



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ**

**ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Handlungsorientiertes Sprachenlernen und konstruktivistisch orientierte  
Lernszenarien: digitale Endprodukte auf dem A2-Sprachniveau im DaF-Unterricht**

**Εκμάθηση γλωσσών προσανατολισμένη στη δράση και σενάρια μάθησης με  
κονστροκτιβιστική προσέγγιση: Ψηφιακά τελικά προϊόντα στο επίπεδο  
γλωσσομάθειας A2 στο μάθημα της γερμανικής ως ξένης γλώσσας**

**MARAVELIA EVDOKIA**

**A.M. 513444**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΔΡ. ΜΑΡΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

**ΑΘΗΝΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2024**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ευδοκίας Μαραβέλια που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η 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. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Maravelia Evdokia

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Αθήνα, Ιανουάριος 2024

## **Zusammenfassung**

Gegenstand der vorliegenden Diplomarbeit ist die Integration innovativer digitaler Technologien in den Fremdsprachenunterricht anhand eines konstruktivistisch orientierten Lernszenarios. Die Untersuchung bezieht sich auf den Deutschunterricht in einer Lernergruppe von 12 DaF-Lernenden im Alter von 13 Jahren in einem privaten griechischen Gymnasium. Die SchülerInnen befinden sich auf dem A2-Sprachniveau und erstellten am Ende zwei digitale Endprodukte, konkreter ein Online-Posting auf Instagram und eine digitale Erzählung in Form eines E-Buchs mit Bildern und Ton auf der Plattform StoryJumper. Die Dauer des Szenarios betrug drei Wochen, insgesamt sieben Unterrichtsstunden.

Im Wesentlichen wurde untersucht, ob die SchülerInnen durch die Bearbeitung verschiedener kommunikativer Aufgaben unterschiedliche Kompetenzen (sprachliche, soziale, digitale) entwickelt haben, um am Ende in der Lage zu sein, ihr digitales Endprodukt zu erstellen. Der Einsatz von neuen Medien spielte dabei eine entscheidende Rolle. Im Fokus standen die Handlungsfähigkeiten der SchülerInnen, ihre Interaktion und gute Zusammenarbeit und ihr Lernfortschritt. Um Informationen über das Verhalten der SchülerInnen und die Angemessenheit der Aktivitäten zu sammeln, wurden Beobachtungsbögen erstellt und für die gesamte Projektevaluation haben die SchülerInnen auf einen Fragebogen geantwortet, wo sie über das Gelernte reflektieren und die Aktivitäten evaluieren konnten. Die Ergebnisse erlauben Rückschlüsse auf die Effektivität eines solchen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht und belegen eindeutig seine motivierende Wirkung auf die Lernenden und die Förderung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen.

## **Schlüsselwörter**

Lernszenario

neue Medien

digitale Endprodukte

Online-Posting

digitales Erzählen

## Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η ενσωμάτωση καινοτόμων ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία ξένων γλωσσών μέσω ενός σεναρίου μάθησης, που είναι προσανατολισμένο στον κονστρουκτιβισμό. Η έρευνα αναφέρεται στο πλαίσιο διδασκαλίας γερμανικών ως ξένη γλώσσα σε μια ομάδα δώδεκα μαθητών ηλικίας 13 ετών σε ένα ιδιωτικό ελληνικό γυμνάσιο. Οι μαθητές βρίσκονται στο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας A2 και δημιούργησαν δύο ψηφιακά τελικά προϊόντα, συγκεκριμένα μια δημοσίευση στο Instagram και μια ψηφιακή αφήγηση σε μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου με εικόνες και ήχο στην πλατφόρμα StoryJumper. Η διάρκεια του σεναρίου ήταν τρεις εβδομάδες, συνολικά επτά διδακτικές ώρες.

Ουσιαστικά ερευνήθηκε εάν οι μαθητές, μέσω της επεξεργασίας διαφορετικών επικοινωνιακών εργασιών, ανέπτυξαν διάφορες δεξιότητες (γλωσσικές, κοινωνικές, ψηφιακές) ώστε, στο τέλος, να είναι σε θέση να δημιουργήσουν το ψηφιακό τους τελικό προϊόν. Η χρήση νέων μέσων διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο. Στο επίκεντρο βρίσκονταν η ικανότητα δράσης των μαθητών, η αλληλεπίδρασή τους και η καλή συνεργασία τους, καθώς και η εκπαιδευτική τους πρόοδος. Για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων, δημιουργήθηκαν φύλλα παρατήρησης, ενώ για ολοκληρωτική αξιολόγηση του έργου, οι μαθητές απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο, όπου μπόρεσαν να κάνουν μια ανασκόπηση όσων έμαθαν και να αξιολογήσουν τις δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα μιας τέτοιας προσέγγισης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών και καταδεικνύουν ξεκάθαρα τον κινητήριο ρόλο της στους μαθητές και την προώθηση των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους.

## Λέξεις – Κλειδιά

Διδακτικό Σενάριο

Νέες Τεχνολογίες

Ψηφιακά τελικά προϊόντα

Διαδικτυακή ανάρτηση

Ψηφιακή αφήγηση

# Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	8
1. Sprachenlernen und Sprachdidaktik .....	10
1.1 Grundprinzipien des Konstruktivismus.....	12
1.2 Handlungsorientierter Ansatz im Sprachenlernen.....	17
2. Konstruktivistisch orientierte Lernszenarien.....	23
2.1 Arten von handlungsorientierten Lernaktivitäten .....	26
2.2 Individualisiertes Lernen und Binnendifferenzierung.....	30
2.3 Soziale Interaktion im Lernprozess.....	33
3. Digitale Technologien im Sprachunterricht .....	36
3.1 Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht .....	38
3.2 Digitale Endprodukte im DaF-Unterricht .....	44
3.2.1 Arten von digitalen Endprodukten: Online-Posting und digitale Erzählung 47	
3.2.2 Lernziele und Kompetenzen beim Erstellen digitaler Endprodukte.....	49
4. Praktische Anwendung .....	53
4.1 Ziele und methodisches Verfahren .....	53
4.2 Lernergruppe und Lernziele.....	56
4.3 Durchführung des Lernszenarios und erstellte digitale Endprodukte.....	61
4.4 Ergebnisse und kritische Evaluation.....	72
5. Schlussfolgerungen.....	82
6. Literaturverzeichnis .....	86
Anhang.....	93
Anhang A.....	93
Anhang B.....	103
Anhang C.....	106

## **Tabellenverzeichnis**

**Tabelle 1: Die Phasen eines Lernszenarios (Hölscher/Roche/Simic 2009: 47)**

**Tabelle 2: Die Internetnutzung bei Jugendlichen im Alter von 13-15 Jahren (BITKOM-Studie 2011)**

**Tabelle 3: Hauptkategorien neuer Medien (vgl. Chrissou 2005: 28-29)**

**Tabelle 4: Nutzeffekte der neuen Medien im Sprachunterricht**

**Tabelle 5: Risiken beim Einsatz digitaler Medien im Sprachunterricht (vgl. Chrissou 2005: 33)**

**Tabelle 6: Ideen für digitale Endprodukte im DaF-Unterricht**

**Tabelle 7: Formen von Online-Posting**

**Tabelle 8: Stadien zur Erstellung von digitalen Geschichten (Gkoutsioukosta 2015: 4)**

**Tabelle 9: Lernziele und Kompetenzen beim Erstellen digitaler Endprodukte**

**Tabelle 10: Identität des Lernszenarios**

**Tabelle 11: Lernziele nach dem konstruktivistischen Konzept (Diekmann 2005: 567)**

## 0. Einleitung

Die fortschreitende Digitalisierung hat in den letzten Jahrzehnten tiefgreifende Veränderungen in nahezu allen Lebensbereichen mit sich gebracht, darunter auch im Bildungswesen. Insbesondere im Bereich des Sprachunterrichts, wo die Fähigkeit zur effektiven Kommunikation in einer Fremdsprache von entscheidender Bedeutung ist, haben digitale Technologien und konstruktivistisch orientierte Lernansätze eine transformative Wirkung gezeigt. Diese Entwicklung hat die Notwendigkeit hervorgehoben, innovative Lehr- und Lernmethoden zu entwickeln, um den Anforderungen an die Sprachkompetenz gerecht zu werden.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Diplomarbeit steht die Schnittstelle zwischen handlungsorientiertem Sprachenlernen, dem Konstruktivismus als pädagogische Grundlage und der Integration digitaler Endprodukte im Rahmen des Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterrichts auf dem Sprachniveau A2. Diese Themen sind von besonderem Interesse, da sie die Potenziale und Herausforderungen aufzeigen, die mit dem Einsatz digitaler Werkzeuge und Methoden im Sprachunterricht einhergehen, insbesondere in Bezug auf Lernende, die sich auf einem grundlegenden Sprachniveau befinden. Die Kombination von handlungsorientierten Ansätzen und digitalen Endprodukten bietet hierbei vielversprechende Möglichkeiten, die Lernenden in authentischen Kommunikationssituationen zu engagieren und gleichzeitig ihre sprachlichen Fertigkeiten zu fördern.

Letztlich zielt diese Arbeit darauf ab, wertvolle Einblicke und Empfehlungen zu liefern, um den DaF-Unterricht auf dem A2-Niveau mithilfe handlungsorientierter und konstruktivistisch orientierter Lernszenarien sowie digitaler Endprodukte effektiver und motivierender zu gestalten.

Im Verlauf dieser Arbeit werden die theoretischen Grundlagen dieser pädagogischen Ansätze erörtert sowie die Vorteile und Herausforderungen des Einsatzes digitaler Endprodukte im DaF-Unterricht auf dem A2-Niveau analysiert. Konkreter bietet das erste Kapitel einen Überblick über die konstruktivistischen Lerntheorien und Ansätze, die das Sprachenlernen und die Sprachdidaktik gestalten. Darüber hinaus wird untersucht, wie handlungsorientierte Ansätze das Sprachenlernen beeinflussen und bereichern.



Im zweiten Kapitel des theoretischen Teils wird das Konzept von Lernszenarien erläutert und es werden Beispiele von handlungsorientierten Lernaktivitäten vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie vielfältig handlungsorientierte Ansätze sein können. Darüber hinaus wird die Möglichkeit betont, den Lernprozess an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen und die Kommunikation bzw. Zusammenarbeit innerhalb einer Lernergruppe zu fördern.

Im Anschluss daran wird im dritten Kapitel der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht in Zusammenhang mit der Erstellung von digitalen Endprodukten betrachtet. In diesem Rahmen werden zwei spezielle Arten von digitalen Endprodukten präsentiert: Online-Posting und digitale Erzählung. Welche Lernziele berücksichtigt werden sollten und welche Kompetenzen beim Erstellen digitaler Endprodukte gefördert werden können, ist auch Gegenstand dieses Kapitels.

Das vierte Kapitel stellt im Wesentlichen den praktischen Teil der Arbeit dar, in dem die praktische Anwendung eines Lernszenarios auf eine bestimmte Lernergruppe, die Ziele und das methodische Vorgehen sowie die digitalen Endprodukte der Lernenden ausführlich beschrieben werden, um die Umsetzung der theoretischen Ansätze in der Praxis zu verdeutlichen. Abschließend wird über die Ergebnisse reflektiert und daraus ergeben sich Schlussfolgerungen in Bezug auf den Einsatz von Lernszenarien und die Erstellung von digitalen Endprodukten im Rahmen eines motivierenden und effizienten Fremdsprachenunterrichts.

## 1. Sprachenlernen und Sprachdidaktik

Das Erlernen einer Fremdsprache ist für viele Lernende eine bedeutende Herausforderung und zugleich eine wichtige Bildungschance. In einer zunehmend globalisierten Welt ist die Beherrschung mehrerer Sprachen von unschätzbarem Wert, sei es für berufliche Entwicklung, interkulturelle Kommunikation oder persönliche Bereicherung. Nach von der Handt (2002: 13) entsteht der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen aufgrund von wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhängen. Die Präsenz internationaler Unternehmen, die Intensivierung globaler wirtschaftlicher Beziehungen und die steigende Nachfrage nach beruflicher Mobilität tragen dazu bei, dass der Bedarf an Fremdsprachenkompetenz stetig steigt (ebd.). Neben der Kompetenz in Projekt- und Teamarbeit und der Fähigkeit, mit Kommunikations- und Informationstechnologie umzugehen, gehören Fremdsprachenkenntnisse zu den bedeutendsten Qualifikationen (ebd.).

Darüber hinaus ist die Notwendigkeit, sich Fremdsprachenkenntnisse anzueignen, mit der Tatsache verbunden, dass in der heutigen Gesellschaft, die oft als "Wissensgesellschaft" bezeichnet wird, der Zugang zu Informationen und die Fähigkeit, Wissen zu generieren, zu organisieren und zu nutzen, zu grundlegenden Faktoren für individuellen und gesellschaftlichen Erfolg geworden sind (Rüschhoff/Wolff, 1999: 21). In diesem Kontext spielt das Sprachlernen eine zentrale Rolle, da Sprache das wichtigste Mittel ist, um Wissen zu kommunizieren und zu teilen.

In der gegenwärtigen Wissensgesellschaft ist das Erlernen einer Fremdsprache weitaus mehr als die Beherrschung von Vokabeln und Grammatikregeln (Rüschhoff/Wolff, 1999: 21). Es ermöglicht den Lernenden, in eine neue Welt einzutauchen, neue Perspektiven zu gewinnen und sich mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zu verständigen. Im Fremdsprachenunterricht sollten Lernende nicht nur sprachliche Fähigkeiten erwerben, sondern auch ein tieferes Verständnis für die Kultur und Geschichte des Zielsprachenlandes. Folglich hat dies auch Veränderungen in der Gestaltung des Unterrichts mit sich gebracht, im Rahmen dessen die Lehre einer Fremdsprache eine besonders komplexe und anspruchsvolle Aufgabe darstellt, die, wie Rüschhoff (1999: 33) betont, nicht mehr einfach durch das routinemäßige Abarbeiten vorgegebener Aufgaben erfüllt werden kann. Der

Fremdsprachenunterricht konzentriert sich nun auf die Entwicklung von Fähigkeiten<sup>1</sup>, die den Schülern bei der Wissensaneignung und der Kooperation helfen werden (Rüschhoff/Wolff, 1999: 21).

Die Art und Weise, wie Sprachen unterrichtet werden, ist von entscheidender Bedeutung für den Lernerfolg. Sprachdidaktik bezieht sich auf die pädagogischen Ansätze und Methoden, die verwendet werden, um Lernende effektiv zu unterstützen. Um den Prozess des Spracherwerbs und des Sprachenlernens zu erklären, haben sich verschiedene allgemeine Lerntheorien entwickelt. Obwohl sie sich teilweise zu widersprechen scheinen, haben sie alle gemeinsam, dass das Lernen a) auf der Grundlage der Fähigkeit zum Sprachenlernen und b) innerhalb eines sozialen Umfelds stattfindet (Riemer, 2002: 57). Die verschiedenen Ansätze legen jedoch unterschiedlichen Schwerpunkt auf diese Bedingungen (ebd.). So ergeben sich die folgenden vier Lerntheorien, beginnend mit der ältesten und endend mit der modernsten, die die Art und Weise beeinflussen, wie eine Sprache heute unterrichtet und gelernt wird: a) Die behavioristische Lerntheorie, bei der Lernen als ein Prozess der Konditionierung betrachtet wird, bei dem Verhalten durch Belohnungen und Bestrafungen geformt wird, b) die nativistische Lerntheorie, die Lernen als die Entfaltung angeborenen sprachlichen Wissens ansieht, bei der die Fähigkeit zur Sprache angeboren ist, c) die kognitive Lerntheorie, bei der Lernen als ein Prozess der Informationsverarbeitung verstanden wird, bei dem das Gehirn Informationen aufnimmt, verarbeitet und speichert, d) die konstruktivistische Lerntheorie, die Lernen als einen sozialen und konstruktiven Prozess betrachtet, bei dem neues Wissen an bereits vorhandenes Wissen angeglichen und durch Interaktion und Konstruktion erweitert wird (ebd.: 57-61). Letztere ist auch der Kern der Untersuchung dieser Arbeit.

Der vorliegenden Diplomarbeit liegt die Annahme zugrunde, dass der Einsatz digitaler Endprodukte auf dem A2-Niveau im DaF-Unterricht eine wirksame Methode sein kann, um den Lernprozess zu verbessern und die Motivation der Lernenden zu steigern. Dieser Ansatz, der auf den Prinzipien des Konstruktivismus und des handlungsorientierten Lernens basiert, wird im Verlauf der Arbeit genauer untersucht und evaluiert. Die Bedeutung des Sprachenlernens und der Sprachdidaktik im DaF-

---

<sup>1</sup> Neben dem Wissenserwerb und der Zusammenarbeit gehören unter anderem Problemlösung, Flexibilität und Kommunikation zu den Schlüsselfertigkeiten des 21. Jahrhunderts (Zeppos, 2019: 18).

Unterricht wird durch die sich ständig weiterentwickelnde digitale Technologie und die Notwendigkeit, effektive Lehr- und Lernmethoden zu finden, weiter unterstrichen. Im folgenden Kapitel werden wir die theoretischen Grundlagen, einschließlich der konstruktivistischen Lerntheorien und des handlungsorientierten Ansatzes, genauer erörtern, um einen starken Rahmen für die Analyse und Umsetzung digitaler Endprodukte im DaF-Unterricht zu schaffen.

## **1.1 Grundprinzipien des Konstruktivismus**

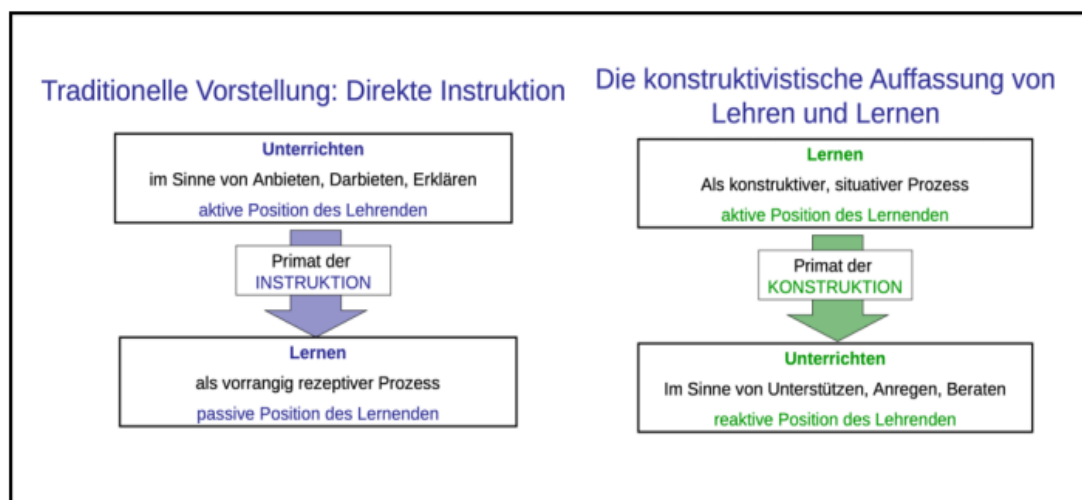
Bevor wir ein spezifisches Beispiel für eine Lehrsituation mit konstruktivistischem Ansatz betrachten, ist es sinnvoll, einige Überlegungen zur Sichtweise des Sprachenlernens im Rahmen des Konstruktivismus anzustellen.

Der Konstruktivismus erweitert das bisher vorherrschende kognitivistische Konzept des Lernens und seine Grundsätze werden immer öfter in der Fremdsprachendidaktik angewandt (Chrissou 2005: 17). Die Idee der "Konstruktion" im Kontext des Sprachlernens bezieht sich auf die Vorstellung, dass Lernende aktiv an der Schaffung ihres eigenen Wissens und Verständnisses der Sprache beteiligt sind. Der Mensch wird als handelndes Subjekt betrachtet und Wolff (2002: 7, zitiert nach Chrissou 2005: 17-18) definiert Konstruktion als die aktive Leistung des handelnden Individuums, die schließlich zum Erkennen führt. Menschliches Erkennen, Denken und Lernen sind Prozesse, bei denen das Individuum aktiv Wissen aufbaut, d.h. konstruiert (ebd.).

Neubert/Reich/Voß (2001: 254-255) präsentieren die vier wichtigsten konstruktivistischen Theorien von ihren Vertretern J. Piaget, L. Wygotzky, J. Dewey und J. Bruner. Alle vier Theorien teilen die Ansicht, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, bei dem jeder Lerner seine eigenen Erfahrungen, Werte, Überzeugungen und vorherigen Erfahrungen nutzt (ebd.: 256). Besonders wichtig ist dabei die Art und Weise, wie Interaktionen mit anderen das Lernen beeinflussen, gestalten und vorantreiben (ebd.). Die Konstruktivisten analysieren, wie Lebewesen erfolgreich mit ihrer Umwelt interagieren (Huneke/Steinig 2005: 35). Ihre oberste Prämisse besteht darin, in einer Weise zu agieren, die das Überleben am effektivsten und nützlichsten gewährleistet und Piaget beschreibt diesen Prozess mit den Begriffen "Assimilation" (Anpassung eines Organismus an die Umwelt) und "Akkommodation" (die kognitive Anpassung, bei der ein individuelles kognitives Schema entwickelt wird, um

bestimmte Situationen erfolgreicher zu bewältigen) (ebd.: 36). Dies bedeutet für den Lernfortschritt, dass ein Lerner in der Lage ist, sich selbst in seiner sozialen Umgebung bewusst zu beobachten und zu reflektieren (Neubert/Reich/Voß 2001: 256). Dadurch kann er gezielt auswählen, was für seine Lebensweise sinnvoll ist, anstatt einfach alles, was ihm begegnet, passiv aufzunehmen (ebd.).

Im Gegensatz zu objektivistischen Ansätzen<sup>2</sup> (wie behavioristische) behauptet der radikale philosophische Konstruktivismus, dass die Welt nicht unabhängig vom handelnden Individuum existiert (Chrissou 2005: 18). Stattdessen wird angenommen, dass jegliche Realität das Ergebnis individueller Konstruktionen basierend auf persönlichen Erfahrungen ist (ebd.). In diesem Zusammenhang beinhaltet die Art und Weise, wie das Lernen auf konstruktivistischer Basis strukturiert ist, die Vorstellung, dass Lernende Wissen eigenständig erlangen, indem sie ihre individuellen Wissensstrukturen aufbauen, wobei sie sowohl auf frühere Erfahrungen als auch auf neue Informationen zurückgreifen (Rüschhoff/Wolff 1999: 30). Der Unterschied zwischen traditionellen und konstruktivistischen Lerntheorien lässt sich in der folgenden Darstellung zusammenfassen:



**Abbildung 1: Paradigmenwechsel durch konstruktivistische Lerntheorien. (Quelle: <https://www.gute-lehre-lehramt.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2021/09/Material-Konstruktivismus.pdf>)**

Aus dem Standpunkt des Konstruktivismus ergeben sich nach Rüschhoff/Wolff (1999: 32) folgende Überlegungen zur Lerntheorie mit konstruktivistischem Fokus:

<sup>2</sup> Laut Rüschhoff/Wolff (1999: 30) gehen objektivistische Ansätze davon aus, dass Lerninhalte in klar definierte Einheiten und Strukturen zerlegt werden können, die als Basis für die Organisation und den Inhalt von Lernprozessen dienen. In diesem Kontext wird Lernen als die Anpassung an objektiv messbare Gegebenheiten betrachtet und Wissen kann über Instruktion vermittelt (ebd.).

- Lernen wird als ein Prozess verstanden, bei dem Wissen aktiv aufgebaut wird und dieser Prozess wird durch entdeckendes und problemorientiertes Handeln gefördert. Dies impliziert für den Fremdsprachenunterricht, dass die Notwendigkeit besteht, auf aktive, explorative und auf den Lernenden ausgerichtete Arbeits- und Lernmethoden umzusteigen und die Rolle des Lehrers zu verändern (ebd.: 31). Die Lehrperson spielt nicht mehr die Hauptrolle bei der Wissensvermittlung, agiert eher als Leitfigur und Unterstützer, der die Lernenden dabei unterstützt, ihr eigenes Wissen aktiv aufzubauen.
- Lernen wird als ein unabhängiger Prozess betrachtet, bei dem Lernende die Hauptverantwortung für ihre eigene Weiterentwicklung tragen. In diesem Kontext bedeutet "autonomer Prozess", dass Lernende die Kontrolle über ihr eigenes Lernen haben und eigenständig entscheiden, wie sie Wissen aufnehmen und verarbeiten, ohne ständige Anleitung oder Überwachung von außen. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Begriffe zu erwähnen, die uns auch im Verlauf dieser Arbeit beschäftigen werden, wie "Selbstorganisation" und "Lernerautonomie". Die Lernenden können selbständig Informationen recherchieren, Probleme lösen, sich selbst Ziele setzen und den Lernprozess aktiv lenken. Diese Perspektive betont die Selbstregulierung der Lernenden, wodurch sie in der Lage sind, ihr Lernen individuell anzupassen und effektiver zu gestalten.
- Lernen wird als ein experimenteller Prozess angesehen, bei dem die Lernenden ihre bisherigen Erfahrungen nutzen, um neue Informationen und Umweltreize zu interpretieren und zu integrieren. Es ist wichtig zu betonen, dass Konstruktion stets auf Interaktion basiert. Das liegt daran, dass es immer eine Wechselwirkung zwischen bereits existierendem Wissen bzw. persönlichen Erfahrungen und den Umweltreizen gibt (Chrissou 2005: 20). Die Lernenden bringen ihr vorhandenes Wissen und ihre Erfahrungen mit, um neue Konzepte zu verstehen und zu verarbeiten. Diese Interaktion zwischen vorhandenem Wissen und neuen Reizen ermöglicht es den Lernenden, ihr Wissen kontinuierlich zu erweitern und zu vertiefen, indem sie Verbindungen zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten herstellen. Je nach den individuellen Erfahrungen der Lernenden können Lernprozesse zu verschiedenen Ergebnissen führen, selbst wenn sie denselben Umweltreizen ausgesetzt werden (ebd.: 21). Dies führt zur

Individualität des Wissenserwerbs, auf die wir auch im Kapitel 2.2 eingehen werden.

- Lernen wird als ein Prozess verstanden, bei dem die Lernenden durch kooperative Zusammenarbeit dazu beitragen, ihre individuellen Wissensstrukturen anzugleichen. Das bedeutet, dass durch die Zusammenarbeit und den Austausch von Gedanken, Ideen und Perspektiven zwischen den Lernenden die bestehenden individuellen Vorstellungen und Konzepte mit neuen Informationen und Erfahrungen in Einklang gebracht werden. Dieser Austausch fördert das Verständnis und die Anpassung des individuellen Wissens, da die Lernenden voneinander lernen und unterschiedliche Sichtweisen in ihre eigenen Konstruktionen integrieren können. Dazu können die Zusammenarbeit in Teams, Lerngruppen und die interdisziplinäre Kooperation beitragen, weil es dadurch möglich ist, dass Personen neue und unerwartete Sichtweisen einnehmen (Neubert/Reich/Voß 2001: 262). Kooperation spielt somit eine zentrale Rolle, da sie den Prozess der Anpassung und Erweiterung des individuellen Wissens fördert.
- Lernen wird als ein Prozess angesehen, der von einer Fülle an Lernressourcen und einer reichhaltigen Lernumgebung profitiert. Es ist wichtig, dass die Lernmaterialien nicht vereinfacht oder zu stark vorgegeben werden und dass sie den Lernenden eine Vielzahl von Möglichkeiten bieten, sich Wissen anzueignen (Rüschhoff/Wolff 1999: 31). Multimodales und multiperspektivisches Lernen, also das Einbeziehen verschiedener Sinneskanäle und Perspektiven, spielt eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung dieser Lernumgebung (ebd.). Gemäß Wolff (2002:13) ist die konstruktivistische Lernumgebung das zentrale Element in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik und sollte die folgenden Merkmale aufweisen: a) Eine konstruktivistische Lernumgebung muss für die Lernenden realistisch und authentisch wirken, b) Lerninhalte müssen so gestaltet werden, dass problemorientiertes und entdeckendes Lernen möglich ist, c) die Lernumgebung sollte eigenständiges Lernen und die Beziehungen zwischen Lehrperson und Lernenden unterstützen, d) sie muss es den Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Wissensstrukturen zu nutzen und individuell zu konstruieren.

Die wichtigsten Prinzipien der konstruktivistischen Didaktik werden in der folgenden Tabelle von Reich (2005: 6) zusammengefasst, in der ein Vergleich zwischen der alten lehrerzentrierten Sichtweise und der neuen lernerzentrierten Perspektive gezogen wird:

<b>Alte Sichtweisen</b>	<b>Neue konstruktivistische Sichtweise</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ lehrerzentriert</li> <li>➤ Frontalunterricht</li> <li>➤ an Experten objektiviert</li> <li>➤ von Experten vorgegeben</li> <li>➤ bürokratisiert</li> <li>➤ Vollständigkeitspostulat</li> <li>➤ rationalisiert</li> <li>➤ textorientiert</li> <li>➤ kontrollorientiert</li> <li>➤ lineare Sichtweise</li> <li>➤ individualisiert</li> <li>➤ reproduktiv oberflächlich</li> <li>➤ risikoarm und angepasst</li> </ul> <p>dahinter steht ein überwiegend kausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ lernerzentriert</li> <li>➤ multimodaler Unterricht</li> <li>➤ an Handlungen objektiviert</li> <li>➤ partizipativ erarbeitet</li> <li>➤ selbst organisiert</li> <li>➤ Viabilitätspostulat</li> <li>➤ beziehungsorientiert</li> <li>➤ multimedial</li> <li>➤ wachstumsorientiert</li> <li>➤ systemische Sichtweise</li> <li>➤ subjektiviert im Team</li> <li>➤ konstruktiv handelnd</li> <li>➤ risikobereit und rebellisch</li> </ul> <p>dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert</p>

Abbildung 2: Veränderungen im Verständnis des Lernens (Quelle: [https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsätze/reich\\_48.pdf](https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/reich_48.pdf))

Insgesamt lässt sich aus der oben dargestellten Tabelle feststellen, dass die neue konstruktivistische Sichtweise der Didaktik den Fokus auf die Lernenden legt, vielfältige Lehr- und Lernmethoden nutzt, soziale Beziehungen betont und auf individuelle Bedürfnisse eingeht. Sie fördert aktiv handelnde SchülerInnen, die in Teams arbeiten und kritisch denken. Diese Sichtweise ermutigt Lernende dazu, Risiken einzugehen und kreativ zu sein.

Im kommenden Kapitel wird der handlungsorientierte Ansatz im Sprachenlernen untersucht. Dieser Ansatz beruht auf den Grundprinzipien des Konstruktivismus, setzt sie jedoch in die Praxis um, indem er die Lernenden dazu ermutigt, aktiv in authentischen Sprachkontexten zu handeln. Dabei geht es nicht nur um die reine Reproduktion von sprachlichen Inhalten, sondern vielmehr um das aktive Anwenden der Sprache in realen Situationen. Aus diesem Grund lohnt es sich, uns genauer mit



den Prinzipien und Methoden dieses Ansatzes zu befassen, um ein umfassendes Verständnis dafür zu entwickeln, wie Sprachenlernen auf aktive und praktische Weise erfolgen kann.

## **1.2 Handlungsorientierter Ansatz im Sprachenlernen**

In unserer heutigen Welt, die immer stärker vernetzt ist, wächst die Notwendigkeit, Sprachen nicht nur zu verstehen, sondern sie auch aktiv und kompetent zu nutzen. Der handlungsorientierte Ansatz im Sprachenlernen nimmt diese Herausforderung auf, indem er den Lernenden in den Mittelpunkt stellt und das Erlernen einer Sprache als einen aktiven, sozialen und kontextbezogenen Prozess begreift.

Der handlungsorientierte Ansatz im Unterricht basiert auf einer Kombination von philosophischen und pädagogischen Traditionen sowie auf Erkenntnissen aus der Lernpsychologie (Stoytcheva 2004: 37). Der Kerngedanke dieses Ansatzes ist, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter und ganzheitlicher Prozess ist, bei dem Lernende durch gemeinschaftliches, praktisches Handeln und direktes Erleben ein tiefgreifendes Verständnis der Welt um sie herum erwerben (ebd.). Die Handlungsorientierung im Sprachenlernen legt besonderen Wert auf die aktive Beteiligung der Lernenden, da es nachgewiesen ist, dass aktiv eingebundene Lernende effektiver lernen (Wicke 2017: 7). Dieser Ansatz fördert das Lernen durch Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten, in denen die Schüler aktiv und kreativ bei der Lösung von Problemen zusammenarbeiten. Die Selbsttätigkeit und aktive Mitwirkung jedes Einzelnen sind dabei von zentraler Bedeutung (ebd.). Ein wesentlicher Aspekt dieses Ansatzes ist auch der Produktgedanke, bei dem die Lernenden dazu angeregt werden, eigene Arbeiten zu erstellen (ebd.). Diese Methode ermöglicht es ihnen, das Gelernte praktisch anzuwenden und durch die Schaffung eigener Werke ein tieferes und nachhaltigeres Verständnis der Sprache zu entwickeln.

Unter einem "handlungsorientierten Unterricht" versteht man ein umfassendes und auf Schüleraktivitäten ausgerichtetes Lehrkonzept, bei dem die in Absprache zwischen Lehrkraft und Lernenden festgelegten Handlungsprodukte die Struktur des Lernprozesses bestimmen und dessen Ziel ist es, ein harmonisches Gleichgewicht zwischen geistiger und praktischer Arbeit der Lernenden zu schaffen (Jank/Meyer 1994: 354, zitiert nach Stoytcheva 2004: 37). Aus der Definition ergeben sich die

Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts, die in der folgenden Abbildung präsentiert werden (Leonardo-Projekt: 202):



**Abbildung 3: Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts (Quelle:  
[https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf\\_baustein1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf))**

a) Der Begriff "ganzheitlich" in diesem Kontext bezieht sich auf einen umfassenden Ansatz im Bildungswesen, der sowohl auf persönlicher als auch auf inhaltlicher Ebene angewendet wird. Auf der persönlichen Ebene bedeutet Ganzheitlichkeit, dass der Lernprozess alle Aspekte einer Person einbezieht. Dies umfasst nicht nur die kognitive Dimension (Kopf), sondern auch Emotionen (Herz) und praktische Fähigkeiten (Hand). Es geht darum, Denken und Handeln zu verknüpfen und dabei alle Sinne einzubeziehen. Auf der inhaltlichen Ebene bedeutet ein ganzheitlicher Ansatz, dass der Unterricht nicht nur auf eine bestimmte Fachdisziplin beschränkt ist, sondern Themen aus einer realitätsnahen Perspektive behandelt. Dies führt dazu, dass verschiedene Fächer und Inhalte, die normalerweise getrennt behandelt werden, in einen zusammenhängenden und sinnvollen Kontext gebracht werden. Ein solcher Ansatz fördert die Interaktion und Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrenden.

b) Der handlungsorientierte Unterricht ist lernerorientiert. Dies bedeutet, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass er direkt an das anknüpft, was die Schülerinnen und Schüler bereits wissen und woran sie interessiert sind. Die Lehrperson sollte deshalb ein Lernumfeld schaffen, in dem sich die Lernenden persönlich angesprochen durch

die Inhalte fühlen, die sie lernen (Wicke 2017: 9). Dies kann beispielsweise durch die Auswahl von Themen erreicht werden, die für die Lernenden von direktem Interesse oder Bedeutung sind (ebd.: 8). Dies kann ihre Motivation erhöhen, sich mit der Fremdsprache auseinanderzusetzen. Die Lernenden sind auch aktiv an der Gestaltung des Unterrichts beteiligt und helfen nicht nur bei der Planung mit, sondern sind auch bei der Durchführung und der Bewertung des Gelernten beteiligt.

c) Der Begriff "produktorientiert" in diesem Kontext bezieht sich auf ein konkretes, nützliches Ergebnis. Dieses Ergebnis oder "Handlungsprodukt" ist das Resultat einer gemeinschaftlichen Arbeit und wird in Abstimmung zwischen Lehrkraft und Lernenden festgelegt und gemeinsam von der Gruppe entwickelt. Nachdem das Produkt fertiggestellt ist, wird es der Gruppe vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Auswertung und Reflexion über das Produkt, wobei besprochen wird, was gut gelungen ist und was möglicherweise verbessert werden könnte.

d) Der Begriff "prozessorientiert" im Kontext des Lernens betont die Bedeutung des gemeinsamen Handelns und Erfahrens während des Lernprozesses. Anstatt sich nur auf das Endprodukt oder die reine Wissensaufnahme zu konzentrieren, liegt der Schwerpunkt auf dem Weg dorthin (Wicke 2017: 41). Die Lernenden sollen lernen, wie sie für verschiedene Themen oder Probleme die passenden Lern- und Arbeitsmethoden auswählen (ebd.: 42). Das bedeutet, sie sollen verstehen, dass unterschiedliche Aufgaben unterschiedliche Herangehensweisen erfordern und lernen, diese flexibel einzusetzen. Sie sollen auch lernen, flexibel zu denken und verschiedene Lösungswege in Betracht zu ziehen. Das beinhaltet, dass sie nicht einem vorgegebenen Weg folgen, sondern bereit sind, alternative Strategien und Pläne zu entwickeln, wenn dies erforderlich ist (ebd.). Sie arbeiten im Team, treffen Entscheidungen und setzen diese praktisch um („Learning by Doing“).

An dieser Stelle werden auch die Gemeinsamkeiten zwischen konstruktivistischem und handlungsorientiertem Lernen deutlich. In einem solchen Unterrichtskonzept übernehmen die Schülerinnen und Schüler aktive Rollen: Sie sind für ihr eigenes Lernen verantwortlich, arbeiten selbstständig, kooperieren miteinander, planen und entwickeln Projekte und finden Lösungen für Probleme (Leonardo-Projekt: 203). Diese Art des Lernens hat positive Auswirkungen auf die Lernenden. Sie werden motivierter und selbstständiger, gewinnen an Selbstvertrauen und Experimentierfreudigkeit (ebd.). Außerdem verbessern sie ihre Methoden- und

Sozialkompetenz<sup>3</sup> (ebd.). Kurz gesagt, handlungsorientierter Unterricht fördert wichtige persönliche und soziale Fähigkeiten und trägt zu einer ganzheitlichen Entwicklung der Lernenden bei.

Der handlungsorientierte Ansatz beeinflusst verschiedene Unterrichtsbereiche:

- Lernmethodik und Didaktik: Handlungsorientierter Unterricht fördert Methoden, die über traditionelle Frontalunterrichtsansätze hinausgehen. Handlungsorientierte Methoden zeichnen sich durch eine Reihe gemeinsamer Merkmale aus (Leonardo-Projekt: 238). Sie sind auf die Interessen und Fähigkeiten der Lernenden zugeschnitten und konzentrieren sich nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, sondern legen den Schwerpunkt auf die Bearbeitung und Lösung konkreter Probleme (ebd.). Diese Methoden regen zu aktiver, kreativer Auseinandersetzung, Überlegung und Diskussion an (ebd.). Sie unterstützen das selbstständige und eigenverantwortliche Lernen (ebd.). Dabei wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der sowohl den Verstand als auch emotionale und praktische Aspekte einbezieht (ebd.: 239). Diese Lehrmethoden fördern auch die Verbindung von Denken und Handeln, regen zur Selbstreflexion an und unterstützen die Entwicklung von Kreativität sowie die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kommunikation (ebd.).

Für die Anwendung von Unterrichtsmethoden werden einige grundlegende Prinzipien hervorgehoben (Leonardo-Projekt: 239): a) Die Schlüsselemente einer Unterrichtsmethode (Sozial- und Unterrichtsformen, Lehrmittel) sind flexibel und sollten in jeder Unterrichtsphase individuell angepasst werden, b) Lehrmethoden sollten nur angewendet werden, wenn deren Zweck und Funktionsweise verstanden werden, sie beherrscht werden und sie zur Persönlichkeit der Lehrenden passen, c) der übermäßige oder fehlerhafte Einsatz einer Methode kann zu Langeweile und Demotivation bei den Lernenden führen. Der Schlüssel liegt darin, eine sorgfältig geplante und vielfältige Kombination von Arbeitsmethoden, Sozialformen, Unterrichtstechniken und verwendeten Materialien zu nutzen.

---

<sup>3</sup> Methodenkompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit von Lernenden, eigenständig und zielgerichtet Lernstrategien und Techniken anzuwenden, um Wissen zu erarbeiten und Probleme zu lösen (Leonardo-Projekt 2004: 199). Sozialkompetenz hingegen umfasst die Fertigkeiten, mit anderen zu interagieren, in Gruppen effektiv zu kommunizieren und zu kooperieren (ebd.).

Zu den handlungsorientierten Unterrichtsmethoden gehören unter anderem Projektarbeit, Experimente, Rollenspiele und praktische Übungen. Diese Methoden ermöglichen es den Lernenden, Wissen durch Erfahrung und praktische Anwendung zu erwerben. Traditionelle Unterrichtsmethoden wie der Frontalunterricht und die Einzelarbeit bleiben weiterhin relevant und werden nicht ausgeschlossen. Stattdessen werden sie in einem integrativen Ansatz mit modernen Lehr- und Lernverfahren kombiniert, um ein umfassendes Lernumfeld zu schaffen (Wicke 2017: 39).

- Rolle der Lehrenden: Aus der im Leonardo-Projekt (207) dargestellten Abbildung ist ersichtlich, dass die Rolle der Lehrenden sich wesentlich im Vergleich zu traditionellen Lehransätzen verändert:

<b>Der Lehrende ist</b>	
weniger	mehr
Wissensvermittler Disziplinierer Korrektor alleiniger Entscheidungsträger	Strategievermittler Berater Lernbegleiter Organisator Koordinator Verantwortungsträger Moderator Initiativnehmer Partner, Mitlernender

**Abbildung 4: Die Rolle des Lehrenden (Quelle:**

**[https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf\\_baustein1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf))**

Vom Wissensvermittler wird die Lehrperson zum Lernbegleiter und anstatt hauptsächlich Wissen zu vermitteln, unterstützt sie die Lernenden dabei, ihr eigenes Wissen durch aktive Erfahrungen und die Anwendung von Kenntnissen in praktischen Situationen zu erwerben (ebd.: 206). Ihre Aufgabe ist es, die Lernenden zur Selbstständigkeit und Eigeninitiative zu ermutigen und ihnen dabei zu helfen, ihre Lernziele selbst zu setzen, Lernstrategien zu entwickeln und den Lernfortschritt zu reflektieren (ebd.). Lehrende sollen auch eine Lernumgebung gestalten, die praktisches und erfahrungsbasiertes Lernen ermöglicht und sollen die Gruppenarbeit und Kooperation fördern (ebd.: 207). Außerdem sollten Lehrende Kompetenzen vermitteln, also verschiedene Methoden und Techniken, die den Schülern zeigen, wie man

effektiv lernt (ebd.). Dadurch werden sie in die Lage versetzt, eigenständig und kontinuierlich ihr Wissen über ihr ganzes Leben hinweg zu erweitern. Im Allgemeinen, wie in einem konstruktivistischen Umfeld, basieren die Lehrmethoden hier auch auf unterstützender Anleitung, wobei die Lehrperson nicht länger den Unterrichtsverlauf vorgibt, sondern diesen in Absprache mit den Schülern nach gemeinsamen Planungen gestaltet (Wolff 2002: 12).

- Rolle der Lernenden: Der handlungsorientierte Unterricht hat eigentlich positive Auswirkungen auf die Lernenden. Diese Unterrichtsform fördert ihre Motivation, Selbständigkeit, Kreativität, Methodenbeherrschung sowie ihren Teamgeist (Leonardo-Projekt: 233). Wie schon erwähnt, sind die Lernenden aktiv in den Lernprozess eingebunden. Statt passiv zu lernen, sind sie direkt an der Gestaltung und Durchführung von Lernaktivitäten beteiligt, was ihr Interesse und ihre Motivation steigert. Ein Unterricht, der Lernenden das Recht der Mitbestimmung gewährt, ist motivierender als einer, der ständig auf altbekannte Routinen zurückgreift (Wicke 2017: 56). Im Fremdsprachenunterricht lässt sich die Schülermotivation steigern, wenn Lehrkräfte gemeinsam mit den Lernenden unterschiedliche Unterrichtsmethoden anwenden, die sowohl neue Perspektiven bieten als auch bereits vorhandenes Wissen berücksichtigen (ebd.). Die Motivation wird auch durch aufgaben- und projektorientierte Methoden gefördert, die eng mit der Lebenswelt der Lernenden verknüpft sind (ebd.: 36).

Effektives Sprachenlernen wird durch themenrelevante Inhalte und speziell gestaltete Aufgaben erreicht, die den Schülern helfen, Probleme zu lösen und ihre Fähigkeiten praktisch anzuwenden. Größere Selbständigkeit wird entwickelt, denn man lernt, eigenständig zu denken und zu handeln, da man während des Lernprozesses Entscheidungen trifft und Probleme selbst lösen muss. Die Lernenden haben auch die Möglichkeit, kreativ zu denken und zu handeln, indem sie neue Ideen entwickeln und umsetzen. Was die Methodenbeherrschung betrifft, können Lernende verschiedene Lern- und Arbeitsmethoden verstehen und anwenden (planen, durchführen, verschiedene Techniken einsetzen). Da viele handlungsorientierte Aktivitäten in Gruppenarbeit erfolgen, lernt man außerdem, in Teams zu arbeiten, zu kommunizieren und voneinander zu lernen. Von großer Bedeutung ist es auch, dass handlungsorientierter Unterricht es schwächeren Lernenden ermöglicht,

oft unerkannte Talente, wie z.B. den Umgang mit dem Computer, zu entfalten (Leonardo-Projekt: 208). Dies führt zu Erfolgserlebnissen, die im traditionellen Unterricht selten erreicht werden.

- **Lehrmaterial:** Da Lehrbücher für die Bearbeitung thematischer Einheiten häufig nicht ausreichen, liegt es an den Lehrenden, geeignetes Zusatzmaterial zu beschaffen und aufzubereiten (Leonardo-Projekt: 208). Das Material sollte den folgenden Kriterien entsprechen: Es muss zeitgemäß und anregend sein, klar und verständlich präsentiert werden und größtenteils authentisch sowie auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt sein (ebd.). Für die Suche nach Material stellt das Internet ein nützliches Werkzeug dar, da es eine unerschöpfliche Quelle für die Auffindung nicht nur des geeigneten Lernmaterials ist, sondern auch die Möglichkeit bietet, Material durch elektronische Werkzeuge zu erstellen. Mit der Nutzung elektronischer Medien und neuer Technologien werden wir uns später ausführlicher befassen (s. weiter unten Kap. 3).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der handlungsorientierte Ansatz im Sprachenlernen zu entscheidenden Veränderungen in der Art und Weise geführt hat, wie Sprachkenntnisse vermittelt und erworben werden. Im Fokus steht nicht nur der Erwerb von Sprachkenntnissen, sondern auch die Entwicklung kritischen Denkens und sozialer Kompetenzen durch die Einbindung der Lernenden in realitätsnahe Kommunikationssituationen. Ziel ist es, durch authentisches Handeln und Interagieren auf den effektiven Umgang mit der Fremdsprache im Alltag vorzubereiten. Gegenstand des nächsten Kapitels sind die konstruktivistisch orientierten Lernszenarien, die die maximale Wirksamkeit dieses Ansatzes in unterschiedlichen Lernumgebungen gewährleisten können.

## **2. Konstruktivistisch orientierte Lernszenarien**

Betrachtet man den konstruktivistischen und den handlungsorientierten Lernansatz, so stellt man fest, dass beide in wesentlichen Bereichen des Fremdsprachenunterrichts identisch sind. Nun lohnt es sich, über eine neue methodisch-pädagogische, vorwiegend problemorientierte oder projektorientierte Unterrichtsgliederung nachzudenken, die Lernszenarien, die die Eigenschaften der Lerntheorien ausnutzen, die wir im vorherigen Kapitel untersucht haben. Darüber hinaus ist die Szenariendidaktik auch mit dem Konnektivismus verbunden, nach dem das Lernen in

Netzwerken erfolgt (Reinmann 2015: 142). Der Kernpunkt ist, dass der Lernprozess davon abhängt, wie eine Person mit anderen Menschen und mit verschiedenen Informationen interagiert (ebd.). Somit wird der Mensch nicht als Einzelwesen betrachtet, sondern als Teil eines integrierten Netzwerks.

In einem traditionellen Fremdsprachenunterricht konzentrieren sich die Lernenden hauptsächlich auf sprachliches Wissen (Grammatik und Wortschatz), ohne wirklich zu verstehen, wofür diese Sprachkenntnisse im Alltag nützlich sind (Hölscher/Piepho/Roche 2006: 16). Bei der Szenariendidaktik liegt der Fokus jedoch auf der praktischen Anwendung der Sprache und darauf, wie man sie in realen Kommunikationssituationen verwendet. Grundsätzlich geht es um eine offene Unterrichtsgestaltung, wo der Schwerpunkt nicht auf einer strikt linearen Präsentation und Bearbeitung der Lerninhalte liegt (ebd.: 18). Vielmehr steht eine sorgfältig zusammengestellte Reihe von kommunikativen Lernaufgaben im Vordergrund. Dabei erlangen die Lernenden durch bestimmte konstruktivistische Lernschritte und den Einsatz der Zielsprache die Fähigkeit, neues Wissen zu produzieren (ebd.).

Laut Hölscher (o.J.: 3) geht es in einem Lernszenario darum, dass im Unterricht ein zentrales Thema behandelt wird, das für die Lernenden aus ihrem eigenen Erfahrungs- und Erlebnisbereich vertraut und interessant ist. Die SchülerInnen haben dann die Möglichkeit, innerhalb dieses Themas je nach Interessen und Fähigkeiten und in verschiedenen Sozialformen unterschiedliche Aufgaben zu bearbeiten, wobei sie an das anknüpfen, was sie schon wissen und kennen (ebd.). Diese Unterrichtsform ermöglicht es den Lernenden, mit vielen verschiedenen Methoden und Mitteln zu arbeiten und entweder selbst etwas zu erstellen (produktive Aufgaben) oder Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten (rezeptive Aufgaben). Das Besondere ist, dass die unterschiedlichen Arten, wie man lernt, und die verschiedenen kommunikativen Verhaltensweisen berücksichtigt werden und jede Person so arbeiten kann, wie es für ihren Lernstil und ihr Leistungsniveau am besten ist (ebd.). An dieser Stelle ist es erwähnenswert, dass die einst als Hindernis betrachtete Heterogenität<sup>4</sup> in einer Klasse nun positiv bewertet wird, da sie den Lernenden durch gegenseitigen Austausch Vorteile bietet (Hölscher 2006: 6).

---

<sup>4</sup> Hölscher (o.J.: 2) erklärt, dass die Heterogenität sich nicht nur auf die unterschiedlichen Sprachkenntnisse in einer Lernergruppe bezieht, sondern auch auf die verschiedenen individuellen Lernerfahrungen, Lerntypen und Persönlichkeiten sowie auf das vorhandene Weltwissen.



Ein weiterer wichtiger Aspekt der Szenariendidaktik ist, dass Sprache eher gelernt als gelehrt werden muss. Das bedeutet, dass Sprachlernende am besten lernen, indem sie selbst aktiv werden und Dinge entdecken, anstatt nur von der Lehrkraft unterrichtet zu werden. In diesem Modell, wie auch im konstruktivistischen und handlungsorientierten Ansatz, übernimmt die Lehrperson die Rolle des Beraters und Mentors, sie plant und überwacht den Lernprozess, aber die eigentliche Entdeckung und das Lernen kommen von den Lernenden selbst (ebd.: 4).

In der folgenden Tabelle sind die Phasen aufgeführt, die ein Lernszenario nach Hölscher/Roche/Simic (2009: 47) enthält:

<u>Phase</u>	<u>Beschreibung</u>
1. Das Kernthema	SchülerInnen erhalten verschiedene Aufgaben zu einem Kernthema, die sie selbst erarbeiten.
2. Die Auswahl der Aufgabe	SchülerInnen wählen eine Aufgabe basierend auf ihren Interessen, Fähigkeiten, Vorwissen und Arbeitsstilen. Sie entscheiden, ob sie alleine, mit Partnern oder in Gruppen arbeiten.
3. Die Erarbeitungsphase	SchülerInnen organisieren sich in Teams, tauschen sich aus, sammeln Informationen und planen Arbeit und Präsentation.
4. Die Vorstellung des Arbeitsvorhabens	Erste Ergebnisse werden vorgestellt und diskutiert, dabei geht es um Themen und verschiedene Sichtweisen.
5. Die Optimierungsphase	Ergebnisse und Rückmeldungen werden eingearbeitet, die sprachliche und optische Qualität verbessert, wodurch sprachliche Kompetenzen weiterentwickelt werden.
6. Die Präsentation	Abschließende Präsentation der Ergebnisse in verschiedenen Formaten: Vorträge, Powerpoint-Präsentationen usw.
7. Die abschließende Reflexion	Bewertung und Kritik, Reflexion über Lernzuwachs und Erweiterungsmöglichkeiten

**Tabelle 1: Die Phasen eines Lernszenarios (Hölscher/Roche/Simic 2009: 47)**

Die Lernenden starten mit verschiedenen Aufgaben zu einem Hauptthema, die sie selbst wählen und bearbeiten. Sie entscheiden, wie sie arbeiten möchten - allein, zu zweit oder in Gruppen - basierend auf ihren Interessen und Fähigkeiten. Nachdem sie in Teams gearbeitet und ihre Projekte geplant haben, stellen sie ihre ersten Ergebnisse vor. In der nächsten Phase verbessern sie ihre Arbeit durch Feedback und verfeinern ihre Sprachfähigkeiten. Die endgültige Präsentation ihrer Ergebnisse motiviert sie zu

besserer und intensiverer Arbeit. Schließlich reflektieren sie über das, was sie gelernt haben, und setzen sich mit Kritik und unterschiedlichen Perspektiven auseinander.

Alles in allem verlagern konstruktivistisch orientierte Lernszenarien den Fokus von einer lehrerzentrierten Wissensvermittlung hin zu einem lernerzentrierten Entdeckungsprozess, bei dem man aktiv durch Reflexion, Interaktion und die Anwendung seines Wissens in realen Kontexten lernen kann. Im folgenden Kapitel wird eine intensivere Auseinandersetzung mit diesem Konzept erfolgen, wobei der Fokus auf bestimmten Typen von handlungsorientierten Lernaktivitäten liegt. Konkreter wird es erörtert, wie man im Fremdsprachenunterricht kommunikative Aufgaben konstruktivistisch nutzen kann, also als Gelegenheit zur Erarbeitung eines Endprodukts in der Zielsprache.

## **2.1 Arten von handlungsorientierten Lernaktivitäten**

Die Beschäftigung mit Lernaufgaben<sup>5</sup> und Projekten bildet einen wichtigen Bestandteil des handlungsorientierten Unterrichts. Diese Ansätze unterstützen die Lernerautonomie und Handlungsorientierung der Lernenden, indem sie Gelegenheiten bieten, sich in realistischen Kommunikationsszenarien in der Zielsprache auszudrücken, wie Thonhauser (2010: 12-13) und Chrissou (2005: 23) beschreiben. In beiden Lehrmethoden wird den Lernenden ein gewisses Maß an Autonomie zugestanden und sie stellen, besonders die Projektarbeit, eine flexible und offene Unterrichtsform dar.

Lernaufgaben haben laut Reinmann (2015: 68) drei Hauptfunktionen: a) Kognitive Aktivierung: Sie regen Lernende an, sich neues Wissen anzueignen, Informationen zu suchen und zu verarbeiten, Verbindungen zwischen verschiedenen Informationen herzustellen, Probleme zu identifizieren und Lösungen zu formulieren, b) emotional-motivationale Aktivierung: Die Aufgaben sprechen nicht nur den Verstand an, sondern wecken auch Interessen, Gefühle und den Willen der Lernenden, c) soziale Aktivierung: Sie fördern die Zusammenarbeit und den Austausch unter Lernenden, die arbeitsteilige Tätigkeiten ausführen oder gemeinsam Wissen aufbauen. Die Autorin erklärt auch, wie die Lernaufgaben zusammengesetzt sind und welche Elemente sie enthalten können. Diese sind folgende (ebd.): a) Zielsetzung: Das ist das

---

<sup>5</sup> Lernaufgaben als pädagogisches Werkzeug stellen eine Weiterentwicklung des "task-based approach"-Ansatzes dar, bei dem man am besten lernt, indem man praktische, oft realitätsnahe Aufgaben bearbeitet, die das Gelernte direkt anwenden (Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 3).

Hauptziel der Aufgabe, also was die Lernenden machen sollen, b) Kontext: Das ist der thematische Rahmen, in dem die Aufgabe erfüllt wird, c) Anleitung: Diese gibt Hinweise oder Schritte, wie das Ziel erreicht werden kann, d) Ressourcen: Das sind zusätzliche Informationen oder Materialien, die helfen, die Aufgabe zu bewältigen. Neben diesen vier Elementen sollte man auch die Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit usw.) und den Ort einer Lernaktivität berücksichtigen (ebd.: 69).

Nach Leupold (2010, zitiert in Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 4) ist ein "kompetenzorientierter" Fremdsprachenunterricht darauf ausgerichtet, verschiedene Fähigkeiten der Lernenden zu fördern. Dabei liegt der Fokus auf kommunikativen Aufgaben, die so gestaltet sind, dass sie die Realität außerhalb des Klassenzimmers widerspiegeln. Es wird betont, dass die Lernaufgaben auf die individuellen Voraussetzungen und Interessen der Lernenden abgestimmt sein sollten und gleichzeitig den Lehrplan berücksichtigen müssen. Da komplexe Aufgaben jedoch nicht immer für alle Lernenden einer heterogenen Gruppe geeignet sind, empfiehlt es sich, die Lernaufgaben in strukturierte, kleinere Übungen und Aufgaben zu unterteilen, die aufeinander aufbauen (ebd.). In diesem Rahmen werden drei Arten von Lernaktivitäten präsentiert (ebd.): a) Grundlegende Sprachübungen (Wortschatz- und Grammatikübungen), b) Lernaufgabentyp 1 (das Gelernte in sinnvollen, inhaltlichen Kontext einbinden), c) Lernaufgabentyp 2 (komplexere, produktorientierte Aufgaben, bei denen das Gelernte in größeren Projekten eingesetzt wird). Das beschriebene Modell folgt dem "Scaffolding"-Prinzip, d.h. die Aufgaben werden schrittweise komplexer und sind an die verschiedenen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden angepasst und es bietet die Möglichkeit, individuell auf die verschiedenen Vorkenntnisse und Interessen der SchülerInnen in einer Gruppe einzugehen (ebd.).

Steveker (2011, zitiert in Gerlach/Goworr/Schluckebier 2012: 5) hat das Konzept von Leupold weiterentwickelt und präsentiert die Lernaufgabe als das Endziel eines umfangreichen Lernweges, der Zwischenübungen und spezifische Aufgaben umfasst. Bei dieser Art der Unterrichtsplanung fängt man mit dem Endprodukt an, das die Lernenden erstellen sollen („vom Ende her“). Die Lehrkraft plant also rückwärts und überlegt dabei, welche sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen die Lernenden benötigen, um dieses Endziel zu erreichen (ebd.). Dieser Unterrichtsplan ist wie folgt dargestellt:

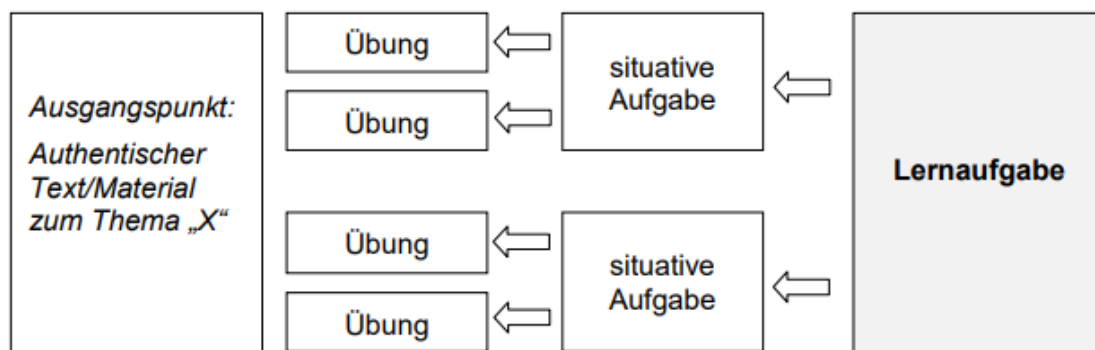


Abbildung 5: Lernaufgabenparcours nach Steveker (Quelle:

[https://studyarchive.eap.gr/2022\\_2023\\_b/pluginfile.php/115977/mod\\_label/intro/Lernaufgaben\\_als\\_Planungsinstrumente.pdf](https://studyarchive.eap.gr/2022_2023_b/pluginfile.php/115977/mod_label/intro/Lernaufgaben_als_Planungsinstrumente.pdf))

Nach dem oben beschriebenen Modell betreffen die Übungen grundlegende Sprachfähigkeiten, wie das Erlernen von Wortschatz und das Üben von Kommunikationsstrategien, die dann in einer praxisbezogenen Aufgabe angewandt werden (ebd.). In dieser Aufgabe wird das Gelernte in einem realen Kontext genutzt, beispielsweise in einem Gespräch zu einem bestimmten Thema. Am Ende soll das Gelernte in einer größeren Lernaufgabe eingesetzt werden, in der alle bisher erworbenen Kompetenzen zusammenkommen und angewendet werden müssen (ebd.).

Bevor wir auf konkrete Beispiele von Lernaktivitäten in einem handlungsorientierten Unterricht eingehen, lassen Sie uns kurz betrachten, wie dieser Ansatz vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) definiert wird (Europarat, 2001: 21): Der handlungsorientierte Ansatz betrachtet Sprachnutzer und Sprachenlernende vor allem als aktive Mitglieder der Gesellschaft, die in verschiedenen Situationen und Umgebungen "kommunikative Aufgaben" erledigen müssen. Diese Aufgaben erfordern den Einsatz verschiedener Fähigkeiten und Kompetenzen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Nicht nur sprachliche, sondern auch kognitive und emotionale Aspekte sowie die allgemeinen Fähigkeiten von Menschen in ihrer Rolle als soziale Akteure werden also berücksichtigt. Dementsprechend kann man schlussfolgern, dass kommunikative Aufgaben im Mittelpunkt dieser Unterrichtsform stehen und einen wesentlichen Teil eines Lernszenarios bilden können.

Kommunikative Aufgaben sind allgegenwärtig in unserem täglichen Leben und erfordern den Einsatz spezieller Fähigkeiten, um zielgerichtet in verschiedenen Lebensbereichen zu handeln, wobei jedes Handeln ein klares Ziel und ein spezifisches

Ergebnis hat (Europarat 2001: 153). Diese Aufgaben können sehr unterschiedlich sein und reichen von kreativen Tätigkeiten wie Malen und Geschichten schreiben über praktische Fähigkeiten wie Reparaturen, bis hin zu Problem lösen und an Diskussionen teilnehmen (ebd.). Die Komplexität dieser Aufgaben variiert stark, manche sind einfach, andere wiederum sehr komplex und können mehrere Schritte oder Teilbereiche beinhalten. Der Begriff "Kommunikation" bezieht sich darauf, dass Menschen miteinander reden, Informationen austauschen, etwas schriftlich darstellen oder wenn sie anderen helfen, eine Sprache zu verstehen (ebd.). Dies bedeutet, dass alle kommunikativen Sprachaktivitäten – Rezeption, Produktion, Interaktion, Sprachmittlung – aktiviert werden können.

Im Sprachunterricht können auch spezielle kommunikative didaktische Aufgaben eingesetzt werden, die zwar nicht direkt alltägliche Situationen nachahmen, aber für das Erlernen von Sprachen wichtig sind (ebd.). Diese Aufgaben sind darauf ausgerichtet, die Lernenden in sinnvolle, an den Unterricht angepasste Kommunikation zu involvieren, wobei sie die Zielsprache anstelle ihrer Muttersprache nutzen. Ein wichtiger Aspekt dieser Aufgaben ist, dass die SchülerInnen nicht nur aktiv kommunizieren, sondern auch über die Durchführung und die verwendete Sprache reflektieren und bei der Auswahl, Durchführung und Evaluation der Aufgaben mitwirken (ebd.). Kommunikative Aufgaben im Unterricht zielen darauf ab, dass man lernt, Inhalte zu verstehen und sich auszutauschen, um ein bestimmtes Kommunikationsziel zu erreichen, während man seine kommunikativen Fähigkeiten einsetzt (ebd.). Bei Sprachlernaufgaben ist es jedoch wichtig, sowohl den Inhalt als auch die Art und Weise der Kommunikation zu beachten. Bei der Auswahl dieser Aufgaben muss ein Gleichgewicht zwischen Inhalt und Form sowie Flüssigkeit und Korrektheit der Sprache gefunden werden, um sowohl die Aufgabenerfüllung als auch den Sprachlernprozess zu unterstützen (ebd.: 154).

Zusammenfassend versteht man unter handlungsorientierten Lernaktivitäten realitätsnahe Aufgaben, deren Lösung die aktive Beteiligung der Lernenden erfordert. Die repräsentativsten Formen von Aktivitäten sind die folgenden:

- Projektarbeiten: Die SchülerInnen arbeiten in kleinen Gruppen, um ein Projekt zu einem bestimmten Thema zu erstellen. Dies könnte ein Kurzfilm, eine Podcast-Episode, eine Zeitschrift oder eine Webseite in der Zielsprache sein.

- Rollenspiele: Szenarien, in denen SchülerInnen bestimmte Rollen übernehmen müssen (z.B. im Restaurant, ein Arztbesuch, eine Reisebuchung).
- Diskussionen: Gespräche über ein aktuelles Thema in der Zielsprache fördern nicht nur das flüssige Sprechen, sondern auch kritisches Denken und das Formulieren von Argumenten.
- Storytelling und kreatives Schreiben: Geschichten, Gedichte oder Theaterstücke in der Zielsprache schreiben und anschließend in der Klasse vorstellen oder sogar als kleine Aufführungen inszenieren.
- Forschungsprojekte: Recherche über ein bestimmtes Thema und Präsentation der Ergebnisse in der Zielsprache.
- Interkulturelle Projekte: Zusammenarbeit mit Schulen in Ländern, wo die Zielsprache gesprochen wird, über E-Mail oder soziale Medien.
- Digitale Medienproduktion: Blogs, Videos oder Podcasts in der Zielsprache erstellen.

Jede dieser Aktivitäten zielt darauf ab, Lernenden aktiv in den Lernprozess einzubeziehen, ihre kritischen Denkfähigkeiten zu fördern und ihnen zu ermöglichen, Wissen auf praktische und bedeutungsvolle Weise zu erwerben. Am Ende dieses Kapitels ist es wichtig zu betonen, dass die Effektivität dieser Aktivitäten maßgeblich von ihrer Anpassung an die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden abhängt. Im nächsten Kapitel werden wir uns daher auf „Individualisiertes Lernen“ und „Binnendifferenzierung“ konzentrieren, denn die Einzigartigkeit jedes Lernenden steht im Vordergrund. Durch die Verknüpfung handlungsorientierter Methoden mit individualisiertem Lernen wird eine dynamische und inklusive Unterrichtsumgebung gestaltet, die alle in ihrem individuellen Lernweg unterstützt und fördert.

## **2.2 Individualisiertes Lernen und Binnendifferenzierung**

Im Kontext der modernen Pädagogik nehmen die Begriffe „individualisiertes Lernen“ und „Binnendifferenzierung“ eine zentrale Stellung ein und gehen wesentlich auf die vielfältigen Bedürfnisse und Potenziale jedes einzelnen Lernenden ein. Aufbauend auf den in vorangegangenen Kapiteln erwähnten Grundlagen des Konstruktivismus, der Handlungsorientierung und der Lernszenarien, befasst sich dieses Kapitel mit diesen wichtigen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts, die sowohl für die individuelle Entwicklung als auch für die kollektive Dynamik innerhalb des Klassenzimmers eine bedeutende Rolle spielen.

Da es sich grundsätzlich um einen lernerzentrierten Unterricht handelt, sollten die persönlichen Kenntnisse, Kompetenzen und Interessen aller Lernenden bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt und auf irgendeine Weise in den Lernprozess integriert werden (Wicke 2017: 16). Schätzl (2014: 17) erklärt in ihrem Artikel über den Einsatz der Lernplattform "Moodle", dass Binnendifferenzierung die verschiedenen Strategien und Methoden bezeichnet, die Lehrkräfte im Unterricht anwenden, um mit den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten der SchülerInnen umzugehen. Ziel ist es, jedem Einzelnen die bestmögliche Unterstützung und Förderung zu bieten. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass Lernende je nach ihren Interessen oder Lernschwächen und -stärken unterschiedliche Aufgaben bekommen, um sicherzustellen, dass jeder auf seinem Niveau optimal lernen und sich entwickeln kann (ebd.).

Binnendifferenzierung steht in engem Zusammenhang mit dem individualisierten Lernen, wobei betont wird, dass jeder Lernende einzigartig ist und somit individuell behandelt werden sollte. Die Lerninhalte und Übungen sollen auf die persönlichen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Lernenden zugeschnitten sein, die selbst erkennen und äußern können sollen, welche Bereiche sie verbessern möchten und welche Art von Übungen sie bevorzugen (Schätzl 2014: 18). Zudem wird hervorgehoben, dass jeder Mensch eine eigene Art hat, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Die Menschen unterscheiden sich in ihren sensorischen Fähigkeiten und in ihrer Aktivität beim Lernen (ebd.). Einige lernen besser durch Hören, andere durch Sehen, wieder andere durch praktische Aktivitäten. Aus diesem Grund ist die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen ein wesentlicher Teil der Anpassung des Unterrichts an einzelne Personen.

Laut Kästner (2011: 4) können die Lernenden im Rahmen des individualisierten Lernens Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und bei der Unterrichtsgestaltung mithelfen, indem sie verstehen, wie wichtig die Themen für ihre Entwicklung sind, sich eigene Lernziele setzen, in ihrem eigenen Tempo lernen, mit anderen zusammenarbeiten und über ihren Lernfortschritt und die Ergebnisse Bescheid wissen. Außerdem nutzen sie Methoden, um sich selbst Wissen anzueignen, mit anderen zu kooperieren und über ihr Lernen nachzudenken. Der Unterricht konzentriert sich weniger auf direkte Wissensvermittlung durch die Lehrperson, sondern mehr auf die Eigeninitiative der Lernenden, Wissen durch praktische,

bedeutungsvolle Aufgaben und den Zugang zu verschiedenen Informationsquellen selbst zu konstruieren und zu erwerben (ebd.: 5). Individualisiertes Lernen wird durch vielfältige, an die Erfahrungen der Lernenden angepasste Lernmöglichkeiten gefördert, indem es Raum für verschiedene Lernstrategien bietet, die Selbstreflexion und Zusammenarbeit unterstützt und flexible Lernzeiten zur optimalen Entfaltung der Fähigkeiten des Einzelnen ermöglicht. Die Rolle der Lehrperson bleibt auch weiterhin begleitend und beratend, wie in den Ansätzen, die wir in den vorherigen Kapiteln untersucht haben (s. weiter oben Kap. 1.1, 1.2, 2). Aufgabe der Lehrenden ist es, die Unterschiede und Fähigkeiten ihrer SchülerInnen zu respektieren, um individuell angepasste Lernmethoden anzuwenden, sowie auch ihre Stärken zu erkennen, aus Fehlern Lerngelegenheiten zu schaffen und durch angepasste Übungen und Aufgaben die Leistung jedes Einzelnen zu fördern (ebd.: 7).

Eine der charakteristischsten Unterrichtsformen, die der Binnendifferenzierung und dem individualisierten Lernen Raum geben, ist das „Lernen an Stationen“. Da die Kursteilnehmenden in ihrem eigenen Tempo und auf verschiedene Weisen den Lehrstoff an unterschiedlichen Stationen bearbeiten, ermöglicht diese Methode individuelle Lernwege und Zeitgestaltung (Böttcher 2012: 12). Hier konzentriert man sich auf die individuellen Bedürfnisse und das Lerntempo der Lernenden sowie auf ihre unterschiedlichen Lerntypen (ebd.: 14). Es gibt auch die Möglichkeit, dass die SchülerInnen ihr eigenes Arbeitstempo und ihre Arbeitsweise wählen, was ihnen mehr Verantwortung für ihren Lernprozess gibt. Dies fördert die Lernerautonomie, ein Aspekt, der im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt (ebd.). Darüber hinaus trägt die Anwendung von Lernszenarien, die auch das Hauptthema dieser Arbeit sind, wirksam zum Lernprozess unter Berücksichtigung von Differenzierung und individuellem Lernen bei, da die eingesetzten Lernmaterialien auch in diesem Fall flexibel genug sein sollten, um die verschiedenen Vorkenntnisse und Sprachniveaus der Lernenden in Betracht zu ziehen (Hölscher/Piepho/Roche 2006: 19-20). Im Rahmen eines Lernszenarios können Aufgaben ausgewählt werden, die unterschiedliche Lernstile berücksichtigen. Man kann auch Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad einsetzen, damit Lernende gemäß ihrem individuellen Kenntnisstand und Lerntempo arbeiten. Lehrkräfte können zusätzlich die SchülerInnen durch regelmäßiges Feedback und



Reflexion unterstützen. Ein weiterer Aspekt ist die flexible Gruppenbildung, die nach Leistungsniveau und Interesse gebildet werden können.

Trotz der Heterogenität in einer Lernergruppe stellen wir fest, dass es Möglichkeiten gibt, diese Unterschiedlichkeit innerhalb der Gruppe zu bewältigen. Das nächste Kapitel konzentriert sich erneut auf die Lernenden und diesmal speziell auf die soziale Interaktion untereinander und wie diese den Lernprozess beeinflusst.

## 2.3 Soziale Interaktion im Lernprozess

Die Lernautonomie, die Selbstorganisation und das individualisierte Lernen, die Merkmale des modernen Fremdsprachenunterrichts sind, stehen auf keinen Fall in Zusammenhang mit Isolation und Introversion seitens der Lernenden. Bereits in Kapitel 1.1 wurde die soziale Dimension des Lernens erwähnt, bei der das Erwerben von Wissen und Fähigkeiten durch die Interaktion in kleinen Gruppen gefördert wird. In diesem Rahmen spielen soziale Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Dazu gehören die Fähigkeit und Bereitschaft, die Leistungen anderer anzuerkennen und zu respektieren, die Flexibilität im Umgang mit verschiedenen Meinungen, effektive Kommunikation untereinander, die Bewertung und Reflexion der Gedanken und Ideen der Gruppenmitglieder sowie das konstruktive Diskutieren und Austauschen von Argumenten (Rüschhoff/Wolff 1999: 24).

Neubert/Reich/Voß (2001: 258) betonen die Bedeutung der Interaktion und der Beziehungen zwischen den Lernenden für das menschliche Lernen. Es ist wichtig, dass Lernende sich nicht nur auf den Lernstoff konzentrieren, sondern auch darauf, wie sie in ihren Beziehungen lernen. Konstruktivistische Ansätze betonen, dass die Beziehungen beim Lernen wichtiger sind als die Lerninhalte selbst<sup>6</sup>. Die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, beeinflusst, was und wie wir lernen. Eine Lernumgebung, die Offenheit, das Zulassen von Gefühlen, Unsicherheiten und unterschiedlichen Meinungen fördert, ist entscheidend (ebd.). Kollaborative Arbeit in Teams, Lerngruppen und interdisziplinäre Kooperationen sind oft nützlich, da sie die Möglichkeit bieten können, dass Individuen unterschiedliche Sichtweisen und Ideen von anderen Mitgliedern aufnehmen und sie in ihre Denkprozesse integrieren (ebd.:

---

<sup>6</sup> Neubert/Reich/Voß (2001: 257) unterscheiden zwei Seiten in der menschlichen Kommunikation: die Inhaltsseite, die sich auf die klaren, oft sprachlich ausgedrückten Informationen bezieht und die Beziehungsseite, die durch indirekte Signale wie Körpersprache die emotionalen Einstellungen und Erwartungen der Beteiligten zeigt. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen den beiden Seiten und sie sind nicht unabhängig voneinander (ebd.: 258).

262). Teamarbeit und Zusammenarbeit erweitern somit den Horizont und tragen dazu bei, dass neue und unerwartete Ansätze entstehen können, die in Einzelarbeit möglicherweise nicht zustande gekommen wären.

Wie beim konstruktivistischen Ansatz spielt der Kontext, besonders die Schülergruppe und ihre sozialen Interaktionen, ob durch Sprache oder andere Mittel, auch im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Rolle. Laut Schiffler (Online: 4) ist es wichtig zu erkennen, dass Handlungen im Unterricht immer in Verbindung mit anderen Personen stattfinden. Gleiches gilt für die Szenariendidaktik, die den Kern des praktischen Teils dieser Arbeit bildet (s. Kapitel 4). Ausgehend von der Idee, dass ein moderner fremdsprachiger Deutschunterricht so gestaltet sein sollte, dass SchülerInnen ihre verschiedenen Vorkenntnisse einbringen und gemeinsam nutzen können, ist der Austausch unter den Kursteilnehmenden wichtig, bei dem sie auf gleicher Ebene Themen besprechen und verstehen (Hölscher/Roche/Simic 2009: 44).

Die soziale Interaktion innerhalb eines Klassenzimmers wird durch den Einsatz verschiedener Methoden (z. B. Sprachlernspiele, Projektarbeit usw.) und die Arbeit in verschiedenen Sozialformen erreicht. Selbstverständlich haben alle Sozialformen im Fremdsprachenunterricht ihren Platz. Neben der Partner- (PA) oder Gruppenarbeit (GA) ist auch die Einzelarbeit (EA) sinnvoll, um einige Aufgaben zu lösen oder beispielsweise einige Texte zu verstehen (Wicke 2017: 19). Die Partnerarbeit im Fremdsprachenunterricht ist beliebt, weil sie wenig Aufwand erfordert und bestehende Freundschaften nutzen kann. Diese Sozialform hilft allen Lernenden, besonders den schwächeren, da sie durch das gemeinsame Arbeiten aktiver lernen und von ihren Partnern lernen können (Schiffler Online: 32-33). Die Ziele der Gruppenarbeit sind, kreatives und kooperatives Arbeiten zu fördern, bessere Ergebnisse durch Teamarbeit zu erzielen und dem Lehrer die Korrekturarbeit zu erleichtern (ebd.: 36). Es gibt eigentlich drei Formen der Gruppenarbeit: a) arbeitsgleiche, bei der alle Gruppen das gleiche Thema bearbeiten, b) arbeitsteilige, bei der jede Gruppe unterschiedliche Aufgaben hat und c) die gemischte Form, die eine Kombination aus beiden darstellt (ebd.: 37-38). Diese Ansätze fördern unterschiedliche Lernstile und helfen, die Interessen und Fähigkeiten aller SchülerInnen zu berücksichtigen. Natürlich gibt es auch das Plenum, in dem alle

Teilnehmenden als gleichberechtigt gelten und sich an Diskussionen und Meinungsaustauschen beteiligen (Wicke 2017: 21).

Im GER (Europarat 2020: 70) wird die Bedeutung der Interaktion beim Erlernen und Gebrauchen einer Sprache beschrieben. "Interaktion" meint hier das gemeinsame Gespräch und den Austausch von Ideen zwischen zwei oder mehr Personen. Im GER findet man spezielle Bewertungsskalen, die je nach dem Sprachniveau beschreiben, wie gut jemand in Gesprächen die Rolle wechseln kann, wie gut er mit anderen zusammenarbeitet und wie gut er um Erklärungen bittet, wenn er etwas nicht versteht (ebd.: 72-89). Diese Fähigkeiten sind nicht nur beim gemeinsamen Lernen wichtig, sondern auch im alltäglichen Gespräch. Die Aktivitäten und Strategien, die der Begriff der Interaktion umfasst, sind in der folgenden Abbildung dargestellt (ebd.: 71):



Abbildung 6: Interaktive Aktivitäten und Strategien (Europarat 2020: 71)

Die meisten der Bewertungsskalen im GER konzentrieren sich auf das Sprechen, also die mündliche Interaktion. Aber in den letzten 20 Jahren ist die schriftliche Interaktion immer wichtiger geworden. Statt jedoch die Bewertungsskalen für schriftliche Interaktion weiter zu aktualisieren, hat der GER eine neue Kategorie hinzugefügt: die Online-Interaktion. Diese Kategorie berücksichtigt, wie Menschen heutzutage oft über das Internet kommunizieren, zum Beispiel in E-Mails, Chats oder auf Social-Media-Plattformen (ebd.: 70). Diese Ergänzung ist sehr wichtig, wenn wir bedenken, dass wir nun in einem digitalen Zeitalter leben, in dem wir alle vernetzt sind und die zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion in hohem Maße über digitale Medien stattfindet. Im Rahmen der Harmonisierung mit den Entwicklungen unserer Zeit wird die Integration neuer Technologien und digitaler Medien in den Fremdsprachenunterricht als notwendig erachtet und deshalb im nächsten Kapitel untersucht.

### **3. Digitale Technologien im Sprachunterricht**

Es ist undenkbar, dass eine Lehrkraft während einer Unterrichtsstunde keinerlei Lehrmaterialien verwendet oder von den Lernenden verwenden lässt. Alles, was als Anlass zum Sprechen dienen kann, zählt als Lehr- und Lernmaterial (Burwitz-Melzer/Quetz 2002: 105). Dies umfasst eine breite Palette an verschiedenen Materialien, wie Lehrbücher, unterschiedliche Arten von Texten, CDs, Videos, Bilder usw. Ob wir nun von einem konstruktivistischen Ansatz oder von einer handlungsorientierten Herangehensweise sprechen, ist es wichtig, ein reichhaltiges und authentisches Lernumfeld zu schaffen, das multimodales Lernen ermöglicht und die Prozess-, Handlungs- und Projektorientierung fördert, sowie Authentizität, Lernautonomie und soziales Lernen (Rüschhoff/Wolff 1999: 58). Zu all dem trägt der Einsatz neuer Technologien<sup>7</sup> im Fremdsprachenunterricht bei. Hölscher/Piepho/Roche (2006: 16) weisen ebenfalls auf die Notwendigkeit eines solchen Umfelds beim Einsatz von Lernszenarien hin.

Aber über das Lernumfeld hinaus, das ein sehr entscheidender Faktor ist, insbesondere wenn wir von einem lernerzentrierten Unterricht sprechen, müssen wir

---

<sup>7</sup> Als Synonyme werden unter anderem die Begriffe "elektronische Medien", "neue Medien" oder "digitale Medien" verwendet und beziehen sich auf Systeme, die auf Computertechnologie basieren und es ermöglichen, Texte, Bilder, Videos oder Audiodateien darzustellen oder zu bearbeiten (Chrissou 2005: 27).

auch die Bedürfnisse, Fähigkeiten und Vorlieben der SchülerInnen der jeweiligen Gruppe berücksichtigen. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der im Jahr 2011 durchgeführten Studie des BITKOM zum Internetverhalten bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 10 bis 18 Jahren von Interesse. In diesen Ergebnissen konzentrieren wir uns hauptsächlich auf die Altersgruppe der 13- bis 15-Jährigen, da diese auch die SchülerInnen der in Kapitel 4.2 vorgestellten Gruppe umfasst. Jugendliche ab 13 Jahren zählen das Surfen im Internet zu ihren drei Lieblingsfreizeitaktivitäten. Sie nutzen das Internet vielseitig für Kommunikation (wie Chats und Messaging), zur Informationsbeschaffung (z.B. für Schulaufgaben) und zur Unterhaltung (Musik und Videos) (BITKOM 2011: 4). Bei den 13- bis 15-Jährigen ist das Internet die zweitbeliebteste Aktivität (46%) (ebd.: 10). Die beliebtesten Online-Aktivitäten sind Informationssuche (76%), Filme/Videos ansehen (73%), Chatten (65%) und Musik hören (63%) (ebd.: 20). Was die Bedeutung des Internetzugangs betrifft, ist er für Jugendliche fast so wichtig wie gute Schulnoten (86% gegenüber 93%) (ebd.: 6). In Bezug auf ihre Computerkenntnisse beherrschen Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren bereits grundlegende Computerfunktionen, wie eigenständiges Surfen im Internet, die Nutzung von Lernprogrammen und das Versenden von E-Mails (ebd.: 16). Die 13- bis 15-Jährigen können zusätzlich fortgeschrittenere Funktionen wie das Bearbeiten von Fotos, Tabellen- und Präsentationserstellung (ebd.). Die Studie zeigt auch, dass 98% der Jugendlichen das Internet nutzen und die Mehrheit der 13- bis 15-Jährigen mindestens einmal täglich online geht (ebd.: 18). Zur besseren Übersicht folgt eine tabellarische Darstellung einiger dieser Punkte:

Altersgruppe	Beliebtheit	Online-Aktivitäten	Kenntnisse	Häufigkeit
13-15 Jahre	46% (Platz 2 der Aktivitäten)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Chatten (73%)</li> <li>➤ Informationssuche (72%)</li> <li>➤ Filme/Videos anschauen (71%)</li> <li>➤ Musik hören (63%)</li> </ul>	Fortgeschrittene Tätigkeiten (z.B. Bearbeiten von Fotos)	mindestens einmal am Tag

**Tabelle 2: Die Internetnutzung bei Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren laut der BITKOM-Studie (2011)**

Zusammenfassend zeigt die Studie, dass das Internet eine zentrale Rolle im Leben von Jugendlichen spielt, wobei es sowohl für Bildungszwecke als auch für Unterhaltung und Kommunikation genutzt wird. Wie wichtig das Internet für Jugendliche ist, zeigt sich auch daran, dass alle Verlage heutzutage ergänzend zu ihren Lehrbüchern zusätzliche Computerprogramme oder Apps anbieten. Ihr Einsatz kann sowohl die Präsentation von Lerninhalten erleichtern als auch den Unterricht für die Lernenden attraktiver machen.

Man sollte jedoch nicht vergessen, dass der Einsatz elektronischer Medien sinnvoll und substanziell erfolgen sollte, denn der Erfolg des Unterrichts hängt nicht nur von deren Nutzung ab (Wicke 2017: 48). Aus der Perspektive des Autors ist die Integration elektronischer Medien wie Smartphones, Tablets und PCs in den Sprachunterricht nützlich, solange diese als Werkzeuge zur Erreichung spezifischer Lernziele dienen und nicht als Selbstzweck betrachtet werden (ebd.: 49). Dabei betont er die Wichtigkeit, Unterrichtsmaterialien basierend auf den Lernzielen auszuwählen, wobei traditionelle Hilfsmittel wie Tafel, Lehrbücher und Arbeitsblätter weiterhin ihren Platz haben, insbesondere wenn sie den Erfahrungen und Fähigkeiten der Schüler entsprechen (ebd.: 52).

Mit Rücksicht auf die vielfältigen Möglichkeiten, die digitale Technologien für den Sprachunterricht bieten, insbesondere im Hinblick auf die Vorlieben und Fähigkeiten der Lernenden, eröffnet das nächste Kapitel eine detaillierte Untersuchung des Einsatzes digitaler Medien im Kontext des DaF-Unterrichts.

### **3.1 Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht**

Wie auch aus der BITKOM-Studie (2011) hervorgeht, deren Ergebnisse im vorherigen Kapitel erwähnt wurden, ist die heutige Jugend tief in die digitale Welt eingetaucht, da sie mit den modernen Technologien des digitalen Zeitalters aufgewachsen ist. Da die Jugendlichen im täglichen Leben vorrangig digitale Kommunikationsmittel wie E-Mails, Chats sowie Beiträge in sozialen Netzwerken und Blogs nutzen, wäre es sinnvoll, diese Kommunikationsformen in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren.

Die folgende Tabelle fasst die drei Hauptkategorien neuer Medien im Sprachunterricht zusammen, wie sie von Chrissou (2005: 28-29) dargestellt werden:

<u>Kategorie</u>	<u>Art des Mediums</u>	<u>Beispiele / Funktionen</u>
<b>Tutorielle/Explorative Medien</b>	1. Traditionelle Lernprogramme	Übungen für Grammatik und Wortschatz
	2. KI-basierte Lernprogramme	Automatische Fehleranalyse und -korrektur
	3. Geschlossene Multimedia-Anwendungen	Digitale Inhalte wie Sprache, Bilder, Musik mit Übungen
<b>Ressourcen für Sprachenlernen</b>	Datenbanken	Offline (z.B. CD-ROM) und online (z.B. Wörterbücher, Enzyklopädien)
<b>Dynamische Werkzeuge</b>	1. Textverarbeitung und Weiterungen	Flexible Textbearbeitung, Synonymwörterbücher
	2. Datenmanipulationsprogramme	Untersuchung von Texten, Konkordanzprogramme
	3. Autorenwerkzeuge	Erstellen von Lern dossiers, Übungen, Projektarbeit
	4. Offene Multimedia-Anwendungen	Multimodale Informationen, verschiedene Arbeitsstrategien
	5. Telekommunikation	E-Mail, Chat, Foren, Distance Learning

Tabelle 3: Hauptkategorien neuer Medien (vgl. Chrissou 2005: 28-29)

Die neuen Medien als Helfer beim Sprachenlernen können drei Funktionen haben: 1) Programme, die beim Üben helfen, wie Sprachapps oder Online-Übungen, 2) nützliche Quellen wie digitale Wörterbücher oder Enzyklopädien, 3) Werkzeuge, mit denen man selbst aktiv wird, wie Textverarbeitungsprogramme, Online-Plattformen zum Verbinden von Informationen oder E-Mail und Chat für die Kommunikation mit anderen. Dadurch wird das Lernen von Sprachen interaktiver und vielseitiger.

Die Vorteile, die sich aus dem Einsatz neuer Medien im Sprachunterricht ergeben, sind vielfältig und unterstützen Sprachlernende in vielerlei Hinsicht. Zunächst einmal hat man ein erweitertes Spektrum an Möglichkeiten, Informationen zu erhalten und zu verarbeiten, denn digitale Medien bieten uns einen unbeschränkten Zugriff auf Informationsquellen, was eine Vielzahl an Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten eröffnet (Chrissou 2005: 31). Das Internet ermöglicht eigentlich eine flexible und kollaborative Informationsaufbereitung und macht Ressourcen wie Podcasts und Videocasts für den Sprachunterricht zugänglich (Rüschhoff 2009: 177).

Im Gegensatz zu traditionellen Medien, die Informationen meist nur in einer einzigen Modalität wie Bild oder Ton präsentieren, ermöglichen neue Medientechnologien eine Kombination verschiedener Formate wie Text, Video, Bild und Ton (Rüschhoff/Wolff 1999: 52-53). Diese digitalisierten Informationen führen zu einer Multimodalität, die im Bildungsbereich vielfältige Darstellungsmöglichkeiten für

Lehr- und Lerninhalte bietet und den Zugang zu aktuellen kulturellen Entwicklungen erleichtert (ebd.). Chrissou (2005: 32) weist darauf hin, dass die Ansprache mehrerer Eingangskanäle, wie akustischer und visueller Kanäle, während des Lernprozesses sich positiv auf die Lernergebnisse auswirken kann. Unterstützt wird diese Ansicht durch Erkenntnisse aus der Hirnforschung. Lawrenz (2006: 5) erklärt, dass die Aktivierung mehrerer Sinne und unterschiedlicher Eingangskanäle bei der Informationsaufnahme die Stärke der synaptischen Verbindungen im Gehirn erhöht und somit die Gedächtnisleistungen steigert. Die Erfolgswahrscheinlichkeit im Lernprozess ist demnach höher, wenn viele Sinnesorgane beteiligt sind.

Die Aktualität und Authentizität multimodaler Inhalte spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Sie können Aufmerksamkeit und Interesse der Lernenden wecken und aus lernpsychologischer Sicht die Motivation steigern, wie Chrissou (2005: 32) betont. Lawrenz (2006: 8) ergänzt, dass ein „mehrkanaliges Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ positive Emotionen bei Schülern auslöst und so das Lernen fördert, da es zu einer verstärkten Synapsenbildung im Gehirn führt.

Ein weiterer Vorteil digitaler Medien im Unterricht ist die Möglichkeit zur Individualisierung von Lernwegen und zur Interaktion. Marco (2014: 361) beschreibt die Veränderbarkeit von Materialien für verschiedene Lernansätze und die Interaktivität, die sich zum Beispiel in der Dokumentation von Ergebnissen auf Plattformen, dem Austausch unter Lernenden und der Lieferung von Rückmeldungen in Wikis oder Klassenforen zeigt. Individualisiertes Lernen wird auch dadurch gefördert, dass moderne Medien eine ständige Arbeitsbereitschaft ermöglichen, wobei sich das Konzept des „Blended Learning“<sup>8</sup> als eine von vielen Möglichkeiten herausbildet, die das Internet für den Sprachunterricht bietet (Schätzl 2014: 15).

Ein weiterer positiver Aspekt ist, dass es sich um Unterrichtsformen handelt, bei denen der Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Mittelpunkt steht. Das Internet – und damit auch die neuen Medien – ermöglicht die Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten, da es den Zugriff auf Informationsquellen und Plattformen bietet, die den Austausch von Informationen und Materialien in einer Gruppe erleichtern (von der Handt 2002: 21-22). Zusätzlich können produktive Fähigkeiten durch die Beteiligung

---

<sup>8</sup> Schätzl erklärt (2014: 16), dass Blended Learning eine Mischung aus traditionellem Präsenzunterricht, bei dem Lehrperson und Lernende persönlich zusammenkommen, und Online-Lernkomponenten darstellt.



an echter Kommunikation im Internet verbessert werden, was den persönlichen Ausdruck unterstützt (ebd.). Die Entwicklung von Methodenkompetenz spielt auch eine wesentliche Rolle, insbesondere im Kontext des Internets als Lernumgebung. Wie schon erwähnt, bietet das Internet ein weites, unstrukturiertes Feld an Informationen und man sollte Lernenden beibringen, wie sie sich in der riesigen digitalen Informationsflut zurechtfinden, denn sie könnten leicht von dieser Informationsfülle überwältigt werden (Chrissou 2005: 64). Methodenkompetenz beinhaltet Techniken, um relevante Informationen zu erkennen, unnötigen Informationsballast beiseite zu lassen und das Gefundene so aufzubereiten, dass es nicht nur verstanden, sondern auch sinnvoll weitervermittelt werden kann (ebd.). Wie Wampfler (2017: 12) feststellt, fördern digitale Werkzeuge die didaktische Wirksamkeit, indem sie auch Medienkompetenz entwickeln und konkreter besteht die Effektivität von digitalen Medien nicht nur darin, Wissen zu vermitteln, sondern auch darin, wie man dieses Wissen nutzt und darüber nachdenkt, wie die Medien selbst funktionieren und beeinflussen.

Wenn Lehrkräfte das Material aus Lehrbüchern als unzureichend empfinden, neigen sie dazu, es durch selbst erstelltes Zusatzmaterial zu ergänzen, das besser auf die spezifischen Bedürfnisse ihrer Schülergruppe zugeschnitten ist. Rüschhoff (2009: 176) hebt das Potential von digitalen Werkzeugen für den Spracherwerb hervor, da sie aufgrund ihrer Benutzerfreundlichkeit und ihrer Förderung von Kommunikation und Kooperation besonders effektiv sind. Er beschreibt diese Werkzeuge, zu denen soziale Netzwerke, Blogs und Wikis gehören, als "transparente Technologien", die es den Nutzern ermöglichen, Inhalte einfach zu erstellen und zu teilen, wodurch sie die soziale Vernetzung und Kollaboration verstärken (ebd.). Dadurch können diese Werkzeuge laut Wampfler (2017: 13) das didaktische Repertoire von Lehrkräften erweitern und eine direkte Verbindung zum Lernverhalten der SchülerInnen herstellen.

Folgende Tabelle bietet eine übersichtliche Zusammenfassung der Vorteile neuer Medien im Sprachunterricht:

<u>Vorteile</u>	<u>Erklärungen</u>
<b>Erweiterter Zugang zu Informationsquellen</b>	Unbeschränkter Zugriff auf vielfältige Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten durch das Internet.
<b>Multimodalität in der Informationsvermittlung</b>	Kombination verschiedener Formate (Text, Video, Bild, Ton) ermöglicht eine vielseitige Darstellung von Lehrinhalten.
<b>Verbesserung der Lernergebnisse</b>	Ansprache mehrerer Sinneskanäle steigert Gedächtnisleistungen und Lernerfolg.
<b>Aktualität und Authentizität</b>	Multimodale Inhalte wecken Interesse und steigern die Motivation, unterstützen emotionales Lernen.
<b>Individualisierung und Interaktivität</b>	Anpassung von Materialien an verschiedene Lernansätze, Förderung von Austausch und Feedback.
<b>Förderung von rezeptiven und produktiven Fähigkeiten</b>	Zugriff auf Informationsquellen und Plattformen, Verbesserung der Kommunikation.
<b>Entwicklung von Methodenkompetenz</b>	Fähigkeiten im Umgang mit der Informationsflut, relevante Informationen erkennen und aufbereiten.
<b>Förderung von Medienkompetenz</b>	Nutzung digitaler Medien zur didaktischen Wirksamkeit, Reflexion über den Einsatz von Medien.
<b>Erweiterung des didaktischen Repertoires</b>	Nutzung digitaler Werkzeuge zur Förderung von Kommunikation und Kooperation, Anpassung an spezifische Bedürfnisse.

Tabelle 4: Nutzeffekte der neuen Medien im Sprachunterricht

Andererseits gibt es aber auch einige Schattenseiten, auf die man achten sollte. Diese sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst, wie sie von Chrissou (2005: 33) analysiert werden:

<b><u>Nachteile neuer Medien im Sprachunterricht</u></b>	<b><u>Erklärung</u></b>
<b>Optische und auditive Überreizung</b>	Zu viel visuelle und akustische Stimulation durch neue Medien kann die Aufmerksamkeit von den eigentlichen Lerninhalten ablenken.
<b>Vielfalt und Widersprüchlichkeit des Angebots</b>	Das breite und manchmal widersprüchliche Angebot an Medieninhalten kann SchülerInnen überfordern.
<b>Unkritischer Umgang und Identifikation mit Medien-Idolen</b>	Wenn SchülerInnen Medien unkritisch nutzen, könnten sie zu sehr von Prominenten beeinflusst werden und sich sozial isolieren.
<b>Hohe Anschaffungs- und Betreuungskosten</b>	Die Kosten für Technologie sind hoch, aber das verbessert nicht unbedingt den Unterricht.
<b>Zeitmangel für technisches Basiswissen</b>	Es fehlt oft an Zeit, um Lernenden das nötige technische Wissen zu vermitteln, und manche sind nicht bereit, dieses Wissen zu erlernen.
<b>Misstrauen und mangelnde Erfahrung der Lehrenden</b>	LehrerInnen, die wenig Erfahrung mit neuer Technologie haben, könnten deren Einsatz im Unterricht misstrauen und sich in ihrer Autorität bedroht fühlen.

**Tabelle 5: Risiken beim Einsatz digitaler Medien im Sprachunterricht (vgl. Chrissou 2005: 33)**

Die Herausforderungen, die sich ergeben, sind von Bedeutung und sollten berücksichtigt werden: Einerseits kann die Fülle und Komplexität des Medienangebots überwältigend sein und den Lernprozess beeinträchtigen, da die Aufmerksamkeit mehr auf die Technologie als auf den Lerninhalt gelenkt wird (Chrissou 2005: 33). Andererseits gibt es praktische Bedenken, wie hohe Kosten und den Bedarf an technischem Wissen, sowie eine gewisse Zurückhaltung und Skepsis seitens der Lehrenden gegenüber der Integration dieser Technologien in ihren Unterricht (ebd.).

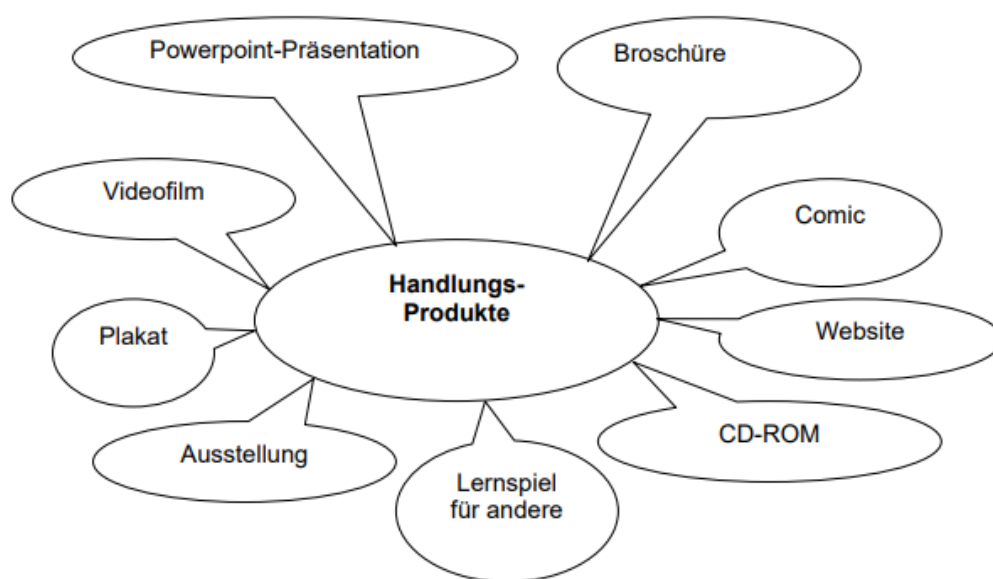
Aus diesen Gründen können neue Medien keineswegs als Ersatz für andere herkömmliche Medien oder die persönliche Kommunikation betrachtet werden, sondern als eine wesentliche Ergänzung, wie beispielsweise im oben erwähnten Fall des „Blended Learning“. Gegenstand des nächsten Kapitels ist eine Möglichkeit des Einsatzes der neuen Technologien im Fremdsprachenunterricht und insbesondere die Erstellung digitaler Endprodukte.

### 3.2 Digitale Endprodukte im DaF-Unterricht

Schon im Kapitel 2.1 wurde über die Planung von Lernaufgaben erwähnt, die durch das „Backward-Design“ erfolgt, bei dem zuerst das Lehrziel festgelegt wird, woraufhin die einzelnen Lernschritte definiert werden. Diese Schritte sind konstruktivistisch gestaltet und werden oft in Gruppenarbeit durchgeführt, wobei jedes Element der Planung das andere ergänzt und zum Erreichen des Ziels beiträgt. Gerlach, Goworr und Schluckebier (2012: 4) betonen die Wichtigkeit der systematischen Herangehensweise an solche Lernaufgaben, da sie transparent zum Erwerb von Kompetenzen führen und den Unterricht öffnen. Aus diesem Grund lohnt es sich, die Erstellung von Endprodukten in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Wenn der Einsatz neuer Medien in die Erstellung und Präsentation der Endprodukte einbezogen wird, spricht man von digitalen Endprodukten.

Diese Produkte nutzen die Zielsprache als Kommunikationsmittel, beschränken sich dabei aber nicht ausschließlich auf die Sprachverwendung. Man lernt im Rahmen der Aufgaben, eigenständig Informationen zu recherchieren, Quellen zu nutzen und ihre Ergebnisse zu ordnen und zu präsentieren. Hölscher (2006: 6) hebt hervor, dass die Präsentation, ein zentraler Bestandteil der Szenariendidaktik, in verschiedenen Formen wie Postern, Texten, Tonaufzeichnungen oder grafischen Darstellungen erfolgen kann.

Handlungsprodukte kommen auch im handlungsorientierten Lernen vor (s. Kapitel 1.2). Beispiele für solche Produkte sind in der folgenden Abbildung dargestellt:



**Abbildung 7: Arten von Handlungsprodukten (Leonardo-Projekt: 216:**

**[https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf\\_baustein1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf)**

Wicke (2017: 43-44) weist auch darauf hin, dass die von Lernenden erstellten Produkte, die den Lernfortschritt aufzeigen, eine zentrale Rolle im Sprachunterricht haben. Diese Produkte sind vielseitig und umfassen unter anderem kreative Projekte wie Collagen, Zeichnungen und Poster (ebd.).

Das Projekt DIP in SOE (Digital-Interkulturell-Projektorientiert in Südosteuropa), koordiniert vom Goethe-Institut Kroatien von 2015 bis 2017, zielte darauf ab, die Medienkompetenz und interkulturelle Handlungskompetenz von Deutschlehrenden in Südosteuropa durch eine länderübergreifende digitale Lernumgebung zu verbessern und projektorientierte, mediengestützte Aktivitäten zu ermöglichen. Im Rahmen dieses Projekts werden Beispiele von erstellten digitalen Produkten wie Audio-Aufnahmen, Online-Präsentationen, Online-Comics oder digitalen Pinnwänden aufgeführt (Bondarenko/Petrušić/Jurković 2017: 21).

Auf der Webseite "Digitales Klassenzimmer" werden zwölf Ideen für digitale Produkte vorgestellt, inklusive Verlinkungen zu entsprechenden Tools. Zu den Produktideen gehören unter anderem Poster, Präsentationen, Infografiken, Flyer, interaktive Bücher, Broschüren, Videos und Fotocollagen.

Um verschiedene digitale Endproduktideen für den DaF-Unterricht übersichtlich darzustellen, wird folgende Tabelle verwendet, die verschiedene Projekttypen und ihre möglichen Anwendungen oder Ziele im Unterricht auflistet:

<b><u>Digitale Endproduktideen</u></b>	<b><u>Beschreibung</u></b>	<b><u>Mögliche Anwendungen im DaF-Unterricht</u></b>
<b>Poster</b>	Digitale Poster mit Texten und Bildern	Vokabeln, Grammatikregeln, Kulturinformationen präsentieren
<b>Texte</b>	Geschriebene Dokumente in digitaler Form	Tagebucheinträge, Kurzgeschichten
<b>Grafische Darstellungen</b>	Diagramme, Mindmaps, Infografiken	Zusammenfassung von Lerninhalten, visuelle Vokabellisten
<b>Collagen</b>	Zusammenstellung von Bildern und Texten	Kreative Themendarstellungen
<b>Audio-Aufnahmen</b>	Gesprochene Inhalte, Musik, Hörspiele	Hörverständnis, Aussprache, Kreatives Sprechen
<b>Online-Präsentationen</b>	PowerPoint, Google Slides	Projektpräsentationen, Referate
<b>Online-Comics</b>	Digitale Comics mit Text und Bildern	Erzählen von Geschichten, Ausdruck von Dialogen
<b>Digitale Pinnwände</b>	Tools wie Padlet	Sammlung von Ideen, Kollaboratives Arbeiten
<b>Flyer</b>	Digitale Handzettel mit Informationen	Veranstaltungsankündigungen, Werbematerial für Projekte
<b>Interaktive Bücher</b>	eBooks mit interaktiven Elementen	Leseverständnis, interaktive Übungen
<b>Videos</b>	Kurzfilme, Animationen	Rollenspiele, Aussprache- und Hörverständnisübungen
<b>Podcasts</b>	Thematische Audiosendungen	Diskussionen, Interviews, kulturelle Themen
<b>Digitale Quiz und Spiele</b>	Interaktive Lernspiele und Quiz - z.B. Kahoot	Wiederholung von Vokabular und Grammatik, spielerisches Lernen
<b>Soziale Medien-Projekte</b>	Nutzung von Plattformen wie Instagram für Klassenprojekte	Kultureller Austausch, Anwendung von Gelerntem in realen Kontexten

Tabelle 6: Ideen für digitale Endprodukte im DaF-Unterricht

All das sind nur einige Vorschläge, die im Fremdsprachenunterricht angewendet werden können. Dank der Vielfalt an einfach zu bedienenden Tools, die das Internet bietet, lässt sich die Liste mit vielen weiteren Möglichkeiten ergänzen. Die Auswahl sollte sich an den Lernzielen, den technischen Möglichkeiten und den Interessen der Lernenden orientieren.

In dieser Arbeit konzentrieren wir uns auf die Erstellung von zwei digitalen Produkten, Online-Posting und digitale Erzählung in Form eines elektronischen E-Buchs. Bevor wir Beispiele dieser beiden Typen in der Praxis sehen (s. weiter unten Kapitel 4.3), wird zunächst ein kurzer Überblick über jeden dieser beiden Typen vermittelt.

### 3.2.1 Arten von digitalen Endprodukten: Online-Posting und digitale Erzählung

Zwecks einer an den Interessen und Kenntnissen der Lernergruppe (s. weiter unten Kapitel 4.2) orientierten Unterrichtsgestaltung, wurden Online-Posting und digitales Erzählen durch die Erstellung eines kurzen digitalen E-Buchs als digitale Endprodukte ausgewählt. Beide vereinen viele der in den vorherigen Kapiteln erwähnten Elemente, wie z. B. selbstständiges Arbeiten, Interaktion, Lernautonomie usw.

Wie man der Charakterisierung selbst entnehmen kann, bezieht sich "Online-Posting" auf das Veröffentlichen von Inhalten im Internet. Dies kann eine Vielzahl von Formen annehmen, einschließlich:

Art des Postings	Beschreibung
<b>Soziale Medien</b>	Teilen von Texten, Bildern, Videos (Facebook, Instagram usw.)
<b>Blogs und Webseiten</b>	Veröffentlichen von Artikeln, Blogs
<b>Foren</b>	Teilnahme an Diskussionen
<b>Kommentare</b>	Hinterlassen von Meinungen und Feedbacks
<b>Videos</b>	Hochladen und Teilen von Videomaterial (Youtube, soziale Medien...)
<b>Podcasts</b>	Veröffentlichen von Audioinhalten

**Tabelle 7: Formen von Online-Posting**

In diesem Fall wurden soziale Medien, genauer gesagt Instagram, als Ort zum Posten ausgewählt. In der Diskussion um die Nutzung sozialer Medien im Bildungsbereich, insbesondere beim Erlernen von Fremdsprachen, wird argumentiert, dass ihre Integration in den Unterricht sinnvoll ist, da sie bereits einen festen Bestandteil im Alltagsleben vieler, besonders jüngerer, Personen darstellen (Würffel 2020: 217). Es wird angenommen, dass die Vertrautheit mit sozialen Netzwerken und deren Nutzung für Zusammenarbeit und Kommunikation im Privaten auch im Bildungskontext zu effektiveren und ansprechenderen Lernmethoden führt. Instagram ist ein vielseitiges soziales Medium, das die Kommunikation und Selbstdarstellung durch verschiedene multimediale Inhalte wie Fotos, Videos und Texte erleichtert (ebd.: 218). Untersuchungen, darunter die JIM-Studie (2021: 38), unterstreichen die Wichtigkeit sozialer Netzwerke für deutsche Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren, wobei

WhatsApp sich als beliebtestes Kommunikationsmittel erweist, gefolgt von bild- und videobasierten Plattformen wie Instagram. Besonders bemerkenswert ist dabei, dass Instagram unter Mädchen (63 %) eine höhere Nutzung findet als bei Jungen (54 %) (ebd.). Es ist kein Zufall, dass in dem hier behandelnden Projekt die Gruppe, die das Online-Posting durchführte, aus drei Mädchen bestand (siehe Kapitel 4.4).

Das Erzählen von Geschichten ist ein zentraler Aspekt menschlicher Kultur und Selbstverständnisses. In der heutigen Zeit, geprägt durch digitale Medien, hat sich die Art und Weise, wie Geschichten erzählt und verstanden werden, deutlich gewandelt. Dies beeinflusst auch den Bildungssektor, insbesondere den Fremdsprachenunterricht. Die Interaktion in der Produktion durch das Erzählen von Geschichten kann gemäß dem Europarat (2020: 70) als eine zusätzliche Entwicklungsstufe in der Evolution der mündlichen und schließlich der schriftlichen Kommunikation angesehen werden.

Nach Dammers, Seidler und Staiger (2020: 2) sowie Berg (2020: 3-4) ist das moderne Geschichtenerzählen durch den Einsatz verschiedener Medien gekennzeichnet, die mehrere Sinne ansprechen. Dies erfordert neue Fähigkeiten sowohl bei der Erstellung als auch beim Verständnis von Geschichten (ebd.). Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Lernenden den Umgang mit diesen vielfältigen digitalen Erzählformen beizubringen (ebd.).

Gkoutsioukosta (2015: 3) führt die Definition vom digitalen Storytelling als eine Form des Erzählens an, die verschiedene Elemente wie Sprachaufnahmen, Bilder, Videos, Musik und Soundeffekte kombiniert. Die Erstellung einer digitalen Geschichte lässt sich in fünf Phasen unterteilen (ebd.: 4):

<u>Phase</u>	<u>Beschreibung</u>
<b>Story Planning</b>	Vorbereitung und Planung des Drehbuchs, Schreiben von Diagrammen, Erstellen von Storyboards.
<b>Preproduction</b>	Sammlung des benötigten Materials wie Bilder, Töne, Musik, Videos.
<b>Production</b>	Aufnahme der Sprachnarration und Zusammenstellung der Elemente mit Software.
<b>Postproduction</b>	Perfektionierung des Projekts durch Hinzufügung von Titeln, Übergängen und Verweisen.
<b>Distribution</b>	Präsentation und Verteilung des fertigen Werks.

Tabelle 8: Stadien zur Erstellung von digitalen Geschichten (Gkoutsioukosta 2015: 4)



Ein gemeinsames Element der beiden oben genannten Produkte ist, dass sie kreatives Schreiben mit paratextuellen Merkmalen wie z.B. Bildern kombinieren. In Bezug auf digitales Erzählen konkreter betonen Moutafidou und Bratitsis (2013: 6), dass sowohl im digitalen Storytelling als auch im kreativen Schreiben die Geschichte selbst von zentraler Bedeutung ist. Digitales Storytelling fokussiert sich zwar oft auf digitale Medien, doch die Themenwahl und das Schreiben sind entscheidende Prozesse (ebd.). Der didaktische Wert solcher Produkte zeigt sich sowohl in den Lernzielen, die erreicht werden, als auch in den Fähigkeiten, die die Lernenden entwickeln können und die wir im folgenden Kapitel untersuchen.

### **3.2.2 Lernziele und Kompetenzen beim Erstellen digitaler Endprodukte**

Die Festlegung von Lernzielen spielt eine entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht, da sie die Grundlage für eine effektive Unterrichtsplanung sind und Lehrkräften und Lernenden eine klare Vorstellung davon geben, was erreicht werden soll (Ehnert/Möllering 2001: 71). Sie helfen dem Lehrenden auch dabei, die richtigen Entscheidungen in Bezug auf das Lernmaterial und die Auswahl geeigneter Medien für deren Erreichung zu treffen. Ein weiterer Aspekt ist die Motivation und Orientierung für Lernende, denn klare Lernziele motivieren die Lernenden, indem sie verstehen, was sie erreichen sollen und warum bestimmte Inhalte wichtig sind (ebd.). Dies gibt ihnen eine Richtung und hilft, sich auf den Lernprozess zu fokussieren. Lernziele ermöglichen es auch, den Fortschritt der Lernenden zu messen und zu bewerten. Durch die Festlegung spezifischer Ziele können Lehrkräfte leichter feststellen, ob und inwieweit die Lernenden die gewünschten Kompetenzen erworben haben. Die Förderung von selbstgesteuertem Lernen ist eine andere positive Seite, denn Lernende können eigenverantwortlicher lernen, wenn es ihnen klar ist, was sie erreichen sollen. Teil dieses Prozesses ist auch die Selbstkontrolle (ebd.). Sie können ihre Fortschritte selbst überwachen und bei Bedarf zusätzliche Ressourcen oder Hilfe suchen. Der Zusammenhang zwischen all diesen Elementen ist im Schema unten dargestellt (ebd.: 74):



**Abbildung 8: Schema zur Unterrichtsvorbereitung (Ehnert/Möllering 2001: 74)**

Zur erfolgreichen Bewältigung von kommunikativen Aufgaben (s. Kapitel 2.1) ist es auch wichtig, verschiedene allgemeine Kompetenzen zu aktivieren. Dazu gehören Weltwissen, soziokulturelles Wissen über die Gemeinschaft, in der die Zielsprache gesprochen wird, interkulturelle Fähigkeiten, Lernfertigkeiten und alltägliche praktische Fertigkeiten (Europarat 2001: 154). Auch kommunikative Sprachkompetenzen, die linguistisches, soziolinguistisches und pragmatisches Wissen umfassen, sowie die Persönlichkeit und Einstellungen des Lernenden sind entscheidend (ebd.). Die Vorbereitung auf eine Aufgabe, wie das Bereitstellen sprachlicher Elemente, das Nutzen von Vorkenntnissen oder das Anregen zur eigenständigen Planung und Übung, kann helfen, die Bewältigung der Aufgabe zu erleichtern und die Aufmerksamkeit auf unerwartete Probleme zu lenken, was die Chancen auf einen quantitativen und qualitativen Erfolg erhöht (ebd.).

Beim Erstellen digitaler Endprodukte wie Online-Postings und digitale Erzählungen werden diverse Lernziele und Kompetenzen angesprochen und gefördert. Zunächst einmal werden sprachliche Kompetenzen entwickelt, wie z.B. die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, denn beim Verfassen von Texten für Online-Postings oder digitale Bücher üben Lernende das Schreiben in der Fremdsprache, wobei sie auf korrekte Grammatik, Wortschatz und Stil achten. Die Recherche und das Lesen von Materialien zur Vorbereitung der Inhalte fördern auch das Leseverständnis. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themenbereichen unterstützt außerdem die Wortschatzerweiterung. Was die Grammatik betrifft, hilft die Anwendung sprachlicher Strukturen in praxisnahen Kontexten beim Festigen grammatischer Regeln. Über die Sprachkompetenzen hinaus stehen die sozialen Kompetenzen auch im Mittelpunkt und die Kollaboration wird gefördert, denn man arbeitet gemeinsam an Projekten und dadurch werden Teamfähigkeit und kommunikative Fähigkeiten gestärkt.

Viele Faktoren für die Bildung von Lernzielen und für die Weiterentwicklung von Kompetenzen hängen mit dem Einsatz neuer Medien zusammen. Dammers, Seidler

und Staiger (2020: 2) betonen, dass Geschichten heutzutage über verschiedene Medienformate verbreitet werden, wobei digitale Medien oft mehrere Sinne ansprechen. Dies erfordert neue multimodale Fähigkeiten sowohl für das Erstellen als auch für das Verstehen dieser Inhalte (ebd.). Mogl (2020: 4-5) stellt fest, dass SchülerInnen durch die Kombination von Bildern und Texten in Bilderbüchern sowie die Nutzung verschiedener akustischer Elemente lernen, verschiedene Zeichen wie Bilder, Text und Ton zu verstehen und zu verwenden, was multimodale Ansätze illustriert. Würffel (2020: 223) betont auch die Bedeutung sozialer Medien für das kooperative, kreative und identitätsbildende Schreiben. Dies unterstreicht besonders die Relevanz von Online-Postings als digitales Endprodukt im Bildungskontext.

Apostolidou (2012: 22-23) argumentiert, dass die Erstellung digitaler Geschichten digitale, technologische, visuelle und informationelle Literaritäten<sup>9</sup> fördert. Diese Geschichten führen zu bedeutungsvollen Verwendungen des digitalen Bildes und ermöglichen den Lernenden, digitale Bilder als Mittel zur Kommunikation und zum Ausdruck ihrer persönlichen Gefühle und Gedanken zu nutzen (ebd.). Moutafidou und Bratitsis (2013: 5) identifizieren auch spezifische Fähigkeiten, die SchülerInnen bei der Planung, Erstellung und Präsentation ihrer digitalen Geschichten entwickeln. Dazu gehören unter anderem Forschungsfähigkeiten, Schreibfähigkeiten, Organisationsfähigkeiten, technologische Fähigkeiten, Präsentationsfähigkeiten, zwischenmenschliche Fähigkeiten und Problemlösungsfähigkeiten (ebd.).

Die gesetzten Lernziele betreffen daher kurz gefasst folgende Kompetenzbereiche:

---

<sup>9</sup> Literalität ist die grundlegende Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, verbunden mit emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Kompetenzen (Online: Basiswissen).

Kompetenzbereich	Lernziele und Kompetenzen beim Erstellen digitaler Endprodukte
<b>Sprachliche Kompetenzen</b>	- <b>Schriftliche Ausdrucksfähigkeit</b> (Grammatik, Stil, Wortschatz)
	- <b>Lesekompetenz</b> (Verstehen und Verarbeiten von Texten)
	- <b>Wortschatzerweiterung</b> (Erlernen und Anwenden neuer Wörter)
	- <b>Anwendung grammatischer Strukturen</b>
<b>Digitale Kompetenzen</b>	- <b>Medienkompetenz</b> (Umgang mit digitalen Werkzeugen und Plattformen)
	- <b>Informationskompetenz</b> (Recherchieren, Bewerten und Nutzen von Informationen)
	- <b>Technische Fähigkeiten</b> (Bildbearbeitung, Layoutgestaltung)
<b>Kognitive Kompetenzen</b>	- <b>Kreativität</b> (Entwickeln eigener Inhalte)
	- <b>Kritisches Denken</b> (Reflektierter Umgang mit Informationen)
<b>Soziale Kompetenzen</b>	- <b>Kollaboration</b> (Teamarbeit, Kommunikation)
<b>Persönliche Kompetenzen</b>	- <b>Selbstständigkeit</b> (Eigenverantwortliche Arbeitsweise)

Tabelle 9: Lernziele und Kompetenzen beim Erstellen digitaler Endprodukte

An dieser Stelle ist es noch erwähnenswert, dass das Erstellen digitaler Endprodukte wesentliche metakognitive und reflexive Kompetenzen umfasst. Nach Rüschhoff und Wolff (1999: 24) ist Lernen ein metakognitiver Prozess, der die Bewusstmachung, Organisation und Evaluation des eigenen Lernens beinhaltet. Dies bedeutet, dass Lernende beim Erstellen digitaler Inhalte aktiv über ihre Lernmethoden nachdenken, diese organisieren und kritisch bewerten müssen. Der Europarat (2001: 62-63) hebt hervor, dass effektive Kommunikation, ein Schlüsselaspekt in der Erstellung digitaler Produkte, das Anwenden kommunikativer Strategien erfordert. Diese Strategien ermöglichen es den Sprachlernenden, ihre Ressourcen auszubalancieren und Fähigkeiten zu aktivieren, um kommunikative Aufgaben in verschiedenen Kontexten zielgerichtet zu bewältigen (ebd.). Dabei werden Planung, Ausführung, Kontrolle und notwendige Anpassungen als metakognitive Prinzipien angewendet. In diesem Rahmen ist die Förderung von reflexiven Kompetenzen auch von Bedeutung, bei denen die Bewertung sowohl der eigenen als auch der Arbeit von anderen und das Einholen bzw. Liefern von Feedback eine zentrale Rolle spielen. Ebenso wichtig sind Lernstrategien, die das Auffinden, Verarbeiten und Präsentieren von Informationen

umfassen. Somit sind beim Erstellen digitaler Endprodukte metakognitive Fähigkeiten und reflexive Kompetenzen entscheidend, um effektiv zu lernen, zu kommunizieren und sich kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Erstellen digitaler Endprodukte eine Vielzahl von Kompetenzen erfordert und fördert. Diese reichen von der Entwicklung multimodaler Fähigkeiten über technologische und organisatorische Kompetenzen bis hin zu kreativen und reflexiven Fähigkeiten. Diese Kompetenzen sind unerlässlich, um den Lernprozess zu verstehen, zu organisieren und zu bewerten sowie effektiv in verschiedenen kommunikativen Kontexten zu agieren. Im folgenden Kapitel wird daher die praktische Anwendung dieser Theorien demonstriert, indem detailliert auf die Präsentation eines Lernszenarios und die Erstellung von Online-Postings sowie von drei Mini-E-Büchern als Formen des digitalen Erzählens eingegangen wird. Diese praxisnahen Beispiele dienen dazu, die theoretischen Grundlagen in konkrete Lernaktivitäten umzusetzen, die sowohl die sprachlichen als auch die kritischen und kreativen Fähigkeiten der Lernenden fördern.

## **4. Praktische Anwendung**

Im praktischen Teil dieser Arbeit liegt der Fokus auf der Entwicklung und Realisierung eines didaktischen Ansatzes, der konstruktivistische und handlungsorientierte Elemente integriert. Dieser Ansatz wurde speziell für DaF-Lernende eines griechischen Privatschulsystems entworfen, basierend auf der zuvor dargelegten theoretischen Grundlage. Die Schritte und die eingesetzten kommunikativen Aufgaben im Rahmen der Durchführung eines konstruktivistisch orientierten Lernszenarios werden im Detail beleuchtet, ebenso wie die Arbeitsweise der Lernenden bis zum Endstadium der Erstellung digitaler Produkte. Bei der Analyse wird versucht, in den vorangegangenen Kapiteln erwähnte Merkmale wie den Einsatz neuer Medien, die Lernautonomie und individualisiertes Lernen sowie das Vorhandensein von Interaktion zu identifizieren. Zudem beinhaltet dieser Teil die anschließende Bewertung und Analyse der Umsetzung dieses Lehrkonzepts.

### **4.1 Ziele und methodisches Verfahren**

Bereits in den Kapiteln 2 und 3.2.2 wurden die Lernvorteile der Szenariendidaktik und der Erstellung digitaler Endprodukte thematisiert, weil die Sprachlernenden mit ihren Interessen, Bedürfnissen und ihrer Persönlichkeit in den Mittelpunkt des

Lernprozesses gestellt werden, während ihnen gleichzeitig die Möglichkeit geboten wird, verschiedene Kompetenzen zu entwickeln. Ziel der in den folgenden Kapiteln beschriebenen Untersuchung ist es, nachzuweisen, inwieweit die Umsetzung eines konstruktivistisch orientierten Lernszenarios zum Lernfortschritt der Lernenden beitragen kann, der sich in der Erstellung kreativer digitaler Endprodukte widerspiegelt.

Vor der Planung und Durchführung des hier dargestellten Lernszenarios (s. Kap. 4.3) sollten verschiedene Schlüsselaspekte berücksichtigt werden, um seine Effektivität und Angemessenheit sicherzustellen. Zunächst einmal muss man sich überlegen, wie Lernende durch aktives Entdecken und Interagieren mit Inhalten Sprachkenntnisse erwerben können. Anschließend sollten Gedanken darüber gemacht werden, welches Lernmaterial verwendet wird und welche Medien für seine Bearbeitung benötigt werden. Was die Medien betrifft, da es sich in diesem Fall um die Erstellung digitaler Endprodukte handelt, stellt sich die Frage, welche digitalen Werkzeuge sich am besten für konstruktivistische Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht eignen. Dabei sollten verschiedene digitale Plattformen und Werkzeuge hinsichtlich ihrer Benutzerfreundlichkeit und Eignung für die bestimmte Lernergruppe (s. Kap. 4.2) bewertet werden sowie ihre Zugänglichkeit und technische Anforderungen für die SchülerInnen untersucht werden. Darüber hinaus ist es wichtig, die Herausforderungen und Möglichkeiten zu beachten, die sich bei der Integration von Technologie in den DaF-Unterricht für diese Altersgruppe ergeben. Man sollte eventuelle Hindernisse, wie z.B. begrenzter Zugang zu Technologie oder unterschiedliche technologische Fähigkeiten der SchülerInnen vorhersehen und Strategien zur Überwindung dieser Herausforderungen erforschen.

Eine weitere Frage ist, wie die ausgewählten digitalen Endprodukte (Online-Posting, digitales Erzählen) die Entwicklung von Schreibfähigkeiten, Wortschatz und Grammatikkenntnissen sowie der Kreativität im Spracherwerbsprozess beeinflussen könnten. Ebenso entscheidend ist die Rolle der Lehrperson sowohl bei der Moderation und Unterstützung von Interaktionen als auch beim Feedback. Im Vordergrund steht die Förderung konstruktiver Kritik und Zusammenarbeit unter den SchülerInnen. An dieser Stelle möchte ich erwähnen, dass meine Rolle sowohl bei der Durchführung des Lernszenarios als auch während der Erstellung der Endprodukte darauf beschränkt ist, das jeweilige Lernmaterial zu präsentieren und die Arbeitsweise

der SchülerInnen zu leiten. Ich greife nicht in Sprachfehler ein, es sei denn, die SchülerInnen bitten mich darum, und ich helfe, wo es nötig ist, um einen reibungslosen Ablauf des Projekts zu gewährleisten, wie z.B. bei technischen Problemen.

Schließlich ist es sinnvoll zu bedenken, wie man die Motivation und das Engagement der Lernenden in einem anderen als dem üblichen Lernumfeld aufrechterhalten kann. Die Lehrkraft wird aufgerufen, Wege zu finden, um die Bereitschaft der SchülerInnen zur Teilnahme zu steigern, indem sie Aktivitäten identifiziert, die das Interesse der Lernenden wecken.

In diesem Rahmen wurde von mir ein Lernszenario entworfen, das dann in die Praxis umgesetzt wurde. Der erste Schritt bestand darin, den passenden Themenbereich auszuwählen, in den das Szenario und die Endprodukte integriert werden sollten. Anschließend wurden die Aktivitäten ausgewählt, die von den Lernenden bearbeitet wurden, und gleichzeitig deren Sozialformen und Arbeitsweisen festgelegt. Bei der Planung und Auswahl der Aktivitäten ging es auch um die Suche nach Medien wie Arbeitsblättern, Online-Plattformen, Videos usw.

Ehnert und Möllering (2001d: 131) betonen die Bedeutung der Selbstbeobachtung und Selbstbewertung für Lehrkräfte im Kontext ihres Unterrichts. Es wird darauf hingewiesen, dass Lehrende nicht nur unterrichten sollten, sondern auch regelmäßig und systematisch ihr eigenes Vorgehen im Unterricht beobachten, darüber nachdenken und es bewerten sollten. Dieser Prozess umfasst das Protokollieren dessen, was im Unterricht geschieht, das Aufbewahren dieser Informationen für spätere Analysen (konservieren) und deren systematisches Bewerten (evaluieren), damit Lehrkräfte die Qualität ihres Unterrichts kontinuierlich verbessern können (ebd.). Zu diesem Zweck wurden für jede der ersten drei Unterrichtsstunden Lehrskizzen und Beobachtungsbögen erstellt, um einerseits alle Informationen für die Analyse und eine mögliche zukünftige Verwendung des Lernszenarios zu erfassen und andererseits das Verhalten der SchülerInnen zu beobachten. Für die restlichen vier Stunden, die zur Fertigstellung der Endprodukte benötigt wurden, wurde eine einheitliche Lehrskizze mit nützlichen Informationen sowie zwei Beobachtungsprotokolle pro Produkttyp (Online-Posting, digitale Erzählung) erstellt. Abschließend wurde für die Gesamtbewertung des Projekts ein Online-Fragebogen erstellt, in dem die Kursteilnehmenden aufgefordert wurden, sowohl die einzelnen

Aktivitäten als auch ihr Gesamterlebnis zu bewerten. Dies hat auch mir persönlich geholfen, ihre Meinungen und Gefühle über den gesamten Prozess zu verstehen.

Vor der Analyse der praktischen Anwendung des Lernszenarios ist ein Überblick über die Lernergruppe und die Lernziele erforderlich, um die Wahl der einzelnen Schritte zu verstehen.

## **4.2 Lernergruppe und Lernziele**

Riedl (2004: 92) hebt die Bedeutung einer sorgfältigen Vorbereitung jeder Unterrichtseinheit hervor, beginnend mit der Analyse aller relevanten Bedingungen, die den Lehrprozess beeinflussen. Diese Analyse ist grundlegend, um Lernziele und -inhalte effektiv festzulegen.

Ehnert (2001: 21-36) zufolge sollten bei der Unterrichtsplanung anthropogene und sozio-kulturelle Faktoren berücksichtigt werden. Anthropogene Voraussetzungen beziehen sich vor allem auf die Lernenden selbst, einschließlich ihres Alters, Geschlechts, ihrer Muttersprachenkenntnisse, bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse, Lernfähigkeit und Motivation (ebd.). In der spezifischen Lernsituation, die in dieser Arbeit behandelt wird, besteht die Gruppe aus zwölf griechischen Schülerinnen und Schülern, aus sechs Mädchen und sechs Jungen, die 13 Jahre alt sind und die erste Klasse eines griechischen Privatgymnasiums besuchen. Für diese Lernergruppe, die Griechisch als Muttersprache hat, ist Deutsch nach Englisch (bei dem die meisten ein A2 bis B1-Niveau erreicht haben) die zweite Fremdsprache. Ihr Deutschkenntnisstand entspricht dem A2-Sprachniveau des GERs. Die SchülerInnen können sich sowohl zu persönlichen Themen wie ihrer Familie, Freunden und eigenen Interessen, als auch zu alltäglichen Punkten wie Freizeitaktivitäten, dem Schulalltag usw. äußern. Als das Projekt startete, hatten wir bereits am dritten Kapitel des Lehrbuchs "Die Deutschprofis A2" gearbeitet, in dem es unter anderem um Sport und Aktivitäten ging, so dass ein Zusammenhang zwischen dem Stoff des Buches und der Umsetzung des Projekts bestehen konnte.

Die Mehrheit der SchülerInnen steht dem Lernstoff und dem Anspruchsniveau positiv gegenüber. Die Atmosphäre ist insgesamt angenehm und die meisten beteiligen sich aktiv am Unterricht. Nur ein Schüler und eine Schülerin sind schüchtern und relativ schwächer als die anderen und zögern, ihre Gedanken zu äußern. Im Bereich der Informationstechnologie und Kommunikation besitzen alle grundlegende Kenntnisse



– wie die Nutzung digitaler Spiele, Internetsurfen, Chatten und Posten in sozialen Netzwerken – und haben Zugang zu mobilen Geräten wie Smartphones und Tablets. Diese durften sie, nach Zustimmung der Schulleitung und der Eltern, im Unterricht im Rahmen des Projekts verwenden.

Ferner ist die Schule als Institution und Lernort von Bedeutung (Ehnert, 2001: 31). Die materielle Ausstattung der Schule spielt eine wesentliche Rolle, insbesondere wenn es um die Integration neuer Medien in den Unterricht geht. Wie schon erwähnt, geht es um eine Privatschule, die durch moderne Ausstattung wie interaktive Whiteboards und eine gute Internetverbindung in allen Klassenräumen gekennzeichnet ist. Die Schule legt einen Fokus auf Fremdsprachen und bereitet viele SchülerInnen auf das Erlangen von Sprachzertifikaten vor. Im Unterschied zu öffentlichen Schulen, wo zwei Stunden Deutschunterricht pro Woche üblich sind, erhalten die Lernenden in dieser Privatschule drei Deutschstunden (zwei à 45 Minuten und eine à 35 Minuten) wöchentlich.

Im Kapitel 3.2.2 wurde auf die Ziele und Kompetenzen eingegangen, die bei der Verarbeitung digitaler Produkte entstehen und aktiviert werden. Um die im vorliegenden Fall verfolgten Lernziele noch deutlicher zu machen, stellt die folgende Tabelle das angewandte Lernszenario (s. Kap. 4.3) entsprechend den Planungselementen von Mitsikopoulou (2015) und Sofos (2011) dar:

<b>1. Identität des Szenarios</b>	
Titel	„Mein Lieblingssport“
Fach	Deutsch als Fremdsprache (DaF)
Link zu einem Lehrbuchteil	Kein spezifischer Link
Profil der Lernenden	<u>Altersgruppe:</u> 13 Jahre <u>Sprachliche Vorkenntnisse:</u> schon ca. 3 Jahre Deutsch lernen, gute Englischkenntnisse <u>Gruppenspezifische Details:</u> Interesse an Sport und digitalen Medien, aktive Teilnahme am Unterricht
Sprachniveau	A2
Dauer	7 Unterrichtsstunden (ca. 3 Wochen)
Voraussetzungen zur Anwendung und Vorkenntnisse der Lernenden	Grundlegende Deutschkenntnisse (A1-Niveau), Kenntnisse in der Verwendung von sozialen Medien (Instagram), grundlegende Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien (Bild- und Tonaufnahmen)

<b>2. Kurze Beschreibung des Szenarios</b>	
Die SuS beschäftigen sich mit dem Thema " <b>Mein Lieblingssport</b> " und erstellen am Ende des Szenarios digitale Endprodukte: ein Instagram-Posting und ein digitales Bilder- und Hörbuch.	
<b>3. Erwartete Lernergebnisse</b>	
Kommunikative Zielsetzung	Die SuS können ihre Gedanken und Erfahrungen bezüglich ihres Lieblingssports in der deutschen Sprache kreativ und korrekt ausdrücken.
Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) im Fremdsprachenunterricht	Die Lernenden nutzen digitale Medien zur Präsentation ihrer Inhalte.
Vorherige Kenntnisse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereits vorhandenes Grundwissen im Themenbereich „Sport“ wird erweitert.</li> <li>- Basiskenntnisse in der Verwendung von digitalen Medien</li> </ul>
<b>4. Beurteilung des Szenarios</b>	
Das Szenario bietet die Möglichkeit, Sprachkenntnisse in einem authentischen Kontext anzuwenden und digitale Kompetenzen zu entwickeln. Es fördert die kreative Ausdrucksfähigkeit und die Zusammenarbeit unter den Lernenden. Die Verwendung von realen digitalen Plattformen wie Instagram macht das Lernen praxisnah und relevant.	
<b>5. Änderungsvorschläge und Varianten des Szenarios</b>	
Das Szenario könnte auch fächerübergreifend angewendet werden, möglicherweise im Sportunterricht, um die Interaktion außerhalb des Klassenzimmers zu stärken.	

Tabelle 10: Identität des Lernszenarios

Das oberste Ziel in unserem Unterricht ist, dass die Lernenden in der Lage sein sollen, ihre Gedanken und Erfahrungen bezüglich ihres Lieblingssports in der deutschen Sprache kreativ und korrekt auszudrücken und diese mittels digitaler Medien (Instagram-Posting, digitales Bilder- und Hörbuch) zu präsentieren. Die Nebenziele, die sich ergeben, werden im Folgenden präsentiert. Dabei werden auch die Kann-Beschreibungen von GER auf dem A2-Sprachniveau beachtet:

- Sprachkompetenz: Das Wortschatzspektrum der SuS ist ausreichend, damit sie sich über vertraute Themen, wie Sport, zu äußern (Europarat 2001: 112). Sie beherrschen grundlegende grammatische Strukturen, die für die Beschreibung von Aktivitäten und persönlichen Erfahrungen relevant sind und trotz grundlegender Fehler ist ihr Ausdruck in der Regel verständlich (ebd.: 114).

- Interkulturelles Verständnis: Die SuS können eventuelle Ähnlichkeiten und Unterschiede im Kontext von Sport zwischen ihrer eigenen Kultur und dem deutschsprachigen Raum erkennen (ebd.: 106).
- Lernziele in Bezug auf digitale Kompetenz: Die SuS erwerben Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Werkzeugen zur Erstellung der Endprodukte und lernen, wie man digitale Inhalte ansprechend gestaltet (s. auch Kap. 3.2.2).
- Kreative Ausdrucksfähigkeit: Die SuS können ihre persönlichen Erfahrungen, Meinungen und Gefühle durch die Nutzung visueller und auditiver Elemente kreativ und authentisch in der Zielsprache ausdrücken. An dieser Stelle kann man sich auch an der Kann-Beschreibung von GER hinsichtlich des kreativen Schreibens orientieren (Europarat 2001: 68): Die Sprachlernenden können in einfachen Sätzen über die eigene Familie, die Lebenssituation sowie aktuelle Tätigkeiten schreiben und kurze, unkomplizierte fiktive Lebensgeschichten zu verfassen. Sie sollen auch in der Lage sein, Tagebucheinträge verfassen, in denen Aktivitäten (wie Alltagsroutine, Ausflüge, Sport, Hobbys), Personen und Orte beschrieben werden, wobei grundlegende, konkrete Wortwahl sowie einfache Ausdrücke und Sätze verwendet werden (Europarat 2020: 67).

Kollaborative Fähigkeiten: Die SuS arbeiten in Gruppen oder Paaren zusammen, um Ideen auszutauschen und Feedback zu geben, wodurch kommunikative und soziale Kompetenzen gestärkt werden (s. auch Kap. 3.2.2).

Da es um ein konstruktivistisch orientiertes Lernszenario geht, lohnt es sich auch, die Lernziele nach dem konstruktivistischen Konzept zu betrachten, wie diese von Diekmann (2005: 567) in Bezug auf das Erlernen von Sprachkompetenz am Computer präsentiert werden:

<b>1. Arbeitsabläufe in der Gruppe reflektieren und organisieren:</b>	- Verstehen, wie man in einer Gruppe arbeitet.
	- Überlegen, wie man gemeinsam am besten vorgeht.
	- Organisieren, um effektiv zusammenzuarbeiten.
<b>2. Informationen nach abgestimmten Kriterien suchen und auswählen lernen:</b>	- Lernen, wie man gezielt nach Informationen sucht.
	- Entscheiden, welche Informationen wichtig sind.
	- Nach bestimmten Kriterien die relevanten Informationen auswählen.
<b>3. Relevante Werkzeuge der Textverarbeitung nutzen lernen:</b>	- Effektive Nutzung von Werkzeugen zur Bearbeitung von Texten am Computer erlernen.
<b>4. Digitale Wörterbücher nutzen:</b>	- In der Lage sein, digitale Ressourcen zur Wortschatzerweiterung zu nutzen.
<b>5. Ergebnisse präsentieren:</b>	- Lernen, wie man Ergebnisse ansprechend präsentiert.

Tabelle 11: Lernziele nach dem konstruktivistischen Konzept (Diekmann 2005: 567)

Der Fokus liegt also darauf, in einer Gruppe effektiv zu arbeiten, gezielt nach Informationen zu suchen und sie nach bestimmten Kriterien auszuwählen. Außerdem sollen die SchülerInnen lernen, die Werkzeuge der Textverarbeitung am Computer zu nutzen sowie ihre Ergebnisse angemessen zu präsentieren.

Besonders hilfreich ist auch die Kann-Beschreibung von GER in Bezug auf Online-Postings und mögliche Interaktionen (Europarat 2020: 85-86):

<b>A2+</b>	Can introduce themselves and manage simple exchanges online, asking and answering questions and exchanging ideas on predictable everyday topics, provided enough time is allowed to formulate responses, and that they interact with one interlocutor at a time.
	Can make short descriptive online postings about everyday matters, social activities and feelings, with simple key details.
	Can comment on other people's online postings, provided they are written/signed in simple language, reacting to embedded media by expressing feelings of surprise, interest and indifference in a simple way.
<b>A2</b>	Can engage in basic social communication online (e.g. a simple message on a virtual card for special occasions, sharing news and making/confirming arrangements to meet).
	Can make brief positive or negative comments online about embedded links and media using a repertoire of basic language, though they will generally have to refer to an online translation tool and other resources.

Abbildung 9: Kann-Beschreibungen bezüglich der Online-Postings und Online-Interaktionen (Europarat 2020: 85-86)

Für die Personen, die eine Sprache auf dem A2-Sprachniveau lernen, ist es wichtig, kurze, beschreibende Beiträge zu alltäglichen Dingen, sozialen Ereignissen und

Emotionen zu verfassen, die einfache, wesentliche Details enthalten. Sie sollten auch in der Lage sein, auf andere Online-Beiträge zu antworten oder kurze Kommentare zu verfassen (ebd.).

Bezüglich des digitalen Erzählens kann man sich auf die Kann-Beschreibungen des GERs im Rahmen der mündlichen Produktion und speziell der Beschreibung von Erfahrungen verlassen (Europarat 2020: 63):

A2	Can tell a story or describe something in a simple list of points.
	Can describe everyday aspects of their environment, e.g. people, places, a job or study experience.
	Can give short, basic descriptions of events and activities.
	Can describe plans and arrangements, habits and routines, past activities and personal experiences.
	Can use simple descriptive language to make brief statements about and compare objects and possessions.
	Can explain what they like or dislike about something.
	Can describe their family, living conditions, educational background, present or most recent job.
	Can describe people, places and possessions in simple terms.
	Can express what they are good at and not so good at (e.g. sports, games, skills, subjects).
	Can briefly describe what they plan to do at the weekend or during the holidays.

**Abbildung 10: Kann-Beschreibung von GER in Bezug auf die Beschreibung von Erfahrungen (Europarat 2020: 63)**

Wir konzentrieren uns auf folgende Punkte: Lernende können eine Geschichte erzählen oder etwas in einer einfachen Auflistung von Punkten sowie alltägliche Aspekte ihrer Umgebung beschreiben. Außerdem können sie kurze, grundlegende Beschreibungen von Ereignissen und Aktivitäten geben und sagen, worin sie gut oder weniger gut sind (z.B. Sportarten, Spiele, Fähigkeiten, Fächer) (ebd.).

Im Allgemeinen wird bei der Erstellung der Endprodukte Wert auf die Einübung von produktiven Fähigkeiten (Schreiben, Sprechen) gelegt, bei der Bearbeitung der verschiedenen Aktivitäten des Lernszenarios werden jedoch alle kommunikativen Kompetenzen geübt, inklusive rezeptiver Fähigkeiten wie audiovisuelles Verständnis durch das Ansehen von Videos.

Unter Berücksichtigung all dieser Lernziele werden verschiedene kommunikative Aufgaben ausgewählt oder erstellt, die im Kontext des Lernszenarios bearbeitet werden, damit die SchülerInnen in der Abschlussphase die gewünschten Endprodukte entwickeln können.

### **4.3 Durchführung des Lernszenarios und erstellte digitale Endprodukte**

Dieses Kapitel widmet sich der Beschreibung der Unterrichtsstunden, in denen das Lernszenario (s. Kap. 4.2) durchgeführt wurde, und der Präsentation der von den Lernenden erstellten digitalen Endprodukte. Vor Beginn des Projekts habe ich mit den Lernenden ihre Vorlieben in Bezug auf neue Technologien besprochen und es stellte sich heraus, dass drei Mädchen ein Instagram-Profil haben, während der Rest vor allem aufgrund ihres Alters noch nicht sehr aktiv in den sozialen Medien ist (s. Kap. 4.2). Aus diesem Grund haben wir uns gemeinsam entschieden, zwei digitale Produkte zu erstellen. Die drei Mädchen mit dem Instagram-Account, die ein Team bildeten, übernahmen die Aufgabe, einen kurzen Beitrag über ihren Lieblingssport zu verfassen. Ihre Texte sollten sie mit einem Foto und einem gemeinsamen Hashtag auf Instagram teilen, um sie untereinander zu kommentieren. Dabei sollten sie auch paratextuelle Elemente wie Emojis einbinden. Die verbleibenden neun SchülerInnen wurden wiederum in drei Gruppen eingeteilt (zwei Gruppen mit drei Jungen und eine mit drei Mädchen) und erhielten die Aufgabe, ein kurzes E-Book zum gleichen Thema auf der Storyjumper-Plattform<sup>10</sup> zu erstellen. Die Besonderheit bestand darin, dass sie neben Bildern auch Audiomaterial verwenden sollten, um das E-Book im Kontext des digitalen Erzählens (s. Kap. 3.2.1) zu gestalten. Die SchülerInnen wählten selbst diejenigen aus, mit denen sie zusammenarbeiten wollten. Mittlerweile wurde auch ein Gruppenchat auf Viber eingerichtet, sodass die Möglichkeit zur Kommunikation auch außerhalb des Klassenzimmers bestand.

Die sozialen Interaktionsformen umfassten Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie die gemeinsame Diskussion im Plenum. Dabei wurden verschiedene Medien wie interaktive Tafel, PC, Overhead-Projektor, das Internet, mobile Endgeräte der SchülerInnen, Fotos, Videos und Arbeitsblätter benutzt.

Die Ausrichtung der Unterrichtsplanung folgte einem konstruktivistischen Ansatz und gliederte sich in die folgenden Stadien: a) Einführung des Themas, b) Bearbeitung von Übungen und Aufgaben, die den Lernenden bei der Erstellung des Endprodukts helfen sollten, d) Vorstellung der Ergebnisse vor der gesamten Gruppe, e) Bereitstellung von Rückmeldungen (Lundquist-Mog 2012: 20). Die Umsetzung dieser

---

<sup>10</sup> StoryJumper ist eine Online-Plattform, die es Nutzern ermöglicht, eigene personalisierte Bücher zu erstellen. Benutzer können Geschichten schreiben, Illustrationen auswählen oder hochladen und ihre Bücher dann online veröffentlichen oder in gedruckter Form bestellen.

Lernschritte erforderte einen zeitlichen Rahmen von sieben Unterrichtsstunden, die wie folgt strukturiert waren:

- **1. Unterrichtsstunde** (s. Anhang A: Lehrskizze und Fotos der 1. Stunde) (s. Anhang B: Arbeitsblatt der 1. Stunde)

**Lernziel:** Wortschatz zum Thema festigen – Informationen in einem Lesetext finden (Leseverstehen fördern)

**Schritt 1 (PL)** – Dauer: ca. 2 Min.: An die Tafel wird ein Bild projiziert. Die SchülerInnen bilden Hypothesen zum Thema -*Was könnte wohl das Thema des Bildes sein?*



**Schritt 2 (PL)** – Dauer: ca. 15 Min.: Nach Klärung des Themas wird eine Mindmap mit dem Titel „Sportarten“ an die Tafel gezeichnet. In Zusammenarbeit mit den Lernenden werden alle möglichen Informationen gesammelt und ergänzt.





Danach folgt die Auseinandersetzung mit einer Zuordnungsübung auf der Lernplattform „learningapps“ und zusätzlicher Wortschatz wird in die Mindmap ergänzt.



Anschließend wird im Plenum darüber diskutiert, wo man diese Sportarten machen kann, mit wem und was man braucht. Daraus ergibt sich folgende Tabelle:

Sportart	Wo?	Mit wem?	Was braucht man?
Leichtathletik Fußball	auf dem Sportplatz	allein	Ball

Neben dem Wortschatzüben werden auch die Präpositionen mit Dativ wiederholt (z.B. auf dem Sportplatz, mit der Mannschaft usw.).

**Schritt 3 (EA/PA/PL)** – Dauer: ca. 20 Min.: Je zwei SchülerInnen bekommen ein Arbeitsblatt mit einem Lesetext. Sie lesen den Text in Einzelarbeit, ergänzen die Tabelle in Partnerarbeit und vergleichen ihre Ergebnisse im Plenum.

In den letzten fünf Minuten der Unterrichtsstunde werden die SchülerInnen gebeten, zu Hause zwei bis drei Dinge zu fotografieren, die sie für ihren Sport brauchen. Ich zeige ihnen ein Beispiel und erkläre, dass sie in der nächsten Unterrichtsstunde den anderen ihren Sport mithilfe von den Fotos auf ihrem Smartphone/Tablet vorstellen werden.





Abbildung 11: 1. Unterrichtsstunde

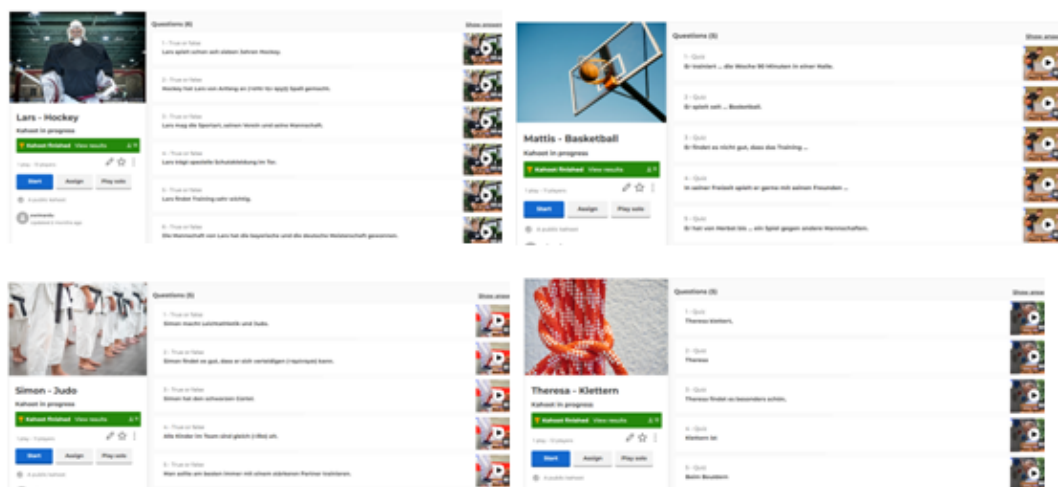
- **2. Unterrichtsstunde** (s. Anhang A: Lehrskizze und Fotos der 2. Stunde) (s. Anhang B: Arbeitsblatt der 2. Stunde)

**Lernziel:** Hör-Seh-Verstehen üben

**Schritt 1 (PL)** – Dauer: ca. 5 Min.: Die SuS schauen sich nacheinander ausgewählte Videos über Jugendliche in Deutschland an, die über ihre Sportart sprechen.

**Schritt 2 (PA/PL)** – Dauer: ca. 20 Min.: Die Lernenden schauen sich die Videos erneut an, sammeln Informationen und ergänzen eine Tabelle.

**Schritt 3 (PA/PL)** – Dauer: ca. 15 Min.: Die Lernenden lösen in Partnerarbeit erstellte Quiz-Aufgaben auf der Lernplattform "Kahoot". Die Ergebnisse werden im Plenum diskutiert.



Am Ende werden auch hier die SchülerInnen gebeten, für die nächste Unterrichtsstunde entweder mit dem Smartphone ein Foto von ihrem Training zu machen oder eines der vorherigen Fotos mit Sportartikeln mitzubringen.

Abbildung 12: 2. Unterrichtsstunde

- **Zusätzliche Informationen:**

- ✓ Es dauerte zunächst einige Minuten, einige technische Vorbereitungen zu treffen, z.B. die SchülerInnen mit dem Internet zu verbinden, ihnen die Links für die Quiz zuzusenden usw.
- ✓ Im Kahoot-Quiz (Schritt 3) sahen sich die SchülerInnen jedes Mal einen Ausschnitt aus den Videos an und beantworteten die entsprechenden Fragen (s. die Ergebnisse im Anhang C).

- **3. Unterrichtsstunde** (s. Anhang A: Lehrskizze und Fotos der 3. Stunde) (s. Anhang B: Arbeitsblatt der 3. Stunde)

**Lernziel:** Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeiten zum Thema „Sport“

**Schritt 1 (PL)** – Dauer: ca. 2 Min.: Präsentation eines Fotos und eines Beispieltextes zum Thema „Sport“.



**Schritt 2 (PL)** – Dauer: ca. 15 Min.: Die SuS zeigen im Klassenraum ihre Fotos auf ihren Smartphones/Tablets und erzählen von ihren Sportaktivitäten.

**Schritt 3 (EA)** – Dauer: ca. 15 Min.: Die Lernenden schreiben eine kurze E-Mail, wobei Ausdrücke auf dem Arbeitsblatt als Unterstützung dienen.

Schließlich werden die SuS gebeten, ihre Geräte mitzubringen, damit die Arbeit am Endprodukt (vermutlich weiterführende schriftliche Arbeit) beginnen kann.

Abbildung 13: 3. Unterrichtsstunde

### **Zusätzliche Informationen:**

- ✓ Sieben von elf Lernenden nahmen an der mündlichen Aktivität teil (eine Schülerin fehlte). Die restlichen vier hatten ihre Handys nicht mitgebracht.
- ✓ Bei der schriftlichen Tätigkeit bestand meine Unterstützung lediglich in der Erläuterung der Ausdrücke. Nach Abschluss ihrer Arbeit gab ich Feedback zu ihren Texten.

### • **4.-7. Unterrichtsstunde (21.-22.11., 27.-28.11.)**

Die restlichen vier Stunden werden in einer Lehrskizze (s. Anhang A) dargestellt und der Grund hierfür liegt darin, dass viele SchülerInnen sowohl innerhalb unserer Unterrichtsstunden als auch außerhalb asynchron von zu Hause aus an den Endprodukten gearbeitet haben. Die folgenden Schritte wurden jedoch durchgeführt:

### **Einführung:**

- Kurze Diskussion über visuelle Inhalte und soziale Medien.

- Vorstellung des Themas: Lieblingssport.
- Bildung von 4 Gruppen.
- Vorstellung von StoryJumper als Plattform zur digitalen Erzählung.

### **Arbeitsweisen:**

- Jedes Gruppenmitglied erstellt einen kurzen Text zum Lieblingssport.
- Planung der Struktur und Inhalte der Online-Postings/Mini E-Books.
- Nutzung von Smartphones/Tablets zur Gestaltung.
- Förderung von Hashtags, Emojis und kreativen Layouts.
- Einbindung von Texten, Bildern und digitalen Effekten.
- Jede Gruppe präsentiert ihr Online-Posting/Mini E-Book vor der Klasse.
- Konstruktives Feedback von Mitschülern.
- Gruppen reflektieren ihre Erfahrungen in beiden Aktivitäten.
- Gemeinsame Diskussion über die kreativen Möglichkeiten und Herausforderungen.

### **Zusätzliche Informationen:**

- Jedes Team arbeitet an seinem eigenen digitalen Endprodukt.
- Das Projekt wird sowohl im Unterricht als auch asynchron durchgeführt. Manche SchülerInnen konnten auch zu Hause am Computer arbeiten.
- Für die SchülerInnen, die nicht zu Hause arbeiten konnten, brachte ich meinen eigenen Laptop zum Unterricht mit, damit sie arbeiten konnten.
- Während eine Gruppe am Laptop arbeitete, arbeiteten die anderen Gruppen an ihrem eigenen Endprodukt, besprachen Struktur und Inhalt, wählten das Material aus, bereiteten den zu verwendenden Text vor usw.
- Die Gruppe, die fast keine Schwierigkeiten hatte, war die Gruppe, die sich mit dem Online-Posting auf Instagram beschäftigte. Der Prozess war in diesem Fall weniger kompliziert. Anschließend halfen die Mitglieder dieser Gruppe den anderen bei der Erstellung der Online-Bücher. Eine Schülerin wollte sogar an einem Mini-E-Book teilnehmen.
- In der letzten Unterrichtsstunde am 28.11. gab es eine Präsentation der Endprodukte von den Lernenden und anschließend erhielten sie einen Link zu einem Fragebogen (s. auch Kapitel 4.4 und Anhang C) zur Projektevaluierung.

Hier sind einige Beispiele der von den Lernenden erstellten digitalen Endprodukte:

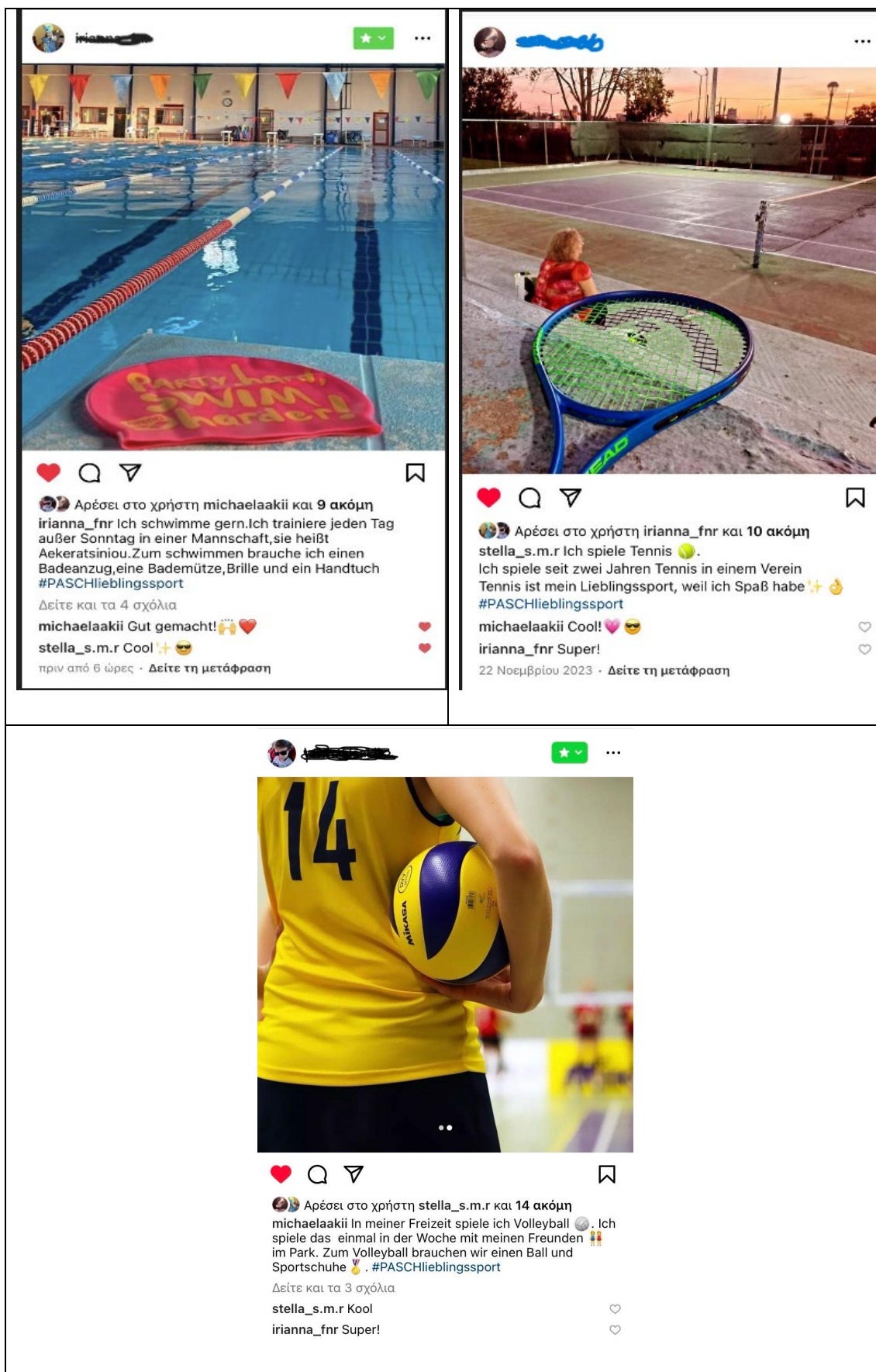
✓ Fotos von Online-Postings auf der Instagram-Plattform:

Abbildung 14: Instagram-Postings



Die Mädchen des Teams haben einen kurzen Text über ihren Lieblingssport verfasst und ihn mit Fotos begleitet, die entweder von ihren eigenen Trainingsstunden stammen oder im Internet gefunden wurden. Sie haben Elemente wie Emojis verwendet, um ihren Beitrag zu bereichern und haben ihn in ihrem Profil auf Instagram unter Verwendung des gemeinsamen Hashtags #PASCHlieblingssport veröffentlicht. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass die Kommunikation und Interaktion über das Klassenzimmer hinausgeht. Sie haben Kommentare ausgetauscht, aber jeder, der dem Instagram-Account von paschnet folgt, kann die Beiträge der Schülerinnen kommentieren.

✓ Fotos von E-Büchern auf der Plattform StoryJumper:

< BEGINNING

RECOMMENDED BOOKS

END >

< BEGINNING

RECOMMENDED BOOKS

END >

< BEGINNING

RECOMMENDED BOOKS

END >

< BEGINNING

RECOMMENDED BOOKS

END >

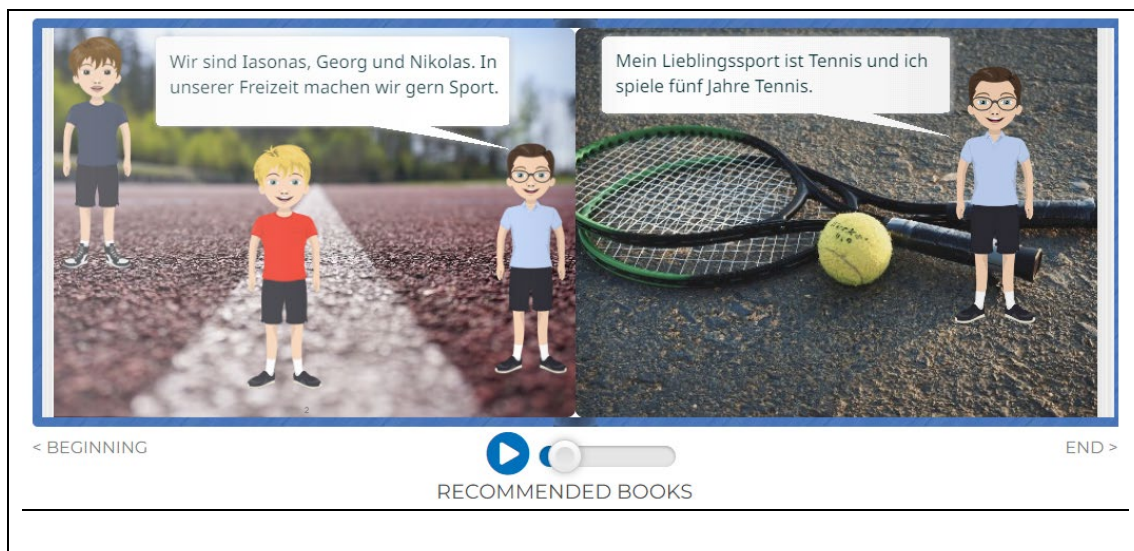


Abbildung 15: E-Hörbücher

Die Bücher können über die folgenden Links angesehen und gehört werden, indem man auf „Play“ klickt:

- Gruppe A: Link zum Hörbuch:  
<https://www.storyjumper.com/book/read/165476001/6565a4f7d623e>
- Gruppe B: Link zum Hörbuch:  
<https://www.storyjumper.com/book/read/165457811/65ac00630fe59>
- Gruppe C: Link zum Hörbuch:  
<https://www.storyjumper.com/book/read/165482311/65ac01290635e>

Die Jungen und Mädchen der restlichen drei Gruppen haben im Rahmen der digitalen Erzählung ein kurzes E-Buch mit Bildern, Text und Ton erstellt. Hier konnten sie ihre Fantasie und Kreativität nutzen und die Bücher nach ihren Wünschen gestalten. Dabei haben sie entweder ihre eigenen Fotos benutzt oder aus dem Internet ausgewählt. Sie haben ihre eigenen Figuren erstellt, Texte verfasst und sie mit ihren eigenen Tonaufnahmen untermalt. Die gute Zusammenarbeit spielte eine wesentliche Rolle, da sie sich für verschiedene Details abstimmen mussten, wie die Gestaltung der Seiten und Texte, Proben vor den Aufnahmen usw.

Inwieweit die spezifische Gestaltung des Unterrichts den Lernprozess unterstützte und zur Entwicklung der SchülerInnen beigetragen hat, wird im nächsten Kapitel bewertet.

## 4.4 Ergebnisse und kritische Evaluation

Bereits in Kapitel 4.1 wurde die Wichtigkeit der Unterrichtsbeobachtung hervorgehoben, um seine Effektivität festzustellen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden auf zwei Arten erfasst, durch Beobachtungsbögen und einen Fragebogen (s. auch Anhang C), den die SchülerInnen nach Abschluss des Projekts (s. Kapitel 4.3) beantworteten.

Für die erste Unterrichtsstunde wurde folgender Beobachtungsbogen erstellt:

<b>Beobachtungsbogen: 1. Unterrichtsstunde (8.11.2023)</b>	
<b>Schritt 1: Hypothesenbildung zum Bild (Dauer: ca. 2 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	SchülerInnen zeigen Interesse und Neugier beim Betrachten des Bildes.
<input checked="" type="checkbox"/>	Die SchülerInnen äußern ihre Gedanken und Vermutungen.
<b>Schritt 2: Mindmap "Sportarten" (Dauer: ca. 15 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Die SchülerInnen beteiligen sich aktiv an der Erstellung der Mindmap.
<input checked="" type="checkbox"/>	Gemeinsame Sammlung und Ergänzung von Informationen zu verschiedenen Sportarten.
<input checked="" type="checkbox"/>	Die Zuordnungsübung auf der Lernplattform "learningapps" wird von den SchülerInnen erfolgreich durchgeführt.
<input checked="" type="checkbox"/>	Plenum-Diskussion über Sportarten und deren Ausübungsorte, Partner und benötigte Ausrüstung
<b>Schritt 3: Leseverstehen und Tabelle ergänzen (Dauer: ca. 20 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Die Tabelle wird von den SchülerInnen korrekt ergänzt.
<input checked="" type="checkbox"/>	Partnerschaftliche Zusammenarbeit bei der Vergleichsphase im Plenum.
<input checked="" type="checkbox"/>	SchülerInnen zeigen Verständnis für die im Text behandelten Informationen.
<input type="checkbox"/>	Präpositionen mit Dativ werden korrekt verwendet.
<b>Allgemeine Aspekte:</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	LehrerIn fördert die aktive Beteiligung aller SchülerInnen.
<input checked="" type="checkbox"/>	Einsatz von digitalen Medien (learningapps, Online-Lesetext) ist effektiv und zielführend.
<input checked="" type="checkbox"/>	Klassenklima ist positiv, SchülerInnen zeigen Freude am Lernen.

**Abbildung 16: Beobachtungsbogen der 1. Unterrichtsstunde**

Im Allgemeinen waren die SchülerInnen aktiv beteiligt, die Lehrperson hat die Lernprozesse gut begleitet, und es wurde eine ausgewogene Mischung aus individuellem, partnerbezogenem und gemeinsamem Lernen geschaffen. Die Verwendung von digitalen Lernressourcen wie die Learningapps-Plattform und die Integration von praktischen Elementen (Fotografieren für die nächste Stunde) (s. Kapitel 4.3) fördern die Vielfalt der Lernansätze. Nur bei der Grammatikübung (Präpositionen mit Dativ) haben die Lernenden nicht so gut reagiert, allerdings liegt der Schwerpunkt nicht auf Sprachfehlern, sondern auf ihrer Interaktion und aktiver Mitarbeit.

Der Beobachtungsbogen für die zweite Stunde hat folgendes Format:



<b>Beobachtungsbogen: 2. Unterrichtsstunde (15.11.2023)</b>	
<b>Schritt 1 – Videos ansehen (ca. 5 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	SuS zeigen Interesse am Thema, indem sie aufmerksam die Videos verfolgen.
<input checked="" type="checkbox"/>	L ermöglicht eine reibungslose Verbindung der SuS mit dem Internet.
<b>Schritt 2 - Informationsgewinnung (ca. 20 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	SuS arbeiten aktiv in der Gruppen- oder Partnerarbeit.
<input checked="" type="checkbox"/>	SuS verwenden die Videos zur Informationsgewinnung für die Tabellenergänzung.
<input checked="" type="checkbox"/>	L unterstützt und leitet die SuS bei Bedarf an.
<b>Schritt 3 - Quiz-Aufgaben auf Kahoot (ca. 15 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	SuS zeigen Engagement bei der Lösung der Quiz-Aufgaben.
<input checked="" type="checkbox"/>	L stellt sicher, dass die technischen Vorbereitungen für die Lernplattform abgeschlossen sind.
<input checked="" type="checkbox"/>	SuS nehmen aktiv an der Plenumsdiskussion der Quiz-Ergebnisse teil.
<b>Zusätzliche Information (technische Vorbereitungen)</b>	
<input type="checkbox"/>	Technische Vorbereitungen (Internetverbindung, Versendung der Quiz-Links) verliefen reibungslos.
<input checked="" type="checkbox"/>	SuS nutzen ihre Smartphones effektiv für die Quiz-Aufgaben.

Abbildung 17: Beobachtungsbogen der 2. Unterrichtsstunde

In dieser Unterrichtsstunde gab es auch eine aktive Beteiligung der Lernenden, die bei Bedarf effektiv zusammenarbeiteten. Der Einsatz von Videos und interaktiven Quiz-Aufgaben (s. auch Kapitel 4.3) trug zur Verbesserung des Hör-Seh-Verstehens bei. Die Ergebnisse der Antworten der SchülerInnen waren sogar größtenteils zufriedenstellend (s. Anhang C). Die Quiz-Aufgaben boten zudem die Möglichkeit zur Selbstkorrektur, da die Ergebnisse sofort sichtbar waren. Die größte Herausforderung bestand in den technischen Vorbereitungen (Verbindung der Schüler mit dem Internet), die weitgehend erfolgreich bewältigt wurden, mit Ausnahme eines Schülers, der es nicht schaffte, sich zu verbinden. In diesem Fall arbeitete er erfolgreich mit seinem Sitznachbarn zusammen, um die Aufgaben zu lösen. Es hat allen jedoch ziemlich gut gefallen, weil sie es auch als Spiel betrachteten.

Der Beobachtungsbogen der dritten Unterrichtsstunde ist folgender:

<b>Beobachtungsbogen: 3. Unterrichtsstunde (20.11.2023)</b>	
<b>Schritt 1 (PL) – Präsentation von Foto und Beispieltext (ca. 2 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Lehrperson präsentiert ein Foto zum Thema "Sport".
<input checked="" type="checkbox"/>	Lehrperson präsentiert einen Beispieltext zum Thema "Sport".
<input checked="" type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler zeigen Interesse und Aufmerksamkeit.
<b>Schritt 2 (PL) – Sportaktivitäten präsentieren (ca. 15 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Fotos auf Smartphones/Tablets.
<input checked="" type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler erzählen von ihren Sportaktivitäten.
<input checked="" type="checkbox"/>	Lehrperson fördert die aktive Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler.
<input checked="" type="checkbox"/>	Lehrperson gibt Raum für Rückfragen und Diskussionen.
<b>Schritt 3 (EA) – Kurze E-Mail verfassen (ca. 15 Min.)</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler verfassen eine kurze E-Mail.
<input checked="" type="checkbox"/>	Arbeitsblatt mit Ausdrücken wird als Unterstützung genutzt.
<input checked="" type="checkbox"/>	Lehrperson unterstützt nur bei der Erläuterung der Ausdrücke.
<input checked="" type="checkbox"/>	Lehrperson gibt individuelles Feedback nach Abschluss der schriftlichen Tätigkeit.

Abbildung 18: Beobachtungsbogen der 3. Unterrichtsstunde

Die Präsentation des Fotos und des Beispieltextes zu Beginn schuf eine visuelle Einführung in das Thema "Sport". Die mündliche Aktivität ermöglichte den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Erfahrungen zu teilen. Negativ in dieser Unterrichtsstunde war, dass nicht alle Lernenden an dieser Aktivität teilnehmen konnten, aufgrund fehlender Geräte. Die schriftliche Tätigkeit förderte die Anwendung von gelernten Ausdrücken. Die Unterstützung der Lehrperson beschränkte sich auf die Erläuterung, was den Schülerinnen und Schülern die eigenständige Anwendung ermöglichte. Feedback am Ende stärkte den Lernprozess und ermöglichte individuelle Verbesserungen.

In den letzten vier Stunden, in denen die SchülerInnen an der Erstellung der Endprodukte arbeiteten, wurde ein einheitlicher Beobachtungsbogen erstellt, der die folgenden Informationen enthielt:

<b>Beobachtungsbogen: Erstellung von digitalen Endprodukten</b>	
<b>Instagram-Posting zum Thema Lieblingssport:</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Teamarbeit: Zeigt die Gruppe effektive Zusammenarbeit und Kommunikation?
<input checked="" type="checkbox"/>	Inhalt: Ist der gewählte Lieblingssport klar und informativ dargestellt?
<input checked="" type="checkbox"/>	Kreativität: Verwendet die Gruppe kreative Elemente wie Hashtags, Emojis und ansprechendes Layout?
<input checked="" type="checkbox"/>	Visuelle Darstellung: Sind die Bilder passend und ansprechend gestaltet?
<input checked="" type="checkbox"/>	Präsentation: Präsentiert die Gruppe das Instagram-Posting verständlich und ansprechend?
<input checked="" type="checkbox"/>	Feedback: Geben die SuS konstruktives Feedback zu den Präsentationen der anderen Gruppen?
<b>Mini E-Book auf StoryJumper:</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Thema: Ist das gewählte Thema für das Mini E-Book klar und angemessen?
<input checked="" type="checkbox"/>	Planung: Zeigt die Gruppe eine strukturierte Planung für das E-Book?
<input checked="" type="checkbox"/>	Kreativität: Verwendet die Gruppe kreative Elemente, um die Geschichte zu bereichern?
<input checked="" type="checkbox"/>	Nutzung von StoryJumper: Geht die Gruppe effektiv mit den Funktionen von StoryJumper um?
<input checked="" type="checkbox"/>	Zusammenhang: Ist die Geschichte im Mini E-Book gut organisiert und logisch?
<input checked="" type="checkbox"/>	Präsentation: Präsentiert die Gruppe das Mini E-Book verständlich und ansprechend?
<input checked="" type="checkbox"/>	Feedback: Geben die SuS konstruktives Feedback zu den digitalen Erzählungen der anderen Gruppen?
<b>Allgemeine Beobachtungen:</b>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sind die SuS aktiv und engagiert während der gesamten Unterrichtseinheit?
<input checked="" type="checkbox"/>	Zeigen die SuS Interesse an den digitalen Medien und verstehen sie deren Einfluss?
<input checked="" type="checkbox"/>	Beachten die SuS die gegebenen Anweisungen und arbeiten sie effizient in ihren Gruppen?
<input checked="" type="checkbox"/>	Leisten die SuS individuelle Beiträge zur Gruppenarbeit?

Abbildung 19: Beobachtungsbogen beim Erstellen von digitalen Endprodukten

Im Allgemeinen sind die Eindrücke hinsichtlich der Wirkung des Unterrichts positiv. Die Integration von digitalen Medien in den Unterricht förderte die kreative Entfaltung der SchülerInnen. Die unterschiedlichen Erfahrungen der Gruppen zeigten, dass die Arbeit an Instagram-Postings weniger komplex war als die Erstellung von Mini E-Books. Die Kooperation zwischen den Gruppen und die Unterstützung durch die Lehrperson haben dazu beigetragen, mögliche Schwierigkeiten (vor allem technische Probleme) zu überwinden. Die Lernenden waren immer bereit, Mitgliedern ihrer Gruppe zu helfen, die bei der Bearbeitung der Endprodukte Schwierigkeiten hatten. Auch die Aufgabenverteilung (Texte schreiben, Fotos finden etc.) verlief im Großen und Ganzen recht reibungslos und es gab eine gute Kommunikation. Den

Lernenden war die ganze Zeit über klar, was sie zu tun hatten, und sie reagierten sehr gut auf die endgültige Anforderung. Die abschließende Präsentation und die Projektevaluierung boten ihnen auch die Möglichkeit, ihre Erfahrungen zu reflektieren und Feedback zu geben.

Für die gesamte Evaluation des Projekts wurde den Lernenden ein Fragebogen (s. Anhang C) in unserem Gruppenchat auf Viber (s. Kapitel 4.3) zugesandt, der unter dem

Link

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeA41LveBJYnGCZhrM3niS7c6IbnAprnkHJS8OIDKBh30BJHQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeA41LveBJYnGCZhrM3niS7c6IbnAprnkHJS8OIDKBh30BJHQ/viewform?usp=sf_link) abzurufen ist. Der Fragebogen enthielt Multiple-Choice-Fragen, Fragen, bei denen die SchülerInnen auf einer Skala von 1 bis 3 wählen sollten (wobei 1: sehr, 2: ein wenig, 3: überhaupt nicht) und auf die letzte Frage sollten sie eine kurze Antwort schreiben. Hier sind die Fragen und Antworten der Lernenden:

1. Auf die erste Frage, ob ihnen die Aktivitäten gefallen hatten, antwortete die Mehrheit „sehr“:

Σου άρεσαν οι διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες;

Αντιγραφή

12 απαντήσεις

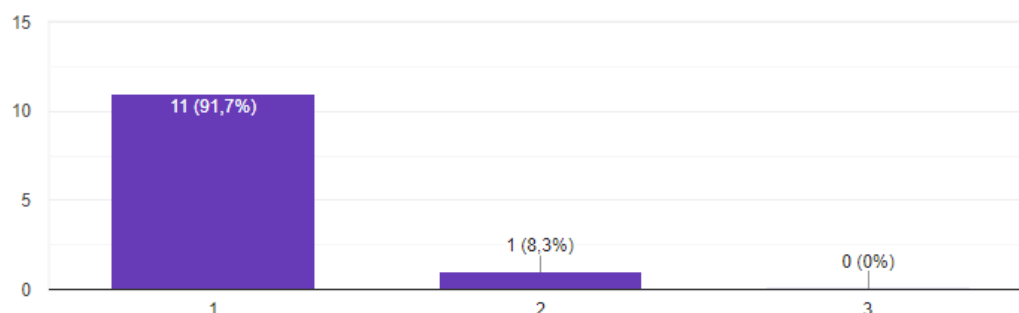

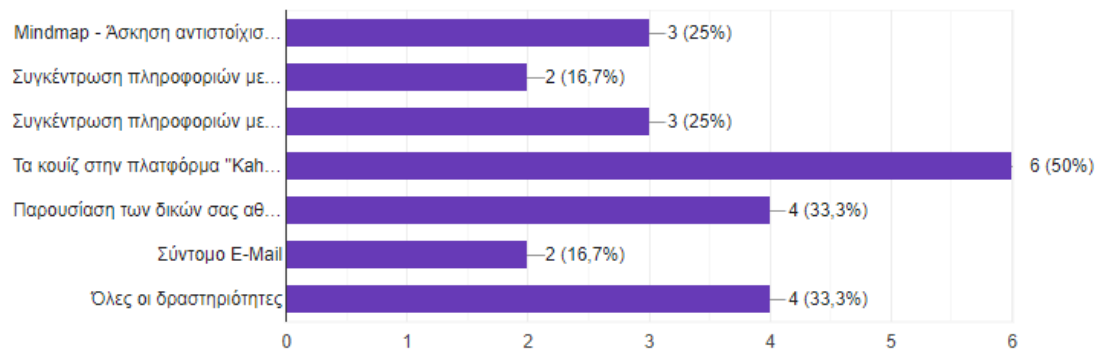


Abbildung 20: Antworten auf die erste Frage

2. Bei der Frage, welche Aktivität ihnen am meisten geholfen hat, die Anforderungen des Projekts zu erfüllen, haben die meisten die „Kahoot-Aufgaben“ ausgewählt:

**Ποια δραστηριότητα σε βοήθησε περισσότερο να ανταποκριθείς στις  
απαιτήσεις του project;** Αντιγραφή

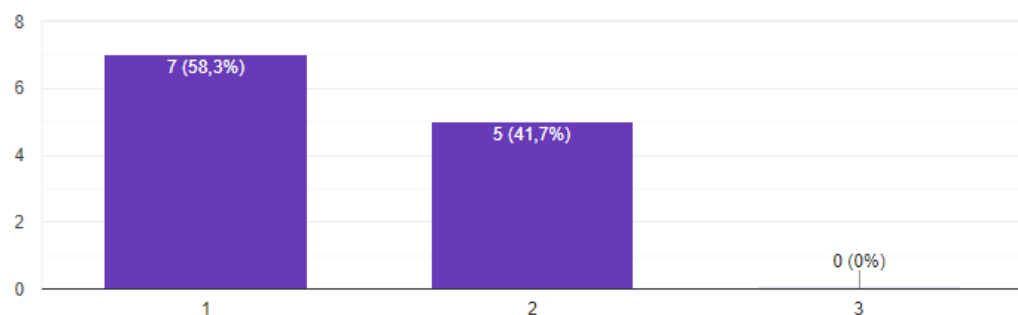
12 απαντήσεις

**Abbildung 21: Antworten auf die zweite Frage**

3. Auf die Frage, ob es ihnen Spaß gemacht hat, digitale Endprodukte zum Thema „Sportarten“ zu erstellen, antwortete etwas mehr als die Hälfte mit „sehr“, der Rest mit „ein wenig“:

**Σου άρεσε η δημιουργία ψηφιακών τελικών προϊόντων σχετικά με το θέμα  
"Sportarten" (Online-Posting, ψηφιακό βιβλίο με αφήγηση);** Αντιγραφή

12 απαντήσεις

**Abbildung 22: Antworten auf die dritte Frage**

4. Auf die Frage, ob sie durch die Aktivitäten ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache verbessern konnten, antworteten sechs der zwölf Lernenden mit „sehr“, vier mit „ein wenig“ und nur einer mit „überhaupt nicht“. Dieser Schüler nimmt auch Deutschstunde außerhalb der Schule und sein Niveau ist etwas höher als das der anderen.

Μέσα από τις δραστηριότητες μπόρεσα να βελτιώσω τις γνώσεις μου στη  
γερμανική γλώσσα.

 Αντιγραφή

12 απαντήσεις

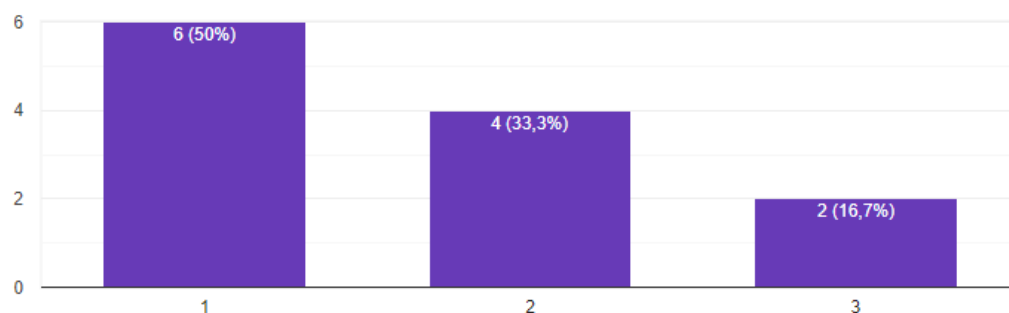


Abbildung 23: Antworten auf die vierte Frage

5. Bei der Frage, welche Fähigkeiten sie ihrer Meinung nach während des Projekts verbessert haben, war der Gewinner auch hier das audiovisuelle Verständnis:

Ποιες δεξιότητες νομίζεις ότι βελτίωσες κατά τη διάρκεια του project;

 Αντιγραφή

12 απαντήσεις

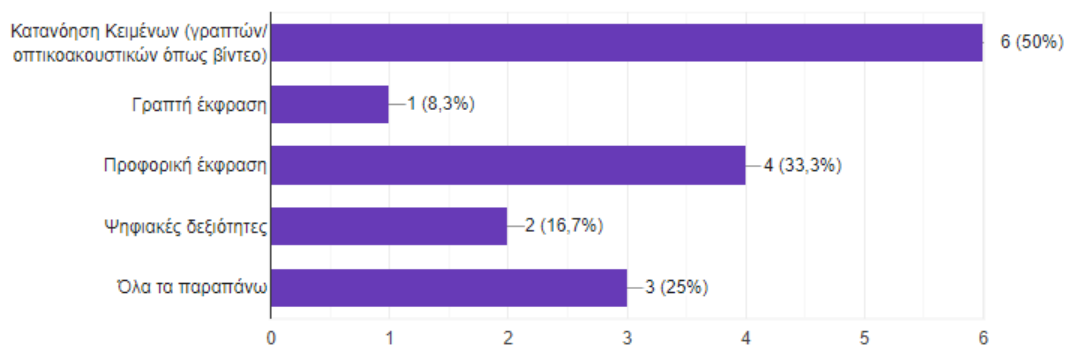


Abbildung 24: Antworten auf die fünfte Frage

6. Bei den nächsten beiden Fragen zu sozialen Arbeitsformen, ob ihnen Aktivitäten gefielen, bei denen sie alleine arbeiten mussten oder solche, bei denen sie mit anderen kooperieren mussten, lag die Kooperation eindeutig an erster Stelle:

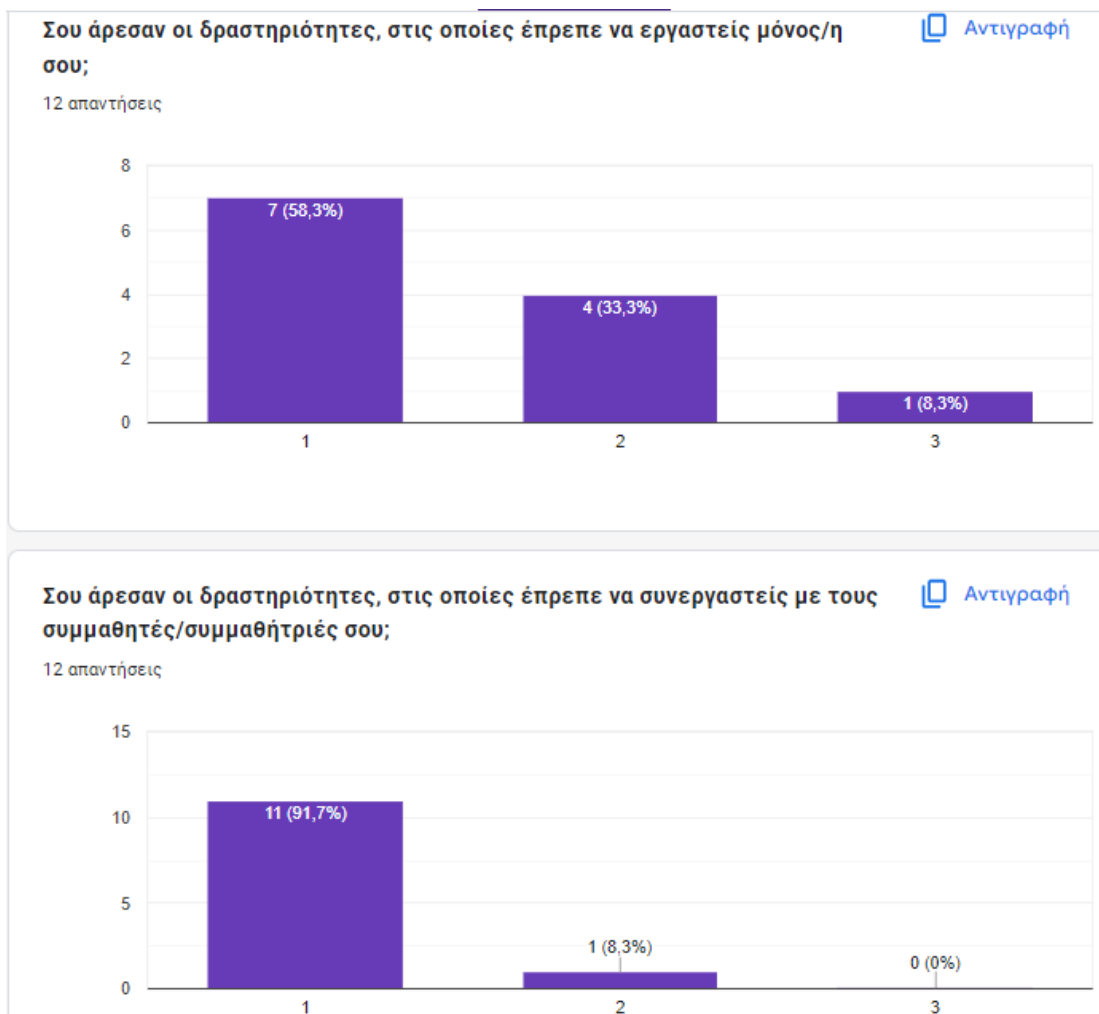


Abbildung 25: Antworten auf die sechste und siebte Frage

7. Gruppenarbeit schien für die meisten (neun von zwölf Lernenden) auch positive Auswirkungen auf den Lerninhalt zu haben:

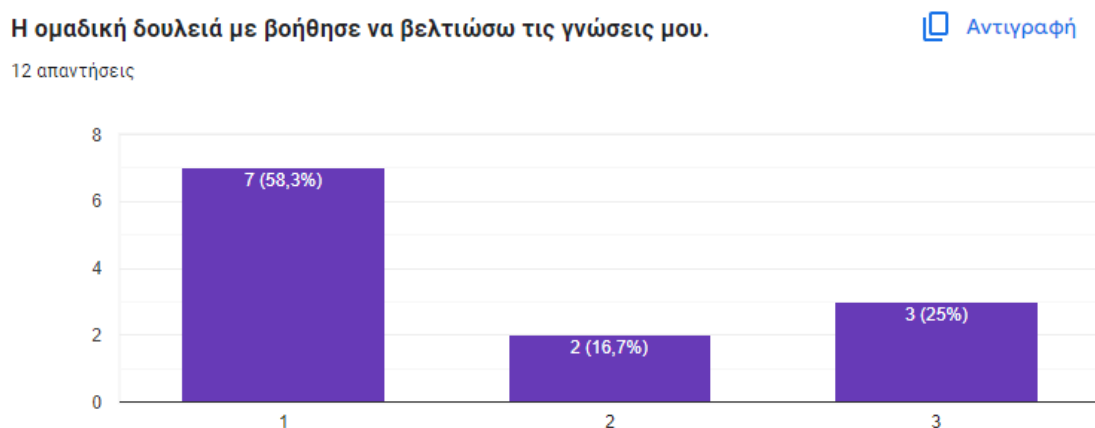


Abbildung 26: Antworten auf die achte Frage

8. Auch auf die Frage nach Interesse und Motivation waren die Antworten für die meisten ermutigend:

Το ενδιαφέρον μου και το κίνητρό μου στο μάθημα αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια του project.

 Αντιγραφή

12 απαντήσεις

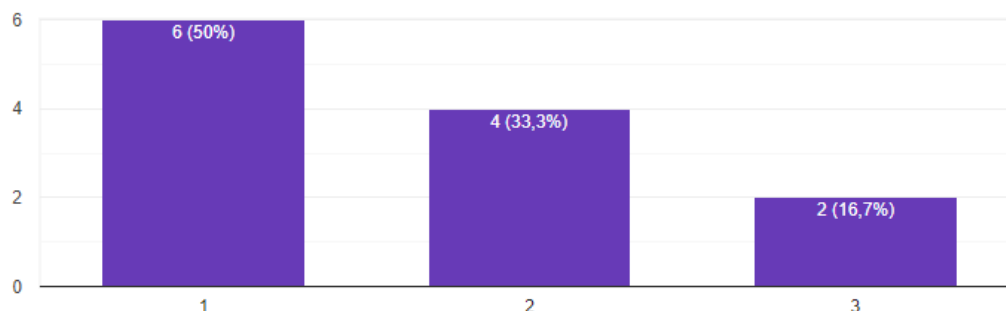


Abbildung 27: Antworten auf die neunte Frage

9. Die vorletzte Frage war selbstbewertender Natur („Wie hast du deiner Meinung nach die Anforderungen der Aktivitäten und das Endziel des Projekts erfüllt?“). Alle haben ihre Leistung positiv bewertet:

Πώς νομίζεις ότι ανταποκρίθηκες στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων και στο τελικό ζητούμενο του project;

 Αντιγραφή

12 απαντήσεις

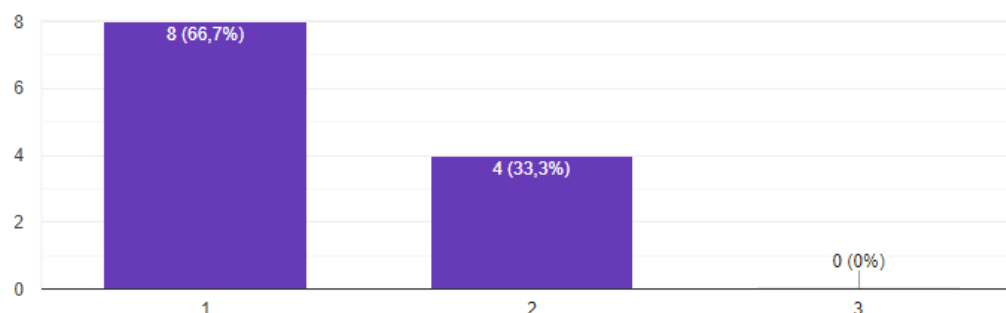


Abbildung 28: Antworten auf die zehnte Frage

10. In der letzten Frage werden die Lernenden um Selbstreflexion gebeten („Nachdem das Projekt abgeschlossen ist, überleg, was du mit dem Gelernten machen kannst.“). Sie bewerteten das abgeschlossene Projekt und berichteten von Verbesserungen ihrer Deutschkenntnisse, insbesondere im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Die Zusammenarbeit mit anderen wurde positiv hervorgehoben und einige erwägen sogar Lernvorteile für andere Bereiche ihres Lebens. Einige empfanden das Projekt als motivierend und betonten, dass es nicht nur ihre Deutschkenntnisse, sondern auch ihre digitalen Kompetenzen



verbessert hat. Es wurde insgesamt als ein angenehmes und lehrreiches Projekt betrachtet:

**Τώρα που τελείωσε το project, σκέψου τι μπορείς να κάνεις με αυτά που έμαθες.**

12 απαντήσεις

Μου άρεσε παρα πολύ η εργασία αυτή και έτσι βελτιώθηκα αρκετά στην κατανόηση κειμένου και στα προφορικά!

In my opinion the project helped me a lot with my German and I was able to meet and cooperate with new people, this is why I really liked this project.

Πολύ ωραίο πρότζεκτ με βοήθησε αρκετά στον προφορικό λόγο αλλά και στον γραπτό

To Projekt μου άρεσε πολύ και έμαθα περισσότερες λέξεις στα Deutsch καλύτερα από πριν.

Ήταν καλή η συνεργασία με τους συμμαθητές μου και μου άρεσε πολύ.

Με βάση αυτά που έμαθα ίσως μπορέσω να βοηθήσω τη μητέρα μου να μιλήσει στους Γερμανούς ναυτικούς Γερμανικά χωρίς δυσκολία ...

Ανεπτυξα τις γνώσεις μου στο γερμανικό λεξιλόγιο όμως το προτζεκτ δεν μου ανεβασε και πολύ το ενδιαφέρον για τα γερμανικά καθώς τα εκτιμούσα ήδη πολύ. Μπορώ να πω πως η εργασία αυτή μου κεντρίσε το ενδιαφέρον και με τις γνώσεις που πήρα μπορώ να φτιάξω κι άλλα προσωπικά βιβλία Απο.Β.

Το project με βοήθησε στον προφορικό λόγο και κέρδισα λίγες ψηφιακές γνώσεις.

Αρχικά συνεργάστηκα καλύτερα με τους συμμαθητές μου και ανέπτυξα αρκετές ψηφιακές δεξιότητες φτιάχνοντας το ψηφιακό βιβλίο. Φτιάχνοντας το βιβλίο πέρασα πολύ καλά και έμαθα πολλά πράγματα. Πιστεύω ότι κυρίως ανέπτυξα το γραπτό λόγο με τους διαλόγους του βιβλίου, όμως και με τον προφορικό κατά την ηχογράφηση του βιβλίου. Όλα με βοήθησαν και ήταν μια από τα πολύ όμορφα project που έχω κάνει!!!

Θεωρώ ότι με βοήθησε να καταλάβω πως λειτουργούν οι συσκευές

Μου άρεσε που συνεργάστηκα με τους συμμαθητές μου και μπορέσαμε να φέρουμε εις πέρας το project

#### Abbildung 29: Antworten auf die elfte Frage

Die Auswertung der Informationen aus dem Fragebogen deutet darauf hin, dass die SchülerInnen positive Erfahrungen und Lernerfolge durch die Teilnahme an digitalen Aktivitäten im DaF-Unterricht gemacht haben. Die Mehrheit der Lernenden gab an, dass ihnen die Aktivitäten sehr gut gefallen haben. Dies zeigt an, dass die ausgewählten Methoden und Aufgaben im DaF-Unterricht positiv angenommen wurden und geeignet für die bestimmte Lernergruppe waren. Die meisten empfanden auch die „Kahoot-Aufgaben“ als besonders hilfreich, um die Anforderungen des Projekts zu erfüllen. Dies könnte auf die Interaktivität und Förderung von Engagement dieser Aktivität zurückführen. Der größte Teil der Lernenden hatte Spaß daran, digitale Endprodukte zum Thema „Sport“ zu erstellen und dies bedeutet, dass

die ausgewählten Themen ansprechend waren und die kreativen Komponenten der Aufgaben geschätzt wurden.

In Bezug auf die Deutschkenntnisse gaben die meisten an, dass die Aktivitäten ihre Deutschkenntnisse verbessert haben, wobei nur eine Person angab, dass dies überhaupt nicht der Fall war. Dies wirkt sich auch positiv auf den weiteren Verlauf der Lernenden aus, denn es stärkt ihr Selbstvertrauen und motiviert sie für ihre Lernfortschritte. Sie berichteten außerdem von einer verbesserten Fähigkeit zum audiovisuellen Verständnis, das in engem Zusammenhang mit den digitalen Endprodukten steht. Dies ist auch deshalb wichtig, weil die Lernenden auf diese Weise den Zweck und die Bedeutung der Aktivitäten und der gewählten Medien vollständig verstehen. Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit mit anderen in Gruppen als bevorzugte Arbeitsform angegeben, die positive Auswirkungen auf den Lerninhalt hatte.

Die Möglichkeit zur Selbstbewertung und Reflexion ist ebenfalls von Wichtigkeit. Alle Lernenden bewerteten ihre Leistung positiv und gaben an, die Anforderungen des Projekts erfüllt zu haben. Dies deutet auf ein gesteigertes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein in Bezug auf ihre Fähigkeiten hin. Sie zeigten großes Interesse und Motivation für das Projekt. In der Selbstreflexion betonten sie die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse, die positive Zusammenarbeit und sogar mögliche Vorteile für andere Lebensbereiche.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Projekt, mit Ausnahme des Auftretens technischer Probleme, die die Lernenden glücklicherweise nicht von der Teilnahme abgehalten haben, als erfolgreich betrachtet wird, da es nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden verbesserte, sondern auch ihre kreativen und sozialen Fähigkeiten stärkte.

## **5. Schlussfolgerungen**

Im Mittelpunkt der Untersuchung dieser Diplomarbeit stand die Umsetzung eines konstruktivistisch orientierten Lernszenarios mit dem Endziel, dass DaF-Lernende auf dem A2-Sprachniveau einen Instagram-Beitrag und ein kurzes Online-Buch mit Bild und Ton erstellen. In Kapitel 4.1 wurden einige Aspekte besprochen, die berücksichtigt werden sollten, bevor entsprechende didaktische Entscheidungen für die Gestaltung des vorgestellten Unterrichts getroffen werden. Betrachten wir nun, ob das Forschungsziel erreicht wurde.

Aus dem praktischen Teil der Anwendung des Szenarios und aus den von den Lernenden erstellten Produkten, die, wie in Kapitel 3.2 erwähnt, nach Wicke (2017: 43) sehr wichtige Zeichen des Lernfortschritts sind, verstehen wir, dass die Methodik und die verwendeten Materialien für die bestimmte Lernsituation geeignet waren. Gleichzeitig gehen positive Erfahrungen und Lernerfolge der SchülerInnen durch digitale Aktivitäten hervor, wie aus dem Fragebogen (s. Kap. 4.4) deutlich wird, und es wird eine allgemeine Zufriedenheit mit den gewählten Methoden und Aufgaben im DaF-Unterricht festgestellt.

Digitale Werkzeuge und Online-Plattformen (z. B. Kahoot, StoryJumper) erwiesen sich als benutzerfreundlich, da die Mehrheit der Lernenden keine Schwierigkeiten bei der Teilnahme hatte. Einige konnten sogar von zu Hause aus an ihren digitalen Produkten arbeiten. Man sollte auch den Spaßfaktor bei der Nutzung digitaler Medien und kreativer Komponente der Aufgaben berücksichtigen. Nicht vergessen darf man auch, dass das Kahoot-Quiz sich (s. Kap. 4.3: 2. Unterrichtsstunde) laut Fragebogen als die beliebteste und hilfreichste Aktivität für Schüler erwiesen hat. Durch die Integration neuer Technologien im konkreten Unterricht konnten auch viele der in Kapitel 3.1 genannten Vorteile bestätigt werden. Eins davon ist die Möglichkeit zur Nutzung verschiedener Medienformate wie Text, Video, Bild und Ton. Beim Beobachten des gesamten Lernszenarios, von der ersten bis zur letzten Unterrichtsstunde, lassen sich all diese Elemente identifizieren. Diese Multimodalität hat auch in diesem Fall den Lernenden beim Lernprozess geholfen, wie es auch Chrissou (2005: 32) und Lawrenz (2006: 5) beschreiben, indem sie verschiedene Sinnesorgane aktiviert und synaptische Verbindungen im Gehirn stärkt. Die SchülerInnen selbst wählten diese Aktivitäten im Fragebogen als die nützlichsten aus. Im Rahmen des individualisierten Lernens bestand in diesem Fall die Möglichkeit des „Blended Learning“, wie auch von Schätzl (2014: 15) betont wurde. Die Lernenden konnten sowohl synchron im Unterricht als auch asynchron von zu Hause aus arbeiten.

Ein weiterer positiver Aspekt des hier präsentierten Projekts ist die deutliche Verbesserung der Deutschkenntnisse bei der Mehrheit der SchülerInnen. In Kapitel 2 wurde die Auseinandersetzung mit kommunikativen Aufgaben im Rahmen der Szenariendidaktik besprochen (Hölscher/Piepho/Roche 2006). Während des Lernszenarios wurden verschiedene Aufgaben bearbeitet, die zur Entwicklung

sprachlicher Kompetenzen durch das Verfassen von Texten in der deutschen Sprache beigetragen haben (s. Kap. 4.3). Durch die Recherche und das Lesen zur Inhaltsvorbereitung wurde auch der Wortschatz der SchülerInnen erweitert. An dieser Stelle ist zu betonen, dass alle Kompetenzen der SchülerInnen gestärkt wurden. Dies betrifft sowohl die rezeptiven Fähigkeiten (Leseverständnis: s. 1. Unterrichtsstunde, sowie Hör-Seh-Verstehen: s. 2. Unterrichtsstunde) als auch die produktiven Fähigkeiten (schriftlicher und mündlicher Ausdruck: s. 3. Unterrichtsstunde). Durch die Auseinandersetzung mit den digitalen Endprodukten wurde auch kreatives Schreiben gefördert (s. Kap. 4.2). Die SchülerInnen recherchierten, experimentierten, nahmen Änderungen und Anpassungen an ihren Texten und ihrer Präsentation vor und stärkten so auch ihre Methodenkompetenz.

Viele der von Hölscher im zweiten Kapitel genannten Elemente der Szenariendidaktik finden sich auch hier wieder. Dazu gehören beispielsweise ein vertrautes und interessantes Thema für die SchülerInnen ("Sport" repräsentatives Thema im Alltag der SuS), die Anwendung verschiedener Sozialformen, die Planung und Präsentation der Ergebnisse (s. Kapitel 4.3: 3. und 7. Unterrichtsstunde) sowie Reflexion über das Gelernte (s. Fragebogen). Was die Sozialformen besonders betrifft, ist es wichtig, dass es eine Abwechslung gab, wie Wicke (2017: 19) betont (s. Kap. 2.3, 4.3). Die Interaktion und die effektive Zusammenarbeit unter den Lernenden waren Schlüsselfaktoren für die erfolgreiche Umsetzung des konkreten Projekts. Ohne diese Elemente wäre die Entstehung der Endprodukte nicht möglich gewesen, insbesondere im Hinblick auf die Erstellung der E-Books auf StoryJumper. Dabei waren klare Aufgabenverteilungen, wie beispielsweise die Gestaltung der Seiten, unerlässlich. Positive Zusammenarbeit in Gruppen erwies sich auch im Fragebogen als bevorzugte Arbeitsform, was sich positiv auf den Lerninhalt auswirkte.

Alles in allem lässt sich feststellen, dass die Kombination aus digitalen Endprodukten, kollaborativen Aktivitäten und selbstreflexivem Lernen zu einer positiven Lernumgebung beitragen kann, was zur Steigerung von Motivation und Interesse der SchülerInnen führt. Meiner Meinung nach weist das Projekt eine Schwäche auf, insbesondere hinsichtlich seiner Abhängigkeit von Technologie. Diese Abhängigkeit birgt das Risiko von Störungen im reibungslosen Projektablauf aufgrund möglicher technischer Probleme. Natürlich muss man auch den Zeitaufwand berücksichtigen. Im Wesentlichen ist es wichtig zu betonen, dass das Sprachenlernen als ein dynamischer

Prozess betrachtet werden soll, bei dem die Lernenden aktiv und autonom agieren können (s. Kap. 1.1). In der heutigen Zeit stehen Lehrpersonen zahlreiche Ressourcen zur Verfügung, um ein Lernszenario mit konstruktivistischem Ansatz zu gestalten. Insbesondere das Internet bietet umfangreiches Material in diesem Zusammenhang. Jedoch muss die Lehrperson bei der Unterrichtsplanung eine Vielzahl von Parametern beachten, um die jeweiligen Lernziele erreicht werden können. Abschließend kann das vorgeschlagene Lernszenario eine positive Auswirkung auf die Lernenden und den gesamten Lernprozess haben. Dies resultiert aus der Möglichkeit, positive Emotionen bei den Kursteilnehmenden durch erfolgreiche Lernergebnisse hervorzurufen. Die Ergebnisse der Anwendung eines solchen Szenarios auf fächerübergreifender Ebene wären interessant, insbesondere im Sportunterricht, wo z.B. Herausforderungen durch verschiedene Sportübungen gestellt werden könnten. Allerdings wäre dies mit einer weiteren Verlängerung der Projektdauer verbunden, was in diesem Fall nicht möglich war. Es scheint jedoch, dass solche Unterrichtsformen eine große Flexibilität und viele Handlungsmöglichkeiten für die SchülerInnen bieten, sofern sie sorgfältig vorbereitet werden, sodass sie auch die gewünschten Ergebnisse bringen.

## 6. Literaturverzeichnis

Berg, Gunhild (2020): Goethes Erbkönig multimedial. Eine literaturdidaktische Studie zu rezeptionsästhetischen Effekten multimodalen Erzählens. MiDU-Medien im Deutschunterricht, (1), 1-13. Online: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/313/307> (Stand: 20.01.2024).

BITKOM (2011): Jugend 2.0. Eine repräsentative Untersuchung zum Internetverhalten von 10- bis 18-Jährigen. Online: <https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-Studie-Jugend-20.pdf> (Stand: 19.01.2024).

Bondarenko, Elena; Petrušić, Kristine; Jurković, Milka (2017): Produkte des Projekts DIP in SOE zum mediengestützten Lehren und Lernen im DaF-Unterricht. In: Knežević, Željka; Petrušić, Kristine; Jurković, Milka (Hrsg.) (2017): Lernen und Lehren mit digitalen Medien im DaF-Unterricht. Ergebnisse des Projekts DIGITAL-INTERKULTURELL -PROJEKTORIENTIERT IN SÜDOSTEUROPA (DIP IN SOE). Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf313/digitalni\\_katalog\\_2023.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf313/digitalni_katalog_2023.pdf) (Stand: 20.01.2024).

Böttcher, Eleonore (2012): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn – eine alternative Arbeitsform. Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere, 2, 11-27. Online: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7273> (Stand: 8.4.2023).

Burwitz-Melzer, Eva; Quetz Jürgen (2002): Methoden für den Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. In: Quetz, Jürgen; Gerhard von der Handt (Hg.). Perspektive Praxis. Bielefeld: Bertelsmann: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Chrissou, Marios (2005): Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Dr. Kovac.

Chrissou, Marios (2005): Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht. In: Essener Linguistische Skripte - elektronisch (ELiSe), Universität Duisburg-Essen 5:2, 23-33. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_2\\_2005\\_chrissou.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_chrissou.pdf) (Stand: 29.05.2022).

Dammers, Ben; Seidler, Andreas; Staiger, Michael (2020): Multimodales Erzählen mit digitalen Medien im Deutschunterricht. Zur Einführung. MiDU-Medien im Deutschunterricht, (1), 1-4. Online: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/315/302> (Stand: 20.01.2024).

Diekmann, Wolf (2005): Mehr sprechen – weniger zappen – Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern im Selbstversuch. In: Info DaF, 32 (6), 556-572.

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

Ehnert, Rolf; Möllering, Martina (2001). Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patras: EAP, Band B.

Ehnert, Rolf; Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patras: EAP, Band D.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin; München: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Stand: 17.04.2022).

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4#page=191> (Stand: 14.01.2024).

Gerlach, David; Goworr, Jürgen; Schluckebier, Julia (2012). Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Vorschläge für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und die Lehrerbildung. Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung, 52, 3–19. Online: [https://studyarchive.eap.gr/2022\\_2023\\_b/pluginfile.php/115977/mod\\_label/intro/Lernaufgaben\\_als\\_Planungsinstrumente.pdf](https://studyarchive.eap.gr/2022_2023_b/pluginfile.php/115977/mod_label/intro/Lernaufgaben_als_Planungsinstrumente.pdf) (Stand: 12.01.2024).

Hölscher, Petra (2006): Lernszenarien: die neue Philosophie des Sprachenlernens. Oberursel: Finken Verlag. Online: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/lernszenarien.pdf> (Stand: 06.01.2024).

Hölscher, Petra (o.J.): Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. LIFE- Materialien. München: BMW Group München. Online: [http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/56\\_sprachen\\_lernen\\_in\\_szenarien.pdf](http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf) (Stand: 06.01.2024).

Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken Verlag.

Hölscher, Petra; Roche, Jörg; Simic, Mirjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 14(2), 43–54. Online: [https://epub.ub.uni-muenchen.de/13570/1/Roche\\_13570.pdf](https://epub.ub.uni-muenchen.de/13570/1/Roche_13570.pdf) (Stand: 06.01.2024).

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

JIM-Studie (2021): Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIMStudie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIMStudie_2021_barrierefrei.pdf) (Stand: 20.01.2024).

Kästner, Jochem (2011): Individualisiertes Lernen. Leitlinien und Perspektiven für die berufsbildenden Schulen in Hamburg. Hamburg: Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB). Online: [https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/09/Individualisiertes-Lernen\\_Leitlinien-und-Perspektiven.pdf](https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/09/Individualisiertes-Lernen_Leitlinien-und-Perspektiven.pdf) (Stand: 13.01.2024).

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

Leonardo-Projekt: Baustein 1. 'Handlungsorientierter Unterricht': Didaktisches Konzept, 238-239. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf\\_baustein1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf) (Stand: 04.01.2024).

Leonardo-Projekt: Baustein 2. Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden, 203-209. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf\\_baustein2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein2.pdf) (Stand: 04.01.2024).



Lundquist-Mog, Angelika (2012): Märchenhaft. Ein Kalender –viele Möglichkeiten Unterrichtsvorschläge rund um das Thema Märchen. Goethe-Institut e. V.: München. Online:

[https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI\\_Maerchen\\_Gesamte\\_Didaktisierung.pdf](https://www.goethe.de/lrn/prj/mlg/lrn/pro/maerchen/unterrichtsmaterial/2016/GI_Maerchen_Gesamte_Didaktisierung.pdf) (Stand: 28.01.2024).

Marco, Adamina (2014): Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014), 361-362. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13875/pdf/BZL\\_2014\\_3\\_359\\_372.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13875/pdf/BZL_2014_3_359_372.pdf) (Stand: 19.01.2024).

Mogl, Laura (2020): Fachdidaktische Aspekte einer Hörspielproduktion in mehrsprachigen Lerngruppen. MiDU-Medien im Deutschunterricht, (1), 1-20. Online: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/311/308> (Stand: 25.01.2024).

Neubert, Stefan; Reich, Kersten; Voß, Reinhard (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: Hug, Theo (Hg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen. Baltmannsweiler: Schneider, 253-264. Online: [https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsatz/reich\\_35.pdf](https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_35.pdf) (Stand: 5.11.2023).

Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. In: Schulmagazin, 5-10. Online: [https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsatz/reich\\_48.pdf](https://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_48.pdf) (Stand: 5.11.2023).

Reinmann, Gabi (2015): Studententext. Didaktisches Design. Hamburg: Universität Hamburg. Online: [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext\\_DD\\_Sept2015.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Studententext_DD_Sept2015.pdf) (Stand: 06.01.2024).

Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

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.

Rüschhoff, Bernd (1999): Wissenskonstruktion als Grundlage fremdsprachlichen Lernens. In: Tschirner, Erwin (1999): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Online:

[https://books.google.gr/books?id=AlbjS4bvnQgC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?id=AlbjS4bvnQgC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (Stand: 5.11.2023).

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

Rüschoff, Bernd (2009): Digitale Medien und prozessorientiertes Lernen zur Förderung sprachlicher und strategischer Kompetenz im Fremdsprachenlernen. Fremdsprachen Lehren und Lernen. FLuL 38. Online: [https://elibrary.narr.digital/narrelibrary/xibrary/media/DBFAB9E6846CCF7D09FE590B208678E5/flul381\\_8432.pdf](https://elibrary.narr.digital/narrelibrary/xibrary/media/DBFAB9E6846CCF7D09FE590B208678E5/flul381_8432.pdf) (Stand: 19.01.2024).

Schiffler, Ludger (o.J.): Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht m i t u n d o h n e Lehrbuch. Online: [https://userpage.fu-berlin.de/schiffli/media/dokumente/learning\\_by\\_doing.pdf](https://userpage.fu-berlin.de/schiffli/media/dokumente/learning_by_doing.pdf) (Stand: 14.01.2024).

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. Online: [https://courses.eap.gr/pluginfile.php/115964/mod\\_label/intro/Individualisierung\\_und\\_Binnendifferenzierung.pdf](https://courses.eap.gr/pluginfile.php/115964/mod_label/intro/Individualisierung_und_Binnendifferenzierung.pdf) (Stand: 2.4.2023).

Stoytcheva, Daniela (2004): Handlungsorientierter DaF-Unterricht, was ist das? In: Schäffer, Dagmar (Hg.): Sprachen lernen vernetzt. Ein DaF-Netzwerk als Beitrag zur europäischen Integration. Pallini: Ellinogermaniki Agogi. Online: [https://www.ea.gr/ea/myfiles/File/publications/books/20060922\\_daf\\_conf1.pdf](https://www.ea.gr/ea/myfiles/File/publications/books/20060922_daf_conf1.pdf) (Stand: 04.01.2024).

Thonhauser, Ingo (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. In: Babylonia 10/3, 8-16. Online: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2010-3/Baby2010\\_3thonhauser2.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf) (Stand: 29.05.2022).

von der Handt, Gerhard (2002): Lernende, Lehrende und Institutionen. In: Quetz, Jürgen; von der Handt, Gerhard (Hg.) (2002): Neue Sprachen lehren und lernen.

Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Reihe: Perspektive Praxis). Bielefeld: Bertelsmann.

Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht: neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Online: [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=gqXkEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=digitale+medien+im+deutschunterricht&ots=gfAkqTrjRP&sig=4xHyg\\_C09KJc31jJvPLWjJS8rFc&redir\\_esc=y#v=onepage&q=digitale%20medien%20im%20deutschunterricht&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=gqXkEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=digitale+medien+im+deutschunterricht&ots=gfAkqTrjRP&sig=4xHyg_C09KJc31jJvPLWjJS8rFc&redir_esc=y#v=onepage&q=digitale%20medien%20im%20deutschunterricht&f=false) (Stand: 19.01.2024).

Wicke, Rainer E. (2017): So gelingt's. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts. München: Hueber Verlag. Online: [https://www.hueber.de/files/7abd93d90f8d6ff4ccbd084b93e14307866f5abf562328360cb3fda6/530\\_89963\\_001\\_01.pdf](https://www.hueber.de/files/7abd93d90f8d6ff4ccbd084b93e14307866f5abf562328360cb3fda6/530_89963_001_01.pdf) (Stand: 04.01.2024).

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

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Wuppertal: Peter Lang. In: Babylonia, 7-14. Online: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2002-4/Baby4\\_02Wolff.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf) (Stand: 5.11.2023).

Würffel, Nicola (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In: Marx, Konstanze/Lobin; Henning/Schmidt, Axel (Hrsg.): Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig. - Berlin [u.a.]: de Gruyter, 217-232. Online: <https://d-nb.info/1249768101/34> (Stand: 20.01.2024).

Zeppos, Dimitrios (2019): Curriculum, Syllabus und Schlüsselfertigkeiten für 21. Jahrhundert. 5. Themenbereich. Patras: EAP, 18.

Αποστολίδου, Βενετία (2012). «Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο», Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Online: <https://www.openbook.gr/i-logotechnia-sta-nea-perivallonta-twn-tpe/> (Stand: 25.01.2024).

Γκουτσιουκώστα, Ζησούλα (2015): «Ψηφιακή Αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο Διδακτικό Εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική της Λογοτεχνίας». Στο: Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015.

Μητσκοπούλου, Βασιλική (2015). Μελέτη εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Αγγλική γλώσσα». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μουταφίδου; Άννα, Μπράτιτσης, Θαρρενός (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. 1ο Διεθνές Συνέδριο Δημιουργικής Γραφής. Online: [https://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st\\_conference/moutafidou\\_bratisis\\_article.pdf](https://cwconference.web.uowm.gr/archives/1st_conference/moutafidou_bratisis_article.pdf) (Stand: 20.01.2024).

Σοφός, Αλιβίζος (2011): Εκπαιδευτικό σεμινάριο. Πανεπιστημιακές Ηλεκτρονικές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: ΠΤΔΕ.

### **Weitere Quellen**

Link zur Abbildung 1: Lernen aus Sicht des Konstruktivismus. Online: <https://www.gute-lehre-lehramt.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2021/09/Material-Konstruktivismus.pdf> (Stand: 5.11.2023).

Link zum Lesetext: [https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/jugendliche\\_und/jugendliche\\_und\\_sport](https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/jugendliche_und/jugendliche_und_sport) (Stand: 30.01.2024).

Link zu Videos und Arbeitsblättern: <https://www.pasch-net.de/de/lernmaterial/sport-gesundheit/mein-sport.html> (Stand: 30.01.2024).

Link zur Zuordnungsaufgabe: <https://learningapps.org/17373379> (Stand: 30.01.2024).

Webseite "Digitales Klassenzimmer": 12 digitale Produkte. Online: <https://digitales-klassenzimmer.org/12-digitale-produkte/> (Stand: 20.01.2024).

## Anhang

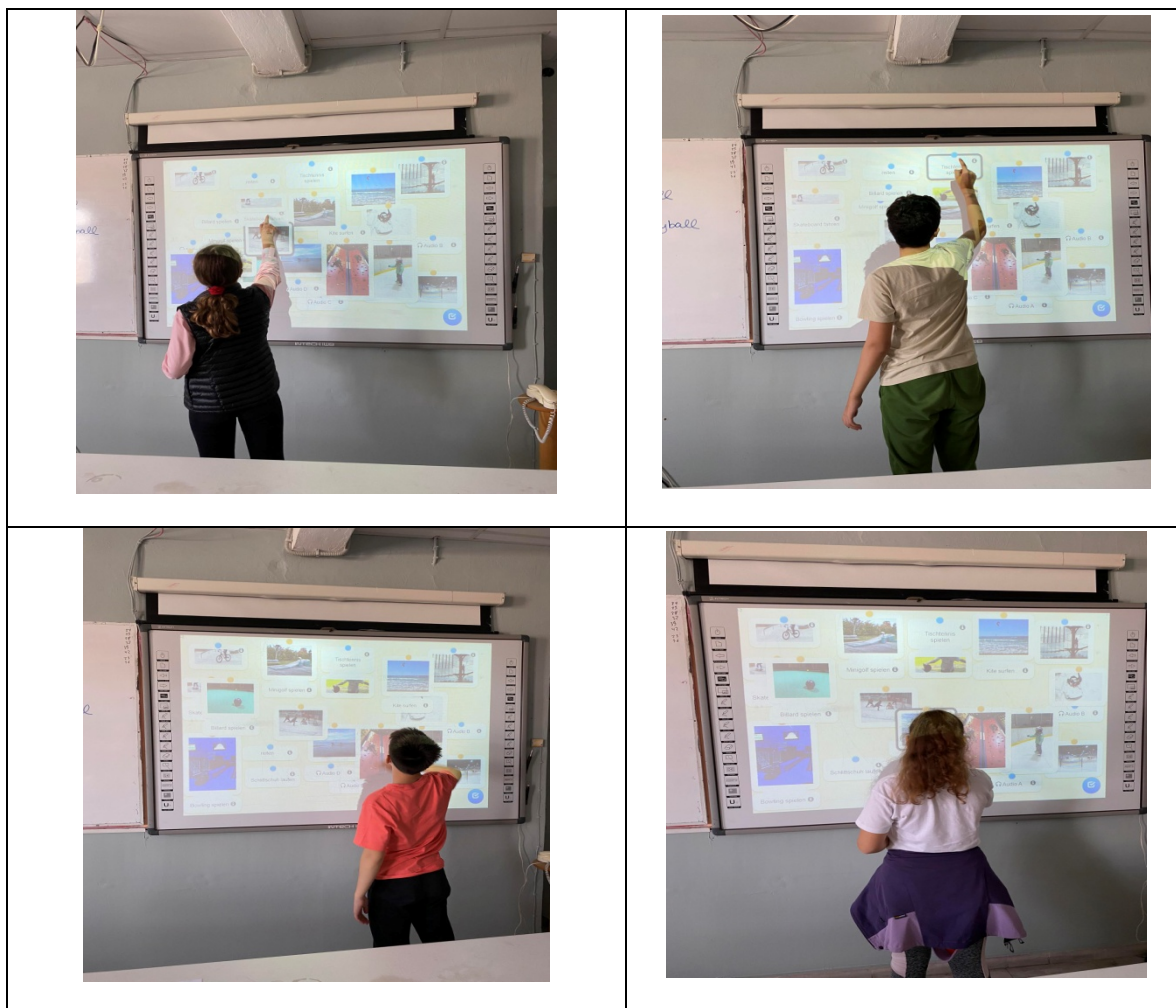
### Anhang A

Lehrskizze zur 1. Unterrichtsstunde:

Lehrerin	Maravelia Evdokia	Niveaustufe	A2		
Datum / Dauer	08.11.2023 / 45 Minuten	Unterrichtsthema	Sport		
Unterrichtsmaterial	Internet – OHP – Foto – Arbeitsblätter	Anzahl der Lerner	12		
Hauptlernziele	• Den Wortschatz zum Thema "Sportarten" festigen • Leseverstehen fördern				
Phase	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Material/ Medien	Zeit
Einstieg	Hypothesen zum Thema bilden	Die Schüler stellen anhand eines Bildes aus dem Video Vermutungen an, was das Thema sein könnte.	PL	Interaktive Tafel - OHP	ca. 2 Minuten
Präsentation/ Erarbeitung	Vorkenntnisse aktivieren  Wortschatz üben  Wiederholung der Präpositionen mit Dativ (z.B. auf dem Sportplatz usw.)	Eine Mindmap mit dem Titel "Sportarten" - Informationen zu Sportarten sammeln und ergänzen – Zuordnungsübung auf der Lernplattform „ <u>learningapps</u> “, zusätzlicher Wortschatz wird in die Mindmap ergänzt	PL	Interaktive Tafel – OHP – Internet	ca.15 Minuten
Präsentation/ Erarbeitung	Selektives Leseverstehen  Die Schüler sammeln spezifische Informationen im Text	Je zwei SchülerInnen erhalten ein Arbeitsblatt mit einem Lesetext zum Thema "Sport in meiner Familie" – den Text in Einzelarbeit lesen – die Tabelle in	EA PA PL	Interaktive Tafel – OHP – Internet - Arbeitsblatt	ca. 20 Minuten

		Partnerarbeit ergänzen – ihre Ergebnisse im Plenum vergleichen			
Anschluss (Anwendung)	Vorbereitung auf die nächste Unterrichtsstunde  Die Schüler sollen sich zum Thema „Sport“ äußern können	Die SchülerInnen werden gebeten, zu Hause zwei bis drei Dinge zu fotografieren, die sie für ihren Sport benötigen. - Ich zeige ein Beispiel und erkläre, dass sie in der nächsten Unterrichtsstunde ihren Sport mithilfe der Fotos auf ihrem Smartphone/Tablet vorstellen werden.	PL	Interaktive Tafel – OHP – Internet – Foto	ca. 5 Minuten

Abbildung 30: Lehrskizze der 1. Stunde

Fotos der 1. Stunde:

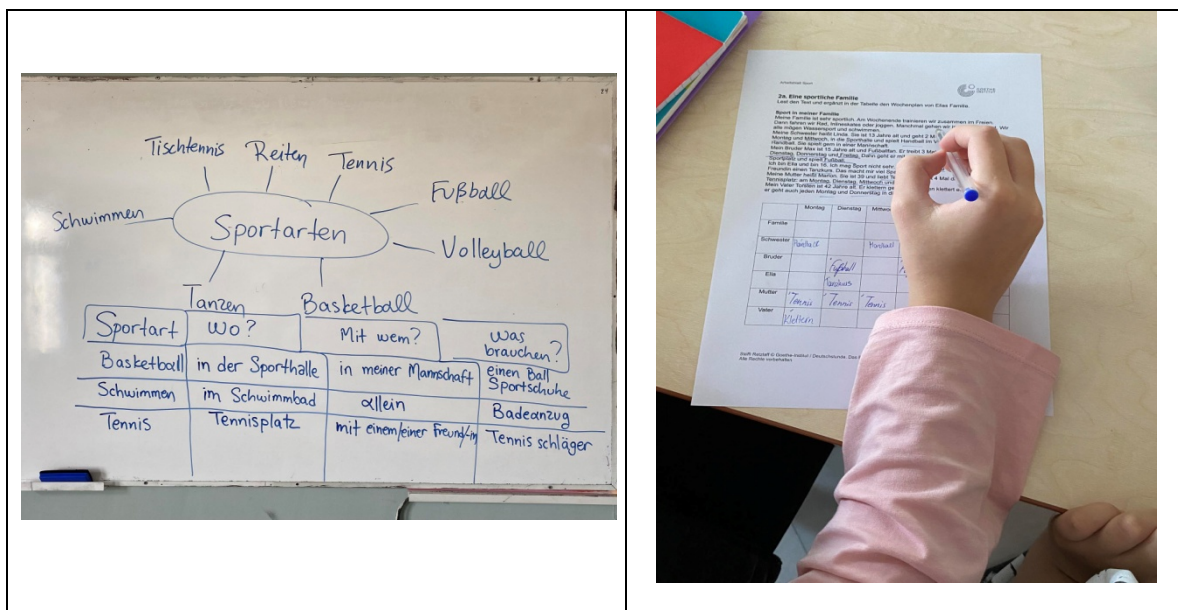


Abbildung 31: Fotos der 1. Unterrichtsstunde

Lehrskizze zur 2. Unterrichtsstunde:

<b>Lehrerin</b>	Maravelia Evdokia	<b>Niveaustufe</b>	A2
<b>Datum / Dauer</b>	15.11.2023 / 45 Minuten	<b>Unterrichtsthema</b>	Sport
<b>Unterrichtsmaterial</b>	Internet – OHP – Fotos – Handy/Tablet – Arbeitsblätter	<b>Anzahl der Lerner</b>	12
<b>Hauptlernziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hör-Seh-Verstehen üben</li> </ul>		

Phase	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Material/ Medien	Zeit
Einstieg	Vorkenntnisse aktivieren	Die Lernenden schauen sich nacheinander die ausgewählten Videos über Jugendliche in Deutschland an, die über ihre Sportart sprechen.	PL	Internet – OHP – Videos	ca. 5 Minuten
Erarbeitung	Hör-Seh-Verstehen üben	Die Lernenden schauen sich die Videos noch einmal an – Informationen sammeln und die Tabelle ergänzen.	PA PL	Interaktive Tafel – OHP – Internet – Videos – Arbeitsblatt	ca. 20 Minuten



Erarbeitung	Hör-Seh-Verstehen üben - Informationen zu Sportarten verstehen und zusammenfassen	Die Lernenden lösen in Partnerarbeit die erstellten Quiz-Aufgaben auf der Lernplattform "Kahoot". Die Ergebnisse werden im Plenum diskutiert.	EA PA PL	Interaktive Tafel – OHP – Internet – Handys/Tablets der Lernenden – „Kahoot“-Quiz	ca. 15 Minuten
Abschluss	Vorbereitung auf die nächste Unterrichtsstunde	Ich erinnere die SchülerInnen daran, die Fotos, die sie von ihrer eigenen Sportart gemacht haben, zur nächsten Unterrichtsstunde mitzubringen.	PL	Interaktive Tafel – OHP – Handys/Tablets der Lernenden	ca. 2 Minuten
		Unterrichtsstunde mitzubringen.			

Abbildung 32: Lehrskizze der 2. Stunde





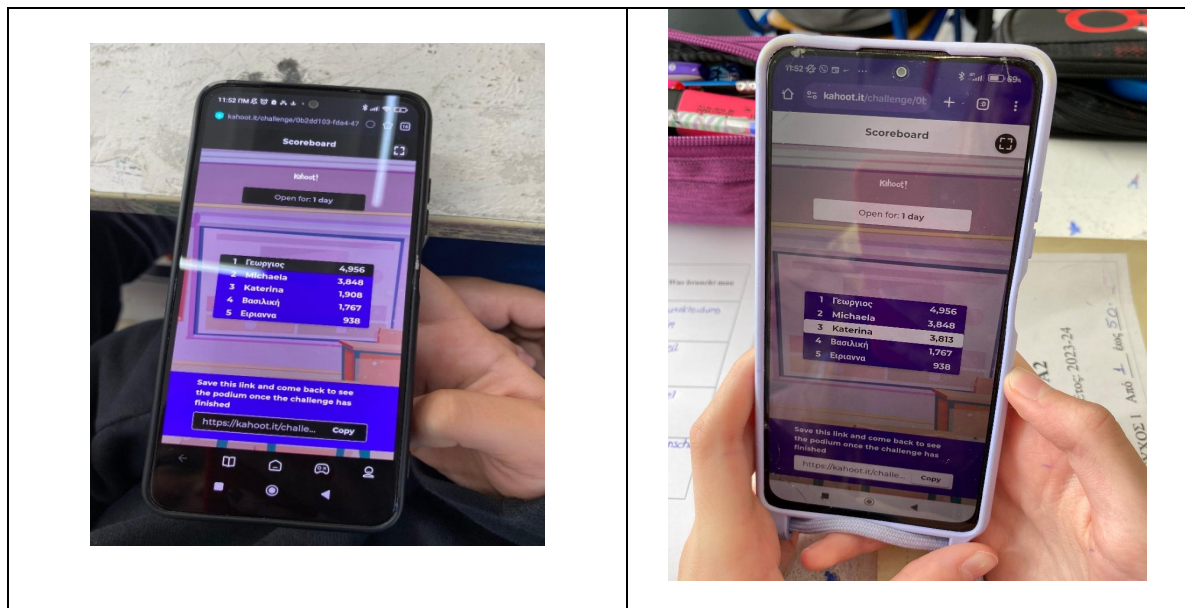



Abbildung 33: Fotos der 2. Unterrichtsstunde

Lehrskizze zur 3. Unterrichtsstunde:

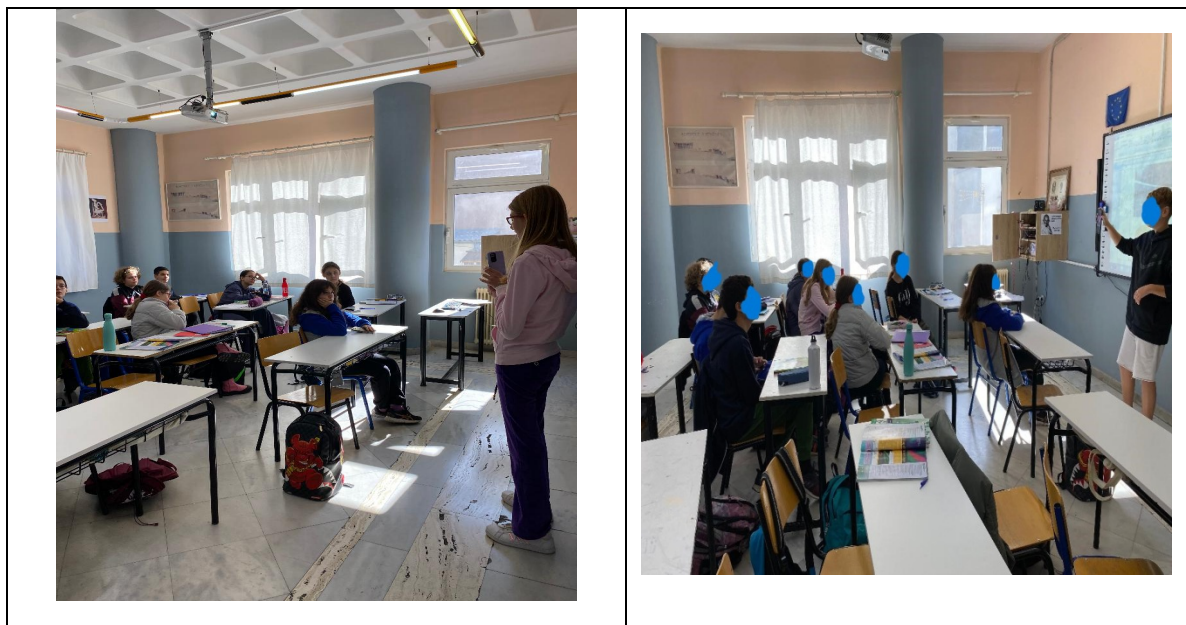
## Lehrskizze zur 3. Unterrichtsstunde

<b>Lehrerin</b>	Maravelia Evdokia	<b>Niveaustufe</b>	A2
<b>Datum / Dauer</b>	20.11.2023 / 35 Minuten	<b>Unterrichtsthema</b>	Sport
<b>Unterrichtsmaterial</b>	Internet – OHP – Fotos – Handy/Tablet – Arbeitsblätter	<b>Anzahl der Lerner</b>	12
<b>Hauptlernziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>sich mündlich zum Thema „Sport“ ausdrücken</li> <li>Schreibfertigkeit fördern</li> </ul>		

Phase	Lernziel	Lerneraktivität	Sozialform	Material/ Medien	Zeit
Einstieg	Vorkenntnisse aktivieren	Präsentation eines Fotos und eines Beispieltextes 	PL	interaktive Tafel – OHP – Foto	ca. 2 Minuten
Erarbeitung	sich mündlich zum Thema „Sport“ äußern	Die SchülerInnen zeigen im Klassenraum ihre Fotos auf ihren Smartphones/Tablets und erzählen von ihren Sportaktivitäten.	PL	Smartphones/Tablets der Lernenden – Fotos	ca. 15 Minuten

Erarbeitung	eine kurze E-Mail schreiben	Die Lernenden werden gebeten, eine kurze E-Mail zu schreiben. Die Ausdrücke auf dem Arbeitsblatt dienen als Unterstützung.	EA	Arbeitsblatt mit Ausdrücken für die E-Mail	ca. 15 Minuten
Abschluss	Vorbereitung auf die nächste Unterrichtsstunde	Die SchülerInnen werden gebeten, ihre Geräte mitzubringen, damit die Arbeit am Endprodukt beginnen kann.	PL	Interaktive Tafel – Internet	ca. 2 Minuten

Abbildung 34: Lehrskizze der 3. Stunde



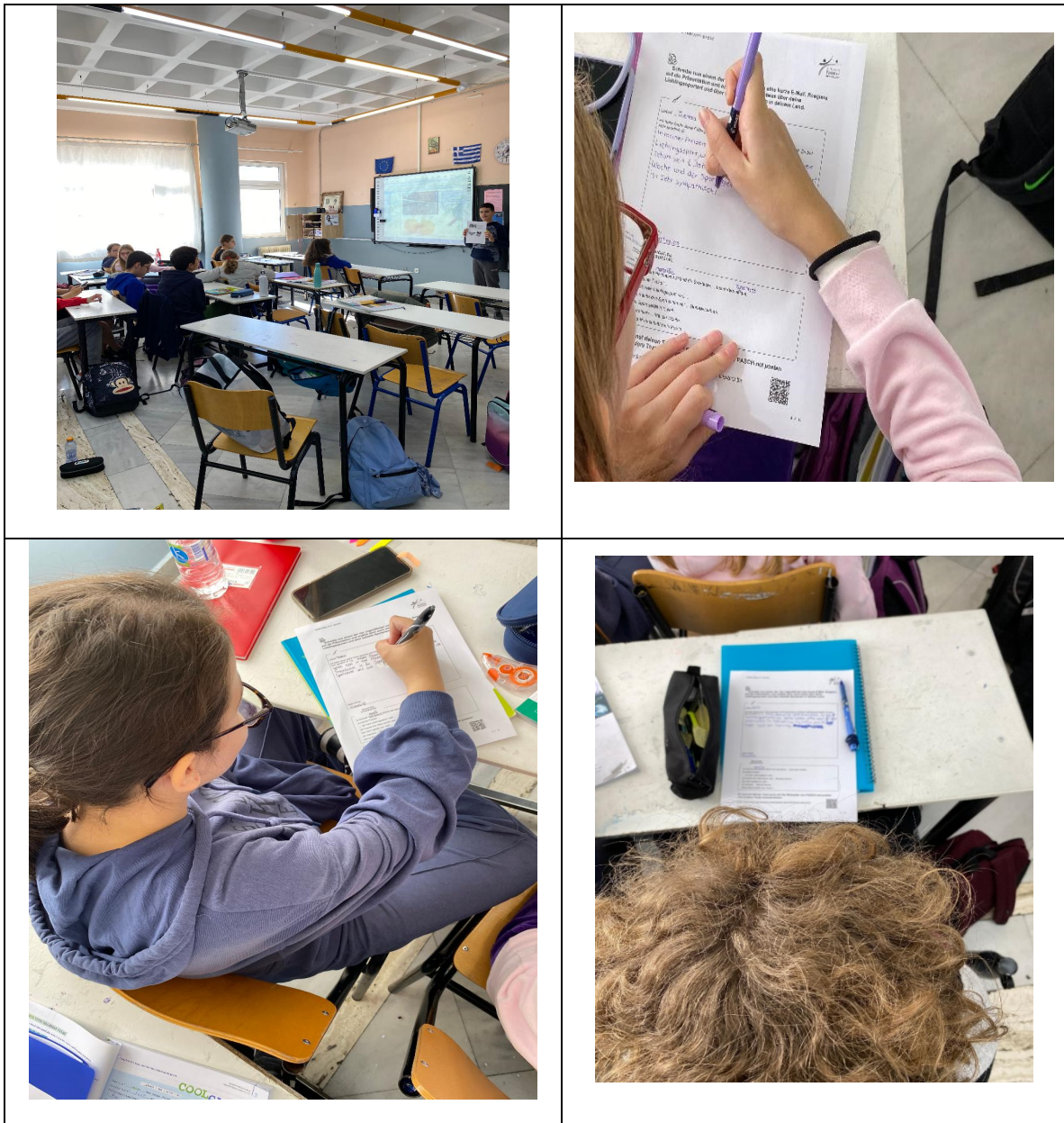


Abbildung 35: Fotos der 3. Unterrichtsstunde

Lehrskizze zur 4., 5., 6. und 7. Unterrichtsstunde:



<b>Lehrerin</b>	Maravelia Evdokia	<b>Niveaustufe</b>	A2
<b>Datum / Dauer</b>	21.-22.11.2023, 27.-28.11. / 170 Minuten	<b>Unterrichtsthema</b>	Sport
<b>Unterrichtsmaterial</b>	Internet – OHP – Handys/Tablets	<b>Anzahl der Lerner</b>	12
<b>Hauptlernziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Schüler sollen lernen, wie man ein ansprechendes und kreatives Instagram-Posting zum Thema Lieblingssport erstellt und untereinander sinnvolle Kommentare verfasst.</li> <li>Die Schüler sollen lernen, wie man ein digitales Mini E-Book auf der Plattform StoryJumper erstellt und dabei digitales Erzählen praktiziert.</li> </ul>		

<b>Materialien:</b> Zugang zu Instagram / Smartphones oder Tablets / Interaktive Tafel	
<p style="text-align: center;"><b>Einführung (15 Minuten):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Kurze Diskussion über die Bedeutung von visuellem Content und sozialen Medien. <ul style="list-style-type: none"> <li>Erklärung des Themas: Lieblingssport. Die SchülerInnen bilden 4 Gruppen. <ul style="list-style-type: none"> <li>Vorstellung der Plattform StoryJumper.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	
<p><u>1 Gruppe (Online-Posting auf Instagram):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Jedes Mitglied der Gruppe erstellt einen kurzen Text, der den Lieblingssport vorstellt. Die Schüler nutzen ihre Smartphones oder Tablets, um das Instagram-Posting zu gestalten. (Sie haben schon ihren Lieblingssport und passende Fotos ausgewählt).</li> <li>Verwendung von Hashtags, Emojis und kreativen Layouts wird gefördert.</li> <li>Jede Gruppe präsentiert ihr Instagram-Posting vor der Klasse.</li> <li>Die anderen Schüler geben konstruktive Kommentare und Feedback zu den Postings.</li> <li>Gemeinsame Reflexion über den Prozess und das Feedback.</li> <li>Besprechung, wie visuelle Elemente die Botschaft beeinflussen können.</li> </ol> <p><u>3 Gruppen (Story-Jumper):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Planung der Struktur und des Inhalts.</li> <li>Die Schüler nutzen StoryJumper, um ihre Mini E-Books zu erstellen.</li> <li>Einbindung von Texten, Bildern und digitalen Effekten.</li> <li>Jede Gruppe präsentiert ihr Mini E-Book vor der Klasse.</li> <li>Die anderen Schüler geben konstruktives Feedback zu den digitalen Erzählungen.</li> <li>Gemeinsame Reflexion über den Prozess und die entstandenen Mini E-Books.</li> <li>Diskussion über die Unterschiede zwischen digitaler und traditioneller Erzählformen.</li> </ol>	

Abbildung 36: Lehrskizze der 4.-7. Stunde

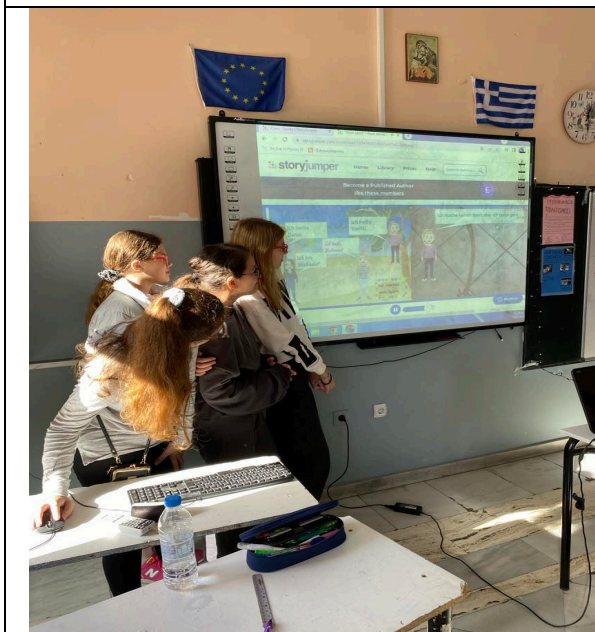
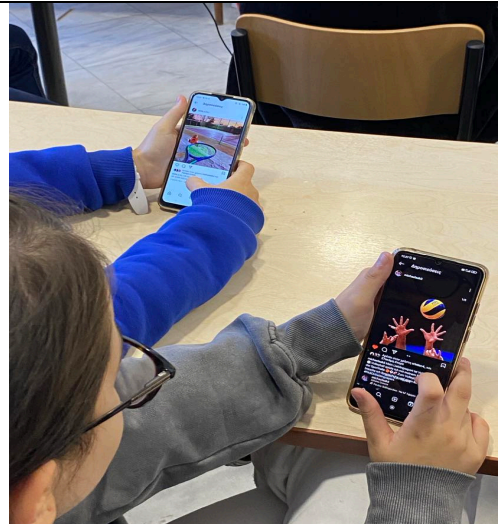






Abbildung 37: Fotos der 4.-7. Unterrichtsstunde

## Anhang B

### Arbeitsblatt der 1. Unterrichtsstunde:

Arbeitsblatt Sport



#### **2a. Eine sportliche Familie**

Lest den Text und ergänzt in der Tabelle den Wochenplan von Ellas Familie.

##### **Sport in meiner Familie**

Meine Familie ist sehr sportlich. Am Wochenende trainieren wir zusammen im Freien. Dann fahren wir Rad, Inlineskates oder joggen. Manchmal gehen wir ins Schwimmbad. Wir alle mögen Wassersport und schwimmen.

Meine Schwester heißt Linda. Sie ist 13 Jahre alt und geht 2 Mal in der Woche, am Montag und Mittwoch, in die Sporthalle und spielt Handball im Verein. Sie ist sehr gut im Handball. Sie spielt gern in einer Mannschaft.

Mein Bruder Max ist 15 Jahre alt und Fußballfan. Er treibt 3 Mal in der Woche Sport: am Dienstag, Donnerstag und Freitag. Dann geht er mit seinem besten Freund auf den Sportplatz und spielt Fußball.

Ich bin Ella und bin 16. Ich mag Sport nicht sehr. Aber am Dienstag besuche ich mit meiner Freundin einen Tanzkurs. Das macht mir viel Spaß.

Meine Mutter heißt Marion. Sie ist 39 und liebt Tennis. Sie geht 4 Mal die Woche auf den Tennisplatz: am Montag, Dienstag, Mittwoch und Freitag.

Mein Vater Torsten ist 42 Jahre alt. Er klettern gern. Am liebsten klettert er draußen, aber er geht auch jeden Montag und Donnerstag in die Kletterhalle.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Wochenende
Familie						
Schwester						
Bruder						
Ella						
Mutter						
Vater						

Quelle:

[https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/jugendliche\\_und/jugendliche\\_und\\_sport](https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/jugendliche_und/jugendliche_und_sport)

Arbeitsblatt der 2. Unterrichtsstunde:


Schau dir die Videos an und ergänze die Tabelle.

	Sportart	Wo	Wie oft	Mit wem	Was braucht man
Lars					
Theresa					
Simon					
Mattis					



Arbeitsblatt der 3. Unterrichtsstunde:

**Schreibe nun einem der vier Jugendlichen eine kurze E-Mail. Reagiere auf die Präsentation und erzähle dann auch etwas über deine Lieblingssportart und über beliebte Sportarten in deinem Land.**



Liebe/r ...,

ich habe heute deine Fotos gesehen und Kommentare zu deinem Lieblingssport gehört. Du bist sehr sportlich ☺

Viele Grüße

**WICHTIGE  
AUSDRÜCKE**

In meinem Heimatland ist/sind die Sportarten ... besonders beliebt.  
In meiner Freizeit ...  
... ist mein Lieblingssport, weil ...  
Ich mache den Sport schon seit ... Monaten/Jahren.  
Der Sport gefällt mir, weil ...  
Ich trainiere ... Mal die Woche.  
Meine Mannschaft/ mein Verein ...

Quelle: <https://www.pasch-net.de/de/lernmaterial/sport-gesundheit/mein-sport.html>

## Anhang C

### Beobachtungsbogen der 1. Unterrichtsstunde:













<b>Beobachtungsbogen: 1. Unterrichtsstunde (8.11.2023)</b>	
<b>Schritt 1: Hypothesenbildung zum Bild (Dauer: ca. 2 Min.)</b>	
<input type="checkbox"/>	SchülerInnen zeigen Interesse und Neugier beim Betrachten des Bildes.
<input type="checkbox"/>	Die SchülerInnen äußern ihre Gedanken und Vermutungen.
<b>Schritt 2: Mindmap "Sportarten" (Dauer: ca. 15 Min.)</b>	
<input type="checkbox"/>	Die SchülerInnen beteiligen sich aktiv an der Erstellung der Mindmap.
<input type="checkbox"/>	Gemeinsame Sammlung und Ergänzung von Informationen zu verschiedenen Sportarten.
<input type="checkbox"/>	Die Zuordnungsübung auf der Lernplattform "learningapps" wird von den SchülerInnen erfolgreich durchgeführt.
<input type="checkbox"/>	Plenum-Diskussion über Sportarten und deren Ausübungsorte, Partner und benötigte Ausrüstung
<b>Schritt 3: Leseverstehen und Tabelle ergänzen (Dauer: ca. 20 Min.)</b>	
<input type="checkbox"/>	Die Tabelle wird von den SchülerInnen korrekt ergänzt.
<input type="checkbox"/>	Partnerschaftliche Zusammenarbeit bei der Vergleichsphase im Plenum.
<input type="checkbox"/>	SchülerInnen zeigen Verständnis für die im Text behandelten Informationen.
<input type="checkbox"/>	Präpositionen mit Dativ werden korrekt verwendet.
<b>Allgemeine Aspekte:</b>	
<input type="checkbox"/>	LehrerIn fördert die aktive Beteiligung aller SchülerInnen.
<input type="checkbox"/>	Einsatz von digitalen Medien (learningapps, Online-Lesetext) ist effektiv und zielführend.
<input type="checkbox"/>	Klassenklima ist positiv, SchülerInnen zeigen Freude am Lernen.

### Beobachtungsbogen der 2. Unterrichtsstunde:

<b>Beobachtungsbogen: 2. Unterrichtsstunde (15.11.2023)</b>	
<b>Schritt 1 – Videos ansehen (ca. 5 Min.)</b>	
<input type="checkbox"/>	SuS zeigen Interesse am Thema, indem sie aufmerksam die Videos verfolgen.
<input type="checkbox"/>	L ermöglicht eine reibungslose Verbindung der SuS mit dem Internet.
<b>Schritt 2 - Informationsgewinnung (ca. 20 Min.)</b>	
<input type="checkbox"/>	SuS arbeiten aktiv in der Gruppen- oder Partnerarbeit.
<input type="checkbox"/>	SuS verwenden die Videos zur Informationsgewinnung für die Tabellenergänzung.
<input type="checkbox"/>	L unterstützt und leitet die SuS bei Bedarf an.
<b>Schritt 3 - Quiz-Aufgaben auf Kahoot (ca. 15 Min.)</b>	
<input type="checkbox"/>	SuS zeigen Engagement bei der Lösung der Quiz-Aufgaben.
<input type="checkbox"/>	L stellt sicher, dass die technischen Vorbereitungen für die Lernplattform abgeschlossen sind.
<input type="checkbox"/>	SuS nehmen aktiv an der Plenumsdiskussion der Quiz-Ergebnisse teil.
<b>Zusätzliche Information (technische Vorbereitungen)</b>	
<input type="checkbox"/>	Technische Vorbereitungen (Internetverbindung, Versendung der Quiz-Links) verliefen reibungslos.
<input type="checkbox"/>	SuS nutzen ihre Smartphones effektiv für die Quiz-Aufgaben.

Ergebnisse von Quiz-Aufgaben:

## a. Video von Lars:

All (12)	Need help (1)	Didn't finish (1)	Search		
Nickname ▾	Rank ▾	Correct answers ▾	Unanswered ▾	Final score ▾	
Katerina	1	 100%	—	5 876	⋮
Βασίλική	2	 100%	—	5 049	⋮
Michaela	3	 83%	—	4 954	⋮
Jason Ψ	4	 83%	—	4 913	⋮
Δανάη Γιουλάκη	5	 83%	—	4 614	⋮
Nikolas	6	 83%	—	4 404	⋮
Γεώργιος	7	 67%	—	3 967	⋮
Nikos	8	 67%	—	3 629	⋮
Βλαχονιώργης Α.	9	 67%	—	3 307	⋮
Eiriana	10	 67%	—	3 189	⋮
Στέλλα Σαμαρά	11	 50%	—	2 548	⋮
Ioaf	12	 0%	6	0	⋮

## b. Video von Theresa:

Summary **Players (11)** Questions (2)












Sorted by: **Final score**

Nickname ▾	Rank ▾	Correct answers ▾	Unanswered ▾	Final score ▾
Γεωργιος	Sort table by player nicknames, from A to Z.	100%	—	4 956
Papí anapoda	2	100%	—	4 479
Jason Ψ	3	80%	—	3 952
Michaela	4	80%	—	3 848
Δανάη Γιουλάκη	5	80%	—	3 842
Katerina	6	80%	—	3 813
Βασιλική	7	80%	—	3 544
Στέλλα Σαμαρά	8	60%	—	2 669
Βλαχογιώργης Α.	9	60%	—	2 349
Ειριαννα	10	40%	—	1 902
Nock	11	40%	—	1 467

## c. Video von Simon:

All (11)				
Nickname ▾	Rank ▾	Correct answers ▾	Unanswered ▾	Final score ▾
Michaela	1	100%	—	4 902
Ειριαννα	2	100%	—	4 636
Γεωργιος	3	80%	—	4 000
Jason Ψ	4	80%	—	3 975
Δανάη Γιουλάκη	5	80%	—	3 964
Katerina	6	80%	—	3 908
Βλαχογιώργης Α.	7	80%	—	3 849
Στέλλα Σαμαρά	8	80%	—	3 803
Kalaznikof	9	60%	—	2 909
Βασιλική	10	60%	—	2 826
Nikolakis	11	60%	—	2 698

## Video von Mattis:

Summary	Players (11)	Questions (3)	Hosted by ewm111111111		
All (11)	Need help (1)	Didn't finish (1)	Search		
Nickname ▾	Rank ▾	Correct answers ▾	Unanswered ▾	Final score ▾	
Michaela	1	 100%	—	4 912	⋮
Katerina	2	 100%	—	4 889	⋮
Eiriana	3	 100%	—	4 777	⋮
Nikos	4	 100%	—	4 698	⋮
Βασιλική	5	 100%	—	4 683	⋮
Ximotopio(nikol	6	 100%	—	4 569	⋮
Jason'ʹ	7	 80%	—	3 892	⋮
Βλαχογιώργης Α.	8	 80%	—	3 818	⋮
Στέλλα Σαμαρά	9	 80%	—	3 640	⋮
Δανάη Γιουλάκη	10	 60%	—	2 942	⋮
Γεωργιος	11	 0%	3	0	⋮

### Beobachtungsbogen der 3. Unterrichtsstunde:

Beobachtungsbogen: 3. Unterrichtsstunde (20.11.2023)	
Schritt 1 (PL) – Präsentation von Foto und Beispieltext (ca. 2 Min.)	
<input type="checkbox"/>	Lehrperson präsentiert ein Foto zum Thema "Sport".
<input type="checkbox"/>	Lehrperson präsentiert einen Beispieltext zum Thema "Sport".
<input type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler zeigen Interesse und Aufmerksamkeit.
Schritt 2 (PL) – Sportaktivitäten präsentieren (ca. 15 Min.)	
<input type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Fotos auf Smartphones/Tablets.
<input type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler erzählen von ihren Sportaktivitäten.
<input type="checkbox"/>	Lehrperson fördert die aktive Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler.
<input type="checkbox"/>	Lehrperson gibt Raum für Rückfragen und Diskussionen.
Schritt 3 (EA) – Kurze E-Mail verfassen (ca. 15 Min.)	
<input type="checkbox"/>	Schülerinnen und Schüler verfassen eine kurze E-Mail.
<input type="checkbox"/>	Arbeitsblatt mit Ausdrücken wird als Unterstützung genutzt.
<input type="checkbox"/>	Lehrperson unterstützt nur bei der Erläuterung der Ausdrücke.
<input type="checkbox"/>	Lehrperson gibt individuelles Feedback nach Abschluss der schriftlichen Tätigkeit.

### Beobachtungsbogen beim Erstellen von digitalen Endprodukten:

<b>Beobachtungsbogen: Erstellung von digitalen Endprodukten</b>	
<b>Instagram-Posting zum Thema Lieblingssport:</b>	
<input type="checkbox"/>	Teamarbeit: Zeigt die Gruppe effektive Zusammenarbeit und Kommunikation?
<input type="checkbox"/>	Inhalt: Ist der gewählte Lieblingssport klar und informativ dargestellt?
<input type="checkbox"/>	Kreativität: Verwendet die Gruppe kreative Elemente wie Hashtags, Emojis und ansprechendes Layout?
<input type="checkbox"/>	Visuelle Darstellung: Sind die Bilder passend und ansprechend gestaltet?
<input type="checkbox"/>	Präsentation: Präsentiert die Gruppe das Instagram-Posting verständlich und ansprechend?
<input type="checkbox"/>	Feedback: Geben die SuS konstruktives Feedback zu den Präsentationen der anderen Gruppen?
<b>Mini E-Book auf StoryJumper:</b>	
<input type="checkbox"/>	Thema: Ist das gewählte Thema für das Mini E-Book klar und angemessen?
<input type="checkbox"/>	Planung: Zeigt die Gruppe eine strukturierte Planung für das E-Book?
<input type="checkbox"/>	Kreativität: Verwendet die Gruppe kreative Elemente, um die Geschichte zu bereichern?
<input type="checkbox"/>	Nutzung von StoryJumper: Geht die Gruppe effektiv mit den Funktionen von StoryJumper um?
<input type="checkbox"/>	Zusammenhang: Ist die Geschichte im Mini E-Book gut organisiert und logisch?
<input type="checkbox"/>	Präsentation: Präsentiert die Gruppe das Mini E-Book verständlich und ansprechend?
<input type="checkbox"/>	Feedback: Geben die SuS konstruktives Feedback zu den digitalen Erzählungen der anderen Gruppen?
<b>Allgemeine Beobachtungen:</b>	
<input type="checkbox"/>	Sind die SuS aktiv und engagiert während der gesamten Unterrichtseinheit?
<input type="checkbox"/>	Zeigen die SuS Interesse an den digitalen Medien und verstehen sie deren Einfluss?
<input type="checkbox"/>	Beachten die SuS die gegebenen Anweisungen und arbeiten sie effizient in ihren Gruppen?
<input type="checkbox"/>	Leisten die SuS individuelle Beiträge zur Gruppenarbeit?

Fragebogen zur gesamten Evaluation

([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeA41LveBJYnGCZhrM3niS7c6IbnAp\\_rnkHJS8OIDKBh30BJHQ/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeA41LveBJYnGCZhrM3niS7c6IbnAp_rnkHJS8OIDKBh30BJHQ/viewform?usp=sf_link)):

## Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης

Εφαρμογή διδακτικού σεναρίου και δημιουργία ψηφιακών τελικών προϊόντων στο μάθημα των γερμανικών.

Εναλλαγή λογαριασμού



Δεν κοινοποιήθηκε

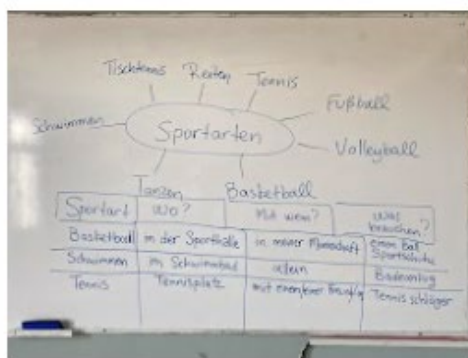
\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

**Σου άρεσαν οι διάφορες μαθησιακές δραστηριότητες; \***

Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: πολύ, 2: λίγο, 3: καθόλου

	1	2	3	
Πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθόλου

**Ποια δραστηριότητα σε βοήθησε περισσότερο να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του project; \***



☐ Mindmap - Άσκηση αντιστοίχισης στο "learningapps"

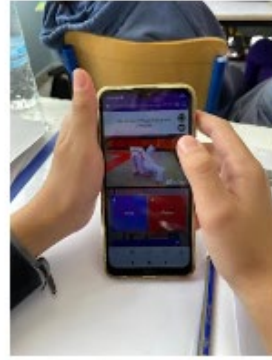


☐ Συγκέντρωση πληροφοριών με βάση το κείμενο "Sport in meiner Familie"





- ☐ Συγκέντρωση πληροφοριών με  
βάση τα Videos



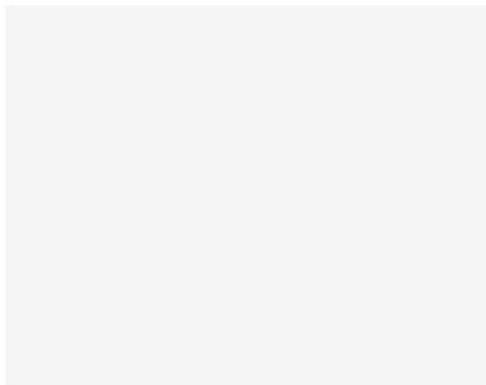
- ☐ Τα κουίζ στην πλατφόρμα "Kahoot"



- ☐ Παρουσίαση των δικών σας  
αθλητικών δραστηριοτήτων



- ☐ Σύντομο E-Mail



- ☐ Όλες οι δραστηριότητες



**Σου άρεσε η δημιουργία ψηφιακών τελικών προϊόντων σχετικά με το θέμα "Sportarten" (Online-Posting, ψηφιακό βιβλίο με αφήγηση); \***

*Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: πολύ, 2: λίγο, 3: καθόλου*

	1	2	3	
Πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθόλου

**Μέσα από τις δραστηριότητες μπόρεσα να βελτιώσω τις γνώσεις μου στη γερμανική γλώσσα.**

*Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: πολύ, 2: λίγο, 3: καθόλου*

	1	2	3	
Πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθόλου

**Ποιες δεξιότητες νομίζεις ότι βελτίωσες κατά τη διάρκεια του project; \***

- ☐ Κατανόηση Κειμένων (γραπτών/οπτικοακουστικών όπως βίντεο)
- ☐ Γραπτή έκφραση
- ☐ Προφορική έκφραση
- ☐ Ψηφιακές δεξιότητες
- ☐ Όλα τα παραπάνω

**Σου άρεσαν οι δραστηριότητες, στις οποίες έπρεπε να εργαστείς μόνος/η σου;**

*Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: πολύ, 2: λίγο, 3: καθόλου*

	1	2	3	
Πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθόλου

**Σου άρεσαν οι δραστηριότητες, στις οποίες έπρεπε να συνεργαστείς με τους συμμαθητές/συμμαθήτριάς σου;**

*Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: πολύ, 2: λίγο, 3: καθόλου*

	1	2	3	
Πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθόλου

**Η ομαδική δουλειά με βοήθησε να βελτιώσω τις γνώσεις μου. \***

*Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: πολύ, 2: λίγο, 3: καθόλου*

	1	2	3	
Πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθόλου

**Το ενδιαφέρον μου και το κίνητρό μου στο μάθημα αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια του project. \***

*Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: πολύ, 2: λίγο, 3: καθόλου*

	1	2	3	
Πολύ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Καθόλου

**Πώς νομίζεις ότι ανταποκρίθηκες στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων και στο τελικό ζητούμενο του project; \***

*Να επιλέξεις στην κλίμακα από το 1-3, όπου 1: Με επιτυχία, 2: Παρά τις δυσκολίες τα κατάφερα, 3: Δε νομίζω ότι τα κατάφερα πολύ καλά*

	1	2	3	
Με επιτυχία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Δε νομίζω ότι τα κατάφερα πολύ καλά

**Τώρα που τελείωσε το project, σκέψου τι μπορείς να κάνεις με αυτά που έμαθες.**

*Απάντησε με μία-δύο προτάσεις σχετικά με το πού σε βοήθησε το project, τι γνώσεις κέρδισες και πού βελτιώθηκες.*

Η απάντησή σας

---

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.