



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Stationenlernen im DaF-Unterricht: Planung und Durchführung in einer Klasse einer öffentlichen Grundschule auf dem Sprachniveau A1.

**Μάθηση σε σταθμούς εργασίας στο μάθημα Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας:
Σχεδιασμός και εφαρμογή σε μία τάξη ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου στο επίπεδο
A1.**

Germanaki Sofia

A.M. 513439

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΡΟΦΟΥΖΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ

Ηράκλειο, Ιούλιος 2023

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Γερμανάκη Σοφίας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο/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/της 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/της συγγραφέα/δημιουργού. Ο/Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Germanaki Sofia

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ηράκλειο, Ιούλιος 2023

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

Επίσης θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την στήριξη,
την κατανόηση και την υπομονή που επέδειξαν όλη αυτήν την περίοδο συγγραφής
της εργασίας.

Στον άντρα μου τον Βαγγέλη, τα παιδιά μου, την Εβιάννα και τον μικρό μας
Γιώργο.... Στην μητέρα μου και σε ένα ακόμα σημαντικό πρόσωπο που νοερά μου
έδινε κουράγιο να συνεχίσω και μου υπενθύμιζε ότι τίποτα δεν είναι ακατόρθωτο...
Στον Μανώλη.

Zusammenfassung

Im Rahmen der modernen Fremdsprachendidaktik gibt es einen immer höheren Bedarf an alternativen Lern- und Lehrmethoden. Im Gegensatz zum traditionellen frontalen Unterricht, bei dem die Lehrkraft den Lernenden das neue Wissen direkt vermittelt, wird durch den Einsatz von alternativen Lernansätzen versucht, die Lernenden selbst ins Zentrum des Unterrichtsvorgehens zu stellen und ihre persönlichen Eigenschaften und Merkmalen bei der Planung und Organisation einer Unterrichtseinheit zu berücksichtigen. Eine solche alternative Lernmethode ist das *Stationenlernen* oder das *Lernen an Stationen*.

Diese Methode bietet den Lernenden die Möglichkeit selbstständig -allein oder in Gruppen- an verschiedenen Stationen zu arbeiten, die von Lehrkraft nach ihren Bedürfnissen und Merkmalen organisiert werden. Den Hauptansätzen der *Binnendifferenzierung* kommt eine zentrale Rolle bei der Durchführung einer Unterrichtseinheit zu, die nach der Methode des Stationenlernens geplant und gestaltet ist. Kooperatives und selbständiges Lernen, Lernerautonomie, Toleranz, Verstärkung der Lernmotivation usw. sind einige der Hauptaspekten der Binnendifferenzierung.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird versucht, die positiven Ergebnisse des Einsatzes der Stationenlernen-Methode im DaF-Unterricht auf dem Sprachniveau A1 in einer Klasse einer öffentlichen Grundschule in Griechenland zu untersuchen und darzustellen. Es werden zu diesem Zweck zwei verschiedene Unterrichtseinheiten von zwei Schulklassen dargestellt; bei beiden Schulklassen besuchen die SchülerInnen die sechste Klasse einer öffentlichen Grundschule. Was den zwei Forschungsfragen über die Effektivität der Methode betrifft und nach der Darstellung des empirischen Teils dieser Arbeit wurde es festgestellt, dass die Anwendung der Stationenlernen-Methode im DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen positive Ergebnisse beweisen kann und zusätzlich können die Lernenden dadurch maßgeblich profitiert werden. Schließlich entsteht sich die Frage nach der Häufigkeit der Anwendung dieses Ansatzes im DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen.

Schlüsselwörter

DaF, Spracherwerb, Erstsprache, Fremdsprache, öffentliche Grundschulen, Stationenlernen, Binnendifferenzierung

Περίληψη

Στο πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής των ξένων γλωσσών, υπάρχει μία αυξανόμενη ανάγκη για εναλλακτικές μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας. Αντίθετα με την παραδοσιακή διδασκαλία, όπου ο/η εκπαιδευτικός διαβιβάζει τις νέες γνώσεις απευθείας στους μαθητές/στις μαθήτριες, οι εναλλακτικές προσεγγίσεις μάθησης προσπαθούν να τοποθετήσουν τους ίδιους τους μαθητές/τις μαθήτριες στο επίκεντρο της διαδικασίας διδασκαλίας και να λάβουν υπόψη τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες κατά τον προγραμματισμό και την οργάνωση μίας διδακτικής ενότητας. Μία τέτοια εναλλακτική μέθοδος είναι η *μάθηση σε σταθμούς*.

Αυτή η μέθοδος προσφέρει στους μαθητές/στις μαθήτριες τη δυνατότητα να εργαστούν αυτόνομα -μόνοι τους ή σε ομάδες- σε διάφορους σταθμούς εργασίας, που οργανώνονται από τον/την εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά τους. Οι κύριες προσεγγίσεις της *διαφοροποίησης* παίζουν ένα κεντρικό ρόλο στην υλοποίηση μίας διδακτικής ενότητας, που σχεδιάζεται και διαμορφώνεται με τη μέθοδο της μάθησης σε σταθμούς. Η συνεργατική και αυτόνομη μάθηση, η μαθητική αυτονομία, η ανοχή, η ενίσχυση του κινήτρου για μάθηση κλπ. είναι μερικά από τα κύρια στοιχεία της διαφοροποίησης.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται να εξεταστούν και να παρουσιαστούν τα θετικά αποτελέσματα της ένταξης της μεθόδου της μάθησης σε σταθμούς στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας στο επίπεδο Α1, σε μία τάξη ενός δημόσιου Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα. Για τον σκοπό αυτό, παρουσιάζονται δύο διαφορετικές διδακτικές ενότητες από δύο τάξεις της έκτης δημοτικού. Μέσω των δύο διερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου και μετά την παρουσίαση του εμπειρικού μέρους της εργασίας, διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή της μεθόδου της μάθησης σε σταθμούς στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας σε δημόσια δημοτικά σχολεία μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα και επιπλέον μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να επωφεληθούν σημαντικά. Τέλος, προκύπτει το ερώτημα σχετικά με την συχνότητα της εφαρμογής αυτής της μεθόδου στο μάθημα της Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας στα δημόσια δημοτικά σχολεία.

Λέξεις κλειδιά

Γερμανικά ως ξένη γλώσσα, κατάκτηση γλώσσας, πρώτη γλώσσα, ξένη γλώσσα, δημόσια δημοτικά σχολεία, σταθμοί μάθησης, διαφοροποίηση

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	1
1. Spracherwerb	3
1.1 Erstspracherwerb	3
1.2 Zweit- und Fremdspracherwerb	5
1.2.1 Ansätze zum L2-Erwerb	5
1.2.2 Merkmale der L2-Lerner	8
2. DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen in Griechenland	10
2.1 Deutsch als Fremdsprache	10
2.2 Deutsch in Griechenland: Öffentliches Schulsystem	11
3. Stationenlernen	15
3.1 Stationenlernen als alternative Lern- und Lehrmethode	15
3.2 Stationenlernen und Binnendifferenzierung	19
3.3 Vor- und Nachteile vom Stationenlernen	22
4. Empirischer Teil	25
4.1 Das Bedingungsgefüge	25
4.2 Auswahl des Themas und Verbindung zum Lehrwerk	28
4.3 Bestimmung von Grob- und Feinlernzielen und Forschungsfragen	30
4.4 Planung der Unterrichtseinheiten	32
4.5 Durchführung im Klassenraum	39
4.5.1 Lernergruppe 1	40
4.5.2 Lernergruppe 2	41
4.6 Auswertung des Prozesses	42
5. Reflexion	47
6. Schlussfolgerungen	52
Literaturverzeichnis	55
Anhang	60

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sprachstufen für Fremdsprachen nach dem Europarat	14
Tabelle 2: Erforderliche Lernstunden im Durchschnitt nach Sprachniveau	14
Tabelle 3: Erforderliche Lernstunden im Durchschnitt nach Modifizierung des ENL-FL ...	14
Tabelle 4: Merkmale des Lernens an Stationen	17
Tabelle 5: Merkmale von Stationen	18
Tabelle 6: Ziele der Binnendifferenzierung	20
Tabelle 7: Bewertungsergebnisse der Lernergruppe 1 (6. Klasse der Kentri-Grundschule) ...	45
Tabelle 8: Bewertungsergebnisse der Lernergruppe 2 (6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra)	46
Tabelle 9: Die Ergebnisse der Gesamtbewertung der beiden Lernergruppen	46

0. Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Methode des Stationenlernens und ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht in einer Klasse an öffentlicher Grundschule auf dem Sprachniveau A1¹. Der Fremdspracherwerb nimmt heutzutage eine immer größere Bedeutung in einer modernen globalisierten Gesellschaft ein und in diesem Sinne gewinnt auch der Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Grundschulen in Griechenland an Relevanz. Die Wahl geeigneter Lern- und Lehrmethoden spielt dabei eine entscheidende Rolle, damit den Lernenden eine effektive und nachhaltige Sprachkompetenzentwicklung ermöglicht wird und ihre Lernerfahrungen bereichert werden können.

Diese Arbeit legt den Fokus auf die alternative Methode des Stationenlernens im DaF-Unterricht, die im Rahmen des Konstruktivismus entwickelt wurde. Es wird versucht, die Wirksamkeit dieser Methode im Kontext des DaF-Unterrichts auf dem Sprachniveau A1 zu untersuchen. Diese Methode fördert eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und die Lernenden können ein eigenes Arbeits- und Lerntempo haben und eigenständig an verschiedenen Lernstationen arbeiten. Darüber hinaus bietet das Stationenlernen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung, um die individuellen Lernbedürfnisse und -fähigkeiten der Lernenden gerecht zu werden. Kernbegriffe der Binnendifferenzierung wie Lernerautonomie, selbstständiges Arbeiten, Kooperation innerhalb einer Gruppe usw. haben im Rahmen dieser Arbeit eine zentrale Stelle.

Durch die Untersuchung des Einsatzes der Methode des Stationenlernens im DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen können Erkenntnisse gewonnen werden, die nicht nur zur Verbesserung des Fremdspracheunterrichts beitragen können, sondern auch Einblicke in die Wirksamkeit und den Erfolgsgrad der alternativen Lern- und Lehrmethode des Stationenlernens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts liefern können. Die vorliegende Arbeit stellt einen Beitrag zur Weiterentwicklung des DaF-Unterrichts an öffentlichen Grundschulen in Griechenland dar und eröffnet Möglichkeiten für weitere Forschungen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht nämlich darin, nach empirischer Anwendung der Methode des Stationenlernens im DaF-Unterricht an öffentlicher Grundschule in Griechenland auf dem Sprachniveau A1 festzustellen, ob dadurch die erwarteten Lernziele erreicht werden können und in welchem Maß. Es werden bestimmte Feinlernziele für die dargestellten

¹ Nach den *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*

Unterrichtseinheiten gesetzt, die sich auf den lexikalischen, grammatischen und kommunikativen Bereich beziehen und gleichzeitig wird es versucht, Antworten auf die Forschungsfragen zu geben.

Diese Arbeit besteht aus zwei Teilen; einem theoretischen und einem empirischen Teil, diesem der praktischen Anwendung im schulischen Raum. Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit werden drei Kapitel beinhaltet. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit den Hauptansätzen der Erstspracherwerb, die als Anfangspunkt für die Ansätze der Fremdspracherwerb dienen, die weiterhin im Unterkapitel 1.2 behandelt werden.

Im zweiten Kapitel werden zwei Unterkapitel behandelt; beim Unterkapitel 2.1 *Deutsch als Fremdsprache* steht eine einführende Präsentation über das Erlernen vom Deutschen als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes sowie über die Präsenz und die Rolle von Verbänden zur Förderung des Deutschen als Fremdsprache. Unterkapitel 2.2 *Deutsch in Griechenland: Öffentliches Schulsystem* befasst sich mit der Stelle und der Didaktisierung des Deutschen als Fremdsprache im griechischen öffentlichen Bildungssystem und konzentriert sich auf das Erlernen vom Deutschen als zweite Fremdsprache an öffentlichen Grundschulen in Griechenland.

Beim dritten Kapitel wird der Begriff des Stationenlernens eingeführt; Unterkapitel 3.1 *Stationenlernen als alternative Lern- und Lehrmethode* befasst sich mit den Hauptmerkmalen der dargestellten Methode, während im Unterkapitel 3.2 die Ansätze der Binnendifferenzierung und ihr enger Zusammenhang zum Stationenlernen dargestellt werden. Schließlich werden im dritten Unterkapitel die Stärken und Schwächen der Methode des Stationenlernens behandelt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit findet die Darstellung zwei Unterrichtseinheiten statt, die nach den Annahmen des Stationenlernens durchgeführt worden sind. Dieser Teil besteht aus sechs Unterkapiteln. Dabei werden das Bedingungsgefüge bzw. die Faktoren, die bei der Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden sollen (Unterkapitel 4.1), der Auswahl des Themas und seine Verbindung zum Lehrwerk (Unterkapitel 4.2) sowie die gesetzten Lernziele und die Forschungsfragen der Arbeit (Unterkapitel 4.3) behandelt. Weiterhin finden die Planung der zwei Unterrichtseinheiten (Unterkapitel 4.4) und ihre Durchführung in zwei verschiedenen Schulklassen (Unterkapitel 4.5) statt. Danach folgt im Unterkapitel 4.6 eine ausführliche Auswertung des Unterrichtsprozesses.

Im fünften Kapitel (*Reflexion*) wird es untersucht festzustellen, ob und inwiefern die gesetzten Feinlernzielen erreicht worden sind und darüber hinaus werden die zwei Forschungsfragen der

Arbeit nach den Ergebnissen des praktischen Teils geantwortet und begründet. Zum Schluss folgen im letzten Kapitel die Schlussfolgerungen der vorliegenden Arbeit, die sich zusammenfassend auf den Einsatz der Methode des Stationenlernens im DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen sowie auf ihren Erfolg beziehen. Zusätzlich werden Vorschläge zur weiteren Forschung auf dem Gebiet des DaF-Unterrichts an öffentlichen Grundschulen durch den Einsatz des Lernens an Stationen gemacht.

1. Spracherwerb

1.1 Erstspracherwerb

In der modernen Fremdsprachendidaktik gibt es eine enge Verbindung zwischen dem Erst- und dem Zweit- oder Fremdspracherwerb. Verschiedene Spracherwerbstheorien zum Erwerb der Erstsprache dienen als Anfangspunkt zu diejenigen Erklärungssätzen, die dem Zweit- und Fremdspracherwerb betreffen. Bevor solche Theorien dargestellt werden, wäre es nützlich zu erwähnen, dass für die Erstsprache der Begriff *L1* verwendet wird. Zu den Begriffen *Erstsprache* und *Muttersprache* sollte es noch erwähnt werden, dass als Erstsprache einer Person nicht unbedingt seine Muttersprache gemeint wird; bei dem Fall von Migranten kann es sein, dass Kinder als Erstsprache diese des Landes, in das sie immigriert haben, erlernen und nicht die Muttersprache ihrer Eltern.

Es ist unbestritten, dass bei Kindern das Erwerben ihrer Erstsprache auf eine „natürliche“ und „ungesteuerte“ Weise stattfindet. Dies gelingt durch Interaktion zu ihrer natürlichen Umgebung und laut Ehnert/Möllering (2001: 14) „Kinder erwerben ihre Erstsprache, indem sie in kulturspezifische Praktiken und Interaktionsformen (z.B: Essen, Baden oder Erzählen) eingeführt werden (...)“. Bemerkenswert ist es, dass dieser Erwerbprozess bei allen Kindern fast gleich abläuft, sofern es der geeignete „Input“ bzw „Reiz“ gibt. Riemer (2002: 54) behauptet, „sprachliche Entwicklungsstufen, [weisen] sprachliche Formen [auf], die nicht der sprachlichen Norm der Erwachsenen entsprechen“. Mit anderen Wörtern bestimmt das Sprachniveau der Erwachsenen nicht unbedingt die Entwicklung des Spracherwerbs von Kindern. Laut Hufeisen/Riemer (2010: 738) „der Begriff der Muttersprache ist für Sprachenlehr- und -lernzusammenhänge nicht gut geeignet, weil die Erstsprache keineswegs immer die Sprache der Mutter ist und Lernende oft andere Assoziationen mit dem Begriff Muttersprache verbinden als WissenschaftlerInnen“.

Der *Behavioristische Ansatz* war laut Decke-Cornill/ Küster (2015: 24) in den USA in den 1940er und 1950er Jahren bestimmend. Der Behaviorist B.F. Skinner entwickelte die Theorie der *Verhaltenskonditionierung*. Nach diesem Begriff wird der Erstspracherwerb als ein Prozess angenommen, bei dem Kinder sprachliche Muster hören und sie durch Imitation aneignen. *Konditionierung* bedeutet weiterhin, dass „negatives Verhalten getadelt, positives Verhalten gelobt oder belohnt und dadurch bekräftigt wird“ (Ehnert/Möllering 2001: 17). Dadurch werden zweifellos die Kinder dazu ermutigt, an weiteren kommunikativen Situationen teilzunehmen und ihren Spracherwerb ständig zu fördern. Es entstehen sich weiterhin die Fragen, ob die Imitation und die Nachahmung von gehörten sprachlichen Mustern ausreichend sind, damit die Erstsprache mühelos und in bestimmten Entwicklungsstufen erworben wird und ob und inwiefern alle Kinder durch das Imitieren auf den gleichen Aneignungsgrad an sprachlichen Mustern in der Erstsprache verweisen.

Der *Nativistische Ansatz* versucht diese Frage zu beantworten. Er geht davon aus, dass „Menschen eine Art genetisches Programm besitzen, das sie zum Spracherwerb befähigt und nicht nur beim Erwerb der Erst-, sondern auch weiterer Sprachen wirksam ist“ (Decke-Cornill/ Küster 2015: 25). Noam Chomsky, der Hauptvertreter des nativistischen Ansatzes, hat den Begriff der *Universalgrammatik*² eingeführt. Im Gegensatz zum *Behavioristischen Ansatz* behaupten Vertreter dieses Ansatzes, dass die Umgebung des Kindes sowie der zur Verfügung stehende Input keine Hauptrolle beim Spracherwerb besitzen, denn Kinder mit verschiedenen Erst- bzw. Muttersprachen erlernen diese auf eine ähnliche Weise bzw. durch die gleichen Entwicklungsstufen. Es ist zu vermuten, es muss ein angeborener Mechanismus geben, nach dem der Spracherwerb koordiniert wird und die sprachlichen Schemata im Gehirn von Kindern organisiert werden. Hierbei sei die Rede von *Prinzipien* und Riemer (2002: 55) behauptet, „der Zugang zu den Prinzipien während des Spracherwerbs führt dazu, dass keine „wilde“, d.h. völlig unsystematische Grammatik entwickelt wird“.

Der *kognitivistische Ansatz* basiert sich auf die intellektuelle Entwicklung des Kindes. Nach Decke-Cornill/ Küster (2015: 33) geht es hier um die geistige Entwicklung von Kindern im Alter von bis zu etwa 11 Jahren und es sind vier Stadien zu unterscheiden: das sensomotorische, das präoperativ-anschauliche, das konkret-operationale und das formal-operationale. Nach diesem Ansatz versuchen die Kinder ihre materielle Umgebung wahrzunehmen und den permanenten Existenzen von Dingen zu verstehen. Die

² UG wird als Abkürzung des Begriffs *Universalgrammatik* benutzt.

Wahrnehmung vom Neuen muss zu schon Bekanntem bzw. verankertem Wissen angepasst werden. Wie auch beim behavioristischen Ansatz ist die Wechselwirkung des Kindes mit seiner Umgebung nicht zu übersehen, bei der die Kinder ständig neue Informationen erhalten und durch kognitive Prozesse sie organisieren und assimilieren; sei eine Assimilation nicht leicht zu erreichen, dann versuchen sie auf eine „kreative“ Weise diese „neue Phänomene weiterzuentwickeln, auszudifferenzieren oder umzustrukturieren bzw. zu akkommodieren (Decke-Cornill/ Küster 2015: 34).

1.2 Zweit- und Fremdspracherwerb

Bevor es in diesem Unterkapitel mit den verschiedenen Theorien zum Fremdspracherwerb beschäftigt wird, sollten zuerst die Begriffe *Fremdsprache* sowie *Zweitsprache* im Rahmen der Spracherwerbsforschung erläutert werden. Als L2 wird im Allgemeinen die Fremdsprache gemeint, die als Oberbegriff dient. Als Zweitsprache könnte allerdings im Rahmen der Mehrsprachigkeit nicht nur die Fremd- sondern auch eine zweite Muttersprache betrachtet werden. Riemer (2002: 51) behauptet, dass „klassischerweise von Zweit- oder Fremdspracherwerb dann gesprochen wird, wenn der L2-Ewerb zu einem Zeitpunkt einsetzt, da der L1³-Erwerb abgeschlossen ist“. Der Grundunterschied zwischen Fremd- und Zweitsprache besteht allerdings darin, dass die *Zweitsprache* im Land der Zielsprache aneignet wird, in der Regel auf eine ungesteuerte und natürliche Weise, während der Begriff *Fremdsprache* dann gebraucht wird, wenn „die betreffende Sprache nicht im zielsprachigen Land gelernt wird, d.h. Deutsch gilt als Fremdsprache außerhalb der deutschsprachigen Lander und Gebiete“ (Hufeisen/Riemer 2010: 738).

In diesem Fall und im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *Fremdsprache* verwendet, denn Kernbereich ist die Didaktisierung von Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Grundschulen in Griechenland; es geht folglich um das Erlernen der deutschen Sprache im institutionellen Raum, auf eine gesteuerte Weise, um DaF-Unterricht.

1.2.1 Ansätze zum L2-Erwerb

³ L1 bzw. Muttersprache

Wie schon oben - im vorigen Kapitel - dargestellt wurde, versuchen verschiedene Spracherwerbsansätze die Aneignung an L1 zu analysieren. Auf eine ähnliche Weise und basierend auf die Hauptstellen von behavioristischen, nativistischen, kognitivistischen sowie interaktionistischen Ansätzen wurden entsprechende Ansätze zum L2-Erwerb im Rahmen der Spracherwerbsforschung entwickelt.

Als erstes wird der *behavioristische Ansatz* behandelt. Diese Theorie verbindet die Lernenden der L2 direkt mit ihrer Umgebung und geht davon aus, dass Lernen Resultat von Imitation bzw. Nachnahmen von sprachlichen Mustern sei. Der kognitive Hintergrund der Lernenden besitzt bei dieser Theorie eine eher untergeordnete Rolle. Riemer (2002: 57) behauptet, „nicht die Voraussetzungen eines Individuums, sondern seine Umgebung ist dafür verantwortlich, was gelernt wird“. Der Automatisierung kommt eine wichtige Rolle zu, denn durch systematisches Üben wird die zum Erlernen sprachlichen Muster leichter und effektiver verankert. Behavioristische Ansätze wurden grundsätzlich im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der *audiolingualen Methode* angewandt.

Die familiäre und weitere Umgebung der L2-Lernenden könnte nicht allein und ausschließlich für das Erwerben der Fremdsprache bestimmend sein. *Nativistische* und *linguistische Ansätze* behaupten, es muss ein anderer Mechanismus geben, der diese Aneignung erleichtert und die Spracherwerbsprozesse fördert. Nach Noah Chomsky geht es um eine *Universalgrammatik* und - wie beim L1- Erwerb - besitzt sie gleichfalls eine überwiegende Rolle beim L2-Erwerb. Laut Ehnert/Möllering (2001: 24) werden unter diesem Begriff „die grammatischen Grundkenntnisse, das angeborene Wissen über grammatische Regelmäßigkeiten von Sprache im Allgemeinen bezeichnet, das der Sprachlerner in den Lernprozess einbringt“. Die *Identitätshypothese* versucht den L2-erwerb mit dem L1-Erwerb gleichzusetzen. Im Rahmen dieser Theorie wurden die Begriffe *Basis- und periphere Grammatik* entwickelt (Ehnert/Möllering 2001: 24); *Basis-Grammatik* schließt alle grammatischen Phänomene um, die sowohl bei der L1 als auch bei der L2 Ähnlichkeiten beweisen und leicht zu lernen sind und werden als *nicht markiert* charakterisiert. *Periphere Grammatik* dagegen beinhaltet diejenigen grammatischen Phänomene, die beim Erlernen der L2 einen höheren Schwierigkeitsgrad beweisen und als *markiert* bezeichnet werden. Riemer (2002: 59) erwähnt noch die *difference hypothesis*, die im Unterschied zur Identitäts-Hypothese⁴ die Möglichkeit

⁴ Im Rahmen der Spracherwerb L1=L2

einbringt, dass der L2-Lerner „keinen Zugang zur UG⁵ hat“. Mit anderen Wörtern wird die L1 nicht gleichmäßig wird die L2 gelernt.

Kognitive Theorien legen großen Wert auf die inneren kognitiven Prozesse der Lernenden beim L2-Erwerb in Zusammenhang zu ihrer Umgebung, die ihnen den jeweiligen sprachlichen Input liefert. Lerner versuchen ständig durch kognitive Prozesse, bei denen sie entsprechende Strategien und Methoden anwenden, das neue Wissen auf schon erworbenes aufzubauen. Es genügt folglich nicht einfach gehörte Sprachmuster zu imitieren, denn diese müssen irgendwie im Gehirn der Lerner kategorisiert, zugeordnet und weiterhin gespeichert werden. Die L2-Lerner sollen mithilfe von bestimmten Entwicklungsstufen in der Lage sein, unter bestimmten kommunikativen Umständen die gespeicherten Daten *automatisch* abzurufen. Laut Ehnert/Möllering (2001: 26) „werden durch Automatisierung Aufmerksamkeit und Energie frei, um sich auf andere Aspekte zu konzentrieren“. Als nächstes sollen die L2-Lerner das neuerworbene Wissen *restrukturieren* und es je nach Bedarf -bei verschiedenen kommunikativen Situationen- entsprechend anpassen und benutzen. Ehnert/Möllering (2001: 27-28) behaupten, es werden bei diesem Prozess „Rückschritte“ beobachtet, denn „Restrukturierung kommt vor, weil Sprache ein komplexes hierarchisches System ist, dessen Komponenten auf non-lineare Art und Weise interagieren“. Im Rahmen von kognitivistischen bzw. kognitiv-psychologischen Ansätze wurden Hypothesen vom L2-Erwerb entstanden;

- die *Monitor-Hypothese* von Krashen: es wird zwischen *bewusstes* und *unbewusstes* Wissen unterschieden
- die *Lernersprache-Hypothese* von Selinker: das ständig bauende und entwickelte sprachliche System der L2-Lerner beinhaltet Komponente der L1, der L2 und Komponente, die selbstständig sind und weder mit der Erstsprache noch mit der Fremdsprache zu verbinden sind.
- die *Techability-Hypothese* von Pienemann: das Erlernen von einer Reihe grundlegender grammatischer Phänomene wird nicht unbedingt nach der Theorie der *Erwerbssequenz* geschaffen. Es geht eher um die Lernbereitschaft der L2-Lerner und solche grammatischen Strukturen werden nur dann erfolgreich gelernt, wenn nach Riemer/Hufeisen (2010: 742) „diese Struktur lernerseitig für den Erwerb reif ist“.

Als weitere Entwicklung der kognitiven Theorien gelten die *konstruktivistischen Ansätze*. Nach diesen Ansätzen steht im Vordergrund immer wieder die enge Verbindung des L2-

⁵ Universalgrammatik

Lerners mit seiner Umwelt und mit dem zur Verfügung stehenden Input. Als Kernbehauptung gilt, dass jeder einzelne Lerner nicht unbedingt das lernt, was ihm unterrichtet bzw. gelehrt wird. Die Wahrnehmung von Wirklichkeit kann subjektiv sein, denn von jedem L2-Lerner werden neue Daten nicht ähnlicher Weise umstrukturiert und dem jeweiligen kommunikativen Umstand angepasst. Riemer (2002: 61) behauptet, „*Kooperation* sei auch von großer Bedeutung, wobei Interaktion und gemeinsame Arbeit in Gruppen als besonders lernfördernde Bedingungen verstanden werden“.

Anschließend verweisen *interaktionistische Ansätze* schon wieder auf die Wichtigkeit des *Inputs* in sprachlicher Kommunikation. Ehnert/Möllering (2001: 28) stellen die Frage, inwiefern „Sprecher der Zielsprache in der Interaktion mit Sprachlerner ihre sprachlichen Äußerungen modifizieren, um sich dem Niveau des Lerners anzupassen“. Forschungsergebnisse haben bewiesen, dass Sprecher der Zielsprache ihre Sprache zum Sprachniveau der L2-Lerner anpassen, damit die Kommunikation und das Verständnis verstärkt und erleichtert wird. Wie schon erwähnt wurde, steht der Input noch mal im Vordergrund und darauf basierend sind die *Input- und Output-Hypothesen* entstanden; nach der *Input-Hypothese* kommt wahrscheinlich dem sprachlichen Input die wichtigste und zentrale Rolle zu, während nach der *Output-Hypothese* sei der Input nicht ausreichend, um die sprachliche Interaktion zu determinieren. Die Zielsprache besitzt dagegen die bedeutende Funktion.

1.2.2 Merkmale der L2-Lerner

Im vorigen Unterkapitel wurde es mit verschiedenen Spracherwerbstheorien beschäftigt, die aber auf die einzelnen Merkmale der L2-Lerner grundsätzlich keinen besonderen Nachdruck legen. Im Rahmen der konstruktivistischen Ansätze wurde festgestellt, dass bei gleichem Input jeder L2-Lerner etwas anderes lernt bzw. einzelne Lerner beweisen unterschiedliche Lernergebnisse. Es ist folglich eine Tatsache, dass „der Fremdspracherwerb ein individuell sehr variabler Prozess ist und dass bei anscheinend gleichen äußeren Bedingungen doch ganz unterschiedliche Erfolge erzielt werden“ (Riemer 2002: 68). Weiterhin werden diejenigen Voraussetzungen bzw. Faktoren dargestellt, die den L2-Lernern betreffen und den Lernprozess bei einzelnen Lernern stark beeinflussen.

Wie schon im Kapitel 2.2 dargestellt wurde kommt der Faktor *Erstsprache* eine zentrale Rolle beim L2-Erwerb zu. Im Rahmen der Fremdspracherwerb kann die L1 ein Anfangspunkt für

Fehler bzw. für einen negativen Transfer in die L2 sein. Gibt es aber sprachliche Muster, die bei beiden Sprachen, L1 und L2, Ähnlichkeiten beweisen, ist dann die Rede von positivem Transfer. In diesem Fall wird unbestritten der Erwerbsprozess erleichtert und maßgeblich verstärkt.

Das *Alter* der L2-Lerner kann nach Forschungsergebnissen bei dem Spracherwerbprozess bestimmend sein. Im Allgemeinen ist zu betrachten, dass im Laufe der Spracherwerbsforschung verschiedene Ergebnisse teilweise verschiedene Ansichten zur L2 - Erwerb beweisen. Eine große Anzahl solcher Forschungen schließen daraus, dass Kinder und junge Lerner bessere Chancen für einen erfolgreicherer Fremdspracherwerb haben; dies gilt sowohl für den Bereich der Grammatik als auch für den Bereich der Aussprache. Erwachsene Lerner können die gleichen Lernergebnisse schaffen, sie brauchen aber intensiver Beschäftigung mit der Zielsprache.

Unter dem Begriff *Sprachlerneignung* werden eine Reihe von Eigenschaften und Fähigkeiten gemeint, die einen L2-Lerner charakterisieren und laut Ehnert/Möllering (2001: 47) es wird auch die Zeit verstanden, „die ein Lerner braucht, um eine Lernaufgabe einem Leistungsniveau entsprechend hinreichend gut zu meistern“. Mithilfe von Leistungsmessungstest können beispielsweise die grammatischen und phonologischen Fähigkeiten der L2-Lerner gemessen werden.

Motivation besitzt einen hohen Stellenwert in der modernen Spracherwerbsforschung, bei der Teilkomponente wie beispielsweise die positive Einstellung der L2-Lerner zur Kultur der Zielsprache eine regulierte Rolle haben. Er wird zwischen *integrative* und *instrumentelle Motivation* unterschieden; wobei die erste laut Ehnert/Möllering (2001: 48) „sich auf den Wunsch, in eine Gruppe aufgenommen zu werden bezieht“, während die zweite dann zu beobachten ist, „wenn Sprache für bestimmte Zwecke eingesetzt werden soll“.

Andere Faktoren haben noch eine wichtige Rolle beim L2-Erwerb, wie der affektive Faktor *Angst*. Besonders bei gesteuertem Fremdspracherwerb kann laut Hufeisen/Riemer (2010: 746) die Rede von „Prüfungsangst, Sprechangst oder von Evaluationsangst“ sein.

Folglich und im Allgemeinen sollte erwähnt werden, dass auf das Verfahren des L2-Erwerbs eine enge und wechselnde Zusammenwirkung zwischen sozialen Faktoren und den Eigenschaften der L2-Lerner wirkt. Bei dem Fall von Deutsch als Fremdsprache ist es von großer Bedeutung, dass Deutsch fast immer in Griechenland als zweite Fremdsprache gelernt wird; laut Hufeisen/Riemer (2010: 746) werden L2-Lerner vom Erlernen einer ersten

Fremdsprache dazu profitiert, dass sie beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache „ambiguitätstoleranter seien, höhere Erfolgserwartungen haben, risikobereiter seien und ein positives Selbstkonzept haben“.

2. DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen in Griechenland

2.1 Deutsch als Fremdsprache

Was das Erlernen von Fremdsprachen im schulischen Bereich betrifft, ist zu bemerken, dass im europäischen Raum Englisch als die dominante erste Fremdsprache gilt, während beim Erlernen vom Deutschen als Fremdsprache in den vorigen Jahren eine Reduktion zu bemerken ist; laut Fandrych/Hufeisen (2010: 35) „spielen sprachenpolitische Konstellationen und Entscheidungen häufig eine zentrale Rolle, wenn es um den Status des Deutschen als Fremdsprache geht“. In verschiedenen Ländern kann die Einführung von Fremdsprachen im institutionellen Bereich sowie die Anzahl von ihnen stark von politischen oder wirtschaftlichen Gründen beeinflusst werden. Fandrych/Hufeisen (2010: 35) behaupten beispielsweise, „dass Deutsch in einem Land vermehrt gelehrt und gelernt wird, weil es über eine stark instrumentelle Motivation für den Berufszweig Tourismus notwendig ist [...]“. Es ist noch zu erwähnen, dass Deutsch als eine *nicht leicht* zu erlernen Sprache gilt, was die Nachfrage zwischen Fremdsprachelernenden maßgeblich beeinflussen kann, vorausgesetzt, es liegen keine anderen spezifischen Gründe, die für das Erlernen einer bestimmten Fremdsprache entscheiden sind, wie beispielsweise berufliche oder aus- und weiterbildungsorientierte.

Es wurden zu diesem Zweck Ansätze formuliert, damit die mit dem Erlernen des Deutschen verbundenen Hemmungen lernerseitens abgebaut werden und das *frühe Fremdspracherlernen* gefördert wird. Ein solcher Ansatz betrifft nach Fandrych/Hufeisen (2010: 40) [der] Entwicklung und Anwendung von Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der Tertiärsprachendidaktik und Überlegungen zur rezeptiven Mehrsprachigkeit“. In diesem Sinne sollte es versucht werden, dass auf schon erworbenes Wissen -einer anderen Fremdsprache- das Erlernen einer neuen bzw. zweiten oder dritten Fremdsprache aufgebaut wird; schon angewandte Strategien können für das Erlernen der neuen Fremdsprache erfolgreich eingesetzt werden.

Zur Förderung vom Deutschen als Fremdsprache außer dem deutschsprachigen Raum tragen verschiedene Verbände bei. Solche Verbände können innerstaatlich arbeiten, d.h. innerhalb von deutschsprachigen Ländern, oder auf eine internationale Ebene; in diesem Fall übernehmen sie die Rolle der Repräsentanten von Fachleuten in verschiedenen Ländern. Ihre Arbeit liegt darin, neben der Entwicklung und dem Einsatz neuer Ansätze, noch „eine sprachenpolitische Vertretung [darzustellen], die die Positionierung des Faches und die internationale Stellung der Sprache beeinflussen“ (Hufeisen/Sorger 2010: 166).

In dieser Richtung arbeitet *der Internationale Deutschlehrerverband (IDV)*. Er wurde im Jahr 1968 gegründet und hat als Ziel die Förderung der deutschen Sprache außerhalb des deutschsprachigen Raumes. Das *IDV-Magazin*, eine online Zeitschrift, wurde zu diesem Zweck herausgegeben, die bis heute eine entscheidende Rolle zur Vertretung der Stellungnahme des Verbandes besitzt. Wichtige Methoden des Fremdsprachenunterrichts wurden durch Projekte des IDV entwickelt; die ABCD-Thesen zur Landeskunde und das DACH-Prinzip (vgl. Hufeisen/ Sorger 2010: 168). Die *DACHL -Arbeitsgruppe* wurde in diesem Rahmen noch entwickelt. Andere Verbände und Vereinigungen sind: *die Internationale Vereinigung für Germanistik (IVG)*, die im Mittelpunkt alle germanischen Sprachen setzt, die *Internationale Vereinigung für Mehrsprachigkeit (IAM)* und *die Gesellschaft für Sprache und Sprachen (GeSuS)*.

2.2 Deutsch in Griechenland: Öffentliches Schulsystem

Deutsch als Fremdsprache wurde zum ersten Mal im Jahr 1993 an öffentlichen Gymnasien (Sekundarstufe I) in Griechenland eingeführt. Nach zwei Jahren, im Jahr 2007, wurde Deutsch als zweite Fremdsprache sowohl in der Sekundarstufe II (in der ersten Klasse des Lyzeums), als auch in die fünfte und sechste Klasse der Grundschule (Primarstufe) eingeführt. Als erste Fremdsprache sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe (I und II) wird Englisch unterrichtet. Nach dem *Einheitlicher Lehrplan für Fremdsprachen (ENL-FL)* (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: Online) stellt der Begriff *erste Fremdsprache* keine qualitative Eigenschaft der Fremdsprache dar und es wird keinesfalls versucht, ihre Rolle mit der Rolle der Muttersprache zu vergleichen; es geht grundsätzlich um ihre Definierung als die obligatorische Fremdsprache an allen öffentlichen Schulen.

Wie schon oben erwähnt, wurde im Rahmen der Fremdsprachendidaktik der Ansatz der *Mehrsprachigkeit* eingeführt, basierend auf das Engagieren der eU⁶- Mitgliedstaaten aus dem Jahr 2001, dass „jeder Europäer neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen sprechen sollte“ (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: Online). Dies hat zur Folge, dass neben der ersten obligatorischen Fremdsprache (Englisch) die zweite Wahlpflichtfremdsprache eingesetzt wurde; die Lerner sollen sich für das Erlernen entweder von Deutsch oder von Französisch entscheiden. Deutsch wird nämlich „im öffentlichen Schulsektor des Landes ab Klasse fünf der Grundschule [eingeführt], dann wird in den drei Klassen des Gymnasiums (Sekundarstufe I) fortgesetzt und schließlich im Lyzeum (Sekundarstufe II) als Haupt- oder Wahlfach angeboten“. (Thiele 2018: Online).

Meines Erachtens ist von großer Bedeutung, dass die entscheidende Rolle des *Einheitlichen Lehrplans für Fremdsprachen (ENL-FL)* bei dem Einsatz und Didaktisierung von Fremdsprachen an öffentlichen Schulen in Griechenland hervorgehoben wird. Ein wichtiges Prinzip des ENL-FL⁷ besteht darin, dass es keine Trennung zwischen europäischen Sprachen gibt, sie werden nämlich als gleichwertig gehalten, was durch die Anwendung des ENL-FL an allen europäischen Sprachen bewiesen wird. Das Erlernen der Fremdsprache wird im Rahmen des ENL-FL als ein Prozess angesehen, der sowohl kognitive als auch soziokulturelle Merkmale des Lernvorgehens und der Lerner beinhaltet. Der Bildungsauftrag des *Einheitlichen Lehrplans für Fremdsprachen* besteht darin, dass der Fremdsprachlerner sprachliches und interkulturelles Bewusstsein sowie die Fertigkeit der Sprachmittlung entwickelt (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: Online: 7). Es wird darüber hinaus deutlich definiert, es sei Zweck des ENL-FL die erwünschten Ziele des Lernprozesses zu definieren; die dabei angewandten Methoden, Materialien usw. werden von den Lernenden und nach Bedürfnissen der jeweiligen Lernumständen ausgewählt und angewandt werden; die Lehrkraft kann nämlich ihren eigenen Syllabus bilden und die zur Verfügung stehenden technologischen Mittel benutzen. Laut Βεντούρης/Ζέππος (2016: Online) bestehe eine der wichtigsten Innovationen der *Einheitlichen Lehrplan für Fremdsprachen* darin, dass es die für die Lehrkraft die Möglichkeit gegeben wird, Lehrpläne zu entwickeln, die den Bedürfnissen der jeweiligen Unterrichtssituation entsprechend seien.

⁶ eU: Abkürzung für *europäische Union*

⁷ Die Abkürzung von *Einheitlicher Lehrplan für Fremdsprachen*

Die lernerseitens entwickelten Fertigkeiten werden deutlich dargestellt; Lerner werden als *Bürger* bezeichnet und folgende Fertigkeiten sind im Rahmen des Lernprozesses zu fördern: Lernenden sollen in der Lage sein,

- effektiv in verschiedenen sozialen Umgebungen, Kommunikationssituationen und -umstände zu funktionieren.
- als interkultureller und interlingualer Vermittler für die Erleichterung der Kommunikation zwischen Menschen von unterschiedlichen sozialen oder kulturellen Gruppen zu fungieren.
- selbstständig durch die Verwendung der erlernten Sprache in Bezug auf ihre Interessen für die Teilnahme an den Aktivitäten der internationalen Gemeinschaft zu arbeiten.
- effektiv über neue und bereits erworbene sprachliche, soziale und kulturelle Konzepte zu verhandeln.
- das Wissen, die Erfahrung und die Strategien, die sie entwickelt haben, zu nutzen, um mit anderen zu kommunizieren oder auftretende Probleme zu lösen.

(Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: Online: 8-9).

Was der Anwendung des ENL-FL im institutionellen bzw. schulischen Raum und der Didaktisierung der Fremdsprache betrifft, sind folgende Voraussetzungen zu betrachten. Als Wichtigeres ist es zu bemerken, dass die Lerner einer Klasse sich im gleichen – fast gleichen- Sprachniveau⁸ befinden sollen. Die Zahl der Lerner soll diejenige sein, damit der Lernprozess nicht verhindert oder erschwert wird. Es sollte nicht vernachlässigt werden, dass der Unterrichtsraum mit allen benötigten Medien ausgestattet ist und der Auswahl von Lehrwerken auf der Grundlage klar definierter Kriterien erfolgen sollte. Was die Lehrkraft angeht, steht die Annahme, LehrerInnen sollten in nicht mehr als zwei Schulen eingesetzt werden, denn auf diese Weise könnte sowohl ihre Leistung als auch die Ausbildungsqualität reduziert werden. Als letztes sollte ein grundlegendes Prinzip des ENL-FL dargestellt werden; die Vorbereitung der Lerner für die Teilnahme an dem Griechischen Staatszertifikats für Fremdsprachen (GSZF) sollte im Rahmen der öffentlichen Schulen ermöglicht werden.

Als zentrale Ziele des *Einheitlichen Lehrplans für Fremdsprachen* werden die Kann-Beschreibungen des *Deutschen Referenzrahmens für Sprachen* dargestellt, die sich auf die Ebenen der Kommunikationskompetenz nach der 6-Punkte-Skala des Europarates beziehen.

⁸ Als *Sprachniveau* werden hier die verschiedenen Skalen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) zum Fremdspracherwerb gemeint, die vom *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* beschrieben und bestimmt werden.

Es handelt sich um sechs Beschreibungen über die allgemeinen kommunikativen Eigenschaften des Benutzers der Fremdsprache, auf deren Grundlage der Lernende als angemessener Benutzer der Sprache angesehen werden kann. Die Sprachstufen bzw. die Bewertungsskalen sind: A1, A2, B1, B2, B1, C2, C1 und C2 (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: Online: 22). Die folgende Tabelle wird noch einbezogen:

ΓΕΝΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ		ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ	
Α	Βασικός χρήστης της γλώσσας	A1	Στοιχειώδης γνώση
		A2	Βασική γνώση
Β	Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας	B1	Μέτρια γνώση
		B2	Καλή γνώση
Γ	Ικανός χρήστης της γλώσσας	Γ1	Πολύ καλή γνώση
		Γ2	Άριστη γνώση

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

Nach der Darstellung der Bewertungsskalen wird es noch determiniert, wie viele Stunden im Durchschnitt erforderlich wären, damit die jeweilige Sprachebene lernerseitens erreicht wird (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: Online: 23).⁹:

ΕΠΙΠΕΔΟ:		A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Σύνολο ωρών	M.O.	100	200	400	600	800	1.200

Tabelle 2: Erforderliche Lernstunden im Durchschnitt nach Sprachniveau

Die vom Europarat vorgeschlagenen didaktischen Unterrichtsstunden wurden weiterhin vom ENL-FL modifiziert und dem griechischen öffentlichen Schulwesen angepasst. Sie werden wie unten formuliert (Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών: Online: 23):

ΕΠΙΠΕΔΟ:		A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2
Σύνολο διδακτικών ωρών		115	230	460	720	1.040	1.680

Tabelle 3: Erforderliche Lernstunden im Durchschnitt nach Modifizierung des ENL-FL

⁹ Diese Determinierung wird vom Europarat bestimmt.

Die Didaktisierung von Fremdsprachen – in diesem Fall des Deutschen- an der Grundschule betrifft dem Sprachniveau A1. Die vom Europarat vorgeschlagenen Stunden sind 100, während die vom ENL-FL sind zu 115 erhöht worden. Es ist eine Tatsache, eine solche Anpassung der Unterrichtsstunden wäre unvermeidlich, angenommen der Tatsache, dass es eine Menge von Faktoren zu beachten sind, die den Lernprozess beeinflussen können; die rechtzeitige Anstellung von Lehrkraft an der Schulen (in der Fall von Vertretungslehrern) kann maßgeblich die Zahl der zur Verfügung stehenden Lehrstunden bestimmen, denn an griechischen öffentlichen Schulsystem ihre Anstellung allmählich d.h. nicht nur vor dem Beginn sondern auch während des Schuljahres stattfindet. Weitere Faktoren können beispielsweise die Nationalfeiertage und die Schulausflüge sein.

Im folgenden Kapitel wird es mit der Lernmethode des *Stationenlernens* beschäftigt. Im Rahmen der modernen Fremdsprachen- Didaktisierung stehen im Zentrum des Lernprozesses die Lernenden; ihre persönlichen Eigenschaften, ihre Interessen, ihre Motivation sollen immer berücksichtigt werden. Neuere didaktische Modelle fokussieren sich auf kognitive Prozesse der Lernenden. Nach Βεντούρης/Ζέππος (2016: Online) „laufen diese Prozesse als lernerzentriert, explorativ ab und sind so weit wie möglich von strengen "Phasen" des Unterrichts befreit“¹⁰.

3. Stationenlernen

3.1 Stationenlernen als alternative Lern- und Lehrmethode

Wie schon erwähnt wurde, wird in der modernen Fremdsprachendidaktik die Rolle der Lernenden im Zentrum gestellt; ihre Eigenschaften, ihre persönlichen Interessen und weiterhin ihre aktive Teilnahme im Unterricht sollen immer bei der Planung einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden. Im Rahmen von *Konstruktivismus* ist die Rede von einer Vorgehensweise, bei der die Interaktion zwischen Lernenden und den Akteuren des Unterrichts im Vordergrund stehen. Die Lehrkraft selbst übernimmt eine differenzierte Rolle beim Unterrichtsgeschehen, die mehr als Helfer und Berater dient. Darüber wird weiterhin ausführlicher in diesem Kapitel beschäftigt. Nach Konstruktivismus sind die Begriffe *Konstruktion*, *Rekonstruktion* und *Dekonstruktion* für den Lernprozess eher bestimmend. In

¹⁰ Basierend auf die Annahmen des *Einheitlichen Lehrplans für Fremdsprachen*.

diesem Sinne „*Konstruktion* bedeutet Erfindung, Neuerschaffung von Wissen; *Rekonstruktion* ist die (Wieder-) Entdeckung, Erprobung von Wissen; *Dekonstruktion* ist die notwendige Enttarnung, Hinterfragung und Verwerfung von Wissen“ (Online unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_begruendung.html).

Im Gegensatz zum traditionellen frontalen Unterricht, bei dem die Lehrkraft neues Wissen den Lernenden direkt vermittelt, geht es bei der Methode des *Stationenlernens* bzw. *Lernen an Stationen* um eine handlungsorientierte Lernmethode; Lernende übernehmen eine aktive Rolle und versuchen selbst neues Wissen durch Anwendung verschiedener Lernstrategien zu entdecken. Bevor die Hauptmerkmale der Methode des Stationenlernens dargestellt und analysiert werden, eine Definition des Begriffes wäre meines Erachtens stattzufinden. Laut Böttcher (2012: 12 nachgewiesen auf Wicke 2006), „ein bestimmter Lerninhalt wird in mehrere Teilbereiche aufgeteilt. Zu jedem Teilbereich erstellt die Lehrkraft ein Materialangebot, [...]. Die Materialien werden im Klassenraum [...] an verschiedenen 'Stationen' ausgelegt. Die Lernenden gehen einzeln oder in Gruppen von Station zu Station und bearbeiten die Materialien“. Neben dem Begriff *Stationenlernen* werden auch andere verwendet, wie beispielsweise *Lernen an Stationen*, *Lern- oder Unterrichtszirkel*. Wie dieses Begriff entstanden wurde, sollte es erwähnt werden; das Konzept dieser Lernmethode wurde auf die zentrale Annahme des Zirkeltrainings basiert, das in den 50-Jahren im Sportunterricht im deutschen Raum angewandt wurde. Anfangspunkt des Zirkeltrainings bestand darin, dass die Lernenden bzw. die SchülerInnen verschiedene sportliche Fertigkeiten an unterschiedlichen Stationen trainieren (Böttcher 2012: 13).

Die Lernenden können nach der Methode des Stationenlernens selbstständig arbeiten und sind verantwortlich für ihr eigenes Lerntempo, denn sie können es selbst bestimmen. Im Rahmen von Konstruktivismus - und in diesem Fall vom Stationenlernen- ist die Rede von einem *handlungsorientierten* Sprachunterricht; „wer mit Sprache etwas tut, also handelt, der erfährt Sprache viel direkter und unmittelbarer“ (Hölscher/Piepho/ Roche: 2006: 5). Beim Handeln bzw. bei aktivem Gebrauch der Sprache werden lernerseitens positive Gefühle entwickelt sowie ein Gefühl der inneren Befriedigung. Selbst neues Wissen zu entdecken und es zweckmäßig benutzen zu schaffen, verstärkt die Motivation der Lernenden und trägt maßgeblich dazu, dass sie nicht nur schon erworbene, sondern auch neue Strategien zum Spracherwerb benutzen. Hölscher (Online) behauptet, „das Zusammenspiel von Sprachanwendung und motivierender konkreter Erfahrung beim ganzheitlichen, handelnden Lernen befähigt die Lerner, ihr Sprachkönnen situationsgerecht zu erwerben, es steigert die

Behandlungsleistung und führt damit zu nachhaltigem und erfolgreichem Sprachlernen“. Folgende Abbildung stellt stichpunktartig die Hauptannahmen der dargestellten Lernmethode dar:

Stationenlernen bedeutet

- eine weitgehend selbstständige Arbeitsweise der Schüler,
 - die Wahl der Sozialform durch die Lernenden,
 - die Auswahl der zu bearbeitenden Lernstationen durch die Schüler,
 - eine flexible Bearbeitungsreihenfolge der Lernstationen,
 - die Kontrolle der Arbeitsergebnisse durch die Schüler.
-

Tabelle 4: Merkmale des Lernens an Stationen (Lange, 2007: Online)

Meines Erachtens wäre es nützlich die wichtigsten Merkmale des *Stationenlernens* ausführlicher darzustellen. Solche Merkmale beziehen sie sich auf alle Akteure bzw. Aspekte des Unterrichts: auf die Materialien selbst, die Lernmethoden, die Lernenden, die Lehrkraft und was den Lernstationen selbst betrifft: auf ihre Organisation sowie auf die Ausstattung des Unterrichtsraumes.

Was den Lernenden selbst betrifft, sollte ihnen die Möglichkeit gegeben, in verschiedenen Sozialformen arbeiten zu können (Partner- und Gruppenarbeit). Von großer Bedeutung ist es noch, dass ihnen die jeweiligen Lernziele und erwarteten Lernergebnisse am Anfang klar gemacht werden; diese können in einer Einstiegsweise eingeführt werden und weiterhin sollten bei jeder Station die von Lernenden folgenden Anweisungen zur Durchführung der verschiedenen Aufgaben schriftlich gegeben werden. Dies bedeutet natürlich nicht, dass den Lernenden von der Lehrkraft nicht geholfen werden, falls es benötigt wird. Die Arbeits- oder Lernstationen werden im Unterrichtsraum getrennt gestaltet und auf eine solche Weise, damit die jeweilige Gruppe selbstständig und ohne Störungen arbeiten kann. Die Art von Arbeit sowie die verschiedenen Übungen bei jeder Station sollen darüber hinaus den Lernenden klar gemacht werden; laut Böttcher (2012: 13) „können Pflichtstationen und Wahlstationen angeboten werden, wobei vorab geklärt werden muss, ob von den Pflichtstationen: alle bearbeitet werden müssen; nur eine Mindestanzahl; oder nur eine bestimmte Gruppe; und ob die Wahlstationen gedacht sind als: Alternativangebot zu den anderen Stationen; Pufferstationen für die schnelleren Gruppen; Wiederholungsangebot“. Es sollte noch erwähnt werden, ob die Reihenfolge für das Arbeiten bei jeder Station frei ist oder ob eine bestimmte Reihenfolge gefolgt werden sollte. Die Rolle der Lehrkraft sollte nicht vernachlässigt werden;

im Rahmen der modernen Fremdsprachdidaktik übernimmt die Lehrkraft die Rolle des Beraters und des Helfers; sie beobachtet vorsichtig und bietet auf diskrete Weise Unterstützung, Klärungen und Anleitung, wo und wenn sie benötigt werden. Stübzig (2004: 12) behauptet, „die Lernenden können sie untereinander direkt erbitten oder auch die Unterstützung ihrer Lehrerin bzw. ihres Lehrers einfordern“. Folgende Tabelle beinhaltet nach Lange (2007: Online) die wichtigsten Merkmale der Arbeitsstationen:

Stationen sollen

- in ihren Anweisungen verständlich formuliert sein,
- offene Aufgabenstellungen einbeziehen,
- unterschiedliche Zugänge anregen,
- vielfältige Materialien integrieren,
- Neues und bereits Bekanntes fruchtbar vereinen,
- die übergeordnete Problemstellung und den inhaltlichen Zusammenhang beachten,
- qualitativ differenziert gestaltet sein,
- Hilfestellungen ermöglichen.

Tabelle 5: Merkmale von Stationen (Lange, 2007: Online)

Bevor im folgenden Kapitel der Zusammenhang zwischen Stationenlernen und Binnendifferenzierung dargestellt wird, wäre es nützlich zu erwähnen, welche weitere theoretische Grundlagen eng mit dieser Lernmethode verbunden sind. Da bei jedem Unterrichtsprozess immer die Lernenden im Zentrum stehen oder stehen sollen, betreffen alle theoretischen Elemente ihrer Weiterentwicklung als Lernenden und Empfänger von neuem Wissen. Wie schon oben erwähnt wurde, stellt das *Lernen an Stationen* eine handlungsorientierte Methode dar. Nach Böttcher (2012: 16) sei die Rede von *Handlungsorientiertheit* und es wurde nachgewiesen, dass „Lerner umso besser Gedächtnisenergien aktivieren, desto aktiver sie den Lernstoff aufnehmen und üben können“. Darüber hinaus kommt der *Lernerautonomie* eine eher überwiegende Rolle im Rahmen von Lernen an Stationen zu. Die Autonomie der Lernenden gilt als eine der wichtigeren Schlüsselfertigkeit unseres Jahrhunderts und könnte mit dem ungesteuerten Lernen verbunden werden. Laut Schmenk (2010: 12) sind es im Deutschen auf die weiteren Definitionen „das eigene Lernen selbst bestimmen“ oder „Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen“ zu treffen. Die *positive Einstellung* lernerseitens kann für den Erfolg des Lernprozesses bestimmend sein; man lernt besser, wenn man positive Gefühle hat. Die Schaffung einer geeigneten Atmosphäre sollte unter Rücksicht genommen werden und darüber hinaus begünstigen nach Böttcher (2012: 16) „spielerische Elemente, Rollenspiele,

Bestätigungsstrategien (der Lerner macht die Erfahrung: das kann ich jetzt) ein angenehmes Gruppen- und Lernklima“.

3.2 Stationenlernen und Binnendifferenzierung

Das Stationenlernen stellt eine Lehr- und Lernmethode dar, die mit den grundlegenden Annahmen der *Binnendifferenzierung* in engem Zusammenhang steht und dabei „[können] die Lernenden einerseits sehr interessenorientiert vorgehen, andererseits [bekommen] über den Besuch der verschiedenen Stationen Übung in verschiedenen Zugängen zu einem Thema“ (Klein: Online).

Im Rahmen von Binnendifferenzierung sollen verschiedene Methoden und Techniken eingesetzt werden, damit alle Lerntypen einer heterogenen Lerngruppe und ihre Eigenschaften berücksichtigt werden. Andere benutzte Begriffe sind *innere Differenzierung* oder *didaktische Differenzierung* und es werden alle Differenzierungsformen gemeint, „die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten LernerInnen - Gruppe vorgenommen werden - also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen“ (Aschemann 2011: 2). Der Begriff der *didaktischen* Differenzierung bezieht sich auf die Anpassung des Lernprozesses bei den verschiedenen Bedürfnissen von Lernenden, die beispielsweise einen anderen sprachlichen Hintergrund darstellen. Die *innere* Differenzierung berücksichtigt die individuellen Merkmale der Lernenden, bzw. ihre persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen, durch eine Vielfalt von Materialien, Übungstypen usw. Beide Ansätze entsprechen den Anforderungen einen modernen, handlungsorientierten, kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der die Bedürfnisse der Lernenden an erster Stelle setzt.

Weitere Unterbegriffe von Binnendifferenzierung seien laut Schätzl (2014: 17) „[die] *nachgehend[e] Differenzierung*, [die] *Bearbeitungsdifferenzierung bei klaren Vorgaben* sowie [die] *freigebend[e] Differenzierung*“; bei dem Fall der *nachgehenden* Differenzierung werden den Lernenden nach dem Einsatz des Lernstoffs und seiner gemeinsamen Erarbeitung mit der Lehrkraft verschiedene Aufgaben gegeben, die einen Umfang von qualitativen und quantitativen Merkmalen aufweisen (ebd.). *Differenzierung bei klaren Vorgaben* bedeutet, dass von Lehrkraft deutliche Vorgaben dargestellt und festgelegt werden, damit alle Lernende bei gleichem Sprachniveau ähnliche Lernergebnisse beweisen; dabei werden immer ihre persönlichen Eigenschaften unter Rücksicht genommen. Die *freigebende Differenzierung*

erlaubt der Lehrkraft, den Unterricht anders zu organisieren, damit die Lernenden zum effektiven Spracherwerb gefördert werden. Der Selbstverantwortung kommt eine zentrale und überwiegende Rolle zu, nach der die Lernenden nach ihren Interessen die jeweiligen Themen, Projekten oder Aufgabetypen selbst auswählen und bestimmen können; dadurch werden ihre positive Einstellung für die Zielsprache und die damit verbundenen Kultur und folglich ihre Motivation in hohem Maß verstärkt.

Was den Zielen der Binnendifferenzierung betrifft, werden sie mithilfe von folgender Tabelle nach Aschemann (2011: 3) dargestellt:

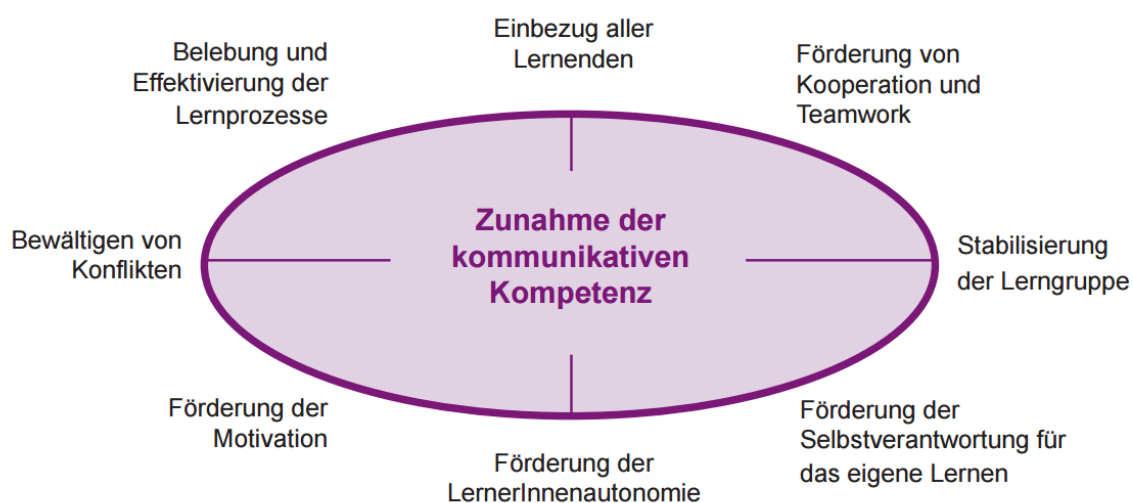


Tabelle 6: Ziele der Binnendifferenzierung

Was hier zu betrachten ist: Die bei dieser Tabelle dargestellten Ziele im Rahmen der Binnendifferenzierung eignen sich im hohen Maß von diesen der Stationenlernen-Methode, denn wie schon oben erwähnt wurde, ist das Lernen an Stationen so zu sagen eine praktische Anwendung der Hauptannahmen der Binnendifferenzierung. Im Zentrum dieses Schemas steht als Grobziel die Zunahme der kommunikativen Kompetenz, was das Hauptziel eines modernen kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Kernbegriffe wie *Lernerautonomie*, *Motivation* und *kooperatives Arbeiten* stehen noch immer im Vordergrund. Darüber hinaus werden verschiedene Lernstrategien verlangt, die die Lernbereitschaft der Lernenden erhöhen und zu einer angenehmen und stressfreien Atmosphäre im Unterrichtsraum maßgeblich beitragen können, wie beispielsweise, das *Bewältigen von Konflikten*, die *Förderung der Selbstverantwortung für das eigene Lernen* usw.

Folglich ist zu betrachten, dass die Binnendifferenzierung an allen Aspekten bzw. Akteure eines Fremdsprachenunterrichts angewandt werden kann, sowohl im Rahmen eines eher

traditionellen Unterrichts, wobei die Lehrkraft die Hauptrolle zur Vermittlung von neuem Wissen besitzt, als auch bei dem Einsatz von neuen Lehr- und Lernmethoden – in dem Fall von Stationenlernen-, die das autonome und selbstverantwortliche Lernen fördern. Nach Aschemann (2011: 5) sind zusammenfassend folgende Einsatzwege der Binnendifferenzierung zu betrachten: „Differenzierung nach: *Leistungsanforderungen/Schwierigkeitsgraden*, (Niveaudifferenzierung), nach *Lerninhalten* bzw. *Themen*, nach *Lernzielen*, nach *Medien*, *Materialien* oder *Textsorten*, nach *Methoden* bzw. (geschlossenen/offenen Aufgabentypen), nach *Lernzeiten*, nach *Lerntechniken/Lernstrategien* (Fördern von individuellen Lernstilen), nach *Ausgangssprachen* (temporäre Auflösung der „gemischten Gruppe““.

Differenzierung nach Leistungsanforderungen/Schwierigkeitsgraden bedeutet, bei jeweiliger Lernperson werden solche Lernergebnisse angefordert, die ihrem Sprach- und Kenntnisniveau entsprechend sind. Der Schwierigkeitsgrad der zur Verfügung stehenden Aufgaben sollte entsprechend modifiziert und angepasst werden. In diesem Sinne sollten demnächst die Lerninhalte ähnlicher Weise ausgewählt werden. Folglich sollten die Lernziele nicht für eine homogene Lerngruppe, sondern nach einer heterogenen formuliert werden und es wird bei ihrer Setzung ein Anpassungs- und Änderungsraum verlangt.

Im Unterrichtsgeschehen eingesetzte Medien, Materialien sowie Methoden sollten nach dem Prinzip der Differenzierung eine Vielfalt zeigen, damit alle Lerntypen (visuellen, auditiven, kommunikativen und motorischen) und ihre Bedürfnisse unter Rücksicht genommen werden. Dass jeder Lerntyp eventuell verschiedene Lernstrategien für die Bewältigung der gegebenen Aufgaben anwendet, sollten auch die Ermutigung und das Respektieren der verschiedenen Lernstile eine überwiegende Stelle besitzen.

Gemischte Lerngruppen stellen eine Zusammensetzung dar, nach der Lernenden von verschiedener Muttersprache oder differenziertem Sprachniveau zusammenarbeiten und interagieren. Bei dem Unterrichtsgeschehen wird es bevorzugt, dass die Lernenden in homogenen Lerngruppen geteilt werden; das Kriterium für die Zusammensetzung von Gruppen ist folglich die gemeinsame Muttersprache oder das (fast) gleiche Sprachniveau. Bei einem solchen temporären Abbau der gemischten Gruppen wird der Lernprozess maßgeblich erleichtert und von der Lehrkraft besser organisiert, indem die einzelnen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden.

3.3 Vor- und Nachteile vom Stationenlernen

Stationenlernen als eine alternative Lern- und Lehrmethode bietet eine Vielfalt von Vorteilen einerseits, andererseits sind aber auch Nachteile zu bemerken. Als erstes wird es mit den Vorteilen bzw. den Stärken dieses Ansatzes beschäftigt.

Zu den Vorteilen der Methode gehört zweifellos die *Binnendifferenzierung*; laut Opolownikowa (2009: 10) „können die Lernenden individuell gefördert werden“. Binnendifferenzierung, wie schon im vorigen Kapitel dargestellt wurde, respektiert die persönlichen Eigenschaften der Lernenden. Stationenlernen bietet der Lehrkraft die Möglichkeit, durch die Vielfalt von Aufgaben, Medien und Materialien verschiedene Lerntypen und ihre Bedürfnisse zu berücksichtigen. Nach Lange (2007: Online) „ist ein differenziert gestaltetes Aufgabenangebot in der Lage, verschiedene Lerneingangskanäle gleichzeitig zu bedienen“. Nicht alle Lernenden arbeiten auf dem gleichen Lerntempo und es ist unbestritten, dass nicht alle Lernenden die gleichen Informationen ähnlicher Weise bearbeiten und assimilieren; durch den Einsatz einer Vielfalt von Lernaufgaben sowie -methoden können alle Lerntypen die Möglichkeit haben, die Lernergebnisse so erfolgreich wie möglich zu erreichen. Opolownikowa (2009: 10) behauptet folglich als Vorteil des Stationenlernens: „Lehrkräfte können unterschiedliche Lerntempi und Lernweisen in den Unterrichtsprozess integrieren“. Als positiv gezeichnet ist die Grundlegende Annahme der Binnendifferenzierung vom *selbständigen* und *selbstgesteuerten* Lernen. Stationenlernen als alternative Lern- und Lehrmethode – im Gegensatz zu frontalem Unterricht – fördert die Lernenden dazu, ihr Arbeitstempo zu bestimmen und schon erworbene Techniken zum Spracherwerb nach Belieben anzuwenden. Selbstgesteuertes Lernen kann zur *Lernerautonomie* führen; Im Rahmen von Stationenlernen „erlernen Schüler wichtige Schlüsselqualifikationen“ (Hoffmann, Online: 28). Autonomie ist eine der Schlüsselfertigkeiten der 21. Jahrhundert und Wiedenmayer (2015: Online) erwähnt darüber: „Für die Lernenden ist es wichtig, bei Entscheidungen, die sie beeinflussen, einbezogen zu werden. Lerner brauchen bei Entscheidungen, die einen Einfluss auf sie haben, mitzumachen. Ihnen ist es wichtig, das *Was* und das *Wie* ihres Unterrichtsprozesses zu kontrollieren“ (ebd.)

Im Rahmen von Lernen an Stationen werden alle Sozialformen einbezogen, besonders diese von Partner- und Gruppenarbeit. Die Lernenden müssen miteinander interagieren, ihre Rolle in der Gruppe bestimmen und natürlich die Eigenschaften und die Meinungen der anderen Gruppemitglieder respektieren. Neben der sprachlich-kognitiven Kompetenz der Lernenden

kommt folglich dem *sozialen* eine regulierte Rolle beim Lernprozess zu. Sonnleitner (2015: 146) behauptet, dass durch Partner- und Gruppenarbeit „die Teilnehmenden ihre Team- und Kooperationsfähigkeit [fördern] und lernen die Denk- und Arbeitsweisen der Kollegen und Kolleginnen kennen. Dadurch erwerben sie nicht nur fachliches Wissen, sondern auch soziale Kompetenzen“.

Als ein weiterer Vorteil des Stationenlernens bestehe nach Opolownikowa (2009: 10) darin, „Lehrkräfte können die Arbeitsergebnisse als Basis weiterer Lernprozesse nutzen“. Durch vorsichtige Beobachtung des Lernprozesses kann die Lehrkraft, die beobachteten Lernergebnissen als Basis bzw. Ausgangspunkt für die Entwicklung und Organisierung weiterer Lernprozesse nutzen sowie sie nach den Bedürfnissen der Lernenden anpassen.

Durch kooperatives Arbeiten in Gruppen oder durch einzelnes Arbeiten an verschiedenen Lernstationen wurde es festgestellt, dass Lernenden einen hohen Motivationsgrad zeigen. Die Vielfalt von gegebenen Aufgaben sowie andere Faktoren, wie beispielsweise der Einsatz von technologischen Medien, fördern die Lernenden dazu, aktiver im Unterrichtsprozess teilzunehmen und ihre positiven Eigenschaften zu entfalten. Ihre Aufmerksamkeit wird maßgeblich erhöht und folglich „[können] Disziplinprobleme [verringert werden]“ (Hoffmann, Online: 28). Solche Probleme sind beispielsweise Störungen oder Ablenkungen, die im Rahmen eines frontalen Unterrichts sehr oft zu treffen sind, besonders wenn bei Lernenden das Interesse am Lernprozess und ihr Motivation verloren sind.

Was den Nachteilen bzw. Schwächen betrifft, ist es zu bemerken, dass sie im Allgemeinen eine geringere Anzahl in Zusammenhang mit den Vorteilen beweisen. Meines Erachtens besteht eine wichtige Schwäche des Lernens an Stationen darin, dass lehrerseitens ein großer Zeitaufwand verlangt wird, damit alle Akteure des Unterrichtsgeschehens vorbereitet und organisiert werden; von den eingesetzten Materialien, besonders, wenn sie von Lehrkraft selbst hergestellt werden, bis zur entsprechenden Organisation und Gestaltung des Unterrichtsraums, damit das Lernen an Stationen ohne Probleme durchgeführt wird. Sonnleitner (2015: 146) behauptet, „für den/die Lehrende(n) sind Kleingruppenarbeiten eine zeitliche Herausforderung, da sich die Lehrerveranstaltungsplanung durch die Erarbeitung und Anfertigung eines Methoden- und Aufgabenpools langwierig gestaltet“.

Im Rahmen eines selbst gesteuerten Spracherwerbs sind Lernenden verantwortlich für ihre Arbeitsweise bzw. die angewandten Lernstrategien und ihr Lerntempo. Es wird ihnen darüber hinaus die Möglichkeit gegeben, die verfügbare Zeit so gut wie möglich zu nutzen, damit alle

gegebenen Aufgaben rechtzeitig bewältigt werden können. Der Zahl von Lernstationen kommt auch in diesem Sinne eine wichtige Rolle zu, denn nach Hoffmann (Online: 29) „viele Stationen können die Lernenden unter Leistungs- und Zeitdruck setzen“. Er besteht also darin die Gefahr, dass die Lernenden bei einer großen Zahl von Lernstationen überfordert werden und in der verfügbaren Zeit bei der verschiedenen Lernstationen, entweder unter Druck arbeiten, was zur mangelhaften Lernergebnissen führen kann oder „mit dem Stoff nicht durchkommen“ (Hoffmann, Online: 29).

Was die Rolle der Lehrkraft beim Lernprozess angeht, ist sie im Rahmen eines modernen Fremdsprachenunterrichts und in diesem Fall von Stationenlernen darauf beschränkt, die Lernenden ständig zu unterstützen und als Berater zu dienen. Laut Sonnleitner (2015: 146) „verlangt jede Station einen konkreten Arbeitsauftrag, eine festgelegte Bearbeitungszeit und ein Lösungsblatt. Durch diese Komponenten kann der/die Lehrende für Fragen zur Verfügung stehen“. Da es im Gegensatz zu frontalem Unterricht die Lernenden das neue Wissen selbst entdecken sollen, behauptet Opolownikowa (2009: 10) „Lehrkräfte verlieren den Überblick über den Lernprozess bzw. den Leistungsgrad einzelner Schuler oder der ganzen Klasse“. Es ist eine Tatsache, falls die Beobachtung lehrerseitens mangelhaft ist, kann dies dazu folgen, dass die Lehrkraft die Lernergebnisse einzelner Lernenden nicht konkret feststellen kann. Was der ganzen Klasse betrifft, werden bestimmte Leistungsmessungen oder Kontrolltechniken angefordert, damit der Erwerbsgrad von gewünschten Lernzielen ausreichend bestimmt wird.

Die Lernenden können bei Stationenlernen die Ergebnisse ihre Aufgaben bzw. die Lösungen selbst kontrollieren. Bei den gegebenen Materialien werden auch Lösungsblätter beinhaltet und auf diese Weise werden ihnen die richtigen Antworten gegeben. Trotzdem kann es zu Schwierigkeiten führen, wenn die Lernenden mündlich und nicht schriftlich die jeweiligen Aufgaben bewältigen und mit einander interagieren und kommunizieren müssen. Bernstein (Online: 11) erwähnt, „die Stationen zu Sprechen gestaltet sich (Selbst-) Korrektur recht schwierig“.

Zusammenfassend könnte man sagen, dass das Lernen an Stationen eine differenzierte Lernmethode darstellt, die nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile bzw. Schwächen hat. Im folgenden Kapitel wird der empirische Teil dieser Arbeit dargestellt, wobei alle diese Bemerkungen und erwähnte theoretische Annahmen des Lernens an Stationen in der Praxis geprüft werden.

4. Empirischer Teil

Im vierten Kapitel folgt der empirische Teil der Arbeit, bei dem die Darstellung vom Stationenlernen als alternative Lern- und Lehrmethode in die sechste Klasse einer öffentlichen Grundschule stattfinden wird. Ziel dieses Teils ist festzustellen, ob die ausgewählte Methode des Stationenlernens in einer Klasse einer öffentlichen Grundschule eingewandt werden kann und ob die ausgewählte Vorgehensweise und die Lernergebnissen Raum für Änderungen bei der Planung und Durchführung des Unterrichts bieten. Da es die Absicht besteht, vergleichbare Ergebnisse präsentiert zu werden, wurde es entschieden, gleichzeitig mit demselben Thema in zwei verschiedenen Klassen zwei verschiedener Grundschulen zu beschäftigen. Dadurch entsteht sich die Möglichkeit festzustellen, ob der Einsatz des gleichen Themas im Rahmen des Lernens an Stationen in zwei verschiedene Klassen – Lerngruppen-, die im Ganzen und Großen die gleichen Merkmale erweisen, gemeinsame Lernergebnisse -und in welchem Grad – produzieren kann.

Meines Erachtens sollte zuerst eine Bedingungsanalyse der zwei Lerngruppen stattfinden, bevor die Grob- und Feinlernziele bzw. die Lernziele, die Forschungsfragen sowie der Vorgehensweise in dieser Arbeit präsentiert und festgestellt werden. Obwohl die beiden Lernergruppe ähnliche Merkmale sowohl bei der Zahl der Teilnehmer, als auch bei ihrem Kenntnisniveau im Allgemeinen haben, wurde es beschlossen, dass die zwei Unterrichtseinheiten separat und nicht parallel präsentiert werden. Das Vorhandensein eventueller Unterschiede ist wichtig, da sie möglicherweise eine wichtige Rolle bei der Unterscheidung der Ergebnisse spielen könnten.

4.1 Das Bedingungsgefüge

Das Bedingungsgefüge bzw. Bedingungsfeld beinhaltet alle diese Faktoren, die eine positive oder negative Wirkung auf den Lehr- und Lernprozess haben können. Solche Faktoren betreffen nicht nur den Lehrenden selbst und ihren Eigenschaften, sondern auch ihrer weiteren familiären und soziokulturellen Umgebung. Institutionellen Faktoren, die mit dem schulischen Raum in Zusammenhang stehen, kommt auch eine überwiegende – wenn nicht eine regulierte - Rolle bei der Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zu. In Ehnert (2001: 22) ist eine Abbildung zu sehen, die diejenigen Voraussetzungen einbezieht, die für die Planung eines fremdsprachlichen Unterrichts von der Lehrkraft berücksichtigt werden sollten. Es stehen Fragen zum Nachdenken, wie beispielsweise: „Wie viele Schüler und Schülerinnen sind in der

Gruppe? / das **Lehrbuch** / **Alter** der Schüler / Was war der Stoff der letzten **Stunde** / Welche **Geräte**¹¹ brauche ich? / Welche zusätzlichen **Materialien** benötige ich? / das **Lehrbuch** / Welches ist das **Ziel** der Stunde“ usw. (ebd.).

In dieser Arbeit werden die Unterrichtseinheiten dargestellt, die an zwei verschiedenen Grundschulen durchgeführt worden sind. Damit im Verlauf dieser Arbeit sie klar präsentiert werden, werden die zwei Lerngruppen als **Gruppe 1** und **Gruppe 2** bezeichnet. In beiden Fällen geht es um die 6. Klasse an zwei öffentlichen Grundschulen.

Alle Lernenden der zwei dargestellten Gruppen besuchen öffentliche Grundschulen, die im Gebiet von Ierapetra liegen, eine Stadt im Osten von Kreta. Die Lernenden der *ersten Gruppe* besuchen die Grundschule von Kentri, ein kleines Dorf bei Ierapetra, während die Lernenden der *zweiten Gruppe* eine Grundschule innerhalb der Stadt von Ierapetra besuchen. Eine sehr kleine Anzahl der SchülerInnen der ersten Gruppe wohnt nicht in Kentri, sondern in Ierapetra, entweder aus persönlichen oder aus anderen Gründen, die der Verteilung der SchülerInnen in den Grundschulen der Region betreffend sind.

Alle SchülerInnen der beiden Lerngruppen besuchen die 6. Klasse, d.h. ihr Alter ist zwischen 11 und 12 Jahre alt. Alter wird als ein der wichtigsten Faktoren zum Spracherlernen bezeichnet und Ehnert (2001: 40) behauptet, „nur Kinder (vor der Pubertät) sind in der Lage, eine zweite Sprache (nahezu) zu erlernen, was insbesondere die Aussprache betrifft, aber durchaus auch für andere sprachlichen Ebene gilt“. Es ist eine Tatsache, dass je früher eine Zweite- oder Fremdsprache erlernt wird, desto erfolgreicher können die Lernergebnisse sein.

Die erste Gruppe besteht aus 15 während die zweite aus 16 Lernenden. Die Mehrheit von ihnen lernt schon Englisch als erste Fremdsprache. Es gibt viele Lernenden -in beiden Lerngruppen- der zweiten Generation von Migranten. Dies hat zur Folge, dass sie neben ihrer Muttersprache auch Griechisch als Zweitsprache oder als zweite Muttersprache haben. Laut Ehnert (2001: 40) „[wirkt] die Beherrschung der Muttersprache auf den Erwerb der Fremdsprache [aus]“. Bei der Mehrheit von diesen Lernenden wird es bemerkt, dass sie Schwierigkeiten sowohl beim Griechischen als auch beim Deutschunterricht hat. Dies aber ist meiner Meinung nach nicht der Regel, denn bei manchen Fällen zeigen manche Lernenden eine ausgezeichnete schulische Leistung bei fast allen Fächern.

¹¹ Als „Geräte“ werden in einem modernen Fremdsprachenunterricht *neue Medien* gemeint, wie beispielsweise Laptop, PC, Tageslichtprojektor, interaktives Whiteboard und natürlich freier Internetzugang.

Was der Motivation der Lernenden betrifft, ist es zu erwähnen, dass eine kleine Anzahl von ihnen – aus beiden Lerngruppen – nicht sehr stark motiviert sind. Der Grund dafür liegt meistens darin, dass im öffentlichen Schulwesen die zweite Fremdsprache ein Pflichtfach ist. Das bedeutet, dass Lernenden, die außer dem schulischen Raum normalerweise keine zweite Fremdsprache lernen oder lernen würden, dazu „gezwungen“ werden, in der Schule Deutsch – in diesem Fall – zu lernen. Ein anderer Faktor liegt darin, dass in manchen Fällen die Lernenden nicht Deutsch, sondern Französisch als zweite Fremdsprache gewählt haben. Aus Gründen aber, die mit den Voraussetzungen für die Einrichtung von Deutsch-Klassen an öffentlichen Grundschulen zusammenhängen, sollten sie Deutsch lernen. Die Mehrheit der Lernenden lernt aber sehr gern Deutsch und ist dazu motiviert, denn sie lebt in einer Region, bei der Tourismus ein wichtiger gesellschaftlicher Faktor ist und außerdem ein großer Teil der fremden Besucher aus Deutschland oder deutschsprachigen Länder kommt. Es gibt Fälle, bei denen Lernenden den Wunsch äußern, in der Zukunft Verwandten zu besuchen, die in Deutschland leben. Aber im Allgemeinen ist es zu bemerken, dass Lernenden – besonders von kleinen Provinzstädten oder Dörfern – ein großes Interesse für die Kultur anderer Länder zeigen, besonders für diejenigen, von denen sie vieles gehört haben, oder, die sie nicht besucht haben.

Was dem Sprachniveau der Lernenden betrifft, entspricht es nach dem *Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen* dem Niveau A1. Über die linguistische Kompetenz der Lernenden im Allgemeinen wird nach dem *GER*¹² in der Bewertungsskala erwähnt: „Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art“ (Europarat 2001: 111). Dem Wortschatzspektrum betreffend steht: „Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen“ (Europarat 2001: 112). Über die grammatische Korrektheit steht: „Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire“ (Europarat 2001: 114). Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass das aktuelle Sprachniveau der Lernenden vor A1 ist; die Didaktisierung des Deutschen in der Grundschule, wie schon im zweiten Kapitel (siehe Kapitel 2.2) erwähnt wurde, ist auf nur zwei Stunden pro Woche begrenzt. Werden darüber hinaus die Unterrichtsstunden berücksichtigt, die aus verschiedenen Gründen verloren gehen (nationale Feiertage, Ausflüge usw.), dann verringert sich die tatsächliche Zahl der Unterrichtsstunden.

¹² Abkürzung für: *Gemeinsame Referenzrahmen für Sprachen*.

Was den Unterrichtsräumen und ihrer Ausstattung betrifft (bzw. institutioneller Faktor) ist es zu bemerken, dass in beiden Unterrichtsräumen einen freien Internetzugang sowie ein Laptop zur Verfügung stehen. Bei dem Fall der *ersten Lerngruppe* wird leider der Unterrichtsraum mit keinem Lichtprojektor ausgestattet, während für die *zweite Lerngruppe* dies nicht der Fall ist. Im ersten Fall wird normalerweise der Unterrichtsprozess mit keinem visuellen Input bereichert, was ein sehr großer Nachteil für einen modernden Fremdsprachenunterricht sein kann. Dies kann den Lernprozess nicht nur für die auditiven Lerntypen erschweren, sondern auch für alle Lernenden, die den Unterricht eventuell „langweilig“ finden können. Trotzdem wird im Rahmen des Stationenlernens das Laptop als ein audiovisuelles Medium benutzt, aber unter Voraussetzungen; es wird an einer Station eingesetzt und an dieser Station wird von jeder Lernergruppe separat gearbeitet.

Schließlich ist es zu betonen, dass alle oben dargestellte Bedingungen vor der Planung einer Unterrichtseinheit unter Rücksicht genommen werden sollen, damit der Lernprozess so effektiver wie möglich ist. Nach Perels/Schmitz (2007: 13) „sind die Rahmenbedingungen ungünstig [...] oder sind die Räume ungeeignet [...], kann auch ein sehr guter Unterricht nicht sein volles Potenzial entfalten“. Weiterhin wird mit der Bestimmung der Grob- und Feinlernziele bei der Planung einer Unterrichtseinheit und ihrer Wichtigkeit bei der Durchführung des Lernprozesses sowie bei der Lernbereitschaft und die Wahrnehmung der Lernenden über die erwarteten Ergebnisse beschäftigt.

4.2 Auswahl des Themas und Verbindung zum Lehrwerk

Bevor es mit dem Unterrichtsgeschehen beschäftigt wird, ist es von großer Bedeutung, dass das ausgewählte Thema dargestellt und begründet wird. Im Rahmen einer modernen Didaktisierung sollten immer die Interessen der Lernenden als Basis für den Themenauswahl dienen. Das jeweilige Thema sollte dem Interessengebiet der Lernenden gehören, denn auf diese Weise werden sie dazu verstärkt, im Unterricht aktiver teilzunehmen und natürlich positive Gefühle bzw. eine positive Einstellung zum Unterrichtsprozess zu entwickeln. Dadurch wird folglich ihre Motivation erhöht. Laut Isigüsel (2011: 30) „die Motivation wird zu einem Hormon bzw. zu einer Bewegungs- und Antriebskraft für das Fremdsprachenlernen. Wenn auch die besten Unterrichtsmethoden und -materialien im Unterricht verwendet werden, kann man im praktischen Sinne ohne die Motivation nicht von einem effektiven Fremdsprachenunterricht sprechen“.

Das Kernthema der dargestellten Unterrichtseinheiten ist „Lebensmittel“ und ohne Zweifel gehört es sowohl dem Interessen- als auch dem Alltagsgebiet aller Lernenden. Darüber hinaus wurde dieses Thema mit dem Lehrwerk verbunden. Das Lehrwerk hat den Titel „Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό“¹³ und wird vom Hueber Hellas Verlag herausgegeben. Dieses Lehrwerk wurde nach der Modifikation eines bereits vorhandenen Lehrwerks mit dem Titel „Paul, Lisa & Co“ ausschließlich für die Didaktisierung an öffentlichen Grundschulen in Griechenland erstellt. Beide Bücher, Kursbuch und Arbeitsbuch, werden in einem Buch integriert. Eine kurze Beschreibung des Lehrwerks ist auf der offiziellen Online – Seite des Verlags zu finden¹⁴.

Jedes Jahr wird vom griechischen Bildungsministerium eine Liste mit Lehrbuchreihen herausgegeben, die der Didaktisierung der zweiten Fremdsprache – Deutsch und Französisch – an öffentlichen Grundschulen betrifft. In dieser Liste sind Lehrwerke enthalten, die vom Bildungsministerium zugelassen sind und in den Grundschulklassen eingesetzt werden können. Die Lehrkraft entscheidet unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren (beispielsweise das Kenntnisniveau der Lernenden) dafür, welches Lehrwerk geeigneter für die jeweilige Klasse ist. Über die Kriterien, nach denen ein Lehrwerk als “geeignet” für den Einsatz im fremdsprachlichen Unterricht betrachtet wird, wird es neben anderen erwähnt, dass die Lehrwerke den aktuellen Tendenzen im Fremdsprachenunterricht für SchülerInnen der entsprechenden Altersgruppe gerecht werden sollen, die Lösungen zu den Aufgaben nicht beinhaltet werden sollen und dass die präzise und funktionale Illustration ein wesentliches Kriterium für die Auswahl von Lehrwerken sei¹⁵. Meines Erachtens nach erfüllt das Lehrwerk alle oben erwähnten Kriterien und aus diesem Grund wurde es für die Didaktisierung des Deutschen gewählt.

Zu diesem Zeitpunkt befinden sich beide Lerngruppen im Lektion 6 des Lehrwerkes, in dem Themen, wie *Freizeitaktivitäten*, *Lebensmittel* und *Familie* behandelt werden. Diese Themen gehören dem Gebiet „Wortschatz“, während über Kommunikation steht „über Gewohnheiten sprechen“. Auf Seite 12 des Lehrwerks steht als Textsorte ein Interview; in Aufgabe 2, die den Text begleitet, werden die „Lebensmittel“ behandelt (siehe Anhang 1: 60). Laut Storch (1999:

¹³ Band B

¹⁴ Online verfügbar unter: <https://www.karabatos.gr/de/%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%ad%ce%b1-%ce%bc%ce%b5-paul-lisa-co-%cf%83%cf%84%ce%bf-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%bf%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8c-%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-b-kurs-arbeitsbuch>

¹⁵ Κριτήρια επιλογής διδακτικών βιβλίων για διδασκαλία 2ης Ξένης Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Online verfügbar unter: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/3561-kritiria-bibilia-xenis-glwsas-sto-dimotiko>

57) „neuer Wortschatz wird im Sprachenunterricht im Kontext (Texte, Situationen, Handlungen, thematische Zusammenhänge) eingeführt und erschlossen. Das erleichtert das Verstehen, fördert die Bildung assoziativer Verbindungen innerhalb des Wortschatzes und ist eine wichtige Voraussetzung für eine gute Verankerung im Gedächtnis“ (ebd.)

Die Lernenden zeigten großes Interesse über dieses Thema und haben angefangen, sich über ihre eigenen Essgewohnheiten zu äußern; die Muttersprache wurde im höchsten Maß verwendet, während einige Lernenden mithilfe von zur Verfügung stehendem Wortschatz sowie ihren Vorkenntnissen im Deutschen das Thema zu besprechen versuchten. Eine große Anzahl von Lernenden benutzte auch die englische Sprache zusammen mit der Muttersprache, aber nur zum Ausdrücken von Wörtern (bzw. dem Themenbereich „Lebensmittel“ betreffender Wortschatz), die nach ihrer Meinung eine Ähnlichkeit mit dem Deutschen zeigen.

4.3 Bestimmung von Grob- und Feinlernzielen und Forschungsfragen

Bei der Planung einer Unterrichtseinheit sollte es immer darüber nachgedacht, welche die erwünschten Ziele des Lernprozesses sind; es sollte auf eine sehr konkrete Weise definiert werden, was von den Lernenden am Ende des Unterrichts verlangt wird. Es ist eine Tatsache, dass nicht alle Lernenden die gleichen Lernabsichten haben. Ehnert (2001: 60) behauptet, „im Kinder- und Jugendlichenalter werden die Ziele zunächst einmal vorgegeben, aber natürlich machen sich auch diese jüngeren Lerner Gedanken, warum, zu welchem Zweck sie eine fremde Sprache erwerben sollen oder möchten“.

Als Groblernziel beim Fremdsprachlernen ist natürlich das Erwerben der fremden Sprache. Die gesetzten einzelnen Feinlernziele sollen lernzentriert werden, es kann aber die Rede von *Lehrzielen* sein, die nach Ehnert (2001: 62) „extrasubjektiv sind (die Schüler *sollen* lernen)“ (ebd.). Diese Lehrziele beziehen sich auf eine pragmatische, kognitive und emotionale Ebene und sind eine Äußerung über die von der Lehrkraft erwünschten Lernergebnisse. Lernziele können aber auf der anderen Seite „intrasubjektiv sein (ich *will* lernen)“ (Ehnert 2001: 62 (ebd.) und betreffen die persönlichen Wünsche der Lernenden; diese Lernziele können zwischen Lernenden variieren oder nicht immer im Rahmen eines gesteuerten Fremdsprachenunterrichts erreichbar sein. Aus diesem Grund sollte es beim Unterrichtentwerfen die goldene Mitte zwischen Lehr- und Lernziele gefunden werden.

Da die dargestellten Unterrichtseinheiten als Input bzw. als Ausgangspunkt eine Lektion des Lehrwerks haben, ist die Bestimmung von Lernzielen der Lektion dem Wortschatz, der Grammatik und natürlich auch der Kommunikation betreffend.

Bei den dargestellten Unterrichtseinheiten werden die Feinlernziele wie folglich formuliert: Die Lernenden sollen am Ende des Unterrichts in der Lage sein,

- Lebensmittel im Deutschen erkennen und so viele wie möglich benennen zu können.
- sich über ihre eigenen Essgewohnheiten mit einfachen Sätzen zu äußern (*ich esse gern/ ich trinke gern*) und nach den Essgewohnheiten ihrer Sprechpartner mit einfachen Sätzen zu fragen (*Was isst du gern? / Was trinkst du gern?*)
- den Unterschied des starken Verbs „essen“ in der 1. (ersten) und 2. (zweiten) Person Singular bei seiner Deklination zu erkennen und seine verschiedenen Formen (*ich esse/ du isst*) innerhalb der dargestellten einfachen Ausdrücken *Was isst du? / Ich esse gern* richtig zu verwenden.
- Mit dem Gebrauch von neuen Medien – in diesem Fall eines Laptops – sowie mit dem Recherchieren nach Online-Aufgaben zum Ausüben des dargestellten Wortschatzes weiter vertraut zu werden.

Darüber hinaus sollte es erwähnt werden, dass andere Lernziele noch zu fördern sind, wie das kooperative Lernen durch den Einsatz von Gruppenarbeit, die Toleranz d.h. „das Andere, den Anderen gelten zu lassen“ (Ehnert 2001: 63) sowie die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, bzw „sich mit den Anderen auseinander zu setzen, sich [ihnen] eventuell anzupassen, die eigene Haltung zu ändern, eine teilweise neue Identität zu entwickeln“ (Ehnert 2001: 63).

Zusammenfassend und unter Berücksichtigung der oben erwähnten erwarteten Lernergebnissen lassen sich folgende Forschungsfragen formulieren:

1. Kann die alternative Methode des Stationenlernens in einer Klasse einer öffentlichen Grundschule eingesetzt werden?
2. Können im Rahmen dieser alternativen Methode und nach den Annahmen der Binnendifferenzierung die erwarteten Lernergebnisse erzielt werden?

Diese Forschungsfragen werden nach der Präsentation der zwei verschiedenen Unterrichtseinheiten beantwortet, obwohl es im Voraus erwähnt werden kann, dass, was die erste Forschungsfrage angeht und nach meiner persönlichen Erfahrung, der Einsatz der Stationenlernen-Methode geeignet für die Didaktisierung der zweiten Fremdsprache im schulischen Raum sein und viele positive Ergebnisse auf verschiedene Ebene haben kann. Das

kooperative Arbeiten wird in fast allen Fällen ohne Probleme durchgeführt, das Selbstvertrauen der schwächeren SchülerInnen steigt signifikant an und im Klassenraum wird eine positive und stressfreiere Atmosphäre geschaffen.

4.4 Planung der Unterrichtseinheiten

Nach der Planung der dargestellten Unterrichtseinheiten wurden alle oben erwähnten Faktoren berücksichtigt: das Bedingungsgefüge bzw. die Lernenden und ihre Eigenschaften, der schulische Raum und die zur Verfügung stehende Zeit. Nach Wicke (2004: 103) „spielen für den Unterricht voneinander anhängige Faktoren eine Rolle, z.B. [...] die Unterrichtsziele, die Unterrichtsplanung, die angewandte Methodik/Didaktik sowie die soziale Situation der Lehrenden und Lernenden. Auch die Art der Bildungsinstitution und deren Träger sind entscheidend für den Unterricht.“

Für beide Unterrichtseinheiten wurde die gleiche Planung stattgefunden, d.h. die gleichen Lernziele wurden festgestellt sowie das gleiche Material wurde für beide Lernergruppe hergestellt. Der Grund dafür war, dass beide Lernergruppe große Ähnlichkeiten bei der Zahl der Lernenden sowie bei ihren Sprachkenntnissen zeigen. Es sollte noch erwähnt werden, dass bei beiden Fällen eine nahezu ähnliche Anzahl von Lernenden gibt, die irgendeine Art von Lernschwierigkeit aufweist, wobei die häufigste Dyslexie ist. Daher wird es von großem Interesse sein, zu beobachten, inwieweit sich diese Lernenden im Rahmen dieser alternativen Methode engagieren und in welchen Lernstationen und Aufgaben sie ein großes Interesse an aktiver Teilnahme zeigen. Die Rolle der Binnendifferenzierung wird dabei eine große Rolle haben.

Die Lernziele beziehen sie sowohl auf lexikalische als auch auf pragmatisch-kommunikative Ebene. Das behandelte Thema ist „Lebensmittel“ und die Lernende sollen in der Lage sein, sich über ihre Essgewohnheiten mit dem Gebrauch einfacherer Satzmuster, die ihnen gegeben werden, zu äußern. Das Sprachniveau der Lernenden entspricht das Niveau A1 nach den *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, nach den die kommunikativen Sprachkompetenzen der Lernenden in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen unterteilt werden. Über die linguistischen Kompetenzen wird unter *Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)* auf dem Sprachniveau A1 erwähnt: „Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art“ (Europarat 2001:122). Unter *Wortschatzspektrum* steht: „Verfügt über einen

elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen" (Europarat 2001:122), während unter Wortschatzbeherrschung keine Deskriptoren verfügbar sind. Unter *Grammatische Korrektheit* steht „Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire“ (Europarat 2001:122). Als letztes was der *soziolinguistischen Angemessenheit* betrifft steht auf dem Niveau A1: „Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.“ (Europarat 2001:122).

In Bezug auf das Unterrichtsmaterial sollte es erwähnt werden, dass alle eingesetzten Vorlagen und Übungen selbst hergestellt wurden. Verschiedene Medien, wie Bilder, Videos und Online-Aufgaben wurden integriert, damit alle Lerntypen und alle Lernenden (und ihre Bedürfnisse) berücksichtigt wurden. Es gibt eine Vielfalt von Übungen, die darüber hinaus einen verschiedenen Schwierigkeitsgrad beweisen. Wicke (2010: 935) behauptet, „unterschiedlichen Lernertypen bietet Methodenvielfalt alternative Bearbeitungs- und Lösungsmöglichkeiten“. In diesem Sinne können die verschiedenen Aufgaben alle Lerntypen begünstigen und fördern.

Es wurde dafür entschieden, dass an vier Lernstationen gearbeitet wird; einerseits sollte es berücksichtigt werden, dass in einem bestimmten Zeitraum alle Lernenden die Möglichkeit haben, die Aufgaben ohne Zeitdruck zu lösen und dass Zeit zur Reflexion und Auswertung des Lernprozesses am Ende zur Verfügung steht. Eine Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten; die Durchführung jeder Unterrichtseinheit findet in zwei Unterrichtsstunden statt, d.h. in 90 Minuten. In diesem Zeitraum ist die Zahl der vier Lernstationen -drei Stationen und ein Pufferstation- meines Erachtens akzeptierbar und die SchülerInnen können sich mit den verschiedenen Aufgaben ohne Zeitdruck beschäftigen. Im Kapitel 3.3 wurden die eventuellen Schwächen des Stationenlernens behandelt und neben anderen steht es, dass viele Lernstationen, besonders wenn sie als Pflichtstationen bezeichnet werden, die SchülerInnen überfordern können; dies kann zur Folge haben, dass die Aufgaben an jeder Station nicht richtig oder mit mangelhafter Aufmerksamkeit behandelt werden, was weiterhin zu unerwünschten Lernergebnissen führen kann. Außerdem könnte durch eine solche zeitliche Belastung die Motivation der Lernenden stark und zwar negativ beeinflusst werden; Motivation und positive Einstellung beim Unterrichtsprozess sind wichtige Bestandteile im Fremdsprachenunterricht und aus persönlicher Erfahrung sollte es betont werden, dass in meisten Fällen die schwächeren SchülerInnen diejenigen sind, die ihre Motivation leichter verlieren können.

Was die Lernstationen angeht sollte es definiert werden, dass alle vier Stationen als *Pflichtstationen* gelten. An allen Stationen sollte es von Lernenden gearbeitet werden sowie bei der *Pufferstation*. Die Rolle der Pufferstation besteht darin, dass die jeweilige Lerngruppe nach dem Absolvieren der Aufgaben einer bestimmten Station an der Pufferstation arbeiten kann, bis eine andere der drei anderen Stationen frei ist. Von SchülerInnen können die zur Verfügung stehenden Aufgaben an den Lernstationen ohne bestimmte Reihenfolge bearbeitet werden; dies kann den Schwierigkeitsgrad bestimmter Stationen reduzieren oder erhöhen. Bei der Darstellung der Vorgehensweise wird diese Stellungnahme näher erläutert und begründet. Es war auch von großer Bedeutung, dass bei allen Aufgaben die Anleitungen sowohl im Griechischen als auch im Deutschen gegeben werden. Dadurch werden den Lernenden geholfen, so eigenständig wie möglich innerhalb der Gruppe zu arbeiten, ohne dass sie von der Lehrkraft ständig nach Hilfe und Steuerung fragen.

Bei jeder Lerngruppe nehmen vier oder fünf Lernenden teil und für die Bildung der einzelnen Gruppen wurden keine spezifischen Kriterien berücksichtigt; dennoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass für die Bildung der Gruppen die Lernenden verantwortlich waren; da die Lehrkraft eher die Rolle des Beraters hat, wurde es versucht, dass die Lernenden ihre Gruppen selbst bestimmen und nur wenn es der Bedarf gab, Änderungen bei der Bildung der Gruppen lehrerseitens zu machen. Es wurde trotzdem sichergestellt, dass zwar innerhalb der Gruppen eine Heterogenität hinsichtlich des Schülerniveaus aufgewiesen wurde, jedoch in Bezug auf ihr Gesamtbild ein fast ähnliches kognitives Niveau gab.

Nach der Unterrichtsvorbereitung -gemeint auch die geeignete räumliche Organisation- wurde mit den Lernenden die Vorgehensweise besprochen. Es wurde ihnen erklärt, auf welche Weise es gearbeitet wurde, welche die verschiedenen Aufgaben an den Lernstationen sind und was von Schülerinnen verlangt wurde, ob es in einer bestimmten Reihenfolge gearbeitet werden sollte oder nicht und natürlich welche Rolle die Pufferstation hat. Eventuelle Fragen lernerseitens wurden diskutiert und darüber hinaus wurde es festgestellt, welche die Rolle der Lehrkraft beim Unterrichtsprozess ist.

Alle Lerngruppen bekommen noch einen Laufzettel, auf dem sie die Aufgabe haben, für jede Lernstation auf eine sehr klare und einfache Weise zu notieren, wie sie die jeweilige Aufgabe gefunden haben; es wird ihnen erklärt, sie können dabei nicht nur die Art der Aufgabe, sondern auch ihre Leistung -nach dem Prozess der Selbstkontrolle- berücksichtigen. Ihnen wird auch die Möglichkeit gegeben, auf dem Laufzettel schriftlich -in ihrer Muttersprache- Vorschläge zur Verbesserung oder zur Veränderung der Aufgaben zu machen. Meines Erachtens war es

von maßgeblicher Bedeutung, dass in diesem Schritt die Muttersprache verwendet wurde, damit die SchülerInnen sich problemlos und ohne mit der Fremdsprache verbundenen Hemmungen ihre Meinung äußern konnten.

Die vier Lernstationen werden wie folglich formuliert und organisiert:

Station 1:

Bei dieser Station geht es um eine Zuordnungsaufgabe; die Lehrenden erhalten eine Kopie mit Wortschatz zum Thema „Lebensmittel“ und ihre Aufgabe besteht darin, die gegebenen Wörter zum richtigen Bild einzuordnen (siehe Anhang 2: Seite 61). Titel dieser Station ist „Essen und Trinken“.

Die Lernenden arbeiten in Gruppen und sollen für das jeweilige Bild das richtige Wort finden. Bei dieser Aufgabe sollte es erwähnt werden, dass einerseits das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden kann und andererseits sprachliche Ähnlichkeiten bzw. Internationalismen zwischen den beiden Sprachen – Griechisch und Deutsch- identifiziert werden können, wie beispielsweise das Wort „der Kaffee“ (auf Griechisch „ο καφές“). Weiterhin können die Lernenden ihre Antworten selbst kontrollieren, denn es wird ihnen ein Lösungsblatt gegeben (siehe Anhang 3: Seite 62).

Als ein Vorteil des Lernens an Stationen wird das selbstständige Arbeiten der Lernenden betrachtet. Es wird ihnen die Möglichkeit gegeben, Vermutungen zu machen und Vorwissen nicht nur im Griechischen als auch im Englischen zu aktivieren, denn viele Wörter gelten als Internationalismen, wie beispielsweise Kaffee, Pizza, Fisch usw. Kooperatives Arbeiten spielt auch hier eine wichtige Rolle sowie die Toleranz, denn durch das Interagieren in der Gruppe sollen die Lernenden die Meinung der Anderen berücksichtigen und verschiedenen Ideen und Vorschläge besprechen. Was der Binnendifferenzierung betrifft, ist es zu bemerken, dass wegen der großen Anzahl von Internationalismen bei dieser Aufgabe auch schwächeren SchülerInnen geholfen werden, erfolgreich und aktiv bei der Lösung der Aufgabe teilzunehmen und folglich positive Gefühle zu schaffen.

Station 2

Der zweite Lernstation beinhaltet zwei verschiedene jedoch miteinander verbundene Aufgaben, wobei die Lösung der ersten Aufgabe Voraussetzung für das Übergehen zur zweiten Aufgabe ist. Die erste Aufgabe könnte als eine eher „leichte“ bezeichnet werden; es geht um ein Wortsilben - Puzzle. 14 Wörter zum Thema Lebensmittel bzw. Essen und Trinken wurden auf laminiertem Papier gedruckt und anschließend in Silben getrennt und geschnitten. Jede Karte

stellt folglich eine Wortsilbe dar. Die Lernenden müssen die Silben wieder verbinden, damit die 14 Wörter erneut formuliert werden (Siehe Anhang 4: Seite 63).

Als zweiter Schritt besteht die Aufgabe der Lernenden darin, die formulierten Wörter auf einem ihnen gegebenen Papier auf die richtige Spalte einzuordnen; auf dem Papier stehen drei Spalten, eine Spalte für das Genus Maskulinum (der), eine für das Genus Femininum (die) und eine für das Genus Neutral (das) (Siehe Anhang 5: Seite 63).

Diese zwei Aufgaben sind von verschiedenem Schwierigkeitsgrad; bei der ersten Aufgabe wurde die Binnendifferenzierung berücksichtigt und deshalb wurde es dafür entschieden, unter den Wörtern gedruckte Bilder der dargestellten Lebensmittel einzusetzen. Auf diese Weise werden großmäßig den schwächeren Lernenden geholfen und dazu gefördert, aktiver und mit Selbstvertrauen bei der Bewältigung der Aufgabe teilzunehmen. Die zweite Aufgabe hat zweifellos einen höheren Schwierigkeitsgrad, denn es wird von Lernenden verlangt, sich an die Artikel der Lebensmittel zu erinnern oder -bei neuem Wortschatz- Vermutungen zu machen. Bei der Lösung der ersten Aufgabe findet gleichzeitig die Kontrolle der Ergebnisse statt bzw. bei der Wortbildung werden die gedruckten Bilder berücksichtigt. Für die zweite Aufgabe bekommen die Lernenden ein Lösungsblatt (Siehe Anhang 6: Seite 64) und können ihre Antworten kontrollieren und besprechen. Über eventuelle Ähnlichkeiten der Artikel zwischen den zwei Sprachen können die SchülerInnen innerhalb der Gruppe ihre Bemerkungen äußern und ihre Gedanken erklären.

Station 3

Lernstation 3 beinhaltet, wie auch Station 2, zwei Aufgaben bzw. es gibt zwei aufeinander folgende Schritte: am Anfang sollen sich die Gruppemitglieder mündlich äußern und mit dem Gebrauch von einfachen Sätzen über ihre Essgewohnheiten sprechen. Zu diesem Zweck stehen ihnen zur Verfügung die entsprechenden Ausdrücke sowie entsprechender Wortschatz. Bei dem zweiten Schritt sollen die Lernenden ihre Essgewohnheiten auf einem Blatt notieren. Es wird ihnen mündlich die Anleitung gegeben, das Aufschreiben nicht in ganzen Sätzen, sondern stichwortartig zu machen (siehe Anhang 7: Seiten 64-65).

Bei dieser Station wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, sich mündlich zu äußern und diese produktive Fertigkeit innerhalb der Gruppe auszuüben. Das kooperative Lernen und die Toleranz haben eine zentrale Rolle, denn die Lernenden sollen das persönliche Lern- oder Sprechtempo der anderen Mitglieder respektieren. Es ist auch selbstverständlich, dass stärkere Lernenden die Rolle des Helfers übernehmen, so dass schwächeren Lernenden geholfen

werden kann. Damit die Kommunikation sowie die Bewältigung der Aufgabe erleichtert werden, steht auch Wortschatz zum Thema Lebensmittel zur Verfügung. Zeitökonomie ist ein anderer wichtiger Grund, der unter Berücksichtigung genommen wurde. Die Lernenden werden auch dazu gefördert, dass bei diesem mündlichen Prozess sie sowohl nach den Essgewohnheiten der Anderen fragen, als auch sich über ihre eigene ausdrücken.

Weiterhin sollten die besprochenen Essgewohnheiten der Lernenden auf dem Blatt dokumentiert werden. Die Lernenden sollen innerhalb der Gruppe diskutieren und die Entscheidung treffen, welches Mitglied die Rolle übernimmt, die Daten aufzuschreiben. Meines Erachtens ist es noch einmal zu erwarten, dass kein schwacher Lernende diese Aufgabe übernimmt.

Pufferstation

Pufferstation stellt eine Zwischenstation dar; falls die Lernenden mit einer Station bereit sind und keine andere frei ist, können sie sich an dieser Station mit online interaktiven Übungen beschäftigen. Mithilfe von einem Laptop können sie selbstständig arbeiten. Ihnen steht ein Blatt zur Verfügung, bei dem allen benötigten Informationen stehen (Siehe Anhang 8: Seite 65).

Als erstes sollen die Lernenden ein kurzes Video zum Thema „Lebensmittel“ ansehen. Da es nicht einfach ist, das Link des Videos schriftlich zu übertragen, wird das online Video vorher vorbereitet. Nach dem Ansehen des Videos haben die Lerngruppen die Möglichkeit, unter dem Link <https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=> Übungen zum gegebenen Thema selbst zu finden und zu lösen.

Der Einsatz von audio-visuellen Medien ist unbestreitbar ein wichtiger Teil des modernen Fremdsprachenunterrichts. Ideal wäre es natürlich, dass ein solches Video authentische kommunikative Situationen darstellt. Meines Erachtens war es besser ein Video im Unterricht einzusetzen, dass zwar eine authentische Situation darstellt, ist aber zu einem bestimmten Zweck hergestellt. Bei dieser Entscheidung spielte das niedrige Sprachniveau der Lernenden eine große Rolle, denn das gewählte Video wird von Untertiteln begleitet und dadurch werden den Lernenden maßgeblich geholfen, ohne dass sie von vielen Informationen überfordert werden. Es sollte auch nicht vernachlässigt werden, dass das Sprachniveau des ausgewählten Videos ohnehin etwas höher als das der Lernergruppe ist.

Weiterhin wird es von den Lerngruppen verlangt, Online Übungen zum Thema Lebensmittel zu recherchieren und zu lösen. Es wird ihnen die Anleitung gegeben, solche Übungen unter

einem bestimmten Link zu finden. Ihre Arbeit besteht jedoch darin, den Begriff „Lebensmittel“ selbst einzuführen, damit entsprechende Aufgaben gefunden werden. Sie können sich für die jeweilige Übung entscheiden; Kriterien dafür könnten beispielsweise das Sprachniveau der Übung, ihre Verständlichkeit sowie die jeweilige Art der Aufgabe sein. Die Lehrkraft dient natürlich als Helfer und Berater, denn bei dieser Station können mehrere Fragen seitens der Lernenden aufkommen, wie beispielsweise, wie viele Übungen gelöst werden sollten, wie viel Zeit zur Verfügung steht usw.

Bei der ersten Aufgabe haben Lernenden die Möglichkeit, sich zu entspannen, denn es steht beim Ansehen des Videos kein bestimmtes Lernergebnis oder zumindest kein offenkundiges oder erwartetes Lernziel lernerseitens. Bei der zweiten Aufgabe können alle Lernenden aktiv teilnehmen, auch die schwächeren, denn alle Gruppenmitglieder haben – oder zumindest sollten haben- Teilnahme an der Entscheidung für die ausgewählte Aufgabe und folglich sind sie alle in der Lage eine solche Aufgabe zu bewältigen. Es sollte auch erwähnt werden, dass bei online interaktiven Übungen eine Vielfalt sowohl beim Sprachniveau als auch bei ihrer Art zu finden ist. Darüber hinaus bieten Online Übungen die Möglichkeit der Selbstkontrolle und aus meiner persönlichen Erfahrung im fremdsprachigen Unterricht versuchen die Lernenden bei schlechten oder keinen befriedigenden Ergebnissen, die gleiche Übung zwei- oder dreimal zu lösen, bis die von ihnen erwünschten Ergebnisse erreicht werden.

Pufferstation sollte meines Erachtens lernerseitens als eine Station angenommen werden, die ihnen die Gelegenheit bietet, sich zu entspannen und auf eine spielerische Weise die jeweiligen Aufgaben zu bewältigen. Nach Leslaw (2007: 270) „die neusten neuro- und psycholinguistischen Forschungen bestätigen [...] die Wichtigkeit der Freisetzung von Emotionen für den erfolgreichen Verlauf der Lernprozesse und für die dauerhafte mentale Verankerung neuer Erfahrungen, [...] [, weil] sich Kognition und Emotion gegenseitig förderlich beeinflussen“.

Am Anfang des Lernprozesses wird den Lernenden ein Laufzettel gegeben (siehe Anhang 9: Seite 66); darauf sollen sie die Nummer ihrer Gruppe sowie die Namen der Gruppenmitglieder aufschreiben. Die Lernenden haben die Aufgabe, nach dem Absolvieren einer Station auf dem Laufzettel die jeweilige Aufgabe zu notieren und weiterhin auf eine einfache Weise die Aufgabe zu bewerten. Ihnen wird erklärt, sie sollen bei der Bewertung der Aufgabe ihre Ergebnisse, die Vorgehensweise sowie die Art der Aufgabe berücksichtigen. Sie werden noch gefördert auf dem Laufzettel persönliche Bemerkungen zu machen; sie können beispielsweise erwähnen, was ihnen nicht gefällt hat, auf welche Schwierigkeiten sie eventuell gestoßen sind

und welche Verbesserungs- oder Änderungsvorschläge sie machen würden. Den Lernenden wird erklärt, sie können ihre Muttersprache verwenden, denn auf diese Weise wird das Kommunizieren ihrer Gedanken leichter, deutlicher und stressfreier verwirklicht.

4.5 Durchführung im Klassenraum

In diesem Teil der Arbeit wird die Durchführung zwei verschiedener Unterrichtseinheiten -in zwei verschiedener Klassen- präsentiert. Es wurde entschlossen, die zwei Unterrichtseinheiten nicht parallel, sondern getrennt darzustellen, obwohl es in größerem Maß Ähnlichkeiten und nicht so viele Unterschiede bei dem Lernprozess sowie bei der Gestaltung der Lerngruppen zu betrachten sind.

Vor den beiden präsentierten Unterrichtseinheiten fand eine Einführungsphase statt, bei der im Lehrwerk mit dem gleichen Text beschäftigt wurde; das behandelte Thema „Lebensmittel“ wurde im Text sowie in einer den Text begleitenden Übung behandelt. Beide -Text und Übung- wurden als Anlass genommen, damit in beiden Klassen eine Diskussion über das Thema Lebensmittel stattgefunden hat. Bei beiden Fällen waren die meisten Lernenden damit einig, dass in der folgenden Einheit mit diesem Thema beschäftigt wird. Es sollte noch erwähnt werden, dass von manchen Lernenden noch andere eventuelle Themen vorgeschlagen wurden, wie beispielsweise „Hobbys“, ein Thema, das auch im Text behandelt wurde. Meines Erachtens spielte die Übung, die den Text begleitet, eine wichtige Rolle dazu, dass schließlich für das Thema Lebensmittel entschieden wurde; die Bilder in Übung 2 des Lehrwerks (siehe Anhang 1: Seite 60) haben ohne Zweifel dazu beigetragen.

Folglich folgt die Darstellung der beiden Unterrichtseinheiten und zwar in der zeitlichen Reihenfolge, nach der in jeder Klasse durchgeführt worden sind. Lernergruppe 1 ist die 6. Klasse der Grundschule von Kentri, während Lernergruppe 2 die 6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra ist.

4.5.1 Lernergruppe 1

Die dargestellte Unterrichtseinheit wurde zuerst bei Lernergruppe 1 eingesetzt. Die 6. Klasse von Kentri besteht aus 15 Schülern und SchülerInnen.

Im vorigen Unterricht wurde das Thema Lebensmittel besprochen und die Lernenden hatten die Möglichkeit über ihr Lieblingsessen zu sprechen; sie wurden bei diesem Gespräch ermutigt, ihre Muttersprache zu verwenden. Nach dem kurzen Gespräch wurde den Lernenden ein kurzes Video mit dem Titel „Auf dem Markt“ gezeigt (Online: <https://www.youtube.com/watch?v=zT8flbelPP8>). Es wurde im Klassenraum über den Inhalt des Videos gesprochen und die Lernenden versuchten, Wörter, die sie gehört haben, wiederzuholen und eventuelle Intentionalitäten zu finden, wie beispielsweise *Bananen* usw. Weiterhin wurde noch ein kurzes Video gezeigt (Online: <https://www.youtube.com/watch?v=coIxcRefVp4>), das Lebensmittel auf eine ganz einfache und deutliche Weise darstellt. Im Großen und Ganzen fanden die Lernenden die Videos interessant und weiterhin dienten sie als Anlass für weitere Diskussion. Es sollte erwähnt werden, dass in diesem Klassenraum kein Lichtprojektor zur Verfügung steht und folglich wurde lernerseitens viel Aufmerksamkeit erfordert, um das Video durch das Laptop anzusehen. Weiterhin wurde ihnen erklärt, wie es im nächsten Unterricht gearbeitet wird und welche Methode angewandt wird. Die Vorgehensweise und die Einrichtung des Raumes wurden den Lernenden erklärt und Fragen darüber wurden beantwortet.

In der nächsten Unterrichtseinheit, die zwei Unterrichtsstunden dauerte, wurde die Methode des Stationenlernens eingeführt. Für die Organisation des Klassenraumes war nicht viel Zeit erforderlich, etwa fünf Minuten, wobei die Lernenden mit großer Bereitschaft geholfen haben. Bei der Beschreibung der Methode und der Arbeitsweise waren manche SchülerInnen ein bisschen unsicher, trotzdem die Mehrheit von ihnen war sehr begeistert, denn sie erwähnten sie waren damit vertraut; sie haben nämlich im vorigen Schuljahr zweimal mit dieser Methode im Klassenraum gearbeitet. Weiterhin wurden die einzelnen Stationen beschrieben und es war auch von großer Bedeutung, dass die Rolle der Lehrkraft bei dem ganzen Prozess erklärt wurde.

Es sollte nicht vernachlässigt werden, dass was der Zusammensetzung der Gruppen betrifft, wurde den Lernenden die Möglichkeit gegeben, frei ihre Gruppen selbst zu bestimmen. Dieser Prozess war sehr schnell und einfach, denn sie hatten schon mit ihrer Lehrerin in Gruppen im Laufe des Schuljahres gearbeitet. Da in dieser Klasse drei Lernenden mit Lernschwierigkeiten teilnehmen, wurde vom mir -als Lehrerin- auf eine diskrete Weise beaufsichtigt und versichert, dass sie in verschiedenen Gruppen aufgeteilt wurden. Einerseits sollte die Heterogenität der Lerngruppen berücksichtigt, andererseits sollten meines Erachtens diese drei Lernenden an verschiedenen Gruppen teilnehmen, denn sonst könnte die Gefahr bestehen, dass eine

verschiedene Zusammensetzung der Lernergruppe die Arbeit, die Leistung und eventuell das Zusammenarbeiten beeinträchtigt.

Es wurden folglich drei Gruppen mit je fünf SchülerInnen formuliert. Jede Gruppe wählte ihren Namen aus; dadurch wurden die Namen *Αστέρια*, *Disneyland* und *Μαχητές των δρόμων* entstanden. Die Lernenden haben selbstständig bei allen Stationen in einer frei gewählten Reihenfolge gearbeitet und nicht sehr oft wurde von ihnen Hilfe und Beratung erfordert. Zum Schluss brachten alle Gruppen ihre Ergebnisse – ihre Blätter mit den Aufgaben sowie ihre Laufzettel- und soweit alle fertig mit den Übungen waren, fand eine kurze Diskussion über den ganzen Lernprozess und seine Ergebnisse im Plenum statt.

4.5.2 Lernergruppe 2

Lernergruppe 2 besteht aus 16 Schülern und SchülerInnen, die die 6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra besuchen. An dieser Stelle sollte es erwähnt werden, dass an diesem Tag 17 SchülerInnen im Klassenraum waren, trotzdem wurde es von einer Schülerin dafür entschieden, am Unterrichtsprozess nicht teilzunehmen. Nach einer langen Diskussion wurde versucht ihre Entscheidung zu ändern, was es leider nicht gelang.

Auch bei dieser Lernergruppe wurde das behandelte Thema „Lebensmittel“ in einer vorigen Unterrichtseinheit eingeführt. Mit den Lernenden wurde das dargestellte Thema besprochen, Vermutungen und persönliche Äußerungen wurden hauptsächlich in der Muttersprache gemacht. Als Input wurden auch in diesem Fall die gleichen Videos gezeigt¹⁶. In diesem Klassenraum steht -im Gegensatz zu vorigem- ein Tageslichtprojektor zur Verfügung; die Lernenden zeigten ein größtes Interesse wegen der besseren Umstände beim Ansehen des Videos. Weiterhin wurde auch im Plenum über den Inhalt der Videos diskutiert. In diesem Fall wurde an der Tafel ein Assoziogramm entstanden, das sowohl von der Lehrkraft als auch von manchen Lernenden ergänzt wurde (siehe Anhang 10: Seite 66). Schließlich wurde den Lernenden über die ausgewählte Lernmethode informiert, die in der nächsten Unterrichtseinheit im Klassenraum eingesetzt wird.

In dieser Unterrichtseinheit wird die Methode des Stationenlernens im Unterricht angewandt. Genau wie die entsprechende Unterrichtseinheit bei Lernergruppe 1 dauerte sie ungefähr 90 Minuten. Auch bei diesem Prozess war die geeignete Einrichtung des Klassenraums keine wichtige zeitliche Verspätung und darüber hinaus waren die Lernenden sehr bereit und

¹⁶Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=zT8flbelPP8> und <https://www.youtube.com/watch?v=coIxcRefVp4>

begeistert, dabei zu helfen. Die Darstellung der Lernstationen sowie die dabei behandelten Aufgaben wurden den SchülerInnen dargestellt und erklärt. Es wurde selbstverständlich auch über die Rolle der Lehrkraft diskutiert.

Die Lernenden bildeten in diesem Fall vier Lerngruppen mit jeweils vier Mitgliedern und anstatt besonderen Namen für ihre Lerngruppen zu finden, haben die Lernenden dafür entschieden, ihre Gruppen einfach zu nummerieren, bzw. Gruppe 1, Gruppe 2 usw. Bei der Zusammensetzung der Gruppen wurde den Lernenden -im Gegensatz zu *Lernergruppe 1*- geholfen, denn es machte sich offenbar, dass bei dieser Klasse nur selten in Gruppen gearbeitet wurde. Dies hatte zur Folge, dass die Lehrkraft bei der Bildung der einzelnen Gruppen eine entscheidende Rolle spielte. Die Lernenden arbeiteten auch bei dieser Unterrichtseinheit so selbstverständlich wie möglich und am Ende des Prozesses wurden alle Blätter mit ihren Antworten gesammelt und eine kurze Diskussion über ihre Antworten fand im Plenum statt.

4.6 Auswertung des Prozesses

In diesem Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der oben dargestellten Unterrichtsprozesse analysiert und bewertet. Von großer Bedeutung ist es darüber hinaus, dass beide Unterrichtseinheiten auf eine parallele Weise besprochen werden.

Bei der ersten Unterrichtseinheit, bei der das Thema Lebensmittel eingeführt wurde, gab es eine kleine Differenzierung zwischen den beiden Lerngruppen; bei dem zweiten Fall (6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra) wurde zusätzlich ein Assoziogramm beim Lernprozess hergestellt. Meines Erachtens aber trug es nicht wesentlich zur Aktivierung und Motivierung der Lernenden bei. Trotzdem sollte es erwähnt werden, dass es zum Schaffen einer entspannenden Atmosphäre eine große Rolle spielte, denn die Lernenden hatten die Möglichkeit ohne Beschränkungen oder Hemmungen ihre Meinung zu äußern. Bei beiden Fällen bzw. bei beiden Lerngruppen diente das freie Gespräch -grundsätzlich in der Muttersprache- als ein entscheidender Faktor zur Aktivierung der Vorkenntnisse der Lernenden sowie bei ihrer aktiven Teilnahme am Unterricht. Dem Einsatz von audiovisuellen Medien, in diesem Fall der zwei Videos, kommt eine wesentliche Rolle zu, denn die Lernenden zeigten -bei beiden Fällen- sehr großes Interesse für die gelernte Sprache in einer dargestellten Situation, die zwar nicht authentisch war, aber eine authentische alltägliche Situation (*Auf dem Markt*) simulierte.

Was der Planung und Herstellung des Materials betrifft, wurde bevorzugt, dass keine Änderungen oder Anpassungen der Materialien für die zweite Lernergruppe gemacht würden. Bei der Organisation des Raumes sowie bei der Beschreibung des Prozesses wurden den Lernenden beider Schulklassen die gleichen Anleitungen gegeben und die gleichen Anmerkungen gemacht. In beiden Unterrichtseinheiten war die Organisation des Raumes kein zeitaufwendiger Prozess und dabei haben die Lernenden mit großer Bereitschaft geholfen.

Bevor die Lernenden mit den verschiedenen Lernstationen beschäftigen, sollten sie in verschiedenen Gruppen aufgeteilt werden. Bei der ersten Lerngruppe (6. Klasse von Kentri) fand die Zusammensetzung der Gruppen ganz einfach und ohne Schwierigkeiten oder Einwände seitens der Lernenden statt. Der Grund dafür bestand darin, dass die SchülerInnen dieser Klasse mit ihrer Lehrerin bereits in Gruppen gearbeitet haben; alle Lernenden waren mit dieser Sozialform vertraut und folglich war die Zusammensetzung der Gruppen für sie ein ganz einfacher Prozess. Im Gegensatz dazu, erfolgte die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen bei der zweiten Schulklasse (6. Klasse von 3. Grundschule in Ierapetra) nicht so schnell; dabei sollte die Lehrkraft eingreifen und eine Schlüsselrolle spielen. Meines Erachtens könnte ein Grund dafür sein, dass die SchülerInnen dieser Klasse nicht so oft in Gruppen gearbeitet haben und mit dem Prozess der Zusammensetzung von Gruppen nicht vertraut waren. Der wichtigste Grund dafür lag aber darin, dass bei den beiden dargestellten Schulklassen ein großer Unterschied zu betrachten ist; die sechste Klasse von Kentri- Grundschule besteht nur aus einer Klasse, während die sechste Klasse der 3. Grundschule von Ierapetra aus zwei Klassen besteht. In diesem Fall werden sowohl Französisch als auch Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Was bedeutet das in der Praxis; sowohl die Deutsch-Klasse als auch die Französisch-Klasse bestehen aus SchülerInnen der beiden Klassen. Es sind folglich zwei neue gemischte Fremdsprache-Klassen entstanden. Es ist meines Erachtens selbstverständlich, dass durch diese temporale Zusammensetzung -nur einmal in der Woche für den Deutschunterricht- eine neue Klasse entsteht, in der die Beziehungen zwischen den Lernenden eine relativ differenzierte Dynamik annehmen können.

Was dem Unterrichtsgeschehen bei beiden Fällen betrifft, wurde es bemerkt, dass beide Schulklassen auf eine fast ähnliche Weise gearbeitet haben. Verschiedene Faktoren, die bei dem Zusammensetzen der Lerngruppen der beiden Schulklassen eine wichtige Rolle spielten, zeigten fast keinen negativen Einfluss bei dem kooperativen Lernen innerhalb der Gruppen zu haben. Die Lernenden versuchten selbständig zu arbeiten und die Hilfe und die Beratung der Lehrkraft wurden nur dann in Anspruch genommen, wenn Schwierigkeiten und spezifische

Fragen nicht innerhalb der jeweiligen Lerngruppe und zwischen den Gruppenmitgliedern geklärt werden konnten. In Anhang 11 (Seiten 67-76) werden alle Antwortbogen aller Arbeitsgruppen der beiden Schulklassen zu sehen.

Am Anfang des Unterrichtsprozesses sind die Lernenden aufgefordert, nach dem Absolvieren aller Lernstationen,

- sie auf dem gegebenen Laufzettel zu bewerten und
- darauf schriftliche Beobachtungen zu möglichen Schwachstellen der behandelten Aufgaben aufzugeben, ebenso wie Kommentare oder Verbesserungsvorschläge zur Arbeitsweise an den einzelnen Stationen oder beim Übergang von einer Station zur nächsten.

Bei jeder Arbeitsgruppe übernimmt eine oder mehrere Personen -in einer abwechselnden Reihe- den Prozess des Aufschreibens.

- Bezüglich der Lernenden der ersten Lernergruppe (bzw. der 6. Klasse der Kentri-Grundschule) ist es zu bemerken, dass von allen Arbeitsgruppen einige Vorschläge gemacht wurden (siehe Anhang 12: Seite 76); zur *Lernstation 1* wurde es von einer Lerngruppe vorgeschlagen, dass eventuell der Wortschatz falsch geschrieben werden könnte, damit er weiterhin von den Lernenden korrigiert wird. Eine andere Arbeitsgruppe hat vorgeschlagen, dass die Aufgabe dieser Lernstation auch mit einem anderen Themenbereich bereichert werden könnte, mit diesem zum Thema *Tiere*. Zur *Lernstation 2* wurde noch eine Bemerkung gemacht; die Lernenden schlagen vor, dass es eine Zuordnungsaufgabe behandelt werden könnte, in der die Aufgabe besteht, die Wörter dem entsprechenden Artikel (der, die, das) einzuordnen. Meines Erachtens wurde eine solche Variation der gegebenen Aufgabe ihren Schwierigkeitsgrad kaum verringern, würde aber eine spielerischere Arbeitsweise darstellen. Zur *Lernstation 3* wird nur eine Bemerkung gemacht, dass die Aufgabe nicht ändern sollte, während für die *Pufferstation* keine Bemerkung zu sehen ist. Schließlich gibt es einen der Arbeitsweise im Allgemeinen betreffenden Vorschlag, dass die Blätter der vorangegangenen Übungen von Lernenden nicht mitgenommen werden, wenn sie bei einer nächsten Station arbeiten. Denn auf diese Weise können die Blätter mit ihren Lösungen als Hilfsmittel für die nächsten Arbeitsstationen dienen. Die folgende Abbildung liefert eine Darstellung der Bewertungsergebnisse der Lernenden, die auch im Anhang 14 (Seiten 77-78) zu finden sind:

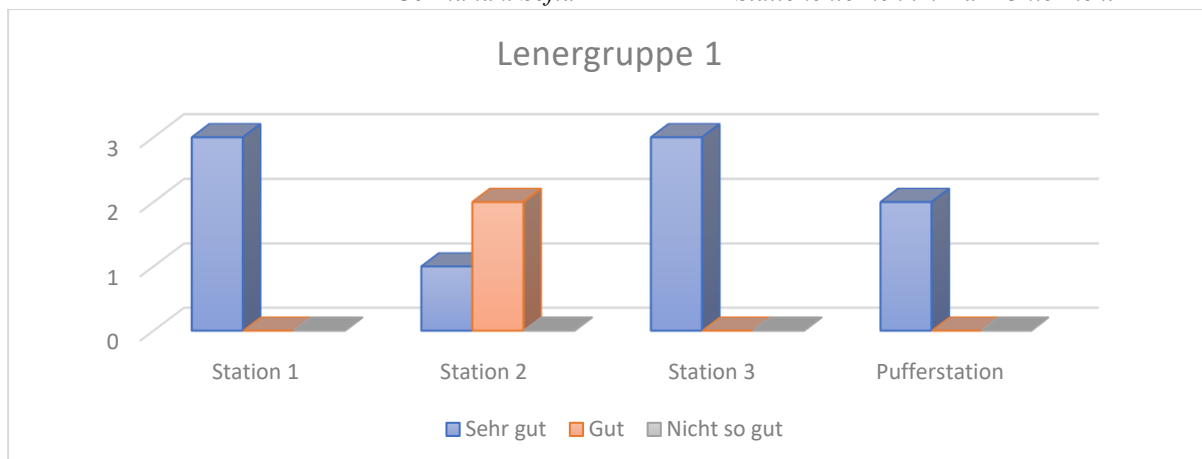


Tabelle 7: Bewertungsergebnisse der Lernergruppe 1 (6. Klasse der Kentri-Grundschule)

- Die Lernergruppe 2 bzw. die 6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra besteht aus vier Arbeitsgruppen, während die vorige Lernergruppe aus drei Arbeitsgruppen bestand. Trotzdem hat nur eine Arbeitsgruppe Bemerkungen und Änderungsvorschläge gemacht (siehe Anhang 13: Seite 77). Gruppe 3 hat vorgeschlagen: - zur *Lernstation 1*: es sollte mehrere Auswahlmöglichkeiten geben, - zur *Lernstation 2*: es könnte auch der Themenbereich Tiere einbezogen werden, - zur *Lernstation 3*: es war kein Wortschatz als Hilfsmittel einbezogen, im Gegensatz zur Lernstation 2, bei dem Wortschatz zur mündlichen Kommunikation zur Verfügung stand und schließlich zur *Pufferstation*, es war schwierig, aber/und die Übungen sollten korrigiert werden. Bei dieser Schulklasse spielte meines Erachtens die Zahl der Arbeitsgruppen eine entscheidende Rolle bei der Bewertung der Stationen, denn manche Arbeitsgruppen mussten mehr warten, bis sie eine freie Station besuchen konnten. Mit anderen Wörtern stand am Ende der Unterrichtseinheit nicht viel Zeit zur Verfügung für das schriftliche Aufschreiben ihrer eventuellen Bemerkungen und Kommentaren. Die Bewertungsergebnisse der Lerngruppe 2 werden wie folglich abgebildet und sind noch im Anhang 15 (Seiten 79-80) zu finden:

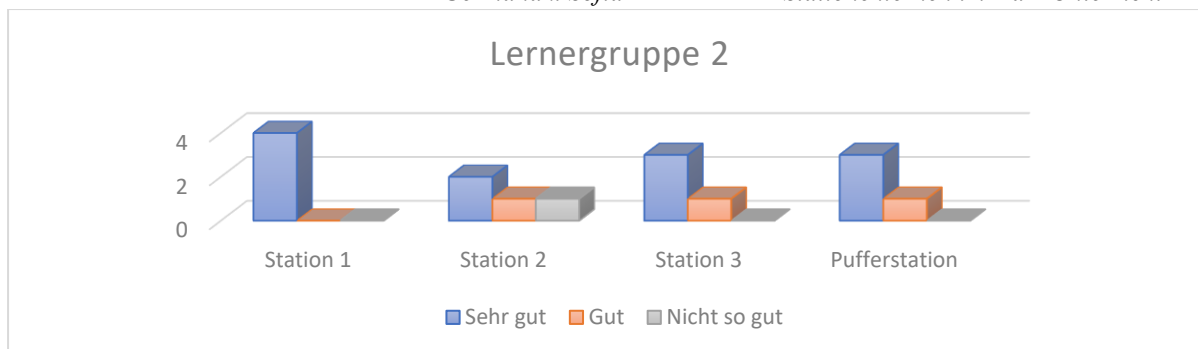


Tabelle 8: Bewertungsergebnisse der Lernergruppe 2 (6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra)

Zusammenfassend und was die Bewertung des Prozesses lernerseitens angeht, sollte bemerkt werden, dass die Mehrheit der Lernenden den Einsatz der Methode des Stationenlernens als positiv bewertet haben. Lernstation 1 fanden alle Lernergruppen ganz einfach, Lernstation 2 bewies für sie den höchsten Schwierigkeitsgrad, während Station 3 und Pufferstation bei ihrer Bewältigung einfacher als Station 2 waren. Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen spielte eine regulierte Rolle bei der Bewältigung sowie bei der Bewertung der einzelnen Stationen, denn bei Gruppen, in denen das Sprachniveau niedriger als anderer war, hatten die SchülerInnen öfter nach Hilfe oder Beratung von der Lehrkraft gefragt. Das Zusammenarbeiten war bei allen Fällen sehr befriedigend und keine Probleme wurden entstanden. Meines Erachtens sollte lehrerseitens eine größte Betreuung in Zusammenhang mit der Zeit geben, die jede Arbeitsgruppe für jeder Station brauchte. Bei dem Fall der Lernergruppe 2 (3. Grundschule in Ierapetra) fanden manche Lernenden es zeitaufwendig, sich mit den schriftlichen Kommentaren zu beschäftigen, denn ihnen stand kaum Zeit zur Verfügung dafür. Folgende Tabelle stellt eine zusammenfassende Darstellung der Bewertungsergebnisse beider Schulklassen:

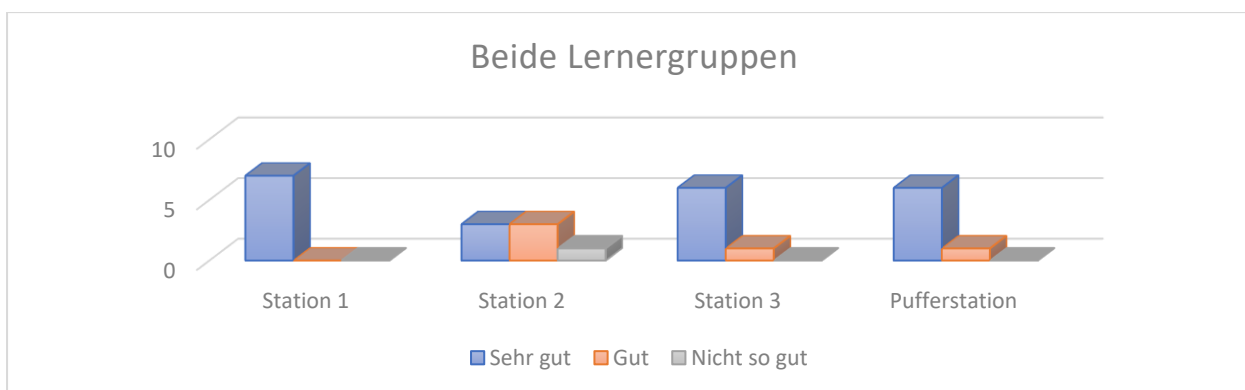


Tabelle 9: Die Ergebnisse der Gesamtbewertung der beiden Lernergruppen

5. Reflexion

Im Kapitel 4.3 der vorliegenden Arbeit wurden die bestimmten Lernziele der dargestellten Unterrichtseinheiten sowie die Forschungsfragen präsentiert, die nach der Anwendung der Methode des Stationenlernens bei zwei verschiedenen Klassen von öffentlichen Grundschulen erreicht werden sollten. In diesem Kapitel wird es versucht festzustellen, ob und inwiefern die gesetzten Lernziele erreicht worden sind und die Lernergebnisse in Zusammenhang mit den Forschungsfragen zu analysieren.

Die gesetzten Lernziele betreffen den kommunikativen Kompetenzen der Lernenden im Allgemeinen, wie beispielsweise die linguistischen (Wortschatz, Grammatik usw.) sowie ihre sozialen Kompetenzen (Kooperatives Arbeiten, Toleranz usw.). Nach der Zielsetzung dieser Arbeit sollten die Lernenden am Ende der Unterrichtseinheit in der Lage sein, Lebensmittel im Deutschen zu erkennen und so viele wie möglich benennen zu können, sich über ihre eigenen Essgewohnheiten mit einfachen Sätzen zu äußern und nach den Essgewohnheiten ihrer Sprechpartner mit einfachen Sätzen zu fragen, den Unterschied des starken Verbs „essen“ in der 1. (ersten) und 2. (zweiten) Person Singular bei seiner Deklination zu erkennen und seine verschiedenen Formen (ich esse/ du isst) innerhalb der dargestellten einfachen Ausdrücken *Was isst du? / Ich esse gern* richtig zu verwenden und schließlich mit dem Gebrauch von neuen Medien vertraut zu werden.

Indem es über die oben dargestellten Lernziele geantwortet wurde, sollte es mit dem Thema Lebensmittel auch in einer weiteren Unterrichtseinheit beschäftigt werden, bei der die im Lehrwerk stehenden Übungen behandelt werden mussten. Neben der Bewertung der Stationenlernen-Methode lernerseitens sollte nämlich in einer anderen Unterrichtseinheit geprüft, inwiefern das neue Sprachwissen verankert worden ist. Meines Erachtens wurden alle oben erwähnten Lernziele im Rahmen dieser Unterrichtseinheit nicht in gleichem Maß erreicht und darüber hinaus sind verschiedene Lernergebnisse bei den SchülerInnen zu betrachten, die in Zusammenhang mit ihren Fähigkeiten und ihren persönlichen Merkmalen stehen. Die folgenden Bemerkungen beziehen sich für die SchülerInnen beider Schulklassen.

- Was das erste Lernziel angeht, wurde es bemerkt, dass die Mehrheit der SchülerInnen eine große Anzahl von Lebensmittel zwar erkennen konnte, aber nur eine kleine Anzahl von ihnen war in der Lage, mehrere Lebensmittel auch zu benennen. Dies war der Fall bei beiden dargestellten Schulklassen.

- Über das nächste Lernziel ist bemerkenswert, dass hauptsächlich die schwächeren Lernenden Schwierigkeiten dabei hatten, in einer kurzen Zeitspanne (circa 15 Minuten für die entsprechende Lernstation) die gegebenen Ausdrücke nicht nur richtig, sondern auch auf eine bewusste Weise zu verwenden. Der Unterschied bei der Deklination der ersten und zweiten Person Singular blieb am Anfang unbemerkt; nach vorsichtiger Beobachtung wurde festgestellt, stärkere Lernenden spielten bei der jeweiligen Arbeitsgruppe die Rolle des Helfers und Beraters, damit den anderen Gruppenmitgliedern bei der Bewältigung der Aufgabe geholfen wurde. Bei dem Fall der ersten Schulklasse (6. Klasse von Kentri-Grundschule) war bei einer Arbeitsgruppe¹⁷ die Bewältigung der zweiten und dritten Lernstationen nicht problemlos; dem relativen niedrigeren Kenntnis- und Sprachniveau der Gruppenmitglieder kam unbestritten die wichtigste Rolle zu.
- Bei der Fertigkeit der Lernenden sich mit neuen Medien umzugehen, gab meines Erachtens kein wichtiger Unterschied zwischen den beiden Schulklassen. Bei allen Arbeitsgruppen beider Schulklassen wurde bei der Pufferstation mit Begeisterung gearbeitet, auch von nicht so starken Lernenden. Trotzdem sollte nicht vernachlässigt werden, dass bei der zweiten Schulklasse (3. Grundschule in Ierapetra) die Pufferstation (Einsatz von neuen Medien) als einfach *gut* bewertet wurde; nach Diskussion mit dieser Arbeitsgruppe (Gruppe 3) wurde festgestellt, dass sie als die letzte Gruppe, die an dieser Station arbeitete, war aufgrund des Zeitdrucks nicht in der Lage, mit großer Aufmerksamkeit zu arbeiten.
- Die sozialen Fertigkeiten des kooperativen Lernens, und der Toleranz innerhalb einer Arbeitsgruppe wurden in großem Maß gefördert und es war bemerkenswert, dass bei nur zwei Lerngruppen Schwierigkeiten beim Zusammenarbeiten und bei beim Verständnis der Eigenschaften bestimmten Gruppenmitglieder entstanden worden sind. Zusammenfassend könnte festgestellt werden, dass durch die Methode des Stationenlernens die Lernenden auf alle Ebene verstärkt und positiv beeinflusst werden. Darüber hinaus erwähnt Klein (Online), dass mit dem Stationenlernen die Methodenkompetenz der Teilnehmenden gefördert werden kann, denn „in der Gruppenarbeit [werden befördert] bspw. bei [den] Teilnehmenden die

¹⁷ „Οι μαχητές των δρόμων“ - (siehe Anhang 19: Seite 88)

Kooperationsfähigkeit, die Kompetenz sich auf Entscheidungen begründet zu einigen, Meinungen auszutauschen und abweichende Meinungen mit einzubeziehen“.

An dieser Stelle der Arbeit sollte noch mit den Forschungsfragen beschäftigt werden, damit es festgestellt wird, ob sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit und der dargestellten Unterrichtseinheiten geantwortet wurden.

– Zur ersten Forschungsfrage, ob die alternative Methode des Stationenlernens in einer Klasse einer öffentlichen Grundschule eingesetzt werden kann, ist es meines Erachtens unbestritten, dass das Stationenlernen im Rahmen der griechischen öffentlichen Grundschule verwendet werden kann. Im empirischen Teil dieser Arbeit und bei seiner Auswertung wurde es bewiesen, die Anwendung dieser Methode bietet den Lernenden eine Lernmethode, die ihnen auf verschiedenen Ebenen helfen kann.

Der Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Grundschulen wird von bestimmten Merkmalen bezeichnet, die von einem gemeinsamen Rahmen für die Didaktisierung der zweiten Fremdsprache definiert wird. Deutsch wird wöchentlich nur für zwei Unterrichtsstunden didaktisiert, trotzdem können diese Unterrichtsstunden insgesamt reduziert werden, aus Gründen, die beispielsweise Schulausflüge oder Nationalfeiertagen betreffen. Diese Unterrichtsstunden können getrennt -zweimal in der Woche- oder zusammen -einmal in der Woche- durchgeführt werden. In beiden dargestellten Fällen geht es um zwei Unterrichtseinheiten, die 90 Minuten dauern, d.h. zwei Unterrichtsstunden.

Die Vorbereitung der Materialien ist, wie schon im Unterkapitel 3.3 erwähnt wurde, ein wichtiger Nachteil dieser Methode; meines Erachtens kann das Sprachniveau der Lernenden (Sprachniveau A1) sowie ihr Alter eine Vorgehensweise fördern, die eher spielerisch sein kann, was weiterhin die Vorbereitung der Materialien und der dabei behandelten Übungen als einen angenehmen und kreativen Prozess charakterisieren kann. Die Lernenden und ihre Interessen werden bei der Organisation der Materialien immer berücksichtigt und sie nehmen nach Diskussion im Klassenraum am Themenauswahl aktiv teil, denn auf diese Weise werden ihre Aufmerksamkeit sowie ihre positive Einstellung maßgeblich erhöht.

Was der Einrichtung und der Organisation des Unterrichtsraumes betrifft, ist aus persönlicher Erfahrung zu bemerken, dass es kein kompliziertes oder zeitaufwendiges Verfahren ist. Eine wichtige Rolle spielte natürlich dabei auch die Hilfsbereitschaft der Lernenden, die mit großer Begeisterung geholfen haben. Die Ausstattung des Klassenzimmers beinhaltet in fast allen Fällen neben eine Weißtafel, ein Laptop, ein Tageslichtprojektor und Internetanschluss. Neue Medien

haben eine zentrale Rolle bei einem modernen Fremdsprachenunterricht, der auch interkulturelle Merkmale haben sollte. Durch den Einsatz und den Gebrauch von neuen Medien wird eine der Schlüsselfertigkeiten des 20. Jahrhunderts im Rahmen und für die Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts verstärkt.

Darüber hinaus spielt die Anzahl der Lernenden eine wichtige Rolle, denn die zusammengesetzten Gruppen nicht mehr als vier oder fünf Mitgliedern bestehen; insgesamt können nicht mehr als vier oder fünf Arbeitsgruppen entstehen. Dadurch werden das Verfahren und das Arbeiten der Lernenden aus zeitlichen Beschränkungen nicht überfordert.

- Zur zweiten Forschungsfrage, ob im Rahmen dieser alternativen Methode und nach den Annahmen der Binnendifferenzierung die erwarteten Lernergebnisse erzielt werden können, ist eine positive Antwort zu geben.

Bei beiden dargestellten Unterrichtseinheiten ist festzustellen, dass die Hauptannahmen der Binnendifferenzierung eine überwiegende Rolle bei der Methode des Stationenlernens besitzen. Das kooperative Arbeiten, die Autonomie der Lernenden, die Entwicklung von entsprechenden Lernstrategien und die Selbstverantwortung der Lernenden während des Lernprozesses sind meines Erachtens die wichtigsten Merkmale der Methode.

Wie schon im empirischen Teil dieser Arbeit festgestellt wurde, war der Einsatz der Methode des Stationenlernens bei zwei Unterrichtseinheiten zwei verschiedener Schulklassen ein sehr interessanter und kreativer Lernprozess für die Lernenden. Bei beiden dargestellten Lerngruppen ist eine sehr gute Zusammenarbeit zwischen Mitgliedern aller Arbeitsgruppen zu bemerken. Die persönlichen Merkmale und Eigenschaften der Lernenden, wie beispielsweise das verschiedene Sprachniveau oder ihre Interessen, erschwerten kaum oder waren kein Hindernis für die Zusammenarbeit innerhalb der Arbeitsgruppen. Dagegen ist zu bemerken, dass in vielen Fällen stärkere Lernenden die Rolle des Helfers übernahmen, damit die Bewältigung der Aufgaben erleichtert wurde. Was noch während des Unterrichtsvorgehens interessant war, ist die Feststellung, dass die Lernenden zuerst innerhalb der jeweiligen Lerngruppe versuchten, eventuelle Fragen zu antworten und zu besprechen, die den Aufgaben bei den Lernstationen betreffen. Es wurde nicht so oft nach der Hilfe der Lehrkraft befragt, nur in Fällen, bei denen die Lernenden ganz verschiedene Meinungen hatten oder wenn bei schwächeren Lernenden mehrere Anleitungen gegeben werden sollten. Die SchülerInnen versuchten nämlich im großen Maß, die Verantwortung für das eigenen Lernen selbst zu tragen und so selbstständig wie möglich die gegebenen Aufgaben zu bewältigen.

Es wurde trotzdem bemerkt, dass in meisten Fällen die schwächeren Lernenden diejenigen waren, die nach der Beratung der Lehrkraft fragten. Meines Erachtens zeigten solche SchülerInnen öfter Hemmungen darüber, selbstständig bei den verschiedenen Lernstationen zu arbeiten. Nach empirischer Unterrichtsforschung und laut Stübzig (2004: 13) “langsame und leistungsschwächere [SchülerInnen] mit offenen Unterrichtsformen schlechter zurechtkommen als leistungsstarke. Sie brauchen klare Strukturierungshilfen, genaue Anweisungen, wie sie vorgehen sollen, eindeutige Kontrollen ihrer Ergebnisse, und sie müssen sich Rat und Unterstützung holen können, wenn sie diese benötigen“.

Der andere Teil der Forschungsfrage, ob die gesetzten Lernziele erreicht wurden, kann meines Erachtens nur teilweise beantwortet werden. Bei dem Einsatz der Methode des Stationenlernens wird von Lernenden auf eine differenziertere und offenere Weise gearbeitet. Bei den oben dargestellten Unterrichtseinheiten könnte nicht mit sehr großer Genauigkeit überprüft werden, in welchem Maß das neue Wissen bei Lernenden insgesamt oder individuell verankert wurde. Die Auswertung des Prozesses lernerseitens -durch die gegebenen Laufzettel- betrifft eher der Art, dem Inhalt und dem Schwierigkeitsgrad der verschiedenen Aufgaben und in einem kleineren Anteil ihrer Effektivität beim Erwerb des neuen Wissens. Alle Lernenden bewerteten die Lernstationen mithilfe vom Laufzettel nämlich mit großer Begeisterung und Bereitschaft, es wird aber nicht deutlich gemacht, in welchem Maß sie die Effektivität der Aufgaben unter Rücksicht genommen haben.

Aus diesem Grund war es von großer Bedeutung, dass die Lernergebnisse der Methode des Stationenlernens weiter und mit größerer Genauigkeit in einer nächsten Unterrichtseinheit durch den Einsatz verschiedenen Methoden und Aufgaben überprüft wurden. Ein traditionelles Unterrichtsverfahren bzw. frontaler Unterricht sollte nicht beim Lernprozess ausgenommen werden. Darüber erwähnt noch Stübzig (2004: 14), weitere Forschungsergebnisse beweisen, „offene Lernformen sollen im Wechsel mit geschlossenen stehen. Offene oder offenere Lernformen wirken motivierend, [...] fördern [die] sozialen Fähigkeiten sowie [die] Argumentationsfähigkeit [...]. Sie unterstützen die Lernenden in der Bereitschaft, für ihren eigenen Lernprozess Verantwortung zu übernehmen. Auf geschlossene Lernformen [...] können wir deshalb aber nicht verzichten. Sie sind in ihrem Nutzen für den Wissenserwerb klar nachgewiesen. Es geht also um die richtige Balance zwischen beiden Unterrichtskonzeptionen“.

6. Schlussfolgerungen

Dem Einsatz von alternativen Methoden kommt im modernen Fremdsprachenunterricht zweifellos eine sehr überwiegende Rolle zu. Die Methode des Stationenlernens gilt als eine alternative Methode, die im DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen erfolgreich angewandt werden kann und von der, die Lernenden ganzheitlich profitiert werden können, denn Fertigkeiten, wie das kooperative und selbstständigen Arbeiten, die Selbstkontrolle sowie das Umgehen mit neuen Medien werden durch die Anwendung des Stationenlernens maßgeblich gefördert und stehen immer im Mittelpunkt.

Bemerkenswert ist bei der Anwendung dieser Methode im fremdsprachlichen Unterricht, die Gestaltung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden bzw. SchülerInnen. Im Gegensatz zum traditionellen frontalen Unterricht nehmen die Lernenden aktiv am Unterricht teil und sind verantwortlich für ihren eigenen Lernprozess. Laut Perels/Schmitz (2007: 30) „dabei ist alles erlaubt, was Lernende aus der Rolle als passive Konsumente herausholt und in die Situation versetzt, sich eigenverantwortlich [...] mit einem Sachverhalt auseinander zu setzen“. Die Lehrkraft übernimmt in diesem Fall die Rolle des Helfers, des Beraters und der Person, die das Unterrichtsgeschehen sorgfältig beobachtet und dann eingreift, wenn Klarstellungen und Hilfe bei der Bewältigung der verschiedenen Aufgaben bei den Lernstationen benötigt werden. Nach der praktischen Anwendung ist es zu bemerken, dass von Lernenden nicht so oft nach Hilfe gefragt wurde. Arbeitsgruppen mit großer Anzahl von schwächeren SchülerInnen benötigten mehr Erklärungen und Hilfe. Nach der Darstellung der beiden Unterrichtseinheiten, wurde vorgeschlagen, dass die Lehrkraft sich ständig von Station zu Station bewegt und diskret Beratung leistet, auch wenn sie nicht danach gefragt wird, um einen flüssigeren Ablauf des Prozesses zu gewährleisten. In diesem Fall werden die schwächeren Lernenden noch einmal mehr verstärkt, die möglicherweise nicht oft den Mut haben, ihre Fragen innerhalb einer Gruppe auszudrücken.

Darüber hinaus wurde festgestellt, dass im Rahmen einer offeneren nicht traditionellen Methode die Lernenden mit niedrigeren Leistungen sich unsicher fühlen und öfter intensiver Anleitungen und Unterstützung dabei brauchen. Stärkere Lernenden versuchen dagegen so selbstständig wie möglich zu arbeiten und laut Stübiger (2004: 13) „proaktive [Lernenden] hingegen erwarten meist keine direkte Anweisung, möchten selbstständig gestalten und gehen deswegen gut mit offenen Unterrichtsformen um“.

Nach der Darstellung der beiden Unterrichtseinheiten ist zu bemerken, dass beide Schulklassen fast ähnliche Leistung bei den verschiedenen Lernstationen gezeigt haben. In beiden Fällen wurde auf die gleiche Weise gearbeitet; bei dem Fall der zweiten Lernergruppe wurde zusätzlich eine Assoziogramm bei der Einleitung ins Thema *Lebensmittel* benutzt.

Die entsprechende Einrichtung des Raumes war nach persönlicher Erfahrung auch bei beiden Schulräumen kein komplizierter Prozess und darüber hinaus haben bei beiden Schulklassen alle Lernenden bei der Organisation mit großer Begeisterung geholfen. Nicht mehr als fünf oder zehn Minuten waren verlangt, damit die vier Lernstationen fertig waren. Meines Erachtens könnte diese Vorbereitung in der Pause – vor dem Beginn des Unterrichts - erfolgen, so dass die wenigen Minuten, die dafür benötigt wurden, von den SchülerInnen benutzt werden könnten, zum Beispiel für eine bessere und ohne Zeitdruck Bewertung der Stationen am Ende des Unterrichtsvorgehens.

Die Vorbereitung der Materialien ist der zeitaufwendigste Teil dieser Methode. Für die beiden Schulklassen wurden die gleichen Materialien benutzt und keine Veränderungen oder Anpassungen wurden gemacht. Was dem Typ der Aufgaben betrifft, könnten manche Veränderungen stattfinden, die auch von den Lernenden vorgeschlagen wurden. Beispielsweise könnte bei der zweiten Station der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe verringert werden; es könnten zum Beispiel eine *Richtig oder Falsch* Aufgabe oder nach dem Vorschlag einer Gruppe eine Zuordnungsaufgabe auch mithilfe von Karten einbezogen werden. Die Lernenden wurden durch diese Änderungen besser abschneiden, was als motivierender – eventuell mehr für die Schwächeren - ohne Zweifel gelten würde. Das Selbstvertrauen sowie die Motivation der Lernenden würden nämlich dadurch maßgeblich verstärkt.

Die Hauptannahmen der Binnendifferenzierung spielen eine regulierte Rolle bei der Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit nach dem Ansatz des Stationenlernens. Kooperatives Arbeiten, selbstständiges Lernen und die Lernerautonomie haben eine zentrale Rolle. Die Vielfalt der Aufgaben und Materialien versichert, dass alle Lernende im Prozess einbezogen werden können, auch diejenige, die ein niedrigeres Sprachniveau haben.

Nach empirischer Erfahrung ergibt sich die Frage, die dem Einsatz der Methode des Stationenlernens im Fremdsprachenunterricht an einer Klasse einer öffentlichen Grundschule betrifft und sich mit der Häufigkeit der Anwendung dieser Methode im Fremdsprachenunterricht in Zusammenhang mit anderen Lernmethoden und natürlich mit dem traditionellen frontalen Unterricht befasst: - *Wie oft kann die Methode des Stationenlernens im*

DaF-Unterricht im Vergleich zu dem traditionellen frontalen Unterricht und zu anderen alternativen Lernmethoden und -techniken eingesetzt werden?

Es ist unbestritten, dass die Anwendung dieser Methode im DaF- Unterricht erfolgreich ist und die Lernenden mit großer Begeisterung daran teilnehmen. Meines Erachtens wäre es sehr interessant sich intensiver mit der Anwendung dieser Methode im DaF-Unterricht an öffentlichen Grundschulen zu beschäftigen, um festzustellen, welche die Lernergebnisse im Vergleich zu einem traditionellen Fremdsprachenunterricht sind. Es sollte noch die Einstellung der Lernenden zu alternativen Lernmethoden unter Rücksicht genommen werden, sowie die persönlichen Erwartungen zu den Lernergebnissen, die die Lernenden selbst im Rahmen dieser Methode setzen.

Literaturverzeichnis

Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“. Unter Mitarbeit von Mag. Petra Gugler und Mag. Maria Nimmerfall. Online: https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf (Stand: 12.05.2023)

Bernstein, Nils: Stationenlernen als Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Sprachunterricht für internationale Studierende. Sprachenzentrum Universität Hamburg. 5. Bremer Symposion. Online: <https://docplayer.org/25510487-Stationenlernen-als-moeglichkeit-der-binnendifferenzierung-im-sprachunterricht-fuer-internationale-studierende.html> (Stand: 10.05.2023)

Böttcher, Eleonore (2012): Lernen an Stationen im DaF-Unterricht an der Universität: Zirkeltraining für das Gehirn- eine alternative Arbeitsform. Online: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/7273> (Stand: 10.05.2023)

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

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Bd. A' (ΓΕΡ 60/1). Patra: ΕΑΠ.

Ehnert Rolf, Möllering Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Bd. B' (ΓΕΡ 60/2).

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm> (Stand: 16.05.2023)

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

Hoffmann, Bernhard: Binnendifferenzierung & offener Unterricht. Universität Trier. Online: <https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/BW2/Hoffmann/Binnendifferenzierung.pdf> (Stand: 13.05. 2023)

Hölscher, Petra: Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. Online: <https://docplayer.org/3861629-Sprache-lernen-in-szenarien-die-antwort-auf-heterogenitaet-in-klassen.html> (Stand: 10.05.2023)

Hölscher Petra, Piepho Hans-Eberhard, Roche Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Online: <https://www.isb.bayern.de/download/1015/handlungsorientierter-unterricht-mit-lernszenarien.pdf> (Stand: 10.05.2023)

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

Hufeisen Britta, Riemer Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter: 738-832.

İsigüsel Bahar (2011): Die Motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts: 30. Online: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160828> (Stand: 17.05.2023)

Klein, Rosemarie: Handlungsanleitung: Binnendifferenzierung durch Stationenlernen. Online: <https://wb-web.de/material/methoden/stationenlernen-1.html> (Stand: 12.05.2023)

Lange, Dirk: Lernen an Stationen. Online: http://friedemann-scriba.de/data/documents/Basics_Stationenlernen_Lange_PG-2007.pdf (Stand: 10.05.2023)

Leslaw, Tobiasz (2007). Wortschatzarbeit in alternativen Lehrmethoden–eine kritische Betrachtung. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen*: Online: https://www.researchgate.net/publication/350045344_Wortschatzarbeit_in_alternativen_Lehrmethoden_-_eine_kritische_Betrachtung/link/63dd563562d2a24f92f58338/download (Stand: 10.05.2023)

Opolownikowa, Zimina (2009): Stationenlernen im DaF-Unterricht. In: Альманах современной науки и образования 2(21). Online:

https://www.gramota.net/articles/issn_1993-5552_2009_2-3_01.pdf (Stand: 10.05.2023)

Perels Franziska, Schmitz Bernhard, van de Loo Kirsten (2007): Training für Unterricht – Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule. Unter Mitarbeit von Simone Bruder, Carla Buchbinder und Katharina Krause. Online:

https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1448/pdf/Perels_Schmitz_Loo_Training_W_D_A.pdf

(Stand: 16.05.2023)

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

Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hip-hop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie“. Profil 2 (14). Online:

https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/files/4141/Schmenk_Geschichte_Lernerautonomie_Profil2.pdf (Stand: 12.05.2023)

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.

Sonnleitner, Karin (2015): Methodenvorstellung, Stationenlernen. Online:

<https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/2196-7261-2015-2-145.pdf> (Stand: 10.05.2023)

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Stübig, Frauke (2004): Selbständiges Lernen an Stationen. Ein Beitrag zum selbständigen Lernen. Online: https://kobra.unikassel.de/bitstream/handle/123456789/2006080214302/Selbststaendiges_Lernen_an_Stationen.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Stand: 10.05.2023)

Thiele, Stephanie Bettina Alwine (2018): Die Entwicklung des DaF-Unterrichts in Griechenland: Eine Erfolgsgeschichte! Online: https://www.pdv.org.gr/img/IDV-Magazin93_artikel_PDV.pdf (Stand: 03.05.2023)

Wicke E. Rainer (2004): Aktiv und Kreativ lernen, Ismaning, Hueber.

Wicke E. Rainer (2006): „Stationenlernen- was ist das eigentlich?“ in „Fremdsprache Deutsch“, n. 35: München: Hueber.

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

Wiedenmayer, Dafni (2015): Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Kolloquium des Fachbereichs für deutsche Sprache und Literatur. Online: <https://slidetodoc.com/lernen-durch-differenzierung-im-fremdsprachenunterrichtdafni-wiedenmayer-kolloquium-2/> (Stand: 10.05.2023)

Βεντούρης Αντώνης, Ζέππος Δημήτρης: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ των Ξένων Γλωσσών. Η θεωρητική βάση του ΕΠΣ-ξγ: Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής. Online: <https://elearning.iep.edu.gr/study/mod/book/view.php?id=659&chapterid=8> (Stand: 05.05.23)

Online -Literatur

Auf dem Markt. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=zT8flbelPP8> (Stand: 10.05.2023)

Das Lebensmittel. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=coIxcRefVp4> (Stand: 10.05.2023)

http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_kurzbeschreibung.html
(Stand: 10.05.2023)

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ). ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450: Online: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82/%CE%A0%CE%A3%20%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD.pdf> (Stand: 05.05.2023)

Κριτήρια επιλογής διδακτικών βιβλίων για διδασκαλία 2ης Ξένης Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Online verfügbar unter: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/dimotiko/3561-kritiria-bibilia-xenis-glwssas-sto-dimotiko> (Stand: 05.05.2023)

Lehrwerk

Παρέα με Paul, Lisa & Co στο Δημοτικό, ΤΕΥΧΟΣ Β – Kurs- & Arbeitsbuch. Online: <https://www.karabatos.gr/de/%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%ad%ce%b1-%ce%bc%ce%b5-paul-lisa-co-%cf%83%cf%84%ce%bf-%ce%b4%ce%b7%ce%bc%ce%bf%cf%84%ce%b9%ce%ba%cf%8c-%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-b-kurs-arbeitsbuch> (Stand: 18.05.2023)

Anhang

1. Seite 12 des Lehrwerks: Aufgabe 2

1 Lies das Interview. Was ist das Thema? Sprich auf Griechisch.

SCHUL-SCHNACK

INTERVIEW MIT ELIAS LEHMANN

Reporterin: Hallo Elias, herzlichen Glückwunsch.
Die Zauber-Show ist super!
Elias: Danke.
Zauberst du jeden Tag?
Ja, jeden Tag zwei Stunden.
Oh, das ist aber viel. Was ist wichtig für dein Hobby?
Ich muss viel schlafen.
Wie viele Stunden schläfst du denn?
Ich schlafe etwa neun Stunden und ich esse viel.
Und was isst du?
Ich esse jeden Tag Bananen, Müsli und Joghurt. Und ich esse gern Pizza – und Schokolade.

• Hast du auch andere Hobbys?
Ja, klar. Meine Hobbys sind Jonglieren, Lesen und Fußball spielen.

b Lies das Interview noch einmal.
Was passt? Lies die Sätze richtig vor.

1. Elias zaubert ☐ a Fußball.
2. Elias spielt ☐ b neun Stunden.
3. Elias schläft ☐ c zwei Stunden.

Elias zaubert ...

2 Was isst Elias? Lies das Interview noch einmal und antworte.

Elias isst ...

Wurst (A) Nudeln (B) Joghurt (C) Bananen (D)
Schokolade (E) Müsli (F) Salat (G) Pizza

2. Lernstation 1

STATION 1

Station 1 Essen und trinken

- *Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos! (Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα από τις εικόνες!)*

das Müsli - die Pizza - die Spaghetti - das Brot - der Käse - der Salat - die Milch - das Wasser
- der Kaffee - der Apfel - die Limonade - der Fisch - das Fleisch - das Gemüse - das Gebäck
- das Obst - der Reis - die Brezel - die Butter - die Wurst



STATION 1



Fotos: <https://freerangestock.com>

3. Lösungsblatt zur Lernstation 1

STATION 1: ESSEN UND TRINKEN: LÖSUNGEN

Essen und trinken: Lösungen (Απαντήσεις)



der Salat



die Butter



das Müsli



das Gemüse



die Pizza



der Fisch



die Spaghetti



der Käse



die Milch



der Apfel



der Reis



die Brezel



das Brot



das Obst



das Fleisch



das Wasser



das Gebäck



die Limonade



der Kaffee



die Wurst

Fotos: <https://freerangestock.com>

4. Wortsilben-Puzzle



5. Die erste und zweite Aufgabe von Lernstation 2

STATION 2

Station 2

- *Bildet die Wörter! (Ενώστε τις συλλαβές και φτιάξτε τις λέξεις!)*
- *Schreibt dann die Wörter in die richtige Spalte! (Γράψτε τις λέξεις στην σωστή στήλη!)*

der	die	das

6. Lösungsblatt zur Lernstation 2

Lösung (Λύση)

der	die	das
Käse Apfel Joghurt Kuchen Reis	Spaghetti Limonade Brezel Milch	Wasser Fleisch Müsli Eis Gemüse

7. Die zwei Aufgaben von Lernstation 3



Station 3

Was isst du gern? (Τί σου αρέσει να τρως;)

→ Diskutiert miteinander! (Συζητήστε μεταξύ σας!)

- *Was ist dein Lieblingsessen? (Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;)*
Mein Lieblingsessen ist.... (Το αγαπημένο μου φαγητό είναι...)
- *Was isst du gern? (Τι σου αρέσει να τρως;)*
Ich esse gern.... (Μου αρέσει να τρώω...)
- *Was trinkst du gern? (Τί σου αρέσει να πίνεις;)*
Ich trinke gern ... (Μου αρέσει να πίνω...)
- *und (και) / mit (με)*

Wortschatz (Λεξιλόγιο)

Essen

das Brot = το ψωμί

der Käse = το τυρί

das Fleisch = το κρέας

der Fisch = το ψάρι

das Müsli = το μούσλι

das Obst = τα φρούτα

der Apfel = το μήλο

die Birne = το αχλάδι

die Banane = η μπανάνα

das Gemüse = τα λαχανικά

die Nudeln = τα ζυμαρικά

die Pizza = η πίτσα

die Brezel = το πρέτσελ

der Kuchen = γλυκό, κέικ

der Reis = το ρύζι

die Wurst = το λουκάνικο

die Pommes = οι τηγανητές πατάτες

der Salat = η σαλάτα

Trinken

das Wasser

die Limonade

der Saft

der Tee

→ **Schreibt dann die Informationen auf! (Στην συνέχεια γράψτε τις πληροφορίες στο φυλλάδιο!)**

Name		Was isst du gern?	Was trinkst du gern?

8. Pufferstation

Pufferstation

Lebensmittel (Video und interaktive online Übungen)

(Τρόφιμα: Βίντεο και διαδραστικές ασκήσεις)

- Unter dem Link <https://www.youtube.com/watch?v=3tq7bRB9iu0> findet ihr ein kurzes Video zum Thema „Lebensmittel“. (Στον σύνδεσμο <https://www.youtube.com/watch?v=3tq7bRB9iu0> θα βρείτε ένα σύντομο βίντεο με θέμα «Τρόφιμα».)
- Seht euch das Video an und dann folgt den Link www.learningapps.com. Tippt den Begriff „Lebensmittel“ ein, wählt und löst die interaktiven Online Übungen nach Belieben! (Παρακολουθείστε το βίντεο και στην συνέχεια ακολουθείστε τον σύνδεσμο www.learningapps.com. Πληκτρολογήστε στην αναζήτηση τον όρο „Lebensmittel“ (τρόφιμα), διαλέξτε και λύστε κατά βούληση τις διαδραστικές ασκήσεις που θα βρείτε!).

9. Laufzettel

Laufzettel

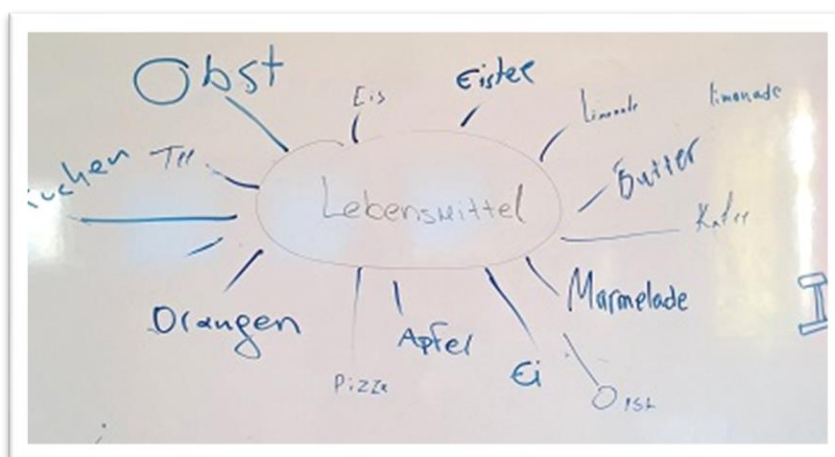
Gruppe _____

Namen: _____



Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1				
Station 2				
Station 3				
Pufferstation				

10. Assoziogramm zum Thema Lebensmittel



gibt dann die Informationen! (Στην συνέχεια γράψτε τις πληροφορίες στο
die!)

Name	Was isst du gern?	Was trinkst du gern?
	der Kuchen die Nudeln	die Limonade der Tee
	die Pommes das Müsli	der Saft der Tee
	und der Apfel, die Banane	das Wasser der Tee
	die Birne die Pizza	der Saft das Wasser der Tee
	der Kuchen, die Pommes die Birne, die Pizza	die Limonade der Saft
















„Μαχητές των δρόμων“

Station 1

Essen und trinken

* Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos! (Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα από τις εικόνες!)

das Müsli - die Pizza - die Spaghetti - das Brot - der Käse - der Salat - die Milch - das Wasser - der Kaffee - der Apfel - die Limonade - der Fisch - das Fleisch - das Gemüse - das Gebäck - das Obst - der Reis - die Brezel - die Butter - die Wurst

	der Salat		der Fisch		der Reis
	die Butter		die Spaghetti		die Brezel
	das Müsli		der Käse		das Brot
	die Pizza		das Gemüse		das Obst
	die Milch		der Apfel		das Fleisch

	das Wasser		das Gebäck
	die Wurst		die Limonade
	der Kaffee		

Fotos: <https://freemagick.com>

STATION 2

Μαθητές των 8ο και 9ο

Station 2

- Bildet die Wörter! (Ενώστε τις συλλαβές και φτιάξτε τις λέξεις!)
- Schreibt dann die Wörter in die richtige Spalte! (Γράψτε τις λέξεις στην σωστή στήλη!)

der	die	das
Apfel	Brezel	Gemüse
Rise	Spaghetti	Fleisch
Käse	Limonade	Müslis
Kuchen	Milch	Eis
Wasser		Wasser

Name	Was isst du gern?	Was trinkst du gern?
	Ich esse gern Pizza	Ich trinke gern Limonade
	Ich esse gern Gemüse	Ich trinke gern Wasser
	Ich esse gern der Kuchen	Ich trinke gern Tee
	Ich esse gern das Obst	Ich trinke gern die Limonade

„Αστέρια”

STATION 1
















Αστέρια






Station 1

Essen und trinken

* Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos! (Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα από τις εικόνες!)

das Müsli - die Pizza - die Spaghetti - das Brot - der Käse - der Salat - die Milch - das Wasser - der Kaffee - der Apfel - die Limonade - der Fisch - das Fleisch - das Gemüse - das Gebäck - das Obst - der Reis - die Brezel - die Butter - die Wurst

 der Salat ✓	 der Fisch ✓	 der Reis ✓
 die Butter ✓	 die Spaghetti ✓	 die Brezel ✓
 das Müsli ✓	 der Käse ✓	 das Brot ✓
 die Pizza ✓	 das Gemüse ✓	 das Obst ✓
 die Milch ✓	 der Apfel ✓	 das Fleisch ✓

 der Kaffee ✓	 die Limonade ✓	 die Wurst ✓
 das Gebäck ✓	 das Wasser ✓	

Station 2

- Bildet die Wörter! (Ενώστε τις συλλαβές και φτιάξτε τις λέξεις!)
- Schreibt dann die Wörter in die richtige Spalte! (Τράντε τις λέξεις στην σωστή στήλη!)

der	die	das
Joghurt ✓ X Spaghetti Eis X Reis ✓ Milch X Kase ✓	Apfel Kuchen Limonade ✓ Fleisch X Brezel ✓ Kuchen X Spaghetti Milch	Müli ✓ Apfel X Gemuse ✓ Wasser Fleisch Eis

→ Schreibt dann die Informationen! (Στην συνέχεια γράψτε τις πληροφορίες στο φυλλάδιο!)

Name	Was isst du gern?	Was trinkst du gern?
[Redacted]	die Pizza	das Wasser die Limonade
[Redacted]	das Fleisch das Obst	das Wasser die Limonade
[Redacted]	Fleisch mit Reis	das Wasser die Limonade
[Redacted]	der Apfel die Banane	der Tee das Wasser
[Redacted]	das Fleisch mit Pommes und Ketchup	die Limonade der Saft

- 3. Grundschule in Ierapetra

“Gruppe 1”

Station 1
Essen und trinken

• Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos! (Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα από τις εικόνες!)

das Müsli - die Pizza - die Spaghetti - das Brot - der Käse - der Salat - die Milch - das Wasser - der Kaffee - der Apfel - die Limonade - der Fisch - das Fleisch - das Gemüse - das Gebäck - das Obst - der Reis - die Brezel - die Butter - die Wurst



der Salat
das Fisch
der Reis
die Butter
die Spaghetti
die Brezel
das Müsli
der Käse
das Brot
die Pizza
das Gemüse
das Obst
die Milch
der Apfel
das Fleisch

das Wasser
das Gebäck
die Limonade
die Wurst
der Kaffee

Station 2

• Bildet die Wörter! (Ενώστε τις συλλαβές και φτιάξτε τις λέξεις!)

• Schreibt dann die Wörter in die richtige Spalte! (Γράψτε τις λέξεις στην σωστή στήλη!)

der	die	das
Käse Apfel Joghurt Kuchen Reis	Limonade Spaghetti Brezel Milch	Wasser Fleisch Müsli Eis Gemüse

Schreibt dann die Informationen! (Στην συνέχεια γράψτε τις πληροφορίες στα φυλλάδια!)

Name	Was isst du gern?	Was trinkst du gern?
[Redacted]	die Pizza	limonade
[Redacted]	der Reis	der saft
[Redacted]	die Wurst	der tee
[Redacted]	der Fisch	limonade

“Gruppe 2”

Station 1

Essen und trinken

Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos! (Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα από τις εικόνες!)

das Müsli - die Pizza - die Spaghetti - das Brot - der Käse - der Salat - die Milch - das Wasser - der Kaffee - der Apfel - die Limonade - der Fisch - das Fleisch - das Gemüse - das Gebäck - das Obst - der Reis - die Brezel - die Butter - die Wurst

 der Salat	 der Fisch	 der Reis
 die Butter	 die Spaghetti	 die Brezel
 das Müsli	 der Käse	 das Brot
 die Pizza	 das Gemüse	 das Obst
 die Milch	 der Apfel	 das Fleisch

 das Wasser	 die Nudeln
 die Wurst	 die Limonade
	 der Kaffee

Station 2

- Bildet die Wörter! (Ενώστε τις συλλαβές και φτιάξτε τις λέξεις!)
- Schreibt dann die Wörter in die richtige Spalte! (Γράψτε τις λέξεις στην σωστή στήλη!)

der	die	das
der Kuchen der Käse " Apfel " Reis der Joghurt	die Spaghetti " Limonade " Brat " Milch	Müsli Wasser Fleisch Gemüse das Eis

Schreibt ihr dann die Informationen! (Γράψτε τις πληροφορίες που υπάρχουν!)
















Name	Was isst du gern?	Was trinkst du gern?
[Name]	die Pizza	die Limonade
[Name]	die Pizza die Limonade der Apfel und das Eis	
[Name]	die Wurst und die Pizza	die Limonade
[Name]	der Salat, der Reis und die Wurst	


Station 1


Essen und trinken


* Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos! (Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα από τις εικόνες!)


das Müsli - die Pizza - die Spaghetti - das Brot - der Käse - der Salat - die Milch - das
Waghee - der Kaffee - der Apfel - die Limonade - der Fisch - das Fleisch - das Gemüse -
das Gebäck - das Obst - der Reis - die Brezel - die Butter - die Wurst


der Salat		der Fisch		der Reis	
die Butter		die Spaghetti		die Brezel	
das Müsli		der Käse		das Brot	
die Pizza		das Gemüse		das Obst	
die Milch		der Apfel		das Fleisch	


der Kaffee


die Limonade


die Wurst


der Salat


das Obst

Station 2

* Bildet die Wörter! (Εκτίμη τις εκδοχές και γράψτε τις λέξεις.)

* Schreibt dann die Wörter in die richtige Spalte! (Γράψτε τις λέξεις στην σωστή στήλη.)

der	die	das
der Reis	die Eis	das Fleisch
der Kuchen	die Limonade	das Wasser
der Käse	die Brezel	das Gemüse
der Apfel	die Milch	das Müsli
der Joghurt	die Spaghetti	

Schreibt dann die Informationen! (Στην συνέχεια γράψτε τις πληροφορίες στο πλαίσιο!)

Name	Was isst du gern?	Was trinkst du gern?
[Redacted]	der Kuchen	das Wasser
[Redacted]	die Pizza	die Limonade
[Redacted]	das Fleisch	der Tee
[Redacted]	der Fisch	der Saft
















“Gruppe 4”






Station 1

Essen und trinken

* Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos! (Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα από τις εικόνες!)

das Müsli - die Pizza - die Spaghetti - das Brot - der Käse - der Salat - die Milch - das Wasser - der Kaffee - der Apfel - die Limonade - der Fisch - das Fleisch - das Gemüse - das Gebäck - das Obst - der Reis - die Brötchen - die Butter - die Wurst

 der Salat	 der Fisch	 der Reis
 die Butter	 die Spaghetti	 die Brötchen
 das Müsli	 der Käse	 das Brot
 die Pizza	 das Gemüse	 das Gebäck
 die Milch	 der Apfel	 das Fleisch

 das Wasser ✓
 das Obst ✓
 die Limonade ✓
 der Kaffee ✓
 die Wurst ✓

Station 2

* Ordnet die Wörter! (Ordnen sie richtig und falsch die Wörter!)

* Schreiben dann die Wörter in die richtige Spalte! (Schreiben sie richtig und falsch die Wörter in die richtige Spalte!)

der	die	das
Apfel	Spaghetti	Milch
Reis	Brötchen	Fleisch
Käse	Milch	Wasser
Kuchen	Limonade	Fleisch
Spaghetti		Gemüse

Schreibt dann die Informationen! (Στην συνέχεια γράψτε τις πληροφορίες στο φυλλάδιο!)

Name	Was isst du gern?	Was trinkst du gern?
[Redacted]	Pizza	lemonade
[Redacted]	Obst	tee
[Redacted]	Fleisch	lemonade
[Redacted]	Banane	Wasser

12. Vorschläge der 6. Klasse der Grundschule in Kentri

„Μαχητές των δρόμων“

1) Κατά την γνώμη μας για την πρώτη άσκηση θα ήταν ωραίο να έγραφε τις λέξεις λάθος και εμείς να το γράφαμε σωστά κάτι σαν ορθογραφία.	
2) Κατά την άποψη μας θα ήταν ωραίο να τερχιάζαμε τις λέξεις με τα άρθρα.	
3) Να μείνει όπως είναι!	

„Disneyland“

1) Θα μπορούσε να υπάρξει συνέντευξη με ζώα για να μιν έχα μόνο φωνές.	Prima
2) Η συνεργασία μας ήταν τέλεια και ευχάριστη! Είμαστε αστερία!	

„Αστέρια“

Δεν θα πρεπε να παίρνομε τα χαρτιά από τις προηγούμενες ανατήσεις γιατί τα βλάπτει.	
---	--

13. Vorschläge der 6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra

Gruppe 3


• Θα βάλω περισσότερες επιλογές (1)
• Δεν είχε λεξάριο αλλά ήρθε η παρέα (3)
• Θα μπορούσα να βάλω με स्वा (2)
• Ηταν δύσκολα αλλά πρέπει να δοκιμάσει τις (4)
αυτές του

14. Die Laufzettel der 6. Klasse der Kentri-Grundschule

Laufzettel

Gruppe ααααα

Namen: _____




Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1	Essen und trinken	✓		
Station 2	Bildet die Wörter!		✓	
Station 3	Was isst to gern?	✓		
Pufferstation	~~~~~			

Δεν θα ήθελε να παίρνει τα χέρια από τις από-
γούστες ανανεώνει πάλι τα βίνετα.

Laufzettel

Gruppe Disneyland
Namen: _____



Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1	Essen und trinken	✓		
Station 2	Bildet die Wörter Schreibt dann die Wörter in die	✓		
Station 3	Was isst du gern?	✓		
Pufferstation	Lebensmittel	✓		


~~100/100!~~ 100/100!
Prima!

Θα μπορούσε να υπάρξει επικοινωνία με ζώα για να μιν έκα μόνο
ψαγντά.

Η συνεργασία μας ήταν τέλεια και
υπάριστη! Είμαστε αστέρια!

Laufzettel

Gruppe Μαχητές των όρσμων
Namen: _____



Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1	Essen und trinken	✓		
Station 2	Bildet die Wörter?		✓	
Station 3	Was isst du gern?	✓		
Pufferstation	1) Κατά την γούλα μας για την στην αρχή θα ήταν ωραίο να έχουμε στο κάτω μέρος να έχουμε να το έχουμε ομαρά και να απολαύσουμε.			

2) Κατά την άνοδο μας θα ήταν
ωραίο να έχουμε στο κάτω μέρος
με τα άρδρα.

3) Να περύνει τους ενοχ!

15. Die Laufzettel der 6. Klasse der 3. Grundschule in Ierapetra


Laufzettel

Gruppe 1
Namen: _____



Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1	•Schreibt die richtigen Wörter neben die Fotos!	✓		
Station 2	•Bildet die Wörter, richtige ^{Stelle} •Schreibt dann die Wörter in die Diskutier miteinander		✓	
Station 3		✓		
Pufferstation	was ist gestern	✓		

Gruppe 2
Namen: _____



Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1	υπερπαραφασματικές βλαβερότητα!	✓		
Station 2		✓		
Station 3	Μας άρεσε πάρα πολύ! Τέλειο! Φανταστικό!	✓		
Pufferstation	Ηταν πάρα πολύ ωραίο. Τέλειο! Φανταστικό!	✓		

Laufzettel

Gruppe: 3
Namen: _____




Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1	Essen und trinken • Bilder der Wörter	✓		
Station 2	• Schreibt dann die Wörter in die richtige • folge			✓
Station 3	Was isst du gern?		✓	
Pufferstation	Lebensmittel		✓	

• Die Salate περιόριστος επιλογής (1)
• Der είχε σχεδόν αλλά ηλσκαρ τυρεζιτυα (3)
• Θα μπορούσε να Salce με Saja (2)
• Η του άσυνολα αλλά πρέπει να διαβάζει τις (4)

Laufzettel

Gruppe: 4
Namen: _____



Stationen	Aufgabe/Titel	😊	😐	😞
Station 1	Γράψτε τις σωστές λέξεις δίπλα στα κείμενα	✓		
Station 2	Γράψτε τις λέξεις στην σωστή σειρά	✓		
Station 3	Τι σουν αρέσει να τρώει	✓		
Pufferstation	Πίνετε και διαδραματίζετε σε κινούμενα	✓		

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.