF-Unterricht im Online-Bereich. Ein methodischer Wegweiser. Univerzitasv. Cyrila a Metoda v Tmave.

Diekmann, Wolf (2006): Mehr sprechen – weniger zappen - Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt im DaF-Lernen im Selbstversuch. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung44, 11–29.

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Band A.

Ehnert, R. ,& Möllering, M. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Band B.

Ehnert, R. ,& Möllering, M. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und - evaluation. Patra: EAP: Band D.

Ersch, Maria Christina; Grein, Marion (Hg.) (2021): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen. Band 4. Berlin: Frank&Timke.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin; München: Langenscheidt.

Freudenstein, Reinhold: Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen: Francke, 2007, 395–399.

Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. 1. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag.

Grotjahn, R. (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band A. Patra: EAIT.

Grotjahn, R. (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band C. Patra: EAIT.

Henrici, Gert (1996): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Bielefeld: Schneider-Verlag.

Hieronimus, Marc (Hg.)(2014): Visuelle Medien im Daf-Unterricht. Band 90. Göttingen: Universitätsverlag.

Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005). Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 4. ,aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

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

İşigüzel, B. (2012): Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. DEU Journal of GSSS, 14(2), 53–86.

Kai Kaspar, Michael Becker-Mrotzek, Sandra Hofhues, Johannes König, Daniela Schmeink (Hrsg.) (2020): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster/ New York: Waxmann.

Klippert, Heinz: Planspiele: Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Beltz Verlag; Weinheim/Basel 1996.

Koenig, Michael: Nachdenken über Spiele. Ein Plädoyer für die spielerische Umgestaltung von Lernaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. In: Babylonia 1/03; 2003; (15. 03. 2010) <http://www.babyloniati.ch/BABY103/PDF/koenig.pdf>

Lawrenz, Birgit (2006): Plädoyer für eine gehirngerechtere Vermittlung des syntaktischen Wortes – oder: Das didaktische Dilemma mit dem Lemma. Landau: Empirische Pädagogik, 5-8.

Lutjeharms, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter, 976-983.

Möllering, M. (2001): *Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation*. Patra: EAP, Band C.

Quetz, J. (2002): Neue Sprachen lehren und lernen. (J. Quetz & G. von der Handt, Hrsg.), Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Riemer C. (2010): Motivierung. In: Krumm, H. -J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 1152-1157.

Rinder, Ann (2003): Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien. In: Informationen, Deutsch als Fremdsprache. S. 3-22. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/>

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

Roche, Jörg (2018): Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. Ismaning: Hueber.

Rösler, Dietmar und Nicola Würffel (2014): Lernmaterialien und Medien. München: GoetheInstitut.

Rüschhoff, Bernd; Wolff, Dieter (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Schätzl, Bettina (2014): Individualisierung und Binnendifferenzierung. Einsatz der Lernplattform Moodle in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung (54). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 15-27.
Online: https://courses.eap.gr/pluginfile.php/115964/mod_label/intro/Individualisierung_und_Binnendifferenzierung.pdf
(Stand: 2. 4. 2023).

Schmenk, B. (2010): *Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie*. Profil 2 (11-26).

Solmecke, Gert (Hg.) (1983): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn [u. a.]: Schöningh.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Berlin, München: Langenscheidt. Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik. 2., unveränderte Auflage. München: UTB.

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

Theisen, Joachim (2000): Sprachliche Fertigkeiten in der schriftlichen Kommunikation. Patra, Band B. Patra: EAP.

Tschimer, E. (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band B. Patra: EAP.

Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht: neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online: https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=gqXkEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=digitale+medien+im+deutschunterricht&ots=gfAkqTjRP&sig=4xHyg_C09KJc3ljJvPLWjJS8rFc&redir_esc=y#v=onepage&q=digitale%20medien%20im%20deutschunterricht&f=false (Stand: 19. 01. 2024).

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

Wiedenmayer, D. (2005): DaF-Testen. Testentwicklung und Testbeurteilung. Athen: DaF extra Verlag.

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

Würffel, Nicola (2017): Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. Leipzig: Herder-Institut. In: Peyer, Elisabeth; Studer, Thomas; Thonhauser, Ingo (Hg.) (2017): IDT 2017. Hauptvorträge. Freiburg: Erich Schmidt.

Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger (Hg.) (2016): Interaktivität beim Fremdsprachenlehren- und lernen mit digitalen Medien. Hit oder Hype? Tübingen: Narr.

Zeppos, D. (2019). Modul 2 „Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts“. Lernwoche 2: Methoden und Ansätze. Patra: EAI.

Zeppos, D. (2019). Modul 2 „Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts“. Lernwoche 5: Curriculum, Syllabus und Schlüsselfertigkeiten für das 21. Jahrhundert. Patra: EAI.

Zimmermann, Günther (1988): Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dahl, Johannes; Weis, Brigitte (Hg.): Grammatik im Unterricht. (160-175). München: Goethe-Institut.

Lernmaterial und Online-Werkzeuge

Στάη, Ντανιέλα, Καπόη Χαρίκλεια, Σπυροπούλου Παναγιώτα. Πασίση Αικατερίνη: DeutscheinHit! (2010). Athen: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος

„NikosWeg“ <https://m.youtube.com/watch?v=8cl5TcErxx4&pp=ygUVbmlrb3Mgd2VnIGlxIGZvbGdlIDM2>
<https://learningapps.org>
<https://padlet.com>
<https://kahoot.com>

Online Quellen

Wampfler, Philippe (2020): Kahoot im Deutschunterricht- Einsatzszenarien und eine didaktische Analyse : 23. 06. 2020. MIDU-Medien im Deutschunterricht, 1-19.

Online: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.0.5>

<https://blog.hwr-berlin.de/elerner/kahoot-spielerisch-und-interaktiv-wissen-abfragen>

Anhang**Eingesetzter Test vor der ersten Unterrichtseinheit****Einstufungstest Schuljahr 2024/2025****Gymnasium Argyrades/Corfu****Klasse A****Name:****Datum:****1. Was ist richtig? Kreuze an!****Wie heißt dein ☐ deine ☐ deinen ☐ Hund?****Mein ☐ meine ☐ meinen ☐ Katze ist süß und heißt Mieze.****Mein ☐ meinem ☐ meine ☐ Haus ist in Frankfurt.****Wie ist deinen ☐ deine ☐ dein ☐ Adresse in Frankfurt?****Dein ☐ deinen ☐ deine ☐ Wohnung ist wirklich sehr schön!****/5 Punkte****2. Welches Wort passt? Wähl das richtige Wort aus dem Kasten und füll die Lücken im Text!**
**Familienname - Eltern - bester Freund - Mitschüler- Lieblingslehrer -
 Großeltern-Freunde- neue Schule-Lehrer- Lieblingsfach**

Hallo! Mein Vorname ist Marios und mein ist Papadopoulos. Meine Familie wohnt in Athen, aber wir leben seit einigen Monaten in Thessaloniki, weil meine jetzt dort arbeiten. Ich habe viele neue Freunde und eine neue Schule. Meine sind alle sehr nett und wir verbringen viel Zeit zusammen.

Wir gehen in den Park spazieren, fahren Fahrrad, spielen Fußball und verbringen viel Zeit zusammen. Mein heißt Anton und wir verbringen viel Zeit zusammen. Meine ist sehr groß und neu. Meine sind sehr nett und meine genauso. Mein ist Herr Satvrou, der Physiklehrer. Mein ist Physik. Meine aus Athen besuchen uns oft.

/10 Punkte

3. Finde die Paare

Der Großvater und die

Die Nichte und der

Die Tante und der

Die Cousine und der

Der Enkel und die

/5 Punkte

Viel Erfolg!!!!

Eingesetzter Test nach der ersten Unterrichtseinheit**Post-Test Schuljahr 2024/2025****Gymnasium Argyrades/Corfu****Klasse A****Name:****Datum:****1. Wie heißt das auf Deutsch?**

Ο πατέρας σου

Η μητέρα σου

Ο παππούς μου

Οι γονείς σου

Ο θείος μου

Η εργονή σου

Οι παππούδες μου

Η ανηψιά μου

Ο ανηψιός σου

Τα εγγόνια μου

/10 Punkte**2. Beantwortet folgende Fragen**

Wie heißen deine Großeltern?

.....

Wie alt ist dein Vater und was ist er von Beruf?

.....

Hast du eine große Familie?

.....

Wieviele Geschwister hast du und wie heißen sie?

.....

Wie heißt deine Lieblingstante und was ist sie von Beruf?

.....

Wieviel Cousins und Cousinen hast du und was macht ihr zusammen?

.....

/10Punkte

Viel Erfolg!!!

Unterrichtsskizze der ersten Unterrichtseinheit

Unterrichtsskizze 1					
Thema	Familie				
Ziele	Vermittlung des Wortschatzes/Possesivartikel/ Förderung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten				
Dauer	2 Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten				
Erste Unterrichtsstunde					
Phase	Ziel	Aktivität	Inter- aktion	Medien	Zeit
Vorbereitung Vor dem Unterricht	Zuordnungs- Übung	Zuordnungsübung, Lückentext, Rateübung	Einzel- arbeit	Learning -apps	-
Einführungs- phase	Rezeptive Fertigkeit: Hören und produktive Fertigkeit: Aussprache trainieren	Lied hören und nachsingen	Plenum	Youtube	5'
Übungs- phase	Kogni- tivierung der Grammatik	Regel zum Possessivpronomen formulieren	Plenum	White- board	5'
	Rezeptive Fertigkeit: Hören und produktive Fertigkeit: Sprechen	Hören und Trainieren der Aussprache	Plenum	youtube	10'
	Produktive Fertigkeit: Sprechen	Reporterspiel: Frage-Antwort: „Wie heißt...?“ – „Mein/e heißt...“	Gruppen- arbeit	-	10'
	Anwendung	Spiel	Gruppen- arbeit	Tool- Kahoot	15'
Zweite Unterrichtsstunde					
Transfer Phase	Produktive Fertigkeit: Schreiben	Anfertigung eines Plakats	Gruppen- arbeit	Bunt- stifte, Schere, Kleber	20'

	Produktive Fertigkeit: Sprechen und Schreiben	Anfertigung einer Padlet	Plenum	Tool-Padlet	20'
	Rezeptive Fertigkeit: Hören	Lied zum Ausklang	Plenum	youtube	5'
	Abschlusstest	Testen der Kenntnisse	Einzelarbeit	Aufgabenblatt	

Beobachtungsprotokoll zu den zwei Unterrichtseinheiten

Beobachtungsprotokoll der Unterrichtseinheiten eins und zwei

Schwierigkeiten bei der Durchführung der Unterrichtseinheiten:

In der ersten Unterrichtseinheit hatte der Unterrichtsraum keinen guten Internetanschluss. Da das Mikrophon nicht funktionierte, konnten keine Aufnahmen gemacht werden.

In der zweiten Unterrichtseinheit sind die Lernenden fünf Minuten zu spät in den Klassenraum gekommen, so dass der Unterricht nicht rechtzeitig beginnen konnte. Dies hat dazu geführt, dass aus Zeitdruck die anderen Übungen etwas schneller erledigt werden mussten. Antonella konnte die in der Vorbereitungsphase zu Hause die Übungen nicht machen, da sie keinen Internetanschluss hatte, was ich auf jeden Fall vorab mit allen abklären sollte.

Beobachtungen bezüglich der Interaktion und Kooperation der Lernenden während der Unterrichtseinheit:

In der ersten Unterrichtseinheit haben L1 Marios, L2 Melina und L4 Agapi gut zusammen kooperiert und waren sehr motiviert. L3 Ippokrates war sehr scheu, kooperierte anfangs nicht mit den anderen Lernenden. Dies hat sich jedoch im Laufe des Unterrichts gebessert, so dass auch er am Unterrichtsgeschehen teilnahm. L5 Vasilis und L6 Gerasimos waren sehr unruhig, haben die schriftliche Hausaufgabe nicht gemacht, da sie das langweilig fanden. Sie haben jedoch zusammen mit den anderen bei den Gruppenarbeiten kooperiert und rege am Unterrichtsgeschehen

teilgenommen. Alle Lernenden ausnahmslos haben großes Interesse beim Quizspiel Kahoot und Padlet gezeigt.

In der zweiten Unterrichtseinheit haben L1 Alexander, L2 Prokopios und L3 Georg gut kooperiert und die Gruppenarbeiten durchgeführt. Dies hängt auch damit zusammen, dass sie das gleiche Sprachniveau haben und die Sprache gut beherrschen. Aus diesem Grund waren sie auch sehr aktiv und konnten die Lückentexte von learningapps gleich lösen. Sie haben das abgespielte Video von „Deutschlandlabor“ verstanden, sowie auch den Kurzfilm „Nikos Weg“ ohne Probleme verfolgt und konnten deshalb auch auf die Fragen des Lehrenden ohne Probleme antworten.

L4 Antonella hat am Anfang weniger kooperiert, da sie etwas scheu ist und nicht gerne mündliche Übungen ausführt. Sie besitzt jedoch Kenntnisse. Die Tatsache, dass sie zu Hause keinen Internetanschluss hatte und deshalb die Übungen nicht durchführen konnte, hat auch dazu beigetragen. Im Laufe der Unterrichtsstunden hat sich das jedoch gebessert und sie hat angefangen mit den anderen zusammen zu arbeiten und zu kooperieren. Die interaktiven Übungen haben ihr Spaß bereitet und das konnte im Unterricht beobachtet werden.

L5 Anastasios ist ein Lernender, der sich schnell langweilt, mit mittelmäßigen Kenntnissen, der sich schwierig konzentrieren kann und stets mit anderen Sachen beschäftigt ist. Am Anfang hat er überhaupt nicht mitgemacht, das Videospiel fand er unverständlich, was natürlich auch mit den mangelnden Sprachkenntnissen in Zusammenhang steht. Im Laufe der Unterrichtsstunde haben sich auch sein Verhalten und seine Mitarbeit gebessert, so dass er zusammen mit L6 Noelle in der Gruppenarbeit mitgemacht haben und bereit waren, das Rollenspiel im Plenum vorzutragen. Sie wollte unbedingt auch eine Padlet anfertigen.

Änderungsvorschläge:

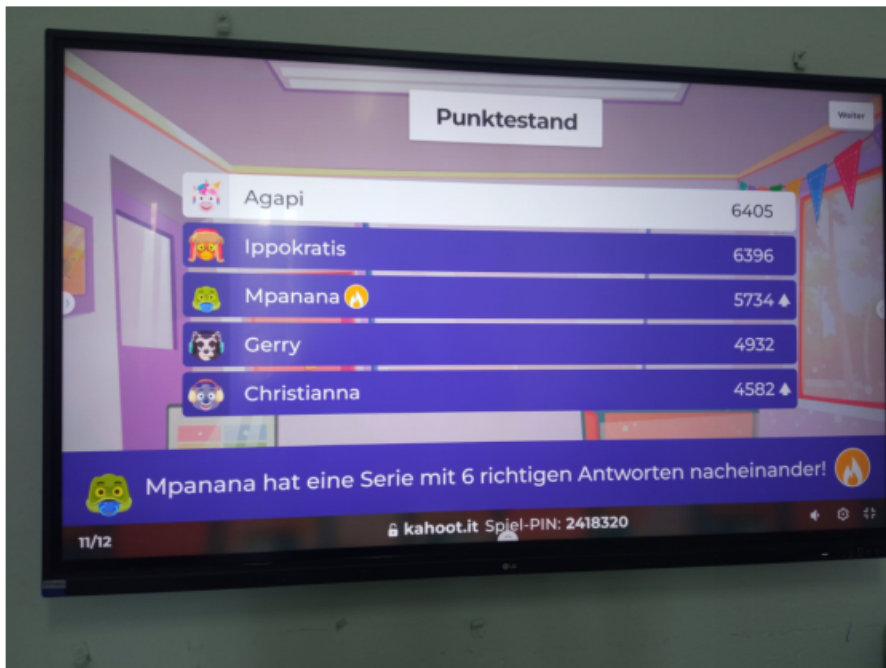
In der ersten Unterrichtseinheit würde ich mehr Zeit einplanen, um auf L3 Ippokrates mehr eingehen zu können und ihn zu ermutigen. Für L5 Vasilis und L6 Gerasimos würde ich eventuell andere, kürzere Videosequenzen für die Kognitivierung der Grammatik verwenden, da sie sich ohne Zweifel sehr schnell langweilen. Vielleicht wäre als Hausaufgabe eine Aufnahme des Textes auf Padlet eine gute Möglichkeit, da diese Lernenden eindeutig nicht gerne schriftliche Übungen durchführen. Da bei Padlet auch die übrigen Lernenden mitmachen wollten und da es für die Übrigen

langweilig ist, während der andere auf die Padlet-Pinnwand seinen Text schreibt, würde ich die anderen mit einer anderen Tätigkeit beauftragen, wie zum Beispiel mit der Aufnahme von Texten, die anschließend auf die Padlet hochgeladen werden können.

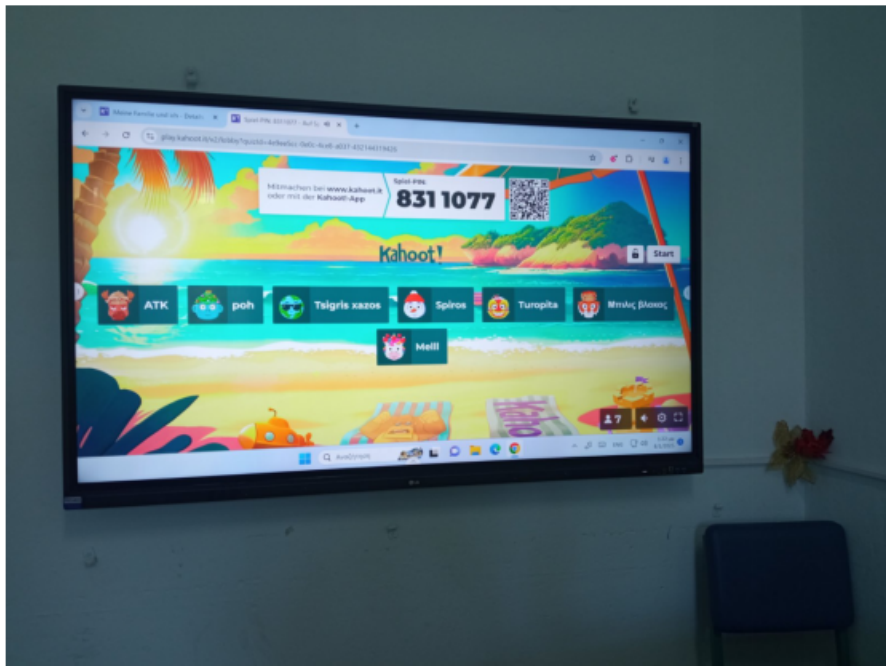
In der zweiten Unterrichtseinheit würde ich auch mehr Zeit einplanen, da sich die Lernenden hier auf unterschiedlichen Levels befinden, also die Lerngruppe heterogen ist. Eine zusätzliche Unterrichtsstunde wäre hier notwendig, um vor allem auf L5 Vasilis und L6 Noelle besser eingehen zu können. Ich würde hier differenzieren und für diese Lernenden, die deutlich niedrigere Deutschkenntnisse besitzen, auf jeden Fall ein anderes Video von youtube verwenden und generell auch einfachere Übungen von learningapps.

Zahl der Lernenden: 12	Datum:
Die Zeit für die einzelnen Übungen hat ausgereicht	ja <input type="checkbox"/> fast ja <input checked="" type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Die Motivation während der youtube Videos war groß	ja <input checked="" type="checkbox"/> fast ja <input type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Die Lernenden haben mit Interesse die interaktiven Übungen von learningapps ausgeführt	ja <input checked="" type="checkbox"/> fast ja <input type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Die Lernenden haben kooperiert	ja <input type="checkbox"/> fast ja <input checked="" type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Die angstfreie und spielerische Atmosphäre hat den Lernenden gefallen	ja <input checked="" type="checkbox"/> fast ja <input type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Der Filmeinsatz war effizient	ja <input checked="" type="checkbox"/> fast ja <input type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Die Lernenden konnten ohne Probleme das Quiz von Kahoot ausführen	ja <input type="checkbox"/> fast ja <input checked="" type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Die Lernenden fanden die Arbeit mit Padlet interessant	ja <input type="checkbox"/> fast ja <input checked="" type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>
Der Wortschatz und die Grammatik wurden gefestigt	ja <input type="checkbox"/> fast ja <input checked="" type="checkbox"/> fast nein <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/>

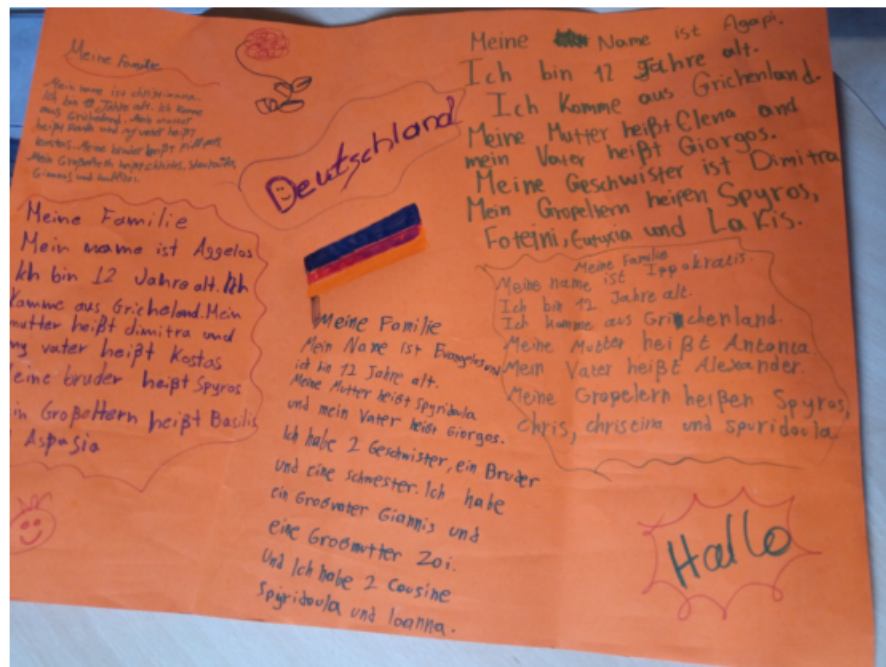
Erste Unterrichtseinheit: Spiel Kahoot! Thema Meine Familie



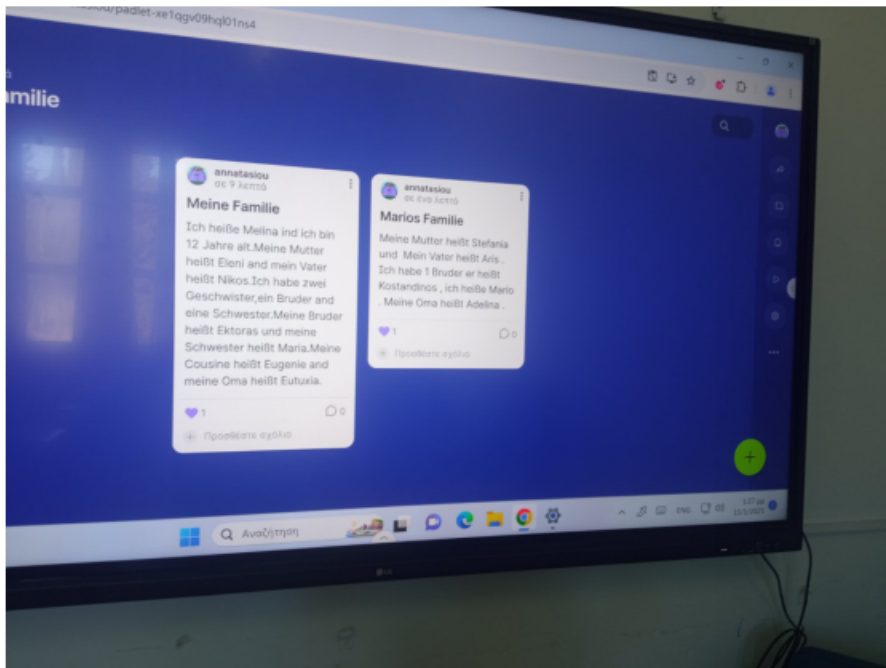
Zweites Spiel



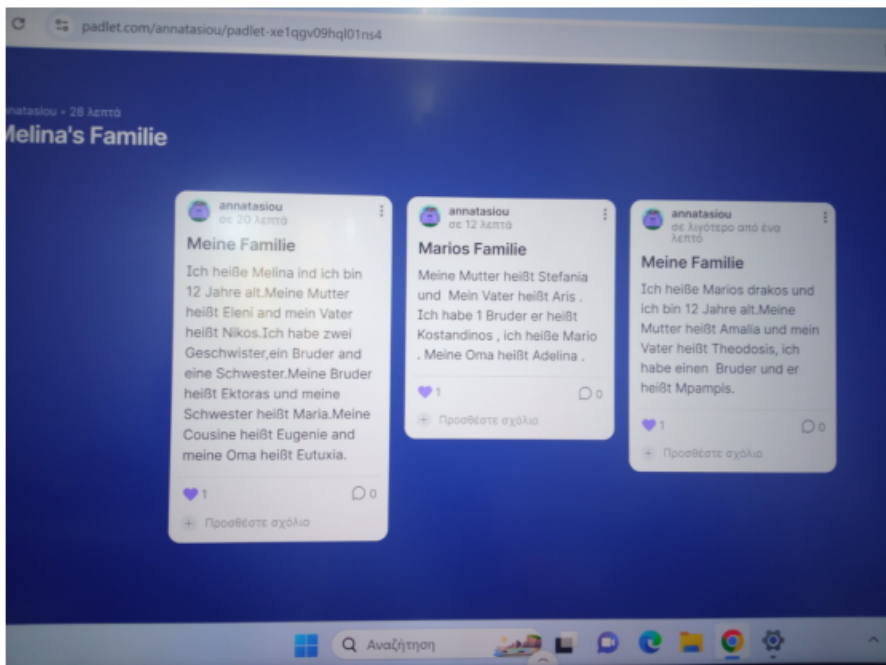
Angefertigtes Plakat in der ersten Unterrichtseinheit



Einsatz von Padlet in der ersten Unterrichtseinheit



Zweite Padlet

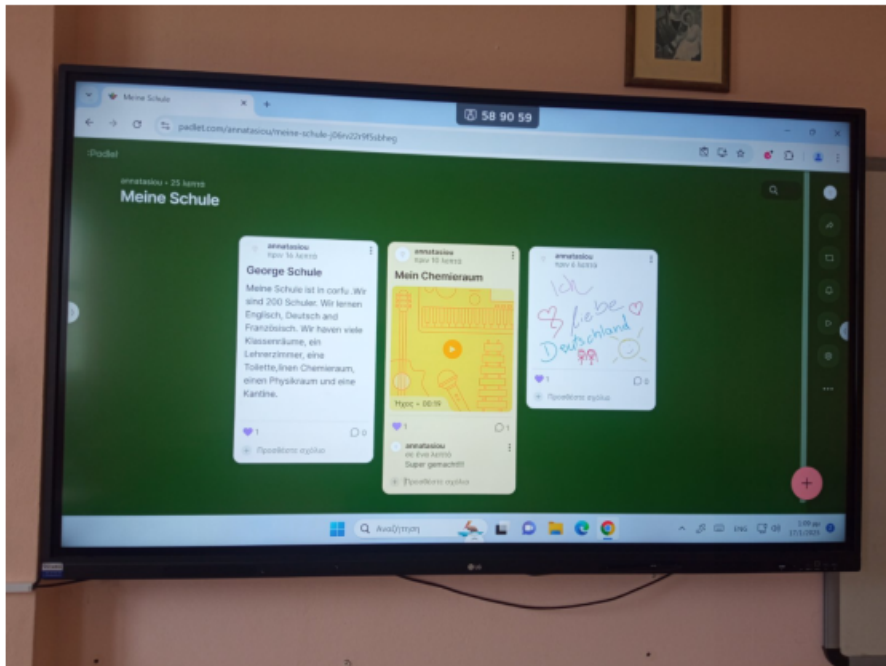


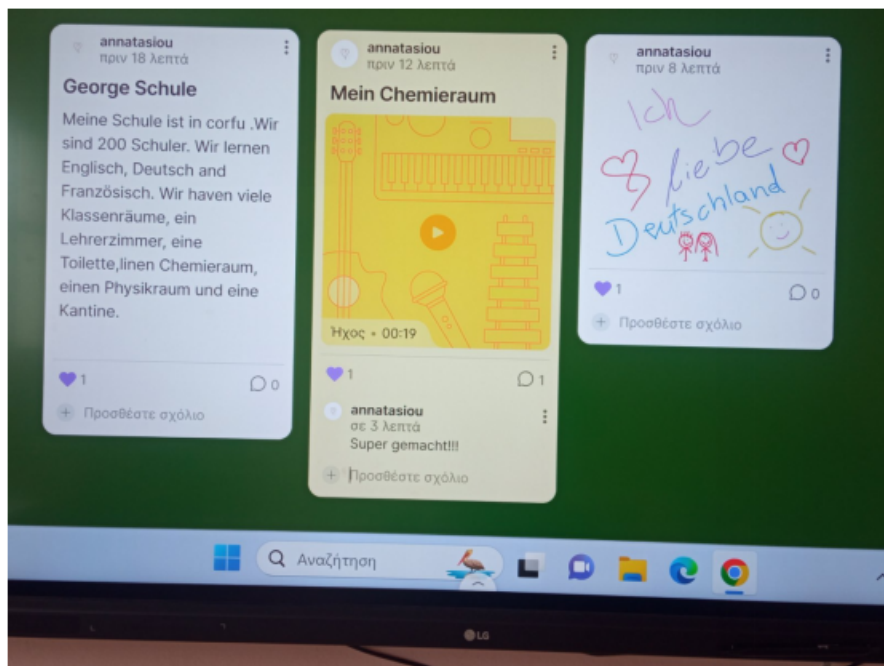
Zweite Unterrichtseinheit

Unterrichtsskizze

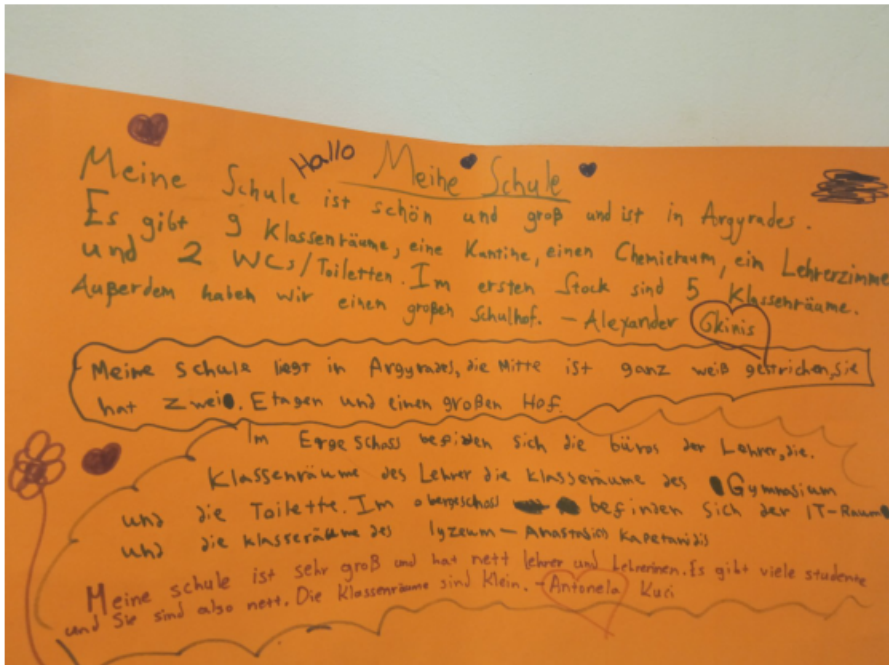
Unterrichtsskizze 2					
Thema	Schule und Alltag				
Ziele	Vermittlung des Wortschatzes/Modalverben/ Förderung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten				
Dauer	2 Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten				
Phase	Ziel	Aktivität	Interaktion	Medien	Zeit
Vorbereitung Vor dem Unterricht	Gebrauch der Modalverben /Wiederholung Wortschatz	Video Lückentext ausfüllen Wortschatz wiederholen	Einzelarbeit	Learning-apps youtube	-
Einführungsphase	Rezeptive Fertigkeit: Hören	Video/ Diskussion	Plenum	Youtube	10'
Übungsphase	Kognitivierung der Grammatik Produktive Fertigkeit: Schreiben	Video/Zuordnungsaufgabe Text schreiben	GA/Plenum	Learnin gapps /Padlet	35'
Transpherphase	Rezeptive Fertigkeit Hören/Produktive Fertigkeit: Schreiben	Spiel	Gruppenarbeit/Plenum	Tool Learnin gapps	5'
	Kognitivierung des Wortschatzes und der Grammatik	Film/Diskussion/Regel formulieren	Plenum	Film „Nikos Weg“	10'
	Produktive Fertigkeit: Schreiben/Spitzen	Dialoge schreiben und vortragen	Gruppenarbeit/Plenum		15'
	Interaktive Übung	Festigung	Einzelarbeit	Smart phones	10'
	Test	Prüfen der Kenntnisse	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	

Angefertigte Padlet der zweiten Unterrichtseinheit





Angefertigtes Plakat der zweiten Unterrichtseinheit



Eingesetzter Pre- Test vor der zweiten Unterrichtseinheit**Pre-Test Schuljahr 2024/2025****Gymnasium Argyrades/Corfu****Klasse B****Name:****Datum:****1. Kreuze das Richtige an!**

.....**darf** ☐ **muss** ☐ **kannst** ☐ ich Sie etwas fragen, Frau Lübeck?

Niko **muss** ☐ **kann** ☐ **soll** ☐gut singen, aber er **will** ☐ **muss** ☐
kann ☐ nicht gut schwimmen.

Ich **will** ☐ **möchtest** ☐ **muss** ☐ heute für den Mathetest lernen!

Andreas **muss** ☐ **will** ☐ **kann** ☐ um 8:00 Uhr in der Schule sein, er **darf**
☐ **soll** ☐ **möchte** ☐den Keramik AG nicht verpassen.

Darf ☐ **will** ☐ **möchte** ☐ ich auf die Toilette gehen?

Wir **sollen** ☐ **wollen** ☐ **können** ☐ nicht so gut Deutsch sprechen.

/8 Punkte

2. Setz das Modalverb in der richtigen Form ein!

Ich kann heute nicht ins Kino gehen, denn ich (müssen) für den Mathetest lernen.

Ich habe den ganzen Nachmittag gelernt, ich (wollen) nicht mehr lernen!

.....(dürfen) man hier parken, oder ist das verboten?

Nina (möchten) ein Eis essen.

Wir (können) heute zusammen in den Deutschkurs gehen Nina!

..... (können) sie mir helfen Frau Lübke, ich verstehe die Aufgabe nicht!

/6 Punkte

3. Setze die Wörter aus dem Kasten in die Lücke!

Klassenräume		Kantine	
Lehrerzimmer	Physikraum	Chemieraum	Schulhof

Meine Schule befindet sich in Ioannina. Sie hat zwei Stockwerke. Im ersten Stockwerk sind die Im zweiten Stockwerk ist der und der In der Pause gehen wir auf den Dort gehen wir spazieren und spielen mit unseren Mitschülern. Die Lehrer sitzen im und korrigieren Tests. Wir haben auch eine Dort kaufen wir Croissants, Sandwiches, Schokolade und Orangensaft.

/6Punkte

Viel Erfolg!!!

Eingesetzter Post- Test nach der zweiten Unterrichtseinheit

Post-Test Schuljahr 2024/2025

Gymnasium Argyrades/Corfu

Klasse B

Name:

Datum:

1. Kreuze das Richtige an!

.....darf ☐ müssen ☐ kannst ☐ ich auf die Toilette gehen, Frau Martens?

Niko **musst** ☐ kann ☐ sollen ☐gut schwimmen, er hat sogar eine Medaille gewonnen.

Ich **will** ☐ möchte ☐ **musst** ☐ jetzt schlafen!

Andreas **muss** ☐ wollen ☐ kann ☐ heute in die Schule gehen.

Darf ☐ will ☐ können ☐ ich dich etwas fragen ?

Ihr **sollt** ☐ wollen ☐ könnt ☐ nicht so gut Fußball spielen, ihr müsst mehr trainieren.

Wir **muss** ☐ können ☐ **sollen** ☐ heute zu Hause bleiben, wir **wollen** ☐ **müssen** ☐ **kannst** ☐ nicht zur Schule gehen.

/8 Punkte

2. Setz das Modalverb in der richtigen Form ein!

Wir können uns heute nicht treffen, denn ich (müssen) für den Test lernen.

Maria (wollen) unbedingt ein neues Handy zum Geburtstag!

Hier (dürfen) man nicht rauchen, das ist verboten?

Frau Papadopoulou (möchten) ein Bier trinken.

Die Mannschaft (können) sehr gut Fußball spielen!

..... (können) du mir bei den Matheaufgaben helfen, Niko?

/6 Punkte

3. Setze die Wörter aus dem Kasten in die Lücke!

Kantine	Lehrerzimmer	Chemieraum	Schulhof
Schüler	Chemielehrer	Klassenräume	Physikraum

In unserer Schule gibt es acht Der Physiklehrer unterrichtet im Im machen wir Experimente. In der Pause essen die Schüler in der Die Lehrer sitzen im Auf dem spielen wir und gehen spazieren.

/6 Punkte

Viel Erfolg!!!

