



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ

ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Technologiegestützte Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht

Die Rolle der Autorenwerkzeuge

Διδασκαλία λεξιλογίου με τεχνολογική υποστήριξη

Ο ρόλος της ηλεκτρονικής πλατφόρμας

Koutou Ioanna

510595

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΡΟΦΟΥΖΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ

ΑΘΗΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2022

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.



Koutou Ioanna

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Επικ. Καθηγήτρια Σχολής Ναυτικών
Δοκίμων

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Αθήνα, Μάιος 2022

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου που καθ'όλη τη διάρκεια αυτού του ταξιδιού στάθηκαν δίπλα μου με κάθε δυνατό τρόπο. Η συμβολή τους ήταν καταλυτική, όπως φυσικά σε όλες τις σημαντικές και απαιτητικές περιόδους της ζωής μου. Παρά την απόσταση που μας χώριζε εκείνοι έβρισκαν πάντα τον τρόπο να είναι «κοντά» μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ και στο σύντροφο μου που κατανοούσε τα άγχη και στις δύσκολες στιγμές έβρισκε πάντα τρόπο να με ηρεμεί και να μου δίνει κίνητρο να συνεχίσω. Για όλους τους παραπάνω λόγους και για ακόμα περισσότερους σας ευχαριστώ!

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα αυτά τα αξιόλογα άτομα που γνώρισα κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού και αποτέλεσαν και εκείνοι στήριγμα και συντροφιά. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ά επιβλέπουσα καθηγήτρια, Ροφούζου Αιμιλία που από το δεύτερο κιόλας εξάμηνο μου ενέπνευσε εμπιστοσύνη και σιγουριά, ώστε να συνεργαστούμε για την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit handelt von der Integration der neuen Technologien in den Fremdsprachenunterricht und insbesondere in den Deutschunterricht als Fremdsprache. Angesichts der Digitalisierung vielfältiger Tätigkeiten in allen Bereichen des Alltags ist es sinnvoll, die neuen Technologien und ihre Anwendung im Unterrichtsprozess einzusetzen. Durch den oben genannten technologischen Fortschritt werden verschiedene elektronische Plattformen bzw. Autorenwerkzeuge bereitgestellt, die in der Lage sind, sich an den Unterrichtsprozess erfolgreich anzupassen. Unter Rücksichtnahme der oben genannten Tatsachen kann die technologiegestützte Wortschatzvermittlung möglich sein. Allerdings ist der Vergleich der traditionellen Wortschatzvermittlung mit der technologiegestützten Wortschatzvermittlung nötig, damit die Wirksamkeit des letzteren festgelegt wird.

Im theoretischen Teil werden verschiedene Bereiche ausführlich analysiert und untersucht. Genauer gesagt werden die Definition des Wortschatzes, seine Integration in den Lernprozess des Deutschunterrichts und die eventuell auftretenden Schwierigkeiten präsentiert. Darüber hinaus werden die Wortschatzlernstrategien sowie die Übungstypologie einer erfolgreichen Wortschatzvermittlung erwähnt. Die Trennung der verschiedenen Mediensorten und die Darstellung der Definition von elektronischen Plattformen sind auch bedeutsam. Dann werden ausführlich die elektronischen Plattformen Kahoot und Wordwall und die möglichen Hindernisse bzw. Schwierigkeiten bei ihrem Einsatz im Deutschunterricht analysiert. Abschließend werden diejenigen Faktoren dargestellt, die von der Lehrperson bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden müssen. Mit anderen Worten wird es untersucht, ob die anthropogenen und die gesellschaftlichen Faktoren das Fremdsprachenlernen direkt oder indirekt beeinflussen können. Außerdem werden die verschiedenen Lerntypen detailliert vorgestellt und wie die Lehrperson sie anhand ihrer Merkmale identifizieren kann. Abschließend wird die Motivation der Lernenden analysiert und wie sie effektiv gefördert werden kann.

Der empirische Teil bezieht sich auf den Vergleich der traditionellen mit der technologiegestützten Wortschatzvermittlung. Eine Gruppe von fünf Jugendlichen nimmt für zwei Unterrichtsstunden an beiden Unterrichtsformen teil. Aus dieser Forschung wird es geschlussfolgert, dass die Wortschatzvermittlung mithilfe der elektronischen Plattformen bzw. Autorenwerkzeugen Kahoot und Wordwall eine positive Wirkung auf das Erlernen und die Festigung des neuen Wortschatzes hat. Beide Autorenwerkzeuge sind auch in der Lage, das

Interesse und die Lernmotivation der Lernenden zu wecken. Dies wird durch die Ergebnisse verschiedener Übungen und Aufgaben belegt, die während beider Unterrichtsstunden durchgeführt wurden, aber auch durch das Ausfüllen verschiedener Fragebögen am Ende jeder Unterrichtsstunde.

Schlüsselwörter

Wortschatzvermittlung, elektronische Plattformen, Autorenwerkzeuge, digitale Medien,
Motivation

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματεύεται την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Εν όψει της ψηφιοποίησης ποικίλων δραστηριοτήτων σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας, είναι εύλογη η χρήση των νέων τεχνολογιών και της εφαρμογής τους στη διαδικασία εκμάθησης. Μέσω των προαναφερθεισών τεχνολογιών παρέχονται ηλεκτρονικές πλατφόρμες, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να προσαρμοστούν κατάλληλα στη διδακτική διαδικασία. Λαμβάνοντας υπ'όψιν τα παραπάνω, καθίσταται δυνατή η εκμάθηση του λεξιλογίου της Γερμανικής γλώσσας με τεχνολογική υποστήριξη. Κρίνεται όμως, απαραίτητη η σύγκριση της παραδοσιακής και της τεχνολογικά υποβοηθούμενης διδασκαλίας προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της τελευταίας.

Στο θεωρητικό μέρος αναλύονται λεπτομερώς και εξετάζονται διάφοροι τομείς. Πιο αναλυτικά, επισημαίνεται ο ορισμός του λεξιλογίου, ο τρόπος ένταξης του στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος των Γερμανικών, καθώς και οι πιθανές δυσκολίες που μπορούν να προκύψουν. Επιπροσθέτως, αναφέρονται και οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου καθώς και ποια τυπολογία ασκήσεων κρίνεται κατάλληλη για το παραπάνω εγχείρημα. Εν συνεχεία, σημαντικός είναι ο διαχωρισμός των διάφορων μέσων, αλλά και η παρουσίαση του ορισμού των ηλεκτρονικών πλατφορμών. Έπειτα, αναλύονται οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες Kahoot και Wordwall και παρουσιάζονται, επίσης, πιθανοί κίνδυνοι της χρήσης τους στο μάθημα των Γερμανικών. Τέλος, παρουσιάζονται όλοι εκείνοι οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπ'όψιν από τον καθηγητή κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας ενός μαθήματος και της επιλογής των διδακτικών του στόχων. Πως μπορούν δηλαδή οι ανθρωπογενείς και οι κοινωνικοί παράγοντες να επηρεάσουν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών άμεσα ή έμμεσα. Επίσης, παρουσιάζονται εκτενώς οι διαφορετικοί τύποι μαθητών και πώς μπορεί ο καθηγητής της ξένης γλώσσας να τους αναγνωρίσει βάσει των χαρακτηριστικών τους. Τέλος, αναλύεται το κίνητρο του εκπαιδευόμενου και πώς μπορεί αυτό να προωθηθεί αποτελεσματικά.

Το πρακτικό μέρος αφορά τη σύγκριση της παραδοσιακής με την τεχνολογικά υποβοηθούμενη διδασκαλία λεξιλογίου. Μια ομάδα πέντε εφήβων, συμμετέχουν για δύο διδακτικές ώρες και στα δύο είδη διδασκαλίας. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας συμπεραίνεται ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου με τη χρήση των ηλεκτρονικών πλατφορμών Kahoot και Wordwall επιδρά αποδοτικότερα στην εκμάθηση και αφομοίωση του νέου λεξιλογίου. Οι δύο πλατφόρμες είναι επίσης ικανές να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και το κίνητρο των μαθητών για μάθηση. Αυτό

αποδεικνύεται μέσα από τα αποτελέσματα διάφορων ασκήσεων, οι οποίες έγιναν αντίστοιχα και στις δύο διδακτικές ώρες, αλλά και από τη συμπλήρωση δύο ειδικά διαμορφωμένων ερωτηματολογίων στο τέλος κάθε μαθήματος από τους ίδιους τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά:

Λεξιλόγιο, διδασκαλία, ηλεκτρονικές πλατφόρμες, ψηφιακά μέσα, κίνητρο

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	1
1. Wortschatz im DaF-Unterricht.....	3
1.1 Begriffsbestimmung des Wortschatzes.....	3
1.2 Dimensionen des Wortschatzes.....	4
1.3 Gedächtnispsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit.....	5
1.3.1 Lern- und Gedächtnistechniken.....	7
1.4 Auswahlkriterien für den Wortschatz.....	10
1.5 Die Phasen der Wortschatzvermittlung.....	12
1.6 Hindernisse beim Wortschatzlernen.....	13
1.7 Übungstypologie.....	14
2. Neue Medien im DaF-Unterricht.....	17
2.1 Die verschiedenen Mediensorten.....	17
2.2 Die digitalen Medien im DaF-Unterricht.....	20
2.3 Die Autorensoftware.....	21
2.3.1 Vorteile der Autorenwerkzeuge.....	22
2.3.2 Probleme beim Einsatz der Autorenwerkzeuge im DaF-Unterricht.....	24
2.3.3 Die Autorensoftware „Kahoot“.....	25
2.3.4 Die Autorensoftware „Wordwall“.....	27
3. Das Bedingungsgefüge im Fremdsprachenunterricht.....	29
3.1 Rahmenbedingungen.....	29
3.2 Zielsetzung.....	30

3.3 Lerntypen.....	31
3.4 Motivation im Fremdsprachenunterricht.....	33
3.5 Didaktische Analyse.....	34
4. Praktische Anwendung.....	36
4.1 Rahmenbedingungen.....	36
4.2 Lehrziele und Fragebogen.....	37
4.3 Die Unterrichtsphasen der traditionellen Wortschatzvermittlung.....	41
4.4 Die Unterrichtsphasen der technologiestützten Wortschatzvermittlung.....	43
4.5 Ergebnisse.....	45
5. Schlussfolgerungen.....	52
Literaturverzeichnis.....	54
Anhang I.....	59
Anhang II.....	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Lernen über verschiedene Kanäle.....	6
Tabelle 2 - Lexikalische Einheiten in verschiedenen Sprachbeherrschungsstufen.....	10
Tabelle 3 – Ergebnisse der ersten Unterrichtsstunde (traditionelle Wortschatzvermittlung).....	49
Tabelle 4 – Ergebnisse der zweiten Unterrichtsstunde (technologiestütztes Wortschatzvermittlung).....	49

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 - Kahoot Scoreboard.....	25
Abb.2 - Eine Mehrfachauswahl-Frage.....	26

Abb.3 - Die Quizteilnehmer wählen eine richtige Antwort aus.....	27
Abb.4 - Vielzahl von Aufgabentypen in Wordwall.....	28
Abb.5 - Rangliste in Wordwall.....	28
Abb. 6 – Aufgabe 2 (Quiz auf dem Autorenwerkzeug Kahoot).....	45
Abb. 7- Aufgabe 4 (Lückentext auf dem Autorenwerkzeug Wordwall).....	46
Abb. 8 – Aufgabe 5 (Wortgruppe auf dem Autorenwerkzeug Wordwall).....	46
Abb. 9 – Aufgabe 6 (Glücksdrehen auf dem Autorenwerkzeug Wordwall).....	47

0. Einleitung

Heutzutage ist der Einsatz der neuen Technologien und der neuen Medien im Alltag ein häufiges Phänomen. Natürlich konnte das Fremdsprachenlernen nicht unberührt bleiben. Die neuen Medien und neuen Technologien sind beim Unterrichtsprozess ein wichtiges Hilfsmittel der Lehrperson. Wenn nicht nur die Lehrperson, sondern auch die Lernenden über technologische Kenntnisse verfügen, können die neuen Technologien und die digitalen Medien zu erfolgreichen Lernergebnissen führen. Neben den lehrwerkbegleitenden Materialien und den fertigen Lernprogrammen werden die letzten Jahre die computergestützten Lehrwerkzeuge bzw. elektronische Plattformen entwickelt. Es gibt mehrere Möglichkeiten und Auswähle im Internet, aber zwei beliebte und berühmte elektronische Plattformen bzw. Autorenwerkzeuge sind Kahoot und Wordwall, die positiv auf den Unterrichtsprozess auswirken können. Beim Wortschatzlernen können die elektronischen Plattformen vielfältig eingesetzt werden und eine einfache, traditionelle Unterrichtsstunde zu einem einzigartigen und unvergesslichen Unterrichtserlebnis machen. Allerdings sollte die Lehrperson auf einen solchen Unterrichtsprozess sehr gut vorbereitet sein, da viele Hindernisse und Schwierigkeiten auftreten können. Die traditionelle Wortschatzvermittlung ist immer ein sicherer Weg, aber die Lehrkraft muss immer offen und bereit sein, neue Unterrichtserfahrungen auszuprobieren.

Viele Studien haben bereits gezeigt, dass sich der Einsatz neuer Medien und besonders der Autorenwerkzeuge im Deutschunterricht positiv auf Jugendliche auswirkt, aber mit dieser Diplomarbeit wird eine weitere Untersuchung unter realen Bedingungen durchgeführt. Genauer gesagt wird ein Vergleich zwischen einer traditionellen und einer technologiegestützten Wortschatzvermittlung angestellt, damit die Rolle des letzteren hervorhebt. Nachdem zunächst alle Faktoren berücksichtigt wurden, die einen Unterrichtsprozess beeinflussen können, bereitet die Lehrperson eine traditionelle und dann eine technologiegestützte Wortschatzvermittlung mithilfe der Autorenwerkzeuge Kahoot und Wordwall vor und führt sie dann durch.

Diese Diplomarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil werden Grundbegriffe in Bezug auf den Wortschatz und die Wortschatzvermittlung, die digitalen Medien und die Bedingungsgefüge eines Fremdsprachenunterrichts vorgestellt und analysiert. Die gedächtnispsychologische

Aspekte, die Unterrichtsphasen und die Übungstypologie einer Wortschatzvermittlung sind einige bedeutsame Begriffe, die im ersten Kapitel präsentiert werden.

Im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit werden ausführlich Begriffe analysiert, die sich auf die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht beziehen. Einige Grundbegriffe des zweiten Kapitels sind die digitalen Medien und die Autorenwerkzeuge. Im dritten Kapitel des theoretischen Teils werden diejenigen Faktoren präsentiert, die einen Deutschunterricht entweder positiv oder negativ beeinflussen können. Die wichtigsten Grundbegriffe dieses Kapitels sind die anthropogenen, die gesellschaftlichen Faktoren, die das Fremdsprachenlernen direkt oder indirekt beeinflussen können. Ebenfalls werden auch die verschiedenen Lerntypen ausführlich vorgestellt und wie die Lehrperson sie anhand ihrer Merkmale identifizieren kann. Schließlich wird die Motivation der Lernenden analysiert und wie sie effizient gefördert werden kann.

Im vierten Kapitel (praktische Anwendung) dieser Diplomarbeit wird das Untersuchungsverfahren beschrieben. Dann werden in allen Einzelheiten die Durchführung und die Ergebnisse dieser Studie vorgestellt. Zum Schluss werden nicht nur die Ergebnisse dieser Untersuchung und der Fragebögen sondern auch die Reaktionen der Lernenden während der beiden Wortschatzvermittlungsformen analysiert.

1. Wortschatz im DaF-Unterricht

Der (Fremd)Spracherwerb umfasst verschiedene Bereiche wie den Wortschatz, die Grammatik, die Aussprache, das Sprachverständnis. Ohne den Wortschatz kommt aber keine menschliche Sprache und Kommunikation aus. Die fehlenden Wortschatzkenntnisse in einer Fremdsprache beeinträchtigen, im Vergleich zu den Grammatik- oder Aussprache Fehlern, am stärksten das Verständnis und die Kommunikation zwischen den Fremdsprachenlernern (Köster 2001: 887).

Die Wortschatzvermittlung spielt im Fremdsprachenunterricht eine schwerwiegende Rolle, weil die Wörter die Kommunikations- und Verständigungsbasis zwischen den Menschen darstellen. Je reicher der Wortschatz ist, desto bessere Kommunikation erreicht werden kann (Butzkamm 2002: 252). Gemäß Freudenstein (1992: 63-72) ist der Wortschatzerwerb wichtiger als das grammatische Wissen und trotzdem wird mehr Unterrichtszeit der Grammatikvermittlung gegeben, die meistens in der Muttersprache unterrichtet wird, damit die Lehrperson die Festigung der Grammatikregeln sichert. Ohne die ausreichende Wortschatzvermittlung ist die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten wie Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben unerreichbar.

In diesem Kapitel wird das Thema der Wortschatzarbeit ausführlich analysiert. Zuerst werden die Begriffsbestimmung des Wortschatzes und die Dimensionen des Wortschatzes präsentiert. Danach werden die gedächtnispsychologischen Aspekte der Wortschatzarbeit und einige der wichtigsten Gedächtnis – und Lernstrategien erwähnt. Dann folgen die Phasen der Wortschatzvermittlung und einige eventuelle Hindernisse bzw. Schwierigkeiten beim Wortschatzlernen. Zum Schluss wird auch ausführlich die Übungstypologie des Wortschatzes präsentiert.

1.1 Begriffsbestimmung des Wortschatzes

Unter dem Begriff „Wortschatz“ versteht man die Gesamtzahl aller Wörter und Wortverbindungen einer Sprache, eines Sprechers oder Schreibers zu einem bestimmten Zeitpunkt (Tschirner 2010: 236). Der Wortschatz kann sich in zwei Grundkategorien teilen (Ender 2007: 68). Der aktive bzw. produktive Wortschatz besteht aus denjenigen Wörtern, die jemand aktiv verwendet. Andererseits besteht der passive bzw. rezeptive Wortschatz

aus denjenigen Wörtern, die jemand bei verschiedenen Hör- oder Sprechsituationen aufnimmt und deren Bedeutung auch gleich verständlich ist (ebd.). Nach Bohn (1994: 171) gibt es noch eine Kategorie des potentiellen Wortschatzes, der von jemandem als neu und unbekannt betrachtet werden kann, aber er kann seine Bedeutung aufgrund ihrer Bildung verstehen.

1.2 Dimensionen des Wortschatzes

Die Wörter teilen sich in der Sprachwissenschaft in zwei Grundkategorien nach Storch (1999: 55). Zur offenen Klasse der Inhaltswörter gehören die lexikalischen Morpheme und die Lexeme wie die Verben, die Adjektive, die Nomen, die sich auf die Ereignisse, die Vorgänge und die Gegenstände in der Welt beziehen (ebd.). Diese Kategorie wird als die wichtigste betrachtet, da die lexikalischen Morpheme mit den Verben, den Adjektiven und den Nomen die größte Wortschatzanzahl abdecken. Die Inhaltswörter befinden sich in ständiger Entwicklung und mithilfe dieser Inhaltswörter entstehen neue Bedeutungen und neuer Wortschatz (Janíková 2010: 59). Zu der geschlossenen Klasse der Funktionswörter gehören die grammatischen Morphemen wie die Artikel, die Konjunktionen, die Präpositionen, die die Beziehungen der sprachlichen Einheiten regeln. Ihre Zahl ist begrenzt und sie verändern sich meistens geringfügig (ebd.). Die Wörter jeder Sprache unterscheiden sich sowohl auf ihrer Form als auch auf ihrer Bedeutung. Die Linguistik teilt sich in mehrere Bedeutungsdimensionen des Wortschatzes, die verschiedene assoziative Wortvernetzungen im Gedächtnis haben (Storch 1999: 55).

Die referenzielle Bedeutungsdimension ist die erste Dimension, die die Beziehung zwischen der sprachlichen Ausdrucksseite und der außersprachlichen Realität betrifft. Obwohl die Wörter *Abendstern* und *Morgenstern* eine ganz unterschiedliche Bedeutung haben, verfügen sie doch über dieselbe außersprachliche Referenz. Für den Unterricht ist die Semantisierung eines Worts von großer Bedeutung (ebd.).

Dann folgt die syntagmatische Dimension der sprachlichen Zeichen, die sich auf die chronologische Abfolge beim Sprechen oder auf die lineare Abfolge von links nach rechts beim Lesen und Schreiben bezieht. Im Satz „*Er hört Musik*“ gibt es ein Syntagma wegen der linearen Abfolge. Diese Dimension gliedert sich in einen syntaktischen und einen semantischen Aspekt nach Storch (1999: 56). Der syntaktische Aspekt hat mit der Valenz

des Verbes „*hören*“ zu tun, das zwei Ergänzungen (eine Nominativergänzung „*er*“ und eine Akkusativergänzung „*Musik*“) erfordert. Gleichzeitig kann das Verb „*hören*“ hinsichtlich des semantischen Aspekts mit dem Wort „*Geräusche*“ und nicht mit dem Wort „*Buch*“ kombiniert werden (ebd.).

Die paradigmatische Dimension bezieht sich auf die Beziehung des Wortes zu alternativen Zeichen. Das Wortfeld „*Kleidung*“ kann sich aus semantisch passenden Wörtern wie zum Beispiel „*Rock, Hose, T-Shirt usw.*“ konstituieren. Außerdem können sie durch Synonyme (*Auto - Fahrzeug*), Über- oder Unterordnung (*Tier - Katze*), Antonyme (*klein - groß*) im Satz ersetzt werden (ebd.).

Die konnotative Dimension des Wortschatzes bezieht sich auf das verbundene mentale Assoziationsfeld der Wörter, die nicht nur über eine assoziative, sondern auch über eine emotionale Bedeutung verfügen. Die konnotative Bedeutung eines Wortes unterscheidet sich je nach der Person, je nach der Gruppe, je nach der Kultur usw. Beispielsweise assoziierten die russischen Studierenden anders als die deutschen Studierenden mit dem Wort „*Wohnen*“. Die deutschen Studierenden notierten die Wörter „*bequem*“, „*Haus*“, „*Garten*“, „*teuer*“ usw. im Gegensatz zu den russischen Studierenden, die die Wörter „*billig*“, „*klein*“, „*Holzhäuschen*“ usw. notierten (ebd.).

Die letzte Dimension ist die kontrastive, die sehr bedeutsam ist, da der Wortschatz sich von Sprache zu Sprache unterscheidet. Es gibt viele wichtige Unterschiede und Fehlerquelle zwischen der Muttersprache und der Zielsprache. Diese Dimension soll sich an sprachlich homogene Lerngruppen wenden (ebd.).

1.3 Gedächtnispsychologische Aspekte beim Wortschatzlernen

Das Ziel einer Wortschatzarbeit ist fast immer die Einführung, die Einübung und die Festigung des neuen Wortschatzes. Aus diesem Grund gibt es nach Storch (1999: 56) manche gedächtnispsychologischen Aspekte, die dazu beitragen können.

Bei der Einführung und der Einübung soll der neue Wortschatz über verschiedene Kanäle dargeboten werden, sodass sie von den Lernenden mit verschiedener Art und Weise aufgenommen werden (Storch 1999: 56). Der Prozess des „mehrkanaligen Lernen“ ist nicht nur eine Kombination der vier Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben Sprechen),

sondern auch die Aktivierung der Sinne mithilfe der Melodien, der Rhythmen, der Geschmäcker, der Gerüche usw. (Janíková/ Michels-McGovern 2000: 29).

Lernen durch	Behalten	Vergessen
Hören	20%	80%
Sehen	30%	70%
Hören und sehen	50%	50%
Sprechen	70%	30%
Hören, sehen u. handeln usw.	90%	10%

Tabelle 1 - Lernen über verschiedene Kanäle¹

Nach Aßbeck (1987: 118-123) gibt es einige Kriterien und Forderungen, die bei der Förderung des Gedächtnisses beitragen können. Zuerst ist die affektive Komponente zum Wortschatzlernen sehr bedeutsam. Das Gedächtnis ist ein Lernorgan, das sich weniger für den Inhalt und mehr für die Form interessiert. Das heißt, dass die Lernenden einer Fremdsprache große Wortschatzliste oder triviale Texte mit neuen Wörtern schnell vergessen werden. Andererseits sollen die Texte an die Persönlichkeiten und an die Interessen der Lernenden anpassen. Die Kombination der Texte (mit dem neuen Wortschatz) mit der inneren und äußeren Welt der Lernenden führt meistens zur Festigung des Stoffs. Die Wortschatzwiederholung soll auch daher möglichst von Kontexten ausgehen und die Verbindung der Vorkenntnisse mit den persönlichen Kenntnissen der Lernenden und des Lernstoffes schaffen die Festigung des Wortschatzes (ebd.).

Die Ähnlichkeitshemmung ist noch ein gedächtnispsychologischer Aspekt nach Aßbeck (1987: 119). In einigen Fällen werden vorhandene Informationen bei der Aufnahme neuer Informationen verdrängt. Das passiert vor allem häufig, wenn ähnliche Informationen (morphologische oder semantische sprachliche Elemente) hintereinander gelernt werden sollen. Es wäre sinnvoller für die Lehrperson, wenn die Wortschatzarbeit im Unterricht nicht mit Hilfe von Synonymen, sondern mit Antonymen oder mit Wortfamilien unterstützt wird. Der neue Wortschatz wird durch diesen Prozess wesentlich gefestigt (ebd.).

Die Wiederholung kann auch als einen gedächtnispsychologischen Aspekt betrachtet werden. Die systematische Wiederholung des Wortschatzes nicht nur in verschiedenen

¹ Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink, 56.

Kontexten, sondern auch in verschiedenen Formen (durch ein Schriftbild, eine Höraufgabe oder ein Bild) fördert die Vernetzung des Wortschatzes (ebd.).

Die Ordnungsprinzipien stellen einen zusätzlichen gedächtnispsychologischen Aspekt dar (Aßbeck 1987:119). Beispiele von den Ordnungsprinzipien ist das Erstellen von Hierarchien, Assoziationsgeflechten und Ablaufgliederungen. Die neue aufzunehmende Information muss als relevant erkannt werden und mit dem Weltwissen der Lernenden weich kombiniert werden.

Der letzte Aspekt der Gedächtnispsychologie bezieht sich die narrativen Strukturen und die bildhaften Vorstellungen. In diesem Fall sollten die Lernenden Verknüpfungen zwischen einzelnen Wörtern herstellen. Genauer gesagt werden sie gebeten, eine Geschichte zu erfinden, die bestimmte Wörter enthält. Auf diese Art und Weise wird ihre Vorstellungskraft gefördert. Als Ergebnis werden die Vokabeln auswendig gelernt und gespeichert (ebd.).

1.3.1 Lern- und Gedächtnistechniken

Die Lernstrategien sind bewusste Pläne und werden während des Lernprozesses verwendet, damit die Lernziele effektiv erreicht werden (Bimmel/ Rampillon 2004: 61). Sie sind mentale Handlungen, die zur Lernautonomie führen und bei der Wortschatzvermittlung bedeutsam sind (ebd.). Nach Bimmel und Rampillon (2004: 64-65) gibt es die direkten bzw. kognitiven und die indirekten Strategien. Die erste Art von Strategien befasst sich mit der Strukturierung und der Speicherung des neuen Lerngegenstands im Gedächtnis. Die indirekten Strategien befassen sich vor allem mit dem Fachinhalt, der sekundär in dieser Masterarbeit ist und aus diesem Grund werden die direkten bzw. kognitiven Strategien genauer analysiert.

Direkte bzw. kognitive Strategien:

- Wortgruppe und Schlüsselwortstrategie

Die Lernenden können Wörter basierend auf ihrem Thema in den Fremdsprachen kategorisieren, die sie bereits erworben haben. Diese Technik eignet sich am besten für analytisch geprägte Lerntypen. Beispielsweise können sie Wörter über Familie, Wetter,

Hobbys usw. in ihrer L2² und L3³ kategorisieren, sogar in ihrer Muttersprache (Bimmel/Rampillon, 2004: 101).

Eine weitere Strategie, die zu dieser Kategorie gehört, ist die Schlüsselwörtermethode (Bohn 1999: 99). Die Lernenden können Wörter der zu lernenden Fremdsprache mit den entsprechenden Wörtern in ihrer Muttersprache, die ähnlich klingen, in Beziehung setzen. Beispielsweise können das englische Wort „water“ und das deutsche Wort „Wasser“ zusammen kategorisiert werden.

- Die bildlichen Darstellungen

Ebenfalls spielen die bildlichen Darstellungen eine bedeutsame Rolle beim Vokabellernen, insbesondere bei den visuellen Lernern (ebd.:101). Die Visualisierungen tragen zur Verbindung mit den passenden Begriffen bei. Beispielsweise assoziieren die Lernenden die Farben mit bestimmten Gegenständen (wie rot mit den Erdbeeren).

- Wortwiederholungen

Diese Lernstrategie kann mit verschiedenen Weisen erreicht werden. Das Erstellen von Vokabelkarteien hilft bei der regelmäßigen Wiederholung und macht sie gleichzeitig interessanter und kreativer (Bohn 1999: 102). Statt dass die Lernenden ihr Wortschatzheft oder Glossar benutzen, können sie ihre eigenen Wortschatzkarteien erstellen, die nach verschiedenen Kategorien klassifiziert werden können. Zu den regelmäßigen Wiederholungen kann auch ein Assoziogramm beitragen. Die Lehrperson wählt ein Kernwort aus und die Lernenden versuchen assoziativen Verknüpfungen mit dem gegebenen Wort herzustellen (ebd.).

- Loci-Methode

Eine andere Lernstrategie ist die Loci-Methode. Das Wort „loci“ bedeutet auf Lateinisch Orte und Plätze. Bei dieser Strategie sind die Bilder von großer Bedeutung und gleichzeitig verstärken sie das Gedächtnis der Lernenden. Die Kursteilnehmer verbinden mithilfe der Bilder ihr räumliches Vorstellungsmögen und stellen Assoziationen mit denjenigen Begriffen her, die sie sich merken werden (Bohn 1999: 100). Wenn man zum Beispiel an

² Erste Fremdsprache

³ Zweite Fremdsprache

den Weg zu seiner Arbeit denkt, kommen einem auch neue unbekannte Wörter in den Sinn, die sich auf Gegenstände von den bildlichen Darstellungen des Weges beziehen.

- Falsche Freunde

Eines der Hilfsmittel zum Wortschatzerwerb ist die Verwendung von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen, was die phonetischen, die grafischen und die semantischen Gemeinsamkeiten von lexikalischen Einheiten betrifft. Die Unterschiede zwischen den Sprachen können auch dabei helfen.

- Bücher und Texte lesen

Das Lesen eines Buchs oder Textes ist eine gute Wortschatzquelle. Der thematische Wortschatz steht immer in einem Kontext (Bohn 1999: 109). Manchmal kommt ein Satz oder ein Wort mehr als einmal in einem Buch oder in einem Text vor. Dies schafft die Möglichkeit, sich dieses Wort oder diese Phrase leichter zu merken. Diese Strategie kann auch mit der Suche der unbekannten Wörter in einem Wörterbuch kombiniert werden (ebd.).

- Vokabellernen mit Online-Applikationen

Außer den Strategien von Bimmel und Rampillon gibt es noch eine, die zeitgenössisch und meistens effizient ist. Bei dieser Strategie nutzen die Lernenden neue, digitale Medien, um Vokabeln zu lernen (Horvát 2017:91). Der Einsatz von Medien heutzutage im Fremdsprachenunterricht lässt sich leicht erklären, denn das 21. Jahrhundert ist das Zeitalter der digitalen Revolution und des technologischen Fortschritts. Die Lernenden jeden Alters und Geschlechts nutzen täglich Mobiltelefone, Computer, Tablets und andere elektronischen Geräte. Die Lehrbücher haben auch digitale Zusatzmaterialien, die von den Lernenden während des Unterrichts oder zu Hause verwendet werden. Außerdem gibt es Online-Applikationen und Online-Tools, die zum Lernprozess erfolgreich beitragen können. Mit Applikationen wie Kahoot, Quizlet, LearningApps usw. kann die Lehrkraft eine Vielzahl von Übungen erstellen. Wenn die Lehrkraft qualifiziert und mit neuen Technologien vertraut ist, kann sie eine interessante Unterrichtsstunde gestalten, die sich völlig von der traditionellen Art des Erwerbs einer Fremdsprache unterscheidet (ebd.). Es gibt auch mehrere Studien, die schon erwiesen haben, dass die technologiegestützte Wortschatzvermittlung zu erfolgreichen Lernergebnissen führen kann.

1.4 Auswahlkriterien für den Wortschatz

Eins der wichtigen Probleme im Zusammenhang mit der Wortschatzvermittlung ist die Frage, mit welchen Kriterien die Lehrkraft die Wörter auswählt, die dann im Fremdsprachenunterricht gelehrt und erworben werden. Die Wörterbücher für Fortgeschrittene umfassen oft ca. 55.000 Wörter (Harmer 2000: 154) und erklären verschiedene Bedeutungen der Wörter.

Rainer Bohn (1999: 16) ist der Ansicht, dass diese Wortanzahl nur ein Teil des gesamten möglichen Wortschatzes einer Sprache ist. Es ist nötig, diese riesige Liste zusammenzubringen und die Anzahl der Wörter auf eine realistisch überschaubare Zahl für die Lernenden zu reduzieren. Die Sprachlerninstitute für Deutsch als Fremdsprache folgen der empirischen Regel, dass man für seine alltägliche Kommunikation mindestens 8.000 Wörter verstehen und 2.000 aktiv beherrschen muss (ebd.).

Sprachbeherrschungsstufen	Wörter
Grundstufe	2.000 Wörter
Mittelstufe	3.000 bis 4.000 Wörter
Fortgeschrittenstufe	5.000 bis 6.000 Wörter

Tabelle 2 - Lexikalische Einheiten in verschiedenen Sprachbeherrschungsstufen.⁴

Jeremy Harmers erstes Prinzip im Unterricht (2000: 154) ist, dass Wörter, die eine bestimmte Bedeutung haben, in den frühen Phasen des Spracherwerbs gelehrt werden sollen. Beispielsweise gehören Wörter wie *Tisch*, *Schultasche*, *Stuhl* usw. zur Vokabelliste für die Anfänger, denn das sind Begriffe, die die Lernenden um sich herum haben und sie sehr einfach zu erklären sind. Wörter wie zum Beispiel *Wohltätigkeit* gibt es im Unterrichtsraum nicht und deshalb sind oft schwer zu erklären. Noch zwei Kriterien, die bei der Wortschatzvermittlung berücksichtigt werden sollen, sind der Anwendungsbereich und die Anwendungshäufigkeit der lexikalischen Einheiten. Das heißt, dass Wörter, die die Lernenden in ihrem Alltag beispielsweise verwenden können, zum notwendigen Wortschatzanzahl gehören (ebd.).

Das zweite Prinzip bei der Auswahl des Vokabulars ist die Häufigkeit. Die Lehrperson sollte überlegen, wie oft die ausgewählten Wörter von den Muttersprachlern verwendet

⁴Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin, München: Langenscheidt.

werden, damit sie dann entscheiden kann, welche Wörter sie unterrichten soll (Harmer 2000: 154). Die am häufigsten verwendeten Wörter stellen den Grundwortschatz dar, der zuerst vermittelt werden soll (ebd.).

Im Gegensatz dazu ist Birgit Meerholz-Härle (2008: 3) der Meinung, dass die Wortschatzauswahl, auch stark von anderen Faktoren wie das Thema, die Funktion, die Erwartungen oder die Bedürfnisse der Lernenden, die Kursstruktur usw. beeinflusst wird. Die wichtigsten Faktoren nach Birgit Meerholz (ebd.) sind die folgenden:

- Brauchbarkeit

Zu diesem Zweck wird anhand einer Bedarfsanalyse festgestellt, welche Wortgruppen den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen (ebd.). Die Häufigkeit, mit der einige Wörter oder Wortgruppen verwendet werden, zeigt an, ob sie für die Fremdsprachenlernenden notwendig sind.

- Verstehbarkeit

Die Beziehung zwischen Muttersprache und Zielsprache (Verwandtschaftsgrad). Dieser Begriff bezieht sich auch auf die Fragen des kulturellen Kontakts (ebd.). Die Wörter einer Fremdsprache, die Ähnlichkeiten mit den entsprechenden Wörtern der Muttersprache aufweisen, werden von den Lernenden leichter verstanden. Dies führt zur schnellen Festigung dieser Wörter.

- Lernbarkeit

Einige Wörter werden von manchen Lernenden leichter behalten und nach diesem Kriterium sollten sie in den Grundwortschatz aufgenommen werden (ebd.).

Die Fähigkeit, die Lernvokabeln anhand vom Schwierigkeitsgrad klassifiziert zu werden, wäre eine hervorragende Lernhilfe sowohl für die Lehrperson als auch für die Lernenden (Bohn 1999: 19). Das ist doch nicht so einfach, denn die unterschiedlichen Bildungsniveaus oder die unterschiedlichen Alter der Lernenden sind die ersten Hindernisse, die bei einem solchen Versuch auftauchen. Außerdem muss die Lehrperson meistens einem bestimmten Curriculum bzw. Lehrplan folgen und bestimmte thematische Einheiten und folglich ein bestimmtes Vokabular unterrichten (ebd.).

1.5 Die Phasen der Wortschatzvermittlung

Der neue Wortschatz soll im Fremdsprachenunterricht graduell eingeführt und im Kontext (Texte, Handlungen, Situationen usw.) unterrichtet werden. Dieser Prozess fördert effektiv das Verstehen und die Festigung des neuen Wortschatzes. Aus diesem Grund gibt es nach Storch (1999: 56-65) vier Phasen, die der Lehrperson bei der Wortschatzvermittlung und den Lernenden bei der Festigung und der Verwendung des neuen Wortschatzes helfen.

Die erste Unterrichtsphase steht mit der Einführung und dem Verstehen des Wortschatzes im Zusammenhang. Während dieser Einführungsphase wird das Thema der Unterrichtseinheit präsentiert und die Lehrperson bereitet die Lernenden auf das neue Vokabular vor. Bei dieser Phase machen die Lernenden Hypothesen, was das Thema und den Inhalt der Unterrichtseinheit oder eines Textes betrifft. Dieser Prozess aktiviert ihre Vorkenntnisse und weckt gleichzeitig ihr Interesse (Bimmel/ Kast/ Neuner 2011: 129). Zum Schluss wird der Wortschatz im Kontext präsentiert. Diese Unterrichtsphase ist von großer Bedeutung und sollte niemals ausgelassen werden.

Dann folgt die Semantisierungsphase, die sich nach Storch (1999: 58-65) in verbal, nonverbal, einsprachig oder zweisprachig teilen kann.

- Nonverbale Semantisierung

Bei diesem Prozess verwendet die Lehrperson die Gestik und Mimik und die Körpersprache, um die Schüler mit dem neuen Vokabular in Kontakt zu bringen. Die nonverbale Semantisierung durch Gestik und Mimik ist für den Anfängerunterricht adäquat und erfordert gleichzeitig das Talent des Kursleiters. Diese Art von Semantisierung kann auch durch visuelle Medien erreicht werden (Storch 1999: 58). Visuelle Medien sind Texte, die entweder rein aus unbewegten Bildern bestehen oder in denen unbewegte Bilder einen konstitutiven Zeichenstrang darstellen (Frederking/ Krommer/ Maiwald 2012: 112)“.

- Verbale Semantisierung

Die verbale Semantisierung kann auch durch verschiedene Weise erreicht werden. Beispielsweise kann der neue Wortschatz durch die Einbettung in einen semantisierenden Kontext, durch eine Paraphrase (Angabe untergeordneter Wörter, Angabe von Synonymen oder von Wörtern mit gegensätzlicher Bedeutung), durch Parallelen, usw. unterrichtet werden (Storch 1999: 59-60).

- Einsprachige Semantisierung

Die Wortschatzvermittlung kann gemäß Storch (1999: 61) auch in der Zielsprache verwirklicht werden. Diese Art von Semantisierung ist für den Unterricht mit Fortgeschrittenen geeignet, weil einfach Unterrichtszeit gespart wird. Es gibt doch immer die Gefahr der Missverständnisse (ebd.).

- Zweisprachige Semantisierung

Die Muttersprache der Lernenden kann zur Wortschatzvermittlung beitragen und bei der Übersetzung und der Erklärung des neuen Wortschatzes helfen. Allerdings besteht die Gefahr, dass bei muttersprachlichen Bedeutungserklärungen falsche Bedeutungen vermittelt werden können (Storch 1999: 63). Aus diesem Grund wäre es sinnvoll, wenn die Wortschatzvermittlung einsprachig durchgeführt wird.

Die dritte Phase der Wortschatzvermittlung hängt mit dem Einübung und dem Behalten des Wortschatzes zusammen. Im Mittelpunkt dieses Prozesses stehen die Übungen und die richtige Verwendung des Wortschatzes. Nach Storch (1999: 65) gibt es kognitiven und situativ-pragmatischen Wortschatzübungen, die zur Wortschatzfestigung führen. Die kognitiven oder vorkommunikativen Übungen zielen auf die Vertrautheit der Lernenden mit Wortfamilien, Synonymen, Antonymen, Überordnung, Unterordnung usw.. Die situativ-pragmatischen Übungen tragen zur Sprachverwendung bei und aus diesem Grund werden sie vor allem bei der mündlichen und schriftlichen Kommunikation verwendet (ebd.: 71).

Die Aktivierung des Wortschatzes ist die letzte Phase der Wortschatzvermittlung laut Storch (1999: 72). Bei dieser Phase werden die Wiederholung und die Aktivierung des neuen Wortschatzes durch die freie Sprachproduktion erreicht. Dieser Schritt ist sehr bedeutsam, da die Verankerung im Gedächtnis gefördert wird und durch Aufgaben mit Wortkarten oder Assoziogramme erreicht werden kann.

1.6 Hindernisse beim Wortschatzlernen

Beim Wortschatzlernen in einem Fremdsprachenunterricht können die Lernenden mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert sein. Das ist ein häufiges Phänomen, mit dem sich die

Lehrerperson auseinandersetzen muss. Damit der Kursleiter mit diesem Phänomen effektiv umgehen kann, muss er die Gründe kennen, die dazu führen.

Zuerst sind viele der mühsam gelernten Wörter ohne ständige Verwendung und Wiederholung schnell zu vergessen. In keinem anderen Bereich des Sprachenlernens spielt die Vergesslichkeit eine so wichtige Rolle wie beim Vokabellernen (Tütken 2006: 501). Ein anderer Grund dafür ist, dass die Menge an Einzeldaten, die die Lernenden lernen müssen, riesig ist und gleichzeitig die Systematisierungsmöglichkeiten anstrengend sind. Das gilt vor allem für die lexikalisch geprägten Sprachen wie das Deutsche (ebd.: 502). Ebenfalls gehören zur deutschen Sprache nicht nur Einzelwörter, sondern auch Ausdrücke oder Wendungen, die durch ihre idiomatische Bedeutung das Erlernen der Einzelwörter erschweren. Darüber hinaus erhalten die Wörter, die Ausdrücke und die Wendungen ihre spezifische Bedeutung erst durch den Kontext, in dem sie vorkommen. Die Lernenden finden oft Wörter, die ihnen bereits bekannt sind, aber unterscheiden sich ihre Bedeutungen aufgrund des Textes, in dem sie stehen. Das Vokabellernen ist ein komplexer Prozess, denn es reicht nicht aus, dass die Lernenden die semantischen Informationen aufnehmen, sondern auch die grammatikalischen Funktionen, die Aussprache, die Rechtschreibung und den Verwendungsradius der Wörter erfassen. Zum Schluss fehlt meistens der aus der Muttersprache gewohnte kulturell geprägte Wissens- und Erfahrungskontext, der für das erfolgreiche Kommunikations- und Lernverhalten nötig ist (ebd.).

1.7 Übungstypologie

Die Übungen dürfen in einer vollständigen und erfolgreichen Wortschatzvermittlung nicht fehlen. Ihre Wahl sollte jedoch nicht zufällig sein. Neuner (1981 in: Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm 2001: 945) präsentiert die Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Die Übungstypologie eines solchen Unterrichts setzt sich aus vier Stufen zusammen. Die Übungen und die Aufgaben haben unterschiedliche Schwierigkeitsgrade (von leichten zu schwierigen) und unterschiedliche Form (von geschlossenen zu offenen) (ebd.).

In der ersten Stufe steht das Verstehen im Mittelpunkt und genauer gesagt die Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen. Hier geht es um das Erkennen der zentralen Aussagen eines Textes und der Schlüsselwörter (ebd.). In Bezug auf die Entwicklung der

Verstehensleistungen gibt es Übungen, die das Verständnisversuch der Lernenden erleichtern, indem die Kernpunkte des Textes betont werden. Wenn ein Text zum Beispiel in inhaltliche Abschnitte unterteilt wird, erhöht sich seine Verständlichkeit (Raabe 2002: 44). Das Verständnis wird auch durch die Visualisierung des neuen Vokabulars oder Textes erreicht. Ein Assoziogramm oder ein Sachfeld tragen auch zur Entwicklung der Verstehensleistungen bei. Durch Zuordnungsaufgaben, Multiple-Choice Aufgaben, Richtig-Falsch Aufgaben oder die Zuordnung eines Textes oder Textabschnittes mit Bildern oder Nebentiteln wird die erste Stufe erreicht (ebd.).

Die Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit ist die zweite Phase nach Neuner (1981 in: Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm 2001: 945). Diese Stufe kann durch Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form erreicht werden (Raabe 2002: 45). Eine typische Übung für diese Phase ist beispielsweise die Textreproduktion mithilfe der Lückenaufgaben. Die Ergänzungen eines Satzes oder eines Dialoges gehören auch zu dieser Kategorie, denn sie helfen bei der Reproduktion des neuen Wortschatzes. Die Memorisierungsübungen, die auf den Text und den neuen Wortschatz basieren, sind auch bei dieser Stufe hilfreich. Sie können durch Flash-Karten oder Bilder durchgeführt werden. Zum Schluss ist auch die Dialogvariation eine Übungsform, die einen reproduktiven Charakter hat und gleichzeitig die neuen Vokabeln fördern (ebd.).

In der dritten Phase wird die Mitteilungsfähigkeit durch Übungen mit reproduktivem oder produktivem Charakter gefördert. Es geht um eine sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen oder Rollen (Neuner: 1981 in: Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm 2001: 945). Ein typisches Beispiel ist die Durchführung der offenen Dialoge zwischen den Lernenden (Raabe 2002: 45). Sie versuchen den neuen Wortschatz in einem bestimmten Kontext zu verwenden. Die freiere Texterstellung ist noch eine passende Übungsform und die Ausfüllung eines Flussdiagramms⁵ mit Wörtern aus dem neuen Kapitel kann auch bei der Reproduktion helfen. Die Aufgaben mit Erfüllung oder Auswerten von Grafiken oder Statistiken bieten den Lernenden neue Informationen und sind gleichzeitig sehr bedeutsam. Zum Schluss sind die Arbeiten mit Notizen eine offene Übungsform, die viele Alternativen haben. Die Lernenden übernehmen die Aufnahme, die Sammlung, die Gliederung oder das Erstellen ihren eigenen Notizen (ebd.).

⁵Ein Flussdiagramm (auch Flowchart genannt) ist ein grafisches Hilfsmittel zur Visualisierung von Abläufen. (Online)

Als letzte Stufe ist die Entwicklung der freien Äußerung der Lernenden. Die Kursteilnehmer sollen immer freier über verschiedenen Themen sprechen (Neuner: 1981 in: Helbig/ Götze/ Henrici/ Krumm 2001: 945). Aus diesem Grund sind die offenen Aufgaben ein notwendiges Hilfsmittel. Redemitteltabellen oder freie Schreibaufgaben können die Mobilisierung des schon erworbenen Welt- und Sprachwissens für eigene Textproduktion stimulieren (ebd.).

2. Neue Medien im DaF-Unterricht

Die Integration der neuen Technologien in den menschlichen Alltag ist heute eine Tatsache. Davon konnte natürlich auch der Fremdsprachenunterricht nicht unberührt bleiben. Der Fremdsprachenunterricht wird schrittweise unter Verwendung moderner Technologien reformiert. Die neuen Technologien sind ein Zeichen für gesellschaftliche Entwicklung, aber auch für bessere Bildung. Angesichts der Tatsache, dass die neuen Technologien fester Bestandteil des studentischen Alltags sind, ist es klar, dass ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht eine Notwendigkeit ist. Der sinnvolle Einsatz der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht kann ein wertvolles Lerninstrument sein, das zu erfolgreichen Ergebnissen führen kann.

Das Thema dieses Kapitels ist die neuen Medien im DaF-Unterricht und wie sie im Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Zuerst werden die Grundkategorien der Medien präsentiert und danach folgt ein Unterkapitel, in dem die digitalen Medien, ihr Einsatz im Unterricht und ihre Vorteile erklärt werden. Außerdem hat der Leser die Möglichkeit, sich über die heutigen Autorenwerkzeuge zu informieren. Darüber hinaus werden die Vorteile und die eventuellen Probleme im Fremdsprachenunterricht analysiert. Zum Schluss werden die E-Plattformen *Kahoot* und *Wordwall* präsentiert, die zwei berühmte Autorenwerkzeuge sind.

2.1 Die verschiedenen Mediensorten

In der Fremdsprachendidaktik versteht man unter dem Begriff „Medien“ alle Lehr- und Lernmittel (Storch: 1999: 271). Diese Medien speichern und dienen gleichzeitig Informationen. Der Einsatz der Medien im Fremdsprachenunterricht soll die Kursteilnehmer motivieren, ein unterschiedliches Feedback dienen, ihre Aktivitäten überprüfen und zu erfolgreichen Lernergebnissen führen. Mithilfe der Medien kann die Lehrkraft einfach, schnell und angenehm ihr Lernstoff präsentieren und außerdem verbessern sie ihre Unterrichtsqualität (ebd.).

Der Fremdsprachenunterricht bedient sich einem breiten Spektrum unterschiedlicher Typen von Medien, um seine Vermittlungsaufgaben wirksam wahrnehmen zu können (Huneke/

Steinig: 2005: 204). Aufgrund ihrer Eigenschaften lassen sie sich in drei Hauptkategorien einteilen.

- Auditive Medien bzw. Hörmedien

Die auditiven Medien bzw. Hörmedien haben akustische Zeichen zum Inhalt (Reissmann, 2009, S. 116). Als akustische Zeichen können die Töne, die Geräusche, die Musik, die Laute und Klänge, die Sprache usw. bezeichnet werden. Die auditiven Medien spielen im Fremdsprachenunterricht als Vermittler von Lerninhalten eine wesentliche Rolle und sind besonders wichtig, da sie sprachliche Zeichen vermitteln (ebd.). Einige typische Beispiele für auditive Medien sind die Ausspracheübungen und Sprachlaboraufgaben, Lieder, die authentischen Tondokumente in der Zielsprache, die Hörspiele, die Hörtexte wie Lautsprecherdurchsagen, die Jugendprogramme aus dem Radio usw. (Huneke/ Steinig: 2005: 205).

Die auditiven Medien haben mehrere positive Seiten, was den Fremdsprachenunterricht betrifft. Durch die Musik und Geräusche, und die sprachlichen und akustischen Zeichen können die Lernenden eine ganze Hörerfahrung in den Fremdsprachenunterricht erleben. Die Sprachkurse mit auditiven Medien können die Vorstellungskraft der Lernenden fördern. Die Kursteilnehmer haben auch die Chance durch die auditiven Medien, Muttersprachler zu hören, oder andere Akzente kennen zu lernen. Die auditiven Medien können nicht nur die Sprachrezeption, sondern auch die Sprachproduktion fördern (Klippel 2000).

- Visuelle Medien

Visuelle Medien sind Texte, „die entweder rein aus unbewegten Bildern bestehen oder in denen unbewegte Bilder einen konstitutiven Zeichenstrang darstellen“ (Frederking 2012: 127). Zu dieser Kategorie gehören die Tafelbilder und Overhead-Folien, die Wandbilder, die Wortkarten, die Arbeitsblätter, die Kunstbilder, die Fotos, alle Gegenstände, die in den Unterricht mitgebracht werden, Lesetexte wie Zeitungstexte, literarische Texte usw. (Huneke/ Steinig: 2005: 204).

Nach Storch (1999: 275) haben die visuellen Medien zwei wichtige Funktionen, die Darbietungs- und die Steuerungsfunktion. Was die Darbietungsfunktion betrifft, beschäftigt sie sich mit dem direkten Transport der Landeskunde, der Realität und der Authentizität der jeweiligen Fremdsprache in die Klasse durch die Bilder. Aus diesem Grund hat ein Bild in

der Regel einen didaktischen Zweck und fungiert als Lernwerkzeug, damit ein Text in eine Situation integriert, eine Übung erfolgreich durchgeführt oder der Wortschatz semantisiert wird (ebd.: 276). In der Steuerungsfunktion werden die visuellen Medien im Unterricht vielfältig eingesetzt, damit die Lernenden ihre Fertigkeiten⁶ motivieren. Die Visualisierung der Medien weckt meistens die Aufmerksamkeit und das Interesse der Kursteilnehmer und fördert ihre Motivation (ebd.).

Ziel der visuellen Medien ist es, dass die Lernenden sich sowohl mündlich als auch schriftlich ausdrücken können und die mündlichen und schriftlichen Texte von ihnen verstanden werden (Schwertfeger 2001, zitiert nach Rösler 2010: 1203). Sowohl die Gestik und die Mimik als auch die Körpersprache durch die visuellen Medien sind ein obligatorischer Bestandteil der Fremdsprache. In Kombination mit den Mnemotechniken führen die optischen Medien zur Verstärkung des Erinnerungsvermögens der Kursteilnehmer. Die Wortschatzvermittlung und die Wortschatzübungen und –arbeiten werden dadurch vereinfacht und erleichtert. Schließlich wird der Einsatz von visuellen Hilfsmitteln im Fremdsprachenunterricht durch das Sprachniveau und die spezifischen Lernziele der Lernenden und der Lehrkraft bestimmt (ebd.).

- Audiovisuelle Medien

„Audiovisuelle Medien sind technische Informationsträger oder -quellen, deren Informationen auditiv und/ oder visuell übertragen werden können. Es gibt audiovisuelle Medien im engeren und weiteren Sinne gemäß Thaler (2012: 69). Unter dem Begriff „audiovisuelle Medien im engeren Sinne“ versteht man diejenigen Kommunikationsmittel, die Informationen sowohl akustisch als auch optisch vermitteln können. Einige Beispiele dafür sind die Videos, die Fernsehsendungen sowie die Präsentationen oder die Bildreihen mit Ton. Andererseits versteht man unter dem Begriff „audiovisuelle Medien im weiteren Sinne“ diejenigen Kommunikationsmittel, die Informationen entweder akustisch oder optisch vermitteln können. Einige Beispiele dafür sind die Tonspuren, die Radiosendungen, die Hörtexte usw. (ebd.).

Durch den gezielten Einsatz audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht kann der Lernerfolg gesteigert und der Fremdsprachenunterricht verbessert werden. Durch die audiovisuellen Medien wie Videos werden viele Informationen vermittelt und authentische

⁶ Die vier Fertigkeiten sind das Lesen, das Hören, das Schreiben und das Sprechen (Huneke/ Steinig: 2005: 130).

Kommunikationssituationen im Fremdsprachenunterricht präsentiert, sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, die entsprechende Erfahrung erleben zu können (Storch 1999: 281). Außerdem wird die Fremdsprache durch die Videos eingeübt und die rezeptiven Fertigkeiten⁷ effektiv verstärkt. Sie fungieren als Semantisierungshilfe und motivieren die Kursteilnehmer, da Geräusche und Animationen ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse erregen (ebd.).

2.2 Die digitalen Medien im DaF-Unterricht

Als digitale Medien werden im Allgemeinen die technischen Geräte und Anwendungen bezeichnet, die nur auf die Computertechnologien basieren (Gruber-Rotheneder 2011: 27).

Der Unterricht ist eine Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, in der die Lernaktivitäten der Lernenden durch spezifische Lehraktivitäten (von der Lehrkraft) angeregt und unterstützt werden (Herzig 2014: 9). Die digitalen Medien können als Instrument (didaktisch) und als (Lern-)Gegenstand (erzieherisch) in die relevanten Lehr- und Lernprozesse integriert werden. Aus didaktischer Sicht stellen die digitalen Medien entweder Lernmaterialien oder -werkzeuge dar (ebd.).

Es ist zu beobachten, dass im 21. Jahrhundert die digitalen Medien immer mehr in vielen Bereichen des menschlichen Alltags verwendet werden. Aus diesem Grund werden sie im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und die traditionellen Medien weitgehend von ihnen ersetzt. Ihr Einsatz bietet neue Möglichkeiten nicht nur den Lehrpersonen sondern auch den Lernenden und wenn sie in der Fremdsprachendidaktik sinnvoll verwendet werden, wirken sie meistens als zusätzlicher Motivationsfaktor. Allerdings sollten sowohl die Lernenden als auch die Lehrpersonen bedenken, dass die digitalen Medien nur bei bestimmten Unterrichtsphasen genutzt werden.

Insbesondere hat der Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht mit der Verbreitung des Internets zugenommen. Die Computer leisten viele Autorenprogramme, die von der Lehrkraft verwendet werden können, sodass die Grammatik, das Leseverstehen, und der Wortschatz usw. effektiv gefördert werden. Die digitalen Medien bieten durch ihre alternative interaktive und multimediale Visualisierung neue Angebote im Lernprozess.

⁷ Das Hören und das Lesen sind die rezeptiven Fertigkeiten (Huneke/ Steinig: 2005: 130).

Das Internet bietet eine Vielzahl von Informationen, die auch während des Fremdsprachenunterrichts von den Lernenden genutzt werden können. Herzig (2014: 9) hat in seiner Forschung gezeigt, dass die digitalen Medien positive Wirkungen auf der Ebene des Individuums, des Unterrichtsprozesses und der Institution haben.

Der wichtigste Faktor für die Vorhersage des Lernerfolgs (der sogenannte Prädiktor) ist das thematische und medienbezogene Vorwissen. Dadurch können diejenigen Lernenden, die bereits über mehr Vorwissen verfügen, stärker von digitalen Medienangeboten profitieren. Dies liegt vor allem daran, dass neue Wissensbestände auf breiteres Vorwissen treffen und damit besser angedockt und verankert werden können. Das Vorwissen ist der stärkste Prädiktor für den Lernerfolg im Allgemeinen, nicht nur in Bezug auf den Lernerfolg im Zusammenhang mit digitalen Medien. Ein zusätzlicher Einflussfaktor, der sich auswirkt, sind die Selbstkontrollfähigkeiten oder die Lernstrategien der Lernenden. Sind diese Fähigkeiten intensiver, können die Lernenden mehr als andere Kursteilnehmer von digitalen Lernangeboten profitieren. Der letzte wichtige Einflussfaktor ist die Motivation und das Interesse. Allerdings ist hier zu beachten, dass die motivationalen Effekte oft Novitätseffekte sind, die im Laufe der Zeit abflachen können. Dabei scheinen vor allem zwei wichtige Faktoren, das Vorwissen und die Selbststeuerungsfähigkeit, entscheidend zu sein, damit die Unterschiede beim Fremdsprachenlernen mithilfe der digitalen Medien erklärt werden können (ebd.).

2.3 Die Autorensoftware

Neben den lehrwerkbegleitenden Materialien und den fertigen Lernprogrammen werden die letzten Jahre die computergestützten Lehrwerkzeuge entwickelt (Chrissou 2010: 59). Zu dieser Kategorie gehören die Autorenwerkzeuge bzw. Autorenprogramme, die im Rahmen des Sprachunterrichts als elektronische Entwicklungswerkzeuge zur Erstellung und Aufbereitung digitaler Lernangebote oder zur Strukturierung eines Themenbereichs eingesetzt werden. Aus technischer Sicht ermöglichen die Autorenprogramme die Erstellung multimedialer Übungen anhand von fertigen Vorlagen und die Zusammenstellung multimedialer Lerninhalte in einem multimedialen Dokument (Lerndossier oder E-Portfolio). Die Multimedialität besteht darin, dass sich Text-, Ton-, Bild- und Videodateien von den externen Medien jedes Lernangebots oder von der

Festplatte zuordnen lassen. Die Bedienung der Autorensoftware erfordert keine Programmierkenntnisse und ist bereits mit den durchschnittlichen Medienkenntnissen möglich, da Grundkenntnisse für die Text- und Datenverarbeitung meistens ausreichend sind (ebd.).

Die Autorenprogramme bzw. Autorenwerkzeuge unterscheiden sich von den bisherigen traditionellen Lernprogrammen, was die geschlossenen Lernsoftwarepakete betrifft (Chrissou 2010: 59). Die fertigen Lernsoftwarepakete sind Lernsoftware im engeren Sinne, d.h. um tutoriell orientierte Software, die einen Dialog zwischen Lernenden und Lehrkraft simuliert. Die Lernsoftwarepakete sind multimedial aufbereitet und wie ein Lehrbuch können sie in den Lernprozess integriert werden. Sie nutzen alle Aspekte der Multimedialität wie die gesprochene Sprache, die Musik, die Filmclips, die Bilder usw. (ebd.).

Die Idee hinter der Lernsoftware ist, dass die Lernenden eine moderne Lernumgebung haben und ihren Lernstoff selbstständig lernen und erforschen können (Nandorf, 2004: 57). Die Lernsoftware sollte möglichst offene Lehrübungen und –Materialien anbieten, die die Aktivierung von Vorwissen fördern. Darüber hinaus soll das Material der Lernsoftware authentisch sein. Die Software soll aus diesem Grund einen realitätsnahen Kontext darstellen, um die Übertragbarkeit von Inhalten auf die Erfahrungswelt der Lerner zu vereinfachen (ebd.).

2.3.1 Vorteile der Autorenwerkzeuge

Der Einzug der Autorensoftware im Fremdsprachenunterricht hat viele Vorteile. In Bezug auf das jeweilige Lernszenario wird ihr Geltungsbereich differenziert betrachtet (Chrissou 2010: 74).

Unter dem Begriff *Interaktivität* versteht man nach Kerres (2001: 100 in Chrissou 2010: 74) die Eigenschaft eines informationsverbreitenden Systems, bei dem die Möglichkeit zur freien Informationsauswahl eine wichtige Rolle spielt. Die aktive Rolle eines Lernenden und seine Freiheit bei der Auswahl der zu bearbeitenden Aufgaben können als konstitutiv für die Interaktivität eines Softwaretyps betrachtet werden. Die Autorensoftware bietet auch die Möglichkeit zur Programmierung direkter und differenzierter Rückmeldungen. Die Autorenprogramme bieten eine differenzierte Rückmeldung über eingegebene Lösungen

sowie den Zugriff auf zusätzliche Informationen und Lernhilfen, die je nach Bedarf, Lernziel, Sprachniveau, Alter und Kenntnis- bzw. Erfahrungshorizont genutzt werden können (ebd.).

Die Autorenprogramme bieten auch Adaptivität (Chrissou 2010: 74). Sie bieten bei richtiger Gestaltung der Lerneinheiten den Vorteil der Adaptivität, indem sie eine Anpassung an die Lernziele und -bedürfnisse der Lernergruppe oder an individuelle Lernvoraussetzungen ermöglichen. Sie geben mit einfachen Worten die Möglichkeit zur lerngruppenspezifischen Anpassung und Individualisierung von Lehr-/Lernmaterialien (ebd.).

Die *Multimedialität* ist noch ein zusätzliches Merkmal der Autorenprogramme (Chrissou 2010: 76). Sie bezieht sich auf die zusätzlichen multimedialen Informationen, die aus den digitalen Möglichkeiten der Software herleiten und den Lernenden verschiedene textliche und multimediale Informationen zur Erschließung von Lösungen bieten. Die Multimedialität bietet die Möglichkeit zur Einarbeitung multimodaler Informationen und somit die Darbietung vielfältiger Lernkanäle zur Gestaltung einer reichen Lernumgebung (ebd.).

Der Einsatz der Autorenwerkzeuge im Fremdsprachenunterricht kann zur *Erweiterung der Sprachkompetenz* der Lernenden führen und ist zur Ergänzung und Erweiterung des klassischen Sprachunterrichts adäquat. Insbesondere die Multimediafähigkeit der Autorensoftware eignet sich sehr gut für die gezielte Einübung der rezeptiven und produktiven Sprachaktivitäten und für die Textarbeit (ebd.).

Die Autorensoftware fördert auch die *prozess- und produktorientierte Arbeit* eines Themenbereichs oder eines sprachlichen Phänomens (ebd.: 77). Das kann durch den Fokus auf die Ausführung prozessorientierter Lerneraktivitäten wie die Recherche, die Auswahl, die Aufbereitung und die Präsentation eines Endprodukts mit einem authentischen Gebrauchswert für andere Lernende erreicht werden (ebd.).

Gleichzeitig fördern die meisten Autorenwerkzeuge *das kooperative soziale Lernen* (ebd.: 78). Die Lehrkraft hat die Möglichkeit, kooperative Aufgaben für ihre Lernenden zu erstellen. Der Kursleiter teilt die Kursteilnehmer in Gruppen ein und sie versuchen, die Aufgaben zu lösen. Auf diese Art und Weise wird der Teamgeist gefördert und gleichzeitig ein gesunder Wettbewerb geschaffen, der auf erfolgreiche Lernergebnisse abzielt (ebd.).

Die *Lernerautonomie* kann im Unterricht durch die hohen Handlungsanteile seitens der Lernenden gefördert werden (Chrissou 2010: 78). Die Lernenden können auch mit Hilfe von Autorenprogrammen autonom lernen und ihre Unabhängigkeit von der Lehrperson und ihren Mitschülern entwickeln. Die Lernenden jeden Alters wollen selbst verantwortlich Entscheidungen und Auswähle treffen und je nach ihrem Interesse handeln. Auf diese Weise arbeiten sie selbst mit ihrem Lernmaterial und unter Anleitung der Lehrkraft. Die Aktivitäten einer Autorensoftware können entweder im Unterricht oder als Hausaufgaben autonom gelöst werden. Eine Lernumgebung, die die Autonomie fördert, muss die Lernenden jedoch steuern, ihr Verständnis für die Aktivitäten zu entwickeln, die Verfolgung ihrer eigenen Interessen zu ermutigen und die Verantwortung für ihre eigenen Entscheidungen zu übernehmen (ebd.).

2.3.2 Probleme beim Einsatz der Autorenwerkzeuge im DaF-Unterricht

Heutzutage werden ständig Begriffe wie „Multimedia“, „Learning-Applikationen“, „computergestütztes Lernen“ usw. in die Bildungslandschaft eingeführt und das führt manchmal zu unterschiedlichen Reaktionen und Konsequenzen.

Manchmal ist die Textbearbeitung großer Texte auf dem Bildschirm problematisch oder anstrengend und die Lernenden können nicht darauf konzentrieren. Die traditionellen Medien passen mehr zum detaillierten Textverarbeitung. Bei der Nutzung der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht kann es auch viel Unerwartetes passieren. Einerseits könnte beispielsweise die Lehrperson einen computergestützten Unterricht gut vorbereiten, andererseits kann der Server plötzlich aussetzen. Aus diesem Grund soll die Lehrperson immer Alternativen haben. Außerdem gibt es auch heutzutage einige öffentliche Schule oder Sprachenzentren, die keine grundlegende technologische Ausstattung, weil sie zu teuer ist.

Beim Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht sind die älteren Lehrpersonen oft mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert, denn sie können nicht gut mit den Computern umgehen (Marx/Langner 2005: 5). In diesem Fall haben sie Angst, dass die Lernenden ihre Angst davor verstehen würden und dadurch entsteht das Gefühl, dass sie ihre Autorität und Macht verlieren. Dies sollte nicht passieren, da diese Unwissenheit durch qualifizierte Ausbildung und persönliche Informationssuche mit Wissen überdeckt werden muss. Dies

sollte sich ändern und die älteren Lehrkräfte oder diejenigen, die mit den neuen Technologien im Unterricht nicht vertraut sind, sollen ihre IT- Kenntnisse⁸ mit verschiedenen Fortbildungen und persönliche Informationssuche verbessern (ebd.).

Das Gefühl des Unwissens gilt manchmal auch für ältere Lernenden, die mit Computern und neuen Technologien im Allgemeinen nicht vertraut sind. Die Lehrperson verschwendet oft wertvolle Unterrichtszeit, um zu erklären, wie eine Learning Applikation verwendet wird. Darüber hinaus finden manchmal die jüngeren Kursteilnehmer die Multimedia-Aufgaben zu kindisch (ebd.).

2.3.3 Die Autorensoftware „Kahoot“⁹

Zu diesem Punkt werden die E-Plattform Kahoot und ihre Rolle im Spracheunterricht ausführlich analysiert. Kahoot ist ein typisches Beispiel für eine Multiple- Choice- Quiz- Applikation, die die gleichnamige Firma seit 2013 im Netz anbietet (Höfler 2016: Online). Diese E-Plattform bzw. Autorenwerkzeug ist sehr empfehlenswert für Weiterbildungen zum Einsatz der digitalen Medien im Deutschunterricht seit 2018. Die E-Plattform Kahoot zeigt Quizfragen in Form von Mehrfachauswahlmöglichkeiten auf einem großen Bildschirm oder einer Leinwand an, die die Kursteilnehmer auf ihren Geräten beantworten. Auf diese Weise erleben sie ein spielerisches Gefühl. Die Kahoot-Aufgaben können auch in Einzelarbeit durchgeführt werden und zum Schluss die Ergebnisse der Lernenden verglichen werden. Die Lernenden erhalten für ihre Antworten Punkte (abhängig von Geschwindigkeit und Richtigkeit), aus denen eine Rangliste erstellt wird. Die spielerische Form dieser E-Plattform wird durch ihre Musik (der Soundtrack von „Jump and Run Games“) unterstützt (ebd.).

⁸ IT stammt aus den englischen Wörtern „information technology“ und das Begriff „IT-Kenntnisse“ wird vor allem für die Computer- und Softwarekenntnisse verwendet.

⁹ <https://kahoot.com/> (Stand: 25.6.2022)

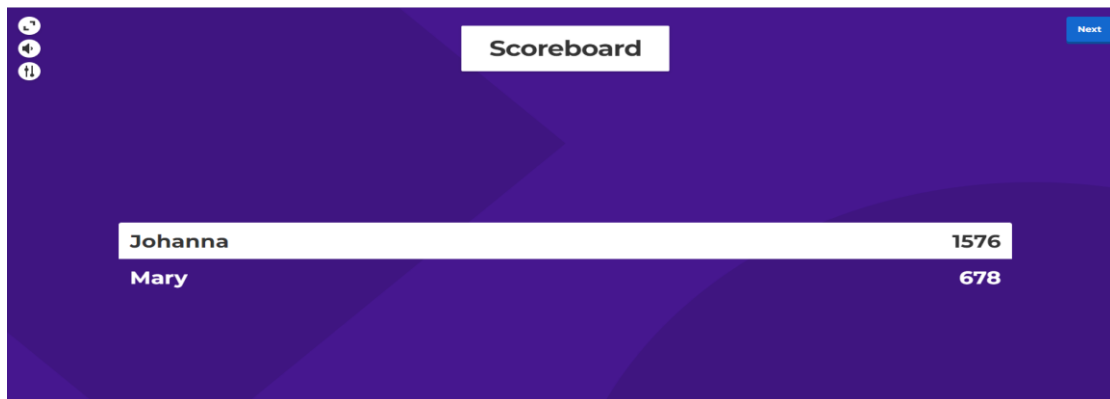


Abb. 1 - Kahoot Scoreboard

Als ersten Schritt soll die Lehrperson ein Konto erstellen, um nach vorgefertigten Übungen zu suchen oder ihre eigenen zu erstellen. Die Registrierung des neuen Benutzers erfolgt unter der folgenden Adresse <https://create.kahoot.it/auth/register?deviceId=36b9db85-6323-4bba-b7d9-af81e80b28ecR&sessionId=1654906019204>.

Die Lehrperson kann eine kostenlose oder kostenpflichtige Version auswählen. Die Lernenden können allein oder in Gruppen an den interaktiven Aufgaben teilnehmen. Der Zugriff auf diese Applikation ist einfach und kann durch ein Smartphone, einen Computer oder ein Tablet erreicht werden. Der Spielverlauf wird meistens in einem interaktiven Whiteboard oder einem Projektor projiziert.

Bei der Erstellung einer Kahoot-Aufgabe wird zuerst der Titel des Quiz bestimmt, und dann wählt die Lehrperson aus, wer das Quiz sehen oder spielen kann. Danach wird die Sprache oder ein begleitendes Video oder Bild ausgewählt. An dieser Stelle werden die Fragen des Quiz gestellt und die Lehrperson lädt die entsprechenden Fotos oder Videos hoch und sie wählt auch die Zeitdauer der Antworten aus.



Abb.2 – Eine Mehrfachauswahl-Frage

Die Lernenden, um das Quiz zu lösen, sollen auf die Website <https://kahoot.it/> eintreten und einen Name und die PIN-Kode des Spiels eingeben. Sie lesen die Fragen mit Hilfe eines Projektors oder eines interaktiven Whiteboards und durch ihr Smartphone oder einen Tablet antworten sie auf die Fragen.

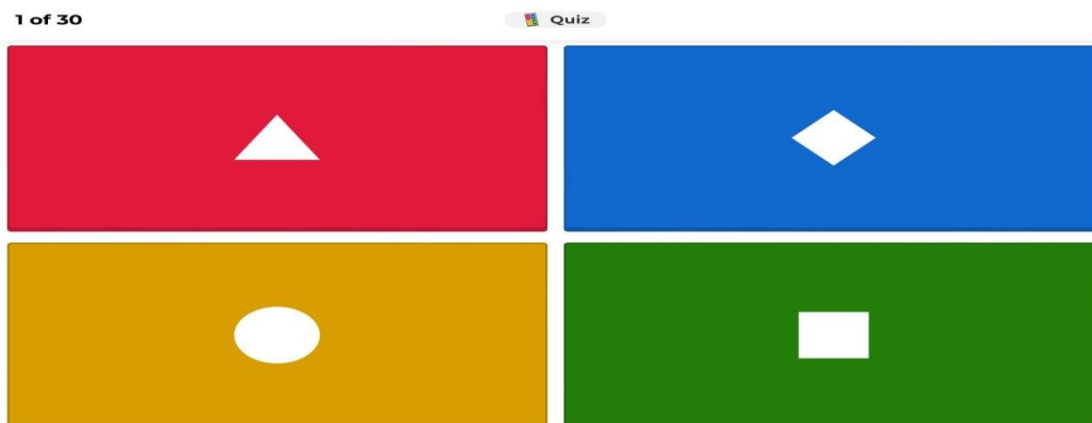


Abb.3- Die Quizteilnehmer wählen eine richtige Antwort aus.

2.3.4 Die Autorensoftware „Wordwall¹⁰“

Wordwall ist ein einfaches Autorenwerkzeug, das eine Vielzahl von Templates zur Auswahl bietet. Je nach der Art der Übung, die die Lehrperson für ihre Lerngruppe möchte, kann sie den Inhalt einfügen und ein spielerisches, interaktives Element erhalten, das sie mit ihren Lernenden oder anderen Lehrpersonen teilen kann (Kara 2021: Online).

Mit diesem Web-Tool können die Lehrpersonen schnell und einfach interaktive Übungen erstellen. Für die Anmeldung ist die Erstellung eines neuen Kontos erforderlich. Die Autorensoftware „Wordwall“ wird entweder vom Computer als oder von anderen Geräten wie Tablets, Laptops und Smartphones verwendet.

Vorteilhaft ist, dass dieses Autorenwerkzeug eine Vielzahl von Aufgabentypen anbietet und die Erstellung der interaktiven Aufgaben einfach ist, denn die schon stehenden Templates erleichtern diesen Prozess. Es gibt beispielsweise Multiple-Choice Aufgabe, Glücksrad, Kartenspiel, Zuordnungsaufgabe, Lückentext, Anagramm-Spiel usw. Diese Übungsformen lassen sich leicht an jeden Unterrichts- und Lerntyp anpassen.

¹⁰ <https://wordwall.net/el> (Stand: 25.6.2022)

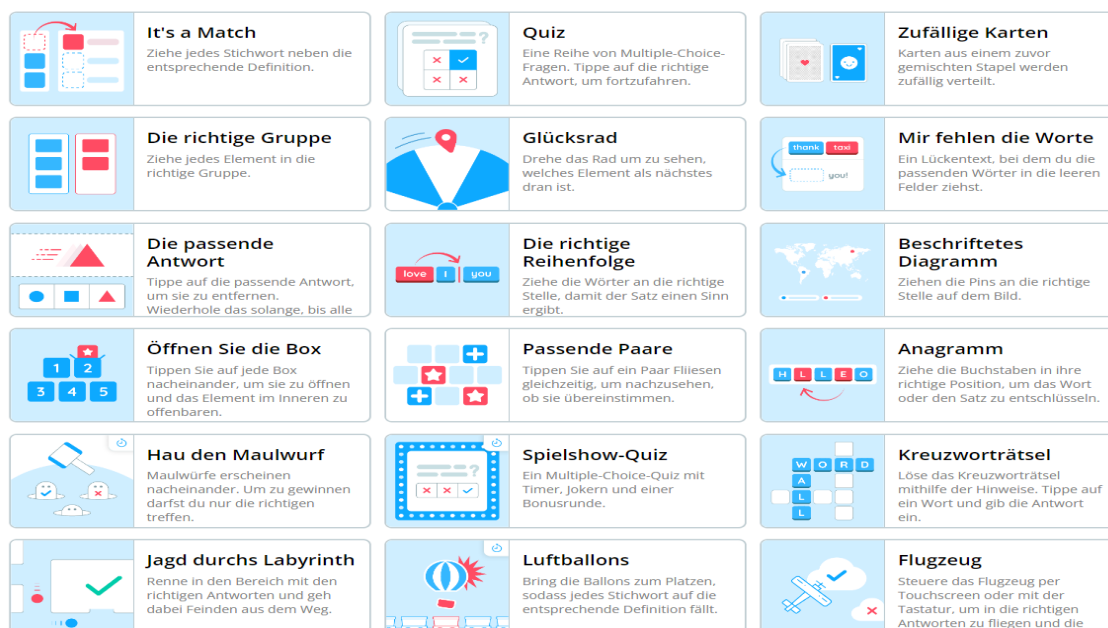


Abb.4 – Vielzahl von Aufgabentypen in Wordwall.

Einerseits werden die Aufgaben mit einem Link geteilt. Die online Aufgaben können von den Lernenden entweder im Unterricht oder als Hausaufgabe autonom gelöst werden. Die Lernenden erhalten für ihre Antworten Punkte (abhängig von Geschwindigkeit und Richtigkeit), aus denen eine Rangliste erstellt wird. Die spielerische Form dieses Autorenwerkzeugs wird durch Musik unterstützt.

Bestenliste Einstellungen ▼

Rang	Name	Ergebnis	Zeit
1.	Mary	5	45,6
2.	Johanna	3	46,9
3.	-	-	-
4.	-	-	-
5.	-	-	-
6.	-	-	-
7.	-	-	-
8.	-	-	-
9.	-	-	-
10.	-	-	-

Abb.5- Rangliste in Wordwall.

Wenn die Lehrperson ihre Aufgabe fertigstellt, kann sie zuerst in der Vorschau anzeigen und dann sie speichern. Außerdem gibt es viele schon fertige Aufgaben, die die Lehrperson für ihren eigenen Unterricht verwenden oder sich für eigene Übungen inspirieren lassen kann.

3. Das Bedingungsgefüge im Fremdsprachenunterricht

Die Unterrichtsplanung ist für jede Lehrperson kein einfacher Prozess. Es gibt viele Faktoren, die berücksichtigt werden sollen, damit ein Kurs als erfolgreich betrachtet werden kann. Die Lehrperson sollte auch bedenken, dass jeder Lernende oder jede Gruppe einzigartig ist und einzigartige Eigenschaften haben. Aus diesem Grund soll die Lehrperson bei der Unterrichtsvorbereitung über einigen Faktoren nachdenken, die einen Unterrichtsvorgang direkt oder indirekt beeinflussen können (Ehnert 2001: 21-29).

In diesem Kapitel werden zunächst die anthropogenen und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Fremdsprachenunterricht analysiert werden. Dann wird die Wichtigkeit der Zielsetzung im Unterricht erklärt und werden auch die verschiedenen Lerntypen präsentiert. Danach wird es erläutert, wie eine Lehrperson die Motivation ihre Lernenden fördern kann. Am Ende stehen einige grundlegende Fragen, die sich die Lehrkraft bei der Unterrichtsvorbereitung stellen sollte. Diese Fragen können ihr zur richtigen Auswahl des zusätzlichen Materials führen.

3.1 Rahmenbedingungen

Ein Fremdsprachenunterricht kann nach Ehnert (2001: 21-29) von vielen Faktoren beeinflusst werden. Beispielsweise sollen die Lehrpersonen die folgenden Faktoren berücksichtigen: das Alter der Lernenden, die Zahl der Lernenden in einer Gruppe, der Stoff, die Hausarbeiten, die schwachen und die starken Lernenden, das Lehrbuch, die elektronischen Geräte, die Disziplin, die zusätzlichen Materialien (wie Bilder, Texte usw.), das Tafelbild, die Unterrichtsstunden, die Lernspiele usw. Es gibt zahlreiche Faktoren, die den Fremdsprachenunterricht beeinflussen können, deshalb hat Rolf Ehnert (ebd.) die Rahmenbedingungen im Fremdsprachenunterricht in zwei Hauptkategorien geteilt.

Die erste Hauptkategorie sind die *anthropogenen Voraussetzungen* (Ehnert 2001: 28), die direkt mit den Menschen bzw. den Lernenden verbunden sind, die an einem Unterrichtsgeschehen teilnehmen. Beispielsweise ist das Alter der Lernenden bei der Unterrichtsvorbereitung ein wichtiger Faktor. Wenn die Kursteilnehmer fast gleichaltrig sind, haben sie gemeinsame Interessen oder Hobbys und die Lehrperson passt dem zusätzlichen Material an diese Eigenschaft an. Außerdem trägt die Lernmotivation zum

Fremdsprachenunterricht bei und die Lehrperson soll sie auf jede mögliche Weise fördern. Das Geschlecht spielt auch eine bedeutsame Rolle und beeinflusst auch die Interessen der Lernenden, was das didaktische Material betrifft. Die Geschwisterverhältnisse soll auch berücksichtigt werden, da es wissenschaftlich bewiesen ist, dass die Geschwister sich gegenseitig beeinflussen. Die Lernfähigkeit und die augenblickliche Verfassung der Lernenden spielen bei der Unterrichtsvorbereitung auch eine schwerwiegende Rolle. Zum Schluss sind die Lernumgebung und die IKT-Kenntnisse der Lernenden bedeutsame Rahmenbedingungen im Fremdsprachenunterricht und der erfolgreiche Lernprozess manchmal basiert auch darauf (ebd.).

Darüber hinaus gibt es *die gesellschaftlichen Voraussetzungen* (Ehnert 2001: 29), die auf schulisches und außerschulisches Lernen Einfluss nehmen. Die Eltern spielen eine entscheidende Rolle bei der Erziehung und der Ausbildung ihrer Kinder, weil sie ihnen die ersten pädagogischen Impulse geben und das vorteilhaft ist. Andererseits mischen sie manchmal sie in den Lernprozess ein, obwohl sie keine didaktische Erfahrung haben. Das kann doch oft zur Lernmissverständnissen führen. Die kulturellen Tabus der Gesellschaft können auch aufs didaktische Vorgehen auswirken und aus diesem Grund sollte die Lehrperson diese Faktoren ernst nehmen. Die Interaktion der Lernenden (in einer Lerngruppe) und die Chemie zwischen ihnen sollen stimmen, sodass ein Lernprozess als erfolgreich betrachtet werden kann (ebd.). Zu dieser Kategorie gehören auch die Schulleitung und das Ministerium für Bildung eines Staates, denn sie direkt das Curriculum beeinflussen. Das Curriculum bzw. das Lehrplan regelt das zu erreichende Sprachniveau sowie die sprachlichen und metasprachlichen Fertigkeiten. Die Ausstattung einer Schule oder eines Fremdsprachenzentrums oder –instituts (Internetzugang, White-Boards, Printer, Projektors, Tablets usw.) ist heutzutage auch von großer Bedeutung und wird als selbstverständlich angesehen (ebd.).

3.2 Zielsetzung

Nach der Berücksichtigung der anthropogenen und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen soll die Lehrperson einige Ziele für ihren Unterricht setzten. Die Begriffe „Lern- und Lehrziele“ sind häufig zu hören, aber sie haben unterschiedliche Bedeutungen. *„Lernziele sind Ziele, die Menschen sich für ihr eigenes Lernen setzten.*

Lehrziele sind Ziele, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren“
(Ehnert 1999: 62).

Die Zielsetzung ist notwendig, weil von Lernerfolgen kann nur gesprochen werden, wenn man benennt, woran diese fest gemacht werden. Aus diesem Grund kann dieser Schritt für die Lehrkraft als erforderlich betrachtet werden. Die Kategorisierung der Lehrziele kann sicher diesen Prozess erleichtern (Bloom/ Englehart/ Furst/ Hill/ Krathwohl 1956)

Die erste Kategorie sind *die kognitiven Lehrziele*, die das Wissen über die Konzepte, die Regeln, die Prozeduren oder die Prinzipien beschreiben. Nach dem Sprachniveau der Lernenden kann die Lehrperson auf die Aktivierung des Vorwissens, auf die Einordnung der neuen Informationen in einem größeren Kontext oder auf die Einführung der neuen Regeln und Prinzipien in bestimmten Situationen zielen (ebd.).

Die zweite Kategorie sind *die affektiven Lehrziele*, die sich auf das Interesse, die Haltungen, die Wertschätzungen und die Stellungnahmen beziehen. Die Lernenden nehmen fremde Werte und Prinzipien an und die Resultate können kurz- oder langfristig erscheinen. Die Lehrkraft kann mit einfachen Worten auf das Verstehen von Werten, oder auf die selbstständige Formulierung eines Wertesystems zielen (ebd.).

Die dritte Kategorie sind *die psychomotorischen Lehrziele*, die die Beherrschung von komplexen Verhaltensweisen oder Bewegungsabläufen beinhalten. Die Lernenden können den neuen Wortschatz oder die Grammatikregeln usw. mithilfe der Körperbewegung festigen (ebd.).

3.3 Lerntypen

Die Lehrkraft sollte immer bedenken, dass jeder Schüler und jede Schülerin einzigartig ist und sich den Stoff auf unterschiedliche Weise aneignen kann. Aus diesem Grund muss sie ihren Unterricht an die Lerntypen anpassen, die es in jeder Klasse gibt. Bimmel und Rampillon (2004: 78-79) unterscheiden acht Lerntypen:

- Visuell orientierter Lerntyp:

Der visuelle Lerner verlässt sich auf das, was er sieht. Die visuellen Lerntypen kann die Lehrperson daran erkennen, dass sie sich oft Skizzen anfertigen oder Notizen. Sie nehmen

Informationen auch besser auf, wenn sie ein Bild haben oder sich eines zeichnen können. Diese Lerntypen behalten auch Einzelheiten im Gedächtnis. Sie puzzeln und lesen gern. Ihre Stärke sind natürlich die Gedächtnisübungen (ebd.).

- Auditiv geprägter Lerntyp:

Der auditive Typ lernt hauptsächlich durch Zuhören und das Sprechen. Die Lehrperson kann sie daran erkennen, dass sie beim Lernen ihre Lippen bewegen und oft den Lernstoff laut vor sich hersagen. Die auditiven Lerntypen können sich effektiv auf die Hörübungen konzentrieren. Diese Lernenden haben auch eine gute Auffassungsgabe und sie hören aufmerksam zu (ebd.).

- Haptischer Lerntyp:

Die haptischen bzw. kinästhetischen Lerntypen ziehen es vor, ihre Hände, ihre Bewegungen und ihre Gesten zu nutzen, um etwas zu vermitteln oder zu lernen. Ihnen gefallen oft Sports und die Bewegungsspiele sowie andere körperliche Aktivitäten. Sie lernen effektiv durch Bewegung oder Tanz (ebd.).

- Erfahrungsbezogener Lerntyp:

Die erfahrungsbezogenen Lerntypen bevorzugen die Situationsorientierung und akzeptieren einen beträchtlichen affektiven Anteil an der Lernsituation. Das exemplarische und entdeckende Lernen sind ihre Lieblingsarbeitsformen (ebd.).

- Analytischer Lerntyp:

Der analytische Lerntyp konzentriert sich meistens auf die Einzelheiten einer Fremdsprache. Für diesen Typ sind die Grammatikregeln sehr bedeutsam und er zerlegt gern Sätze und Wörter. Beim Sprechen in der Zielsprache versucht er, grammatische und syntaktische Fehler zu vermeiden und überlegt oft länger, wie er sich möglichst korrekt ausdrücken kann (ebd.).

- Handlungsorientierter Lerntyp:

Für einen handlungsorientierten Lerntyp sind die Selbsttätigkeit und das Experimentieren die idealen Übungs- und Lernformen. Sie nehmen gern an den Projektunterricht teil. Andererseits gehören die Analyseaufgaben und die intensiven Lektüre nicht zu seinen Vorlieben (ebd.).

- Kognitiv-abstrakter Lerntyp:

Dieser Lerntyp lernt am besten durch das systematische Beobachten und die Reflexion des Lernprozesses. Er arbeitet effektiv durch Abstraktion und Einsicht. Die Begriffe und die Definitionen helfen ihm bei der Festigung des Lernstoffs (ebd.).

- Kommunikativ-kooperativer Lerntyp:

Der kommunikativ-kooperative Lerntyp legt besonderen Wert auf die Interaktion, den Meinungsaustausch und die Erfahrungen mit seinen Mitschülern. Die Gruppenarbeiten helfen ihm im Gegensatz zu den Einzelarbeiten effektiv zu lernen (ebd.).

3.4 Motivation im Fremdsprachenunterricht

Seit 1980 wird das Motivationskonstrukt intensiv im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bearbeitet. Im Laufe der Jahre kam Gardner zu neuen Aspekten mit seiner Hypothese der affektiven Variablen. Die sozio-affektiven Faktoren wie die Einstellung, die Orientierung, die Motivation im Unterricht wurden nun auch berücksichtigt (Gardner/ Lalonde/ Moorcroft/ Evers 1987: 42). Die Motivation der Lernenden wird zu einer Antriebs- und Bewegungsstärke fürs Erlernen einer Fremdsprache. Wenn im Unterricht die besten Unterrichtsmaterialien und -methoden zum Einsatz kommen, kann man aus praktischer Sicht ohne die Motivation nicht von einem sinnvollen Fremdsprachenunterricht sprechen. Das ist eine bestehende positive Ansicht über die Zielsprache bzw. vorhandene Ursachen und Gründe für das Erlernen einer neuen Fremdsprache (Kleppin 2004: 3). Die Emotionsforschung besagt, dass die Emotionen als fester Bestandteil der Fremdsprachenunterrichte betrachtet werden müssen, denn die Fremdsprachenunterrichte sind aus der Außenperspektive stark mit den Emotionen verbunden (Schwerdtfeger 1997: 587). Es ist fast unmöglich, die Motivationen in Bezug auf die Sprachlernprozesse isoliert zu betrachten. Deshalb gilt sie in der Fachliteratur für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen für vieles verantwortlich. Sie wirkt sich auf die Wahl des Erlernens einer bestimmten Fremdsprache, das Verhalten, den Lernprozess während und nach dem Unterricht, den Lernerfolg, den Einsatz geeigneter Lern- und Bewahrungsstrategien aus (vgl. Dörnyei: 1994: 78). Die Feststellung, dass die mangelnde Motivation im Sprachunterricht zur Enttäuschung der Lernenden und der Lehrpersonen

geführt hat, ist nicht etwas Neues. Eine positive Einstellung garantiert das Erlernen von Fremdsprachen und eine negative Einstellung führt zum Verlust einer Fremdsprache. Es wurde auch festgestellt, dass es tatsächlich ein kausaler Zusammenhang zwischen hoher Motivation und dem erfolgreichen Erwerb einer Fremdsprache gibt. Der Lernerfolg wirkt sich folglich positiv auf die Motivation aus. Im Allgemeinen kann die Motivation als der „Schlüssel zum Lernerfolg“ betrachtet werden. Beim Erlernen einer Fremdsprache arbeitet das kognitive System mit den Gefühlen bzw. Emotionen zusammen. Die motivationalen und emotionalen Aspekte sind bei der Verarbeitung der neuen Informationen und Wissen immer im kognitiven Bereich aktiv und jederzeit bereit, den Lernprozess entweder positiv oder negativ zu beeinflussen (ebd.).

3.5 Didaktische Analyse

Der Bildungstheoretiker und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1991: 270-272) verlangt von jeder Lehrperson, die einen Unterrichtsplan vorbereitet, sich mit der Frage zu beschäftigen, ob sich das Unterrichtsthema für ihre Lernenden überhaupt lohnt. Die didaktische Analyse ist laut Wolfgang Klafki der Kern der Unterrichtsvorbereitung. Mithilfe der didaktischen Analyse sollte die Lehrperson klären, welcher Bildungsgehalt in den Kursinhalten stecken könnte. Hierbei handelt es sich um eine didaktische Interpretation, Begründung und Strukturierung der Kursinhalte in Bezug auf die konkrete Unterrichtsplanung. Die didaktische Analyse von Klafki enthält fünf Grundfragen, die von großer Bedeutung bei der Unterrichtsvorbereitung sind (ebd.).

1) Welche Bedeutung hat dieser Inhalt bzw. die aus diesem Thema zu erwerbenden Erfahrungen, Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten im Leben der Lernenden? / Welche Bedeutung soll der Inhalt aus pädagogischer Sicht darin haben?

Die Lehrperson sollte sich zunächst überlegen, ob das Thema, das sie unterrichten wird, ihren Lernenden etwas bieten wird. Sie sollte sich noch fragen, ob dieses Thema Erfahrungen oder Erkenntnisse auch im außerschulischen Leben der Lernenden bieten wird und ob dieses Thema erst in den Fragehorizont der Schüler gebracht werden soll (Gegenwartsbedeutung) (ebd.).

2) Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Lernenden und inwieweit kann ihnen dieses Thema aufzeigen, die sie für die zukünftige private und berufliche Lebensführung benötigen?

Die Lehrperson muss sich immer noch fragen, ob dieses Thema im Leben der Lernenden und in der Welt, in der sie aufwachsen, eine wichtige Stellung hat. An dieser Stelle könnte sich auch die Lehrkraft fragen, ob das bestimmte Thema zur Erreichung der allgemeinen Ziele ihres Unterrichts beitragen kann (Zukunftsbedeutung) (ebd.).

3) Worin liegt der exemplarische Wert dieses Inhalts?

Welche allgemeineren Beziehungen, Zusammenhänge, Strukturen, Gesetzmäßigkeit, Handlungsmöglichkeit, Widersprüche können in der Auseinandersetzung mit dem Inhalt exemplarisch erfasst werden? Diese Frage sollte auch von der Lehrperson bei der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden (exemplarische Bedeutung) (ebd.).

4) Welche konkreten Aufgaben lassen sich daraus ableiten und welche Schritte können zu ihrer Lösung beitragen?/ Welche Struktur hat das Thema?

Wenn die Lehrkraft etwas unterrichtet, sollte sie zum besseren Verständnis auch Aufgaben mit den Lernenden machen, denn in der Praxis kann ein Thema oder ein Phänomen anders aussehen. Aus diesem Grund muss die Lehrkraft die Übungstypologie ernst nehmen, um die geeignetste Übung für jede Gelegenheit auszuwählen.

5) Wo wird den Lernenden der Zugang zu dem gewählten Inhalt bzw. Material schwer werden? Welche Aspekte verschließen sich ihnen wegen ihres Bildungs- und Entwicklungsstands?

Diese Frage bezieht sich auf die Zugänglichkeit der Lernenden zu möglichen Materialien. Mit anderen Worten können verschiedene Probleme im Unterricht auftreten, wenn es kein Zugang zum Material gibt. Aus diesem Grund sollte die Lehrperson die anthropogenen und die institutionellen Rahmenbedingungen einer Gruppe oder eines Lernenden nicht vergessen (ebd.).

4. Praktische Anwendung

Nach dem Abschluss des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit wird der empirische Teil ausführlich vorgestellt. Im Folgenden wird eine traditionelle mit einer technologiegestützten Wortschatzvermittlung in einem DaF-Unterricht verglichen. Durch eine praktische Anwendung von zwei Autorenwerkzeugen (Kahoot und Wordwall) wird bewiesen, dass die Vokabelvermittlung mithilfe der richtigen Autorenwerkzeugen und Kenntnissen effektiv sein kann.

In diesem Kapitel werden zuerst die Rahmenbedingungen der Lerngruppe beschrieben und dann werden die Lehrziele dieser Forschung und einige Vermutungen über den Lernprozess gesetzt. Die Fragebogen der beiden Unterrichtsstunden liegen auch in diesem Arbeitsteil. Dann werden ausführlich sowohl die traditionelle als auch die technologiegestützte Wortschatzvermittlung beschrieben. Zum Schluss gibt es ein wichtiges Unterkapitel, in dem die Ergebnisse der beiden Unterrichtsstunden präsentiert werden. In diesem Unterkapitel wird es geantwortet, ob die Lehrziele dieser Forschung erreicht werden.

4.1 Rahmenbedingungen

Die Lernenden sollen im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts stehen und deshalb soll die Lehrkraft während der Unterrichtsvorbereitung die anthropogenen und die gesellschaftlichen Faktoren berücksichtigen.

Die Lerngruppe besteht aus 5 TeilnehmerInnen (2 Jungen und 3 Mädchen) im Alter von 12-13 Jahren. Alle Kursteilnehmer besuchen dieselbe öffentliche Schule in Athen und gehen in die erste Klasse des griechischen Gymnasiums bzw. 7. Klassenstufe. Sie sind verschiedener nationaler Herkunft, da drei von ihnen aus Griechenland und 2 von ihnen aus Albanien kommen. Alle TeilnehmerInnen (sowie die Jugendlichen aus Albanien) haben Griechisch als Muttersprache (erstsprachlich homogen) und außerdem besitzen sie ein sehr befriedigendes Englisch-Sprachniveau (B2). Sie lernen Deutsch seit 3 Jahren in einem Sprachenzentrum in Zografou (Athen). Alle KursteilnehmerInnen haben Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch und gleichzeitig nehmen sie auch auf dem Gymnasium am Deutschunterricht teil. Sie befinden sich auf dem Sprachniveau B1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001: 35).

Der Deutschkurs dauert 1 Stunde, zweimal pro Woche. Das Unterrichtsklima ist sehr angenehm, da die Lernenden sich schon seit ein paar Jahren kennen. Neben den schulischen Pflichten gehen sie zu gemeinsamen Aktivitäten (wie Volleyball, Fußball usw.) und haben gemeinsame Hobbys. Die Lehrperson versucht fast immer dieses angenehme Unterrichtsklima während des Unterrichts zu verstärken und die Lernautonomie zu fördern. Dies führt zu einer intrinsischen Lernmotivation. Aus diesem Grund sind meistens die Lernenden aktiv, da sie Spaß an den Aktivitäten oder intensives Interesse daran haben.

Die Eltern der Lernenden sind kooperativ und tragen positiv zum Lernprozess bei. Sie interessieren sich für die ständige Weiterentwicklung ihrer Kinder und stehen in häufigem Kontakt mit der Lehrkraft. Außerdem haben alle Schüler Geschwister, die ebenfalls Fremdsprachen lernen.

Die Lernenden sind mit den neuen Technologien vertraut und alle besitzen ein Smartphone. Außerdem verfügen alle zu Hause über einen Desktop-Computer und Internetzugang. Viele von ihnen haben neben dem Desktop-Computer auch Tablets oder Laptops. Folglich benutzen sie die technologischen Mittel täglich und ihre IKT-Kenntnisse sind hoch. Das Sprachenzentrum verfügt auch über eine fortschrittliche technologische Ausstattung und kann diese Unterrichtsform unterstützen. In jeder Klasse gibt es einen Projektor und ein interaktives Whiteboard und natürlich Internetzugang. Die Lehrkraft hat ihren eigenen Laptop und kann das elektronische Material mit ihren Lernenden teilen. Schließlich wurde im letzten Jahr das Sprachenzentrum mit Tablets für jeden Lernenden ausgestattet.

Das Lehrwerk „Beste Freunde 3“ (Hueber Hellas) unterstützt den Lernprozess. Die Lehrperson konsultiert den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen in Bezug auf die Kursstruktur und den Lehrplan. Die KursteilnehmerInnen bearbeiten jetzt das 45. Kapitel mit dem Titel „Deine Hilfe zählt“.

4.2 Lehrziele und Fragebogen

Diese Diplomarbeit handelt vor allem von der praktischen Anwendung der digitalen Medien im Deutschunterricht und insbesondere in der Wortschatzarbeit. In dieser Studie wird recherchiert, wie die Wortschatzarbeit in einem Deutschunterricht erfolgreicher gefördert werden kann. Ebenfalls wird auch untersucht, ob ein Deutschunterricht mithilfe der digitalen Medien und elektronischen Plattformen effektivere Lernergebnisse im

Vergleich zu einer traditionellen Wortschatzvermittlung hat. Die Forschungsfragen, die in dieser Diplomarbeit beantworten werden sollen, lauten wie folgt:


1. Lernen bzw. festigen die Kursteilnehmer eines Deutschunterrichts effektiver den neuen Wortschatz mithilfe der Autorenwerkzeuge?
2. Bevorzugen die Jugendlichen die traditionelle oder die technologiegestützte Wortschatzvermittlung?
3. Steigt die Lernmotivation durch den Einsatz neuer Technologien im Unterricht?

Zur Beantwortung der obigen Fragen sollten die beiden Unterrichtsformen (sowohl die traditionelle als auch die technologiegestützte Wortschatzvermittlung) unter gleichen Bedingungen verglichen werden. Aus diesem Grund nimmt dieselbe Lerngruppe an beiden Unterrichtsformen teil, bei denen neuer Wortschatz mit demselben Thema vorgestellt wird. Das Thema des neuen Wortschatzes bezieht sich mit dem „sozialen Engagement“ und interessiert besonders die Lernenden, weil sie vor kurzem an einer Gruppenarbeit an ihrer Schule teilgenommen haben, die von der ehrenamtlichen Arbeit handelte. Zur Förderung und Erweiterung des thematischen Wortschatzes möchte die Lehrkraft der neuen Vokabel zwei Unterrichtsstunden mit zusätzlichem Material widmen.

Für die erste Unterrichtsstunde hat die Lehrkraft einen traditionellen Unterricht vorbereitet. Als zusätzliches Material gibt sie ihren Lernenden ein Arbeitsblatt (siehe Anhang I) mit einem Text und sechs Aufgaben, die das neue Themenvokabular fördern. Andererseits hat die Lehrkraft für die zweite Unterrichtsstunde einen technologiegestützten Unterricht vorbereitet. Als zusätzliches Material gibt sie ihren Lernenden ein elektronisches Arbeitsblatt (siehe Anhang I), das die Lehrkraft schon an die E-Mails ihrer Lernenden weitergeleitet hat. Das Arbeitsblatt enthält einen Text und sechs Aufgaben, die auch den neuen Wortschatz des Themas fördern. Der Link jeder Aufgabe führt die Kursteilnehmer zu den Autorenwerkzeugen (Kahoot und Wordwall), die zum Erstellen der Aufgaben verwendet werden.

Durch die Ergebnisse der Übungen und die Beobachtung des Lernendenverhaltens wird sich zeigen, ob die oben genannten Ziele erreicht werden. Dazu kann auch die Erstellung eines Fragebogens für jede Unterrichtsstunde beitragen. Das Ausfüllen und die Ergebnisse des Fragebogens zeigen auch, ob die Ziele erreicht wurden. Darüber hinaus hat die Lehrperson die Möglichkeit, sich über den Lernablauf, die Schwierigkeiten und die

positiven Eindrücken des Unterrichts aus Sicht ihrer Lernenden informieren zu lassen. Die Fragebogen haben die folgende Form:

Fragebogen zur Lernevaluation (erste Unterrichtsstunde)					
1. Was fandest du im Unterricht interessant?					
2. Was fandest du im Unterricht problematisch oder langweilig?					
3. Mit welchen Schwierigkeiten warst du konfrontiert?					
4. Fandest du schwierig oder leicht den heutigen Wortschatz?					
Sehr zufrieden = 5 Zufrieden = 4 Neutral = 3 Unzufrieden = 2 Sehr unzufrieden = 1					
5. Bist du mit dem Lehrmaterial (Arbeitsblatt) zufrieden?					
5	4	3	2	1	
6. Bist du mit deiner Lehrerin zufrieden?					
5	4	3	2	1	
7. Bist du mit dem heutigen Unterricht im Allgemeinen zufrieden?					
5	4	3	2	1	
					
https://www.questionstar.de/online-umfrage-erstellen/kundenbefragung/					
Ich danke dir!					

Fragebogen zur Lernevaluation (zweite Unterrichtsstunde)

1. Was fandest du im Unterricht interessant?

2. Was fandest du im Unterricht problematisch oder langweilig?

3. Mit welchen Schwierigkeiten warst du konfrontiert?

4. Fandest du schwierig oder leicht den heutigen Wortschatz?

5. Welche Learning-App (Kahoot und Worwall) fandest du am besten und warum?

6. Möchtest du die Integration der Learning-Apps in unserem Unterricht?

Sehr zufrieden = 5	Zufrieden = 4	Neutral = 3	Unzufrieden = 2	Sehr unzufrieden = 1
--------------------	---------------	-------------	-----------------	----------------------

7. Bist du mit dem Lernmaterial (elektronisches Arbeitsblatt) zufrieden?

5 4 3 2 1

8. Bist du mit deiner Lehrerin zufrieden?

5 4 3 2 1

9. Bist du mit dem heutigen Unterricht im Allgemeinen zufrieden?

5 4 3 2 1



<https://www.questionstar.de/online-umfrage-erstellen/kundenbefragung/>

Ich danke dir!

Vor jeder Unterrichtsstunde wäre es gut, wenn die Lehrkraft einige Vermutungen über den Unterrichtsverlauf und die Reaktionen der Lernenden treffen würde. Die traditionelle Wortschatzvermittlung wird wahrscheinlich einen neutralen Eindruck bei den Schülern hinterlassen, da diese Unterrichtsform sich nicht wesentlich von den meisten vorherigen Unterrichtsstunden unterscheidet. Dies bedeutet, dass die Lernenden möglicherweise nicht vollständig auf den Unterrichtsprozess konzentriert sind. Aus diesem Grund können während des Lernprozesses Hindernisse entstehen oder nicht alle Aufgaben erfolgreich abgeschlossen werden. Die oben genannten Hindernisse bedeuten nicht, dass die Wortschatzvermittlung als erfolglos betrachtet werden könnte. Die Lehrperson muss jedoch immer die Unsicherheitsfaktoren berücksichtigen.

In der zweiten Stunde dürfte die Begeisterung der Kursteilnehmer größer sein. Dies liegt daran, dass sie nicht oft an solcher Unterrichtsform teilnehmen. Auch ihre Vertrautheit mit digitalen Medien kann positiv zum Unterrichtsverlauf beitragen. Die Lernmotivation wird durch das Thema, das sie wahrscheinlich interessant finden werden, und natürlich durch ihre Neugier auf das elektronische Material aktiviert. Die Dauer jeder Aufgabe ist bestimmt für jede Lernplattform, daher ist es fast unmöglich, nicht alle Aufgaben des elektronischen Arbeitsblattes zu vervollständigen. Die Internetverbindung könnte ein Problem sein, wenn sie instabil wäre. Auch wenn der Projektor und die Tablets aus irgendeinem Grund nicht funktionieren, verursachen sie auch Hindernisse im Unterrichtsprozess.

4.3 Die Unterrichtsphasen der traditionellen Wortschatzvermittlung

Wie im theoretischen Teil bereits erwähnt wurde, gibt es vier Phasen der Wortschatzvermittlung. Dies sind die Einführungs-, die Semantisierungs-, die Einübungs- und die Aktivierungsphase. Diese Forschung basiert daher auf diesen Phasen. Die erste Unterrichtsstunde beschreibt eine traditionelle Wortschatzvermittlung und das Erstellen einer Lehrskizze hilft der Lehrperson bei der Unterrichtsdurchführung (siehe Anhang II).

- Einführungsphase: Dauer 10'

Die Lernenden kommen pünktlich im Sprachenzentrum an und der Unterricht beginnt ohne Verspätung. Die Lehrperson begrüßt ihre Lernenden und wird durch einen kurzen Dialog

auf Deutsch über ihren Neuigkeiten informiert. Gleichzeitig gibt die Lehrperson den Lernenden die Arbeitsblätter (siehe Anhang I). Das Ziel der ersten Aufgabe ist die reibungslose Einführung der Kursteilnehmer ins Thema des Textes und die Aktivierung des Vorwissens. Die Lernenden verfügen bereits über Grundkenntnisse zum Thema, da sie in den vorangegangenen zwei Unterrichtsstunden das 45. Kapitel des Lehrwerks „Beste Freunde 3“ bearbeitet haben. Dieses Kapitel handelt von dem sozialen Engagement und enthält verschiedene Texte, Aufgaben und Wortschatz zum Thema. Nachdem sie den Titel des Textes gelesen und das Bild des Arbeitsblattes angeschaut haben, beginnen sie mit ihren Vermutungen auf Deutsch. Drei Studierende fanden das Thema des Textes im Vergleich zu den anderen zwei Lernenden, die keine konkreten Vermutungen anstellten. Trotzdem beteiligten sie sich an dem Dialog, der zwischen den Lernenden entstand.

- Semantisierungsphase: Dauer 10’

Ziel dieser Phase ist das Textverstehen und die Erklärung des neuen Wortschatzes. Aus diesem Grund teilt die Lehrperson den Lernenden mit, dass sie den Text des Arbeitsblattes lesen sollen. Die Lernenden beginnen direkt mit dem Lesen des Textes. Nach drei Minuten sehen zwei Lernenden von diesem Lesevorgang müde aus. Nachdem die Kursteilnehmer den Text gelesen haben, fragt die Lehrkraft, ob sie unbekannte Wörter haben. Die Lehrkraft erklärt die unbekannten Wörter hauptsächlich mit verbaler Semantisierung. Mit anderen Worten hilft die Lehrperson ihren Lernenden bei den unbekannten Vokabeln, indem sie Synonyme und Antonyme in der Zielsprache verwendet. Einige der unbekannten Wörter der Kursteilnehmer sind die folgenden: auf/pumpen, der Geflüchtete, der Vormarsch, die Vorhersagen usw. Für die Begriffe „freiwilliges ökologisches Jahr“ und „freiwilliges soziales Jahr“ verwendet die Lehrperson die zweisprachige Semantisierung und sie erklärt die beiden Begriffen auf Griechisch. Außerdem gibt sie ihnen entsprechende Beispiele und Informationen. Die Lernenden machen gleichzeitig Notizen in ihren Heften. Sie notieren die griechische Bedeutung der unbekannten Wörter und andere hilfreiche Informationen. Nach der Erklärung der unbekannten Wörter fordert die Lehrkraft die Schüler und die Schülerinnen auf, die zweite Übung zu erledigen. Zwei Schüler lösen die Aufgabe fehlerfrei und die anderen drei haben nur einen Fehler gemacht. Die Erfolgsquoten dieser Aufgabe und das Unterrichtsklima sind bei dieser Phase sehr befriedigend.

- Einübungsphase: Dauer 30´

Die Lehrperson teilt den Lernenden mit, dass sie jetzt die dritte Aufgabe bearbeiten sollen. Sie müssen die Lücken des Abschnittes ausfüllen, ohne den Text anzusehen. Nach der Erledigung der Aufgabe können sie ihre Antworten aus dem Text überprüfen. Vier Lernenden haben ein paar Fehler gemacht und fanden die Überprüfung der Lösung eher langweilig. Aus diesem Grund hilft die Lehrkraft ihnen bei der Überprüfung und der Erklärung ihrer Fehler. Nur ein Lernender erledigt diese Aufgaben fehlerfrei und hat kein Problem mit der Überprüfung. Dann bearbeiten sie die vierte Aufgabe, die sie wahrscheinlich interessanter finden, weil sie kürzer ist. Die Erfolgsquoten dieser Aufgabe sind höher, da nur zwei Lernender einen Fehler gemacht hat. Danach erklärt die Lehrperson den Lernenden, was ein Flussdiagramm ist. Die fünfte Aufgabe enthält eins und die Kursteilnehmer sollen einige Sätze in die richtige Reihenfolge bringen. Sie finden diese Aufgabe nicht schwierig, obwohl zwei Lernenden sie nicht richtig gelöst haben. Was die Einübungsphase betrifft, bemerkte die Lehrperson, dass zwei Kursteilnehmer die Übungen anstrengend fanden und möglicherweise gelangweilt waren.

- Aktivierungsphase: Dauer 10´

Das Ziel dieser Phase ist die Verwendung und die Festigung des neuen Wortschatzes mithilfe der kommunikativen Aufgaben. Die Lehrperson stellt den Lernenden die Frage der sechsten Aufgabe (*Persönliches Engagement. Was tun Sie/ Was würden Sie gern tun?*) und ermutigt sie, einen Dialog auf Deutsch zu führen. Die meisten Lernenden gehören zu den kommunikativ-kooperativen Lerntypen und aus diesem Grund nehmen sie an diesem Dialog gern teil. Sie tauschen ihre Meinungen und Erfahrungen aus und dieses Gespräch dauert 7 Minuten. Die Lehrperson informiert die Kursteilnehmer, dass der Unterricht beendet ist und fordert sie auf, den Fragebogen anonym und objektiv auszufüllen. Am Ende gibt sie Hausaufgaben auf und verabschiedet sich von ihnen.

4.4 Die Unterrichtsphasen der technologiegestützten Wortschatzvermittlung

Die technologiegestützte Wortschatzvermittlung hat auch vier Phasen: die Einführungs-, die Semantisierungs-, die Einübungs- und die Aktivierungsphase. Die zweite

Unterrichtsstunde beschreibt eine Wortschatzvermittlung mithilfe der Autorenwerkzeuge (Kahoot und Wordwall) und das Erstellen einer Lehrskizze hilft noch einmal der Lehrperson bei der Unterrichtsdurchführung (siehe Anhang II).

- Einführungsphase: Dauer 10'

Das Ziel dieser Unterrichtsphase ist die reibungslose Einführung der Kursteilnehmer ins Thema des Textes und die Aktivierung des Vorwissens. Die Kursleiterin begrüßt ihre Lernenden und kündigt ihnen an, dass der heutige Unterricht anders als der vorherige sein wird. Die Lernenden brauchen keine Hefte, Stifte und Bücher, da der Unterricht ausschließlich mithilfe der digitalen Medien durchgeführt wird. Alle Lernenden scheinen begeistert und neugierig auf diese besondere Unterrichtsstunde zu sein. Die Lehrkraft hat das elektronische Arbeitsblatt bereits an den E-Mails der Lernenden weitergeleitet und verteilt die Tablets an sie. Sie loggen sich in ihr E-Mail-Konto ein und finden das elektronische Zusatzmaterial (siehe Anhang I). Die Lehrperson fordert die Lernenden auf, den Titel des Textes zu lesen und Vermutungen über den Textinhalt anzustellen. Aufgrund der positiven Atmosphäre im Unterricht sind die Kursteilnehmer bereitwillig, einen Dialog zu führen und ihre persönliche Meinung zu äußern. Die meisten Vermutungen sind richtig und auf diese Art und Weise wird ihr Vorwissen aktiviert.

- Semantisierungsphase: Dauer 10'

Ziel dieser Phase ist das Textverstehen und die Erklärung des neuen Wortschatzes. Die Lernenden lesen in dieser Phase den Text nicht, sondern hören einen Hörtext, der 2 Minuten und 30 Sekunden dauert. Alle Schülerinnen und Schüler hören den Text aufmerksam zu und haben die Möglichkeit, sich die Transkriptionen aus dem elektronischen Arbeitsblatt anzuschauen, falls sie dem Fluss des Hörtextes nicht folgen können. Nach dem Hören des Textes fragt die Lehrkraft die Lernenden, ob sie unbekannte Wörter haben. Sie ermutigt sie, in einem Online-Wörterbuch die unbekannten Wörter nachzuschlagen. Eine berühmte Auswahl ist das PONS Online-Wörterbuch (Online: <https://el.pons.com/%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AC%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7>). Alle Schüler und Schülerinnen suchen nach unbekannten Wörtern, sie sind engagiert und es herrscht Stille im Klassenzimmer. Dieser Prozess fördert die Lernautonomie. Die Lehrperson kündigt nun den Kursteilnehmern an, dass sie ein Quiz beantworten sollen, das auf dem Inhalt des Textes basiert. Die Lehrkraft erklärt ihnen, dass

sie für ihre Antworten Punkte erhalten, die von der Geschwindigkeit und der Richtigkeit abhängig sind. Die Lernenden sind sichtlich begeistert von dieser Übungsform. Der Link leitet sie auf die elektronische Plattform Kahoot. Während des Quiz fühlen sich die Schüler und die Schülerinnen glücklich und gleichzeitig verstärkt die Musik des Quiz ihre Angst. Die Erfolgsraten sind durchaus zufriedenstellend.



Abb. 6 – Aufgabe 2 (Quiz auf dem Autorenwerkzeug Kahoot).

- Einübungsphase: Dauer 30'

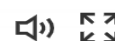
Die Schüler und die Schülerinnen bearbeiten nun die dritte Aufgabe, eine Synonymenaufgabe auf der Lernplattform Kahoot. Auch bei dieser Aufgabe spielen die richtigen Antworten und die Geschwindigkeit der Lernenden die wichtigste Rolle. Die KursteilnehmerInnen versuchen ihr Bestes zu geben, um im Endranking auf Platz eins zu kommen. Die Bewertungskriterien verursachen Nervosität und die Eile einiger Kursteilnehmer führt manchmal zu Fehlern. Nachdem die dritte Aufgabe beendet ist und die Ergebnisse der Lernenden auf dem interaktiven Whiteboard bekannt gegeben wurden, ist die vierte Aufgabe an der Reihe. Es geht um einen Lückentext, der auf dem Autorenwerkzeug Wordwall erstellt wurde. Diese Aufgabe ist aber kein Quiz. Der schnelle Wechsel in den Übungsformen hält die Schüler und die Schülerinnen wach und fördert die Lernmotivation. Außerdem langweilen die Kursteilnehmer sich nicht.

0:07

Tippe auf die passende Kachel

♥♥♥ ✓ 0

Es gibt viele _____ über
Deutsche, Spanier, Franzosen.



Aufgabe 4

Teilen

Abb. 7- Aufgabe 4 (Lückentext auf dem Autorenwerkzeug Wordwall).

Zum Schluss bearbeiten die Lernenden die fünfte Aufgabe, die ebenfalls von der Online-Plattform Wordwall erstellt wurde. Die Lernenden beschäftigen sich wieder mit einer anderen Aufgabenform, bei der sie Wörter in die richtige Gruppe ziehen.

0:02



die Freiwilligenarbeit



die Arbeit



Antworten Absenden



Aufgabe 5

Teilen

Abb. 8 – Aufgabe 5 (Wortgruppe auf dem Autorenwerkzeug Wordwall).

Am Ende sehen sie die Ergebnisse auf der Rangliste. Das vorherrschende Unterrichtsklima ist sehr angenehm und einige Lernenden bitten sogar darum, die Übungen zu wiederholen. Das Konkurrenzgefühl zwischen den Kursteilnehmern hatte keine negativen Folgen. Basierend auf ihren Ergebnissen schienen sie das neue Vokabular zufriedenstellend zu assimilieren. Die Rolle der Lehrperson in dieser Phase war eher koordinierend.

- Aktivierungsphase: Dauer 10'

Das Ziel dieser Phase ist die Verwendung und die Festigung des neuen Wortschatzes mithilfe der kommunikativen Aufgaben. In der letzten Phase wird das freie Sprechen über das Thema „soziales Engagement“ gefördert. Bei der sechsten Aufgabe drehen die Lernenden das Rad, um zu sehen, über welches Thema sie sprechen sollen.



Abb. 9 – Aufgabe 6 (Glücksdrehen auf dem Autorenwerkzeug Wordwall).

Die Lernenden sind über das Thema neugierig, haben aber gleichzeitig Spaß. Während dieser Phase äußerten alle Schüler und Schülerinnen ohne Schwierigkeiten ihre Meinung. Am Ende der Unterrichtsstunde baten die Kinder um die Wiederholung dieser Unterrichtsform.

4.5 Ergebnisse

Damit die Ergebnisse dieser Forschung als objektiv betrachtet werden können und wahre Ergebnisse liefern, müssen sie aus möglichst vielen Perspektiven analysiert werden. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse dieser Diplomarbeit anhand der folgenden Faktoren analysiert:

1. Das Verhalten und die Reaktionen der Lernenden während des Unterrichts werden aus Sicht der Lehrperson beobachtet.
2. Die Ergebnisse der Übungen werden ausführlich und prozentual ausgewertet.
3. Die Ergebnisse der Fragebogen werden auch ausführlich ausgewertet und analysiert.

Nach dem obigen Vorgehen wird auch beantwortet, ob die Ziele dieser Diplomarbeit erreicht wurden.

Basierend auf der Beobachtung des Verhaltens und der Reaktionen der Schüler und der Schülerinnen aus Sicht der Lehrperson können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden. Beide Unterrichtsstunden sind reibungslos und ohne Hindernisse bzw. Schwierigkeiten vergangen. Das Verhalten der Lernenden wird jedoch eine Antwort auf dieses Kriterium geben. Während der ersten Unterrichtsstunde (traditionelle Wortschatzvermittlung) bemerkte die Lehrperson, dass die Kursteilnehmer am Unterrichtsprozess aktiv teilnahmen, aber nicht alle gleich aktiv waren. Es gab Unterrichtsphasen, in denen sich einige Lernenden von diesem Prozess müde oder gelangweilt fühlten. Dies hat dazu geführt, dass sie ihre Lernmotivation streckenweise verloren haben. Die Lehrkraft musste sich vor allem diesen Kursteilnehmern besondere Aufmerksamkeit schenken, damit sie ihre verlorene Motivation wiederzufinden.

Andererseits war ihr Verhalten während der zweiten Unterrichtsstunde mit dem Einsatz neuer Technologien völlig anders. Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich aktiv an allen Phasen des Unterrichts und schienen die Motivation überhaupt nicht zu verlieren. Sie langweilten sich nicht und die aufgezeichneten Emotionen waren die Aufregung und die Vorfreude auf die nächste Übung. Der einzige Nachteil war, dass nicht nur ihre richtigen Antworten, sondern auch ihre Geschwindigkeit die endgültige Rangliste beeinflussten. Die Eile einiger Kursteilnehmer führte leider zu Fehlern. Wegen ihrer Eile lasen sie auch oft die Aussagen der einzelnen Übungen nicht sorgfältig durch.

Die Ergebnisse anhand der Emotionen, der Reaktionen und des allgemeinen Verhaltens der Lernenden während der zwei Unterrichtsstunden zeigten, dass sich der technologiegestützte Unterricht mit großem Abstand gegenüber dem traditionellen durchsetzte.

Damit die Ergebnisse der Übungen analysiert werden und eine eindeutige Antwort gegeben werden kann, sollen Prozenttabellen verwendet werden.

Zunächst werden die Ergebnisse der ersten Unterrichtsstunde (traditionelle Wortschatzvermittlung) mit den Erfolgsquoten für jeden Kandidaten analysiert und dann die Ergebnisse der zweiten Unterrichtsstunde (technologiegestützte Wortschatzvermittlung) präsentiert.

Traditionelle Wortschatzvermittlung							
	Aufgabe 1¹¹	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5	Aufgabe 6¹²	Total
KT 1	-	100%	75%	100%	100%	-	93.75%
KT 2	-	75%	50%	83%	80%	-	72%
KT 3	-	100%	75%	83%	100%	-	89.5%
KT 4	-	50%	100%	100%	100%	-	87.5%
KT 5	-	75%	50%	100%	80%	-	76.25%

Tabelle 3 – Ergebnisse der ersten Unterrichtsstunde (traditionelle Wortschatzvermittlung)

Technologiegestützte Wortschatzvermittlung							
	Aufgabe 1¹³	Aufgabe 2	Aufgabe 3	Aufgabe 4	Aufgabe 5	Aufgabe 6¹⁴	Total
KT 1	-	80%	100%	100%	100%	-	95%
KT 2	-	60%	71.5%	87.5%	80%	-	74.75%
KT 3	-	60%	100%	100%	100%	-	90%
KT 4	-	80%	100%	100%	100%	-	95%
KT 5	-	60%	85.5%	75%	100%	-	80.2%

Tabelle 4 – Ergebnisse der zweiten Unterrichtsstunde (technologiegestützte Wortschatzvermittlung)

Die Ergebnisse der Aufgaben zeigen zunächst, dass beide Unterrichtsstunden reibungslos vergangen sind, da keine großen Ausgrenzungen zwischen den Schülern und den Schülerinnen zu beobachten waren. Allerdings waren die Leistungen der Lernenden in der zweiten Unterrichtsstunde (technologiegestützte Wortschatzvermittlung) deutlich höher im Vergleich zu ihrer Leistung in der ersten Unterrichtsstunde (traditionelle Wortschatzvermittlung). In Bezug auf die erste und sechste Aufgabe sowohl der

¹¹ Es geht um eine mündliche Aufgabe und es gibt keine bestimmten Erfolgsquoten.

¹² Es geht um eine mündliche Aufgabe und es gibt keine bestimmten Erfolgsquoten.

¹³ Es geht um eine mündliche Aufgabe und es gibt keine bestimmten Erfolgsquoten.

¹⁴ Es geht um eine mündliche Aufgabe und es gibt keine bestimmten Erfolgsquoten.

traditionellen als auch der technologiegestützten Wortschatzvermittlung kann als erfolgreich betrachtet werden, da fast alle Kursteilnehmer ihre Ansichten und Erfahrungen geäußert haben. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die technologiegestützte Wortschatzvermittlung sich in dieser Bewertungskategorie durchgesetzt hat. Die Wortschatzfestigung war mit dem Einsatz der Autorenwerkzeugen effektiver.

Schließlich kann die Lehrperson durch das Feedback eines Fragebogens Rückschlüsse darauf ziehen, ob ihr Unterricht erfolgreich war oder nicht. Was den Fragebogen der traditionellen Wortschatzvermittlung betrifft, antworteten auf die erste Frage zwei Lernenden, dass sie das Thema des Textes interessant fanden, während die anderen drei die sechste Aufgabe interessant fanden, in der sie sich über das Thema „soziales Engagement“ Meinungen und Erfahrungen austauschten. Auf die zweite Frage antworteten die Kursteilnehmer, dass sie einige Übungen langweilig fanden. Auf die dritte Frage antworteten zwei Lernenden, dass sie Schwierigkeiten mit den Übungen hatten und die anderen drei antworteten, dass sie mit keinen Schwierigkeiten konfrontiert waren. Auf die vierte Frage antworteten drei Kursteilnehmer, dass sie den Wortschatz relativ schwierig fanden und die anderen zwei, dass sie ihn leicht fanden. Auf die fünfte Frage antworteten sie, dass sie mit dem Arbeitsblatt zufrieden waren. Sie waren auch mit der Lehrperson und dem Unterricht im Allgemeinen sehr zufrieden.

Was den Fragebogen der technologiegestützten Wortschatzvermittlung betrifft, fanden alle Lernenden die Lern-Plattformen Kahoot und Wordwall sehr interessant und überhaupt nicht langweilig bzw. problematisch. Ebenfalls antworteten alle Lernenden, dass sie während des Unterrichts mit keiner Schwierigkeit konfrontiert waren. Auf die vierte Frage antworteten zwei Kursteilnehmer, dass der Wortschatz ein bisschen schwierig war und die anderen fanden ihn leicht. Auf die Frage, welche Plattform sie am besten fanden, antworteten die vier Lernenden, dass die Lern-Plattform Wordwall unterhaltsamer war, weil sie eine Vielzahl von Übungen und Aufgaben hatte. Nur ein Schüler antwortete, dass Kahoot am besten war. Auf die sechste Frage herrschte wieder Einigkeit, da alle Lernenden die Integration der Lern-Applikationen im Deutschkurs möchten. Auf die Frage nach dem Lernmaterial, nach der Lehrperson und nach dem Unterricht antworteten alle, dass sie sehr zufrieden waren.

Der Unterschied zwischen den Antworten ist wieder offensichtlich. Während einige Lernenden in der traditionellen Wortschatzvermittlung die Übungen und die neuen

Vokabeln langweilig oder schwierig fanden, waren sie in der technologiegestützten Wortschatzvermittlung anderer Meinung. Interessant war es auch, dass die Mehrheit der Lernenden das Autorenwerkzeug Wordwall interessanter fand, weil es eine größere Vielfalt an Übungsformen hat. Zum Schluss möchten auch alle Lernenden die Integration der Autorenwerkzeuge im Unterricht und das ist auch bedeutsam.

Die obigen Ergebnisse können die zu Beginn der praktischen Anwendung gesetzten Ziele beantworten. Die erste Frage war, ob die Kursteilnehmer eines Deutschunterrichts effektiver den neuen Wortschatz mithilfe der Autorenwerkzeuge lernen bzw. festigen können. Aus den obigen Ergebnissen scheint die Antwort positiv zu sein. Die Lernenden sind motivierender während der technologiegestützter Wortschatzvermittlung und das führt zur effektiven Festigung des neuen Wortschatzes. Die Erfolgsquoten bestätigen auch das obige Ziel.

Die zweite Frage war, ob die Jugendlichen die traditionelle oder die technologiegestützte Wortschatzvermittlung bevorzugen. Durch die obige Recherche und ihre Ergebnisse hat auch sich herausgestellt, dass der technologiegestützte Fremdsprachenunterricht bei den Jugendlichen eine beliebtere Unterrichtsform ist als der traditionelle.

Die dritte Frage ist, ob die Lernmotivation durch den Einsatz neuer Technologien im Unterricht steigt. Die Antwort auf diese Frage ist auch positiv, da die Lernmotivation zwischen den beiden Unterrichtsstunden unterschiedlich war. Im technologiegestützten Unterricht haben die Lernenden niemals ihre Motivation verloren.

5. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Untersuchung hat mehrere Ergebnisse bzw. Schlussfolgerung ergeben. Der Einsatz der neuen Medien und konkreter der E-Plattformen bzw. Autorenwerkzeuge Kahoot und Wordwall im Deutschunterricht ist für die Festigung und die Förderung des Wortschatzes adäquat. Die Ergebnisse der Studie beweisen, dass die Autorenwerkzeuge ein wesentliches Hilfsmittel der Lehrperson sein kann, damit sie eine einzige Wortschatzvermittlungserfahrung durchführt. Im Vergleich zu einem traditionellen Unterricht kann der technologiegestützte Unterricht zu erfolgreichen Ergebnissen führen.

Das theoretische Teil dieser Diplomarbeit hatte als Ziel, die Grundlage nicht nur für die Planung sondern auch für die Durchführung des empirischen Teils zu legen und folglich zu überprüfen, ob die theoretischen Erkenntnisse den Endergebnissen entsprechen. Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen doch drei Ziele, die erreicht werden konnten. Genauer gesagt, wurde es durch die Recherche und dann die Analyse der Ergebnisse beantwortet, dass die Kursteilnehmer eines Deutschunterrichts effektiver den neuen Wortschatz mithilfe der Autorenwerkzeuge lernen bzw. festigen können. Es stellte sich auch heraus, dass die Jugendlichen die technologiegestützte Wortschatzvermittlung am liebsten bevorzugen und die Lernmotivation durch den Einsatz neuer Technologien im Unterricht steigen kann. Die Untersuchung unter realen Bedingungen ergab auch, dass die Jugendlichen mit der technologiegestützten Wortschatzvermittlung effizienter zurechtkamen.

Dazu trug zunächst die Typologie der Übungen bei, die sich durch Vielfalt und häufige Wechsel auszeichnete. Mit Hilfe der Online-Plattform Wordwall konnten die Lernenden von Anfang bis Ende des Unterrichtsprozesses konzentriert bleiben. Dies war auch schließlich der Hauptunterschied zwischen den beiden elektronischen Plattformen Kahoot und Wordwall. Das Autorenwerkzeug Kahoot bietet nur eine bestimmte Art von Übungen (Quizfragen). Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese elektronische Plattform von den Lernenden nicht geliebt wurde. Zusammenfassen stellte es sich heraus, dass die Vielfalt der Aufgaben das Interesse der Lernenden wecken kann.

Die spielerische Form der beiden Autorenwerkzeuge war bei der Wortschatzarbeit auch sehr wichtig. Sowohl die Kahoot- als auch die Wordwall-Aufgaben zeigten, dass die Lernenden während aller Unterrichtsphasen der technologiegestützten

Wortschatzvermittlung motiviert und begeistert blieben. Das führte auch zur Lernautonomie, denn die Rolle der Lehrperson war vor allem koordinierend.

Die positiven Erfahrungen spiegelten sich in den Antworten der Lernenden auf den Fragebogen am Ende der Unterrichtsstunde wider. Während sie sich nach der traditionellen Wortschatzvermittlung zögerlich fühlten, ob sie den neuen Wortschatz gefestigt hatten oder nicht, waren sie nach der technologiegestützten Unterricht ganz anderer Meinung. Sie fühlten sich sicher, was ihre neuen Kenntnisse betrifft. Dies kann durch das Unterrichtsklima, das in den zwei Unterrichtsstunden geherrscht hat, bestätigt werden. In der traditionellen Wortschatzvermittlung fühlten sich einige Lernenden müde oder gelangweilt, im Gegensatz zum technologiegestützten Unterricht, in dem sich die Kursteilnehmer motiviert und aktiv fühlten.

Zusammenfassend wird allen Lehrkräften empfohlen, offen für neue Unterrichtsideen und -erfahrungen zu sein und die neuen Technologien in den Deutschunterricht zu integrieren, um den didaktischen Prozess zu verbessern. Die Zeiten ändern sich und der Deutschunterricht muss daran angepasst werden. Nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrkräfte können von diesem Unterrichtsverfahren profitieren.

.

Literaturverzeichnis

Aßbeck, Johann (1987): Wider das Vergessen. Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht. PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts (2), 118-123. Online: https://epub.uni-regensburg.de/11086/1/ubr04404_ocr.pdf (Stand: 30.4.2022).

Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (2011): Deutschunterricht planen neu. München: Langenscheidt.

Bimmel, Peter/ Rampillon Ute (2004): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheid.

Bloom, Benjamin/ Englehart, Max/ Furst, Edward/ Hill, Walker/ Krathwohl, David (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York, Toronto: Longmans, Green.

Bohn, Rainer (1994): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen, in: Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen, Band 1. Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren, GmbH, 171.

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. Berlin, München: Langenscheidt.

Butzkamm, Wolfgang (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen/Basel: Francke.

Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovac Verlag. Online: <https://www.verlagdrkovac.de/volltexte/978-3-8300-4669-1.htm> (Stand 15.5.2022).

Dörnyei, Zoltan (1994): Motivation and motivating in the foreign language Classroom, The Modern Language Journal.

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

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt.

Ender, Andrea (2007): Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Frederking, Volker/ Krommer, Axel /Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. neue bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Freudenstein, Reinhold (1995): Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Helmut/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen: Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 63-72.

Gruber-Rotheneder, Barbara (2011): Lernen mit digitalen Medien. Ein Handbuch für Erwachsenenbildung und Regionalentwicklung, (hrsg. vom Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft), https://www.oieb.at/upload/4570_Handbuch_Digitale_Medien.pdf (Stand: 3.5.2022).

Harmer, Jeremy (2000): The Practice of English Language Teaching. New York: Longman Publishing.

Herzig, Bardo (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

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

Horvát, Lidia (2017): Vokabellernen, aber mit welcher Strategie? – Diversität im Strategiebereich. In: DUFU, 28. Jahrgang. Online: http://www.udaf.hu/dufu/DUFU_2017_ONLINE.1.pdf (Stand: 1.5.2022).

Höfler, Elke (2016): Kahoot! Online: https://www.e-teaching.org/materialien/apps/kahoot/index_html (Stand: 20.5.2022).

JANÍKOVÁ, Věra (2010): Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Brno: Masarykova univerzita.

JANÍKOVÁ, Věra/ MICHELS-McGOVERN, Monika (2000): Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick. Brno: Masarykova univerzita.

Kara, Sahriban (2021): Wordwall - interaktive Übungen für den Unterricht. Online: <https://tibs.at/index.php/wordwall> (Stand 21.5.2022).

Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Basel/Weinheim: Beltz

Klippel, Friederike (2000): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachunterricht. Berlin: Cornelsen.

Köster, Lutz (2001): Wortschatzvermittlung. In: Gerhard, Helbig/ Lutz, Götze/ Gert, Henrici/ Hans-Jürgen, Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.12). Berlin: de Gruyter, 887-893.

Kleppin, Karin (2004): “Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen, Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung“, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online): <http://docplayer.org/61163219-Bei-dem-lehrer-kann-man-ja-nichts-lernen-zur-unterstuetzung-von-motivation-durch-sprachlernberatung.html> (Stand: 3.5.2022).

Marx, Nicole/Langner, Michael (2005): Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2674/> (Stand: 23.5.2022).

Meerholz-Härle, Birgit (2008): Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht, Ismaning: Hueber Verlag.

Nandorf, Katja (2004): Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung. Tübingen: Narr.

Neuner, Gerhard/ Krüger, Michael/ Grever, Ulrich (1981): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. In: Gerhard, Helbig/ Lutz, Götze/ Gert, Henrici/ Hans-Jürgen, Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band. 2.

(Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10.12). Berlin: de Gruyter, 945-946.

Raabe, Horst (2002): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Band D. Patra: EAP.

Reißmann, Wolfgang (2009): Hörmedien. In: Schorb, Bernd / Anfang, Günther / Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik Praxis. München: Kopaed Verlags GmbH.

Sandhaus, Stephan: Flussdiagramm: So erstellen und nutzen Sie Flowcharts. Online: <https://blog.hubspot.de/marketing/flussdiagramm> (Stand: 1.5.2022).

Schwertfeger, Inge C. (2001): Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts, in: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta /Riemer, Klaudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband: Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Schwertfeger, Inge C. (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen.: Info DaF.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.

Thaler, Engelbert (2012): Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden. Berlin: Cornelsen.

Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin: De Gruyter Mouton, 236.

Tütken, Gisela (2006): Wortschatzlernen – aber wie? Am Anfang war das Wort. Ein kurstragendes Wortschatzprogramm für den studienbegleitenden DaF-Unterricht am Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Universität Göttingen. In: Info DaF 22. Informationen Deutsch als Fremdsprache. Berlin: De Gruyter, 555–567.

Lehrwerke:

Schritte Plus neu 6. Deutsch als Zweitsprache für Alltag und Beruf (2016): Kursbuch.
München: Hueber Verlag.

Beste Freunde 3. Deutsch für Jugendliche (2015): Kursbuch. München: Hueber Verlag.

Lehrmaterial:

Bild zum Fragebogen. Online: <https://www.questionstar.de/online-umfrage-erstellen/kundenbefragung/> (Stand: 10.6.2022).

Hörtext mit dem Titel: „Europas freiwillige Helfer“. Online: <https://www.dw.com/de/europas-freiwillige-helfer/a-17999931> (Stand: 10.6.2022).

Kahoot. Online: <https://kahoot.com/> (Stand: 25.6.2022).

PONS Online-Wörterbuch. Online: <https://el.pons.com/%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AC%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7> (Stand 10.06.2022).

Wordwall. Online: <https://wordwall.net/el> (Stand: 25.6.2022).

Anhang I

- 1. Unterrichtsstunde – Traditionelle Wortschatzvermittlung
- Einführungsphase, Semantisierungsphase, Einübungsphase, Aktivierungsphase

Arbeitsblatt

1) Schauen Sie das Bild und dann lesen Sie den Titel des Textes. Machen Sie Vermutungen über das Thema des Textes.

Engagement macht stark!

„Engagement macht stark!“ Unter diesem Motto stand in diesem Jahr die „Woche des bürgerschaftlichen Engagements“, die jedes Jahr den Einsatz der vielen freiwillig Engagierten anerkennt. In diesem Jahr wurde besonders auf die Bedeutung des Engagements für die Integration von Migranten/Migrantinnen hingewiesen. Insgesamt engagieren sich mehr als 31 Millionen Menschen in Deutschland freiwillig und ohne Lohn in ihrer Freizeit. Sie organisieren sich in einer Million Vereinen, Bürgerinitiativen oder Selbsthilfegruppen. Sie pumpen Fußbälle auf, rasieren und frisieren Pflegebedürftige, restaurieren alte Häuser, engagieren sich als Babysitter, springen für kranke Lehrer ein, unterstützen Geflüchtete. Allein 60.000 Helfer sind zum Beispiel in den rund 900 Vereinen der „Tafel“ tätig. Sie sammeln in Supermärkten Lebensmittel kurz vor dem Verfallsdatum ein und verteilen sie an Bedürftige. „Alle reden von sozialer Kälte. Aber wir erleben jeden Tag das Gegenteil“, berichtet ein „Tafel“-Vorstand. „In Deutschland ist das Wir-Gefühl auf dem Vormarsch.“



Insgesamt engagieren sich Männer etwas mehr als Frauen. In der Arbeit mit Geflüchteten sind aber vor allem Frauen und junge Leute aktiv. Gerade die Zahl der Jugendlichen steigt beständig. Sie machen ein „freiwilliges soziales Jahr“, ein „freiwilliges ökologisches Jahr“ oder sie sind im „Bundesfreiwilligendienst“ tätig und arbeiten in dieser Zeit in Altenheimen, Sportvereinen oder Naturschutzgruppen. Inzwischen haben sich in allen größeren Städten Freiwilligenagenturen gebildet. Ein Beispiel ist die Agentur „Tatendrang“ in München. Unter dem Motto „Spenden Sie Zeit statt Geld“ organisieren sie Einsatzmöglichkeiten. „Wir arbeiten mit mehr als 430 Einrichtungen zusammen. Wir finden immer etwas, was passt – für den Berufstätigen, der ein paar Stunden Zeit im Monat spenden will, wie für die Rentnerin, die regelmäßig einmal pro Woche mit einem Kind sprechen und lesen übt. Die dunklen Vorhersagen einer egoistischen Spaßgesellschaft von „Ichlingern“ haben sich offensichtlich nicht erfüllt. Im Gegenteil: Die Bereitschaft zum Engagement wächst und wächst!



2) Lesen Sie den Text. Sind die folgenden Aussagen richtig oder falsch?

	richtig	Falsch
Insgesamt engagieren sich mehr als 31 Millionen Menschen in Europa.	✓	✗
Die Männer engagieren sich mehr als die Frauen	✓	✗
Die Zahl der Jugendlichen, die an einer ehrenamtlichen Arbeit teilnehmen, wird ständig reduziert.	✓	✗
In allen größeren Städten haben sich Freiwilligen Agenturen gebildet.	✓	✗

3) Ergänzen Sie die Lücken mit den folgenden Wörtern.

Lohn, restaurieren, engagieren, freiwillig, rasieren, Selbsthilfegruppe, Pflegebedürftige, Engagement

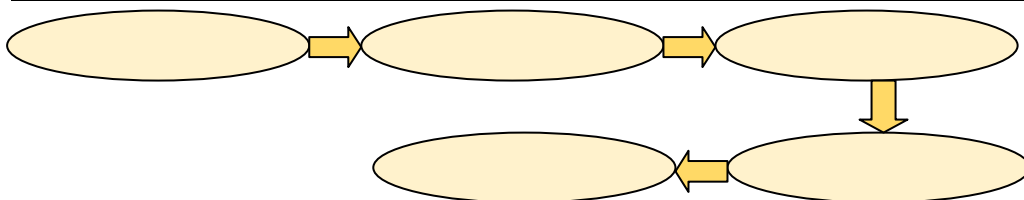
In diesem Jahr wurde besonders auf die Bedeutung des _____ für die Integration von Migranten/-innen hingewiesen. Insgesamt _____ sich mehr als 31 Millionen Menschen in Deutschland _____ und ohne _____ in ihrer Freizeit. Sie organisieren sich in einer Million Vereinen oder _____. Zum Beispiel _____ sie _____ und _____ alte Häuser.

4) Finden Sie Synonyme aus dem Text.

Wörter	Synonyme aus dem Text
a. ehrenamtlich	
b. Bereitwilligkeit	
c. kooperieren	
d. Nahrungsmittel	
e. mit Luft füllen	
f. Institution	

5) Bringen Sie die folgenden Sätze in die richtige Reihenfolge:

a) Ich motiviere auch meine Freunde, b) Wir freuen uns daran, dass wir unsere Begabungen einsetzen, c) Ich engagiere mich freiwillig, d) Wir suchen nach Tätigkeiten, die für einen sinnvoll sind, e) Ich erkenne das Problem



6) Persönliches Engagement. Was tun Sie/ Was würden Sie gern tun? Sprechen Sie darüber in der Klasse!

- 2. Unterrichtsstunde – Technologiegestützte Wortschatzvermittlung
- Einführungsphase, Semantisierungsphase, Einübungsphase, Aktivierungsphase

Arbeitsblatt

Europas freiwillige Helfer

Kinder betreuen in Irland oder unterrichten in Polen – der Europäische Freiwilligendienst bietet jungen Menschen die Möglichkeit, Auslandserfahrung zu sammeln und gleichzeitig gemeinnützige Arbeit zu verrichten.

Maria del Mar Cortes sitzt mitten zwischen einer **Horde** Kindergartenkinder. „Hast du schon aufgegessen?“, fragt die 30-Jährige ein kleines Mädchen. Die Spanierin ist über den Europäischen Freiwilligendienst in einem Kindergarten in Hannover **gelandet**. Zu Hause in Andalusien hat Maria als Lehrerin gearbeitet. Doch ihr war wichtig, etwas Neues auszuprobieren – am liebsten mit Kindern und in Deutschland.

Der Europäische Freiwilligendienst wurde 1996 gegründet. Nach Deutschland kommen jedes Jahr mehr als 500 junge Leute. Die meisten sind Studierende. Sie kommen aus EU-Ländern, aber auch aus der Türkei und aus Russland. **Im Gegenzug** sammeln **rund** 850 Deutsche freiwillig Auslandserfahrung. „Durch den **gegenseitigen Austausch** solle das europäische **Bewusstsein** und das Gefühl für Europa gestärkt werden“, meint Karin Schulz von der **zuständigen** deutschen **Agentur** „Jugend für Europa“.

Die Teilnehmer **bekommen** die Unterkunft **gestellt**, außerdem gibt es kostenlose Mahlzeiten und ein **Taschengeld**. Und sie haben **die Qual der Wahl**: Sie können mit Kindern oder im Tierschutz arbeiten, in einem **Flüchtlingsprojekt** mithelfen oder im Nationalpark ihren **Dienst antreten**.

Die Spanierin Maria del Mar Cortes **sieht** Europa durch ihren Freiwilligendienst **mit anderen Augen**. „Es gibt viele **Klischees** über Deutsche, Spanier, Franzosen“, meint sie. „Aber die stimmen nicht. In Europa sind wir doch alle **recht** gleich.“

1) Lesen Sie den Titel des Textes. Machen Sie Vermutungen über das Thema des Textes.

2) Lesen Sie den Text. Wählen Sie die richtige Aussage aus.

https://kahoot.it/challenge/01273327?challenge-id=14e761c3-9520-4b0c-b24f-43826bcb8868_1655584471525

3) Finden Sie die richtigen Synonyme.

https://kahoot.it/challenge/07128318?challenge-id=14e761c3-9520-4b0c-b24f-43826bcb8868_1655584369689

4) Ergänzen Sie die Lücken!

<https://wordwall.net/de/resource/33630963>

5) Ziehen Sie jedes Wort in die richtige Gruppe.

<https://wordwall.net/de/resource/33631861>

6) Drehen Sie das Rad, um zu sehen, über welches Thema Sie sprechen.

<https://wordwall.net/de/resource/33630331>

Anhang II

- 1. Unterrichtsstunde – Traditionelle Wortschatzvermittlung
- Lehrskizze

Thema:		Soziales Engagement				
Ziele:		Förderung der Wortschatzarbeit				
Datum:		29.05.2022	Zielgruppe:	Niveau B1, Alter: 12-13		
Ort:		Sprachen- zentrum	Teilnehmerzahl:	5 Teilnehmer		
Phase	Zeit	Lernziel	Aktivität	Sozial- formen	Materialien Medien	Kommentare
Einführungs- phase	10'	Einführung ins Thema und Aktivierung des Vorwissen- sens	Aufgabe 1: Hypothesenbildung - Brainstorming	Plenum	Arbeitsblatt	Durch die Aktivierung des Vorwissens und die Hypothesen- bildung sind die Lernenden für das Textverstehen fertig.
Semantisie- rungsphase	10'	Textverste- hen und Erklärung des neuen Wortschatz es	Erklärung der unbekannten Wörter des Textes Aufgabe 2: Richtig-Falsch Aufgabe	1. Einzel- arbeit 2. Plenum	Arbeitsblatt, Notizheft	Der Text und die Erklärung des neuen Wortschatzes helfen beim Verständnis des Themas.
Einübungs- phase	30'	Durchfüh- rung der Aufgaben	Aufgabe 3: Lückentext Aufgabe 4: Synonyme aus dem Text Aufgabe 5: Flussdiagramm	1. Einzel- arbeit 2. Plenum	Arbeitsblatt	Die verschiedenen Aufgabenforme- n führen zur Festigung des neuen Wortschatzes.

Aktivierungsphase	10'	Verwendung und Festigung des neuen Wortschatzes	Aufgabe 6: Freies Sprechen	1. Einzelarbeit 2. Plenum	Notizheft	Die Lernenden festigen den thematischen Wortschatz, indem sie über ihre Erfahrungen sprechen.
-------------------	-----	---	-------------------------------	----------------------------------	-----------	---

- 2. Unterrichtsstunde – Technologiegestützte Wortschatzvermittlung
- Lehrskizze

Thema:		Soziales Engagement				
Ziele:		Förderung der Wortschatzarbeit				
Datum:		2.06.2022	Zielgruppe:	Niveau B1, Alter: 12-13		
Ort:		Sprachenzentrum	Teilnehmerzahl:	5 Teilnehmer		
Phase	Zeit	Lernziel	Aktivität	Sozialformen	Materialien Medien	Kommentare
Einführungsphase	10'	Einführung ins Thema und Aktivierung des Vorwissens	Aufgabe 1: Hypothesenbildung - Brainstorming	Plenum	Elektronisches Arbeitsblatt, Tablet, Projektor	Durch die Aktivierung des Vorwissens und die Hypothesenbildung sind die Lernenden für das Textverstehen fertig.
Semantisierungsphase	10'	Textverstehen und Erklärung des neuen Wortschatzes	Hörtext Aufgabe 2: Multiple-Choice-Aufgabe	1. Einzelarbeit 2. Plenum	Elektronisches Arbeitsblatt, Projektor, Laptop, Tablet	Der Text und die Erklärung des neuen Wortschatzes helfen beim Verständnis des Themas.

Einübungs- phase	30'	Durchfüh- rung der Aufgaben	Aufgabe 3: Synonyme Aufgabe 4: Lückentext Aufgabe 5: Zuordnungsaufgabe	1. Einzel- arbeit 2. Plenum		Die verschiedenen Aufgabenforme n führen zur Festigung des neuen Wortschatzes.
Aktivierungs- phase	10'	Verwen- dung und Festigung des neuen Wortschatz es	Aufgabe 6: Freies Sprechen	1. Einzel- arbeit 2. Plenum	Elektronisch es Arbeitsblatt, Projektor, Laptop, Tablet	Die Lernenden festigen den thematischen Wortschatz, indem sie über ihre Erfahrungen sprechen.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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