



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Διδακτική της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας

Διπλωματική Εργασία

Spiele und Stationenlernen im DaF-Unterricht

Παιχνίδια και μάθηση σε σταθμούς στο μάθημα των Γερμανικών ως Ξένης
Γλώσσας

Αντωνία Χαντζή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αιμιλία Ροφούζου

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας (Χαντζή Αντωνίας) 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.



Spiele und Stationenlernen im DaF- Unterricht

Παιχνίδια και μάθηση σε σταθμούς στο μάθημα των Γερμανικών ως Ξένης
Γλώσσας

Αντωνία Χαντζή

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2024

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Ροφούζου Αιμιλία για την πολύτιμη βοήθεια και την υποστήριξή της κατά την διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, στην οικογένειά μου, τον σύζυγό μου Νίκο και τα παιδιά μας, Αλέξανδρο, Απόλλωνα και Μυρτώ για την ανεκτίμητη στήριξη, υπομονή, κατανόηση και πίστη που επέδειξαν σε εμένα και με ώθησαν να φτάσω ως εδώ.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω, για τις πολύτιμες πληροφορίες του σε ότι αφορούσε την Ευρωπαϊκή Ένωση, τον φίλο και Υφυπουργό Προστασίας του Πολίτη κύριο Ανδρέα Νικολακόπουλο.

Zusammenfassung

In der modernen Fremdsprachendidaktik wächst der Bedarf an alternativen Lern- und Lehrmethoden, die im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht die Lernenden ins Zentrum des Unterrichts stellen. Diese Ansätze berücksichtigen die individuellen Bedürfnisse und Eigenschaften der Lernenden bei der Unterrichtsplanung und -durchführung. Eine solche alternative Methode ist das Stationenlernen, bei dem die Lernenden selbstständig - entweder allein oder in Gruppen - an verschiedenen, von der Lehrkraft nach ihren Bedürfnissen organisierten Stationen arbeiten. Der Einsatz von Sprachlernspielen in diesem Kontext fördert den Lernprozess, motiviert die Lernenden und bringt Abwechslung und Spaß ins Klassenzimmer. Damit diese spielerischen Aktivitäten effektiv sind, müssen sie jedoch sorgfältig geplant und vorbereitet werden.

Ein zentrales Element des Stationenlernens ist die Binnendifferenzierung, die kooperatives und selbstständiges Lernen, Lernerautonomie, Toleranz und die Steigerung der Lernmotivation umfasst. Diese Diplomarbeit untersucht die positiven Auswirkungen des Stationenlernens im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) auf dem Sprachniveau A2+ in einer Klasse eines öffentlichen Lyzeums in Griechenland. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass das Stationenlernen im DaF-Unterricht an öffentlichen Lyzeen positive Effekte hat und den Lernenden erheblich zugutekommt.

Abschließend wird die Frage nach der Häufigkeit der Anwendung dieser Methode im DaF-Unterricht an öffentlichen Lyzeen behandelt. Weitere Untersuchungen sind notwendig, um die langfristigen Auswirkungen und die optimale Integration dieser Methode in den regulären Unterricht besser zu verstehen.

Schlüsselwörter

DaF, Spracherwerb, Erstsprache, Fremdsprache, öffentliche Lyzeen, Stationenlernen, Binnendifferenzierung, Spiele, Sprachlernspiele

Περίληψη

Στη σύγχρονη διδακτική των ξένων γλωσσών αυξάνεται η ανάγκη για εναλλακτικές μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας, οι οποίες, σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, τοποθετούν τους μαθητές στο κέντρο της διδασκαλίας. Αυτές οι προσεγγίσεις λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες και ιδιότητες των μαθητών κατά τον προγραμματισμό και την υλοποίηση του μαθήματος. Μια τέτοια εναλλακτική μέθοδος είναι η μάθηση σε σταθμούς, όπου οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα - είτε μόνοι είτε σε ομάδες - σε διάφορους σταθμούς, οργανωμένους από τον δάσκαλο σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Η χρήση παιχνιδιών εκμάθησης γλωσσών σε αυτό το πλαίσιο προάγει τη μαθησιακή διαδικασία, κινητοποιεί τους μαθητές και φέρνει ποικιλία και διασκέδαση στην τάξη. Ωστόσο, για να είναι αυτές οι δραστηριότητες αποτελεσματικές, πρέπει να σχεδιαστούν και να προετοιμαστούν προσεκτικά.

Ένα κεντρικό στοιχείο της μάθησης σε σταθμούς είναι η εσωτερική διαφοροποίηση, η οποία περιλαμβάνει συνεργατική και αυτόνομη μάθηση, αυτονομία των μαθητών, ανοχή και ενίσχυση του μαθησιακού κινήτρου. Αυτή η διπλωματική εργασία εξετάζει τις θετικές επιδράσεις της μάθησης σε σταθμούς στη διδασκαλία των Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας (DaF) στο επίπεδο γλώσσας A2+ σε μια τάξη δημόσιου λυκείου στην Ελλάδα. Τα εμπειρικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η μάθηση σε σταθμούς στη διδασκαλία των Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας σε δημόσια λύκεια έχει θετικά αποτελέσματα και ωφελεί σημαντικά τους μαθητές.

Τέλος, τίθεται το ερώτημα σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής αυτής της μεθόδου στη διδασκαλία των Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας σε δημόσια λύκεια. Είναι απαραίτητη η διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών για να κατανοηθούν καλύτερα οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και η βέλτιστη ενσωμάτωση αυτής της μεθόδου στη συστηματική διδασκαλία.

Λέξεις- Κλειδιά

Γερμανικά ως ξένη γλώσσα, κατάκτηση γλώσσας, πρώτη γλώσσα, ξένη γλώσσα, δημόσια λύκεια, σταθμοί μάθησης, διαφοροποίηση, παιχνίδια, γλωσσικά παιχνίδια

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	iv
Περίληψη.....	vii
Inhaltsverzeichnis.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Tabellenverzeichnis.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.x
Abkürzungsverzeichnis	x
A. Theoretischer Teil	1
0. Einleitung	1
1. Grundlagen des Spracherwerbs	4
1.1 Erstspracherwerb- Die natürliche Entwicklung der Muttersprache	4
1.2 Zweit- und Fremdspracherwerb: der Erwerb von zusätzlichen Sprachen.....	7
2. Deutsch als Fremdsprache in Griechenlands öffentlichem Bildungssystem	11
3. Stationenlernen im DaF- Unterricht	16
3.1 Stationenlernen: eine alternative Lehr- und Lernmethode	16
3.2 Stationenlernen und Binnendifferenzierung	20
3.3 Stationenlernen: Vor- und Nachteile dieser alternative Lernmethode	23
4. Sprachlernspiele im DaF- Unterricht	26
4.1 Methodische Ansätze	27
4.2 Pädagogische Vorteile	30
5. Empirischer Teil	33
5.1 Analyse des Bedingungsgefüge	34
5.2 Themenauswahl	37
5.3 Bestimmung von allgemeinen und spezifischen Lernzielen	38
5.4 Planung der Unterrichtseinheit	40
5.5 Gestaltung und Umsetzung der Unterrichtseinheiten im Klassenzimmer	48
6. Reflexion	50
7. Schlussfolgerungen	52
Literaturverzeichnis	56
Anhang	61

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sprachstufen für Fremdsprachen nach dem Europarat (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών Ξένων Γλωσσών: 22)	14
Tabelle 2: Merkmale des Stationenlernens (Lange 2007: Online).....	17
Tabelle 3: Merkmale von Stationen (Lange 2007: Online)	18
Tabelle 4: Ziele der Binnendifferenzierung	20
Tabelle 5: Einteilung der didaktischen Spiele nach Keppin (1980: 93)	31

Abkürzungsverzeichnis

z.B.	zum Beispiel
S.	Seite
DaF	Deutsch als Fremdsprache
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
s.	siehe
EU	Europäische Union
L1	Muttersprache
L2	Zweitesprache
IDV	Internationale Deutschlehrerverband
ENL- FI	Einheitliche Lehrplan für Fremdsprachen
GSZF	Griechische Staatszertifikat für Fremdsprachen
SLS	Sprachlernspiel
BYOD	Bring Your Own Device

0. Einleitung

Diese Arbeit untersucht die Methode des Stationenlernens mit dem Einsatz von Sprachlernspiele und deren Anwendung im Fremdsprachenunterricht in einer Klasse eines öffentlichen Lyzeums auf dem Sprachniveau A2+. In der heutigen modernen, globalisierten Gesellschaft gewinnt der Fremdsprachenerwerb immer mehr an Bedeutung. In diesem Kontext wird der Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Lyzeen in Griechenland zunehmend relevant. Die Auswahl geeigneter Lehr- und Lernmethoden ist dabei entscheidend, um den Lernenden eine effektive und nachhaltige Sprachkompetenz zu ermöglichen und ihre Lernerfahrungen zu bereichern.

Diese Arbeit konzentriert sich auf die alternative Methode des Stationenlernens mit dem Einsatz von Sprachlernspiele im Deutsch als Fremdsprachenunterricht, die auf den Prinzipien des Konstruktivismus basiert. In dieser Arbeit wird die Wirksamkeit der Methode des Stationenlernens im Deutsch als Fremdsprachenunterricht auf dem Sprachniveau A2+ untersucht. Diese Methode unterstützt eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und erlaubt den Lernenden, eigenständig und in ihrem eigenen Tempo an verschiedenen Lernstationen zu arbeiten. Darüber hinaus ermöglicht das Stationenlernen eine Binnendifferenzierung, um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -fähigkeiten der Schüler gerecht zu werden. Zentrale Begriffe der Binnendifferenzierung wie Eigenverantwortung beim Lernen, selbstständiges Arbeiten und Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe sind zentrale Themen dieser Untersuchung.

Nach Funk/Koenig (1991: 111) unterstützen Spiele die Verhaltensentwicklung jedes Lernalters. Sie fördern auch die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und stärken die Empathie. Die Interaktionen in der Klasse werden dadurch erleichtert, was Angst und Hemmungen abbaut. Rollenspiele bereiten die Lernenden auf reale Situationen vor. Zusätzlich regen Spiele die Kreativität an, fördern die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung und schaffen Verbindungen zwischen eigenen und fremden Erfahrungen.

Die Untersuchung des Einsatzes der Methode des Stationenlernens im DaF-Unterricht an öffentlichen Gymnasien kann wertvolle Erkenntnisse zur Optimierung des Fremdsprachenunterrichts liefern. Diese Forschung gewährt Einblicke in die Effektivität und den Erfolg der alternativen Lern- und Lehrmethode des Stationenlernens im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Diese Arbeit trägt zur Weiterentwicklung des DaF-

Unterrichts an öffentlichen Gymnasien in Griechenland bei und eröffnet neue Perspektiven für zukünftige Forschungen. Ziel dieser Arbeit besteht darin, nach der empirischen Anwendung der Methode des Stationenlernens mit dem Einsatz von Sprachlernspiele im DaF- Unterricht an öffentlichen Lyzeen in Griechenland auf dem Sprachniveau A2+ zu überprüfen, ob und in welchem Ausmaß die erwarteten Lernziele erreicht werden. Hierbei werden spezifische Feinlernziele für die dargestellten Unterrichtseinheiten festgelegt, die sich auf die Bereiche Lexik, Grammatik und Kommunikation beziehen. Zudem wird versucht, Antworten auf die gestellten Forschungsfragen zu finden.

Die Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im ersten Kapitel des theoretischen Teils werden die wichtigsten Grundlagen des Spracherwerbs erklärt und werden auch die Ansätze der Fremdspracherwerb analysiert.

Im zweiten Kapitel wird Deutsch als Fremdsprache thematisiert, wobei eine Einführung in das Lernen der deutschen Sprache außerhalb des deutschsprachigen Raums sowie die Rolle von Organisationen zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache präsentiert wird. Das Kapitel 2 *"Deutsch als Fremdsprache in Griechenlands öffentlichem Bildungssystem"* beschäftigt sich mit der Rolle und der Didaktik von Deutsch als Fremdsprache im griechischen öffentlichen Bildungssystem, mit einem besonderen Fokus auf das Lernen von Deutsch als zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe, insbesondere an öffentlichen Lyzeen.

Im dritten Kapitel wird das Konzept des Stationenlernens eingeführt. Es behandelt das Stationenlernen als alternative Lehr- und Lernmethode und beleuchtet die Hauptmerkmale dieser Methode. Auch werden die Ansätze der Binnendifferenzierung sowie deren enge Verbindung zum Stationenlernen dargestellt. Abschließend werden die Stärken und Schwächen der Methode des Stationenlernens erörtert.

Im vierten Kapitel wird speziell auf den Einsatz von Sprachlernspielen im DaF- Unterricht eingegangen. Ebenso werden die methodischen Ansätze, sowie die Pädagogische Vorteile von Sprachlernspielen erläutert als auch ihre Auswirkungen auf Motivation, Kommunikation, Effizienz und Wissensvermittlung untersucht.

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden zwei Unterrichtseinheiten vorgestellt, die gemäß den Prinzipien des Stationenlernens mit dem Einsatz von Sprachlernspielen durchgeführt wurden. Dieser Abschnitt umfasst fünf Unterkapitel, die verschiedene Aspekte beleuchten. Es werden die Rahmenbedingungen und Faktoren erörtert, die bei der Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zu berücksichtigen sind (Unterkapitel 5.1), die Auswahl des Themas und dessen Verbindung zum Lernmaterial (Unterkapitel 5.2) sowie die festgelegten Lernziele und die Forschungsfragen der Arbeit (Unterkapitel 5.3). Zudem werden die Planung der beiden Unterrichtseinheiten (Unterkapitel 5.4) und deren Durchführung in einer Klasse eines öffentlichen Lyzeums (Unterkapitel 5.5) beschrieben. Im sechsten Kapitel (*Reflexion*) wird untersucht, ob die festgelegten Feinlernziele erreicht wurden und in welchem Umfang dies eingetreten ist.

Abschließend werden die Schlussfolgerungen dieser Arbeit vorgestellt, die sich zusammenfassend auf die Anwendung der Methode des Stationenlernens mit dem Einsatz von Sprachlernspielen im DaF-Unterricht an öffentlichen Gymnasien sowie auf deren Erfolg beziehen.

A. Theoretischer Teil

1. Grundlagen des Spracherwerbs

In der Diskussion über den Prozess des Fremdsprachenerwerbs treten zahlreiche wichtige Faktoren auf, die eine Rolle spielen. Wie man eine Sprache lernt, ist für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung. Im Allgemeinen werden drei Kategorien des Spracherwerbs unterschieden: der Mutter- oder Erstspracherwerb (auch L1-Erwerb genannt), der Zweitspracherwerb oder L2-Erwerb und der Fremdspracherwerb. Der Zweitspracherwerb bezieht sich auf Situationen, in denen sich der Lernende in einem Land befindet, in dem die Zielsprache gesprochen wird, und die Sprache für die tägliche Kommunikation benötigt wird (Zeppos 2019: 5).

Nach Zeppos (2019: 5) verbringt beim Fremdspracherwerb hingegen der Lernende keinen regelmäßigen Alltag im Zielland und eignet sich die Sprache eher als ein abstraktes System von Bedeutungen an. Erst bei gelegentlichen Besuchen des Ziellandes kann er die Feinheiten der Sprache wirklich erfassen.

Der Prozess des Spracherwerbs wird als ein Zusammenspiel von ernsthafter Nachahmung und spielerischen Aktivitäten betrachtet. Dabei erlernen Kinder ihre Muttersprache auf automatische und mühelose Weise, die als der wertvollste kulturelle Schatz eines Volkes gilt. Einige einflussreiche Pädagogen sind der Ansicht, dass auch Fremdsprachen idealerweise durch spielerische Methoden erlernt werden sollten. (ebd.).

1.1 Erstspracherwerb- Die natürliche Entwicklung der Muttersprache

In der modernen Fremdsprachendidaktik gibt es eine enge Verbindung zwischen dem Erwerb der Erst- und der Zweitsprache oder Fremdsprache. Theorien zum Erstspracherwerb dienen oft als Basis für Modelle, die den Erwerb einer zweiten oder fremden Sprache erklären. Bevor diese Theorien erläutert werden, ist es nützlich zu klären, dass der Begriff L1 für die Erstsprache verwendet wird. Es ist auch wichtig zu beachten, dass die Erstsprache nicht zwangsläufig mit der Muttersprache übereinstimmt. Bei Kindern von Migranten kann es zum Beispiel vorkommen, dass sie die Sprache des Einwanderungslandes als ihre Erstsprache lernen und nicht die Muttersprache ihrer Eltern.

Es ist unbestritten, dass Kinder ihre Erstsprache auf „natürliche“ und „spontane“ Weise erwerben. Dieser Erwerb erfolgt durch Interaktionen in ihrer natürlichen Umgebung. Laut Ehnert/Möllering (2001: 14) lernen Kinder ihre Erstsprache, indem sie in kulturspezifische Praktiken und Interaktionsformen wie Essen, Baden oder Erzählen eingebunden werden. Bemerkenswert ist, dass dieser Erwerbsprozess bei allen Kindern nahezu identisch abläuft, sofern sie den notwendigen „Input“ oder „Reiz“ erhalten. Riemer (2002: 54) betont, dass „sprachliche Entwicklungsstufen sprachliche Formen aufweisen, die nicht der sprachlichen Norm der Erwachsenen entsprechen“. Dies bedeutet, dass das Sprachniveau der Erwachsenen nicht unbedingt die Sprachentwicklung der Kinder beeinflusst. Hufeisen/Riemer (2010: 738) argumentieren, dass der Begriff „Muttersprache“ im Kontext des Sprachlernens problematisch ist, da die Erstsprache nicht immer die Sprache der Mutter ist und Lernende oft andere Assoziationen mit dem Begriff „Muttersprache“ haben als Wissenschaftler.

Der behavioristische Ansatz dominierte laut Decke-Cornill/Küster (2015: 24) in den 1940er und 1950er Jahren in den USA. B.F. Skinner, ein Vertreter dieses Ansatzes, entwickelte die Theorie der Verhaltenskonditionierung. Diese Theorie besagt, dass Kinder ihre Erstsprache durch Hören und Nachahmen sprachlicher Muster erlernen. Konditionierung bedeutet auch, dass „negatives Verhalten getadelt und positives Verhalten gelobt oder belohnt wird, wodurch es verstärkt wird“ (Ehnert/Möllering 2001: 17). Dies ermutigt Kinder zweifellos, an weiteren kommunikativen Situationen teilzunehmen und ihren Spracherwerb kontinuierlich zu verbessern. Es bleibt jedoch die Frage, ob das bloße Imitieren und Nachahmen gehörter sprachlicher Muster ausreicht, um die Erstsprache mühelos und in bestimmten Entwicklungsstufen zu erlernen. Außerdem ist zu klären, ob und inwieweit alle Kinder durch Imitation denselben Grad der sprachlichen Kompetenz in ihrer Erstsprache erreichen.

Decke-Cornill/Küster (2015: 25) argumentieren, dass Menschen über eine Art genetisches Programm verfügen, das ihnen das Erlernen von Sprachen ermöglicht, und dies betrifft nicht nur die Muttersprache, sondern auch das Erlernen weiterer Sprachen. Noam Chomsky, ein führender Vertreter des nativistischen Ansatzes, entwickelte das Konzept der Universalgrammatik. Im Gegensatz zur behavioristischen Perspektive behaupten die Befürworter dieses Ansatzes, dass die Umgebung des Kindes und der bereitgestellte sprachliche Input nicht die Hauptfaktoren für den Spracherwerb sind. Sie argumentieren,

dass Kinder ihre Erstsprache, unabhängig davon welche es ist, auf ähnliche Weise oder durch identische Entwicklungsstufen erlernen. Vertreter dieses Ansatzes behaupten im Gegensatz zur behavioristischen Perspektive, dass die Umgebung des Kindes und der verfügbare Input keine entscheidende Rolle beim Spracherwerb spielen. Sie vermuten, dass ein angeborener Mechanismus existiert, der den Spracherwerb steuert und die sprachlichen Strukturen im Gehirn von Kindern organisiert. Prinzipien spielen eine entscheidende Rolle im Spracherwerbsprozess, wie von Riemer (2002: 55) dargelegt wird. Riemer behauptet, dass der Zugang zu diesen Prinzipien während des Spracherwerbs verhindert, dass Kinder eine "wilde", also völlig unstrukturierte Grammatik entwickeln (ebd.).

Der kognitivistische Ansatz konzentriert sich auf die geistige Entwicklung von Kindern. Decke-Cornil/Küster (2015: 33) erklären, dass diese Entwicklung bis etwa zum Alter von 11 Jahren in vier Stadien verläuft: das sensomotorische, das präoperationale, das konkret-operationale und das formal-operationale Stadium. Nach diesem Ansatz streben Kinder danach, ihre materielle Umgebung zu verstehen und das Konzept der Objektpermanenz zu erfassen (ebd.).

Die Anpassung der Wahrnehmung neuer Informationen an bereits bekanntes oder verankertes Wissen ist notwendig. Ähnlich wie beim behavioristischen Ansatz ist die Interaktion des Kindes mit seiner Umgebung von großer Bedeutung. Kinder erhalten ständig neue Informationen und organisieren diese durch kognitive Prozesse wie Assimilation und Akkommodation. Dabei versuchen sie, neue Phänomene kreativ weiterzuentwickeln, zu differenzieren oder umzustrukturieren (Decke-Cornill/Küster 2015: 34).

1.2 Zweit- und Fremdspracherwerb: der Erwerb von zusätzlichen Sprachen

Bevor wir uns tiefer mit der Spracherwerbsforschung beschäftigen, ist es sinnvoll, zunächst die Begriffe "Fremdsprache" und "Zweitsprache" zu klären (Riemer 2002: 51). In der Regel bezieht sich der Begriff "L2" auf eine Fremdsprache, der als allgemeiner Oberbegriff fungiert. Innerhalb des Kontexts der Mehrsprachigkeit könnte jedoch der

Begriff "Zweitsprache" nicht nur auf eine Fremdsprache, sondern auch auf eine zweite Muttersprache hinweisen.

In diesem Zusammenhang und im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff „Fremdsprache“ verwendet. Der Fokus liegt auf der Didaktisierung von Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Lyzeen in Griechenland. Es geht also um den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, der in institutionellem Rahmen stattfindet und auf eine geleitete Weise erfolgt, nämlich den DaF-Unterricht. Riemer (2002: 51) behauptet, dass man klassischerweise von Zweitspracherwerb oder Fremdspracherwerb spricht, wenn der Erwerb der Zweitsprache erst beginnt, nachdem der Erwerb der Erstsprache abgeschlossen ist. Der Hauptunterschied zwischen einer Fremdsprache und einer Zweitsprache liegt darin, dass eine Zweitsprache im Zielland auf ungesteuerte und natürliche Weise erlernt wird. Der Begriff „Fremdsprache“ hingegen bezieht sich auf das Erlernen einer Sprache außerhalb des Ziellandes. Zum Beispiel gilt Deutsch als Fremdsprache, wenn es außerhalb der deutschsprachigen Länder und Regionen gelernt wird (Hufeisen/Riemer 2010: 738).

Wie bereits im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, bemühen sich verschiedene Ansätze zur Spracherwerbsforschung, die Übernahme der Erstsprache zu analysieren. Auf ähnliche Weise und ausgehend von den Hauptprinzipien behavioristischer, nativistischer, kognitivistischer und interaktionistischer Ansätze wurden entsprechende Konzepte zum Erwerb einer Zweitsprache entwickelt.

Zunächst wird der behavioristische Ansatz untersucht. Diese Theorie verknüpft das Erlernen einer Zweitsprache direkt mit der Umgebung der Lernenden und behauptet, dass das Lernen durch das Nachahmen sprachlicher Muster erfolgt. Der kognitive Hintergrund der Lernenden spielt in dieser Theorie eine geringere Rolle (Riemer 2002: 57). Riemer (2002: 57) argumentiert, dass "nicht die individuellen Voraussetzungen, sondern die Umgebung dafür verantwortlich ist, was gelernt wird". Die Automatisierung ist hierbei zentral, da durch systematisches Üben sprachliche Muster leichter und effektiver erlernt werden können. Behavioristische Ansätze wurden insbesondere im Fremdsprachenunterricht durch die audiolinguale Methode angewendet (ebd.).

Die familiäre und soziale Umgebung der Lernenden einer Zweitsprache kann nicht der einzige und ausschließliche Faktor für den Spracherwerb sein. Nativistische und linguistische Theorien argumentieren, dass es einen anderen Mechanismus geben muss,

der diesen Erwerbsprozess unterstützt und die Sprachlernprozesse fördert. Laut Noam Chomsky spielt die Universalgrammatik eine zentrale Rolle und ist ebenso beim Erwerb einer Zweitsprache von entscheidender Bedeutung wie beim Erwerb der Erstsprache. Ehnert/Möllering (2001: 24) definieren diesen Begriff als die grundlegenden grammatischen Kenntnisse und das angeborene Wissen über allgemeine grammatische Strukturen, die Sprachlernende in den Lernprozess einbringen. Die Identitätshypothese versucht, den Erwerb der Zweitsprache mit dem Erwerb der Erstsprache gleichzusetzen. Im Rahmen dieser Theorie wurden die Begriffe Basis- und periphere Grammatik eingeführt (Ehnert/Möllering 2001: 24). Die Basis-Grammatik umfasst grammatische Phänomene, die in der Erst- und Zweitsprache ähnlich sind und leicht erlernt werden können; diese werden als unmarkiert bezeichnet. Im Gegensatz dazu enthält die periphere Grammatik jene Phänomene, die beim Zweitspracherwerb schwieriger sind und als markiert gelten. Riemer (2002: 59) hebt die "difference hypothesis" hervor, die im Gegensatz zur Identitätshypothese die Idee vertritt, dass L2-Lernende möglicherweise keinen Zugang zur Universalgrammatik haben. Anders ausgedrückt bedeutet dies, dass die Zweitsprache nicht auf die gleiche Weise wie die Erstsprache erworben wird.

Kognitive Theorien betonen die Bedeutung der inneren kognitiven Prozesse der Lernenden beim Erwerb einer Zweitsprache in Verbindung mit der Umgebung, die ihnen sprachlichen Input bietet. Lernende nutzen kontinuierlich kognitive Prozesse, um neues Wissen auf bereits Erlerntem aufzubauen, indem sie entsprechende Strategien und Methoden anwenden. Es reicht nicht aus, lediglich gehörte Sprachmuster zu imitieren, da diese auf irgendeine Weise im Gehirn der Lernenden kategorisiert, zugeordnet und gespeichert werden müssen. Die Lernenden sollten in der Lage sein, bestimmte Informationen mithilfe von Entwicklungsstufen automatisch abzurufen, insbesondere unter bestimmten kommunikativen Bedingungen (Ehnert/Möllering 2001: 26). Automatisierung befreit Aufmerksamkeit und Energie, die dann für andere Aspekte zur Verfügung stehen. Danach sollten die L2-Lernenden ihr neu erworbenes Wissen restrukturieren und es je nach Bedarf in verschiedenen kommunikativen Situationen anpassen und anwenden (ebd.). Ehnert/Möllering (2001: 27-28) argumentieren, dass in diesem Prozess "Rückschritte" auftreten können, da die Restrukturierung notwendig ist.

Dies liegt daran, dass Sprache ein komplexes hierarchisches System ist, dessen Komponenten auf nicht-lineare Weise miteinander interagieren. Im Rahmen kognitiver und kognitiv-psychologischer Ansätze wurden verschiedene Hypothesen zum Zweitspracherwerb entwickelt:

- ❖ Krashens Monitor-Hypothese: Sie unterscheidet zwischen bewussten und unbewussten Wissensprozessen.
- ❖ Selinkers Lernersprache-Hypothese: Sie besagt, dass das sich ständig weiterentwickelnde sprachliche System der L2-Lernenden Elemente der Erstsprache, der Zweitsprache sowie eigenständige Komponenten enthält, die weder mit der Erstsprache noch mit der Zweitsprache in Verbindung stehen.
- ❖ Pienemanns Teachability-Hypothese: Sie behauptet, dass das Erlernen grundlegender grammatischer Phänomene nicht zwingend der Theorie der Erwerbssequenz folgt. Es geht eher um die Lernbereitschaft der L2-Lernenden. Laut Riemer/Hufeisen (2010: 742) können grammatische Strukturen nur dann erfolgreich erlernt werden, wenn die Lernenden für den Erwerb dieser Strukturen bereit sind.

Nach Riemer (2002: 61) werden konstruktivistische Ansätze als Weiterentwicklung der kognitiven Theorien betrachtet. Diese Ansätze betonen die enge Verbindung des L2-Lernenden mit seiner Umgebung und dem verfügbaren Input. Eine zentrale These besagt, dass nicht jeder Lernende genau das aufnimmt, was ihm beigebracht wird. Die Wahrnehmung der Realität kann subjektiv sein, da jede L2-Lernende neue Informationen auf unterschiedliche Weise umstrukturiert und an die jeweiligen kommunikativen Situationen anpasst. Riemer (2002: 61) argumentiert, dass Kooperation eine wichtige Rolle spielt, wobei Interaktion und gemeinsames Arbeiten in Gruppen als besonders förderlich für das Lernen angesehen werden.

Interaktionistische Ansätze betonen erneut die Bedeutung des Inputs in der sprachlichen Kommunikation. Ehnert/Möllering (2001: 28) fragen, ob Sprecher der Zielsprache ihre sprachlichen Äußerungen anpassen, um dem Niveau der L2-Lernenden gerecht zu werden. Forschungsergebnisse zeigen, dass dies tatsächlich der Fall ist, um die Kommunikation und das Verständnis zu verbessern. Der Input steht erneut im Mittelpunkt, was zur Entwicklung der Input- und Output-Hypothesen führte. Gemäß der Input-Hypothese spielt der sprachliche Input eine zentrale Rolle, während die Output-Hypothese betont, dass der

Input allein nicht ausreicht, um die sprachliche Interaktion zu bestimmen, und dass die Zielsprache eine entscheidende Rolle spielt (Ehnert/Möllering 2001: 28).

Wie bereits oben dargestellt, spielt die Erstsprache eine zentrale Rolle beim Erwerb einer Zweitsprache. Es ist klar, dass der Erwerb einer Fremdsprache ein äußerst individueller und variabler Prozess ist. Selbst bei ähnlichen äußeren Bedingungen können die Ergebnisse stark variieren (Riemer 2002: 68). Es werden auch Faktoren betrachtet, die den Lernenden betreffen und den Lernprozess stark beeinflussen können. Beim Fremdspracherwerb kann die Erstsprache eine Quelle für Fehler oder negativen Transfer in die Zweitsprache sein. Wenn jedoch sprachliche Muster in beiden Sprachen Ähnlichkeiten aufweisen, spricht man von positivem Transfer. In diesem Fall wird der Erwerbsprozess zweifellos erleichtert und wesentlich gefördert.

Das Alter der L2-Lernenden spielt eine wichtige Rolle im Spracherwerbsprozess. Verschiedene Studien zeigen, dass Kinder und junge Lernende tendenziell bessere Chancen auf einen erfolgreichen Fremdspracherwerb haben, sowohl in Bezug auf Grammatik als auch Aussprache. Erwachsene können zwar ebenfalls ähnliche Erfolge erzielen, müssen jedoch oft intensiver mit der Zielsprache arbeiten.

Der Begriff "Sprachlerneignung" umfasst eine Vielzahl von Merkmalen und Fähigkeiten, die einen L2-Lerner auszeichnen. Er bezieht sich auch darauf, wie viel Zeit ein Lerner benötigt, um eine Lernaufgabe erfolgreich auf einem bestimmten Leistungsniveau zu bewältigen (Ehnert/Möllering, 2001: 47). Zum Beispiel können Leistungstests eingesetzt werden, um die grammatischen und phonologischen Fähigkeiten von L2-Lernenden zu messen.

Motivation spielt eine entscheidende Rolle in der modernen Forschung zum Spracherwerb, wobei die positive Einstellung der L2-Lerner zur Kultur der Zielsprache eine wichtige Komponente darstellt. Es wird zwischen integrativer Motivation, die sich auf den Wunsch bezieht, in eine Gruppe aufgenommen zu werden, und instrumenteller Motivation, die sich auf die Verwendung der Sprache für bestimmte Zwecke bezieht, unterschieden (Ehnert/Möllering, 2001: 48).

Andere wichtige Faktoren beim Erlernen einer Zweitsprache sind affektive Faktoren wie Angst, insbesondere bei kontrolliertem Fremdspracherwerb. Laut Hufeisen/Riemer (2010: 746) sind Prüfungsangst, Sprechangst und Evaluationsangst dabei relevant. Generell ist

anzumerken, dass der Prozess des Zweitspracherwerbs von einer engen und komplexen Wechselwirkung zwischen sozialen Faktoren und den Eigenschaften der L2-Lerner geprägt ist. Gemäß Hufeisen/Rierner (2010: 746) profitieren L2-Lerner, die Deutsch als Fremdsprache in Griechenland lernen, von ihrer Erfahrung mit einer ersten Fremdsprache. Dies macht sie toleranter gegenüber Ambiguität, lässt sie höhere Erfolgserwartungen entwickeln, risikobereiter werden und fördert ein positives Selbstkonzept.

2. Deutsch als Fremdsprache in Griechenlands öffentlichem Bildungssystem

Im schulischen Kontext zeigt sich, dass Englisch in Europa als dominante erste Fremdsprache gilt. In den letzten Jahren ist jedoch ein Rückgang im Erlernen der deutschen Sprache als Fremdsprache zu beobachten. Gemäß Fandrych/Hufeisen (2010: 35) spielen sprachenpolitische Gegebenheiten und Entscheidungen eine entscheidende Rolle für den Status der deutschen Sprache als Fremdsprache. In verschiedenen Ländern kann die Einführung und Anzahl von Fremdsprachen im Bildungsbereich stark von politischen oder wirtschaftlichen Faktoren abhängen. Es wird auch darauf hingewiesen, dass Deutsch als eine anspruchsvolle Sprache gilt, was die Nachfrage unter Fremdsprachenlernenden beeinflussen kann, es sei denn, es gibt spezifische Gründe wie berufliche oder weiterbildungsorientierte Aspekte für das Erlernen einer bestimmten Fremdsprache (Fandrych/Hufeisen 2010: 35).

Gemäß Hufeisen/Sorger (2010: 166) tragen verschiedene Organisationen zur Förderung des Deutschen als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums bei. Diese Verbände können auf nationaler Ebene tätig sein, also innerhalb der deutschsprachigen Länder, oder international agieren und dabei als Vertreter von Fachleuten in verschiedenen Ländern auftreten. Neben der Entwicklung und Anwendung neuer Ansätze umfassen ihre Aufgaben auch die "sprachenpolitische Vertretung, die die Positionierung des Faches und die internationale Stellung der Sprache beeinflussen" (Hufeisen/Sorger 2010: 166).

Der Internationale Deutschlehrerverband (IDV), gegründet im Jahr 1968, hat das Ziel, die deutsche Sprache außerhalb des deutschsprachigen Raums zu fördern. Zu diesem Zweck gibt der Verband das IDV-Magazin, eine Online-Zeitschrift, heraus, die bis heute eine wichtige Rolle bei der Vertretung der Ansichten des Verbandes spielt. Der IDV hat

bedeutende Methoden des Fremdsprachenunterrichts durch seine Projekte entwickelt, darunter die ABCD-Thesen zur Landeskunde und das DACH-Prinzip (vgl. Hufeisen/Sorger 2010: 168). In diesem Zusammenhang wurde auch die DACHL-Arbeitsgruppe ins Leben gerufen.

Im Jahr 2007 wurde Deutsch als Fremdsprache erstmals sowohl als zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe II (in der ersten Klasse des Lyzeums) als auch in den fünften und sechsten Klassen der Grundschule in Griechenland eingeführt. Schon im Jahr 1993 wurde Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Gymnasien der Sekundarstufe I eingeführt. Englisch wird sowohl in der Grundschule als auch in den Sekundarstufen I und II als erste Fremdsprache unterrichtet. Gemäß dem Einheitlichen Lehrplan für Fremdsprachen (ENL-FL) ist der Begriff "erste Fremdsprache" keine qualitative Bewertung der Fremdsprache und soll keinesfalls ihre Rolle mit der der Muttersprache vergleichen. Vielmehr bezeichnet er die Fremdsprache, die an allen öffentlichen Schulen verpflichtend unterrichtet wird.

Wie bereits erwähnt, wurde in der Fremdsprachendidaktik der Ansatz der Mehrsprachigkeit eingeführt, der auf dem Beschluss der EU-Mitgliedstaaten von 2001 basiert, dass jeder Europäer neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen sollte. Als Folge davon wurde neben der ersten obligatorischen Fremdsprache (Englisch) auch eine zweite Wahlpflichtfremdsprache eingeführt. Schüler können sich entweder für Deutsch oder Französisch entscheiden. Deutsch wird im öffentlichen Schulsystem des Landes ab der fünften Klasse der Grundschule eingeführt, in den drei Klassen des Gymnasiums (Sekundarstufe I) fortgesetzt und schließlich im Lyzeum (Sekundarstufe II) als Haupt- oder Wahlfach angeboten (Thiele 2018: Online).

Der Einheitliche Lehrplan für Fremdsprachen (ENL-FL) spielt eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung und Implementierung von Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen in Griechenland. Ein wichtiges Prinzip des ENL-FL ist die Gleichwertigkeit aller europäischen Sprachen, die durch die einheitliche Anwendung des Lehrplans auf alle diese Sprachen deutlich wird. Das Erlernen von Fremdsprachen wird innerhalb des ENL-FL als ein umfassender Prozess betrachtet, der sowohl kognitive als auch soziokulturelle Aspekte des Lernens und der Lernenden umfasst. Der Bildungsauftrag des ENL-FL besteht darin, dass Fremdsprachenlernende sprachliches und interkulturelles Bewusstsein sowie die Fähigkeit zur Sprachmittlung entwickeln. Zudem definiert der ENL-FL klar die Ziele des Lernprozesses. Die Lernenden haben die Freiheit, Methoden und Materialien entsprechend

ihren individuellen Bedürfnissen und den spezifischen Lernumständen auszuwählen und anzuwenden. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, ihren eigenen Lehrplan zu erstellen und dabei technologische Hilfsmittel zu nutzen. Gemäß Βεντούρης und Ζέππος (2016: Online) wird eine der bedeutsamsten Innovationen des Einheitlichen Lehrplans für Fremdsprachen darin gesehen, dass Lehrkräften die Option geboten wird, Lehrpläne zu gestalten, die den spezifischen Anforderungen ihrer Unterrichtssituation gerecht werden.

Gemäß dem Einheitlichen Lehrplan für Fremdsprachen (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: 8-9) werden Lernende als Bürger betrachtet und es werden folgende Fertigkeiten im Rahmen des Lernprozesses gefördert:

- Die Kompetenz, wirksam in verschiedenen sozialen Kontexten und Kommunikationssituationen zu handeln.
- Die Fähigkeit, als Vermittler zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen zu agieren, um die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener sozialer oder kultureller Hintergründe zu erleichtern.
- Die Fähigkeit, eigenständig mit der erlernten Sprache zu arbeiten und sich basierend auf ihren Interessen an den Aktivitäten der internationalen Gemeinschaft zu beteiligen.
- Die Fähigkeit, effektiv über neue und bereits bekannte sprachliche, soziale und kulturelle Konzepte zu verhandeln.
- Die Fähigkeit, das erlangte Wissen, die Erfahrungen und entwickelten Strategien zu nutzen, um mit anderen zu kommunizieren oder auftretende Probleme zu lösen (Einheitlicher Lehrplan für Fremdsprachen: 8-9).

Bei der Umsetzung des ENL-FL im institutionellen oder schulischen Kontext sowie bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts müssen bestimmte Bedingungen beachtet werden. Es ist besonders wichtig sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler einer Klasse ein vergleichbares Sprachniveau haben, um einen effektiven Lernprozess zu ermöglichen. Zudem sollte die Klassengröße so gewählt werden, dass der Lernprozess weder behindert noch erschwert wird. Zudem ist es von Bedeutung, dass der Unterrichtsraum mit den erforderlichen Medien ausgestattet ist und die Auswahl der Lehrwerke auf klar definierten Kriterien basiert. Was die Lehrkräfte betrifft, sollte darauf geachtet werden, dass diese nicht an mehr als zwei Schulen eingesetzt werden, da dies ihre

Leistungsfähigkeit sowie die Qualität ihrer Ausbildung beeinträchtigen könnte. Ein weiteres grundlegendes Prinzip des ENL-FL besteht darin, die Schülerinnen und Schüler auf die Teilnahme am Griechischen Staatszertifikat für Fremdsprachen (GSZF) vorzubereiten, wobei diese Vorbereitung innerhalb des öffentlichen Schulsystems erfolgen sollte.

Die Hauptziele des Einheitlichen Lehrplans für Fremdsprachen werden durch die Kann-Beschreibungen des Deutschen Referenzrahmens für Sprachen illustriert. Diese Beschreibungen umfassen die verschiedenen Stufen der Kommunikationskompetenz gemäß der 6-Punkte-Skala des Europarates. Es gibt sechs Beschreibungen, die die generellen kommunikativen Fähigkeiten einer Person in einer Fremdsprache beschreiben. Diese Beschreibungen ermöglichen es, einen Lernenden als kompetenten Nutzer der Sprache einzustufen. Die Beschreibungen entsprechen den Sprachniveaus und Bewertungsskalen A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Auch die folgende Tabelle wird dabei berücksichtigt.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

Common European Framework of Reference.

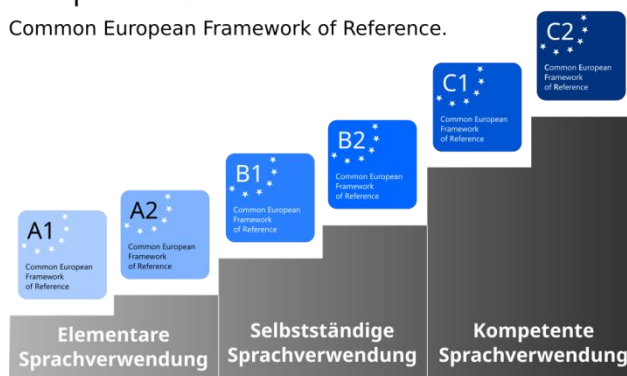


Tabelle 1: Sprachstufen für Fremdsprachen nach dem Europarat (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: 22)

Die Didaktik des Deutschunterrichts an Lyzeen konzentriert sich auf das Sprachniveau A2+. Gemäß den Empfehlungen des Europarates sollten dafür 200 Unterrichtsstunden vorgesehen werden. Das Einheitliche Lehrplan für Fremdsprachen (ENL-FL) hat diese Anzahl auf 230 Stunden erhöht. Diese Anpassung der Unterrichtszeit ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen, die den Lernprozess beeinflussen können. Ein wichtiger Aspekt ist die rechtzeitige Bereitstellung von Lehrkräften in den Schulen, insbesondere von

Vertretungslehrern. Im griechischen öffentlichen Schulsystem erfolgt die Einstellung schrittweise, nicht nur zu Beginn des Schuljahres, sondern auch während des Jahres. Es gibt auch andere Faktoren, die die verfügbare Unterrichtszeit beeinflussen können, wie nationale Feiertage und schulische Exkursionen.

Im nächsten Kapitel wird die Lernmethode des Stationenlernens behandelt. In der modernen Fremdsprachendidaktik steht der Lernende im Mittelpunkt des Lernprozesses, wobei stets ihre individuellen Eigenschaften, Interessen und Motivation berücksichtigt werden. Aktuelle didaktische Modelle richten ihr Augenmerk auf die kognitiven Prozesse der Lernenden. Gemäß Βεντούρης und Ζέππος (2016: Online) erfolgen diese Prozesse lernerzentriert und explorativ und versuchen, so weit wie möglich feste Unterrichtsphasen zu vermeiden.

3. Stationenlernen im DaF- Unterricht

3.1 Stationenlernen: eine alternative Lehr- und Lernmethode

Alternative Lehr- und Lernmethoden sollen die Lernenden aktivieren und motivieren. Nach Böttcher (2012: 12) ist das Lernen an Stationen eine solche alternative Methode, die sowohl Vor- als auch Nachteile bietet. In der modernen Fremdsprachendidaktik steht die Rolle der Lernenden im Mittelpunkt. Wie von Böttcher (2012: 14) beschrieben, ist es charakteristisch für diese Methode, dass die Lernenden selbst im Fokus stehen, inklusive ihrer Voraussetzungen, Interessen und ihrer aktiven Teilnahme am Unterricht. Bei der Planung von Unterrichtseinheiten sollten diese Aspekte stets berücksichtigt werden. Die Lehrkraft nimmt hierbei eine differenzierte Rolle ein und fungiert eher als Helfer und Berater während des Unterrichtsgeschehens.

Im Konstruktivismus wird besonders die Interaktion zwischen den Lernenden und den Akteuren des Unterrichts betont. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei vielschichtiger und geht über die eines bloßen Helfers oder Beraters hinaus. Dieses Konzept wird im weiteren Verlauf des Kapitels detailliert behandelt. Im Konstruktivismus stehen die Konzepte der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion im Mittelpunkt des Lernprozesses. Konstruktion bezeichnet dabei das Schaffen und Neuerfinden von Wissen, während Rekonstruktion auf die (Wieder-)Entdeckung und Überprüfung von Wissen verweist und

Dekonstruktion beinhaltet die kritische Untersuchung, Hinterfragung und Ablehnung von Wissensinhalten (Online unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_begruendung.html).

Im Gegensatz zum herkömmlichen Frontalunterricht, bei dem die Lehrkraft direkt neues Wissen vermittelt, ist das Stationenlernen eine handlungsorientierte Lernmethode. Hierbei sind die Lernenden aktiv beteiligt und verwenden verschiedene Lernstrategien, um eigenständig neues Wissen zu erschließen, wie von Böttcher (2012: 16) dargestellt. Es wird unterstrichen, dass die Aktivierung des Gedächtnisses bei den Lernenden umso wirksamer ist, je aktiver sie am Lernprozess beteiligt sind. Die Autonomie der Lernenden spielt beim Stationenlernen eine zentrale Rolle und wird als eine der entscheidenden Schlüsselqualifikationen betrachtet (Böttcher 2012: 16). Diese Lernmethode steht im engen Zusammenhang mit den grundlegenden Prinzipien der Binnendifferenzierung.

Bevor wir uns den wesentlichen Merkmalen des Stationenlernens zuwenden, ist es meiner Ansicht nach wichtig, zunächst eine Definition dieses Konzepts zu erläutern. Gemäß Böttcher (2012: 12, basierend auf Wicke 2006) wird der Lernstoff in verschiedene Abschnitte aufgeteilt, die als "Stationen" bezeichnet werden. An jeder Station stellt die Lehrkraft verschiedene Materialien bereit, die von den Lernenden individuell oder in Gruppen bearbeitet werden. Neben dem Terminus "Stationenlernen" finden sich auch Begriffe wie "Lernen an Stationen", "Lernzirkel" oder "Unterrichtszirkel". Es ist wichtig zu betonen, dass dieses Konzept auf der ursprünglichen Idee des Zirkeltrainings basiert, welches in den 1950er Jahren im Sportunterricht im deutschsprachigen Raum entstand. Beim Zirkeltraining trainierten die Schüler verschiedene sportliche Fertigkeiten an unterschiedlichen Stationen (Böttcher 2012: 13).

Die Methode des Stationenlernens befähigt die Lernenden dazu, selbstständig zu arbeiten und ihr individuelles Lerntempo zu steuern. Innerhalb des konstruktivistischen Ansatzes, insbesondere beim Stationenlernen, wird ein handlungsorientierter Sprachunterricht betont. Aktives Handeln und die direkte Anwendung der Sprache ermöglichen ein unmittelbares Erleben derselben. Durch diese Interaktion mit der Sprache entwickeln die Lernenden ein positives Gefühl und ein inneres Gefühl der Erfüllung. Die Entdeckung neuen Wissens und dessen praktische Anwendung steigern die Motivation der Lernenden erheblich. Dies fördert nicht nur die Anwendung bereits erworbener, sondern auch die Entwicklung neuer Strategien im Spracherwerb. Hölscher (o.J.: Online) argumentiert,

dass die Kombination von Sprachanwendung und motivierenden, praktischen Erfahrungen beim ganzheitlichen, handlungsorientierten Lernen den Lernenden ermöglicht, ihre Sprachfähigkeiten situationsgerecht zu entwickeln. Dies trägt zur Steigerung der Lernleistung bei und führt zu einem langfristigen und erfolgreichen Spracherwerb. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Charakteristika dieser Lernmethode.

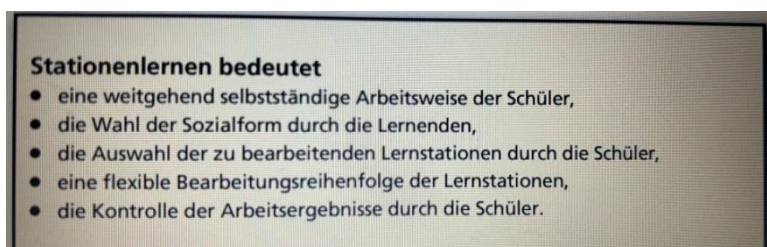


Tabelle 2: Merkmale des Stationenlernens (Lange 2007: Online)

Nach meiner Meinung wäre es sinnvoll, die wesentlichen Merkmale des Stationenlernens detaillierter zu erklären. Diese Merkmale beziehen sich auf alle Beteiligten und Aspekte des Unterrichts: die verwendeten Materialien, die angewendeten Lernmethoden, die Lernenden selbst, die Lehrkraft, die Organisation sowie die Ausstattung der Lernstationen und des Unterrichtsraumes.

Die Lernenden sollten die Möglichkeit haben, in verschiedenen Gruppenformen wie Partner- oder Gruppenarbeit zu interagieren. Es ist entscheidend, dass ihnen die spezifischen Lernziele und erwarteten Ergebnisse klar zu Beginn mitgeteilt werden, möglicherweise durch eine Einführung. Anweisungen zur Durchführung der Aufgaben an jeder Station sollten schriftlich bereitgestellt werden, wobei dies nicht ausschließt, dass die Lehrkraft den Lernenden bei Bedarf Unterstützung leisten kann. Die Arbeits- oder Lernstationen im Klassenzimmer sollten so gestaltet sein, dass jede Gruppe unabhängig und ungestört arbeiten kann. Die Art der Arbeit und die verschiedenen Übungen an jeder Station sollten den Lernenden klar vermittelt werden. Es kann sowohl vorgeschriebene als auch wählbare Stationen geben. Es ist wichtig zu klären, ob alle Pflichtstationen bearbeitet werden müssen, ob eine Mindestanzahl ausreicht oder ob nur bestimmte Gruppen sie bearbeiten müssen. Außerdem sollte festgelegt werden, ob die Wahlstationen als Alternativen zu den anderen dienen, als Puffer für schnellere Gruppen oder als Wiederholungsmöglichkeit. Es sollte auch entschieden werden, ob die Reihenfolge, in der die Stationen bearbeitet werden, frei wählbar ist oder einer bestimmten Abfolge folgen sollte.

In der modernen Fremdsprachendidaktik agiert die Lehrkraft als Berater und Unterstützer. Sie beobachtet aufmerksam und bietet subtile Hilfe, Erklärungen und Anweisungen an, wo und wenn sie benötigt werden. Laut Stübzig (2004: 12) haben die Lernenden die Möglichkeit, entweder direkt untereinander um Unterstützung zu bitten oder die Hilfe ihrer Lehrkraft anzunehmen. Die folgende Tabelle fasst die wichtigsten Merkmale der Arbeitsstationen laut Lange (2007: Online) zusammen.

Stationen sollen
<ul style="list-style-type: none">• in ihren Anweisungen verständlich formuliert sein,• offene Aufgabenstellungen einbeziehen,• unterschiedliche Zugänge anregen,• vielfältige Materialien integrieren,• Neues und bereits Bekanntes fruchtbar vereinen,• die übergeordnete Problemstellung und den inhaltlichen Zusammenhang beachten,• qualitativ differenziert gestaltet sein,• Hilfestellungen ermöglichen.

Tabelle 3: Merkmale von Stationen (Lange 2007: Online)

Bevor der Zusammenhang zwischen dem Stationenlernen und der Binnendifferenzierung im nächsten Kapitel erläutert wird, ist es wichtig, weitere theoretische Grundlagen zu erwähnen, die eng mit dieser Lernmethode verbunden sind. Da die Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts stehen sollen, beziehen sich alle theoretischen Aspekte auf ihre Entwicklung als Lernende und Empfänger von neuem Wissen. Das Stationenlernen basiert auf der Handlungsorientierung, wobei betont wird, dass Lernende, wenn sie den Lernstoff aktiv aufnehmen und üben, effektivere Gedächtnisprozesse aktivieren können. Zudem spielt die Lernerautonomie eine entscheidende Rolle im Stationenlernen, da sie als eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen unseres Jahrhunderts betrachtet wird und mit selbstgesteuertem Lernen verbunden ist.

Gemäß Schmenk (2010: 12) zielen weitere Definitionen im deutschen Kontext darauf ab, dass Lernende "ihr eigenes Lernen selbst steuern" oder "die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen". Eine positive Einstellung der Lernenden kann entscheidend für den Erfolg des Lernprozesses sein; das Lernen wird effektiver, wenn positive Gefühle vorhanden sind. Wie von Böttcher (2012: 16) betont wird, ist es von Bedeutung, eine passende Lernumgebung zu schaffen, die Elemente von Spiel, Rollenspielen und Bestätigung beinhaltet (indem die Lernenden das Gefühl haben: "Jetzt kann ich das"), um ein angenehmes Gruppen- und Lernklima zu fördern.

3.2 Stationenlernen und Binnendifferenzierung

Das Konzept des Stationenlernens ist eine Unterrichtsmethode, die stark auf den Prinzipien der Binnendifferenzierung basiert. Hierbei können die Lernenden ihre individuellen Interessen einbringen, während sie durch den Besuch unterschiedlicher Stationen verschiedene Zugänge zu einem Thema erhalten und somit vielfältige Möglichkeiten zur Übung haben (Klein o.J: Online).

Im Kontext der Binnendifferenzierung werden verschiedene Methoden und Techniken angewandt, um die Bedürfnisse aller Lerntypen in einer gemischten Lerngruppe zu berücksichtigen. Diese Methode, auch als innere oder didaktische Differenzierung bekannt, zielt darauf ab, die individuellen Unterschiede der Schüler anzuerkennen, ohne die Gruppe dauerhaft zu trennen. Didaktische Differenzierung bezieht sich auf die Anpassung des Lernprozesses an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden, beispielsweise basierend auf ihrem sprachlichen Hintergrund. Die innere Differenzierung zielt darauf ab, die individuellen Merkmale der Schüler wie ihre persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen zu berücksichtigen, indem eine Vielfalt von Materialien, Übungsformen und ähnlichem bereitgestellt wird. Diese Ansätze sind Teil eines zeitgemäßen, handlungsorientierten und kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, der die Bedürfnisse der Lernenden in den Fokus stellt.

Schätzl (2014: 17) erläutert weitere Aspekte der Binnendifferenzierung, darunter die nachfolgende Differenzierung, die Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben sowie die freigebende Differenzierung. Bei der nachgehenden Differenzierung erhalten die Schüler nach einer gemeinsamen Einführung des Lernstoffs durch die Lehrkraft unterschiedliche Aufgaben, die in ihrem Umfang und ihrer Schwierigkeit variieren. Die Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben beinhaltet präzise Anweisungen seitens der Lehrkraft, um sicherzustellen, dass alle Schülerinnen und Schüler mit ähnlichem Sprachniveau vergleichbare Lernergebnisse erzielen, wobei ihre individuellen Merkmale stets berücksichtigt werden.

In der freigebenden Differenzierung hat die Lehrkraft die Möglichkeit, den Unterricht so zu strukturieren, dass die Lernenden effektiv beim Erlernen der Sprache unterstützt werden. Dabei steht die Selbstverantwortung der Lernenden im Mittelpunkt, da sie die

Freiheit haben, ihre eigenen Themen, Projekte oder Aufgabentypen gemäß ihren Interessen auszuwählen und zu bestimmen.

Dadurch wird ihre positive Einstellung zur Zielsprache und zur damit verbundenen Kultur gestärkt, was wiederum ihre Motivation erheblich steigert. Mit der folgenden Tabelle stellt Aschemann (2011: 3) den Zielen der Binnendifferenzierung dar:



Tabelle 4: Ziele der Binnendifferenzierung

Die in der Tabelle aufgeführten Ziele der Binnendifferenzierung harmonisieren gut mit den Zielen der Methode des Stationenlernens. Das Stationenlernen stellt praktisch eine Umsetzung der grundlegenden Prinzipien der Binnendifferenzierung dar. Im Zentrum dieses Ansatzes steht das übergeordnete Ziel, die kommunikative Kompetenz zu verbessern, was eine zentrale Zielsetzung des modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist. Schlüsselkonzepte wie Lernerautonomie, Motivation und kooperatives Arbeiten behalten ihre Relevanz. Außerdem erfordert das Stationenlernen die Anwendung verschiedener Lernstrategien, die die Motivation steigern und zu einer angenehmen und stressfreien Lernumgebung beitragen können. Dazu gehören beispielsweise die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung und die Förderung der Selbstverantwortung für das eigene Lernen.

Folglich ist zu betrachten, dass die Binnendifferenzierung in sämtlichen Bereichen und für alle Beteiligten im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Das gilt sowohl für traditionelle Unterrichtsmethoden, bei denen die Lehrkraft die Hauptrolle beim Übermitteln neuen Wissens spielt, als auch für den Einsatz innovativer Lehr- und Lernansätze wie das Stationenlernen, das die Autonomie und Eigenverantwortung der Lernenden fördert.

Zusammenfassend betrachtet Aschemann (2011: 5) verschiedene Wege der inneren Differenzierung: Differenzierung nach Leistungsanforderungen bzw. Schwierigkeitsgraden (Niveaudifferenzierung), nach Lerninhalten oder Themen, nach Lernzielen, nach Medien, Materialien oder Textsorten, nach Methoden (geschlossene/offene Aufgabentypen), nach Lernzeiten, nach Lerntechniken bzw. Lernstrategien (Förderung individueller Lernstile) und nach Ausgangssprachen (temporäre Auflösung der "gemischten Gruppe") (Aschemann 2011: 5).

Die Differenzierung nach Leistungsanforderungen oder Schwierigkeitsgraden bedeutet, dass die erwarteten Lernergebnisse für jeden Lernenden entsprechend seinem individuellen Sprach- und Kenntnisstand festgelegt werden sollten. Die Schwierigkeit der Aufgaben sollte entsprechend angepasst werden, ebenso wie die Auswahl der Lerninhalte. Daher müssen die Lernziele nicht nur für eine homogene Gruppe formuliert werden, sondern auch für eine heterogene, wobei Flexibilität bei ihrer Festlegung erforderlich ist. Die Medien, Materialien und Methoden, die im Unterricht verwendet werden, sollten vielfältig sein, um die Bedürfnisse aller Lerntypen (visuell, auditiv, kommunikativ und motorisch) zu berücksichtigen. Da verschiedene Lerntypen möglicherweise unterschiedliche Lernstrategien anwenden, ist es wichtig, die verschiedenen Lernstile zu unterstützen und zu respektieren.

Gemischte Lerngruppen setzen sich aus Lernenden zusammen, die unterschiedliche Muttersprachen oder Sprachniveaus haben und gemeinsam lernen und interagieren. Oft wird im Unterricht die Bildung homogener Gruppen bevorzugt, bei denen das gemeinsame Sprachniveau oder die Muttersprache als Kriterium für die Gruppenzusammensetzung dient. Durch diese vorübergehende Aufteilung in gemischten Gruppen wird der Lernprozess erleichtert und die Lehrkraft kann ihn besser organisieren, da sie die individuellen Bedürfnisse der Lernenden besser berücksichtigen kann.

3.3 Stationenlernen: Vor- und Nachteile dieser alternative Methode

Stationenlernen, als alternative Lehr- und Lernmethode betrachtet, weist eine breite Palette an Vorteilen auf, allerdings sind auch Nachteile zu beachten. Zunächst einmal werden die positiven Aspekte oder die Stärken dieses Konzepts betrachtet.

Die Methode des Stationenlernens ist zweifellos durch ihre Binnendifferenzierung gekennzeichnet, die es ermöglicht, die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu berücksichtigen, wie von Opolownikowa (2009: 10) beschrieben. Diese Art der Differenzierung respektiert die einzigartigen Merkmale der Lernenden, wie bereits zuvor erläutert. Durch das Stationenlernen erhält die Lehrkraft die Möglichkeit, verschiedene Lerntypen und ihre Anforderungen durch die Vielfalt an Aufgaben, Medien und Materialien anzusprechen. Gemäß Lange (2007: Online) können differenzierte Aufgaben verschiedene Lerneingangskanäle gleichzeitig ansprechen. Es ist allgemein bekannt, dass nicht alle Lernenden im gleichen Tempo lernen, und unterschiedliche Lerntypen Informationen auf unterschiedliche Weise verarbeiten und aufnehmen. Durch die Nutzung einer breiten Palette von Lernaufgaben und -methoden erhalten alle Schüler die Chance, die Lernziele so effektiv wie möglich zu erreichen. Daher betont Opolownikowa (2009: 10) als Vorteil des Stationenlernens: "Lehrkräfte können unterschiedliche Lerntempi und -stile in den Unterricht einbeziehen." Ein weiterer positiver Aspekt ist die zugrunde liegende Annahme der Binnendifferenzierung in Bezug auf selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen. Stationenlernen, im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht, ermutigt die Lernenden, ihr eigenes Lerntempo zu bestimmen und bereits erworbene Spracherwerbstechniken nach Bedarf anzuwenden. Durch selbstständiges Lernen können die Lernenden Selbstständigkeit entwickeln. Beim Lernen an verschiedenen Stationen erwerben Schüler zentrale Schlüsselqualifikationen (Hoffmann, Online: 28). Selbstbestimmung ist eine der zentralen Fähigkeiten im 21. Jahrhundert.

Beim Lernen an Stationen werden verschiedene Sozialformen einbezogen, insbesondere Partner- und Gruppenarbeit. Die Lernenden interagieren miteinander, finden ihre Rolle in der Gruppe und respektieren die Eigenschaften und Meinungen der anderen

Gruppenmitglieder. Dadurch ist neben der sprachlich-kognitiven Kompetenz auch die soziale Kompetenz im Lernprozess von großer Bedeutung. Sonnleitner (2015: 146) hebt hervor, dass durch Partner- und Gruppenarbeit die Teilnehmer ihre Fähigkeiten in Teamarbeit und Kooperation verbessern und die Denk- und Arbeitsweisen ihrer Mitschüler kennenlernen. Sie erlangen somit nicht nur fachliches Wissen, sondern auch soziale Kompetenzen.

Opolownikowa (2009: 10) hebt einen weiteren Vorteil des Stationslernens hervor, nämlich die Möglichkeit für Lehrkräfte, die erzielten Arbeitsergebnisse als Grundlage für nachfolgende Lernprozesse zu verwenden. Indem die Lehrkraft den Lernprozess sorgfältig beobachtet, können die erfassten Lernergebnisse als Ausgangspunkt für die Entwicklung und Organisation weiterer Lernaktivitäten dienen, die auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind.

Durch die Gruppenarbeit oder das individuelle Arbeiten an verschiedenen Lernstationen wurde festgestellt, dass die Lernenden eine hohe Motivation zeigen. Die Vielfalt der Aufgaben und die Nutzung technologischer Medien tragen dazu bei, dass die Schüler aktiver am Unterricht teilnehmen und ihre positiven Eigenschaften entfalten. Dies führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit der Lernenden, was wiederum dazu beiträgt, "Disziplinprobleme zu verringern" (Hoffmann o.J: 28). Diese Probleme beinhalten typischerweise Störungen oder Ablenkungen, die im herkömmlichen Frontalunterricht häufig auftreten, insbesondere wenn das Interesse und die Motivation der Schüler nachlassen.

In Bezug auf die Nachteile oder Schwächen des Stationenlernens ist festzustellen, dass diese im Allgemeinen im Vergleich zu den Vorteilen weniger zahlreich sind. Ein bedeutender Nachteil des Stationenlernens liegt meiner Ansicht nach darin, dass es von den Lehrkräften einen erheblichen Zeitaufwand erfordert, um alle Aspekte des Unterrichts vorzubereiten und zu organisieren. Dies umfasst die Bereitstellung von Materialien, insbesondere wenn diese von den Lehrkräften selbst erstellt werden, sowie die angemessene Gestaltung und Organisation des Klassenraums, um einen reibungslosen Ablauf des Stationenlernens zu gewährleisten. Sonnleitner (2015: 146) weist darauf hin, dass "Kleingruppenarbeit für Lehrkräfte eine zeitliche Herausforderung darstellt, da die Planung der Unterrichtseinheiten durch die Erstellung eines Pools von Methoden und Aufgaben zeitaufwendig ist".

Im Kontext eines selbstgesteuerten Spracherwerbs liegt die Verantwortung für den Arbeitsablauf, die angewandten Lernstrategien und das Lerntempo bei den Lernenden selbst. Sie können die verfügbare Zeit optimal nutzen, um alle gestellten Aufgaben rechtzeitig zu bewältigen. Die Anzahl der Lernstationen ist von entscheidender Bedeutung, da laut Hoffmann (Online: 29) "eine große Anzahl von Stationen die Lernenden unter Leistungs- und Zeitdruck setzen kann". Es besteht also die Gefahr, dass die Lernenden bei einer Vielzahl von Stationen überfordert werden und entweder unter Druck arbeiten, was zu unzureichenden Lernergebnissen führen kann, oder "den Stoff nicht bewältigen" (Hoffmann o.J: 29).

Im modernen Fremdsprachenunterricht, insbesondere beim Stationenlernen, liegt die Rolle der Lehrkraft hauptsächlich darin, die Lernenden kontinuierlich zu unterstützen und als Berater zu fungieren. Gemäß Sonnleitner (2015: 146) muss jede Station klare Aufgabenstellungen, eine festgelegte Bearbeitungszeit und ein Lösungsblatt haben, um sicherzustellen, dass die Lehrkraft für Fragen zur Verfügung steht. Im Gegensatz zum Frontalunterricht, bei dem die Lehrkraft das Wissen direkt vermittelt, sollen die Lernenden beim Stationenlernen das Wissen selbst entdecken. Opolownikowa (2009: 10) stellt fest, dass dies dazu führen kann, dass Lehrkräfte den Überblick über den Lernprozess und den Leistungsstand einzelner Schüler oder der gesamten Klasse verlieren. Eine unzureichende Beobachtung durch die Lehrkraft könnte bedeuten, dass die Lernergebnisse einzelner Schüler nicht genau festgestellt werden können. Daher sind für die gesamte Klasse bestimmte Leistungsmessungen oder Kontrolltechniken erforderlich, um den Grad des Erwerbs der gewünschten Lernziele angemessen zu bestimmen.

Beim Stationenlernen können die Lernenden die Ergebnisse ihrer Aufgaben und die Lösungen selbst überprüfen. Die bereitgestellten Materialien enthalten auch Lösungsblätter, die ihnen die richtigen Antworten liefern. Trotzdem können Schwierigkeiten auftreten, wenn die Lernenden die Aufgaben mündlich statt schriftlich bewältigen und miteinander interagieren und kommunizieren müssen. Bernstein (o.J: 11) stellt fest, dass „die Selbstkorrektur bei Sprechstationen recht schwierig ist“.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Stationenlernen eine vielfältige Lernmethode ist, die sowohl Vorteile als auch Nachteile bzw. Schwächen aufweist. Im folgenden Kapitel wird der Begriff des Spiels dargestellt.

4. Sprachlernspiele im DaF- Unterricht

Der Begriff Spiel ist nicht leicht zu definieren, da viele unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden müssen. Zahlreiche Wissenschaftler, darunter Psychologen, Pädagogen und Soziologen, haben sich mit diesem Begriff auseinandergesetzt und verschiedene Definitionen entwickelt (Krotoszynska 2020: 4). Das Spiel als ergänzende Methode wird in Klassenzimmern immer häufiger eingesetzt. Der moderne Pädagoge hat die Bedeutung des Spiels erkannt und seinen Beitrag zur Schaffung eines Vertrauensklimas zwischen den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrern, zur Entlastung von negativen Emotionen und zur Entwicklung kognitiver, kognitiver und anderer Fähigkeiten festgestellt (Ποφούζου 2022: 269).

Im Fremdsprachenunterricht markierte der kommunikative Ansatz einen wichtigen Schritt in der Nutzung von Spielen. Ab Mitte der siebziger Jahre wurden Spiele als wesentlicher Bestandteil kommunikativ orientierter Methoden populär, obwohl sie grundsätzlich in allen Methoden des Fremdsprachenunterrichts integriert werden können. Seit den 80er Jahren sind Sprachlernspiele ein fester Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts geworden. Der bewusste und regelmäßige Einsatz von Sprachlernspielen wird als eine ergänzende Lehrmethode angesehen und gehört zur Kategorie der alternativen, innovativen Unterrichtsmethoden. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass es sich nicht um eine vollständig ausgearbeitete Methode handelt, sondern eher um eine Annäherung. Dies lässt sich größtenteils auf soziale Aspekte zurückführen, da viele Menschen Fremdsprachen auch im Erwachsenenalter lernen, und der Unterricht soll dementsprechend unterhaltsam und ansprechend gestaltet sein.

Der Einsatz von Sprachlernspielen im Unterricht bietet hauptsächlich Vorteile und bringt eine Vielzahl positiver Aspekte mit sich. Sie motivieren die Schüler, sorgen für Abwechslung im Unterricht und schaffen authentische Kommunikationssituationen. Sprachlernspiele fördern die Verwendung der Fremdsprache durch die Schüler und ermöglichen eine personalisierte, ganzheitliche Unterrichtsmethode, die verschiedene Lernstile berücksichtigt und die Lernenden sowohl emotional als auch kognitiv anspricht. Darüber hinaus sind sie gleichermaßen für produktive und rezeptive Fertigkeiten geeignet.

Ein weiterer Vorteil ist, dass Sprachlernspiele an den Lerninhalt und das Niveau der Lernenden angepasst werden können. Dabei ändern sich die Rolle und Funktion der Schüler und des Lehrers, wobei der Lehrer sich von ständigem Korrigieren löst.

Sprachlernspiele haben den positiven Effekt, dass sie in heterogenen Lerngruppen eine ausgleichende Funktion haben und differenzierte Arbeit ermöglichen. Alle Schüler, unabhängig von ihrem Leistungsniveau, können an den Spielen teilnehmen, auch diejenigen mit geringerer Leistungsfähigkeit, ohne ständig maximal gefordert zu werden. Allerdings gibt es unterschiedliche Meinungen über die Auswirkungen von Sprachlernspielen im Unterricht. Ein Nachteil ist der erhebliche Zeitaufwand für die Suche, Erstellung und Anpassung des Spielmaterials sowie für die Durchführung der Spiele während des Unterrichts. Zudem kann der hohe Bedarf an Materialien nachteilig sein. Es ist ebenfalls wichtig, dass die methodisch-didaktischen Ziele der Spiele klar definiert sind, trotz ihrer positiven Merkmale im Fremdsprachenunterricht. Ein weiterer negativer Aspekt des Einsatzes von Spielen im Unterricht sind mögliche Störungen wie Lärm und Disziplinschwierigkeiten seitens der Schüler.

Abschließend obliegt es dem Lehrer, die Verantwortung für die Auswahl, Zeitplanung, Vorbereitung, Einführung und mögliche Gruppeneinteilung bei der Verwendung von Spielen im Unterricht zu tragen. Während des Spiels kann der Lehrer entweder als Teilnehmer mitwirken, als Ansprechpartner zur Verfügung stehen oder einfach das Spiel beobachten. Die Entscheidung darüber hängt von der jeweiligen Situation, dem Typ des Spiels, den Beziehungen zwischen den Spielern und dem Lehrer sowie den Lernzielen ab.

4.1 Methodische Ansätze

Im Unterricht bezieht sich der Begriff "Spielen" eher auf didaktische Spiele, die dazu dienen, den Unterricht differenzierter zu gestalten und voranzubringen. Ihr Ziel liegt darin, neues und bereits vorhandenes Wissen durch Übung und Wiederholung zu festigen, beispielsweise durch die Verwendung von Bildern, Zahlen und verschiedenen Symbolen. Behme (1992: 11) argumentiert, dass auch ein lockerer, spontaner Unterricht, der darauf abzielt, miteinander zu sprechen, als Teil des didaktischen Spiels betrachtet werden kann.

Lernspiele können ebenfalls als den Versuch betrachtet werden, motivierende Spielerfahrungen gezielt mit lehrreichen Inhalten zu kombinieren.

Das primäre Auswahlkriterium für Sprachlernspiele im DaF-Unterricht ist das zu erreichende Lernziel. Der Lehrer muss genau bestimmen, welches Spiel er zu welchem Zweck einsetzt. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass Spiele auch zur Entspannung oder als Ersatzaktivität dienen können. Neben dem übergeordneten Ziel, die deutsche Sprache zu beherrschen, gibt es verschiedene Nebenziele wie die Vermittlung von Wortschatz, Grammatik, Aussprache, mündlichem Ausdruck, Leseverständnis, Hörverständnis und Schreibfertigkeiten.

Die emotionalen Vorteile von Spielen sind von großer Bedeutung. Es ist ratsam, Sprachlernspiele auszuwählen, bei denen alle Schüler die Möglichkeit haben zu gewinnen. Der Gewinn sollte nicht nur von der sprachlichen Kompetenz abhängen, sondern auch von anderen Fähigkeiten wie einem guten Gedächtnis, Allgemeinwissen oder gelegentlich einfach vom Zufall. Auf diese Weise wird niemand ausgeschlossen, und auch weniger selbstbewusste Schüler werden ermutigt, am Spiel teilzunehmen, selbst wenn sie sich bei anderen Übungen vielleicht nicht so sicher fühlen würden (Kleppin 1980: 98).

Die individuellen Voraussetzungen der Lernenden sind für die Auswahl von Sprachlernspielen ebenfalls von großer Bedeutung. Schweckendiek (2001: 14) betont, dass Spiele dem Niveau, dem Alter und der Reife der Lernenden entsprechen müssen. Dies ist sowohl für das Verständnis der Spielregeln als auch für die Durchführung des Spiels wichtig. Ein und dasselbe Spiel kann je nach den Fähigkeiten der Schüler unterschiedlich geeignet sein. Ein Spiel mag zu Beginn möglicherweise schwierig erscheinen, später jedoch angemessen sein und schließlich zu leicht werden. Daher sollten anspruchsvollere Spiele ausgewählt werden, wenn sich die Qualifikation der Schüler verbessert. Bei komplexen Spielanweisungen ist es ratsam, zunächst eine Beispielrunde zu spielen.

Auch der Schwierigkeitsgrad des Spiels ist wichtig bei der Auswahl oder Herstellung, beim Verständnis der Regeln und bei der Durchführung (Schweckendiek 2001: 14). Es kann sein, dass bei der Erstellung eines Spiels viel Aufwand erforderlich ist. Sobald jedoch ein Spiel erstellt wurde, entfällt beim nächsten Mal die Vorbereitungszeit. Ein weiteres, jedoch wichtiges Kriterium ist die benötigte Zeit. Bei manchen Spielen ist zum Beispiel viel Zeit für das Erklären und Verstehen der Regeln erforderlich, was die Spieler

demotivieren kann. In solchen Fällen sollte der Lehrer darüber nachdenken, ob sich dieser Aufwand erst nach einer längeren Zeit auszahlt. Daher ist es ratsam, öfter Spiele einzusetzen, die weniger Zeit in Anspruch nehmen, um zu üben. Bei der Unterrichtsvorbereitung sollte der Lehrer alle Aktivitäten sorgfältig zeitlich planen.

Laut Meyer (1997: 344) stehen Lehrkräfte, die im Unterricht Spiele mit ihren Schülern durchführen möchten, sozialen Entwicklungsneigungen gegenüber. Dies bedeutet Folgendes:

- Schüler spielen in ihrer Freizeit immer seltener ohne Medien.
- Oft zeigen Kinder im schulischen Spiel starre Wettbewerbsorientierung, selbst wenn der Lehrer dies nicht wünscht.
- Spiele ohne Wettbewerb oder Gewinner sind für die Schüler eher uninteressant.
- Das stimmungsvolle, zweckfreie Spielen findet immer seltener statt, was bedeutet, dass die Merkmale, die das Spielen von der Arbeit unterscheiden, wie zum Beispiel seine Freiwilligkeit, oft verloren gehen.

Lehrkräfte, die den Unterricht durch Spiele kinderfreundlicher gestalten möchten, sollten berücksichtigen, dass die Integration von Spielen in den Unterricht dazu beitragen kann, dass Spiele sozial instrumentalisiert werden, wie zuvor beschrieben. Nach Meyer (ebd.) sind Spiele im Unterricht nicht zwecklos, sondern dienen als gezieltes Mittel, um die sozialen, kreativen, intellektuellen und ästhetischen Fähigkeiten der Schüler zu fördern.

In der Geschichte der Pädagogik wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass das Lernen aus dem Spiel abgeleitet werden sollte, um den Lernprozess angenehm und ansprechend zu gestalten. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1957: 50, zitiert nach Meyer 1997: 345) hebt hervor, dass nicht alle Arten von Spielen zur Entwicklung von Kindern beitragen, sondern nur solche Spiele, die es ihnen ermöglichen, sich ihrer Fähigkeiten und ihres Potenzials bewusst zu werden.

Auf jeden Fall ist es wünschenswert, dass im Schulalltag regelmäßig und in angemessener Menge gespielt wird, sowohl aus der Sicht der Schüler als auch aus der Sicht des Lehrers (Meyer 1997: 345). Die Schüler können durch Spielen eine Vorstellung von der Erwachsenenwelt bekommen, indem sie durch Probehandlungen Erfahrungen sammeln und dabei Spaß haben. Gleichzeitig stärkt das Spiel die Klassengemeinschaft, indem es den Schülern soziale Erfahrungen ermöglicht. Laut Scheller (1986: 202, zitiert nach Meyer

1997: 345) ist das Spiel die einzige Lernform, die es erlaubt, die während des Sozialisationsprozesses erworbenen Einstellungen und Haltungen zu reflektieren und zu bearbeiten. Es fördert auch die Aktivierung der Schüler und bietet eine gute Möglichkeit, den zuvor erarbeiteten Lernstoff anzuwenden und zu vertiefen. Durch die Integration von Spielphasen im Unterricht kann der Frontalunterricht reduziert werden, und diese Phasen können auch dazu dienen, das Gelernte zu überprüfen und eine diagnostische Funktion zu erfüllen.

Kauke (1992: 128) betont, dass Spiele die Schüler motivieren, aktiv am Unterricht teilzunehmen, ihnen Spaß machen und ihr Interesse am Unterricht wecken. Spiele erfüllen verschiedene Funktionen, die alle zur Entwicklung und zum Wohlbefinden der Schüler beitragen. Erstens fördern sie die motorische Entwicklung, da sie Bewegung ermöglichen. Darüber hinaus bringen sie Abwechslung in den Klassenraum und ergänzen andere Unterrichts- und Übungsformen. Zweitens unterstützen Spiele die Erkenntnisgewinnung, indem sie den Schülern ermöglichen, neue Erkenntnisse zu sammeln. Schließlich tragen Spiele auch zur Erholung und Entspannung der Schüler bei, was ebenfalls von großer Bedeutung ist.

4.2 Pädagogische Vorteile

Kruse (2011: 33) argumentiert, dass Kinder keinen klaren Unterschied zwischen Lernen und Spielen machen, da sie während des Spielens lernen. Aus psychologischer Sicht stellen Spiele eine grundlegende Form der spontanen Aktivität eines Kindes dar, durch die es sich mit seiner Umgebung auseinandersetzt (Behme 1992: 12, zitiert nach Krotoszynska 2020: 8). Spiele fördern die Fantasie von Kindern und unterstützen die Entwicklung ihrer Kreativität und Intelligenz. Zudem können Spiele Kindern helfen, traumatische Erfahrungen besser zu bewältigen. Spieltheoretiker haben festgestellt, dass das Spielen auch dazu beitragen kann, emotionale Verletzungen bei Kindern zu heilen. Es wird angenommen, dass Stress durch spielerische Aktivitäten abgebaut werden kann. Zum Beispiel kann die Trennungsangst eines Kindes verringert werden, wenn es lernt, dass es in der Lage ist, positive Lösungen herbeizuführen. Beim Spielen können Kinder ihre Emotionen und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen, was ebenfalls eine wichtige Funktion erfüllt.

Durch den Einsatz von Spielen kann die Sozialisation gefördert werden, da Schüler während des Spielens miteinander kommunizieren müssen. Spiele ermöglichen es Kindern, Selbstvertrauen zu entwickeln, was auf ihre offene Struktur zurückzuführen ist (Krotoszynska 2020: 9). Das Sozialverhalten entwickelt sich durch den Kontakt mit Erwachsenen und anderen Kindern während des Spielens. Auf diese Weise entwickeln Kinder ihre Individualität und werden in soziale Systeme integriert. Durch den Kontakt mit anderen treten sie auch mit neuen Konflikten in Berührung, die sie eigenständig lösen sollen. Die Sensibilisierung für Spiele ist dabei wichtig: Kinder müssen sich an neue Situationen anpassen können, sei es durch veränderte Bedürfnisse oder neue Mitspieler, da sonst das Spiel endet. Zudem müssen alle Mitspieler die Spielregeln akzeptieren. Daher ist es wichtig, alle Erwartungen hinsichtlich der Regeln zu erkennen und zu berücksichtigen (Krotoszynska 2020: 9).

Soziales Lernen findet stets in Gruppen statt, und der Einfluss der Gruppe auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen ist schon seit der Kindheit von entscheidender Bedeutung. Beim Spielen entwickeln Kinder Verhaltensweisen, die sie auch in anderen Situationen zeigen. Eine passende Umgebung ist für das Spielen notwendig, obwohl Kinder grundsätzlich spielen können (Bühler 1978: 30, zit. nach Krotoszynska 2020: 10). Das Spiel ist daher wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes, da es ihnen ermöglicht, ihre Umwelt zu erkunden, und die Interaktion mit Materialien und anderen Menschen ihre kognitiven Fähigkeiten fördert.

Sprachlernspiele sind Aktivitäten, die nicht nur einen spielerischen Charakter haben, sondern auch ein spezifisches Lernziel verfolgen und die Freude am Entdecken, Darstellen und bestimmten Tätigkeiten fördern. Nach der Forscherin sind weitere charakteristische Merkmale die offene Gestaltung des Spiels und die kontinuierliche Variation der Spannung. Sie betont, dass Sprachlernspiele während der kommunikativen Wende eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht spielten und heute dem Prinzip des aufgabenorientierten Lernens zugeordnet werden können (Kleppin 2017: 325, wie von Zeng 2020: 52 zitiert).

Das folgende Schema zeigt die Kategorisierung des didaktischen Spiels nach Kleppin (1980: 93):



Tabelle 5: Einteilung der didaktischen Spiele nach Kleppin (1980: 93)

Nach Kleppin (1980: 93) wird das didaktische Spiel in zwei Kategorien unterteilt: Spiele für den Unterricht und Spiele für die Freizeit. Innerhalb des Unterrichtsbereichs können Spiele sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für andere Fächer genutzt werden. Der Begriff "Sprachlernspiel" (SLS) wird am besten für Spiele verwendet, die speziell im Sprachunterricht eingesetzt werden, um das Sprachenlernen zu unterstützen.

Gemäß vielen Spieltheoretikern dienen Sprachlernspiele als Motivation für die Schüler, sich zu beteiligen, und ermutigen sie zum Sprechen. Selbst die zurückhaltendsten Schüler werden durch Spiele motiviert, da sie die Möglichkeit haben, durch Glück oder durch Fähigkeiten wie Allgemeinwissen oder gutes Gedächtnis zu gewinnen. Erfolgserlebnisse beim Spielen können die Einstellung der Lernenden zur Sprache positiv beeinflussen (Bühler 1929: 454, 455). Zu den wesentlichen Aspekten des Spielens gehören die Persönlichkeitsentwicklung, die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und die Förderung der Solidarität. Es wird argumentiert, dass Sprachlernspiele die sozialen Kontakte innerhalb der Klasse verbessern und eine authentische Form des Sprachgebrauchs bieten. Im Spiel wird die Fremdsprache als Mittel zum Zweck verwendet, da Spiele ähnliche Merkmale wie reale Kommunikationssituationen aufweisen und eine Interaktion mit Kommunikationsabsicht ermöglichen.

Die motivierende und kommunikative Funktion von Sprachlernspielen deutet bereits darauf hin, dass die Effizienz des Lernens gesteigert werden kann. Sprachliches Handeln kann vollständig Teil des Spiels sein. Gemäß Kleppin (2007: 264, zitiert nach Zeng 2020: 67) können Sprachlernspiele in allen Phasen des Lernens und Unterrichts, in verschiedenen sozialen Formen und mit Unterstützung verschiedener Medien eingesetzt werden. Eine wesentliche Komponente ist die Möglichkeit für die Lernenden, affektiv durch Sprachlernspiele zu lernen. Emotionen spielen dabei eine wichtige Rolle, und ihre Verbindung mit Kognition wurde neurobiologisch nachgewiesen. Klippel (1998: 5, zitiert nach Zeng 2020: 67) betont die Bedeutung von Konzentration für die Effektivität des Lernens. Während des Spiels sind die Lernenden auf das Spielziel und die sprachlichen Aufgaben fokussiert, was die Fähigkeit zur Speicherung von Informationen im Gehirn fördern kann. Abwechslung und Spaß durch das Spiel sind zwei Faktoren, die den Lernprozess positiv beeinflussen können (Dauvillier/Meese 2004: 24, zitiert nach Zeng 2020: 67).

Laut (Zeng 2020: 67) können neben dem Erlernen von Sprachkenntnissen Sprachlernspiele auch andere Formen von Wissen vermitteln, z.B:

Die Verwendung von Sprachlernspielen ermöglicht:

- Die Übermittlung kultureller Informationen und landeskundlichen Wissens (Kleppin 1980: 29, wie von Zeng 2020: 67 zitiert).
- Die Förderung von Kommunikationskompetenzen (Kleppin 1980: 24; Kleppin 1989: 186, zitiert nach Zeng 2020: 67).
- Die Vermittlung von Lernstrategien (Jentges 2007: 36, zitiert nach Zeng 2020: 67).

Im nächsten Kapitel wird der empirische Teil dieser Arbeit präsentiert, in dem alle genannten Anmerkungen und theoretischen Annahmen des Stationenlernens und dem Einsatz von Sprachlernspiele überprüft werden.

5. Empirischer Teil

Im diesem Kapitel steht der empirische Teil der Arbeit an, in dem das Stationenlernen mit dem Einsatz von Sprachlernspielen als alternative Lehr- und Lernmethode in einer ersten Klasse eines öffentlichen Lyzeums eingeführt wird. Ziel dieses Abschnitts ist es zu untersuchen, ob diese Methode in einer solchen schulischen Umgebung geeignet ist und ob sie Spielraum für Anpassungen in der Unterrichtsplanung, -durchführung und den Lernergebnissen bietet.

Meiner Meinung nach sollte zunächst eine Analyse der Bedingungen der Lerngruppe durchgeführt werden, bevor die groben und detaillierten Lernziele, sowie die Forschungsfragen und die Vorgehensweise in dieser Arbeit präsentiert und festgelegt werden. Zunächst werde ich eine kurze Beschreibung der Rahmenbedingungen, der anthropogenen und sozio-kulturellen Voraussetzungen geben.

5.1 Analyse des Bedingungsgefüges

Das Bedingungsfeld umfasst alle Elemente, die den Lehr- und Lernprozess beeinflussen können, sei es positiv oder negativ. Diese Faktoren erstrecken sich über die Eigenschaften der Lehrer sowie deren familiäre und soziokulturelle Hintergründe. Nach Ehnert (2001a: 37) ist das enge Zusammenspiel zwischen Lernen und der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler von grundlegender Bedeutung und wird von verschiedenen Voraussetzungen beeinflusst, insbesondere von anthropogenen Faktoren. Diese Faktoren sind entscheidend für eine erfolgreiche Planung und Gestaltung des Unterrichts. Unter den anthropogenen Faktoren gibt es Merkmale wie Alter, Geschlecht, Motivation und Lernfähigkeit, die die Bereitschaft zum Lernen beeinflussen können (Ehnert 2001a: 39). Es ist wichtig, die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler zu berücksichtigen. Die Lehrkraft sollte in der Lage sein, den Unterricht je nach Motivationsgrad der Schüler auf eine anregende Weise zu gestalten.

Laut Ehnert (2001: 62) definiert sich das Lehrziel als das Ziel, das von der Lehrinstanz (sei es eine Lehrperson, ein Institut oder eine Schule) festgelegt wird, um das Lernen zu

lenken. Im Gegensatz dazu ist das Lernziel das Ziel, das der Lernende selbst für seinen Lernprozess setzt. Das Festlegen von Lernzielen ist ein entscheidender Schritt in der Unterrichtsplanung und beinhaltet die Überlegung, was die Schüler nach Abschluss des Unterrichts wissen und können sollen. Während der Planung kann die Lehrkraft darüber nachdenken, welche Methoden und Übungen in der Unterrichtsstunde sinnvoll sind (Perels/Schmitz/Van den Loo, 2007: 102-108). Es gibt verschiedene Faktoren, die die Effektivität einer exemplarischen Unterrichtseinheit steigern können. Besonders wichtig für erfolgreiches Lernen ist die Aufmerksamkeit und Fürsorge seitens des Lehrers (Storch 1999: 330).

Raabe (2001:76f) argumentiert, dass das Umfeld für die Planung einer Unterrichtsstunde von entscheidender Bedeutung ist. Unter Einflussfaktoren sind die Bedingungs- oder Voraussetzungenfelder gemeint, da sie die Grundlagen im Fremdsprachenunterricht schaffen. Diese Faktoren umfassen sowohl anthropogene als auch sozial-kulturelle Voraussetzungen. Bei der Gestaltung des Unterrichts für meine Lerngruppe habe ich ihr Alter, ihre sprachlichen Bedürfnisse, ihre Sprachkompetenz, ihr aktuelles Lernniveau sowie ihre individuellen Lerngewohnheiten berücksichtigt (ebd.).

Meine reale Lerngruppe besteht aus Schülern und Schülerinnen der 1. Klasse eines öffentlichen Lyzeums in Pyrgos, gelegen in der Region von Ilia. Die Gruppe umfasst 19 SchülerInnen, davon 10 Jungen und 9 Mädchen im Alter von 15 bis 16 Jahren. Die Schüler stammen aus ähnlichen sozialen Hintergründen und haben alle Griechisch als Muttersprache. Englisch ist ihre erste Fremdsprache, die sie seit der 1. Klasse lernen. Deutsch wird seit der 5. Klasse als zweite Fremdsprache unterrichtet, sodass sie sich im sechsten Lernjahr befinden. Der Deutschunterricht erstreckt sich über zwei Stunden pro Woche, jeweils 45 Minuten. Das Sprachniveau der Schüler gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) liegt bei A2+. Die Lernatmosphäre in dieser Gruppe ist angenehm, und die Schüler halten eng zusammen. Einige von ihnen haben ein sehr gutes Deutschniveau. Die Klasse zeichnet sich durch ihre Lernbereitschaft und Offenheit gegenüber neuen Inhalten sowie Unterrichtsmethoden aus.

Die Lernenden haben unterschiedliche Interessen. Die meisten Jungen zeigen Interesse an Sport, insbesondere Fußball, und verbringen ihre Freizeit oft mit Computerspielen. Auch die Mädchen interessieren sich für Sport, sowie für Mode. Viele sind in sozialen Netzwerken aktiv, insbesondere auf TikTok. Alle hören Musik gerne und haben ihre

Lieblingsstars sowie Lieblingssendungen im Fernsehen. Die Motivation zum Deutschlernen ist intrinsisch instrumentell da auf die Notengebung orientiert, aber die Mehrheit der Lernenden lernt aber sehr gern Deutsch. Es gibt einigen Lernenden, die schon das B1 oder B2- Niveau auf Deutsch bestehen. Die Stadt Pyrgos und die Umgebung rund um das antike Olympia sind ein beliebtes Reiseziel für Touristen aus der ganzen Welt, so gibt es auch viele deutsche Besucher. Auch in der Region Ilia leben viele Deutsche und Österreicher. Deshalb zeigen die Schüler eine positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache.

Motivation wurde bereits erwähnt und ist ein bedeutender affektiver Faktor, der den Prozess des Fremdspracherwerbs positiv beeinflusst. Gemäß Ehnert/Möllering (2001: 47, 48) spielen die individuellen Einstellungen der Lernenden zur Zielsprache und zum Zielsprachenland eine große Rolle. Positive Einstellungen verstärken die Motivation eines Lernenden, während negative Einstellungen zu geringerer Motivation führen können.

Zu den sozio-kulturellen Gegebenheiten gehört die Institution, in diesem Fall ein öffentliches Lyzeum in einer kleinen Stadt. Die Schule ist angemessen technisch ausgestattet, mit einem Informatikraum, der mehrere Computer enthält. Der Unterricht findet in einem Klassenraum eines öffentlichen Lyzeums statt. Es ist erwähnenswert, dass der Klassenraum über einen freien Internetzugang, einen Laptop und ein neues interaktives Whiteboard verfügt. Im Rahmen des Stationenlernens wird der Laptop als audiovisuelles Medium eingesetzt. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass alle Schüler möglicherweise nach dem Prinzip "Bring Your Own Device" (BYOD) ihr eigenes Handy oder Tablet mitbringen können, da möglicherweise zusätzliche Informationen über das Internet abgerufen werden müssen. Natürlich werden die curricularen Richtlinien bei der Unterrichtsgestaltung für das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe berücksichtigt. Das A-Niveau (A1 und A2) wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) als Elementare Sprachverwendung bezeichnet. Was das Sprachniveau der Lernenden betrifft, liegt es gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen auf dem Niveau A2+.

Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001: Online) wird die linguistische Kompetenz der Lernenden im Allgemeinen in der Bewertungsskala beschrieben. Nach den Kann-Beschreibungen des GERS (Europarat 2001: Online) ist ein Lerner auf diesem Niveau in der Lage grundlegende Sätze und oft verwendete Ausdrücke

zu verstehen und zu verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen, Informationen über sich selbst, ihre täglichen Routinen oder Wünsche auszudrücken, und dass sie einfache Satzmuster anwenden können (Europarat 2001: Online).

Das Hauptziel dieser Unterrichtseinheit ist die Förderung des Unterrichtsprozesses und der sprachlichen und schriftlichen Kommunikation durch die alternative Lernmethode des Stationenlernens mit dem Einsatz von Sprachlernspielen. Ein weiteres affektives Ziel besteht darin, die Motivation der Schüler zu steigern und den Unterricht aufzuheilen.

Es ist wichtig zu betonen, dass alle oben genannten Bedingungen bei der Planung einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden sollten, um den Lernprozess so effektiv wie möglich zu gestalten. Gemäß Perels/Schmitz (2007: 13) kann selbst bei einem ausgezeichneten Unterricht das volle Potenzial nicht ausgeschöpft werden, wenn die Rahmenbedingungen ungünstig sind oder die Räumlichkeiten ungeeignet sind. Des Weiteren ist es von Bedeutung, sich bei der Planung einer Unterrichtseinheit mit der Festlegung von Grob- und Feinlernzielen zu befassen und deren Wichtigkeit für die Durchführung des Lernprozesses sowie für die Motivation und die Wahrnehmung der Lernenden bezüglich der erwarteten Ergebnisse zu erkennen.

5.2 Themenauswahl

Bevor der Unterricht beginnt, ist es äußerst wichtig, das gewählte Thema darzustellen und zu begründen. Bei der Modernisierung der Didaktik sollten immer die Interessen der Lernenden als Grundlage für die Themenwahl dienen. Das Thema sollte in den Interessensbereich der Lernenden fallen, da dies sie dazu ermutigt, aktiver am Unterricht teilzunehmen und eine positive Einstellung zum Lernprozess zu entwickeln. Dadurch wird ihre Motivation gesteigert. Nach Isigüzel (2011: 30) „wird Motivation zu einem entscheidenden Faktor bzw. Antrieb für das Erlernen einer Fremdsprache. Selbst wenn die besten Unterrichtsmethoden und -materialien verwendet werden, kann ein effektiver Fremdsprachenunterricht praktisch nicht stattfinden, wenn die Motivation fehlt“.

Das Kernthema dieser Unterrichtseinheit ist *„die Europäische Union und ihre Institutionen“*. Ohne Frage betrifft dieses Thema sowohl die Interessen als auch den Alltag aller Lernenden. Darüber hinaus hatte das Thema keinen direkten Bezug zum Lehrwerk. Das Lehrwerk hat den Titel *„Deutsch ein Hit!2“* und wird vom Διόφαντος Verlag

herausgegeben. Das Kapitel 9 (*Schullandheim in Österreich*) des Lehrwerks bezieht sich auf Österreich, und wir fanden es interessant, den Deutschunterricht zu bereichern, indem wir auch über die anderen Länder der EU lernen. Das didaktische Material hat den Titel „EU und Ich“¹ und wird von der offiziellen Website der Europäischen Union bereitgestellt. Die Anregung für die Auswahl dieses Themas, das keine Verbindung zum Lehrbuch hat, waren die bevorstehenden Europawahlen.

Dieses didaktisches Material ist für Jugendliche ab 15 Jahren mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen konzipiert. Es orientiert sich an den Standards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen für das Niveau A und den Lehrplänen für Fremdsprachen an griechischen Schulen. Das Material wird für alle EU-Sprachen entwickelt.

Die Lehrkraft wählt das geeignete didaktische Material unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte aus, darunter das Sprachniveau der Schülerinnen und Schüler. Zu den Kriterien, die ein Lehrwerk für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht als geeignet erscheinen lassen, gehört die Anpassung an aktuelle Trends im Fremdsprachenunterricht für die entsprechende Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler. Nach meiner Meinung erfüllt dieses didaktische Lernmaterial alle genannten Standards, und daher wurde es für die Didaktisierung in den Deutschunterricht ausgewählt.

Zu diesem Zeitpunkt haben die Lernenden bereits in der vorherigen Unterrichtsstunde alles über die Europäische Union und ihre Institutionen gelernt (z. B. Wortschatz). In diesem Lernmaterial werden Themen, wie „*Was ist eigentlich die Europäische Union, Wie funktioniert die EU und Was steht auf der Tagesordnung der EU?*“ behandeln. Die folgenden Themen fallen unter den Bereich 'Wortschatz', während es bei der Kommunikation darum geht, „über Funktion der Europäischen Union zu sprechen“.

Storch (1999: 57) stellt fest, dass im Sprachunterricht neuer Wortschatz innerhalb von Kontexten eingeführt und verstanden wird, sei es durch Texte, Situationen, Handlungen oder thematische Zusammenhänge. Diese Vorgehensweise erleichtert das Verständnis, unterstützt die Entwicklung von Verknüpfungen innerhalb des Wortschatzes und ist entscheidend für eine effektive Speicherung im Gedächtnis.

¹ https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/eu-me-quiz_de

Die Lernenden waren sehr interessiert an diesem Thema und begannen, ihre eigenen Fragen im Zusammenhang mit der Europäischen Union zu diskutieren. Dabei verwendeten sie hauptsächlich ihre Muttersprache, während einige versuchten, das Thema mithilfe ihres vorhandenen Deutschwortschatz und ihrer Kenntnisse zu besprechen. Einige Schüler nutzten auch Englisch zusammen mit ihrer Muttersprache, jedoch ausschließlich für Wörter, die sie für ähnlich im Deutschen hielten, insbesondere im Zusammenhang mit der Funktion der Europäischen Union.

5.3 Bestimmung von allgemeinen und spezifischen Lernzielen

Wenn die Lehrkraft einer Unterrichtseinheit planen möchte, ist es entscheidend, die angestrebten Lernziele klar zu definieren und sicherzustellen, dass sie für alle Lernenden verständlich sind. Es ist wichtig zu berücksichtigen, dass nicht alle Schüler die gleichen Lernabsichten haben. Laut Ehnert (2001: 60) werden im Kindes- und Jugendalter die Ziele oft vorgegeben, aber auch jüngere Lernende denken darüber nach, warum sie eine fremde Sprache erlernen wollen und welchen Zweck dies erfüllen soll.

Beim Erlernen einer Fremdsprache steht als übergeordnetes Lernziel natürlich der Spracherwerb im Vordergrund. Die spezifischen Feinlernziele sollten auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sein, wobei sowohl Lehrziele als auch Lernziele berücksichtigt werden. Nach Ehnert (2001: 62) können Lehrziele "extrasubjektiv" sein, was bedeutet, dass sie die gewünschten Lernergebnisse seitens des Lehrers darstellen und sich auf pragmatische, kognitive und emotionale Aspekte beziehen. Andererseits können Lernziele "intrasubjektiv" sein, was bedeutet, dass sie die persönlichen Ziele der Lernenden widerspiegeln. Diese Ziele können zwischen den Lernenden variieren und sind nicht immer innerhalb eines strukturierten Fremdsprachenunterrichts erreichbar. Daher ist es wichtig, beim Entwurf von Unterrichtseinheiten ein Gleichgewicht zwischen Lehr- und Lernzielen zu finden.

Die schon dargestellte Unterrichtseinheit basiert auf einem Lernmaterial auf der offiziellen Website der Europäischen Union und hat diese als Einstieg oder Ausgangspunkt. Die Festlegung der Lernziele für diese Unterrichtseinheit bezieht sich auf den Wortschatz, die Grammatik und die Kommunikation. In der dargestellten Unterrichtseinheit werden die

spezifischen Lernziele wie folgt formuliert: Am Ende des Unterrichts sollen die Lernenden in der Lage sein,

- die Namen der Länder korrekt zu schreiben und die Mitgliedstaaten der Europäischen Union zu erkennen,
- sich über einigen Funktionen der Europäischen Union und ihre Institutionen zu äußern und danach ihrer Sprechpartner mit einfachen Sätzen Informationen über die EU zu fragen,
- Die Unterschiede zwischen den Institutionen der EU mit Hilfe von den entsprechenden Beschreibungen zu erkennen.
- Mit Hilfe von interaktiven Aufgaben auf spielerische Weise über die Geschichte der EU zu informieren.
- Mit dem Gebrauch von neuen Medien, konkret eines Laptops oder eines Handys (Bring-Your-Own-Device (BYOD)), sowie das eigenständige Recherchieren nach Online- Aufgaben zur Vertiefung den dargestellten Informationen über die EU besser kennenzulernen.

Laut Ehnert (2001: 63) ist es zusätzlich wichtig zu erwähnen, dass weitere Lernziele gefördert werden sollten, wie zum Beispiel das kooperative Lernen durch Gruppenarbeit, die Toleranz gegenüber anderen, sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation. Dies beinhaltet das Sich-Auseinandersetzen mit anderen, möglicherweise die Anpassung an sie, das Ändern der eigenen Haltung und die Entwicklung einer neuen Identität.

Zusammenfassend und unter Berücksichtigung der zuvor genannten erwarteten Lernziele ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Ist die Einsetzung der alternativen Methode des Stationenlernens mit dem Einsatz von Sprachlernspielen in einem öffentlichen Lyzeum möglich?
2. Können mit dieser alternativen Methode und gemäß den Prinzipien der Binnendifferenzierung die angestrebten Lernziele erreicht werden?

Nach der Vorstellung der schon dargestellten Unterrichtseinheit werden diese Forschungsfragen beantwortet. Es kann jedoch im Vorfeld angemerkt werden, dass aus persönlicher Erfahrung der Einsatz der Methode des Stationenlernens für die

Didaktisierung der zweiten Fremdsprache im schulischen Kontext geeignet ist und positive Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen erzielen kann.

In den meisten Fällen verläuft die kooperative Arbeit problemlos, was zu einem signifikanten Anstieg des Selbstvertrauens der schwächeren Schüler führt und eine positive und entspannte Atmosphäre im Klassenzimmer schafft.

5.4 Planung der Unterrichtseinheit

Bei der Planung der präsentierten Unterrichtseinheit wurden alle genannten Aspekte berücksichtigt: die Voraussetzungen der Lernenden, die verfügbaren Ressourcen des Schulraums und die zur Verfügung stehende Zeit. Gemäß Wicke (2004: 103) spielen im Unterricht verschiedene miteinander verbundene Faktoren eine Rolle, wie beispielsweise die Unterrichtsziele, die Planung des Unterrichts, die angewandte Methodik und Didaktik sowie die soziale Dynamik zwischen Lehrenden und Lernenden. Ebenso sind die Art der Bildungseinrichtung und deren Trägerschaft entscheidend für den Unterrichtserfolg.

Es wird interessant sein zu beobachten, wie sehr die Lernenden in dieser alternativen Methode involviert sind und welche Stationen und Aufgaben ihr starkes Interesse an aktiver Beteiligung zeigen. Die Bedeutung der Binnendifferenzierung wird hierbei entscheidend sein. Die Lernziele umfassen sowohl lexikalische als auch pragmatisch-kommunikative Aspekte.

Das Thema, das behandelt wird, dreht sich um *"die Europäische Union und ihre Institutionen"*, und die Lernenden sollen in der Lage sein, sich mithilfe einfacher Satzmuster, die ihnen zur Verfügung gestellt werden, über die Funktionen und die Geschichte der Europäischen Union auszudrücken. Das Sprachniveau der Lernenden entspricht dem A2+-Niveau gemäß dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der die kommunikativen Sprachkompetenzen der Lernenden in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Fähigkeiten unterteilt.

Es sollte angemerkt werden, dass sämtliche Materialien und Übungen, die im Unterricht verwendet wurden, eigenständig erstellt wurden. Eine breite Palette an Medien, darunter Bilder, Videos und Online-Aufgaben, wurde eingebunden, um die Bedürfnisse aller Lernenden und ihrer unterschiedlichen Lernstile zu berücksichtigen. Die Übungen wurden

mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden konzipiert, um die Vielfalt der Lernenden optimal anzusprechen. Gemäß Wicke (2010: 935) bietet eine Vielfalt an Methoden und Lösungsansätzen den verschiedenen Lerntypen Alternativen. In diesem Zusammenhang können die unterschiedlichen Aufgaben dazu beitragen, die Lernziele aller Schüler zu fördern und zu unterstützen.

Es wurde beschlossen, dass die Lernenden an vier verschiedenen Lernstationen arbeiten sollen. Es ist wichtig, sicherzustellen, dass innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens alle Schüler die Aufgaben ohne Druck bearbeiten können und dass Zeit am Ende für Reflexion und Auswertung des Lernprozesses zur Verfügung steht. Wie schon im vorigen Kapitel erwähnt wurde, besteht die Lernergruppe aus 19 Schülern, die dem A2+ Niveau entsprechen. Da eine Unterrichtsstunde 45 Minuten dauert, wird jede Unterrichtseinheit über zwei Stunden, also insgesamt 90 Minuten, durchgeführt. Es gibt insgesamt vier Stationen, darunter drei Lernstationen sowie eine Pufferstation, die den Lernenden ermöglichen, sich ohne Zeitdruck mit verschiedenen Aufgaben zu befassen. Im Rahmen der Binnendifferenzierung werden Aufgaben angeboten, die sowohl schwieriger als auch einfacher sein können, um unterschiedliche Sprachniveaus zu berücksichtigen. Darüber hinaus sollen die Aufgaben verschiedene Lerntypen ansprechen, indem sie sowohl spielerische und kreative als auch kognitive und abstrakte Aufgaben umfassen (Böttcher 2012: 15-17). Im vorherigen Kapitel wurden potenzielle Schwächen des Stationenlernens besprochen, darunter die Möglichkeit, dass zu viele Lernstationen, insbesondere wenn sie als verpflichtend angesehen werden, die Schüler überfordern können. Dies kann dazu führen, dass die Aufgaben an den einzelnen Stationen entweder nicht richtig oder mit unzureichender Aufmerksamkeit behandelt werden, was wiederum zu unerwünschten Lernergebnissen führen kann.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass eine solche zeitliche Belastung die Motivation der Lernenden stark negativ beeinflusst. Man kann sagen, dass Motivation und eine positive Einstellung zum Unterricht entscheidende Elemente im Fremdsprachenunterricht sind, und aus meiner persönlichen Erfahrung heraus ist es wichtig zu betonen, dass in den meisten Fällen die schwächeren Schülerinnen und Schüler eher dazu neigen, ihre Motivation leichter zu verlieren.

An allen Stationen sowie an der Pufferstation sollen die SchülerInnen arbeiten. Die Pufferstation ermöglicht es den Lerngruppen, nach Abschluss der Aufgaben an einer

bestimmten Station dort zu arbeiten, bis eine der anderen drei Stationen frei wird. Die SchülerInnen können die Aufgaben an den Lernstationen ohne festgelegte Reihenfolge bearbeiten, was den Schwierigkeitsgrad einiger Stationen anpassen kann. In der Beschreibung der Vorgehensweise wird diese Entscheidung ausführlich erläutert und begründet. Es war auch von großer Bedeutung, dass alle Anweisungen sowohl auf Griechisch als auch auf Deutsch bereitgestellt werden. Dadurch werden den Lernenden Hilfestellungen gegeben, so dass sie möglichst eigenständig innerhalb ihrer Gruppe arbeiten können, ohne ständig die Lehrkraft um Hilfe oder Anleitung bitten zu müssen.

In jeder Lerngruppe nehmen fünf oder sechs Lernenden teil, und es gibt keine festgelegten Kriterien für die Bildung dieser Gruppen. Die Schüler haben die Freiheit, selbstständig zu arbeiten, was ihre individuelle Lernausrichtung unterstützt. An jeder Lernstation stehen verschiedene Aufgaben bereit, die verschiedene sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten ansprechen. Die Schüler organisieren sich selbst in Gruppen und sind für die Bildung dieser Gruppen verantwortlich. Jede Station wird von einem Assistenten betreut, der bei Problemen unterstützt. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle eines Beraters und ermutigt die Schüler, ihre eigenen Gruppen zu bilden. Die Lehrkraft interveniert nur, wenn es notwendig ist, Änderungen an der Gruppenzusammensetzung vorzunehmen. Dabei wird darauf geachtet, dass die Gruppen eine heterogene Mischung hinsichtlich des Leistungsniveaus aufweisen, während insgesamt ein ähnliches kognitives Niveau in den Gruppen gewährleistet wird.

Nach der Unterrichtsvorbereitung, einschließlich der Anordnung des Raums, wurden den SchülerInnen die Abläufe erläutert. Dabei wurde erklärt, wie sie arbeiten sollen, welche verschiedenen Aufgaben an den Lernstationen auf sie warten und welche Erwartungen an sie gestellt werden. Es wurde besprochen, ob eine bestimmte Reihenfolge einzuhalten ist oder nicht, und die Funktion der Pufferstation wurde verdeutlicht. Eventuelle Fragen der Schülerinnen wurden behandelt, und die Rolle der Lehrkraft im Unterrichtsprozess wurde deutlich gemacht.

Es gibt vier Lernstationen, die wie folglich aufgebaut und organisiert werden:

„EU Länder kennenlernen“

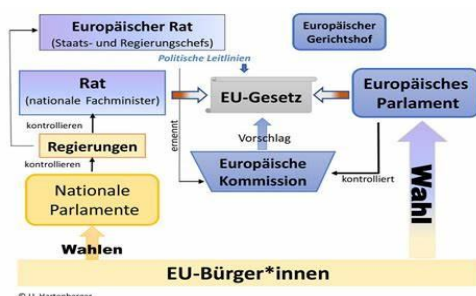


Station 1:

Titel dieser Station ist „*EU Länder kennenlernen*“. Die Lernenden sollen ein YouTube-Video mit dem Titel „*Die 27 Mitgliedsstaaten der EU- Lerne Flaggen und Hauptstädte*“ ansehen und dann auf Arbeitsblatt 1 (s. Anhang, S.62) die Länder, die Mitglieder der Europäischen Union sind, auf Deutsch aufschreiben. Danach arbeiten die Lernenden in Gruppen und sollen ein Interaktiv- Memory- Spiel mit Karten spielen, auf denen die Flaggen verschiedener EU- Länder abgebildet sind. Ihre Aufgabe besteht darin, richtig die das Land, zu dem die Flagge gehört, zu benennen (s. Anhang, S.62).

Bei dieser Aufgabe sollte es erwähnt werden, dass das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden kann und die Schüler haben außerdem die Möglichkeit, ihre Antworten selbst zu überprüfen, da nach dem Interaktiv- Memory- Spiel können sie die richtigen Antworten überprüfen.

Als ein Vorteil des Stationenlernens wird die Förderung selbstständigen Arbeitens der Lernenden angesehen. Sie haben die Möglichkeit, Vermutungen anzustellen und ihr Vorwissen sowohl auf Griechisch als auch auf Englisch zu aktivieren, da viele Wörter als Internationalismen gelten, wie zum Beispiel *Europa, Italien, Schweden, Spanien* usw. Kooperatives Arbeiten spielt hier ebenfalls eine wichtige Rolle, ebenso wie Toleranz, da die SchülerInnen durch die Interaktion in der Gruppe die Meinungen anderer berücksichtigen und verschiedene Ideen und Vorschläge diskutieren sollen. In Bezug auf die Binnendifferenzierung ist zu beachten, dass aufgrund der großen Anzahl von Internationalismen auch schwächeren SchülerInnen geholfen wird, erfolgreich und aktiv an der Lösung der Aufgabe teilzunehmen und somit positive Gefühle zu erzeugen.



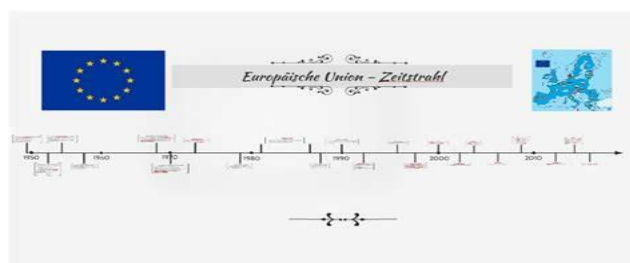
Station 2:

Die zweite Lernstation hat als Titel „*EU- Institutionen verstehen*“ und beinhaltet zwei verschiedene jedoch miteinander verbunden Aufgaben, wo die Lösung der ersten Aufgabe eine Voraussetzung für das Verständnis der nächsten Aufgabe ist. Um die erste Aufgabe an dieser Station zu verstehen, sollten die SchülerInnen ein Video auf YouTube anschauen (s. Anhang, S.63) das sie über die Organe der Europäischen Union informiert und ihre Aufgaben erklärt. Die erste Aufgabe könnte als eine eher „leichte“ bezeichnet werden; es geht um eine Zuordnungsaufgabe. Nach dem Anschauen des Videos sollen die Lernenden auf Arbeitsblatt 2 (s. Anhang, S.63) die Name der EU- Institutionen, basierend auf den entsprechenden Beschreibungen, zuordnen.

Die nächste Aktivität dieser Station ist ein Rollenspiel (EU- Debatte) und die Lernenden erhalten die Gelegenheit, sich mündlich zu äußern und diese kommunikative Fähigkeit innerhalb der Gruppe zu praktizieren. Bei Rollenspielen spielen Regeln eine geringe Rolle. Spieler haben bei Simulationsspielen (Rollenspielen) vorgegebene Rollen und werden aber durch ihre Haltungen beeinflusst. Kooperatives Lernen und Toleranz spielen eine wichtige Rolle, da die Lernenden das individuelle Lern- oder Sprechtempo der anderen Gruppenmitglieder respektieren sollen. Auch kann man sagen, dass Kooperationsspiele eine Gruppenkohäsion und Kooperationsbereitschaft unter den Teilnehmern entwickeln können.

Die Lernenden sollen in Gruppen arbeiten, damit sie sich gegenseitig unterstützen können. Jede Gruppe könnte einen Dolmetscher haben (vielleicht einen Schüler, der schon gut Deutsch kennt), der die Anweisungen und Informationen übersetzt und erklärt. Jede Gruppe kann eine einfache Rollenverteilung vorschlagen (Bürger, Politiker, Lobbyisten), z.B. könnte eine Gruppe die Rolle des Europäischen Parlaments übernehmen und einfach darüber diskutieren, warum es wichtig ist, dass die Bürger ihre Vertreter wählen können.

Zu diesem Zweck stellt die Lehrkraft schriftliche Unterstützung in Form von Stichpunkten oder kurzen Sätzen zur Verfügung, die den Lernenden helfen, ihre Rollen besser zu verstehen und ihre Argumente zu formulieren. Diese beiden Aufgaben haben unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Bei der ersten Aufgabe wurde die Binnendifferenzierung berücksichtigt, weshalb beschlossen wurde, ein Video vor der Lösung der Aufgabe eingefügt werden sollte. Auf diese Weise erhalten die weniger leistungsstarken Lernenden eine erhebliche Unterstützung und werden ermutigt, aktiver und selbstbewusster an der Bewältigung der Aufgaben teilzunehmen. Die zweite Aufgabe ist zweifellos anspruchsvoller, da von den Lernenden erwartet wird, auf Deutsch zu kommunizieren und miteinander zu interagieren.



Station 3:

Station 3 enthält ebenso wie Station 2 zwei Aufgaben. Die erste Aufgabe ist ein Interaktiv-Quiz über die Geschichte der EU (s. Anhang, S.64). Dieses Interaktiv- Quiz ist darauf ausgerichtet, die Lernenden auf spielerische Weise über die Geschichte der Europäischen Union zu informieren und ihr Grundverständnis zu testen, ohne zu anspruchsvoll zu sein. Diese Spiele können den Lernprozess fördern. Die Lernenden können sich bei der Wordwall- App anmelden und dann beginnen mit dem Lösen der Aufgabe, die im Spiel- und Quizformat vorliegt.

Weiterhin können die Lernenden Bingo in Gruppen spielen. Nun kann zu diesem Zeitpunkt das Bingo-Spiel eingeführt werden. Die Lehrkraft erstellt Bingokarten, auf denen verschiedene wichtige Ereignisse oder Meilensteine in der Geschichte der Europäischen Union aufgeführt sind. Danach liest die Lehrkraft kurze Beschreibungen oder stellt sich Fragen zu den verschiedenen Ereignissen vor. Die Lernenden können dann die Ereignisse auf ihren Bingokarten markieren, wenn sie sie hören. Die Schüler sind bereits mit den Regeln vertraut, da sie es bereits in der 5. Klasse und auch im Englischunterricht gespielt haben. Zu den kognitiven Zielen des Spiels gehören das Üben

und Festigen des neuen Wortschatzes. Auch die Aussprache sowie das korrekte Hören und Erkennen der Wörter wird trainiert. Ein weiteres Ziel ist es, die Schüler zu motivieren, ihr Interesse aufrechtzuerhalten, den Unterricht aufzulockern und Spaß zu haben. Dieses Spiel fördert das aktive Zuhören und das schnelle Erkennen von wichtigen Ereignissen in der Geschichte der Europäischen Union.



Pufferstation:

Die Pufferstation fungiert als eine Art Zwischenstation. Wenn die Schüler bereits mit einer Station fertig sind und keine andere Station frei ist, können sie sich an dieser Zwischenstation mit interaktiven Online-Übungen beschäftigen. Mit Hilfe eines Laptops oder ihrer Smartphones können sie eigenständig arbeiten.

Als erstes sollen die Lernenden ein Video zum Thema „*Erlebe das Europäische Parlament in 360°*“ (s. Anhang, S. 64) ansehen. Dieses Video befindet sich auf der offiziellen Website des Europäischen Parlaments, und die Schüler können eine digitale Reise ins Europäische Parlament unternehmen. Nach dem Anschauen des Videos haben die Lernenden die Möglichkeit einen Steckbrief eines Landes in Europa (Arbeitsblatt 3, s. Anhang, S.65) ausfüllen. Sie können auf die verschiedenen Merkmale ihr gewähltes Land schreiben. Sie können mit ihren Handys Informationen suchen und am Ende präsentieren sie sich, was sie geschrieben haben.

Diese Aktivitäten können den Lernenden helfen, ihr Verständnis der Europäischen Union zu vertiefen und ihre Kenntnisse über verschiedene Aspekte der EU zu erweitern, während sie gleichzeitig kreativ und interaktiv arbeiten. Die Verwendung von audio-visuellen Medien ist zweifellos ein wichtiger Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts. Meiner Meinung nach war es sinnvoller, ein Video im Unterricht einzusetzen, das zwar eine authentische Situation zeigt, aber für einen bestimmten Zweck erstellt wurde. Bei dieser Entscheidung spielte das spezifische Sprachniveau der Lernenden eine große Rolle,

da das gewählte Video mit Untertiteln auf Englisch versehen ist, was den Lernenden erheblich hilft, ohne sie mit zu vielen Informationen zu überfordern. Es ist auch wichtig zu beachten, dass das Sprachniveau des ausgewählten Videos ohnehin etwas höher ist als das der Lerngruppe.

Die Lehrkraft fungiert selbstverständlich als Unterstützung und Ratgeber, da bei dieser Station verschiedene Fragen seitens der Lernenden auftreten können. Zum Beispiel könnten sie fragen, wie viele Aufgaben sie lösen sollten oder wie viel Zeit zur Verfügung steht.

In der ersten Aufgabe (Memory-Spiel) haben die Lernenden die Möglichkeit, sich zu entspannen, und beim Ansehen des Videos kein spezifisches Lernergebnis vorhanden oder zumindest kein offensichtliches oder erwartetes Lernziel seitens der Lernenden ist. Ziel dieses Videos ist es, die Schüler über die 27 Mitgliedsländer der EU zu informieren. Bei der Zuordnungsaufgabe und dem Rollenspiel können alle Lernenden aktiv teilnehmen, einschließlich der schwächeren, da alle Gruppenmitglieder - oder zumindest sollten sie - an der Entscheidungsfindung für die ausgewählte Aufgabe beteiligt sind. Folglich sind alle in der Lage, eine solche Aufgabe zu bewältigen. Es ist ebenfalls wichtig zu erwähnen, dass bei interaktiven Online-Übungen eine Vielfalt sowohl im Sprachniveau als auch in der Art der Übungen vorhanden ist. Zudem bieten Online-Übungen die Möglichkeit der Selbstkontrolle. Aus meiner persönlichen Erfahrung im fremdsprachigen Unterricht versuchen die Lernenden oft, bei schlechten oder unbefriedigenden Ergebnissen die gleiche Aufgabe zwei- oder dreimal zu wiederholen, bis sie die gewünschten Ergebnisse erzielen.

Nach Leslaw (2007: 270) zeigen die aktuellen neuro- und psycholinguistischen Studien, dass die Freisetzung von Emotionen für den erfolgreichen Verlauf des Lernprozesses und die dauerhafte Verankerung neuer Erfahrungen von großer Bedeutung ist. Dies liegt daran, dass Kognition und Emotion sich gegenseitig positiv beeinflussen. Meiner Meinung nach bietet die Pufferstation den Lernenden die Möglichkeit, sich zu entspannen und die jeweiligen Aufgaben auf spielerische Weise zu bewältigen.

Am Ende des Lernprozesses werden die Lernenden gefördert, ihre persönlichen Bemerkungen zu machen. Sie könnten zum Beispiel auf Dinge eingehen, die Ihnen nicht gefallen haben, auf welche Herausforderungen sie gestoßen sind und welche Vorschläge

zur Verbesserung oder Änderung sie haben. Es wird den Lernenden erklärt, dass sie ihre Muttersprache nutzen können, da dies das Kommunizieren ihrer Gedanken erleichtert, klarer macht und stressfreier gestaltet.

5.5 Gestaltung und Umsetzung der Unterrichtseinheiten im Klassenzimmer

Darauffolgend werden die methodischen Überlegungen und Durchführungen von den zwei Unterrichtseinheiten präsentiert. Die beiden Unterrichtseinheiten wurden nicht gleichzeitig getroffen, sondern separat vorzustellen. Die zweite Unterrichtsstunde erfolgt erst nach zwei Tagen. Vor der Präsentation der beiden Unterrichtseinheiten wurde eine Einführungsphase durchgeführt.

Nach Storch (1999: 124) hat die Einführungsphase den Zweck, die Schüler auf das Thema vorzubereiten und sie darauf einzustimmen. Dabei wird ihr vorhandenes Wissen aktiviert und ihr Interesse für das neue Thema geweckt. Während dieser Phase sollen die Schüler motiviert werden, sich auf das zu lernende Material einzulassen. Das Thema, auf das eingegangen wird, wurde bereits erwähnt, *die Europäische Union und ihre Institutionen*. Es ist ein sehr vertrautes Thema für die Lernenden, weil sie es im Unterricht für Sozial- und Politikwissenschaften im Gymnasium gelernt haben. Die Wahl dieses bestimmten Themas war eine Idee der Lernenden.

Im vorigen Unterricht wurde das Thema „*die Europäische Union und ihre Institutionen*“ besprochen. Die Lernenden hatten die Möglichkeit über ihre Kenntnisse über dieses Thema zu sprechen. Den Lernenden wurde die Gelegenheit gegeben, sich in ihrer Muttersprache auszudrücken. Am Anfang der ersten Unterrichtsstunde wird den Schülern das Thema durch das Wort "*Europa*", das an die Tafel geschrieben wird, bekannt gemacht. Da das Wort ähnlich dem englischen Wort "*Europe*" ist, ist es leicht zu verstehen, worum es geht und was es bedeutet. Nun soll an der Tafel ein Assoziogramm (s. Anhang, S.60) erstellt werden. Die Lernenden kennen schon das deutsche Wort und sagen auf Griechisch, was ihnen zum Thema Europa einfällt. Ich werde die Wörter dann sofort auf Deutsch an

die Tafel schreiben. Der Wortschatz dieser Phase dient auch als Vorbereitung für den Einsatz von spielerischen Aufgaben im weiteren Verlauf des Unterrichts.

Darüber hinaus erhielten die Lernenden die Gelegenheit, auf dem interaktiven Whiteboard ein Quiz (das EU- Quiz des Rates, Online: <https://webportal.consilium.europa.eu/viequiz/>) (s. Anhang, S.60) auf Deutsch von der offiziellen Website der Europäischen Union zu spielen. Was ist zu betont, dass in diesem Klassenraum steht ein neues Interaktives-Whiteboard zur Verfügung. Insgesamt fanden die Lernenden das EU- Quiz interessant und sie dienten weiterhin als Anregung für weitere Diskussionen. Außerdem wurde den Schülern erklärt, wie im nächsten Unterricht vorgegangen wird und welche Methode angewendet wird. Die Vorgehensweise und die Raumgestaltung wurden den Schülern erläutert, und Fragen dazu wurden beantwortet.

In der nächsten Unterrichtseinheit wurde die Methode des Stationenlernens eingeführt. Die Organisation des Klassenraums erforderte nur wenig Zeit, ungefähr fünf Minuten, und die Schüler waren sehr bereit, dabei zu helfen. Die Schüler waren bei der Beschreibung der Methode und der Arbeitsweise schon vertraut, aber die Mehrheit von ihnen war sehr begeistert, weil sie nämlich im vorherigen Schuljahr bereits zweimal mit dieser Methode im Klassenzimmer gearbeitet hatten. Die einzelnen Stationen wurden weiterhin beschrieben, und es wurde auch betont, welche Rolle die Lehrkraft im gesamten Prozess spielt.

Die Lerngruppe besteht aus 19 SchülerInnen, die 1. Klasse des 2. Lyzeums in Pyrgos besuchen. Es ist wichtig zu beachten, dass den Lernenden die Möglichkeit gegeben wurde, ihre Gruppen selbst frei zu wählen. Dieser Prozess verlief sehr schnell und einfach, da sie bereits im Laufe des Schuljahres mit ihrer Englischlehrerin in Gruppen gearbeitet hatten. Es ist zu bemerken, dass in dieser Klasse keine Lernenden mit Lernschwierigkeiten teilnehmen.

Dementsprechend wurden vier Gruppen mit jeweils vier bis fünf Schülern gebildet. Die Lernenden arbeiteten eigenständig an allen Stationen in einer von ihnen frei gewählten Reihenfolge und benötigten nur selten Hilfe oder Beratung. Die Schüler entschieden sich dafür, ihre Gruppen einfach zu nummerieren, zum Beispiel Gruppe 1, Gruppe 2 usw. Sie arbeiteten auch in dieser Unterrichtseinheit so selbstständig wie möglich. Zum Abschluss des Prozesses wurden alle Blätter mit ihren Antworten eingesammelt, und es fand eine

kurze Diskussion über ihre Antworten im Plenum statt. Als Abschluss dieser Unterrichtsstunde sollte eine Diskussion über die bevorstehenden Europawahlen stattfinden und eventuelle Fragen beantwortet werden.

6. Reflexion

In diesem Abschnitt der Arbeit werden die Ergebnisse der zuvor beschriebenen Unterrichtsabläufe analysiert und beurteilt. In der ersten Unterrichtseinheit, die das Thema *Europa* behandelte, wurde zusätzlich ein Assoziogramm im Lernprozess verwendet. Es ist erwähnenswert, dass die Lernenden frei ihre Meinungen ohne Einschränkungen oder Hemmungen äußern könnten und spielte es eine bedeutende Rolle dabei, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Auch kann man sagen, dass das freie Gespräch, hauptsächlich in der Muttersprache, eine wichtige Rolle bei der Aktivierung der vorhandenen Kenntnisse und der aktiven Beteiligung der Schüler am Unterricht spielte. Die Verwendung von audiovisuellen Medien, insbesondere des interaktives- EU- Quizz, war entscheidend, da die Lernenden zeigten großes Interesse an der erlernten Sprache in einer simulierten alltäglichen Situation. Es ist zu betonen, dass die Raumaufteilung in der Unterrichtseinheit sich unkompliziert gestaltete und wurde von den Schülern mit großer Bereitschaft unterstützt.

Bevor die Lernenden sich den verschiedenen Lernstationen zuwenden konnten, war es erforderlich, sie in unterschiedliche Gruppen einzuteilen. Die Gruppenbildung verlief reibungslos und unkompliziert für die Schülerinnen und Schüler. Wie bereits erwähnt, hatten sie zuvor bereits in Gruppen mit ihrer Englischlehrerin zusammengearbeitet. Da ihnen diese Art der Zusammenarbeit vertraut war, war die Bildung der Gruppen für sie ein einfacher Prozess. Das hat zur besseren Entwicklung des Unterrichts beigetragen. Eine wichtige Rolle spielte auch die Struktur der Klasse. Die erste Klasse des 2. Lyzeums in Pyrgos besteht aus 3 verschiedenen Deutschklassen, und jede Klasse hat ihr eigenes Klassenzimmer. Der Vorteil dabei ist, dass jede Klasse nicht den Raum für den Deutschunterricht wechseln muss, und so sind die SchülerInnen mit dem Klassenzimmer und ihren audiovisuellen Medien vertraut. Die Schülerinnen und Schüler bemühten sich um selbstständiges Arbeiten und griffen nur dann auf die Hilfe und Beratung des Lehrers

zurück, wenn Schwierigkeiten oder spezifische Fragen nicht innerhalb ihrer Lerngruppe oder zwischen den Gruppenmitgliedern gelöst werden konnten.

Die Lernenden sind nach dem Absolvieren aller Lernstationen aufgefordert, ihre persönliche Bemerkungen, Kommentare oder Verbesserungsvorschläge zu machen. Es ist zu bemerken, dass die Lernenden von den Aktivitäten an jeder Lernstation begeistert waren und baten sie um die Durchführung einer weiteren Unterrichtsstunde. Am Ende des Schuljahres haben meine Lernenden entschieden, ein Projekt über die Europäische Union und die Europawahlen in der ganzen Schule zu präsentieren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Mehrheit der SchülerInnen die Verwendung der Methode des Stationenlernens positiv bewertet hat, wenn es um die Einschätzung des Lernprozesses geht. In jeder Arbeitsgruppe übernehmen eine oder mehrere Personen den Prozess der Aufzeichnung. Es ist zu bemerken, dass die Lernenden Vorschläge über die Aufgaben hatten. Einige Lernende, die bereits gut Deutsch sprechen, meldeten sich freiwillig, das interaktive Quiz zur Geschichte der Europäischen Union für *Lernstation 3* zu erstellen, während andere die Bingo- Karten herstellen könnten. Eine Arbeitsgruppe hat vorgeschlagen, dass in der *Lernstation 1* vielleicht eine Zuordnungsaufgabe mit Länder und ihre Hauptstädte behandelt werden könnte. Die SchülerInnen haben auch das Video in der Pufferstation, über die digitalen Reise zum Europäischen Parlament, sehr interessant und gleichzeitig unterhaltsam gefunden. Sie konnten kreativ und gleichzeitig interaktiv arbeiten.

Alle Lernergruppen, fanden die *Lernstationen 1 und 3* ganz einfach, *Lernstation 2* erwies sich für sie als höchster Schwierigkeitsgrad, während *Pufferstation* bei ihrer Bewältigung einfacher und interessanter als die anderen Lernstationen war. Die Zusammenstellung der Arbeitsgruppen spielte eine wichtige Rolle sowohl bei der Bewältigung als auch bei der Bewertung der einzelnen Stationen. In Gruppen, in denen das Sprachniveau niedriger war als in anderen, baten die Schülerinnen und Schüler häufiger um Hilfe oder Beratung von der Lehrkraft. Die Zusammenarbeit verlief in allen Fällen sehr zufriedenstellend, und es traten keine Probleme auf. Bemerkenswert ist, dass jede Arbeitsgruppe innerhalb der Zeitgrenzen blieb, ohne dass es zu Stress kam.

Meines Erachtens spielte eine wichtige Rolle die Zusammenstellung der Arbeitsgruppen bei der Bewältigung und Bewertung der einzelnen Stationen. In Gruppen mit einem

niedrigeren Sprachniveau als anderen baten die Schülerinnen und Schüler häufiger um Hilfe oder Beratung von der Lehrkraft. Das Zusammenarbeiten der Arbeitsgruppen war sehr befriedigend und keine Probleme wurden entstanden.

7. Schlussfolgerungen

Im modernen Fremdsprachenunterricht spielen alternative Methoden zweifellos eine entscheidende Rolle. Eine solche Methode ist das Stationenlernen, das sich im DaF-Unterricht an öffentlichen Lyzeen erfolgreich einsetzen lässt. Diese Methode bietet den Lernenden ganzheitliche Vorteile, da sie Fähigkeiten wie kooperatives und selbstständiges Arbeiten, Selbstkontrolle sowie den Umgang mit neuen Medien maßgeblich fördert und stets in den Mittelpunkt stellt. Ziel dieser Diplomarbeit war auch es, die Rolle von Spielen und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Es besteht eine enge Verbindung zwischen Spielen und Lernen, insbesondere bei Kindern und jüngeren Lernenden. Es ist festzustellen, dass Spiele den Unterricht interessanter machen, bringen Abwechslung und Spaß ins Klassenzimmer.

Im Fremdsprachenunterricht, besonders wenn diese Methode angewendet wird, verändert sich die Dynamik zwischen Lehrer und Schülern auf bemerkenswerte Weise. Im Gegensatz zum traditionellen Frontalunterricht sind die Schüler aktiv am Unterricht beteiligt und tragen die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess. Perels/Schmitz (2007: 30) unterstreichen die Bedeutung dessen, was die Schüler aus ihrer passiven Rolle herausholt und ihnen erlaubt, eigenverantwortlich mit einem Thema umzugehen.

In diesem Kontext übernimmt die Lehrkraft die Rolle eines Helfers und Beraters, der das Unterrichtsgeschehen aufmerksam beobachtet und nur eingreift, wenn Klarstellungen und Unterstützung bei den Aufgaben an den Lernstationen erforderlich sind. Nach der praktischen Anwendung zeigte sich, dass die Lernenden selten um Hilfe baten. Arbeitsgruppen mit vielen schwächeren Schülern benötigten jedoch häufiger Erklärungen und Unterstützung. Es wurde vorgeschlagen, dass die Lehrkraft nach der Darstellung der Unterrichtseinheiten ständig von Station zu Station geht und diskret Beratung anbietet, auch wenn keine Hilfe angefordert wird, um den Ablauf des Prozesses zu optimieren. Dadurch werden schwächere Lernende zusätzlich unterstützt, die möglicherweise nicht den Mut haben, ihre Fragen in der Gruppe zu stellen. Es wurde außerdem festgestellt, dass

Lernende mit geringeren Leistungen sich in einem offeneren, nicht-traditionellen Unterricht unsicher fühlen und häufig intensivere Anleitungen und Unterstützung benötigen. Stärkere Lernende hingegen versuchen, so selbstständig wie möglich zu arbeiten. Es ist zu bemerken, dass die Schulklasse bei den verschiedenen Lernstationen nahezu gleiche Leistungen erbracht haben.

Im praktischen Teil dieser Arbeit wurde ein Unterrichtsvorschlag einer Unterrichtseinheit von 90 Minuten für Lernenden der ersten Klasse eines griechischen öffentlichen Lyzeums entwickelt, der den Einsatz von Spielen beinhaltet. Ziel dieser skizzierten Unterrichtsstunden war es, den Schülern das Thema *die Europäische Union und ihre Institutionen* beizubringen und am Ende haben sie die Möglichkeit, eventuelle Fragen zur Struktur und Funktionsweise der Europäischen Union zu stellen und ihre Meinung zu äußern.. Dabei wurden die spezifischen Bedürfnisse der Klasse sowie die Rahmenbedingungen berücksichtigt. Die ausgewählten Spiele wurden passend zum Niveau, Alter und Lehrplan der Schüler ausgewählt. Es wurden auch Überlegungen zur methodisch-didaktischen Herangehensweise an den Spieleinsatz sowie zu den Spieleigenschaften und den Rollen der Spieler und des Lehrers angestellt.

Die Einrichtung des Raumes war nach meiner persönlichen Erfahrung in den Schulraum unkompliziert. Alle Lernenden meiner Klasse haben mit großer Begeisterung bei der Organisation geholfen. Es dauerte nicht mehr als fünf bis zehn Minuten, um die vier Lernstationen vorzubereiten. Wie es schon oben erwähnt ist, waren die Schüler bereits mit der Organisation des Klassenraums in Stationen vertraut, da dies auch im Englischunterricht gemacht wird. Meiner Meinung nach könnte diese Vorbereitung in der Pause vor Unterrichtsbeginn erfolgen, sodass die wenigen dafür benötigten Minuten am Ende des Unterrichts für eine entspannte und gründlichere Bewertung der Stationen durch die Schüler genutzt werden könnten.

Die Vorbereitung der Materialien stellt den zeitaufwendigsten Teil dieser Methode dar. In Bezug auf den Aufgabentyp könnten jedoch einige Anpassungen vorgenommen werden, die auch von den Lernenden vorgeschlagen wurden. Zum Beispiel könnte der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben an der zweiten Station verringert werden, indem beispielsweise eine Multiple-Choice-Aufgabe oder eine Zuordnungsaufgabe mit Karten hinzugefügt wird, wie von einer Gruppe vorgeschlagen. Diese Änderungen könnten dazu beitragen, dass die Schüler besser abschneiden, was zweifellos als motivierend angesehen

würde, insbesondere für die Schwächeren. Das Selbstvertrauen und die Motivation der Schüler würden dadurch erheblich gestärkt. Auch haben die Lernenden einigen anderen Aufgaben vorgeschlagen und haben am Ende des Schuljahres entschieden, dieser Unterrichtseinheit als ein Projekt in der Schule präsentieren.

Die grundlegenden Prinzipien der Binnendifferenzierung sind von entscheidender Bedeutung für die Planung und Umsetzung von Unterrichtseinheiten sowohl im Rahmen des Stationenlernens als auch beim Einsatz von Sprachlernspielen. Dabei stehen kooperatives Arbeiten, selbstständiges Lernen und die Förderung der Lernerautonomie im Mittelpunkt. Die Vielfalt der Aufgaben und Materialien gewährleistet, dass alle Schüler in den Lernprozess einbezogen werden können, auch diejenigen mit unterschiedlichen Sprachniveaus.

Basierend auf empirischen Erfahrungen stellt sich die Frage nach der Anwendung des Stationenlernens im Fremdsprachenunterricht an einer Klasse eines öffentlichen Lyzeums. Insbesondere wird die Häufigkeit des Einsatzes dieser Methode im Vergleich zu traditionellem Frontalunterricht und anderen alternativen Lernmethoden untersucht. Es wird betrachtet, wie oft das Stationenlernen im DaF-Unterricht und Sprachlernspiele im Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden sowie anderen alternativen Lernansätzen eingesetzt werden kann. Die Verwendung von Spielen ersetzt natürlich nicht die anderen Unterrichtsmethoden, sondern ergänzt diese als zusätzliches Mittel zur Förderung des Lernprozesses. Der Einsatz von Spielen zielt darauf ab, die Lernenden zu motivieren, Spaß zu haben und das Lernen zu unterstützen. Sie sollen eine vielfältige und unterhaltsame Atmosphäre schaffen und den Unterricht bereichern. Im Allgemeinen machen Sprachlernspiele den Unterricht ansprechender und sind besonders geeignet für jüngere Lernende.

Man kann sagen, dass das Stationenlernen im DaF-Unterricht erfolgreich ist und von den Lernenden mit großer Begeisterung angenommen wird. Es wäre meiner Meinung nach äußerst interessant, sich näher mit der Anwendung dieser Methode im DaF-Unterricht an öffentlichen Lyzeen zu befassen, um die Lernergebnisse im Vergleich zum traditionellen Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Dabei sollten auch die Einstellungen der Lernenden zu alternativen Lernmethoden sowie ihre persönlichen Erwartungen an die Lernergebnisse, die sie durch diese Methode erreichen möchten, berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“. Unter Mitarbeit von Mag. Petra Gugler und Mag. Maria Nimmerfall. Online: https://www.aschemann.at/wp-content/uploads/2015/05/Vierzig_Wege_Binnendifferenzierung.pdf (Stand: 02.06.2024)

Behme, H (1992): Miteinander reden lernen. München: Iudicium Verlag.

Bernstein, Nils (o.J): Stationenlernen als Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Sprachunterricht für internationale Studierende. Sprachenzentrum Universität Hamburg. 5. Bremer Symposion. Online: <https://docplayer.org/25510487-Stationenlernen-als-moeglichkeit-der-binnendifferenzierung-im-sprachunterricht-fuer-internationale-studierende.html> (Stand: 02.06.2024)

Böttcher, Eleonore (2012): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn- eine alternative Arbeitsform. Online: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7273> (Stand: 02.06.2024)

Decke-Cornill Helene, Küster Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag: 24-25, 33-34.

Ehnert, R. (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patras: EAP.

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

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm> (Stand: 01.06.2024)

Fandrych Christian, Hufeisen Britta (2010): Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter: 34-43.

Funk, H. / Koenig, M. (1991): Grammatik lehren und lernen. München: Goethe-Institut.

Heyd, G. (1991). Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Hoffmann, Bernhard (o.J): Binnendifferenzierung & offener Unterricht. Universität Trier. Online: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW2/Hoffmann/Binnendifferenzierung.pdf>

(Stand: 02.06. 2024)

Hölscher, Petra (o.J): Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. Online: <https://docplayer.org/3861629-Sprache-lernen-in-szenarien-die-antwort-auf-heterogenitaet-in-klassen.html> (Stand: 02.06.2024)

Hufeisen Britta, Brigitte Sorger (2010): Die internationale Institutionalisierung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter: 166-172.

Hufeisen Britta, Riemer Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, HansJürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter: 738-8.

İsigüsel Bahar (2011): Die Motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts: 30. Online: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160828> (Stand: 31.05.2024)

Kauke, M. (1992): Spielintelligenz: spielend lernen – Spielen lehren? Heidelberg, Berlin, New York: Spektrum Akademischer Verlag.

Klein, Rosemarie (o.J): Handlungsanleitung: Binnendifferenzierung durch Stationenlernen. Online: <https://wb-web.de/material/methoden/stationenlernen-1.html> (Stand: 31.05.2024)

Kleppin, K. (1980): Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernverhalten: Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Krotoszynska, M. (2020): Sprachspiele im DaF-Unterricht. Spielpädagogik in der Grundschule. München: GRIN Verlag.

Kruse, W. (2011): Ein Koffer voller Unterrichtsmethoden. Erarbeitet für die Förderschule. MoPa-Woche Kurs 39. Online: <https://silo.tips/download/ein-koffer-voller-unterrichtsmethoden> (Stand: 02.06.2024)

Lange, Dirk (2007): Lernen an Stationen. Online: http://friedemann-scriba.de/data/documents/Basics_Stationenlernen_Lange_PG-2007.pdf (Stand: 30/05/2024)

Leslaw, Tobiasz (2007). Wortschatzarbeit in alternativen Lehrmethoden–eine kritische Betrachtung. Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen: Online: https://www.researchgate.net/publication/350045344_Wortschatzarbeit_in_alternativen_Lehrmethoden_-_eine_kritische_Betrachtung/link/63dd563562d2a24f92f58338/download (Stand: 02.06.2024)

Matyas, E. (2010): Sprachlernspiele: Ablauf und Ergebnisse eines Forschungsprojekts für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext. In Info DaF 37, Informationen Deutsch als Fremdsprache, S. 383-39.

Meyer, H. (2000): Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. 2. Auflage. 11. Druck. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.

Opolownikowa, Zimina (2009): Stationenlernen im DaF-Unterricht. In: Альманах современной науки и образования 2(21). Online: https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2009_2-3_01.pdf (Stand: 31.05.2024)

Perels Franziska, Schmitz Bernhard, van de Loo Kirsten (2007): Training für Unterricht – Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule. Unter Mitarbeit von Simone Bruder, Carla Buchbinder und Katharina Krause. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1448/pdf/Perels_Schmitz_Loo_Training_W_D_A.pdf (Stand: 01.06.2024)

Raabe, Horst (2001): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band C. Patras: EAP.

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, Jürgen/Handt, Gerhard von der (Hgg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Reihe: Perspektive Praxis). Bielefeld: Bertelsmann: 51, 54-55, 57, 59, 61, 68.

- Rofouzou, A. (2022). Online - distance learning and the changing role of a teacher. Nausivios Chora, A journal in naval sciences and technology, 7, 85-90. Retrieved from <https://nausivios.hna.gr/ed2022.php>
- Rösler, D. (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie“. Profil 2 (14). Online: https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docid/4141/file/Schmenk_Geschichte_Lernerautonomie_Profil2.pdf (Stand: 31.05.2024)
- 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.
- Schweckendiek, von J. (2001): Spiele und Spielerisches. Zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Spielen – Denken – Handeln. München: Klett Edition Deutsch, 25, S. 9-19.
- Sonnleitner, Karin (2015): Methodenvorstellung, Stationenlernen. Online: <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/2196-7261-2015-2-145.pdf> (Stand: 02.06.2024)
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Stübig, Frauke (2004): Selbständiges Lernen an Stationen. Ein Beitrag zum selbständigen Lernen. Online: https://kobra.unikassel.de/bitstream/handle/123456789/2006080214302/Selbststaendiges_Lernen_an_Stationen.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Stand: 30.05.2024)
- Thiele, Stephanie Bettina Alwine (2018): Die Entwicklung des DaF-Unterrichts in Griechenland: Eine Erfolgsgeschichte! Online: https://pdv.org.gr/wp-content/uploads/2023/11/IDV-Magazin93_42-48-1.pdf (Stand: 31/05/2024)
- Wicke E. Rainer (2006): „Stationenlernen- was ist das eigentlich?“ in „Fremdsprache Deutsch“, n. 35: München: Hueber.

Wicke E. Rainer (2010): Unterrichtsplanung. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter: 933-940.

Zeng, J. (2020): Sprachlernspiele im DaF-Unterricht in der VR China. Möglichkeiten und Herausforderungen ihres Einsatzes in Universitäten. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Zeppos, D. (2019): Didaktisch-pädagogische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. Themenbereich 4: Motivation und Lernstrategien zum Spracherwerb. Patras: EAP.

Βεντούρης Αντώνης, Ζέππος Δημήτρης: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των Ξένων Γλωσσών. Η θεωρητική βάση του ΕΠΣ-ξγ: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Online: <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=659&chapterid=8>

(Stand: 30.05.2024)

Lehrwerk

Deutsch ein Hit! 2 (2009): Α' Τεύχος, Kursbuch Α' Λυκείου. Αθήνα: Εκδόσεις Διόφαντος

Online –Literatur

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450: 8-9.

<https://ebooks.edu.gr/info/newps/Ξένες%20Γλώσσες/ΠΣ%20Ξένων%20Γλωσσών.pdf>

(Stand: 31/05/2024)

Quellen aus dem Internet

https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials_el (Stand: 31/05/2024)

<https://360-experience.digital-journey.europarl.europa.eu> (Stand: 31/05/2024)

<https://webportal.consilium.europa.eu/viequiz/> (Stand: 31/05/2024)

https://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_begrueundung.html

(Stand: 31/05/2024)

<https://www.hanisauland.de/lehrer-innen/unterrichtsmaterial/EU/interaktiv>

(Stand:

01/06/2024)

Anhang

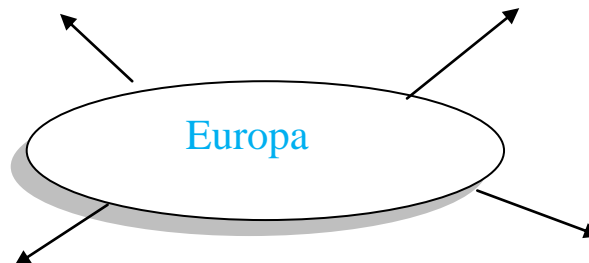
Lernmaterial: https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/eu-me_el

(Stand: 31/05/2024)



- **Erste Unterrichtseinheit: Titel: *Europa***

Assoziogramm:



Quiz des Rates: Unter dem Link <https://webportal.consilium.europa.eu/viequiz> (Stand: 31/05/2024)

- **Zweite Unterrichtseinheit: *Stationenlernen***

Station 1: Titel: „EU Länder kennenlernen“



- **Youtube- Video:** Unter dem Link <https://www.youtube.com/watch?v=laD16HmvULM> (Stand: 01/06/2024)
Seht euch ein kurzes Video zum Thema „Die 27 Mitgliedsstaaten der EU- Lerne Flagge und Hauptstädte“.
- **Interaktives- Quiz** unter dem Link <https://www.hanisauland.de/lehrerinnen/unterrichtsmaterial/EU/interaktiv> (Stand: 01/06/2024) mit dem Titel: „Welcher EU-Staat hat welche Flagge? Benenne das Land, zu dem die Flagge gehört“. Welcher EU- Staat hat welche Flagge? Benennen das Land, zu dem die Flagge gehört!
- **Arbeitsblatt 1:** „Die Mitgliedsstaaten der EU“
Schreiben Sie die Namen der Länder auf!

Die Europäische Union

Material:

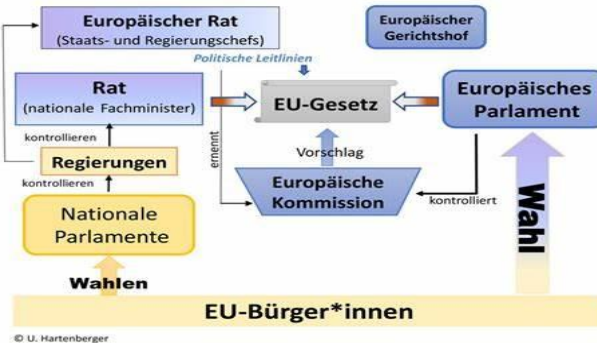
<https://www.hanisauland.de/wissen/spezial/politik/europaeische-union>



Aufgabe 1: Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union

Lies im HanisauLand-Spezial das 1. Kapitel „Die Mitgliedstaaten der EU“. Welche Länder sind Mitglieder der Europäischen Union? Schreibe die Namen der Länder auf.

Station 2: Titel: „EU- Institutionen verstehen“



- **Youtube- Video:** Unter dem Link

<http://www.youtube.com/watch?v=KeLLonXfw1w&t=3s> (Stand: 01/06/2024)

Sehen Sie das Video mit dem Titel „Organe der EU“

- **Arbeitsblatt 2: Zuordnungsübung**

Ordnen Sie die Namen der EU- Institutionen den entsprechenden Beschreibungen zu!

Arbeitsblatt 2: Zuordnungsübung

Ordnen Sie die Namen der EU- Institutionen den entsprechenden Beschreibungen zu.

a. Europäisches Parlament

b. Europäischer Rat

c. Europäische Kommission

d. Rat der Europäischen Union

e. Europäischer Gerichtshof

1. Diese Institution repräsentiert die Bürger der EU und wird direkt von den EU- Bürgern gewählt.

2. Hier treffen sich die Staats- und Regierungschefs der EU- Mitgliedstaaten, um politische Leitlinien und Prioritäten festzulegen.

3. Diese Institution ist das oberste Exekutivorgan der EU und ist für die Umsetzung der EU- Gesetze und – Politiken verantwortlich.

4. Der Hauptzweck dieser Institution besteht darin, Gesetze zu erlassen und politische Entscheidungen zu treffen. Es setzt sich aus Vertretern der Regierungen der EU- Mitgliedstaaten zusammen.

5. Dieses Gericht ist für die Auslegung und Durchsetzung des EU- Rechts zuständig und entscheidet über Rechtsstreitigkeiten zwischen den EU- Institutionen.

- **Rollenspiel:** „EU- Debatte“. Rollen (Bürger- Politiker- Lobbyisten)

Bilden Sie Gruppen und diskutieren warum ist es wichtig, dass die Bürger ihre Vertreter wählen können. Jede Gruppe kann eine bestimmte Rolle übernehmen.

Station 3: Titel: „EU- Geschichte“

- **Interaktives Quiz: Die Geschichte der Europäischen Union**

Unter dem Link <https://wordwall.net/el/resource/72911281> (Stand: 01/06/2024) können Sie ein Quiz über die Geschichte der Europäischen Union spielen und die richtigen Lösungen finden.

- **Bingo- Spiel:** Markieren Sie die wichtigsten Ereignissen in der Geschichte der Europäischen Union, die Sie zuhören! Jede Gruppe kann ihre Bingo Karten selbst erstellen!



Pufferstation:

- Unter dem Link <https://360-experience.digital-journey.europarl.europa.eu> (Stand: 31/05/2024) können Sie ein Video mit dem Titel „Willkommen auf der digitalen Reise zum Europäischen Parlament. Erlebe das Parlament in 360°“

- **Arbeitsblatt 3: „Steckbrief eines Landes in Europa“**

Wählen Sie ein Land in Europa aus, das Sie näher kennen lernen wollen. Schreiben in dieses Arbeitsblatt, was Sie als Antwort auf die verschiedenen Merkmale deines gewählten Landes erforscht haben. Sie können mit ihr Handy Informationen suchen!

Name: _____ Klasse: _____

14
Steckbrief eines Landes in Europa

Mein gewähltes Land heißt: _____

Farben der Flagge: _____

Die Hauptstadt: _____

Eine schöne Landschaft: _____

Ein bekanntes Gebäude: _____

Ein typisches Essen: _____

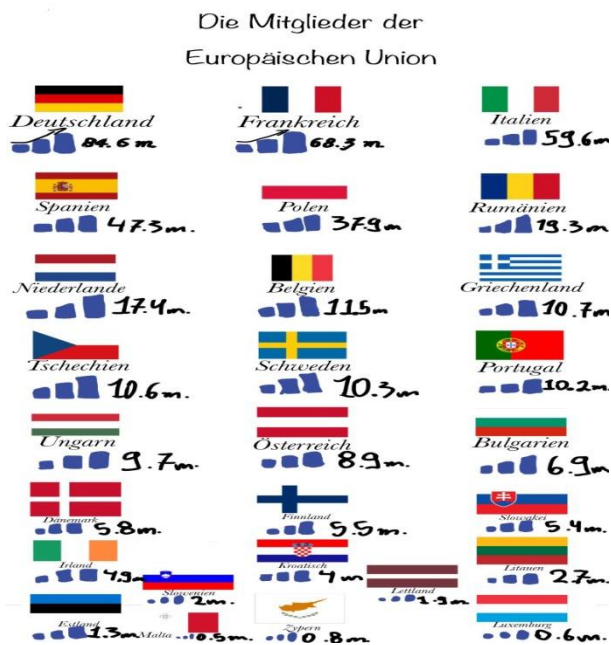
Ein berühmter Mensch: _____

Das Autokennzeichen: _____

„Guten Tag“ _____

„Auf Wiedersehen“ _____

Poster, das die Lernenden gebastelt haben!



Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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