

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

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

Masterarbeit

**Das Wortschatztraining auf dem A1-Sprachniveau im DaZ-
Unterricht mithilfe autonomer Lernstrategien**

**Η εξάσκηση του λεξιλογίου στο Α1-γλωσσικό επίπεδο στην
διδακτική της Γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια
αυτόνομων μαθησιακών μεθόδων**

Gutachter*innen: Dr. Zeppos Dimitrios und Dr. Rofouzou Aimilia

Vorgelegt von: Yana Yasmina Petralia
Matrikel-Nr.: 519977
E-Mail: pia-petralias@hotmail.com

Rhodos, 31.01.2024

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή/της φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») 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.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 0. Einleitung..... | 8 |
| 1. Autonomes Lernen | 11 |
| 1.1 Die Definition des autonomen Lernens | 11 |
| 1.2 Historische Entwicklung..... | 12 |
| 1.3 Theoretische Grundlagen..... | 13 |
| 1.4 Autonomes Lernen im DaZ-Unterricht | 15 |
| 1.5 Lernstrategien und Techniken..... | 16 |
| 1.6 Organisationsformen des autonomen Lernens in der Klasse | 18 |
| 2. Wortschatzerwerb | 19 |
| 2.1 Sprachdidaktische Grundlagen des Wortschatzes im DaZ-Unterricht | 21 |
| 2.2 Strategien zum Wortschatzerwerb..... | 22 |
| 2.3 Phasenmodell der Wortschatzvermittlung | 24 |
| 2.4 Einflussfaktoren beim Wortschatzerwerb..... | 27 |
| 3. Lernautonomie beim Wortschatzerwerb im DaZ-Unterricht | 29 |
| 4. Autonomes Wortschatztraining im DaZ-Unterricht: Ein Unterrichtsszenario | 30 |
| 4.1 Rahmenbedingungen | 31 |
| 4.2 Durchführung des Unterrichtsszenarios | 31 |
| 4.3 Erste Unterrichtseinheit | 32 |
| 4.3.1 Einführungsphase | 36 |
| 4.3.2 Einübungsphase..... | 37 |
| 4.3.3 Aktivierungsphase | 39 |
| 4.4 Zweite Unterrichtseinheit | 40 |
| 4.4.1 Einführungsphase | 43 |
| 4.4.2 Einübungsphase..... | 45 |
| 4.4.3 Aktivierungsphase | 46 |
| 5. Auswertung der Unterrichtseinheiten..... | 47 |
| 6. Analyse..... | 50 |
| 7. Auswertung der Resultate..... | 55 |
| 8. Schlusswort..... | 57 |
| 9. Literaturverzeichnis..... | 59 |
| Anhang | 1 |

Schaubilder

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Ergebnisse des Tests der Lernenden in der Gruppe A | 51 |
| Abbildung 2: Ergebnisse des Tests der Lernenden in der Gruppe B | 52 |
| Abbildung 3: Auswertung des Tests der Gruppe A | 53 |
| Abbildung 4: Auswertung des Tests der Gruppe B..... | 54 |

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Förderung der Lernerautonomie im Wortschatztraining durch den Einsatz diverser Lernstrategien im DaZ-Unterricht. Ziel der Arbeit ist es zu untersuchen, ob die Methode des autonomen Lernens bereits auf dem A1-Niveau im Bereich des Wortschatztrainings effektiv ist. Durch eine detaillierte Fallstudie wird die Methode des autonomen Lernens der traditionellen Methode gegenübergestellt und es werden verschiedene Techniken bzw. Materialien verglichen und analysiert, die die Effektivität des autonomen Wortschatzerwerbs hervorheben sollen.

Zu Beginn der Masterarbeit wird im theoretischen Teil der Begriff der Lernerautonomie analysiert und eine historische Entwicklung vorgenommen sowie auf die Unterrichtskonzepte und Lernmethoden Bezug genommen, die zur Entwicklung dieses Ansatzes beitragen. Außerdem wird auf das Wortschatztraining im DaZ-Unterricht fokussiert. Es werden auch die allgemeinen Merkmale beschrieben, die ein Zweitsprachunterricht haben sollte, um die Lernerautonomie im Bereich des Wortschatztrainings zu fördern. Im Anschluss wird im praktischen Teil eine Fallstudie durchgeführt, die in der ersten Klasse eines deutschsprachigen Vereins auf Rhodos das autonome Lernen dem lehrerzentrierten Unterricht gegenüberstellt, um seine Effektivität zu prüfen.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Einsatz autonomer Lernstrategien positive Auswirkungen auf den Wortschatzerwerb der A1-Lernenden hat, da das autonome Lernen die Motivation, das Engagement und die Selbstwirksamkeit der A1-Lernenden im Wortschatztraining fördert, indem sie aktiv an ihrem Lernprozess teilnehmen und ihre Fortschritte selbst überwachen können.

Trotz der positiven Ergebnisse identifiziert die Arbeit auch Herausforderungen und Barrieren im Einsatz autonomer Lernstrategien auf dem A1-Sprachniveau und bietet Empfehlungen für die Optimierung des Wortschatztrainings im DaZ-Unterricht.

Zum Weiteren heben die Befunde die Bedeutung von autonomem Wortschatztraining im DaZ-Unterricht hervor und bieten konkrete Empfehlungen für Lehrkräfte, um

effektive und an den Bedürfnissen der A1-Lernenden ausgerichtete Lernumgebungen zu schaffen.

Insgesamt liefert die Fallstudie wertvolle Einblicke und Erkenntnisse zur Integration autonomer Lernstrategien im Wortschatztraining auf dem A1-Sprachniveau im DaZ-Unterricht und unterstreicht die Bedeutung von personalisierten, motivierenden und effektiven Lernansätzen für Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen und Bedürfnissen.

Schlüsselwörter: Lernerautonomie, Wortschatztraining, Lernstrategien, DaZ-Unterricht, Fallstudie

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ασχολείται με την προώθηση της αυτονομίας των μαθητών στην εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω της χρήσης διάφορων εκπαιδευτικών στρατηγικών στο μάθημα των Γερμανικών ως δεύτερη γλώσσα. Στόχος της εργασίας είναι να εξετάσει εάν η εφαρμογή της αυτόνομης μάθησης είναι αποτελεσματική ήδη στο γλωσσικό επίπεδο A1 στον τομέα της εκμάθησης του λεξιλογίου. Μέσω μιας λεπτομερούς μελέτης περίπτωσης, η μέθοδος της αυτόνομης μάθησης συγκρίνεται με την παραδοσιακή μέθοδο και αναλύονται διάφορες τεχνικές και εκπαιδευτικά υλικά για να προβάλλουν την αποτελεσματικότητα της αυτόνομης απόκτησης του λεξιλογίου.

Στην αρχή της διπλωματικής εργασίας, στο θεωρητικό μέρος, αναλύεται ο όρος της αυτονομίας στην εκπαίδευση, γίνεται η ιστορική του αναδρομή, καθώς αναφέρεται επίσης στις διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που συνέβαλαν στην ανάπτυξη αυτής της μεθόδου. Επιπλέον, επικεντρώνεται στην εκπαίδευση του λεξιλογίου στο μάθημα των Γερμανικών ως δεύτερη γλώσσα. Περιγράφονται επίσης τα γενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να εμπεριέχονται στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας για να προωθήσει την αυτονομία των μαθητών στον τομέα της εκμάθησης του λεξιλογίου. Στη συνέχεια, στο πρακτικό μέρος, πραγματοποιείται μια μελέτη περίπτωσης που συγκρίνει στην πρώτη τάξη ενός γερμανόφωνου συλλόγου στη Ρόδο την αυτόνομη εκπαίδευση με τη διδασκαλία που επικεντρώνεται στον καθηγητή για να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά της.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χρήση αυτόνομων εκπαιδευτικών στρατηγικών έχει θετικές επιπτώσεις στην απόκτηση του λεξιλογίου των μαθητών στο γλωσσικό επίπεδο A1, καθώς προωθεί την κινητοποίηση, τη συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα των μαθητών στην εκπαίδευση λεξιλογίου.

Παρά τα θετικά αποτελέσματα, η εργασία αναγνωρίζει επίσης προκλήσεις και εμπόδια στη χρήση αυτόνομων εκπαιδευτικών στρατηγικών στο γλωσσικό επίπεδο A1 και προτείνει μέτρα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης λεξιλογίου στο μάθημα των Γερμανικών ως δεύτερη γλώσσα.

Επιπλέον τα ευρήματα τονίζουν τη σημασία της αυτόνομης εκπαίδευσης του λεξιλογίου στο μάθημα των Γερμανικών ως δεύτερη γλώσσα και προσφέρουν συγκεκριμένες συστάσεις για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δημιουργήσουν αποτελεσματικά περιβάλλοντα μάθησης που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών στο γλωσσικό επίπεδο A1.

Συνολικά, η μελέτη περίπτωσης παρέχει πολύτιμες εισαγωγές και ευρήματα για την ενσωμάτωση αυτόνομων εκπαιδευτικών στρατηγικών στην εκμάθηση του λεξιλογίου στο επίπεδο A1 στο μάθημα των Γερμανικών ως δεύτερη γλώσσα και τονίζει τη σημασία της ατομικότητας, του κινήτρου και αποτελεσματικής προσέγγισης της εκπαίδευσης για μαθητές με διαφορετικές γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις – Κλειδιά: Μαθησιακή αυτονομία, μαθησιακές στρατηγικές, μάθημα Γερμανικών ως δεύτερης γλώσσας, μελέτη περίπτωσης.

0. Einleitung

Der DaZ-Unterricht beruht heutzutage nicht nur auf dem Erlernen der deutschen Sprache, sondern er erfordert Fähigkeiten, die Lerner*innen des 21. Jahrhunderts verfügen müssen, um konkurrenzfähig zu sein. Eine innovative Methode, die all dies miteinander verbindet, ist das autonome Lernen (Petralias 2023: 157). Das autonome Lernen hat im Fremdsprachenunterricht einen essenziellen Wandel ausgelöst und infolgedessen ein breites Spektrum an Anwendungsfeldern eröffnet. In der Ära der Digitalisierung und des ständigen Wissenserwerbs sind die traditionellen Lehrmethoden nicht mehr ausreichend, um den Bedarf an lebenslangem Lernen und die individuellen Lernpräferenzen der Schüler*innen zu erfüllen. Dies gilt insbesondere für den Bereich des Wortschatztrainings, der einen entscheidenden Bestandteil des Spracherwerbsprozesses einnimmt.

Der Wortschatz ist das Fundament der Sprache. Aus diesem Grund ist die Förderung der Fähigkeit, sich einen umfangreichen Wortschatz anzueignen sowie ihn effizient anzuwenden für die Kommunikation in der Zweitsprache erforderlich. Im Sprachunterricht wird heutzutage eine Vielzahl an Strategien zur Förderung des Wortschatztrainings eingesetzt. Die Einbettung des autonomen Lernens zählt zu den wichtigsten Werkzeugen, die zur Steuerung und Optimierung des Wortschatzerwerbs führt (Kertes 2019: 142-143).

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Untersuchung, wie autonomes Lernen im DaZ-Unterricht integriert werden kann, um sich den Wortschatz effizienter anzueignen. Dabei wird nicht nur die Theorie hinter dem autonomen Lernen und dem Wortschatztraining beleuchtet, sondern auch ihre praktische Umsetzung unter die Lupe genommen. Das Verfassen dieser Arbeit soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung von effektiven Lehr- und Lernstrategien im Bereich des Wortschatzerwerbs leisten und die Chancen und Herausforderungen des autonomen Lernens in diesem Kontext aufzeigen.

Diese Arbeit wird in sechs Teile gegliedert. Im ersten Kapitel werde ich einen Rückblick auf die bestehende Literatur in Hinsicht auf das autonome Lernen im

Bereich des Wortschatztrainings vornehmen, um somit die Wissenslücke in seiner Anwendung im DaZ-Unterricht aufzuzeigen. Im zweiten Teil werde ich die Wichtigkeit der Aneignung des Wortschatzes erklären sowie die Bedeutsamkeit der Förderungsmöglichkeiten aufzeigen. Des Weiteren werde ich das von Storch angeführte Phasenmodell der Wortschatzvermittlung präsentieren (1999: 57) und dieses mit dem Phasenmodell von Lewis bereichern (2019: Online). Im dritten Kapitel werde ich die Einbettung des autonomen Lernens im Bereich des Wortschatztrainings (Kertes 2019: 148) darstellen. Anschließend folgt im vierten Kapitel der praktische Teil, in dem ich zwei Unterrichtseinheiten in Form einer Fallstudie durchführe, welche die Förderung des Wortschatztrainings mittels des autonomen Lernens in den Vordergrund stellen sollten. Dabei handelt es sich um die Vermittlung des Wortschatzes zum Thema „Schulsachen“ und „Schulfächer“ an zwei Gruppen mit je vier achtjährigen Lernenden, die sich auf dem A1-Sprachniveau (Europarat 2001) befinden und die erste Klasse eines deutschsprachigen Vereins¹ auf Rhodos besuchen. Diese Gruppen werden das Wortschatztraining sowohl autonom als auch lehrerzentriert durchführen und am Ende einen Test zum erworbenen Wortschatz ablegen. Anschließend werde ich im fünften Kapitel eine Evaluation der Durchführung der Unterrichtseinheiten präsentieren. Dann werde ich im sechsten Kapitel die Leistung der Lernenden mithilfe des schriftlichen Tests messen, in dem ich diesen auswerte und analysiere, um schlussendlich im siebten Kapitel die Resultate des Tests auswerten, sodass die Forschungsfrage beantwortet werden kann.

In dieser Masterarbeit stellt sich die Frage, ob im DaZ-Unterricht auf dem A1-Sprachniveau (ebd.) das autonome Lernen im Wortschatztraining effektiv ist und angewendet werden soll, sodass die Hemmschwelle zum Spracherwerb sinkt und die Motivation der Lernenden steigt. Zur Erkenntnis dieser Hypothese müssen vorab folgende Leitfragen beantwortet werden: Sind die Lernenden bereits ab dem A1-

¹ Den deutschsprachigen Verein Elgesem (griechisch-deutschsprachiger Verein für Wissenschaft und Bildung) gibt es bereits seit mehr als 30 Jahren. Er ermöglicht deutschsprachigen Kindern auf Rhodos muttersprachlichen Unterricht zu erhalten. Genauere Informationen gibt es auf der Internetseite: www.schulerhodos.com.

Sprachniveau in der Lage, sich den Wortschatz autonom anzueignen? Welche Lernstrategien sind geeigneter, um das autonome Lernen zu fördern? Steigert das autonome Lernen die Motivation der Lernenden in jungem Alter und ist infolgedessen der Erwerb des neuen Wortschatzes einfacher und effektiver?

1. Autonomes Lernen

In der Bildung wird dem autonomen Lernen besonders Beachtung geschenkt, was aus der Vielzahl der zurzeit didaktischen Überlegungen, die zur Förderung des Spracherwerbs führen, entnommen werden kann (Schmenk 2010: 12). Des Weiteren wird das autonome Lernen im Sprachunterricht angewandt, da es nicht nur auf das Erlernen der Sprache fokussiert ist, sondern auch die Kompetenzen der Lernenden entfaltet und erweitert, sodass sie mit wichtigen Fähigkeiten gewappnet sind, um in ihrem Leben auch auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu sein (Petralias 2023: 157). Im Folgenden wird die Definition des autonomen Lernens sowie seine Bedeutung im Sprachunterricht erläutert, um anschließend seinen Stellenwert im DaZ-Unterricht zu ergründen. Dafür wird zu Beginn ein Blick auf die Entwicklung des autonomen Lernens im Rahmen der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf die didaktisch- methodischen Prinzipien geworfen.

1.1 Die Definition des autonomen Lernens

Das autonome Lernen wird als allgemeiner pädagogischer Ansatz definiert, bei dem die Lernenden die Hauptverantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (Wolff 2002: 2). Die autonomen Schüler*innen besitzen die Fähigkeit, ihren eigenen Bildungsweg individuell zu kontrollieren, indem sie selbstständig ihren Lernvorgang bestimmen (ebd.: 3-4). Demzufolge nehmen die Lernenden aktiv an der Gestaltung ihres Lernens teil, sie entscheiden über die Ausführung der von der Lehrkraft vorgegebenen Lernaktivitäten, und evaluieren am Ende eigenverantwortlich ihre Lernfortschritte. Infolgedessen fördert das autonome Lernen die Selbstständigkeit, die Eigenverantwortung sowie die Selbstmotivation der Lernenden.

Ferner nimmt der Begriff autonomes Lernen im Bereich der Sprachdidaktik eine bedeutsame Rolle ein (Konrad 2008: 28). Die Lernenden eignen sich während des Spracherwerbs autonom neues Wissen an, wie unter anderem den Wortschatz oder die Grammatik, und arbeiten sich eigenständig in komplexere Satzstrukturen ein, was schließlich zum effizienten Sprachgebrauch führt. Dieser Prozess befähigt und motiviert die Sprachlernenden, ihre eigenen Lernziele zu setzen, ihre eigenen

Lernstrategien zu wählen, ihre Lernaktivitäten selbstständig durchzuführen sowie die Entwicklung des Lernprozesses selbst zu kontrollieren. Dadurch werden sie in die Lage versetzt, aktiv beim Spracherwerb teilzunehmen, im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, bei dem die Lehrkräfte die aktive Rolle übernahmen. Beim autonomen Lernen befinden sich die Lehrkräfte im Raum und beobachten als Anreger und Moderatoren passiv den Lernprozess (Altmayer 2002: 9).

Obwohl die Lernenden sich den Unterrichtsstoff selbstständig aneignen, ist es an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass sie nicht abgetrennt und ohne Instruktion der Lehrkraft die Sprache erwerben (ebd.). Beim autonomen Lernen wird die Nutzung von Lehrmaterialien, Ressourcen und gegebenenfalls eine Zusammenarbeit mit den Kursteilnehmenden im Vorfeld bestimmt, um die vorgegebenen Lernziele zu erreichen. Diese Prozedur verleiht den Lernenden notwendige Fähigkeiten, wie unter anderem die Hauptverantwortung für ihren Bildungsweg zu übernehmen (Stauche 2004: 48-49). Die Aneignung dieser Fähigkeiten mittels des autonomen Lernens im Bereich der Sprachdidaktik hat eine lange Tradition (Konrad 2008: 28), wie man im weiteren Verlauf der historischen Entwicklung entnehmen kann.

1.2 Historische Entwicklung

Das autonome Lernen wurde bereits in der frühen Neuzeit von Johann Amos Comenius als Begriff wahrgenommen, der den Gedanken des selbständigen Lernens als Richtlinie der Unterrichtsgestaltung auffasste (Konrad 2008: 25).

Das eigentliche Konzept des autonomen Lernens wurde jedoch später durch die reformpädagogischen Prinzipien von Hugo Gaudig, Maria Montessori, Célestin Freinet und Paulo Freire beeinflusst, die das autonome Lernen durch selbstgesteuerte pädagogische Lernformen entwickelten (Bimmel/ Rampillon 2000: 177).

In den 70er Jahren prägten Pädagogen wie Henri Holec den Begriff des autonomen Lernens in der Sprachdidaktik, in dem sie die Notwendigkeit der aktiven Teilnahme der Lernenden im Lernprozess befürworteten (1980: 4).

In den 90er Jahren hatten die Lernenden die Möglichkeit mithilfe der „can-do statements“ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat 2001), ihre Lernziele und ihren Lernfortschritt eigenständig zu bewerten.

Auch durch die rasante Entwicklung der Technologie, insbesondere des Internets, eröffneten sich neue Perspektiven für das autonome Lernen wie Online-Lernplattformen, Lernsprach-Apps und zahlreiche Internetquellen, die nach Wolff (2002: 24) den Lernenden die Freiheit in ihrem eigenen Lernprozess bieten.

Die Förderung der Lernautonomie bleibt auch heutzutage noch ein zentrales Element in der Sprachdidaktik (Biechele o. D.: 11-13). Es gibt eine Vielzahl neuer didaktischer Methoden wie das blended learning, das peer teaching und die Nutzung künstlicher Intelligenz, die weiterhin zur Entwicklung dieses Konzepts beitragen (Kirchhoff 2007: 11-19).

Die historische Entwicklung zeigt, wie sich die Lehrmethoden und die Ansätze bezüglich des autonomen Lernens im Laufe der Zeit verändert haben. Das Schlüsselement des autonomen Lernens, die aktive Rolle der Lernenden im individualisierten Lernprozess, bleibt jedoch konstant im Mittelpunkt. Heutzutage wird das autonome Lernen als ein Bestandteil in der Sprachausbildung angesehen und auch im DaZ-Unterricht intensiv eingesetzt. Durch das autonome Lernen wird die Sprache effizient erworben, sodass auch die Motivation der Lernenden aufrecht erhalten bleibt (Stauche 2004: 48-49), was sich in den weiter unten angeführten pädagogischen Ansätzen widerspiegelt wird.

1.3 Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen des autonomen Lernens wurden in diversen pädagogischen Ansätzen im Bereich der Sprachdidaktik intensiv erforscht. Im Folgenden wird auf einige der elementaren pädagogischen Ansätze des autonomen Lernens eingegangen.

Der Konstruktivismus zählt zu den grundlegenden pädagogischen Ansätzen für das autonome Lernen. Er besagt, dass das Erlernen einer Sprache ein aktives Verfahren ist,

bei dem Individuen ihr eigenes Wissen konstruieren, indem sie neue Informationen mit ihrem bestehenden Wissen verknüpfen (Bimmel/ Rampillon 2000: 40). Daraus lässt sich erschließen, dass die Lernenden die Verantwortung für den Spracherwerb und seine Entwicklung übernehmen, welches mit ihrem eigenen Vorwissen und Erfahrungshintergrund in engem Zusammenhang steht (ebd.). Infolgedessen werden sie ermutigt, aktiv am Spracherwerb teilzunehmen, um ihre Vorkenntnisse selbständig aufzubauen und somit ihre Motivation aufrecht zu erhalten (Königs 2005: 448).

Außerdem gibt es die Selbstbestimmungstheorie (Deci/ Ryan 1993: 224), nach der das Individuum ein angeborenes Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Partizipation hat. Im Bereich der Sprachdidaktik heißt das, dass autonome Lernende das Bedürfnis haben, die Kontrolle über ihren Lernprozess zu haben, sodass sie sich kompetent fühlen und folglich soziale Anerkennung erhalten, um motiviert und erfolgreich die Sprache zu lernen.

Eine weitere Lerntheorie ist der Konnektivismus, der die Verbindungen zwischen den Informationen im Internet hervorhebt (Rüther 2015: Online). Beim autonomen Lernen nutzen Lernende oft digitale Quellen, um Informationen zu suchen und um sie zu vergleichen. Dieser Prozess unterstützt den effizienten Spracherwerb und motiviert die Lernenden zum autonomen Lernen (ebd.).

Schließlich gibt es die Flow-Theorie, die besagt, dass Menschen am produktivsten und motiviertesten sind, wenn sie den „Flow“ fühlen, in dem sie sich mit Aufgaben befassen, die ihre Fähigkeiten vollkommen herausfordern (Csikszentmihalyi/ Schiefele 1993: 209-213). Das autonome Lernen ermöglicht den Lernenden, ihre Lernaktivitäten so anzupassen, dass sie sich in einer „Flow Verfassung“ befinden.

Diese theoretischen Grundlagen bilden den Rahmen für die Entwicklung von Lehrmethoden und pädagogischen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht und insbesondere im DaZ-Unterricht. Sie helfen den Lehrenden, die Sprachentwicklung ihrer Lernenden und deren Bedürfnisse besser zu verstehen und dementsprechend einen effektiven DaZ-Unterricht zu gestalten.

1.4 Autonomes Lernen im DaZ-Unterricht

Im DaZ-Unterricht ist das autonome Lernen ein wertvolles Werkzeug, durch das die DaZ-Lernenden die Hauptverantwortung über das Erlernen der deutschen Sprache übernehmen (Altmayer 2002: 9). Dabei müssen einige Faktoren im Unterricht berücksichtigt werden, sodass der Prozess des Zweitspracherwerbs auf autonomer Weise effektiv verläuft. Dazu zählt, dass die DaZ-Lernenden mit wichtigen Kompetenzen wie Verantwortung und Selbstbewusstsein ausgerüstet werden, sodass sie in der Lage sind, ihren Lernprozess selbst zu steuern, indem sie ihre eigenen Lernziele setzen, ihren Lernverlauf bestimmen und über die Zeitspanne ihres Lernpensums entscheiden. Folglich ist der Prozess des Spracherwerbs anfangs von einer starken Einflussnahme durch andere geprägt, z.B. durch die Lehrkräfte. Erst danach können Lernende autonom Aktivitäten bewältigen. Daher erfüllen die Lehrkräfte zu Beginn eine steuernde Funktion und sind Helfer*innen für die Lernenden. Sie geben Hilfestellungen, bis die Lernenden eigenständig und ohne Lehrereingriffe arbeiten können und die Lehrenden dann die Rolle des Moderators einnehmen (Petralias 2023: 158).

Noch dazu sollte die Lehrkraft den Lernenden verschiedene Lernstrategien vermitteln, sodass sie diese im Lernprozess anwenden können, um ihre Effizienz im Spracherwerb bzw. im Sprachgebrauch zu steigern. Einige davon sind beispielsweise Lernstrategien zum Wortschatzerwerb, zur Phonetik, zum Hör- bzw. Leseverstehen und zum schriftlichen oder mündlichen Ausdruck (Storch 1999: 21).

Damit die Lernstrategien effektiv eingesetzt werden, ist es von großer Bedeutung, im Voraus Lernziele festzulegen. Die Lernenden sollten klare und realistische Ziele für ihren Lernprozess setzen, um in der Lage zu sein, ihren Fortschritt zu messen und motiviert zu bleiben (Wolff 2002: 38).

Außerdem müssen sie selbständig und angemessen zum jeweiligen Lernziel Ressourcen finden, sodass sie die von der Lehrkraft vorgegebenen Lernmaterialien bereichern, damit sie ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechen (ebd.). Dies

können unter anderem Wörterbücher, Internetquellen, Podcasts oder Zeitschriften einschließen (Schlank 2003: 602).

Während dieser Prozedur sollten sie ermutigt werden, ihren Lernfortschritt zu reflektieren und ihn selbstständig zu bewerten, indem sie ihre Sprachkompetenz evaluieren. Dies kann durch Selbstbewertungen, Spiele, Tagebücher oder mündliche Aktivitäten erfolgen (ebd.: 600). Wichtig dabei ist, dass die Kursteilnehmenden nicht allein arbeiten, sondern gemeinsam kommunizieren, um ihre Sprachkenntnisse in authentischen Situationen anzuwenden (Wolff 2002: 24).

Daraus lässt sich erschließen, dass das autonome Lernen im DaZ-Unterricht besonders effektiv sein kann, da es aufgrund der eigenen Kontrolle des Lernprozesses, die Motivation der Lernenden weckt (Stauche 2004: 48-49). Damit die Lernenden die Fähigkeit besitzen die Kontrolle ihres Lernprozesses zu übernehmen, müssen sie vorab effektive Lernstrategien und Techniken entwickeln.

1.5 Lernstrategien und Techniken

Im DaZ-Unterricht wird vorausgesetzt, dass autonome Lernende von der Lehrkraft über eine Vielzahl an Strategien bzw. Techniken vermittelt bekommen. Diese können sie beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache einsetzen, um möglichst effizient die Sprache zu erlernen und erweitern (Schmenk 2010 :15).

Die Lernstrategien werden nach Storch in zwei Hauptkategorien differenziert, die direkten und die indirekten Lernstrategien (1999: 21). Sie befassen sich explizit mit der Beteiligung der Schüler*innen am aktiven Lernprozess sowie dem Aufnehmen, Planen und Verarbeiten der Lerninhalte (ebd.).

Die direkten bzw. kognitiven Lernstrategien beschäftigen sich mit der Zielsprache und ihren Elementen (ebd.). Dabei wird der Fokus direkt auf den Lernstoff gerichtet (Bimmel/ Rampillon 2000: 101). Es geht darum, neues Wissen aufzunehmen, zu verarbeiten und im Gedächtnis zu verankern, sodass es jederzeit abrufbar ist. Das kann entweder durch Gedächtnisstrategien wie Mnemotechniken gefördert werden (Storch 1999: 21) oder durch Sprachverarbeitungsstrategien, wie unter anderem durch das

Vorlesen, das Notieren oder das Lernen mit Wörterbüchern. Außerdem können Zusammenhänge durch Mindmaps oder Diagramme das Verständnis erleichtern (Bimmel/ Rampillon 2000: 106). Als wichtiger Bestandteil dieser Strategie wird schließlich die aktive Anwendung des neuen Wissens durch diverse Arbeitsanweisungen angesehen, welche zur authentischen Kommunikation und zur Beherrschung der deutschen Sprache führen (ebd.: 119-121).

Auf der anderen Seite gibt es die indirekten bzw. metakognitiven Lernstrategien. Diese Strategien unterstützen das Lernen, indem sie indirekt Einfluss auf den Lernprozess nehmen und werden in vier Kategorien gegliedert. Es gibt die Strategien zur Regulierung des eigenen Lernprozesses (ebd.: 126). Dazu gehören die Vermittlung der Fähigkeiten zur Selbstregulierung, zur Planung, zur Kontrolle des eigenen Fortschritts und zur Anpassung der Lernstrategien, um den Lernprozess zu leiten (ebd.: 130).

Des Weiteren gibt es die affektiven Lernstrategien bzw. Motivationsstrategien, die darauf abzielen, die Lernmotivation der Lernenden aufrechtzuerhalten. Dies kann durch das Festlegen von Belohnungen, das Verknüpfen des Lernens mit persönlichen Zielen oder das Schaffen einer positiven Lernumgebung erfolgen (ebd.: 132).

Auch die Sprachgebrauchsstrategien bieten eine wichtige Grundlage, da die effiziente Nutzung von sprachlichen Ressourcen, wie unter anderem die Nutzung des Vorwissens, entscheidend für das Erlernen des neuen Wissens ist (ebd.:140).

Schlussendlich soll die soziale Lernstrategie dazu beitragen, dass die Lernenden zusammenarbeiten, um Informationen mit anderen zu teilen und ferner unterschiedliche Perspektiven und Meinungen zu erhalten, sodass sie ihr Wissen erweitern können (Ehnert/ Möllering 2001: 51). Die direkten und indirekten Lernstrategien sollten individuell nach den Lernzielen angepasst und in der Unterrichtsgestaltung durchgeführt werden (Storch 1999: 21). Ein autonomer Lernender kann auch eine Kombination dieser Strategien anwenden, um die deutsche Sprache effektiv zu lernen. Dabei spielt die Lehrkraft eine entscheidende Rolle, da sie als Wegweiser den Lernenden bei der Aneignung dieser Strategien unterstützt. Die Auswahl der geeigneten Strategien hängt engen mit den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Lernform in Zusammenhang.

1.6 Organisationsformen des autonomen Lernens in der Klasse

Neben der gezielten Vermittlung von Lernstrategien müssen gleichzeitig auch geeignete Lernformen in der Unterrichtsgestaltung eingesetzt werden, die den autonomen Lernenden die Möglichkeit bieten, selbständig agieren zu können (Bimmel/Rampillon 2000: 45).

Es gibt eine Vielzahl an Lernformen wie unter anderem die Lernwerkstatt, bei der sich die Lernenden geeignete Materialien aussuchen und sich selbständig durch den Unterrichtsstoff erarbeiten müssen, um das gesetzte Lernziel zu erreichen (ebd.: 46).

Außerdem gibt es die offene Lernumgebung, welche mittels eines flexiblen Klassenzimmerdesigns mit verschiedenen Lernbereichen und Ressourcen den Schülern die Freiheit bietet, ihren Lernort zu wählen und die Lernmaterialien selbstständig zu erarbeiten (Skiera 2003: 379).

Statt des traditionellen Frontalunterrichts können Lehrkräfte Projekte initiieren und dadurch den Schüler*innen die Freiheit geben, ihre eigenen Forschungsfragen zu stellen, die Antworten dazu zu finden und ihre Ergebnisse zu präsentieren. Der projektorientierte Unterricht ermöglicht den Schüler*innen, ihr Lernen autonom zu steuern (ebd.: 393).

Lehrende können außerdem verschiedene Lernstationen im Klassenzimmer einrichten, an denen die Schüler selbstständig arbeiten und verschiedene Aufgaben oder Aktivitäten durchführen. Dies fördert das eigenverantwortliche Lernen und es ermöglicht den Lernenden, ihren eigenen Lernweg zu bestimmen, indem sie aufgefordert werden, in einem bestimmten Zeitrahmen beliebig verschiedene Aufgaben zu lösen (Bimmel/ Rampillon 2000: 47).

Eine weitere Organisationsform sind die individuellen Lernpläne, die für jeden Lernenden erstellt werden und auf ihre individuellen Bedürfnisse und Lernziele angepasst werden. Diese Lernform bietet den Lernenden die Freiheit, ihren Lernweg autonom zu organisieren und zu bewältigen (ebd.).

Das autonome Lernen wird auch durch die Lerntechnik Flipped Classroom erzielt. Dabei erhalten die Lernenden ihre Lernmaterialien im Vorfeld und nutzen die Unterrichtszeit, um Fragen zu stellen und vertiefend zu lernen. Das fördert das selbstgesteuerte Lernen und die aktive Beteiligung der Schüler (Lin/ Guter 2020: 273).

Die Nutzung digitaler Ressourcen und Online-Lernplattformen ermöglicht es den Lernenden, ihr Lernen autonom zu organisieren und auf eine Vielzahl von Materialien zurückzugreifen (Wolff 2002: 24).

Die angeführten Organisationsformen fördern die Lernautonomie, indem sie den Schülern mehr Kontrolle über ihren eigenen Lernprozess geben und ihre Fähigkeiten zur Selbstregulierung stärken. Es ist wichtig, dass Lehrkräfte die Schüler*innen bei der Entwicklung von Lernautonomie unterstützen, indem sie klare Erwartungen setzen, Feedback geben und Möglichkeiten für Reflexion und Selbstbewertung bieten. Dafür müssen sie sich erst einen Bereich des Spracherwerbs aussuchen, den sie als Lernziel setzen. Im nächsten Kapitel wird als Beispiel hierzu auf den Wortschatzerwerb fokussiert.

2. Wortschatzerwerb

Das Aneignen von Wörtern und Sätzen einer Sprache wird Wortschatzerwerb genannt (Online-Wörterbuch Wortbedeutung 2023: Online). Nach Bohn umfasst der Wortschatzerwerb das Verstehen und Lernen von Vokabeln sowie die Fähigkeit, sie im mentalen Lexikon zu speichern und im Sprachgebrauch präzise zu verwenden (2000: 34). Der Wortschatzerwerb bildet das Fundament des Spracherwerbs und gilt als Voraussetzung für die verständliche Kommunikation in einer Sprache (ebd.: 16). Aus diesem Grund ist es im Sprachunterricht erforderlich, dass die Lernenden ständig neue Wörter erwerben, um ein breites Spektrum an Wortschatz zu besitzen. Folglich ist der Wortschatzerwerb ein kontinuierlicher Prozess und deswegen steht er im Mittelpunkt des Sprachunterrichts (Winfried o.D.: 308).

In der Sprachdidaktik unterscheidet man zwischen drei Wortschatzarten (Bohn 2000: 23). Es gibt den Mitteilungswortschatz, der alle Wörter umfasst, die die Lernenden bereits beherrschen. Es ist ein aktiver Erwerb, bei dem Wörter erst passiv gelernt wurden und die Lernenden sie entweder im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch fließend verwenden können, um ihre Gedanken auszudrücken. Ein umfangreicher produktiver Wortschatz ist notwendig, um die Kommunikationsfähigkeit zu verbessern. Die Lernenden können den produktiven Wortschatz erweitern, indem sie ihn regelmäßig in ihrem mündlichen und schriftlichen Ausdruck anwenden.

Darüber hinaus gibt es den Verstehenswortschatz (ebd.). Dabei handelt es sich um die Aufnahme des Vokabulars, indem die Lernenden Wörter hören oder lesen, ohne sie aktiv zu produzieren. Dieser passive Erwerb ist oft der erste Schritt im Wortschatzerwerb (ebd.: 24). Der Verstehenswortschatz ist wichtig, damit die Lernenden die Fähigkeit besitzen, kommunikative Situationen zu verstehen, die sowohl schriftlich als auch mündlich stattfinden. Man kann den Verstehenswortschatz ebenfalls durch intensives Lesen, Zuhören und Lernen neuer Wörter erweitern. Dies kann z.B. durch das Lesen von Büchern, das Hören von Podcasts oder das Ansehen von Filmen in der Zielsprache erreicht werden. Der Mitteilungswortschatz wird im Verstehenswortschatz eingeschlossen und weist dadurch eine höhere Anzahl an erworbenen Wörtern auf (Nodari 2010: 1-2).

Schließlich gibt es den potenziellen Wortschatz, der alle unbekannten Wörter umfasst, dessen Bedeutung mithilfe vorgegebener Bestandteile verstanden werden kann (Bohn 2000: 24).

In der Sprachwissenschaft wurde in den letzten Jahren bewiesen, dass die Wortschatzkompetenz die Basis für die allgemeine Sprachkompetenz, sowohl für die kognitiven und als auch kommunikativen Fähigkeiten eines Menschen bildet (Winfried o.D.: 307). Im weiteren Verlauf wird näher auf die sprachdidaktischen Grundlagen des Wortschatzerwerbs im DaZ-Unterricht eingegangen.

2.1 Sprachdidaktische Grundlagen des Wortschatzes im DaZ-Unterricht

Die Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht konzentriert sich darauf, den Lernenden, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, die notwendigen Vokabeln und Begriffe zu vermitteln, sodass sie effektiv in der deutschen Sprache kommunizieren können. Zu den grundlegenden Prinzipien für die wortschatzorientierte Sprachdidaktik zählt die Vermittlung des geeigneten Wortschatzes. Das bedeutet, dass die Auswahl des Wortschatzes auf die Bedürfnisse, das Interesse und das Sprachniveau der Lernenden abgestimmt sein soll (Storch 1999: 57). Anfänger benötigen grundlegenden Alltagswortschatz im Gegensatz zu den fortgeschrittenen Lernenden, die explizite Vokabeln für ihre Interessen oder ihre berufliche Laufbahn brauchen. Bei der Auswahl von Wörtern ist es sinnvoll, sich auf häufig verwendete und nützliche Wörter zu konzentrieren, die den Lernenden in ihrer Kommunikation am meisten helfen. Der Wortschatz sollte vielfältig sein und verschiedene Aspekte der Sprache abdecken wie beispielsweise die Grammatik (Bohn 2000: 28). Dies ermöglicht es den Lernenden, flexibler in ihrer Sprachproduktion zu sein.

Die Einführung des Vokabulars ist ebenfalls besonders grundlegend, da sie Bildung assoziativer Verbindungen innerhalb des Wortschatzes fördert, was zur Verankerung im Gedächtnis führt (ebd.). Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkraft während des Lernprozesses auf die neurobiologischen Grundlagen fokussiert. Laut Huneke und Steinig (2000: 134) senden während des Wortschatzerwerbs bestimmte Neuronengruppen in der Gehirnrinde gleichzeitig elektrische bzw. chemische Reize aus, sodass das Wort und seine Bedeutung verstanden werden. „Je mehr Neuronen gemeinsam aktiviert werden, desto umfassender und bewusster wird ein Wort in allen seinen Bedeutungsanteilen und sinnlichen Qualitäten erkannt“ (ebd.). Dementsprechend sollten geeigneten Bedingungen geschaffen werden, in dem das neue Vokabular in authentischen Situationen präsentiert wird, um die sogenannte Semantisierung, also die Bedeutung und Anwendung zu veranschaulichen. Diese wird laut Storch in zwei Kategorien differenziert: Es gibt die nonverbale und die verbale Semantisierung (1999: 58-59). Erstere bezieht sich auf die reale Welt, in der

Demonstrationen, visuelle Hilfsmittel wie Bilder, Grafiken und Illustrationen dazu beitragen, den Wortschatz besser zu verankern und das Verständnis zu fördern. Bei der verbalen Semantisierung handelt es sich um den Lerninhalt, der den Wortschatz aufbaut, in dem Beispiele, Synonyme, Umschreibungen und ungeordnete Wörter sowie das vorhandene Weltwissen als Unterstützung dienen (ebd.).

Der Wortschatzerwerb sollte in allen vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben integriert werden. Lernende sollten in der Lage sein, den erworbenen Wortschatz in verschiedenen kommunikativen Situationen anzuwenden. Aus diesem Grund spielen das Einüben des Wortschatzes und seine Verankerung im Langzeitgedächtnis eine entscheidende Rolle (Storch 1999: 65). Eine unterhaltsame Möglichkeit den Wortschatz zu vertiefen, ist die Einbettung von Spielen und Aktivitäten. Es gibt eine Vielzahl an Spielen wie unter anderem Scrabble, Kreuzworträtsel, Memory und ähnliche beliebte Alternativen, die die Sprachverwendung aktivieren und zum effizienten Wortschatzerwerb führen (ebd.).

Schlussendlich erfolgt die Festigung des Wortschatzes durch regelmäßige Wiederholung und Überprüfung. Die Lehrkräfte sollten dabei sicherstellen, dass Lernende ihren bereits erworbenen Wortschatz nicht vergessen und ihn in neuen Kontexten wiederholen (ebd.: 72).

Die didaktische Arbeit am Wortschatz ist ein wichtiger Bestandteil des Sprachunterrichts und sollte effektiv gestaltet werden, um die Lernenden in ihrer Sprachkompetenz zu unterstützen. Dies umfasst die Auswahl von relevantem Vokabular, die Schaffung von praxisnahen Lernmöglichkeiten und die Bereitstellung von Werkzeugen und Strategien für den nachhaltigen Wortschatzerwerb, die anschließend detailliert angeführt werden.

2.2 Strategien zum Wortschatzerwerb

Das Integrieren effektiver Strategien im Lernprozess ist entscheidend für den erfolgreichen Wortschatzerwerb im DaZ-Unterricht. Bohn (2000: 96) stellt drei Kategorien von Strategien vor, die DaZ-Lernende dabei unterstützen, sich ein breites Spektrum an Wortschatz anzueignen.

Eine wichtige Lernstrategie für das Wortschatzerlernen sind die Mnemotechniken, die zu den bewussten Strategien zugeordnet werden, da sie kognitiv sind (ebd.:98). DaZ-Lernende können eigene Vokabellisten zu bestimmten Themen oder Situationen erstellen. Das regelmäßige Durchgehen dieser Listen hilft beim Memorieren neuer Wörter (Storch 1999: 64). Eine weitere Methode ist die Loci-Methode, die als bildhafte Gedächtnistechnik gilt (Kroker 2023: Online). Das Erstellen von visuellen Assoziationen oder Bildern zu Wörtern kann das Gedächtnis unterstützen. Lernende können einfache Skizzen oder Bilder verwenden, um die Bedeutung eines Wortes zu veranschaulichen. Schließlich hilft auch die Geschichtentechnik, bei der unterschiedliche Wörter in einer Geschichte verknüpft werden und einfacher im Gedächtnis bleiben (Bohn 2000: 99-101).

Des Weiteren gibt es die Lehrstrategien, die beim Anfertigen von Karteikarten mit dem Wort auf der einen Seite und der Bedeutung auf der anderen Seite eine bewährte Methode ist, um Wörter leichter zu lernen. Die Lernenden können die Karteikarten regelmäßig durchgehen und ihre Kenntnisse überprüfen (ebd.: 102). Dabei sollten neue Wörter in einem Kontext gelernt und verwendet werden.

Eine weitere Lerntechnik ist das Assoziogramm, das zum besseren Verständnis der Bedeutung und Anwendung der Wörter verhilft (ebd.: 103). Dessen Wiederholung ist ein Schlüssel zum langfristigen Behalten von Wörtern.

Schließlich ist die Nutzung des Wörterbuches von großer Bedeutung, da es das autonome Lernen fördert und die zielgerichtete Verwendung stärkt (ebd.: 110). Es gibt zahlreiche Online-Ressourcen und Apps², die speziell für das Wortschatztraining entwickelt wurden. Diese bieten eine unendliche Anzahl an Übungsmaterial an.

Es ist wichtig, verschiedene Strategien im Unterricht zu integrieren, sodass die Lernenden die für sich geeignetsten Strategien aussuchen, um den Wortschatz leichter zu erlernen und aufzubauen. Dabei ist zu beachten, dass die Vermittlung dieser Strategien im Unterricht in verschiedenen Phasen unterteilt wird.

² Beispiele solcher Online-Ressourcen: <https://quizlet.com/> oder [Memorion Flashcard Learning](#)

2.3 Phasenmodell der Wortschatzvermittlung

Ein Phasenmodell für das Wortschatztraining ist eine Richtlinie für den Unterricht, die beschreibt, wie das Erwerben von Vokabular in verschiedenen Phasen der Unterrichtseinheit abläuft. Solche Modelle werden in der pädagogischen Praxis verwendet, damit die Lehrkräfte den Prozess des Wortschatztrainings besser verstehen und planen können. Ein allgemeines Phasenmodell für das Wortschatztraining umfasst laut Storch folgende Phasen: die Vorbereitungsphase, die Einführung, die Einübung und die Aktivierung (Storch 1999: 57), wobei letztere drei in der Durchführung des DaZ-Unterrichts eingesetzt werden und demzufolge im weiteren Verlauf näher ergründet werden.

Die Vorbereitung der Unterrichtseinheit ist bei der Lernmethode des autonomen Lernens grundlegend. Zu Beginn ist es wichtig, dass die Lehrkraft die Rahmenbedingungen der Lerngruppe berücksichtigt, um somit die Unterrichtsmaterialien des ausgewählten Lerninhaltes anzufertigen (Petralias 2023: 159). Dementsprechend muss sie unter anderem die Altersgruppe, das Sprachniveau, die Sprachkenntnisse, die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe der Schüler*innen sowie auch die Medien, die sie in der Klasse zur Verfügung hat, beachten (Ehnert/ Möllering 2001: 11–51). Bei der Vorbereitungsphase muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass das angebotene Material, verständlich präsentiert wird. Das heißt, dass die Aufgabenstellung deutlich und klar formuliert sein soll. Die Aufgaben sollten dem Alter der Lernenden entsprechend gestaltet sein und die Thematik durch Illustrationen veranschaulicht werden. Ferner erfordert die Vorbereitung für die Lehrkraft ein hohes Maß an Arbeit, um den Unterricht effektiv zu gestalten (Schrackmann 2010: 7). In dieser Phase muss die Einführung der Lernmethode berücksichtigt werden, sodass die Lernenden die diversen Übungsarten zuerst mithilfe der Lehrkraft durchlaufen, um festzustellen, welche Aufgaben einfacher zu erarbeiten sind und somit geeignet für sie sind. Diese Prozedur nimmt einige Unterrichtsstunden in Anspruch, bis sich die Lernenden an diese Lernmethode gewöhnt haben und wissen, welche Übungen zu ihnen passen. Erst dann sind die Lernenden in der Lage, sich eigenständig das passende Unterrichtsmaterial auszusuchen und es autonom zu

bearbeiten (Petralias 2023: 159). Das zur Verfügung gestellte Material kann aus unterschiedlichen Aufgaben, in Hinsicht auf die vier Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck), bestehen (ebd.).

Nachdem die Lehrkraft den passenden Wortschatz zur anstehenden Thematik selektiert hat, folgt die Einführungsphase. Diese Phase bezieht sich auf die individuellen Lernmodelle, die die Lehrkraft den Lernenden im Unterrichtsprozess erläutert. Sie präsentiert ihnen zu Beginn alle Aufgaben, die sie für sie erstellt hat, und bespricht sie mit ihnen, damit sie verständlich sind. Danach wählen sich die Lernenden die für sie geeignete Aufgabe aus. Es gibt eine Vielzahl von Übungen, die sich die Lehrkraft je nach der Gruppenstärke aussuchen kann, wie beispielsweise ein Lapbook zu gestalten, mittels dessen man gleichzeitig sowohl den Wortschatz als auch eine neue Grammatikregel lernt, z. B. den neuen Wortschatz den passenden Artikeln zuzuordnen. Bedeutsam ist, dass die Lehrkraft für jede Aufgabe auch den Lösungszettel beilegt, damit die Lernenden beim Beenden der Aufgabe selbständig kontrollieren können, ob die Aktivitäten fehlerfrei gelöst wurden. Die Lernenden machen sich mit dem neuen Vokabular vertraut, indem sie den Kontext oder einfache Definitionen erfassen. In dieser Phase fangen die Lernenden an, mit der Bedeutung der Wörter in Kontakt zu kommen und sie versuchen diese besser zu verstehen. Dies kann durch Synonyme und Antonyme, Beispiele oder Erläuterungen unterstützt werden (ebd.:160). In dieser Phase erklärt die Lehrkraft allgemeine Strategien zu den Aneignungsprozessen und die Lernstrategien zur selbständigen Erweiterung des Wortschatzes (ebd.).

Dann folgen die Einübung und Festigung des Wortschatzes (Storch 1999: 57). In dieser Phase beschäftigen sich die Schüler*innen mit der von ihnen ausgewählte Aufgabe. Während dieser Phase hat die Lehrperson eine Steuerfunktion als Beobachter*in und die Lernenden übernehmen die aktive Rolle. Bei Fragen, die bezüglich der Fremdwörter oder der Aufgabenstellung aufkommen, werden zuerst die Mitschüler gefragt und wenn sie von ihnen nicht beantwortet werden können, dann wenden sie sich an die Lehrkraft. Sobald sie das Fremdwort verstanden haben, können sie selbst entscheiden, wie sie sich dieses notieren, um sich das Wort besser einzuprägen. Sie können es beispielsweise auf Karteikarten schreiben und auf der Rückseite ein Bild

malen, was dieses Wort illustriert, zusammen mit der Übersetzung in ihrer Muttersprache. So ist der Wortschatz übersichtlich und verständlich und die Lernenden sind in der Lage ihn eigenständig auch zu Hause zu üben und zu kontrollieren. Die Karteikarten unterstützen die Lernenden auch bei der Selbstevaluation, da man sie in Form von Spielen im Unterricht einsetzen kann. Des Weiteren können die Lernenden ein persönliches Lexikon gestalten, in dem nur ihre unbekannten Wörter beinhaltet sind. Auch hier ist es den Lernenden überlassen, wie sie sich die Fremdwörter merken. Sie können es entweder in der Fremdsprache beschreiben, Synonyme oder Antonyme verwenden, die Übersetzung in der Erstsprache notieren oder es bildlich festhalten. Wenn sie dann einige der Wörter gelernt haben, können sie diese löschen und andere unbekannte Wörter an dieser Stelle ergänzen. Das hat den Vorteil, dass das eigene Lexikon nie sehr lang ist und man schnell ein Wort nachschlagen kann, da es übersichtlich ist. Andere Möglichkeiten den neuen Wortschatz zu festigen, sind Mindmaps, Tabellen oder Sätze zu schreiben (Petralias 2023: 160). Somit beginnen die Lernenden mit den Wörtern zu arbeiten und dieser Prozess zielt zur Verankerung im Gedächtnis, um die neuen Wörter im eigenen schriftlichen oder mündlichen Sprachgebrauch zu verwenden. Storch differenziert zwei Kategorien: die kognitiven Wortschatzübungen und die situativ- pragmatischen Wortschatzübungen. Erstere beziehen sich auf vorkommunikative Übungen, die darauf zielen, die Wörter in den aktiven Wortschatz aufzunehmen (Storch 1999: 65-66). Die situativ- pragmatischen Wortschatzübungen bereiten direkter auf den Sprachgebrauch vor, indem die Lernenden den Wortschatz aktiv anwenden (ebd.:71).

Die letzte Phase dient zur Aktivierung und Evaluation des Wortschatzes. Dabei handelt es sich um die Aktivierung bestimmter semantischer Zusammenhänge, die mittels thematischer Aufgabenstellungen erfolgt und somit die Sprachproduktion gefördert wird (ebd.:73). Es gibt unterschiedliche Methoden zur Aktivierung und Evaluation wie beispielsweise durch Spiele. Beispiele dafür können kommunikative Spiele wie Tabu, Pictionary, Memory oder gemeinsam eine Geschichte zu schreiben sein. Außerdem gibt es Selbstevaluationsbögen oder auch Laufzettel die Selbstevaluation unterstützen

(Petralias 2023: 161). Es ist wichtig zu beachten, dass die Geschwindigkeit und der Fortschritt in diesen Phasen je nach individuellen Lernern variieren können.

Um die Leistung des Lernprozesses zu bewerten, werden Evaluationsinstrumente verwendet, da sie eine strukturierte und systematische Methode bieten, um bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse zu evaluieren. Tests sind aufgrund ihrer Objektivität, Vergleichbarkeit, Standardisierung und Effizienz als Evaluationsinstrumente nützlich (Wiedenmayer 2005: 14). Außerdem weisen gut konzipierte Tests Validität und Reliabilität auf (Ehnert 2001: 21-22), was bedeutet, dass sie tatsächlich das messen, was sie zu messen beabsichtigen, und dass die Ergebnisse konsistent und zuverlässig sind. Letztendlich liefern Tests ein nützliches Feedback sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrkräfte, indem erkennbar wird, wo die Stärken und Schwächen des jeweiligen Lernenden liegen (Grotjahn 2001: 16).

Ein effektives Wortschatztraining sollte sich ferner an die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Lernenden anpassen und daher sich an den Faktoren orientieren, die den Lernprozess beeinflussen könnten, um ihn zu unterstützen.

2.4 Einflussfaktoren beim Wortschatzerwerb

Der Wortschatzerwerb wird von einer Vielzahl von Einflussfaktoren beeinflusst. Diese Faktoren können sowohl individuell als auch situativ sein (Bimmel/ Kast/ Neuer 2011: 9). Es gibt die anthropogenen Bedingungen, die unter anderem das Alter, die Lernumgebung sowie die Lernfähigkeit der Lernenden umfassen (Ehnert 2001: 24). Kinder sind in der Regel besonders empfänglich für den Erwerb neuer Wörter, während Erwachsene unterschiedliche Strategien und Ansätze verwenden müssen. Individuelle kognitive Fähigkeiten wie Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Problemlösungsfähigkeiten können den Wortschatzerwerb beeinflussen (Ehnert/ Möllering 2001: 45). Die Umgebung, in der das Sprachenlernen stattfindet, spielt ebenfalls eine wichtige Rolle. Ein motivierendes Lernumfeld und der Zugang zu relevanten Ressourcen können den Wortschatzerwerb fördern.

Des Weiteren gibt es die soziokulturellen Bedingungen, die den familiären und gesellschaftlichen Hintergrund, die Herkunftssprache, den Lernort und weitere

Faktoren definieren. Die kulturelle Umgebung und kulturellen Unterschiede können den Wortschatzerwerb beeinflussen, da Wörter oft eng mit kulturellen Konzepten und Praktiken verknüpft sind (Ehnert 2001: 28).

Außerdem ist der Fremdsprachenunterricht ein wesentlicher Faktor, in dem die Medien, die Lernziele und Methoden beinhaltet sind. Dabei unterstützen Lernstrategien den Lernprozess. Die vom Lernenden verwendeten Lernstrategien, wie z.B. das Erstellen von Vokabellisten, das regelmäßige Wiederholen oder das aktive Anwenden von Wörtern, zielen zum leichteren Wortschatzerwerb. Einflussfaktoren wie die Schwierigkeit der Grammatik, die Vielfalt der Wortschatzbedeutungen und die grammatischen Regeln in der Zielsprache können den Wortschatzerwerb ebenfalls beeinflussen (ebd.: 24-25).

Die Motivation, eine neue Sprache zu erlernen und den Wortschatz zu erweitern, spielt eine entscheidende Rolle. Motivierte Lernende, die ein Ziel vor Augen haben, sind oft disziplinierter beim Lernen und somit erfolgreicher im Wortschatzerwerb (Ehnert/Möllering 2001: 47-48).

All diese Faktoren müssen in der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden, damit der Unterricht den Anforderungen der Lernenden angepasst wird und die Lerninhalte differenziert werden, sodass die Motivation steigt und infolgedessen der Spracherwerb erleichtert wird (ebd.: 70-71).

Ferner muss die Lehrkraft bei der Unterrichtsgestaltung auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden eingehen (Möllering 2001: 79). Diese spielen insbesondere bei der Erstellung des eigenen Materials die Hauptrolle, da die Einbettung der anthropogenen Bedingungen wie z.B. das Alter, das Niveau und die Interessen der Lernenden sowie die soziokulturellen Bedingungen wie beispielsweise die Institution wichtige Richtlinien zur effizienten Sprachvermittlung sind (Huneke/Steinig 2010: 14-20). Zusammenfassend sollte die Lehrkraft bei der Unterrichtsplanung eine Balance zwischen den Faktoren finden. Nun stellt sich die Frage, wie der Wortschatzerwerb im DaZ-Unterricht autonom gefördert werden kann.

3. Lernautonomie beim Wortschatzerwerb im DaZ-Unterricht

Die Förderung der Lernautonomie im DaZ-Unterricht im Bereich des Wortschatzerwerbs ist von großer Bedeutung, da sie den Lernenden hilft, ihre Sprachkenntnisse effektiver aufzubauen. Dabei muss die Lehrkraft ihr Augenmerk auf die Förderung der Autonomie richten, indem beispielsweise für jeden Lernenden eine individuelle Zielsetzung festgelegt wird. Diese ermutigt sie, ihre eigenen Lernziele im Hinblick auf den Wortschatzerwerb festzulegen. Diese Ziele könnten sich auf bestimmte Situationen wie Alltagsgespräche oder spezifische Themen wie Familie, beziehen (Bimmel/ Rampillon 2000: 47).

Außerdem soll die Lehrkraft die Lernenden dabei unterstützen, ihre eigenen Lernaktivitäten und Strategien zu wählen. Dies kann die Auswahl von Lehrmaterialien, die Planung von Lernzeiten und die Durchführung von Wortschatzübungen einschließen (Deci/ Ryan 1993: 224).

Des Weiteren sollten die Lernenden in der Lage sein, ihre eigenen Vokabellisten, ihre persönlichen Wörterbücher sowie Aktivitäten zur effektiven Wortschatzarbeit anzufertigen. Das Erstellen eigener Materialien, wie beispielsweise Karteikarten oder Vokabellisten zu bestimmten Themen, fördert die Autonomie und vereinfacht das gezielte Lernen (Möllering 2001: 126).

Die Lernenden sollten fähig sein, in der Zielsprache zu kommunizieren. Dies kann durch Konversationen, Schreiben von Tagebucheinträgen oder das Verfassen von Texten in der Zielsprache erfolgen (Wolff 2002: 24).

Die Nutzung von Ressourcen wie Wörterbücher, Online-Lernplattformen und Sprachlern-Apps können außerdem effektiv genutzt werden. Lernende sollten in der Lage sein, eigenständig auf diese Ressourcen zuzugreifen. Partnerarbeit oder Gruppenaktivitäten können dazu beitragen, dass die Lernenden voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen (ebd.). Die Lernenden sollten in der Lage sein, ihr eigenes schriftliches oder gesprochenes Material auf Fehler und Verbesserungsmöglichkeiten

zu überprüfen. Das Feedback kann sowohl von Lehrern als auch von Mitschülern kommen (Chudak 2000: 55).

Am Ende sollten die Lernenden zur Selbstreflexion und zur regelmäßigen Überprüfung ihres Lernfortschritts ermutigt werden. Sie sollten in der Lage sein, zu beurteilen, welche Wörter sie bereits beherrschen und welche Bereiche noch Verbesserung erfordern (ebd.).

Die Förderung der Lernautonomie im DaZ-Unterricht unterstützt die Lernenden dabei, aktiv an ihrem Wortschatzerwerb zu arbeiten, ihre individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen und ihre Sprachkenntnisse effizient zu entwickeln. Lehrkräfte können eine unterstützende Rolle als Mentoren und Berater spielen, um die Autonomie der Lernenden zu fördern und ihnen die Werkzeuge und Fähigkeiten für erfolgreiches Lernen zur Verfügung zu stellen.

4. Autonomes Wortschatztraining im DaZ-Unterricht: Ein Unterrichtsszenario

Im DaZ-Unterricht ist das autonome Wortschatztraining grundlegend, sodass die Lernenden den Wortschatz effektiv erwerben und erweitern. Die Frage, die sich stellt, ist jedoch: Sind junge Lernende des A1- Sprachniveaus in der Lage, Lernstrategien zu entwickeln, um den Wortschatz eigenständig und motiviert zu erlernen und zu erweitern? Im Folgenden werde ich anhand einer Fallstudie diese Frage ergründen, indem zwei Unterrichtseinheiten mittels des Phasenmodells der Wortschatzvermittlung von Storch (1999: 57) entworfen werden. Diese Unterrichtseinheiten werden den Fokus auf die Förderung der Lernstrategien zum autonomen Wortschatztraining richten, um somit einen motivierten und dadurch effektiven Unterricht zu gestalten. Um die Effektivität zu prüfen wird ein Vergleich zum herkömmlichen Unterricht vorgenommen, in dem der gleiche Unterrichtsstoff in der Parallelklasse lehrerzentriert vermittelt wird. Abschließend wird in beiden Gruppen ein Test zu beiden Unterrichtseinheiten durchgeführt, um ihre Leistung zu

messen und infolgedessen die Lernmethoden zu vergleichen. Damit die Unterrichtsstunden effektiv gestaltet werden, müssen vorab die Rahmendbedingungen der Klasse unter die Lupe genommen werden, da sie die Richtlinie zur effizienten Unterrichtsplanung sind.

4.1 Rahmenbedingungen

Die erste Klasse unseres deutschsprachigen Vereins besteht aus vier Jungen und vier Mädchen, also insgesamt acht achtjährigen DaZ-Lernenden. Sie wohnen in Griechenland auf der Insel Rhodos und haben einen deutschen Hintergrund, da ihre Mütter in Deutschland aufgewachsen sind. Aus diesem Grund beherrschen sie die deutsche Sprache und sind sehr motiviert, da sie das erste Schuljahr im Verein den Unterricht besuchen und die meisten Schüler*innen das Ziel haben, nach dem griechischen Schulabschluss in Deutschland zu studieren. Die Lernenden besuchen die zweite Klasse der griechischen Grundschule und beherrschen schon die griechischen Buchstaben. Eine weitere Fremdsprache, wie Englisch, beherrschen sie jedoch noch nicht. Aus diesem Grund findet im ersten Trimester die Buchstabeneinführung statt. Darauf aufbauend werden erste Lese- und Schreibübungen vermittelt und erste Grammatikstrukturen erläutert. In dieser Klasse verwende ich das Lehrwerk Deutschprofis A1 (Klett 2020) sowie authentische Texte, die ich anhand der von mir ausgewählten Thematik gezielt aussuche. Im ersten Schuljahr bereiten sie sich auf keine Sprachprüfung vor, da sie sich noch am Anfang ihrer Laufbahn befinden. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen stehen sie auf dem A1-Sprachniveau (Europarat 2001: Online). Sie haben zweimal in der Woche 75 Minuten Unterricht.

4.2 Durchführung des Unterrichtsszenarios

In dieser Klasse werde ich zwei Unterrichtseinheiten durchführen, welche die Förderung des Wortschatztrainings mittels des autonomen Lernens in den Vordergrund stellen sollten. Dabei handelt es sich um die Vermittlung des Wortschatzes zum Thema „Schulsachen“ und „Schulfächer“ an zwei Gruppen mit je vier achtjährigen Lernenden, die sich auf dem A1-Sprachniveau (Europarat 2001) befinden. Diese Gruppen werden

das Wortschatztraining sowohl autonom als auch lehrerzentriert durchführen. Am Anfang werde ich die Klasse in zwei gleichstarke Gruppen mit jeweils zwei Mädchen und zwei Jungen teilen. In beiden Gruppen werde ich zwei gleiche Unterrichtseinheiten durchführen. Gruppe A wird in der ersten Unterrichtseinheit autonom den Wortschatz erarbeiten im Vergleich zu Gruppe B, die das gleiche Vokabular mittels eines traditionellen Frontalunterrichts vermittelt bekommt. In der nächsten Unterrichtsstunde wird Gruppe B zu einer neuen Thematik den Wortschatz autonom erlernen, im Gegensatz zur Gruppe A, die ihn lehrerzentriert übt. In der ersten Unterrichtsstunde wird in beiden Gruppen der Wortschatz zum Thema „Schulsachen“ und in der zweiten Unterrichtseinheit zum Thema „Schulfächer“ erworben. Beide Themen werden durchgenommen, da es ein essenzieller Wortschatz im schulischen Bereich ist und alle Lernenden mit diesem Wortschatz insbesondere im DaZ-Unterricht konfrontiert werden. Außerdem müssen sie in der Lage sein, auf dem A1- Sprachniveau diesen Wortschatz zu beherrschen (Europarat 2001: Online). Es ist ein Thema, das die Lernenden interessiert, da sie sich täglich mit diesem Wortschatz auseinandersetzen und es ein anspruchsvolles Thema für sie aufgrund der beschränkten Nutzung im alltäglichen Sprachgebrauch ist. Sowohl den Lernenden als auch mir als Lehrkraft ist es wichtig, nicht nur die Regeln des Sprachprozesses zu vermitteln, sondern ihnen auch Themen vorzustellen, welche sie täglich gebrauchen können und ihre Neugier wecken. Das Augenmerk dieser Unterrichtseinheit legen wir auf den Wortschatzerwerb. Infolgedessen ist der Wortschatzerwerb das Grobziel beider Unterrichtseinheiten, welches mit dem Feinziel der Grammatik abgerundet wird. Desweiterem werden gleichzeitig die Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben gefördert. Anschließend an die Unterrichtseinheiten werden beide Gruppen einen Test durchführen, dessen Ergebnisse eine Stütze bei der Analyse der Leistungsmessung beider Methoden sein wird.

4.3 Erste Unterrichtseinheit

In dieser Unterrichtseinheit befindet sich die Klasse im Lehrwerk „Die Deutschprofis A1“ (Klett 2020: 55) in der sechsten Lektion, in der das Thema Schule eingeführt wird. Aus diesem Grund wird in dieser Lektion der Wortschatz zum Thema Schulsachen

vermittelt. Die Unterrichtsplanung beginnt nach Storch (1999: 57) mit der Auswahl des Wortschatzes. Dieser wird in Anlehnung an das Lehrwerk ausgesucht. Der Wortschatz ist an die Bedürfnisse, das Interesse und das Sprachniveau der Lernenden abgestimmt (ebd.). Anfänger benötigen grundlegenden Alltagswortschatz, was durch den Schulalltag an Bedeutung gewinnt. Bei der Auswahl von Wörtern ist es sinnvoll, sich auf häufig verwendete und nützliche Wörter zu konzentrieren, die den Lernenden in ihrer Kommunikation am meisten helfen. Der Wortschatz ist außerdem geeignet, da er nach Bohn (2000: 28) verschiedene Aspekte der Sprache abdeckt wie beispielsweise die Grammatik, da gleichzeitig zu den Substantiven auch die bestimmten und unbestimmten Artikel eingeführt werden. Dies ermöglicht es den Lernenden, flexibler in ihrer Kommunikation zu sein. Die erste Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, sodass ich die Lehrmethode des autonomen Lernens und die lehrerzentrierte Methode effizient miteinander vergleichen kann. In dieser Unterrichtseinheit wird Gruppe A anhand autonomer Lernstrategien den Wortschatz erwerben im Vergleich zu Gruppe B, die dem traditionellen Unterricht folgt. Zu Beginn wird die erste Unterrichtsstunde geplant, die sich an die drei Phasen der Wortschatzvermittlung orientieren wird.

Gruppe A

In dieser Unterrichtsstunde werde ich mit einer Schultasche und einem befüllten Mäppchen in die Klasse kommen, sodass ich durch diese Assoziation das Thema einleite und die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrechterhalte. Nachdem die Lernenden das Thema erraten haben, werden wir über die Ziele der Lektion bzw. der Unterrichtseinheit sprechen. Unser Ziel ist es, den Wortschatz zur Thematik Schulsachen zu erwerben und gleichzeitig die bestimmten und unbestimmten Artikel einzuführen. In dieser Unterrichtseinheit baue ich Lernstationen ein (Bimmel/Rampillon 2000: 47). Ich teile den Unterricht in drei Stationen ein, die jeweils einer Phase der Wortschatzvermittlung entsprechen. An der ersten Station gibt es drei mögliche Aufgaben, an der zweiten Station gibt es eine Aufgabe und an der dritten befinden sich drei Aktivitäten. Auf jeder Aufgabe steht eine Zahl, die der jeweiligen Lernstation entspricht. Das Durchlaufen der Lernstationen ist zwar obligatorisch, aber die Lernenden dürfen selbst entscheiden, ob sie sich mit mehr als einer Aufgabe

befassen wollen. Die Reihenfolge der Stationen ist jedoch festgelegt. Dabei werden die Lernenden mit Verantwortung und Selbstbewusstsein ausgerüstet, denn sie werden in die Lage versetzt, ihren Lernprozess selbst zu steuern, indem sie ihre eigenen Lernziele setzen, ihren Lernverlauf bestimmen und über die Zeitspanne ihres Lernpensums entscheiden. Passend zum Thema der sechsten Lektion unseres Lehrwerks wähle ich unterschiedliche Aufgaben aus, um sicherzustellen, dass für jeden der Lernenden passende Materialien vorhanden sind. Ich habe ein Video³, ein Assoziogramm⁴ und einen Text⁵ ausgesucht, die die Schulsachen bildlich illustrieren sowie sprachlich darstellen, sodass die Lernenden auch ohne meine Hilfe diese verstehen. Die Materialien werde ich den Lernenden am Anfang der Unterrichtseinheit vorstellen, sodass sie sich das geeignete Material aussuchen können und dann erkläre ich ihnen die Vorgehensweise der Lernstationen (ebd.: 46). Sie dürfen sich eigenständig aussuchen, wo sie sich innerhalb des Klassenraums hinsetzen möchten (Ehnert 2001: 24). So können sie sich bequem entweder allein oder in einer Gruppe mit dem neuen Wortschatz vertraut machen, sodass sie in der nächsten Phase anfangen mit ihm zu arbeiten. Im nächsten Schritt, in der Einübungsphase, werde ich eine weitere Lernstation einführen. Ich habe ein Lapbook⁶ für sie vorbereitet, sodass sie gleichzeitig den Wortschatz mit der Grammatik verbinden. Dabei werden sie die Aufgabe haben, die Nomen in die richtigen Artikeltaschen reinzustecken. Das hilft ihnen später die Wörter im Sprachgebrauch korrekt in Bezug auf die Syntax und die Grammatik im Satz einzusetzen. Daraufgehend soll sich jeder einzelne Lernende die unbekannten Wörter notieren, sodass sie leicht übersichtlich und verständlich sind (wie in Kapitel 2.3 erwähnt). Wie sie sich das Vokabular aufschreiben und merken werden, ist ihnen überlassen. Das kann entweder im persönlichen Lexikon stattfinden oder auf Karteikarten. Die Lernenden werden eigenständig entscheiden, welche Vorgehensweise zu ihnen passt, um das autonome Lernen zu fördern. In der letzten

³ <https://www.youtube.com/watch?v=hDMgmzJeCHg>

⁴ Siehe Anhang, S.1

⁵ Siehe Anhang, S.2

⁶ Siehe Anhang, S.3

Phase können sie sich aussuchen, ob sie ein Memoryspiel⁷, ein Lesespiel⁸ oder Tabu⁹ spielen möchten. Außerdem werde ich ihnen einen Evaluationsbogen¹⁰ austeilen, sodass sie den Lernprozess in den jeweiligen Phasen kontrollieren können. Um zu sehen, ob die Lernenden das neue Vokabular beherrschen, werde ich ihnen für die nächste Unterrichtseinheit ein Piktions-Spiel zum Thema Schulsachen vorbereiten. Schon in der ersten Phase kann man erkennen, dass die Vorbereitung sehr zeitaufwendig ist und dass sie ein hohes Maß an Eigeninitiative der Lehrkraft erfordert.

Gruppe B

Diese Gruppe wird den Wortschatz auf traditionelle Art und Weise vermittelt bekommen. Die Lernenden werden nebeneinander an ihren Tischen in einem Kreis zusammen mit mir sitzen. Zuerst werden wir uns gemeinsam die dargestellten Schulsachen im Lehrwerk anschauen (Klett 2020: 55). Dann werde ich ihnen den neuen Wortschatz zum Thema an die Tafel schreiben, der mit einem Satz, der die Definition widerspiegelt, zum leichten Verständnis führen soll. Außerdem werden wir uns den Wortschatz im griechischen Begleitheft anschauen (Klett 2020: 54). Dabei erläutere ich ihnen die Artikel des jeweiligen Nomens und zusätzlich markieren sie die Wörter, die sie zu Hause lernen sollen. Als nächstes bearbeiten wir gemeinsam eine Aufgabe im Lehrbuch (ebd.: 56) und eine Aufgabe im Übungsbuch, in dem sie die fehlenden Wörter ergänzen sollen. Schließlich werden sie in der Aktivierungsphase einen Dialog mit mir führen, indem ich sie frage, welche Schulsache sie entweder in der Schultasche oder im Mäppchen haben. Für die nächste Unterrichtsstunde werden sie dann das neue Vokabular lernen und als Rechtschreib- und Übersetzungsübung in Form eines Diktats schreiben. Die Vorbereitung nimmt nicht so viel Zeit in Anspruch, da das Lehrwerk unterschiedliche Übungen enthält und das Vokabular klar und deutlich veranschaulicht wird. Zusätzlich besitzen die Lernenden das griechische Begleitheft des Lehrwerks, in

⁷ Siehe Anhang, S. 8-9

⁸ Siehe Anhang, S. 10

⁹ Siehe Anhang, S. 4-5

¹⁰ Siehe Anhang, S. 6-7

dem alle unbekannten Wörter beinhaltet sind, was zur Unterstützung dient. In dieser Unterrichtseinheit wird die ganze Zeit eine Interaktion mit mir stattfinden.

4.3.1 Einführungsphase

Gruppe A

In dieser Unterrichtsstunde sitzen alle vier Lernenden an ihren Tischen und ich komme in die Klasse rein, in dem ich eine Schultasche voller Bücher, einem Ordner und einer Trinkflasche trage sowie ein offenes Mäppchen in der Hand habe, das diverse Schulsachen beinhaltet. Die Lernenden schauen mich gespannt an und es fängt eine fünfminütige Diskussion über das Thema der neuen Unterrichtseinheit an. Die Lernenden haben das Thema sofort erkannt und Vermutungen aufgestellt, was vielleicht auf sie zukommt. Ich erkläre ihnen, dass sie in dieser Stunde die Aufgaben in Lernstationen durchführen werden. In dieser Phase habe ich ihnen auf einem Schreibtisch den Evaluationsbogen mit sämtlichen Übungen in den jeweiligen Phasen sowie das Material samt Lösungszettel, das sie für die Erarbeitung des neuen Wortschatzes brauchen werden, hingelegt. Dazu gehört mein Laptop, mit dem sie das Video abspielen können, sowie die beiden Arbeitsblätter mit dem Assoziogramm und dem Text. Für jede Phase gibt es mindestens eine Aufgabe, die sie erarbeiten sollen. Die Lernenden suchen sich sofort den Laptop aus und entscheiden sich, sich gemeinsam in unsere Sitzecke hinzusetzen, um sich das Video anzusehen. Dabei herrscht etwas Unruhe, da jeder Lernende das Video selbst abspielen möchte und ich muss die Initiative ergreifen, Ruhe in die Runde zu bringen, in dem ich den Laptop bediene. Das Video dauert sechs Minuten und siebenunddreißig Sekunden. Alle Lernenden schauen sich fokussiert das Video an und manchen am Ende bei den Übungsfragen mit. Anschließend entscheiden sich die Lernenden, sich gemeinsam mit dem Text zu befassen. Ich beobachte, wie die Lernenden sich absprechen, wie sie die Aufgabe gemeinsam lösen werden. Sie entscheiden sich dafür, dass jeder Lernende sich den Text eigenständig leise durchliest und sie die Aufgaben am Ende gemeinsam als Gruppe erarbeiten. Diese Aufgabe nimmt zehn Minuten in Anspruch. Gleichzeitig entscheiden sie sich, das Assoziogramm zu benutzen, damit sie den neuen Wortschatz mit der

Erklärung vor sich haben. Alle Lernenden haben zwei Fehler, die sie selbständig anhand der Lösungszettels korrigieren. Dieser Prozess dauert fünf Minuten. Danach folgt die Einübungsphase.

Gruppe B

Die Lernenden sitzen an den Tischen in einer Kreisform und warten, dass ich reinkomme. Auch in dieser Klasse leite ich das Thema ein, indem ich eine Schultasche voller Bücher, einem Ordner und einer Trinkflasche trage sowie ein offenes Mäppchen in der Hand habe, das diverse Schulsachen beinhaltet. Die Lernenden schauen mich gespannt an und es fängt eine fünfminütige Diskussion über das Thema der neuen Unterrichtseinheit an. Nachdem die Lernenden mit mir das Thema der Lektion und die Lernziele besprochen haben, fordere ich sie auf, das Kursbuch aufzuschlagen und ich lese ihnen den neuen Wortschatz vor, der im Kursbuch bildlich dargestellt wird (Klett 2020: 55). Zwei der Lernenden schauen sich die Bilder an und lesen mit. Die anderen zwei Lernenden sind abgelenkt, da sie aus dem Fenster schauen und sich gegenseitig etwas zuflüstern. Ich spreche sie direkt an und sage ihnen, dass sie sich den neuen Wortschatz anschauen sollen, da sein Verständnis wichtig für den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde ist. Des Weiteren schreibe ich ihnen die Wörter mit einem Beispielsatz an die Tafel und fordere die Lernenden auf die Wörter abzuschreiben. Dieser Prozess dauert 10 Minuten. Dann schlagen wir das griechische Begleitheft auf und notieren die wichtigen Wörter, die für die sechste Lektion unseres Lehrwerks bedeutsam sind. Diese sollen sie zu Hause als Rechtschreib- und Übersetzungsübung in Form eines Diktats lernen und ihre Definition beherrschen, was zwei Minuten in Anspruch nimmt. Alle Lernenden folgen meiner Anweisung und machen mit, jedoch beobachte ich, dass nicht alle motiviert sind und manche sich langweilen.

4.3.2 Einübungsphase

Gruppe A

Nachdem sich die Gruppe A eigenständig mit dem Wortschatz vertraut gemacht hat, darf sie zur nächsten Station hingehen. An dieser Station gibt es ein Lapbook mit dem Titel „Das Haus der Schulsachen“, das sie gestalten sollen, mittels dessen sie

gleichzeitig sowohl den Wortschatz als auch eine neue Grammatikregel lernen. Sie sollen die Schulsachen den passenden Artikeln zuordnen. Dafür habe ich die bestimmten Artikel schon mit der richtigen Farbe passend auf die Tasche geschrieben (Maskulinum=blau, Femininum=rot und Neutrum=grün) und die Lernenden ordnen die Schulsachen selbständig in die richtige Artikeltasche ein. Bei Fragen können sie sie ihren Mitschüler*innen stellen oder das Assoziogramm zur Hilfe nehmen. Zum Schluss können sie anhand des Lösungszettels kontrollieren, ob sie die Schulsachen richtig eingeordnet haben. Ich beobachte die Lernenden, wie sie die zweite Station motiviert erarbeiten. Es gibt eine Interaktion zwischen den Lernenden, indem sie sich gegenseitig Fragen zum richtigen Artikel stellen. Alle sind beschäftigt, da sie gleichzeitig arbeiten und ich beobachte, wie sie sich anschließend an dieser Station ihre unbekannten Wörter notieren. Zwei der Lernenden notieren sich die Wörter ins persönliche Lexikon, ein Lernender schreibt die Wörter auf Karteikarten. Es gibt allerdings einen Lernenden, der sich keine Wörter notiert. Ich suche das Gespräch mit ihm auf und er versichert mir, dass er das Vokabular schon kennt und kein unbekanntes Wort hat. Er bevorzugt einige der Schulsachen in sein Heft zu zeichnen, ohne sich die Definition zu notieren. Diese Phase dauert insgesamt dreißig Minuten, dann folgt die Aktivierungsphase.

Gruppe B

Die Gruppe B erarbeitet im Plenum unterschiedliche Aufgaben im Lehrwerk. Als Erstes befassen sich die Lernenden mit der Aufgabe 2a (Klett 20202: 56), diese Aufgabe nimmt fünfzehn Minuten in Anspruch. Die Aufgabe wird im Plenum bearbeitet. Ein Lernender nennt einen Gegenstand, der auf dem Bild zu sehen ist und versucht sich an den passenden Artikel zu erinnern, andernfalls wird auf der Seite 55 nachgeschaut und der unbestimmte Artikel ergänzt. Immer wenn der Lernende den Satz richtig formuliert hat, schreiben sie alle gleichzeitig den Satz ins Heft. Danach erarbeiten die Lernenden allein die Aufgabe im Übungsbuch (ebd.: 55) und nachdem sie damit fertig sind, kontrolliere ich sie und korrigiere schriftlich die Fehler, die ich ihnen mündlich ebenfalls erläutere. Das Lösen der Aufgabe nimmt nicht so viel Zeit in Anspruch im Gegensatz zur Korrektur, die sehr zeitaufwendig ist. Gleichzeitig bemerke ich, dass während der Korrektur die Lernenden miteinander sprechen und es im Klassenzimmer

laut wird. Nach fünfzehn Minuten ist diese Phase beendet und darauf folgt die Aktivierungsphase, in der wir sicherstellen werden, ob das Ziel der Unterrichtseinheit erreicht wurde.

4.3.3 Aktivierungsphase

Gruppe A

In der letzten Phase, der Aktivierungsphase, darf sich jeder Lernende aussuchen, wie er den neu erlernten Wortschatz aktiviert. Ein Lernender möchte das Memory spielen, ein Lernender bevorzugt das Lesespiel und zwei Lernende möchten Tabu spielen. Die ersten zwei Lernenden wollen sich an den Tisch setzen, um ihre Aufgaben zu lösen und die anderen zwei Schüler setzen sich in die Sitzecke und spielen leise Tabu, sodass die anderen beiden nicht gestört werden. Ich beobachte, dass jeder der Lernenden seine Aufgabe richtig löst und Spaß hat. Das steigert ihr Selbstbewusstsein und ferner ihre Motivation. Diese Aufgabe erfordert ungefähr fünfzehn Minuten. Die zwei Lernenden, die allein gearbeitet haben, sind früher als die anderen zwei Lernenden fertig geworden und schreiben Notizen auf ihrem Evaluationsbogen. Das nimmt fünf Minuten in Anspruch. Darauf schreiben sie, was ihnen schwer oder leicht gefallen ist, was sie geübt haben und schon können und was sie noch zu Hause lernen müssen. Die anderen beiden Lernenden nehmen den Evaluationsbogen mit nach Hause und bringen ihn dann zur nächsten Unterrichtsstunde mit. Als Hausaufgaben notieren sie sich, dass sie das Vokabular zum Thema Schulsachen lernen sollen.

Gruppe B

In der Aktivierungsphase steht jeder Lernende auf und beantwortet eine von mir gestellte Frage bezüglich des Inhaltes, der sich entweder in der Schultasche oder im Mäppchen befindet. Die Aufgabe dauert zehn Minuten. Zwei der Lernenden können einige Bezeichnungen noch nicht und benötigen während dieser mündlichen Aufgabe meine Unterstützung. Die anderen zwei Lernenden meistern diese Aufgabe und beherrschen den Wortschatz und die Artikel sehr gut. Da die anderen Lernenden in dieser Zeit am Tisch sitzen, merke ich, dass es einige gibt die aufpassen, was der Mitschüler vorträgt und andere, die sich langweilen und nicht genau wissen, was sie in

dieser Zeit machen sollen. Ein Lernender passt nicht auf, da er in diesem Moment zeichnet. Nach dieser Aufgabe gebe ich ihnen als Hausaufgabe auf, das neue Vokabular mithilfe des griechischen Begleithefts als Rechtschreib- und Übersetzungsübung in Form eines Diktats für die nächsten Unterrichtsstunde zu lernen. Nach fünf Minuten ist die Unterrichtsstunde beendet.

4.4 Zweite Unterrichtseinheit

In dieser Unterrichtseinheit befindet sich die Klasse im Lehrwerk „Die Deutschprofis A1“ in der achten Lektion (Klett 2020: 80), in der ebenfalls das Thema Schule angeführt wird. Aus diesem Grund wird in dieser Lektion der Wortschatz zum Thema Schulfächer vermittelt. Die Unterrichtsplanung beginnt auch in dieser Unterrichtseinheit mit der Auswahl des Wortschatzes (Storch 1999: 57), der in Anlehnung an das Lehrwerk ausgesucht wird. Die erste Klasse hat sich schon zu Beginn des Schuljahres mit den Wochentagen vertraut gemacht, die bereits in der ersten Seite der Lektion dargestellt werden. In dieser Unterrichtsstunde werde ich die Wochentage mit den Schulfächern kombinieren. Der Wortschatz ist an die Bedürfnisse, das Interesse und das Sprachniveau der Lernenden abgestimmt (ebd.), da es zum grundlegenden Alltagswortschatz zählt, was den Schulalltag widerspiegelt. Bei der Auswahl von Wörtern ist es sinnvoll, sich auf häufig verwendete und nützliche Wörter zu konzentrieren, die den Lernenden in ihrer Kommunikation am meisten helfen. Der Wortschatz ist außerdem geeignet, da er laut Bohn (2000: 28) verschiedene Aspekte der Sprache abdeckt wie beispielsweise die Grammatik, da die Lernenden gleichzeitig die Ergänzungsfragen (W-Fragen) wiederholen. Dies ermöglicht es ihnen, flexibler in ihrer Kommunikation zu sein und das neue Vokabular kontextgerecht zu verwenden. In dieser Unterrichtsstunde, die insgesamt fünfundsiebzig Minuten dauern wird, wird bei Gruppe A der traditionelle Unterricht durchgeführt. Im Vergleich dazu wird in Gruppe B der Wortschatz mittels autonomer Lernstrategien erworben. Auch in dieser Unterrichtsstunde wird zuerst die Unterrichtsstunde geplant, die sich an die drei Phasen der Wortschatzvermittlung orientieren wird.

Gruppe A

Diese Gruppe wird in dieser Unterrichtsstunde den Wortschatz auf traditionelle Art und Weise vermittelt bekommen. Die Lernenden werden nebeneinander an ihren Tischen in einer Kreisform zusammen mit mir sitzen. Zuerst werden wir uns mit dem Thema der Lektion und den Zielen der Unterrichtsstunde vertraut machen. Ich werde in die Klasse mit verschiedenen Büchern von unterschiedlichen Schulfächern reinkommen, sodass ich das Thema einleite. Danach werden wir gemeinsam die angeführten Schulfächer im Lehrwerk (Klett 2020: 80) anschauen. Anschließend werde ich ihnen den neuen Wortschatz zum Thema an die Tafel schreiben, der mit einem Satz, der die Definition widerspiegelt, zum leichten Verständnis führen soll. Dabei werden wir gemeinsam die Ergänzungsfragen wiederholen. Sie schreiben die Kombinationen der Fragen und der Antworten, die sie zu Hause lernen sollen, mit den jeweiligen Fächern in ihre Hefte. Außerdem werden wir uns den Wortschatz im griechischen Begleitheft (Klett 2020: 83) anschauen und die wichtigen Begriffe markieren. Als nächstes werden wir gemeinsam eine Aufgabe im Lehrbuch (ebd.: 80) und zwei Aufgaben im Übungsbuch (ebd.: 79-80) bearbeiten, die zum besseren Verständnis der Schulfächer und ihrem schriftlichen Gebrauch dienen sollen. Schließlich werden sie in der Aktivierungsphase einen Dialog mit mir führen, indem ich ihnen Fragen bezüglich der Schulfächer stelle und sie diese mithilfe der Notizen im Heft beantworten sollen, sodass die Lernenden den neuen Wortschatz auch im mündlichen Ausdruck verwenden. Für die nächste Unterrichtsstunde werden sie dann das neue Vokabular lernen, um sie als Rechtschreib- und Übersetzungsübung in Form eines Diktats zu schreiben. Die Vorbereitung nimmt in dieser Unterrichtsstunde nicht so viel Zeit in Anspruch, da das Lehrwerk unterschiedliche Übungen enthält, welche den Lernstoff abdecken, und da das Vokabular klar und deutlich veranschaulicht wird. Zusätzlich besitzen die Lernenden das griechische Begleitheft des Lehrwerks, in dem alle unbekannten Wörter beinhaltet sind, was zur Unterstützung dient. Während der ganzen Unterrichtseinheit wird eine Interaktion mit mir stattfinden.

Gruppe B

In dieser Unterrichtsstunde werde ich mit unterschiedlichen Büchern (Erdkunde, Mathematik, Deutsch, Geschichte, Literatur), die in Zusammenhang zur Thematik diverser Schulfächer stehen, in die Klasse kommen, sodass ich das Thema einleite und ihre Aufmerksamkeit aufrechterhalte. Teilweise werde ich griechische Bücher mitbringen, da ich zu manchen Schulfächern wie z.B. Biologie kein deutsches Lehrwerk besitze. Außerdem werde ich mich sportlich anziehen (um den Sportunterricht widerzuspiegeln und ich werde zusätzlich einen Malkasten und einen Pinsel in der Hand halten. Nachdem die Lernenden das Thema erraten haben, werden wir über die Ziele der Lektion bzw. der Unterrichtseinheit sprechen. Unser Ziel ist es, den Wortschatz zur Thematik Schulfächer zu erwerben und gleichzeitig die Ergänzungsfragen zu wiederholen. In dieser Unterrichtseinheit baue ich Lernstationen ein (Bimmel/ Rampillon 2000: 47). Auf jeder Aufgabe steht eine Zahl, die der jeweiligen Lernstation entspricht. Die Lernenden dürfen selbst entscheiden, an welcher Lernstation sie arbeiten möchten. Die Reihenfolge ist jedoch festgelegt. Ich teile den Unterricht in drei Phasen ein, die zur Wortschatzvermittlung dienen. Passend zum Thema der achten Lektion unseres Lehrwerks wähle ich unterschiedliche Aufgaben aus, um sicherzustellen, dass für jeden der Lernenden passende Materialien sowie der Lösungszettel vorhanden sind. Ich habe ein Video¹¹, ein Assoziogramm¹² und einen Text¹³ ausgesucht, die die Schulfächer nicht nur bildlich, sondern auch sprachlich darstellen, sodass die Lernenden auch ohne meine Hilfe diese verstehen. Die Materialien werde ich den Lernenden am Anfang der Unterrichtseinheit vorstellen, sodass sie sich das geeignete Material aussuchen können und dann erkläre ich ihnen die Vorgehensweise der Lernstationen (ebd.: 46). Sie dürfen sich eigenständig aussuchen, wo sie sich innerhalb des Klassenraums hinsetzen möchten (Ehnert 2001: 24). So können sie sich bequem entweder allein oder in einer Gruppe mit dem neuen Wortschatz vertraut machen, sodass sie in der nächsten Phase anfangen ihn

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=xBRL1B2of0E>

¹² Siehe Anhang, S.11

¹³ Siehe Anhang, S.12

anzuwenden. Im nächsten Schritt, in der Einübungsphase, werde ich eine weitere Lernstation integrieren. Ich habe ein Lapbook¹⁴ für sie vorbereitet, sodass sie gleichzeitig das neue Vokabular (die Schulfächer) zusammen mit dem bereits erworbenen Wortschatz (die Wochentage) verknüpfen. Dabei werden sie die Aufgabe haben, ihr individuelles Schulprogramm zu erstellen, in das sie die Schulfächer in die Tasche des entsprechenden Wochentags einfügen. Das hilft ihnen später die Wörter im Sprachgebrauch korrekt in Bezug auf den Inhalt im Satz einzusetzen. Darauffolgend soll sich jeder einzelne Lernende die unbekannten Wörter notieren, sodass jeder einen besseren Überblick seiner unbekannten Wörter hat und sie somit leichter lernen kann. Wie sie sich das Vokabular aufschreiben und merken werden, ist ihnen überlassen. Das kann entweder im persönlichen Lexikon stattfinden oder auf Karteikarten. Die Lernenden werden eigenständig entscheiden, welche Vorgehensweise zu ihnen passt, um das autonome Lernen zu fördern. In der letzten Phase können sie sich aussuchen, ob sie ein Memoryspiel¹⁵, ein Brettspiel¹⁶ oder Tabu¹⁷ spielen möchten. Außerdem werde ich ihnen einen Evaluationsbogen¹⁸ austeilen, sodass sie den Lernprozess in den jeweiligen Phasen kontrollieren können. Um zu sehen, ob die Lernenden das neue Vokabular beherrschen, werde ich ihnen für die nächste Unterrichtseinheit ein Piktions-Spiel zum Thema Schulsachen vorbereiten. Auch in dieser ersten Phase kann man erkennen, dass die Vorbereitung sehr zeitaufwendig ist und dass sie ein hohes Maß an Eigeninitiative der Lehrkraft erfordert.

4.4.1 Einführungsphase

Gruppe A

Die Lernenden sitzen an den Tischen in einer Kreisform und warten, dass ich reinkomme. Ich bringe viele Bücher zu verschiedenen Themen mit, einige davon sind auch auf Griechisch. Die Lernenden schauen mich gespannt an und es fängt eine fünfminütige Diskussion über das Thema der neuen Unterrichtseinheit an. Nachdem

¹⁴ Siehe Anhang, S.13

¹⁵ Siehe Anhang, S. 14-15

¹⁶ <https://view.genial.ly/5eaddab5eacf4c0d6716ec84/game-schulfacher-brettspiel>

¹⁷ Siehe Anhang, S. 16

¹⁸ Siehe Anhang, S. 6-7

die Lernenden mit mir das Thema der Lektion und die Lernziele besprochen haben, fordere ich sie auf, das Kursbuch aufzuschlagen und ich lese ihnen den neuen Wortschatz vor, der im Kursbuch (Klett 2020: 80) als Stundenplan bildlich dargestellt wird. Wir schauen uns gemeinsam den Stundenplan an und ich erkläre ihnen die Schulfächer. Des Weiteren schreibe ich ihnen die Schulfächer mit einem Beispieldialog an die Tafel und fordere die Lernenden auf, die Sätze ins Heft abzuschreiben. Der Fokus richtet sich dabei auf die Ergänzungsfragen (z.B. Welches ist dein Lieblingsfach? Mein Lieblingsfach ist Mathematik oder Wann hast du Geschichte? Ich habe am Montag und am Freitag Geschichte). Dieser Prozess dauert 10 Minuten. Dann schlagen wir das griechische Begleitheft auf und notieren die wichtigen Wörter, die für die achte Lektion unseres Lehrwerks bedeutsam sind. Diese sollen sie zu Hause als Rechtschreib- und Übersetzungsübung in Form eines Diktats lernen und ihre Definition beherrschen, was zwei Minuten in Anspruch nimmt. Alle Lernenden folgen meiner Anweisung und nehmen am Unterrichtsprozess teil.

Gruppe B

In dieser Unterrichtsstunde sitzen alle Lernenden an ihren Tischen und ich komme in die Klasse rein, während ich verschiedene Bücher zu diversen Schulfächern in der Hand halte. Die Lernenden schauen mich gespannt an und es fängt eine fünfminütige Diskussion über das Thema der neuen Unterrichtseinheit an. Die Lernenden stellen Vermutungen auf, um welches Thema es sich in dieser Unterrichtsstunde handelt. Ich erkläre ihnen die Ziele und die Vorgehensweise der Unterrichtseinheit. Genauer gesagt erkläre ich ihnen, wie die Aufgaben in Lernstationen durchführen werden. In dieser Phase habe ich ihnen auf einen Schreibtisch den Evaluationsbogen mit sämtlichen Übungen zusammen mit den Lösungszetteln in den jeweiligen Phasen hingelegt sowie das Material, das sie für die Erarbeitung des neuen Wortschatzes brauchen werden. Dazu gehört mein Laptop, mit dem sie das Video abspielen können, sowie die beiden Arbeitsblätter mit dem Assoziogramm und dem Text. Für jede Phase gibt es mindestens eine Aufgabe, die sie erarbeiten sollen. Die Lernenden sehen sich erst alle Aufgaben an, dann wählen sie die passende Aufgabe aus. Ein Lernender nimmt sich den Laptop, um das Video anzuschauen, zwei Lernende entscheiden sich, gemeinsam das

Assoziogramm und den Text zu erarbeiten und ein Lernender nimmt sich den Text zur Hand. Jede Aufgabe wird von den Lernenden an den Tischen erarbeitet. Am Anfang herrscht etwas Unruhe, da jeder Lernende aufsteht und dabei die Gelegenheit ergriffen wird miteinander zu sprechen. Die jeweiligen Aufgaben dauern ungefähr fünfzehn Minuten. Alle Lernenden arbeiten konzentriert und haben Spaß dabei. Die Lernenden werden nicht gleichzeitig mit der Erarbeitung ihrer Aufgabe fertig. Demzufolge beginnen zwei von vier Lernenden früher mit der nächsten Station bzw. Phase, der Einübungsphase.

4.4.2 Einübungsphase

Gruppe A

Die Gruppe A erarbeitet im Plenum unterschiedliche Aufgaben im Lehrwerk. Als Erstes befassen sich die Lernenden mit der Aufgabe 2 (Klett 20202: 80), diese Aufgabe nimmt drei Minuten in Anspruch. Es handelt sich um ein Audio, das die Schulfächer nennt. Sie sollen dieses hören, um zu wissen, wie die Schulfächer korrekt ausgesprochen werden. Die nächsten Aufgaben 3a, b und c werden im Plenum bearbeitet (ebd.). Danach beschäftigen wir uns zusammen mit zwei schriftlichen Aufgaben (Übung 3 und 5) im Übungsbuch (ebd.: 79-80). Ein Lernender sagt den Satz laut und ich schreibe ihn an die Tafel, während alle Lernenden diesen ins Heft abschreiben. Einige der Lernenden machen motiviert mit, während andere langsamer und lustlos die Sätze von der Tafel abschreiben. Nach dreißig Minuten ist diese Phase beendet und darauf folgt die Aktivierungsphase, in der wir sicherstellen werden, ob das Ziel der Unterrichtseinheit erreicht wurde.

Gruppe B

Nachdem sich die erste Gruppe eigenständig mit dem Wortschatz vertraut gemacht hat, darf sie zur nächsten Station hingehen. An dieser Station gibt es ein Lapbook, das sie gestalten sollen, mittels dessen sie den bereits erworbenen mit dem neuen Wortschatz verknüpfen. Sie sollen die Schulfächer den passenden Wochentagen zuordnen. Dazu gibt es keine richtige Vorgehensweise. Die Lernenden sollen ihr individuelles Schulprogramm gestalten und die Schulfächer verwenden. Sie sollen die Schulfächer

eigenständig auf Zettelchen aufschreiben und dem jeweiligen Tag zuordnen. Bei Fragen können sie sie ihren Mitschüler*innen stellen. Ich beobachte die Lernenden, wie sie diese Station motiviert meistern. Es gibt eine Interaktion zwischen den Lernenden, indem sie sich gegenseitig Fragen bezüglich der Schulfächer stellen. Alle sind beschäftigt, da sie gleichzeitig arbeiten und ich beobachte, wie sie sich anschließend ihre unbekannten Wörter aufschreiben. Alle Lernenden notieren sich die Wörter ins persönliche Lexikon. Diese Phase dauert insgesamt dreißig Minuten, dann folgt die Aktivierungsphase.

4.4.3 Aktivierungsphase

Gruppe A

In der Aktivierungsphase stelle ich jedem Lernenden nacheinander eine Ergänzungsfrage zum Thema Schulfächer (z.B. welches ist dein Lieblingsfach oder welche Schulfächer hast du am Montag) und die Lernenden beantworten mir mündlich diese Fragen. Die Aufgabe dauert fünfzehn Minuten. Alle meistern diese Aufgabe und hören ihren Mitschülern bzw. Mitschülerinnen zu. Nach dieser Aufgabe gebe ich ihnen als Hausaufgabe auf, das neue Vokabular mithilfe des griechischen Begleithefts zu lernen, da sie in der nächsten Unterrichtseinheit die neuen Wörter anhand einer Rechtschreib- und Übersetzungsübung in Form eines Diktats schreiben werden. Nach fünf Minuten ist die Unterrichtsstunde beendet.

Gruppe B

In der letzten Phase, der Aktivierungsphase, darf sich jeder Lernende aussuchen, wie er den neu erlernten Wortschatz aktiviert. Ein Lernender möchte das Memory spielen, ein Lernender bevorzugt das Brettspiel und zwei Lernende möchten Tabu spielen. Alle Lernenden wollen an ihren Tisch sitzenbleiben und dort ihre Aktivitäten durchführen, was dazu führt, dass sie laut werden und eine kurze Auseinandersetzung folgt. Infolgedessen empfehle ich zwei Lernenden, dass sich in die Sitzecke setzen, um dort das Spiel Tabu zu spielen, sodass die anderen beiden nicht gestört werden. Ich beobachte, dass jeder Lernende seine Aufgabe richtig löst und Spaß hat. Das steigert ihr Selbstbewusstsein und ferner ihre Motivation. Diese Aufgabe erfordert ungefähr

fünfzehn Minuten. Die zwei Lernenden, die allein gearbeitet haben, sind früher als die anderen zwei Lernenden fertig geworden und schreiben Notizen auf ihrem Evaluationsbogen. Das nimmt fünf Minuten in Anspruch. Darauf schreiben sie, was ihnen schwer oder leicht gefallen ist, was sie geübt haben und schon können und was sie noch zu Hause lernen müssen. Die anderen beiden Lernenden nehmen den Evaluationsbogen mit nach Hause und bringen ihn dann zur nächsten Unterrichtsstunde mit. Als Hausaufgaben notieren sie, dass sie das Vokabular zum Thema Schulfächer lernen sollen.

5. Auswertung der Unterrichtseinheiten

Die Fallstudie betrug zwei Unterrichtseinheiten, die in der ersten Klasse durchgeführt wurden. Die erste Klasse wurde von mir in zwei gleichstarke Gruppen (Gruppe A und Gruppe B) geteilt. Beide Unterrichtseinheiten stellten die Förderung des Wortschatztrainings in den Vordergrund. Dabei handelte es sich um die Vermittlung des Wortschatzes zum Thema „Schulsachen“ und „Schulfächer“ an zwei Gruppen mit je vier achtjährigen Lernenden, die sich auf dem A1-Sprachniveau (Europarat 2001) befinden. Jede Gruppe hat das Wortschatztraining sowohl autonom als auch lehrerzentriert durchgeführt. Damit die Auswertung der Unterrichtseinheiten klar und verständlich wird, habe ich bei der Unterrichtsgestaltung beider Unterrichtseinheiten darauf geachtet, dass die Thematik und die Durchführung der Aufgaben eine Ähnlichkeit aufweisen. Ferner war der Ablauf der Unterrichtsstunden identisch.

In der ersten Unterrichtsstunde, welche die Wortschatzvermittlung zum Thema Schulsachen als Hauptziel hatte, hatte die Gruppe A die Gelegenheit, den Wortschatz mittels autonomer Lernstrategien zu erwerben im Gegensatz zu Gruppe B, die ihn auf traditioneller Art und Weise erworben hat. Die Vorbereitung dieser Unterrichtseinheit war aufwändig und zeitintensiv. Ich musste eigenständig neue und interessante Ideen finden und mehrere Materialien zum gleichen Thema gestalten und raussuchen. Im Unterrichtsprozess habe ich den Lernenden am Anfang die Ziele und Aufgabentypen vorgestellt, sodass sie genau wussten, wie sie ihren Lernprozess gestalten, um den

Wortschatz zu erwerben. Dabei habe ich beobachtet, wie motiviert und zielstrebig die Gruppe A während des Lernprozesses war. Alle Lernenden dieser Gruppe haben gleichzeitig die Aufgaben gelöst und sie kontrollierten sie eigenständig mithilfe des Lösungszettels und korrigierten eigenständig ihre Fehler. Bei Fragen haben sie sich gegenseitig erkundigt und alle unbekannten Wörter selbstständig notiert, um sie zu lernen. Am Ende in der Aktivierungsphase konnte ich erkennen, dass alle Lernenden sich mit dem Wortschatz effektiv auseinandergesetzt und ihn effizient eingesetzt haben. Es gab während des Lernprozesses eine Interaktion zwischen den Lernenden und ich merkte, dass sie offen und selbstbewusst ihren Lernprozess eigenständig gesteuert haben. In dieser Unterrichtseinheit nahm ich die Position des Beobachters ein und konnte mir somit ein besseres Bild von der Unterrichtsführung verschaffen. Anhand ihres Verhaltens in der Gruppe sowie des Evaluationsbogens konnte ich das Fazit des Lernprozesses ziehen. Der Unterricht hat ihnen Spaß gemacht und sie haben die Aufgaben leicht empfunden.

In der gleichen Unterrichtsstunde hatte Gruppe B die Möglichkeit den Wortschatz lehrerzentriert zu üben. Für diese Gruppe habe ich anhand der Lektion im Lehrwerk den Unterricht geplant, was schnell und leicht war. Während des Unterrichts stand ich im Mittelpunkt und es gab immer eine Interaktion zwischen den Lernenden und mir. Das hat einerseits dazu beigetragen, dass ich den Unterricht steuern konnte, andererseits fiel es mir schwer alle Lernenden zu motivieren, dem Unterrichtsprozess konzentriert zu folgen. Es gab Situationen, in denen ich ihre Aufmerksamkeit erfordern musste, weil ein Lernender rausgeschaut hat und ein anderer gezeichnet hat, oder weil sie untereinander geredet haben. In der letzten Phase, der Aktivierungsphase, habe ich beobachtet, dass nicht alle Lernenden den neuen Wortschatz erworben hatten. Dementsprechend wurde das Ziel dieser Unterrichtseinheit nicht von allen Lernenden erreicht.

In der zweiten Unterrichtsstunde wurde der Gruppe A der Wortschatz zum Thema Schulfächer auf traditionelle Art und Weise vermittelt. Die Vorbereitung dieser Unterrichtsstunde hat nicht viel Zeit in Anspruch genommen, da ich den Wortschatz und die Übungen vom Lehrwerk ausgesucht hatte. Alle Lernenden haben in allen drei

Unterrichtsphasen gut mitgemacht. Es gab während der ganzen Unterrichtsstunde eine Interaktion mit mir und die Aufgaben wurden im Plenum erarbeitet, sodass ich den Prozess steuern und gleichzeitig auch kontrollieren konnte.

Im Vergleich dazu hat Gruppe B in dieser Unterrichtsstunde den Wortschatz autonom erworben. Die Vorbereitung der Unterrichtsstunde hat lange gedauert, da ich alle Materialien passend zur Thematik und zum Lerntyp der Lernenden selbst ausgesucht habe. Alle Lernenden haben eine aktive Rolle im Lernprozess eingenommen und haben die Aufgabe an der jeweiligen Lernstation gemeistert. Am Ende in der Aktivierungsphase konnten alle Lernenden den neuen Wortschatz einsetzen. Ich konnte als Beobachter ihren Lernprozess verfolgen und am Ende anhand ihres Verhaltens in der Gruppe sowie des Evaluationsbogens konnte ich sehen, dass ihnen der Unterricht Spaß gemacht hat und dass sie die Aufgaben leicht empfunden haben. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Erwerb des Wortschatzes anhand autonomer Lernstrategien im Vergleich zum traditionellen Unterricht effizienter ist, da die Lernenden die aktive Rolle beim Lernprozess einnehmen und somit sich den Lernstoff effektiver aneignen. Außerdem steigert sich somit ihr Selbstbewusstsein und ferner auch ihre Motivation. Der einzige Minuspunkt meines Erachtens ist die aufwendige Vorbereitung, die aber für die Unterrichtsdurchführung grundlegend ist. Insgesamt konnte ich feststellen, dass die Lernenden bereits ab dem A1-Sprachniveau in der Lage sind, sich den Wortschatz autonom anzueignen. Wichtig dabei ist, dass die Lernstrategien für das Niveau und das Alter geeignet sind, sodass das autonome Lernen richtig gefördert wird. Insbesondere bei spielerischen Aktivitäten steigert das autonome Lernen die Motivation der Lernenden, was schließlich zum einfacheren und effektiveren Erwerb des neuen Wortschatzes führt. Nachdem die beiden Unterrichtseinheiten abgeschlossen wurden, legten die Lernenden einen Test ab, der das erworbene Wissen in Bezug auf den neuen Wortschatz beider Unterrichtseinheiten prüfte. Im weiteren Verlauf wird die Bewertung des Tests dargestellt und die Analyse der Leistung der Lernenden vorgenommen.

6. Analyse

Nach den zwei durchgeführten Unterrichtseinheiten ist es bedeutsam die Leistung der Lernenden zu bewerten, um präzise Ergebnisse in Bezug auf die alternierenden Herangehensweisen zu erlangen. Demzufolge wurde in beiden Gruppen ein Test durchgeführt, in dem das Wissen über den neu erworbenen Wortschatz beider Unterrichtseinheiten geprüft wurde. Dabei handelte es sich um einen informellen Test (Wiedenmayer 2005: 17-18), der den Wissenserwerb in den zwei durchgeführten Unterrichtseinheiten prüfte. Bei der Entwicklung von diesem Sprachtest wurden einheitliche und geeignete Aufgabenformate selektiert, die die relevanten sprachlichen Fähigkeiten überprüfen. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass die Aufgaben klar und eindeutig formuliert wurden, damit die Lernenden diese verstehen und leicht durchführen konnten. Außerdem wurden im Vorfeld die Kriterien zur Bewertung der Aufgaben festgelegt. Neben den objektiven Kriterien wurden auch subjektive Aspekte wie z.B. die Motivation der Lernenden berücksichtigt, in dem die Aufgabe übersichtlich und dem Interesse der Lernenden entsprach (ebd.: 14). Anhand der Bewertung lässt sich feststellen, ob die Lernenden den Lernstoff zur Bewältigung der Aufgaben erworben haben (ebd.: 20).

Der Test¹⁹ besteht aus zwei Aufgaben, die jeweils fünf Sätze beinhalten. Der erste Teil prüft den Wortschatz zum Thema Schulfächer, in dem sich die Lernenden den Aussagesatz durchlesen und zwischen drei Antwortmöglichkeiten entscheiden sollen, um welches Schulfach es sich handelt. Die zweite Aufgabe überprüft den Wortschatz zum Thema Schulsachen. In dieser Aufgabe gibt es fünf Lückentexte, in denen die passende von den drei angegebenen Schulsachen ergänzt werden soll.

Jeder richtige Satz bekommt einen Punkt. Die Lernenden können insgesamt zehn Punkte erreichen, fünf Punkte entsprechen jeweils der ersten und der zweiten Aufgabe. Alle Lernenden brauchten ungefähr zehn Minuten, um den Test durchzuführen. Es gab während des Tests keine weiteren Fragen und in jeder Aufgabe wurden alle Teile beantwortet.

¹⁹ Siehe Anhang, S. 17-18

Bei der Bewertung des Tests wird erkennbar, dass die Lernende der Gruppe A bei der ersten Aufgabe mehr Fehler gemacht haben, im Vergleich zur zweiten Aufgabe, in der sie alle Sätze richtig ergänzt haben.



Abbildung 1: Ergebnisse des Tests der Lernenden in der Gruppe A

Die erste Aufgabe bezieht sich auf den Wortschatz Schulfächer, der lehrerzentriert eingeübt wurde. Bei der zweiten Aufgabe, die den Wortschatz Schulsachen beinhaltet, weist kein Lernender Defizite auf. Der Wortschatz zu dieser Thematik wurde mittels der autonomen Methode erlernt.

Bei Gruppe B kann man anhand der Resultate feststellen, dass die Gruppe insgesamt in der ersten Aufgabe das neue Vokabular erworben hat, da alle die Höchstpunktzahl Punkten erreicht haben.



Abbildung 2: Ergebnisse des Tests der Lernenden in der Gruppe B

Diese Aufgabe bezog sich auf das Vokabular zum Thema Schulfächer, welches autonom erworben wurde. Im Gegensatz dazu hat nur ein Lernender im Vergleich zu den Mitschülern bzw. den Mitschülerinnen die zweite Aufgabe korrekt gelöst. Die anderen Lernenden wiesen zwei bis drei Fehler auf. Diese Aufgabe bezog sich auf den Wortschatz zum Thema Schulsachen und wurde lehrerzentriert erworben.

Ein Vergleich beider Gruppen ist erforderlich, um die Ergebnisse zu analysieren und um in der Lage zu sein, ein Fazit zu ziehen.

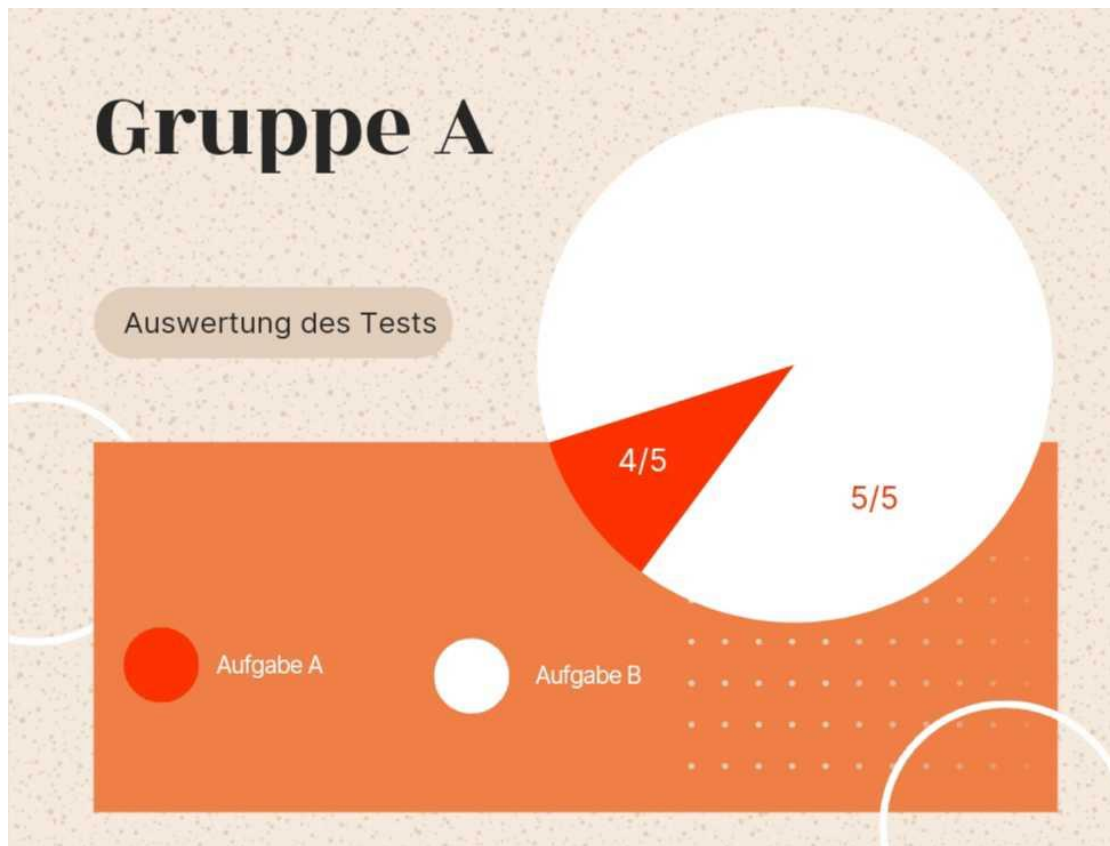


Abbildung 3: Auswertung des Tests der Gruppe A

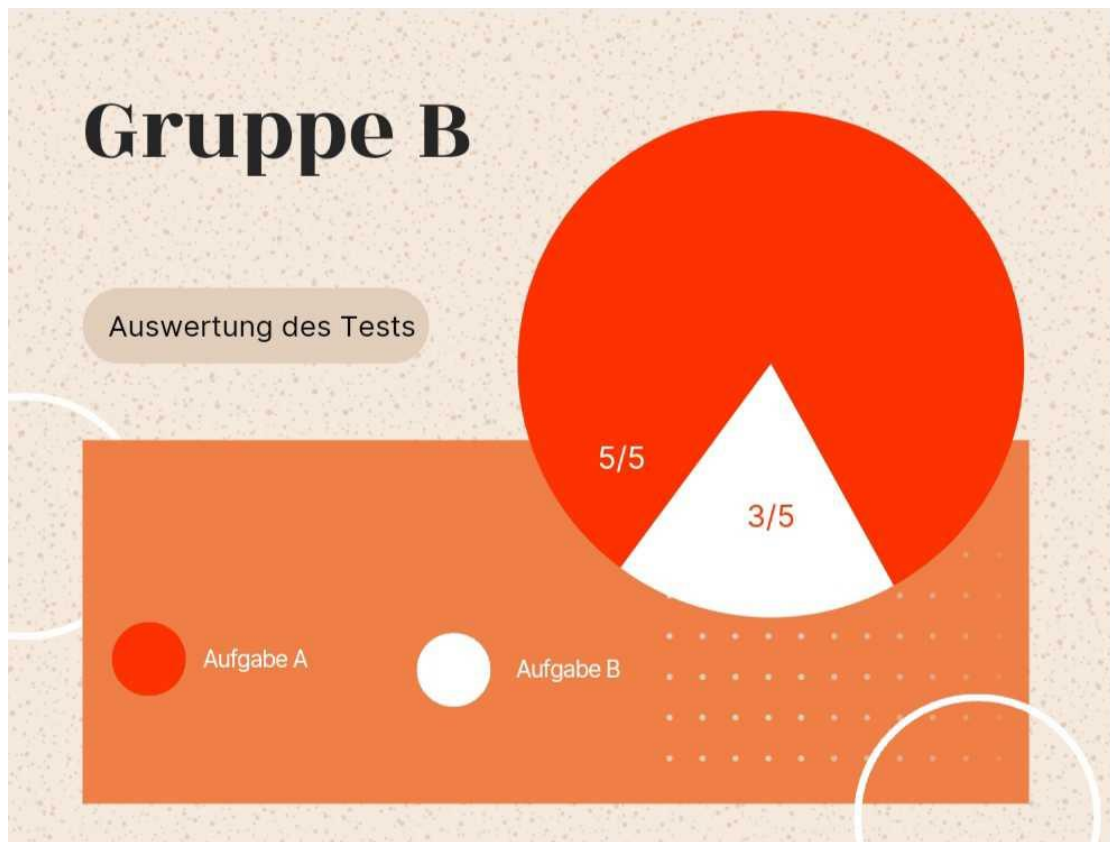


Abbildung 4: Auswertung des Tests der Gruppe B

Gruppe A hat bei Aufgabe A zum Thema Schulfächer durchschnittlich einen Fehler gemacht, im Vergleich zur Aufgabe B, in der kein Lernender Fehler machte. Bei Gruppe B beobachtet man, dass alle Lernenden die Aufgabe A richtig gelöst haben im Gegensatz zur Aufgabe B, in der sie durchschnittlich drei von fünf Sätzen richtig gelöst hatten. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lernenden der Gruppe A den Wortschatz zu beiden Themen effizient erworben haben im Vergleich zu den Lernenden der Gruppe B, die bei dem Wortschatz zur Thematik Schulfächer bessere Ergebnisse erzielt haben als bei dem Wortschatz zum Thema Schulsachen. Aus diesem Grund wird erkennbar, dass die Methode des autonomen Lernens beim Prozess des Wortschatztrainings effektiver war. Ferner komme ich zum Entschluss, dass im DaZ-Unterricht bereits auf dem A1-Sprachniveau das autonome Lernen im Wortschatztraining mittels gezielter Lernstrategien effektiv ist und angewendet werden

sollte. Man erkennt, dass die Lernenden dadurch bessere Ergebnisse erzielen und infolgedessen ihr Selbstbewusstsein und ihre Motivation steigt.

7. Auswertung der Resultate

Die Auswertung der Ergebnisse der Untersuchung ist das Fundament, um ein tieferes Verständnis für die Erfahrungen, Perspektiven und Bedürfnisse der Lernenden im autonomen Wortschatztraining zu erzielen.

Anhand der Auswertung der Unterrichtseinheiten und der darauffolgenden Analyse kann man feststellen, dass die Lernenden den neuen Wortschatz effizienter mittels des autonomen Lernens erworben haben. Man erkennt, dass die Lernenden bereits in einem jungen Alter und auf einem niedrigen Sprachniveau in der Lage sind, ihren eigenen Lernprozess zu steuern, ihre Ziele zu setzen und ihre Fortschritte zu überwachen. Dabei unterstützen die diversen Lernmaterialien, die den Lernenden zur Verfügung gestellt wurden, einschließlich des Evaluationsbogens, der zur Steuerung und Reflexion des Lernprozesses beigetragen hat. Bei einem Vergleich der traditionellen Methode mit dem autonomen Lernen kommt man zur Einsicht, dass mittels des autonomen Lernens die Lernenden eigenständig gelernt haben und dass die Interaktion zwischen den Lernenden deutlich mehr stattgefunden hat und dadurch der Wortschatz effizienter erworben wurde. Im Gegensatz dazu gab es während der lehrerzentrierten Vermittlung des Wortschatzes keine Interaktion zwischen den Lernenden und die Lehrkraft übernahm die aktive Rolle während des gesamten Unterrichtsprozesses, was die Motivation der Lernenden sinken ließ.

Dementsprechend führt der autonome Ansatz im Wortschatztraining im DaZ-Unterricht zu verbesserten Lernergebnissen. Das bedeutet, dass das autonome Lernen in den niedrigen Altersklassen eingeführt werden kann, um somit die Effektivität des Wortschatztrainings zu erhöhen. Anhand der durchgeführten Tests lässt sich auch erkennen, dass die Förderung von Autonomie zum effizienten Wortschatzerwerb führt.

Für Lehrkräfte ist die Vorbereitung zeitintensiv, jedoch ist sie bedeutsam, um während der Unterrichtseinheit den Lernprozess beobachten zu können und bessere Erkenntnisse zur Sprachentwicklung der Lernenden zu gewinnen. Bei einer nachhaltigen Unterrichtsplanung spart man sich jedoch Zeit und die Materialkosten.

Ferner sollten im Kontext des autonomen Wortschatztrainings im DaZ-Unterricht Übungen zu diversen Lernstrategien und Techniken eingeführt werden, die den Lernenden helfen, ihre Lernautonomie, Selbstregulation und Evaluation im Wortschatztraining zu entwickeln und zu verbessern. Außerdem sollten selbstgesteuerte Lernaktivitäten im Unterricht eingeführt werden, bei denen die Lernenden die Möglichkeit haben, Aktivitäten zu Lerninhalten auszuwählen und ihren eigenen Lernweg im Wortschatztraining zu gestalten.

Durch die gezielte Implementierung dieser Einsatzmöglichkeiten im autonomen Wortschatztraining im DaZ-Unterricht können die Lehrkräfte eine effektive, motivierende und an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtete Lernumgebung schaffen, was zur Entwicklung der Sprachkompetenzen sowie weiteren persönlichen Fähigkeiten wie z.B. das Selbstbewusstsein beiträgt.

8. Schlusswort

Die vorliegende Arbeit hat sich der Untersuchung gewidmet, wie autonomes Lernen im DaZ-Unterricht integriert werden kann, um den Wortschatz effizienter zu lernen und zu erweitern. Dabei wurde zu Beginn die Theorie hinter dem autonomen Lernen und dem Wortschatztraining beleuchtet und im weiteren Verlauf auch ihre praktische Umsetzung unter die Lupe genommen.

Im ersten Kapitel wurde ein Rückblick auf die bestehende Literatur in Hinsicht auf das autonome Lernen im Bereich des Wortschatztrainings vollzogen. Im zweiten Teil wurde ich die Wichtigkeit der Aneignung des Wortschatzes erklärt sowie die Bedeutsamkeit der Förderungsmöglichkeiten aufgezeigt. Des Weiteren wurde das von Storch angeführte Phasenmodell der Wortschatzvermittlung präsentiert (1999: 57) und dieses mit dem Phasenmodell von Lewis (2019: Online) bereichert. Im dritten Kapitel wurde die Einbettung des autonomen Lernens im Bereich des Wortschatztrainings (Kertes 2019: 148) dargestellt. Anschließend wurde im vierten Kapitel der praktische Teil erläutert, in dem zwei Unterrichtseinheiten in Form einer Fallstudie durchgeführt wurden, welche die Förderung des Wortschatztrainings mittels des autonomen Lernens in den Vordergrund gestellt haben. Dabei wurde die Vermittlung des Wortschatzes zum Thema „Schulsachen“ und „Schulfächer“ an zwei Gruppen mit je vier achtjährigen Lernenden, die sich auf dem A1-Sprachniveau (Europarat 2001) befinden, in den Fokus gestellt. Diese Gruppen haben das Wortschatztraining sowohl autonom als auch lehrerzentriert durchgeführt. Im fünften Kapitel wurde die Auswertung der Unterrichtseinheiten vorgenommen und schließlich erfolgten im sechsten Kapitel eine Analyse der Unterrichtsstunde und im siebten Kapitel eine Auswertung der Resultate der Tests.

In dieser Masterarbeit ging es um die Frage, ob im DaZ-Unterricht auf dem A1-Sprachniveau (ebd.) das autonome Lernen im Wortschatztraining effektiv ist und angewendet werden soll. Um ein Fazit zu dieser Hypothese ziehen zu können, ist es wichtig die dazugestellten Leitfragen zu beantworten: Die Lernenden sind bereits ab dem A1-Sprachniveau in der Lage, sich den Wortschatz autonom anzueignen, man

muss allerdings die alters- und niveaugerechten Lernstrategien finden, um das autonome Lernen zu fördern und ferner die Motivation der Lernenden steigern, sodass der Erwerb des neuen Wortschatzes einfacher und effektiver für sie ist.

9. Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2002): Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines konstruktivistischen Fremdsprachenunterrichts. *Babylonia* 2, 7-13.
- Biechele, Barbara (o.D.): Medienkompetenz und autonomes Lernen - Analyse und Reflexion empirischer Daten einer Befragung von DaF Studierenden. Online: <https://www.iik.de/sites/default/files/publikationen/aulern.pdf> (Stand: 8.10.23).
- Bimmel, Peter/ Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 23. München: Goethe-Institut.
- Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (2011): Deutschunterricht planen neu. München: Langenscheidt.
- Bohn, Rainer (2000): Probleme der Wortschatzarbeit. München: Langenscheidt.
- Chudak, Sebastian (2000): Die Selbstevaluation im Prozess und Lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. Online: <https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/d5b92993-edfc-4cac-a88e-de502a8457a8/content> (Stand: 10.10.23).
- Csikszentmihalyi, Mihaly/ Schiefele, Ulrich (1993): Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11172/pdf/ZfPaed_1993_2_Csikkszentmihalyi_Schiefele_Die_Qualitaet_des_Erlebens.pdf (Stand: 12.10.23).
- Deci, Edward/ Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/11173/pdf/ZfPaed_1993_2_Deci_Ryan_Die_Selbstbestimmungstheorie_der_Motivation.pdf (Stand 12.10.23).
- Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung,-gestaltung und -evaluation. Band A. Patra: EAP.

- Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patras: EAI.
- Ehnert, Rolf/ Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band B. Patras: EAI.
- Ehnert, Rolf/ Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band B. Patra: EAI.
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Stand: 23.09.2023).
- Grotjahn, Rüdiger (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band C. Patra: EAI.
- Holec, Henri (1980): Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Schmidt.
- Kertes, Patricia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit in: Katalin Boócz-Barna/Patricia Kertes/Tünde.
- Kirchhoff, Petra (2007): Blended Learning — ein Modell für den universitären Fremdsprachenunterricht. In: Friederike Klippel, Gerhard Koller und Axel Polleti (Hg.): Fremdsprachenlernen online. Münster: Waxmann.
- Konrad, Klaus (2008): Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kroker, Bettina (2023): Mnemotechnik: Lernen mit der Loci-Methode. Online: <https://www.betzold.de/blog/loci-methode/> (Stand: 22.11.23).

- Königs, Frank (2005): Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum aber nicht Konstruktivismus? Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum. In: Leewen, Eva C. (Hrsg.), Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Tübingen.
- Lin, Chin-Hui/ Guder Andreas (2020): Flipped Classroom im universitären Chinesischunterricht der Mittelstufe: Versuche und Reflexionen zur Stärkung der Lernerautonomie. Online: file:///C:/Users/pia-p/Downloads/zif-3305-lin.pdf (Stand 12.10.23).
- Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Patra: EAPL.
- Nodari, Claudio (2010): Grundlagen zur Wortschatzarbeit. Online: <https://docplayer.org/50085983-Grundlagen-zur-wortschatzarbeit.html> (Stand 1.11.23).
- Petralias, Yana Yasmina (2023): Wortschatztraining mithilfe autonomer Lernstrategien. Die 3-Stufen-Methode. In: Demmig, Silvia/ Reitbrecht, Sandra/ Sorger Brigitte/ Schweiger, Hannes (Hg.): Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache. Berlin: Erich Schmidt, 157-162
- Rüther, Martina (2015): Lerntheorie: Konnektivismus – Netzwerklernen. Online: <https://www.xn--martina-rter-llb.de/lernen-elearning/lerntheorie-konnektivismus-netzwerklernen/> (Stand: 22.11.23).
- Schlank, Torsten (2003): Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. Online: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2003-0607/html> (Stand: 10.10.23).
- Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. Profil 2, 11-26.

- Schrackmann, Iwan (2010): Gestaltung von Arbeitsblättern. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Online: https://www.zebis.ch/download/unterrichtsmaterial/gestaltung_von_arbeitsblaettern.pdf (Stand: 21.12.23).
- Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München: Oldenbourg.
- Stauche, Helmut (2004): Selbstgesteuertes Lernen als mögliche Alternative zu traditionellen Bildungswegen? Online: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00003765/inghel.pdf (Stand: 6.10.2023).
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Wiedenmayer, Daphi. (2005): DaF-Testen. Testentwicklung und Testbeurteilung, Athen: DaF extra Verlag: Athen.
- Winfried Ulrich (o.D.): Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. Online: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/9_Sprachsensibler_Fachunterricht-wissenschaftliche_Grundlagen.pdf. (Stand: 14.10.23).
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/wolffint.pdf (Stand: 6.10.2023).

Quellen aus dem Internet

Lewis, Samantha (2019): Encouraging Learner Autonomy. Online: <https://https://www.youtube.com/watch?v=uN-90zM4KmM> (Stand: 23.09.23).

<http://www.lernmedium.com/konnektivismus-lerntheorie-fur-das-digitale-zeitalter/>
(Stand: 12.10.23).

<https://www.wortbedeutung.info/Wortschatzerwerb/> (Stand: 21.12.23).

www.schulerhodos.com (Stand 21.12.23).

Lehrwerke

Die Deutschprofis A1. (2020): Kursbuch mit Audio und Clips online. Ernst Klett Sprachen: Stuttgart.

Die Deutschprofis A1. (2020): Übungsbuch. Ernst Klett Sprachen: Stuttgart.

Die Deutschprofis A1. (2020): Griechisches Begleitheft. Ernst Klett Sprachen: Stuttgart.

Lernmaterial

Dacka, Agnieszka (o.D.): Schulfächer Spiel. Online:
<https://view.genial.ly/5eaddab5eacf4c0d6716ec84/game-schulfacher-brettspiel>
(Stand: 20.12.23).

<https://quizlet.com/> (Stand: 21.12.23).

Interaktive Learning (2021): Schulfächer lernen + TEST ! School Subjects ! Deutsch lernen - Learn german !!. Online:
<https://www.youtube.com/watch?v=xBRL1B2of0E> (Stand: 21.12.23).

Interaktive Learning (2021): Schulsachen lernen + Test + PDF - Classroom objects, school items ! Deutsch lernen ! Learn German ! Online:
<https://www.youtube.com/watch?v=hDMgmzJeCHg> (Stand: 21.12.23).

- ISL (2021): Alles für die Schule- Deutsch mit Socke. Online:
<https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/allgemeines-thema/schule/alles-fur-die-schule-deutsch-mit-socke/136908#&gid=1&pid=1>
(Stand: 12.12.23).
- ISL (2018): Spiele im Deutschunterricht: Memory - die Schulfächer. Online
<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/allgemeines-thema/schule/spiele-im-deutschunterricht-memory-die-schulfacher/108001>
(Stand: 12.12.23).
- ISL (2017): Spiele im Deutschunterricht: Memory - die Schulsachen. Online:
<https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/thema-grammatik/artikelbestimmung/spiele-im-deutschunterricht-memory-die-schulsachen/102165> (Stand: 12.12.23).

Anhang

ASSOZIOGRAMM

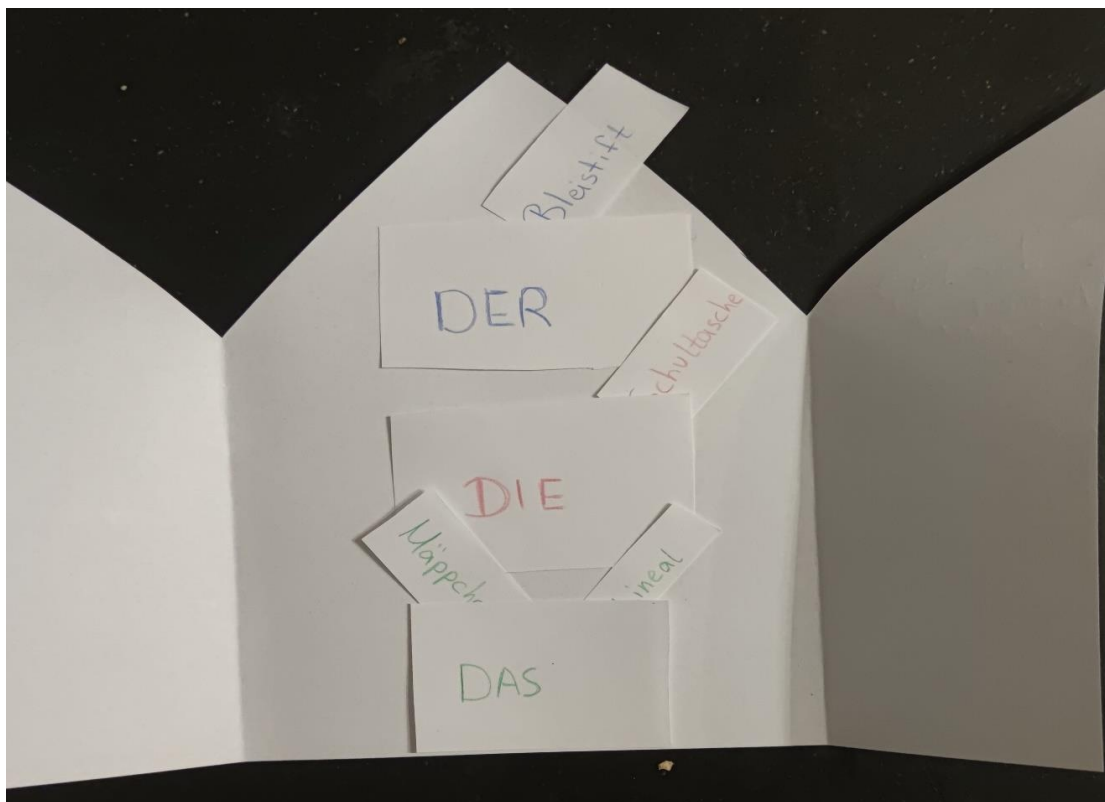
SCHNEIDE DIE BILDER AUS UND KLEBE SIE UNTER DIE RICHTIGE SCHULSACHE:

1

Lies den Text und markiere alle Schulsachen mit einem Textmarker:

Hallo ich bin Julia. Ich bin 6 Jahre alt und bin jetzt erstmal in die Schule. Ich habe einen neuen lila Rucksack und eine rosa Federtasche von meinen Eltern bekommen. Ich möchte euch sagen, was ich in meinem Rucksack alles tolles habe. In der Federtasche habe ich einen Füller, einen Kuli, der ist grün ich mag ihn sehr, einen Bleistift und einen Radiergummi. Am Dienstag und Freitag nehme ich auch ein Lineal, weil ich Mathe habe. Am Mittwoch habe ich Kunst also brauche ich einen Klebstoff. Ich mag in die Schule gehen. Ich habe da viele Freunde und lerne tolle Sachen. Ich hoffe, dass ihr auch so viel Spaß als ich beim Lernen habt.

Das Wortschatztraining auf dem A1-Sprachniveau
im DaZ-Unterricht mithilfe autonomer
Lernstrategien



| | | | |
|---|--|--|---------------------------------------|
| <p>das Lineal</p>  | <p>gerade Linie Mathematik</p> | <p>die Schultasche</p>  | <p>groß schwer bunt</p> |
| <p>das Buch</p>  | <p>lesen eckig dick</p> | <p>das Heft</p>  | <p>leicht eckig schreiben</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>die Brille</p>  | <p>sehen lesen modern</p> | <p>der Glücksbringer</p>  | <p>klein Glück Prüfung</p> |
| <p>der Radiergummi</p>  | <p>Heft wegradieren korrigieren</p> | <p>die Tafel</p>  | <p>Kreide schreiben Lehrer*in</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>der Kuli</p>  | <p>schreiben blau zeichnen</p> | <p>die Schere</p>  | <p>schneiden scharf Mäppchen</p> |
| <p>das Mäppchen</p>  | <p>klein Schultasche praktisch</p> | <p>der Spitzer</p>  | <p>Bleistift anspitzen klein</p> |

Name:

Datum:

Male das Gesicht grün (leicht), orange (mittel) oder rot (schwer) an.

Mein persönlicher Unterrichtsplaner

Evaluation

1. Aufgabe:

Notizen:



2. Aufgabe:

Notizen:



3. Aufgabe:

Notizen:



4. Aufgabe:

Notizen:



Mein persönlicher Unterrichtsplaner

5. Aufgabe:

Notizen:

Evaluation



6. Aufgabe:

Notizen:

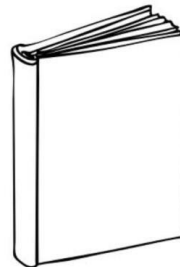
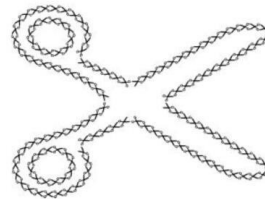
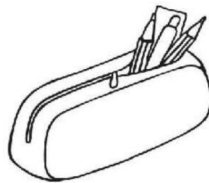
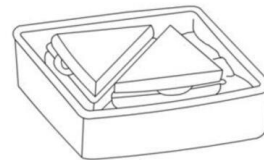
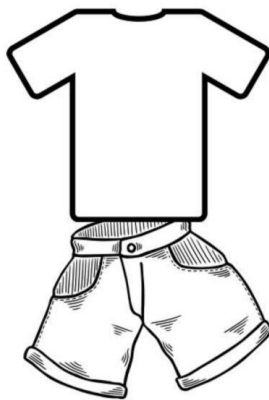


| | | | |
|---|----------------------------|--|--------------------------|
|  | der Füller |  | der Ordner |
|  | der Kuli |  | das Lineal |
|  | der Radiergummi |  | der Spitzer |
|  | die Schere |  | der Bleistift |
|  | der Filzstift |  | der Buntstift |

| | | | |
|---|---------------------------|--|-------------------------|
|  | das Mäppchen |  | der Pinsel |
|  | der Kleber |  | das Buch |
|  | das Heft |  | der Malkasten |
|  | die Schultasche |  | der Atlas |
|  | die Brotdose |  | die Mappe |

Alles für die Schule - Deutsch mit Socke

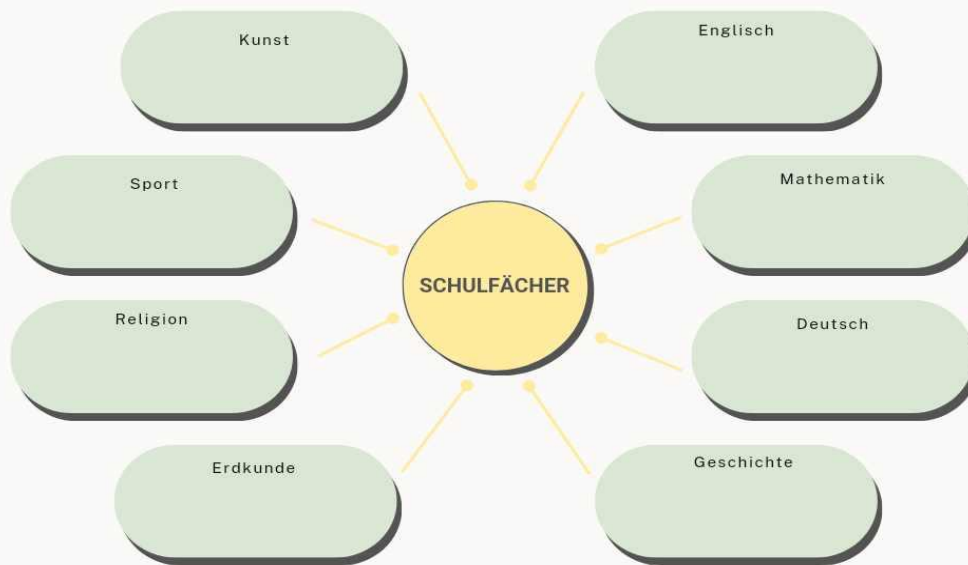
1. Was nimmt Socke zur Schule mit? Male aus.



2. Richtig oder falsch? Kreuze an.

| | RICHTIG | FALSCH |
|--|---------|--------|
| Das Mäppchen von Socke ist blau. | | |
| Die Brotdose von Socke ist gelb. | | |
| Der Sack für Sportsachen ist rot. | | |
| Die Schultasche von Socke ist sehr schwer. | | |
| Socke geht zur Schule. | | |

ASSOZIOGRAMM



Schneide die Bilder aus und klebe sie unter das richtige Schulfach:

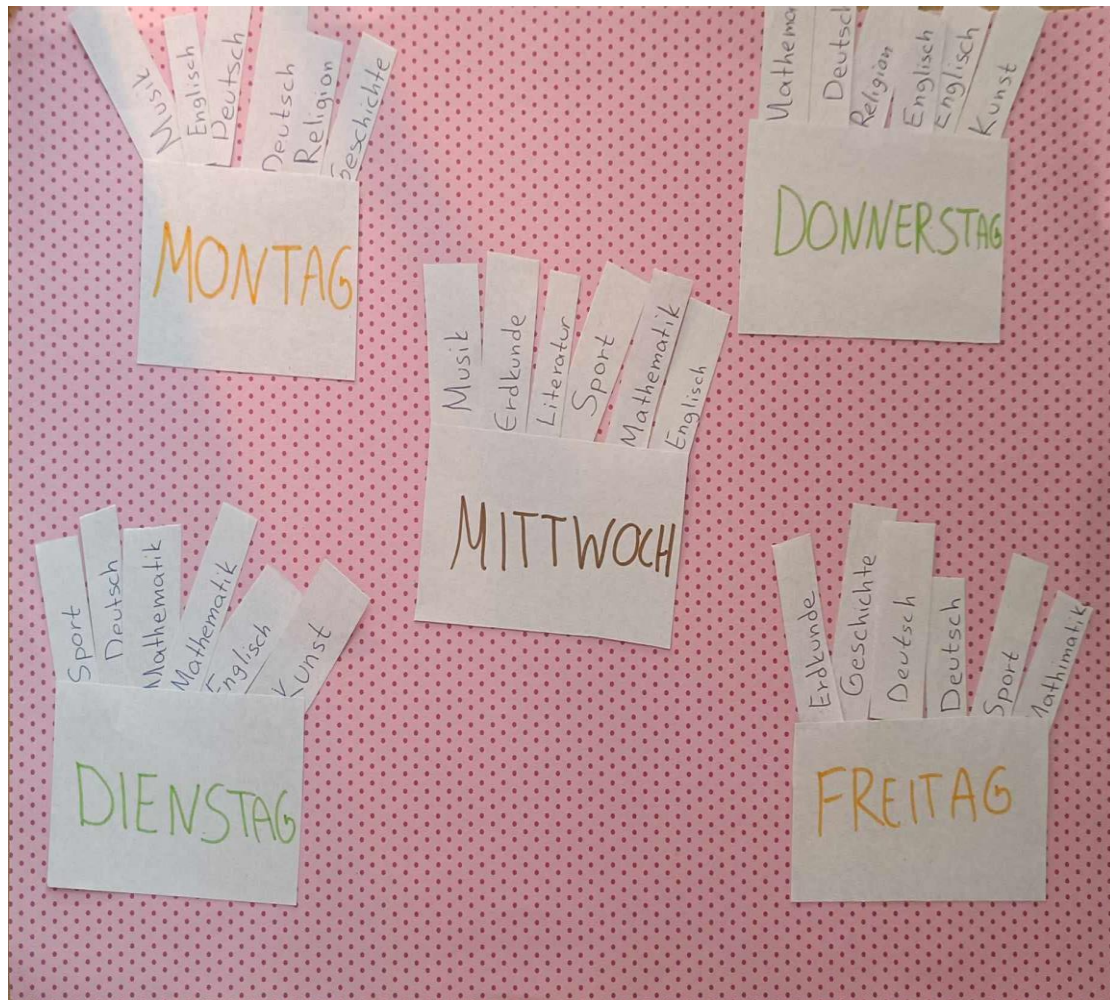










Lies den Text und markiere alle Schulsachen mit einem Textmarker:








Heute ist Freitag. Der letzte Schultag vor dem Wochenende. Ich freue mich so sehr. Ich mag meine Schule. Morgens treffe ich meinen besten Freund Peter und wir gehen zusammen in die Klasse. In der ersten Stunde haben wir Mathematik. Die Lehrerin ist sehr nett und ich kann gut rechnen. Danach kommt die Kunstlehrerin. Kunst mag ich auch sehr, weil ich viel Fantasie habe. In der dritten Stunde haben wir Erdkunde.

In Erdkunde lernen wir viel über die Natur von Griechenland. Danach haben wir Geschichte. Das Fach gefällt mir nicht so gut, weil ich viel dafür lernen muss. Zum Schluss haben wir Sport. Alle meine Mitschüler lieben Sport und wir spielen zusammen Fußball. Ich finde Schule toll!

Das Wortschatztraining auf dem A1-Sprachniveau
im DaZ-Unterricht mithilfe autonomer
Lernstrategien



| | | | |
|---|----------|--|------------|
|  | Physik |  | Sport |
|  | Spanisch |  | Mathematik |
|  | Werken |  | Informatik |
|  | Religion |  | Polnisch |

| | | | |
|---|--------------------|--|--------------------|
|  | Erdkunde |  | Deutsch |
|  | Geschichte |  | Musik |
|  | Englisch |  | Biologie |
|  | Kunst |  | Chemie |
|  | Sozialkunde |  | Französisch |

isLCollective.com

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Deutsch</p>  | <p>Muttersprache Berlin Reichstag</p> | <p>Biologie</p>  | <p>Organismen Natur Mikroskop</p> |
| <p>Kunst</p>  | <p>malen zeichnen Pinsel</p> | <p>Sport</p>  | <p>Fußball Training Laufen</p> |
| <p>Englisch</p>  | <p>Fremdsprache London Weltsprache</p> | <p>Geschichte</p>  | <p>Krieg Kaiser Märchen</p> |
| <p>Musik</p>  | <p>laut Instrumente singen</p> | <p>Religion</p>  | <p>Gott Glaube beten</p> |

Name: _____
Datum: _____

TEST

Aufgabe A:

Welches Schulfach passt am besten zu der Beschreibung?

Ich arbeite ich oft mit Zahlen und Formeln.

- a) Biologie
- b) Geschichte
- c) Mathematik

In diesem Fach lerne ich über die Vergangenheit von Ländern und Kulturen.

- a) Kunst
- b) Geografie
- c) Geschichte

Hier lerne ich über Organismen und ihre Umgebung.

- a) Chemie
- b) Physik
- c) Biologie

In diesem Fach lerne ich eine Sprache.

- a) Englisch
- b) Sport
- c) Musik

Hier bewege ich meinen Körper.

- a) Kunst
- b) Sport
- c) Mathe

Note
/5

Name:
Datum:

TEST

Aufgabe B: Welches Wort passt in die Lücke?

In meiner Schultasche habe ich einen _____, um zu schreiben.

- a) Apfel
- b) Bleistift
- c) Stuhl

Ich benutze eine _____, um meine Bücher und Hefte zu tragen.

- a) Brille
- b) Schultasche
- c) Tasse

Bei den Hausaufgaben benutze ich mein _____, um Wörter zu verbinden.

- a) Lineal
- b) Bleistift
- c) Ball

In der Schule haben wir viele _____, um zu lesen.

- a) Spielsachen
- b) Tafeln
- c) Bücher

Wenn ich Fehler mache, benutze ich einen _____, um sie zu korrigieren.

- a) Radiergummi
- b) Apfel
- c) Buch

Note
/5