



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Entwicklung und Durchführung eines konstruktivistisch orientierten
Lernszenarios im DaF-Unterricht**

Ein Beispiel für eine sprachlich heterogene Lernendengruppe auf Niveaustufen A1+-B2+

**Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός μαθησιακού σεναρίου βασισμένου στις αρχές
του κονστρουκτιβισμού για τη διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας
(DaF)**

*Μελέτη περίπτωσης για μια γλωσσικά ετερογενή ομάδα εκπαιδευομένων στα επίπεδα A1+ έως
B2+*

Kyrannos Eveline

A.M. 530684

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: 1. Δρ. ΖΕΠΠΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

2. Δρ. ΜΠΕΡΜΠΕΡΟΓΛΟΥ ΠΑΡΑΣΧΟΣ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Κυραννού Έβελιν που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Kyrannos Eveline

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2025

Ευχαριστίες

Με βαθιά εκτίμηση θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, τον κ. Δρ. Δημήτριο Ζέππο και τον κ. Δρ. Παράσχο Μπερμπέρογλου, για τη διαρκή στήριξη, την ενθαρρυντική τους παρουσία και την εμπιστοσύνη που έδειξαν στις δυνατότητές μου. Σε κάθε δυσκολία, η καθοδήγησή τους αποτέλεσε σημείο αναφοράς και ενίσχυσε την επιμονή μου να φτάσω στον στόχο.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς τον σύζυγό μου, Ρούσσο Κυραννό, για την αδιάκοπη υποστήριξη, την πίστη του σε εμένα και για την κατανόηση του, να βλέπει στην προσωπική μου πρόοδο ένα κοινό μας όφελος. Η παρουσία του σε αυτήν τη διαδρομή υπήρξε πολύτιμη και καθοριστική.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Lernszenarios für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, das neben sprachlichen Lernzielen auch allgemeine Kompetenzen und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts – wie Kollaboration, Problemlösefähigkeit und kritisches Denken – integriert. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern ein solches didaktisches Konzept unter realen Unterrichtsbedingungen umsetzbar ist und welche Auswirkungen es auf die Lernenden und die Lehrperson hat. Die empirische Analyse basiert auf qualitativen Daten aus Unterrichtsbeobachtungen, Lernprodukten, Reflexionen der Lehrperson sowie schriftlichen Rückmeldungen der Lernenden.

Die erbrachten Ergebnisse zeigen, dass die Struktur und Umsetzung des Szenarios grundsätzlich den Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen entsprechen, jedoch kontinuierliche Anpassungen im Prozess notwendig waren. Die Lernenden nahmen das Lernszenario als motivierend und innovativ wahr, während die Bedeutung klarer Strukturierung und sprachlicher Unterstützung für eine gesteigerte Zielsprachenverwendung betont wird.

Das experimentelle Projekt verdeutlicht, dass szenariobasiertes Lernen ein hohes didaktisches Potenzial besitzt, insbesondere im Hinblick auf die Förderung einer ganzheitlichen fremdsprachlichen Handlungskompetenz. Gleichzeitig liefert es wertvolle Impulse für eine zukunftsorientierte Unterrichtsgestaltung, die über rein sprachliche Fertigkeiten hinausgeht und die Lernenden als aktive Gestalter ihres konstruktivistischen Lernprozesses in den Mittelpunkt stellt.

Schlüsselwörter

Konstruktivismus, Lernszenario, Binnendifferenzierung, handlungsorientiertes Lernen, Autonomes Lernen, Kollaboratives Lernen, Motivation, Sprechangst, linguistische Kompetenzen, CLIL

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την ανάπτυξη, υλοποίηση και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού σεναρίου για τη βιωματική διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας, το οποίο ενσωματώνει, πέρα από γλωσσικούς στόχους, και γενικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες του 21ου αιώνα – όπως η συνεργασία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η κριτική σκέψη. Στο επίκεντρο βρίσκεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό ένα τέτοιο διδακτικό μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας και ποιες επιπτώσεις έχει στους μαθητές και στον/στην διδάσκοντα/-ουσα. Η εμπειρική ανάλυση βασίζεται σε ποιοτικά δεδομένα από παρατηρήσεις διδασκαλίας, μαθησιακά προϊόντα, αναστοχασμούς του/της διδάσκοντα/-ουσας καθώς και γραπτές ανατροφοδοτήσεις των μαθητών.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η δομή και η υλοποίηση του μαθήματος ανταποκρίνονται κατ' αρχήν στις προϋποθέσεις για επιτυχημένη μάθηση, ωστόσο απαιτήθηκαν προσαρμογές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν το μαθησιακό σενάριο ως παρακινητικό και καινοτόμο, ενώ ταυτόχρονα τονίστηκε η σημασία της σαφούς δομής και της γλωσσικής υποστήριξης για την αυξημένη χρήση της γλώσσας-στόχου.

Το πειραματικό αυτό έργο καταδεικνύει ότι η βιωματική μάθηση βασισμένη σε εκπαιδευτικό σενάριο διαθέτει υψηλό διδακτικό δυναμικό, ιδιαίτερα όσον αφορά την προώθηση μιας ολιστικής επικοινωνιακής ικανότητας στην ξένη γλώσσα. Ταυτόχρονα προσφέρει πολύτιμες ιδέες για μια διδακτική προσέγγιση με προσανατολισμό στο μέλλον, η οποία υπερβαίνει τις καθαρά γλωσσικές δεξιότητες και τοποθετεί τους μαθητές στο επίκεντρο ως ενεργούς συνδιαμορφωτές της εποικοδομιστικής μαθησιακής τους διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά

Κονστрукτιβισμός, Μαθησιακό σενάριο, Εσωτερική διαφοροποίηση, Μάθηση με προσανατολισμό στη δράση, Αυτόνομη μάθηση, Συνεργατική μάθηση, Κίνητρο, Άγχος ομιλίας, Γλωσσικές δεξιότητες, CLIL

Abstract

This paper examines the development, implementation, and evaluation of a learning scenario for teaching German as a foreign language, which integrates not only linguistic learning objectives but also general competencies and 21st-century skills – such as collaboration, problem-solving abilities, and critical thinking. At the core is the question of to what extent such a didactic concept can be implemented under real classroom conditions and what impact it has on learners and the teacher. The empirical analysis is based on qualitative data from classroom observations, learning products, teacher reflections, and written feedback from learners.

The findings show that the structure and implementation of scenario-based learning generally meet the conditions for successful learning, although continuous adjustments were necessary throughout the process. Learners perceived the learning scenario as motivating and innovative, while the importance of clear structuring and linguistic support for increased use of the target language was emphasized.

This experimental project demonstrates that scenario-based learning has high didactic potential, particularly in promoting holistic foreign language communicative competence. At the same time, it provides valuable insights for future-oriented teaching practices that go beyond purely linguistic skills and place learners at the center as active agents in their constructivist learning process.

Keywords

constructivism, learning scenario, differentiated instruction, action-oriented learning, autonomous learning, collaborative learning, motivation, speaking anxiety, linguistic competences, CLIL

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	11
Interkultureller Fremdsprachenunterricht	11
Konstruktivismus und seine lerntheoretischen Implikationen	13
Handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht.....	15
Vorteile von Lernszenarien	16
Binnendifferenzierung	17
<i>Autonomie der Lernenden</i>	18
<i>Interkulturelle Kompetenzen</i>	18
<i>Die Entwicklung des plurilinguistischen Potentials</i>	19
<i>Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts</i>	20
<i>Gehirngerechtes Lernen</i>	22
Herausforderungen von Lernszenarien	23
Die Entwicklung eines Lernszenarios	24
Die Festlegung der Identität des Lernszenarios	25
<i>Thema und Kontext des Lernszenarios</i>	25
<i>Festlegung des Zeitrahmens</i>	26
<i>Lernziele</i>	26
<i>Evaluation</i>	28
<i>Autonomie beim Lernprozess und Auswirkung auf die Motivation</i>	28
<i>Kollaboratives Lernen</i>	29
Beispielszenario einer heterogenen Lernendengruppe auf Sprachniveau A1+/B2+.....	30
Rahmenbedingungen.....	31
Die Identität des Beispielszenarios	32
1. Unterrichtseinheit: Einführung in das Thema „Kochen“	34
<i>Einführungsaktivitäten in der Kleingruppe</i>	34
<i>Aktivitäten im Plenum – Vorstellung eines Beispielrezeptes und eines Beispiel Kochvideos</i>	34
<i>Kollaborative Aufgabe: Auswahl eines Kochrezeptes</i>	35
2. Unterrichtseinheit.....	36
<i>Die Rolle der Lehrperson</i>	36
<i>Kollaborative Aufgabe: Schriftliche Produktion des Rezeptes und der Einkaufsliste</i>	37
3. Unterrichtseinheit – Kochvorgang und Videoaufzeichnungen	39
4. Unterrichtseinheit – Videoaufnahmen editieren und mit Kommentar versehen.....	41

5. Unterrichtseinheit – Vorstellung des Endproduktes, Reflexion und Evaluation des	42
Lernszenarios	42
<i>Evaluationsbogen</i>	42
Auswertung der Selbstevaluation	43
Fachliche und sprachliche Kompetenzen.....	43
Digitale Kompetenzen.....	44
Soziale und personale Kompetenzen	44
Evaluation der Arbeitsweise mit Lernszenarien.....	44
<i>Beliebteste Arbeitsphase: Kochen als zentrales Element</i>	45
<i>Weniger beliebte Phasen: Schreiben und Videobearbeitung</i>	45
<i>Vergleich zum traditionellen Unterricht: hohe Zustimmung</i>	45
<i>Einschätzung der Effizienz: überwiegend positiv</i>	45
<i>Persönlichkeitsentwicklung: gestärktes Selbstvertrauen</i>	46
<i>Wahrgenommene Vorteile: Kooperation und Motivation im Vordergrund</i>	46
<i>Wahrgenommene Nachteile: Zeitaufwand im Vordergrund</i>	46
<i>Freie Rückmeldungen: Spaß und positive Erlebnisse</i>	46
Produktevaluation	47
Überlegungen und Schlussfolgerungen.....	47
Linguistische Kompetenzen.....	48
Sprechangst.....	49
Allgemeine Kompetenzen.....	50
Kompetenzen des 21. Jahrhunderts.....	51
Schlussfolgerungen anhand der Evaluation der Lernenden.....	52
Positive Schlussfolgerungen durch Beobachtung der Lehrperson.....	52
Schlussfolgerungen zur Motivation der Lernenden.....	53
Schlussfolgerungen zur Binnendifferenzierung.....	55
Negative Beurteilungen des Beispielszenarios durch die Lehrperson und Vorschläge für eine effektivere Anwendung	56
<i>Zeitaufwand</i>	56
<i>Aufwand an Unterrichtszeit</i>	58
<i>Fächerübergreifender Unterricht CLIL</i>	58
<i>Alternativen für Lerngruppen mit hoher Schülerzahl</i>	59
<i>Verwendung der Zielsprache</i>	61
Reflexion	61

Fazit.....	63
Literaturverzeichnis.....	66
Quellen aus dem Internet	71
Anhang 1: Zeitplan für das Lernszenario.....	72
Ein Video erstellen mit der Zubereitung eines traditionellen griechischen Gerichts	72
2 Gruppen:.....	72
Anhang 2: Die Identität des Lernszenarios	73
Anhang 3: Entwicklung des Lernszenarios	77
Anhang 4: Informationsblatt zur Entwicklung des Lernszenarios	82
Anhang 5: Übungen auf learningapps.org.....	84
Anhang 6: Mousaka Rezept	86
Anhang 7: Rezept für Hackbällchen	87
Anhang 8: Rezept Gefüllte Paprikas und Tomaten	89
Anhang 9: Evaluationsbogen	91
Anhang 10: Auswertung der Selbstevaluation	94
Anhang 11: Produktevaluation	95

Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht die Wirksamkeit und didaktische Relevanz eines handlungsorientierten Lernszenarios im Fremdsprachenunterricht, das neben der sprachlichen Kompetenz auch allgemeine Kompetenzen und sogenannte Kompetenzen des 21. Jahrhunderts in den Mittelpunkt stellt. Angesichts der wachsenden Bedeutung überfachlicher Kompetenzen wie Kreativität, kritisches Denken, Kooperationsfähigkeit und digitaler Handlungskompetenz stellt sich die Frage, wie diese Fähigkeiten sinnvoll in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können, ohne dabei die zentrale Rolle der Sprachvermittlung zu vernachlässigen.

Das gewählte Lernszenario wurde als nicht generalisierbare Feldstudie konzipiert, die durch ihre begrenzte Teilnehmerzahl nicht generalisierbar ist, da keine quantitativen Daten vorliegen. Es wurde jedoch versucht, authentische, lernrelevante Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen die Lernenden nicht nur sprachlich, sondern auch sozial, kognitiv und emotional herausgefordert werden. Es stellt damit ein innovatives Beispiel für konstruktivistisch orientiertes und interdisziplinäres Lernen dar, das die klassische Rollenverteilung zwischen Lehrperson und Lernenden aufbricht und neue Wege der Unterrichtsgestaltung erprobt.

Im Zentrum der Untersuchung steht eine explorative empirische Studie und die Erfahrungen und Perspektiven der beteiligten Lernenden sowie die professionelle Reflexion der Lehrperson. Ziel ist es, herauszufinden, in welchem Maße die linguistischen, sozio-linguistischen und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts durch diese bestimmte Anwendung gefördert werden und Rückschlüsse auf förderliche Bedingungen, mögliche Schwierigkeiten und pädagogisch sinnvolle Adaptionen für den zukünftigen Einsatz ähnlicher Konzepte im Fremdsprachenunterricht zu ziehen.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht

Ein Interkultureller Fremdsprachenunterricht hat das Ziel, Lernende von Anfang an in den soziokulturellen Sprachgebrauch einzuführen. Das bedeutet, dass der Fremdsprachenunterricht auch im Ausland den notwendigen Rahmen bieten muss, damit Lernende in authentischen Kommunikationssituationen in der Zielsprache adäquat agieren können. Dies ist auch ein Ziel des europäischen Referenzrahmens (GER 2001: 21) der eine Skala für „Interkulturelle Kompetenz“ vorgibt. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, die Textkompetenz, d.h. die Fertigkeit, mündliche und schriftliche Texte zu verstehen und zu produzieren, von Beginn an zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wird als „Text“ „jeder Diskurs (mündlich oder schriftlich) bezeichnet, der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht“.

Die Fähigkeit, Sprache als Kommunikationswerkzeug zu benutzen, erfordert Sprachwissen und Sprachstrategien, die sich je nach Herkunft sehr stark von der Ausgangskultur und Ausgangssprache der Lernenden unterscheiden können. Dementsprechend ist es notwendig, den soziokulturellen Hintergrund zu berücksichtigen und die Lernenden auf die besonderen Eigenschaften der Zielsprache, also die soziolinguistische Dimension der Sprache, hinzuweisen. Hierbei handelt es sich um eine Entwicklung, die schrittweise vorangeht, beginnend mit der Vermittlung von unmittelbaren Bedürfnissen auf Sprachniveau A1 bis hin zu Sprachniveau C2, auf dem die Fähigkeit erwartet wird, sich präzise auszudrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten zu beziehen (GER 2001: 86).

Dies ist deswegen sinnvoll, weil interkulturelle Erziehung das Ziel hat, die Lernenden auf einen Arbeitsplatz in einer multikulturellen Gesellschaft oder gar auf das Leben im Zielspracheland vorzubereiten (Ehnert, Band A 2001: 28). Demnach ist es sinnvoll, wenn der Unterrichtsprozess die Lernenden zur Bereitschaft der Infragestellung eigener Normen auffordert, sowie eine Sensibilisierung für andere Sprach- und Verhaltensnormen herbeiführt (ebd.: 29). Dies kann durch selbstgesteuerte Lernsituationen geschehen, wie sie Lernszenarien bieten.

Im griechischen Schulsystem der Sekundarstufe, aber auch in Fremdsprachenschulen sind Lernszenarien fast unbekannt. Unterricht allgemein und konkret Fremdsprachenunterricht, zielt gewöhnlich auf die Vermittlung von kognitivem Wissen ab, ohne soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen zu berücksichtigen.

Das hier beschriebene Lernszenario ist eine nicht generalisierbare Fallstudie und fand im Rahmen des DaF-Unterrichts an einer Fremdsprachenschule statt, da die Lehrperson keinen Zugang zu einer Deutschklasse der öffentlichen Schule hatte. Das Ziel war es, fünf Lernende in die Lernmethode des Lernszenarios einzuführen, um durch die Beobachtung während des Unterrichts, aber auch durch die Evaluation des Produktes und die Selbstevaluation der Lernenden, Vor- und Nachteile dieser Lernmethode für diese bestimmten Lernenden herauszuarbeiten. Hinzu kommt, dass die Erfahrungen und Einsichten, die dabei gewonnen wurden, auch für andere Lernsituationen anwendbar sind, vorausgesetzt, es werden die notwendigen Anpassungen ausgeführt.

Die Forschungsfragen, die anhand dieses Beispiels beantwortet werden sollen, sind:

1. Entsprach die Entwicklung des Lernszenarios den Voraussetzungen für seinen Erfolg? Hat die Lehrperson Schwierigkeitsgrad, Zeit und Aufgaben richtig eingeschätzt und welche Adaptionen waren während der Anwendung nötig?
2. Welche Herausforderungen entstanden während des Szenarios und wie wurde damit

umgegangen?

3. Wie schätzen Lernende den ersten Kontakt mit Lernsituationen ein, die als Lernziel, außer den linguistischen, auch allgemeine Kompetenzen und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts integrieren?
4. Wie entwickelt sind die allgemeinen Kompetenzen und die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts dieser bestimmten Lernenden, obwohl diese Kompetenzen nicht zu ihrer Unterrichtserfahrung gehören?
5. Wie ist die Reflexion der Lehrperson mit der Erfahrung des Lernszenarios?

Konstruktivismus und seine lerntheoretischen Implikationen

Chrissou (2010: 22) definiert eine konstruktivistisch orientierte Lernumgebung als Lerngeschehen in der der Sprachgebrauch sowohl das Lernziel, als auch den Lernweg darstellt. Durch die kooperative Konstruktion von Lerninhalten wird ein Enkulturationsprozess angestoßen, bei dem sich die Lernenden ein eigenes Bild von der fremden Kultur konstruieren (ebd: 41). Damit die Lernsubjekte konstruktivistisch lernen können, ist es notwendig, dass sie mit möglichst authentischen Lerninhalten konfrontiert werden, die so in den Lernprozess integriert sind, dass sie an den bestehenden Wissens- und Erfahrungshorizont der Lernenden anknüpfen und es durch die Sprachhandlung zur Wissenserweiterung und -restrukturierung kommt (ebd.: 46).

Ziel ist es demnach, eine Lernumgebung zu gestalten, die konstruktive Lernprozesse anregt, indem sie die Lernenden mit komplexen, möglichst authentischen Situationen konfrontiert. Durch den Einsatz realitätsnaher Impulse sollen Erfahrungen ermöglicht werden, in denen Sprache aktiv produziert und auf diese Weise durch Anwendung nachhaltig erworben wird (ebd.: 49). Offensichtlich ist hier nicht von einem traditionellen Klassenzimmer die Rede, in dem es allein um linguistische Wissensvermittlung geht. Vielmehr wird hier ein Lerngeschehen beschrieben, bei dem die Lernenden in Kooperation mit ihren Mitlernenden durch die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten zum Aushandeln von Bedeutung gelangen, was ihre metakognitive Lernbewusstheit fördert. Indem sie versuchen pragmatische Probleme zu lösen, kommt es zu einer starken Identifikation mit der Angelegenheit und sie entwickeln Eigenverantwortung für die Situation (ebd.: 50). Dies ist meines Erachtens die effektivste Unterrichtsform um die oben erwähnten kommunikativen Lehrziele im Fremdsprachenunterricht zu erreichen.

Wenn die Sprachaktivität im Mittelpunkt steht und nicht mehr die Wissensvermittlung und Informationserinnerung, hat dies zur Folge, dass Fremdsprachenunterricht außer dem Hauptziel, der

linguistischen Entwicklung der Lernenden, auch die Nebenziele der Sprachaktivitäten, als zu entwickelnde Fertigkeiten, in die Unterrichtsplanung integrieren muss.

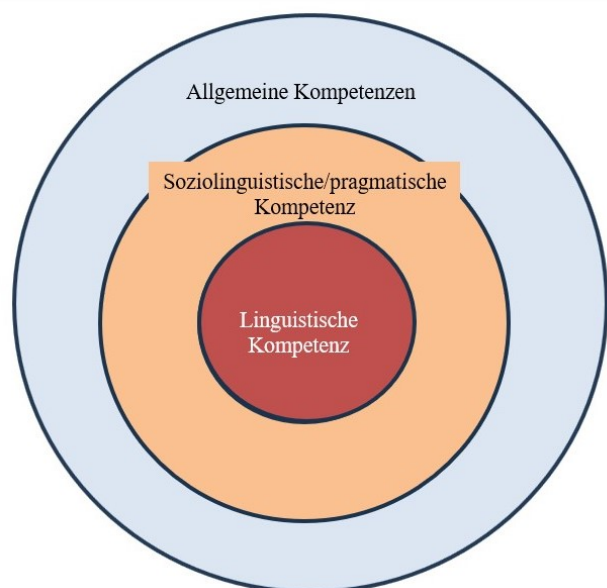
Kontomitrou (2023:4) unterteilt Sprechaktivitäten in vier Kategorien, Rezeptionsaktivitäten, Produktionsaktivitäten, Interaktionsaktivitäten und Mediationsaktivitäten, die für die Entwicklung von kommunikativen Sprachkompetenzen notwendig sind. Sie bezieht sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der die Entwicklung von Kompetenzen, wie Sprachkompetenz, linguistische, soziolinguistische aber auch pragmatische Kompetenz, sowie die plurikulturelle und plurilinguale Kompetenzen, als wichtige Nebenziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts beschreibt (ebd. 4).

Meines Erachtens sind jedoch die Kategorien der kognitiven Prozessdimensionen nach Anderson und Krathwohl die geeignetere Lerntheorie für Unterrichtsplanung (TAMAS 2010: 19-23). Sie unterteilen Unterrichtsprozesse in sechs Kategorien, die nach kognitivem Prozess geordnet sind. Hiernach sollten Lernziele zumindest die dritte Taxonomiestufe („Anwenden“) anstreben um kompetenzorientiert zu sein (Ruhr Universität Bochum o.J.: 8). Je höher die Kategorie des kognitiven Prozesses ist, desto mehr Zusammenwirken von kognitivem Wissen, affektiven Haltungen und psychomotorischen Fertigkeiten findet während des Lernprozesses statt (ebd.:8). *Abbildung 1: Die kognitiven Stufen von Bloom, aktualisiert von Anderson und Krathwohl (2001)*



Diese Perspektive beurteilt demnach die soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen nicht als Nebenziele des Lernprozesses, sondern erkennt, dass ihre Beteiligung am Lernprozess zu einer Vertiefung des Lernvorgangs führt und durch die Einbindung in Alltagshandlungen als ganzheitliches Erlebnis erfahren wird. Können also Lernende etwas in der Fremdsprache generieren, so ist der Generierungsvorgang

nicht als Nebenziel des Lernprozesses anzusehen, sondern muss als Indiz dafür angesehen werden, dass die Lernenden ihr linguistisches Wissen als Element erfolgreich mit anderen Kompetenzen



verbinden können, um ein kohärentes Ganzes zu schaffen (TAMAS 2010: 21). Fandrych (2008: 14) unterstützt diese Sichtweise, indem er „kommunikative Sprachkompetenz“ in ihrer Komplexität als drei konzentrische Kreise beschreibt (Abbildung 1). Im Zentrum sind die linguistischen Kompetenzen, die den Kern bilden, den zweiten Kreis bilden die soziolinguistischen und die pragmatischen Kompetenzen, während die allgemeinen Kompetenzen den äußeren Kreis ausmachen.

Handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht

In Übereinstimmung mit den oben erwähnten theoretischen Ansätzen, ist es eine Tatsache, dass Fremdsprachenlernen nicht auf die linguistische Ebene reduziert werden kann. Da Lernprozesse nicht linear verlaufen, sondern maßgeblich durch die persönliche Involvierung der Lernenden gefördert werden, erscheint ein handlungsorientierter Unterrichtsansatz, der die Lernenden in den Mittelpunkt des didaktischen Geschehens stellt, als besonders zielführend.

Chudoba (2007: 4) beschreibt, dass Persönlichkeitsmerkmale hemmend auf den Lernprozess wirken können, da sich Lernende mitunter gegen eine Veränderung sträuben, die mit der Aneignung einer fremdsprachlichen Identität verbunden ist – insbesondere dann, wenn diese für eine angemessene Ausspracheleistung in der Fremdsprache erforderlich ist. Aus diesem Grund empfiehlt er eine spielerische Lernumgebung, die „das Repertoire an zulässigen und möglichen Handlungen jedes einzelnen Gruppenmitglieds“ (ebd.) erweitert. Auf diese Weise wird eine Ego-Durchlässigkeit bei den Lernenden gefördert und spezifische Hemmungen der Ausgangskultur werden leichter abgelegt.

Aguado und Warneke (2021: 4) heben neurodidaktische Vorteile hervor, denn wie sie feststellen, wird durch die aktive Konstruktion von mentalen Netzen, die Lexeme und Themen miteinander verbinden, Form und Inhalt ganzheitlich verarbeitet, was zu einem intuitiven Wortschatzwissen in Form von memorierten Sprachereignissen führt, indem die Lernenden ein Bewusstsein für situativ gebundene Ausdrücke aufbauen. Hinzu kommt, dass es durch die aktive Haltung der Lernenden zu einem intensiven Sprachkontakt kommt, bei dem Lexik und Grammatik integriert zum Einsatz kommen, was zu einer Nachhaltigkeit der neuen Redemittel führt (Hölscher, Piepho & Roche 2006: 11).

Aguado und Warneke (2021: 7, 10) gelangen in ihrem Beitrag zur Entwicklung und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Kompetenzen zu einer ähnlichen Erkenntnis: Sie betonen, dass die Auseinandersetzung mit bedeutungstragenden Inhalten in Verbindung mit sprachlichen Strukturen die Lernenden dazu befähigt, die Zielsprache aktiv und selbstsicher anzuwenden. Dabei wird die

Wahrnehmung größerer sprachlicher Einheiten gefördert und die Fähigkeit gestärkt, lexikalische Zusammenhänge zwischen den von ihnen gesprochenen Sprachen herzustellen.

Rühl (2021:2) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Thema Wortschatzarbeit und hebt zusätzlich hervor, dass beim handlungsorientierten Lernen eine positive Atmosphäre entsteht, was den Speicherungsprozess im Gehirn fördert, da emotional positiv besetzte Inhalte tiefer verarbeitet werden und es zu einem anderen Speicherprozess kommt. Ihre Schlussfolgerung daraus ist, dass für effizientes Lernen, die Lernumgebung so interessant und anregend wie möglich sein sollte. Zusätzlich empfiehlt sie als Vorgehensweise die Methode von „Matching & Stretching“. „Matching“ bedeutet, dass „Lehrende ihr Lehrverhalten an die Lernstilpräferenzen ihrer Lernenden anpassen“, während es beim „Stretching“ darum geht, „dass sich Lernende z.B. durch angeleitete Reflexionen ihrer individuellen Präferenzen bewusst werden und die Bereitschaft entwickeln, ihre Komfortzone zu verlassen oder zumindest auszuweiten“.

Vorteile von Lernszenarien

Traditioneller Fremdsprachenunterricht folgt einem produktorientierten Ansatz, bei dem die sprachliche Kompetenz der Lernenden primär auf der Grundlage eines konkreten Sprachprodukts bewertet wird. Laut Raabe (2002a: 96) beruht dies auf der Annahme, dass Fremdsprachenkenntnisse durch deklaratives Wissen entstehen, womit Faktenwissen gemeint ist, das die Lernenden als Schemata und Netzwerke im Langzeitgedächtnis gespeichert haben und auf Bedarf abrufen können. Ein wesentlicher Nachteil eines solchen Unterrichtsansatzes besteht darin, dass Lernende primär über ‚statisches‘ Wissen verfügen – etwa in der Form von isoliertem Regelwissen zu grammatischen Strukturen oder abrufbarem Wortschatz. Was jedoch oftmals fehlt, ist die Fähigkeit, dieses Wissen in kommunikativen Handlungssituationen flexibel und zielgerichtet anzuwenden.

Im Gegensatz dazu kombinieren Lernszenarien Handlungswissen mit einer Produktorientierung. Dieses Lernformat ist handlungs- und kompetenzorientiert und verfolgt das Ziel, die Lernenden auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten, indem es sie aktiv in den Lernprozess einbindet und sie befähigt, Sprache sinnvoll, kreativ und zielgerichtet zu nutzen. Gleichzeitig gibt es jedoch ein Produkt als Ziel, bei dem es auf die korrekte linguistische Sprachanwendung ankommt. So müssen zum Beispiel grammatikalische Regeln als deklaratives Faktenwissen abgerufen werden, um eine bestimmte Sprachhandlung, das Sprachprodukt des Lernszenarios, auszuführen. Die Lernenden treten auf der Grundlage des zu erarbeitenden Produkts miteinander in Interaktion, wodurch ein authentischer Kommunikationsprozess entsteht, der sowohl prozessorientierte als auch produktorientierte Elemente miteinander verbindet (Rüger 2022: 26). Anastasiadou und Iliopoulou

(2025: 89) führen als weiteren Vorteil an, dass Lernszenarien durch ihr spezielles Format sowohl die sprachliche als auch die intellektuelle Entwicklung der Lernenden unterstützen und zugleich durch die aktive Einbindung der Lernenden deren Selbstmotivation fördern.

Binnendifferenzierung

Ein weiterer bedeutender Vorteil von Lernszenarien liegt in der Möglichkeit der „Binnendifferenzierung“. Das bedeutet, dass nicht alle Lernenden identische Aktivitäten absolvieren müssen, sondern je nach sprachlichem Niveau und individuellen Präferenzen unterschiedliche Aufgaben wählen können. Tomlinson (2003: 127ff.) bezeichnet mit dem Begriff „Binnendifferenzierung“ eine didaktische Strategie, bei der Lehrkräfte Unterrichtsinhalte, Methoden, Lernziele und Materialien an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen. Ziel ist es, allen Lernenden gerecht zu werden und sie individuell bestmöglich zu fördern – unabhängig von Leistungsniveau, Lerntempo, sprachlichen Kompetenzen oder Vorerfahrungen. Binnendifferenzierung kann z. B. erfolgen durch:

- verschiedene Schwierigkeitsgrade bei Aufgaben
- individuelle Arbeitspläne
- offene Aufgabenstellungen
- unterschiedliche Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit)
- Wahlmöglichkeiten bei Themen oder Produkten

Anastasiadou / Iliopoulou (2025: 90) betonen, dass alle Lernenden, die Unterricht mit binnendifferenzierten Methoden hatten, bessere Resultate hatten, als Lernende, die mit traditionellen Methoden unterrichtet wurden und dass bei allen Lernenden eine starke linguistische Verbesserung festgestellt wurde.

Chrissou (2010: 54) ergänzt in diesem Zusammenhang die Vorteile von konstruktivistisch orientierten Lernszenarien, die Lernenden die Gelegenheit geben, als selbstständig handelnde Individuen zu handeln. Dadurch erhalten sie größere Entscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten im Unterricht, was dazu führt, dass Lernprozesse als dynamisch, ganzheitlich und nicht statisch wahrgenommen werden. Dies wird unter anderem durch eine Lernumgebung ermöglicht, die vielfältige methodische Impulse bietet und – bei angemessener Steuerung und Anpassung – selbst bei lernschwächeren Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Motivation und Lernpotenzial freisetzt.

Autonomie der Lernenden

Lernszenarien fördern demnach die „Autonomie“ der Lernenden, womit Holecs „Handlungstheoretische Autonomie-Konzeption“ (Schmenk 2010: 12) gemeint ist, die davon ausgeht, dass jedes Lernen ein Handeln darstellt und Autonomie die Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernhandeln ist. Die Grundlage dafür ist die Annahme, dass die Lernenden schon alle notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen, die für die selbstverantwortliche Durchführung des Lernprozesses notwendig ist. Durch diese Vorgehensweise wird herkömmliches Unterrichten überflüssig, und es bedarf einer Neuausrichtung hin zu einem Konzept des „Selbstlernens“ (ebd.: 14).

Dieses Konzept wurde fortgeführt und inhaltlich weiter ausdifferenziert. Schmenk (2010: 17ff.) zitiert Little als Vertreter der entwicklungspsychologischen Autonomiekonzeptionen. Demnach lassen sich Lernprozesse als „Prozesse der Loslösung“ verstehen, die mit dem Streben nach Selbstständigkeit in der Adoleszenz vergleichbar sind: So wie Jugendliche zunehmend lernen, eigenständig zu handeln, entwickeln auch Lernende im Verlauf ihres Bildungsprozesses die Fähigkeit, Aufgaben schrittweise ohne externe Unterstützung zu bewältigen. Anders ausgedrückt sind Sprachenlernende zu Anfang auf Einflussnahme und Hilfestellung durch Lehrende oder fortgeschrittene Lernende angewiesen, doch diese Einflussnahme und Hilfe wird nach und nach zurückgefahren, sodass die Lernenden Aufgaben ohne Hilfestellung bewältigen können.

Schmenk (2010: 19ff.) gelangt zu einer weiteren Schlussfolgerung, nämlich dass Lernräume, die Lernerautonomie zulassen, sowohl zur Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung der Lernenden beitragen, als auch eine moralische und politische Dimension haben, die zur Entwicklung des vollen menschlichen Potentials der Lernenden beitragen kann.

Interkulturelle Kompetenzen

Lernszenarien gehören zu den Unterrichtsformen, die interkulturelle Kompetenzen fördern, da nicht mehr die Lehrperson als Verkörperung der fremden Kultur und Sprache fungiert, sondern laut Chrissou (2010: 46ff.) durch die aktive Beschäftigung der Lernenden mit fremdsprachlichen Inhalten eine produktive Irritation entsteht, bei der die Lernenden als Subjekte in ihrem bisherigen Wissens- und Erfahrungshorizont herausgefordert werden – ein Prozess, der kognitive Umstrukturierung und tiefere Lernprozesse anstoßen kann. Diese aktive Sprachtätigkeit ist ein Anreiz zum Aushandeln von Bedeutung mit anderen Lernenden und führt zur Erarbeitung von Inhalten mit kognitiver Relevanz und hat zur Folge, dass Lerninhalte effektiver im Gedächtnis verankert werden.

Wesolowska (2013: 134) beschreibt erfolgreiche interkulturelle Bildung als einen Prozess, der dann zur Entwicklung kultureller Akzeptanz beiträgt, wenn es durch sprachlich geleitete Lernprozesse gelingt, den Lernenden sowohl kulturelle Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede im Alltag erfahrbar zu machen. Auf dieser Grundlage, so Baker (zit. nach Vinanda 2024: 124), können sich die Lernenden hin zu den beiden höheren Stufen des kulturellen Bewusstseins weiterentwickeln.

- Stufe 1: Grundlegendes kulturelles Bewusstsein
- Stufe 2: Die Individuen haben einfache, stereotype Sichtweisen überwunden und erkennen die Vielfalt von Kulturen und kulturellen Gruppierungen an.
- Stufe 3: Die Individuen überschreiten nationale Grenzen und begreifen Kultur, Sprache und Kommunikation als dynamische und sich ständig weiterentwickelnde Konzepte.

Ziel interkulturellen Unterrichts sollte es nach Vinanda (2024: 130) sein, dass Lernende ein Bewusstsein für gemeinsame Werte unterschiedlicher Kulturen entwickeln und diese als Grundlage für gelingende interkulturelle Kommunikation erkennen. Dies gelingt vor allem dann, wenn der Unterricht den Lernenden Freiräume eröffnet, in denen sie sich mit ihren eigenen kulturellen Hintergründen und Identitäten auseinandersetzen und diese aktiv zum Ausdruck bringen können. Auch Demuth et al. (2022: 35) betonen, dass die Reflexion über die eigene Kultur, Sprache und Lebenswelt eine zentrale Voraussetzung für die Ausbildung kulturellen Bewusstseins darstellt. Lernszenarien bieten hierfür aufgrund ihres offenen und handlungsorientierten Charakters besonders geeignete Lernumgebungen. Sie ermöglichen es den Lernenden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, kulturelle Phänomene differenziert zu betrachten und somit nicht nur kognitive, sondern auch pragmatische und emotionale Lernziele zu erreichen (vgl. Ehnert, Band B 2001: 73). Auf diese Weise kann interkulturelles Lernen nicht nur Wissen über andere Kulturen vermitteln, sondern auch zur Entwicklung von Empathie, Toleranz und einer reflektierten interkulturellen Handlungsfähigkeit beitragen.

Die Entwicklung des plurilinguistischen Potentials

Stathopoulou (2025: 74) erklärt, dass sich Diversität unter den Lernenden in Bezug auf Sprache und Herkunft im konstruktivistischen Lernszenario eher als Vorteil und nicht als Schwierigkeit auswirkt, da diese Art zu Lernen eine ganzheitliche Lernerfahrung darstellt und alle Sprachressourcen mobilisiert werden. Es entstehen somit authentische Lebenssituationen, die eine positive Klassenatmosphäre schaffen, die Zusammenarbeit fördert und die Kollaboration der Lernenden unterstützt. Das Konzept der sprachübergreifenden Mediation ist somit ein wesentlicher

Bestandteil der plurilingualen Kompetenz, da es die Fähigkeit beschreibt, mehrere Sprachen flexibel, kreativ und gezielt in unterschiedlichen Alltagssituationen einzusetzen – und zwar nicht als voneinander getrennte oder isolierte Einzelsysteme, sondern als ein miteinander verbundenes Repertoire sprachlicher Mittel.

METLA-Aufgaben (Mediation Tasks for Language Learning and Awareness) sind didaktisch konzipierte Aufgabenformate, die auf dem Konzept der Sprachmittlung basieren und darauf abzielen, sowohl die sprachliche Kompetenz als auch das Sprachbewusstsein von Lernenden zu fördern.

Im Zentrum dieser Aufgaben steht nicht das bloße Übersetzen, sondern das vermittelnde Handeln in mehrsprachigen und kulturell vielfältigen Kommunikationssituationen. Lernende sollen dabei Inhalte, Aussagen oder Konzepte aus einer Sprache so aufbereiten, dass sie für eine andere Zielgruppe in einer anderen Sprache zugänglich und verständlich werden – z. B. durch Zusammenfassen, Umschreiben, Erläutern oder Vergleichen.

METLA-Aufgaben verbinden sprachpraktisches Handeln mit kognitiver Auseinandersetzung über Sprache und leisten somit einen Beitrag zu einem modernen, kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Dabei werden mehrere Sprachen gezielt eingesetzt, um kommunikative Lücken zu überbrücken. Die Lernenden übernehmen in diesen Situationen die Rolle sprachlicher und kultureller Vermittlerinnen und Vermittler.

METLA-Aufgaben fördern somit nicht nur die sprachliche, sondern auch die interkulturelle Handlungsfähigkeit. Darüber hinaus unterstützen sie die Entwicklung wichtiger nicht-sprachlicher Kompetenzen, wie etwa kritisches Denken, Empathie, Respekt gegenüber Vielfalt und anderen Kulturen sowie Offenheit im Umgang mit neuen Perspektiven. Die Lernenden lernen, flexibel und strategisch mit Sprachen umzugehen und erkennen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur funktional ist, sondern auch ein Mittel zur Verständigung, zum Perspektivenwechsel und zur Förderung eines respektvollen Miteinanders in einer vielfältigen Gesellschaft darstellt. METLA stärkt somit die Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenzen gleichermaßen (Stathopoulou 2025: 78).

Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts

Die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts umfassen fachübergreifende Fähigkeiten, die Lernende benötigen, um in einer zunehmend komplexen, digitalen und globalisierten Welt erfolgreich zu agieren. Sie fördern kritisches Denken, Kreativität, Zusammenarbeit und digitale Kompetenz und

sind zentrale Bestandteile moderner Bildungsansätze, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Hier ist die übersetzte Liste der Kompetenzen des 21. Jahrhunderts nach dem Bericht der National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2012):

1. Kreativität und Innovationsfähigkeit (*Creativity/Innovation*)
2. Kritisches Denken (*Critical Thinking*)
3. Problemlösungskompetenz (*Problem Solving*)
4. Entscheidungsfähigkeit (*Decision Making*)
5. Kommunikationsfähigkeit (*Communication*)
6. Kooperations- und Teamfähigkeit (*Collaboration*)
7. Informationskompetenz (*Information Literacy*)
8. Forschungs- und Erkundungskompetenz (*Research and Inquiry*)
9. Medienkompetenz (*Media Literacy*)
10. Digitale Bürgerschaft (*Digital Citizenship*)
11. Fähigkeit zum Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT)
(*Information and Communications Technology Operations and Concepts*)
12. Flexibilität und Anpassungsfähigkeit (*Flexibility and Adaptability*)
13. Eigeninitiative und Selbststeuerung (*Initiative and Self-Direction*)
14. Produktivität und Leistungsfähigkeit (*Productivity*)
15. Führungsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein (*Leadership and Responsibility*)

Da viele der hier erwähnten Fertigkeiten auch in anderen Bereichen der Fremdsprachendidaktik behandelt werden, werden unter dem Begriff der Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts häufig Medienkompetenz, Digitale Bürgerschaft und die Fähigkeit zum Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien gemeint.

Jeder Unterricht sollte das Ziel haben, die Lernenden auf das Erwachsenenleben vorzubereiten, deshalb ist es offensichtlich, wieso die oben erwähnten Fertigkeiten auch im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden müssen. Hinzu kommt, dass interaktive Elemente sich laut Klötzke (2022: 4) positiv auf den Lernerfolg auswirken und dass es deswegen notwendig ist,

dass junge Menschen neue Medien als dienstbare Mittel zum Zweck erfahren (Diekmann 2006: 12), während Pettersson/Aaroe (2022: 19) darauf hinweisen, dass Fremdsprachenunterricht dazu beitragen kann, dass junge Menschen lernen, mit digitalen Medien kritisch und verantwortungsvoll umzugehen. Lernszenarien, können hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Gehirngerechtes Lernen

Wird der neurobiologische Aspekt betrachtet, so zeigt sich, dass die multisensorische Verarbeitung von Sprache im Rahmen von Lernszenarien die Verknüpfung von Lexem und Konzept auf mehreren neuronalen Ebenen ermöglicht. Durch die gleichzeitige Aktivierung verschiedener Sinneskanäle – etwa durch visuelle, auditive und kinästhetische Reize – werden die zu lernenden sprachlichen Elemente in unterschiedlichen Bereichen des Gehirns abgespeichert. Diese parallele Verarbeitung begünstigt nicht nur eine tiefere kognitive Durchdringung, sondern fördert auch die langfristige Verankerung des Gelernten im Gedächtnis. Multisensorische Lernsituationen, wie sie szenariobasiertes Lernen bietet, schaffen somit optimale Voraussetzungen für eine stabile und flexible Sprachverarbeitung aus neurobiologischer Perspektive. Diese Mehrfachspeicherung in verschiedenen Gehirnarealen sorgt dafür, dass die Verknüpfung nicht mehr leicht gekappt werden kann (Lawrenz 2006: 06).

Dies wird auch von Storch bestätigt, der darauf hinweist, dass

„neue Wörter über verschiedene Kanäle dargeboten und aufgenommen werden [müssen], sodass sie möglichst tief, d.h. vieldimensional und multimedial, in den verschiedenen Subsystemen des Gedächtnisses verankert werden: als Laut- und Schriftbild, sprech- und graphomotorisch, semantisch, bildlich-ikonisch, textlich und referenziell durch Handlungen und eine variable und sprachlich-kontextuelle Einbettung“ (Storch 2008: 56f.).

Dies sind die Vorteile, von denen alle Lernenden allgemein profitieren. Bedenken wir jedoch, dass es Lernende gibt, die aufgrund ihrer Neurobiologie nur manche der hier erwähnten Subsysteme des Gehirns zum Lernen zur Verfügung haben, so wird noch offensichtlicher, wie wichtig es ist, dass während des Unterrichts eine Vielzahl von Lernkanälen angesprochen werden. Nur so können wir sicher sein, dass unser Lernprogramm möglichst viele Lerntypen anspricht.

Lawrence (2006: 7f.) kommt zu neurodidaktischen Erkenntnissen, die zeigen, dass Lernen besonders effektiv ist, wenn es emotional, körperlich und kognitiv ansprechend gestaltet wird. Eine positive Bewertung des Lernstoffs durch die Lernenden – also, wenn Inhalte als bedeutsam, interessant oder erfreulich empfunden werden – führt nachweislich zu einer rund 30 % höheren Synapsenbildung im Gehirn. Dies unterstützt langfristige Gedächtnisbildung und eine tiefere Verankerung des Gelernten. Zentrales Prinzip ist das mehrkanalige Lernen mit Kopf, Herz und

Hand, das heißt: Inhalte sollen kognitiv durchdacht, emotional erlebt und motorisch erfahren werden. Besonders wirksam sind somästhetische Sinnesempfindungen – also körperlich gespürte Erfahrungen wie Bewegung, Berührung oder das bewusste Wahrnehmen eigener Handlungen, – da sie sogenannte Enactment-Effekte hervorrufen. Diese besagen, dass aktiv ausgeführte Handlungen zu einer besseren Speicherung und Erinnerung führen als bloß beobachtete oder gedachte Abläufe. Gleichzeitig unterstützt die multimodale Verarbeitung – also die gleichzeitige Ansprache verschiedener Sinne (z.B. Sehen, Hören, Fühlen) – die tiefergehende Verknüpfung von Informationen im Gehirn. Dadurch wird das Gelernte nicht nur robuster gespeichert, sondern kann auch flexibler abgerufen und in neuen Situationen angewendet werden. Gehirngerechtes Lernen fördert so nicht nur Wissenserwerb, sondern auch nachhaltige Kompetenzentwicklung.

Diese Ansicht unterstützen Russ et al. (2003: 498), die in ihrem Artikel darlegen, dass das Ausführen einer Handlung eine starke persönliche Beteiligung erfordert und eine kognitive Verarbeitung auf einem deutlich höheren Komplexitätsniveau darstellt als die reine Steuerung durch den primären motorischen Kortex. Dies stützt die Theorie der „Reaktivierung motorischer Information“ im Gedächtnisprozess.

Das bedeutet, wenn Lernende stark in des Unterrichtsgeschehen involviert sind, wie es bei Lernszenarien der Fall ist, dann findet auch intensives Lernen statt, da die gelernten Informationen in mehreren Bereichen im Gehirn gespeichert werden. Kommt dazu noch das Gefühl eines positiven Erlebnisses, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass zusätzlich Synapsen im Gehirn entstehen, die das Abrufen der gelernten Informationen unterstützen.

Herausforderungen von Lernszenarien

Soweit wurde eine Vielzahl an Vorteilen von Lernszenarien angeführt. Doch gibt es auch Herausforderungen und Schwierigkeiten, die hier erwähnt werden sollen. In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion wird der Einsatz von Lernszenarien im Unterricht häufig als zukunftsweisend und lernförderlich bewertet. Dabei wird jedoch zunehmend deutlich, dass der damit verbundene Zeit- und Technikaufwand nicht immer in einem angemessenen Verhältnis zu den erzielten Lernergebnissen steht. Diekmann (2006: 27) erwähnt, dass insbesondere bei komplexen Aufgabenstellungen, wie der Erstellung digitaler Produkte oder der Durchführung multimedialer Projekte, Lernende wie Lehrpersonen häufig an organisatorische und technische Grenzen gelangen. Die Anforderungen an Planung, Umsetzung und Nachbearbeitung führen mitunter zu einem erheblichen Mehraufwand, während die pädagogischen Resultate nicht immer den Aufwand rechtfertigen. Laut Würffel (2022: 11) kann Kooperation auf Ebene drei, wie im Kapitel

„Kollaboratives Lernen“ ausführlich behandelt wird, nur stattfinden, wenn Lernende über einen Zeitraum von mehreren Unterrichtsstunden zusammenarbeiten. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass der große Zeitaufwand durch die Struktur von Lernszenariendidaktik, die auf Kooperation hinzielt entsteht, und nicht durch bessere Organisation oder Vorbereitung durch die Lehrperson vermieden werden kann.

Ein weiterer negativer Punkt ergibt sich laut Diekmann (2006: 28) durch die Einschränkung der Lehrerrolle, da die Lehrperson nur eine moderierende Rolle im Unterricht spielt und der Unterricht nicht lehrerzentriert ist. Dies führt jedoch dazu, dass der authentische Sprachgebrauch in der Zielsprache reduziert ist und die Lernenden in der Ausgangssprache kommunizieren. Dadurch entsteht ein Defizit an verbaler Kommunikation in der Zielsprache, da die Lernenden nur in die Zielsprache wechseln, wenn sie von der Lehrperson angesprochen werden. Aus diesem Grund ist die Zielsprache im Unterricht mit Lernszenarien allgemein zu wenig präsent.

Schließlich soll noch darauf hingewiesen werden, dass vor allem bei der Nutzung von digitalen Medien der Ablenkungsfaktor für Lernende groß ist und ein hohes Maß an Selbstdisziplin der Lernenden notwendig ist, um konzentriert am Gruppenziel zu arbeiten. Dies kann nach Würffel (2022: 10) nur erreicht werden, wenn jede/r Lernende zur Übernahme von individueller Verantwortung für den Gruppenprozess bereit ist, was nicht immer der Fall ist.

Die Entwicklung eines Lernszenarios

Hölscher, Roche und Simic (2009: 44 f.) beschreiben als Szenariendidaktik Lernräume, in denen Lernende die Möglichkeit bekommen, in Gruppenarbeit sprachliche Inhalte miteinander zu bearbeiten, wobei die Lernenden individuelle Lernwege gehen, je nach Vorwissen und Interessen. In diesem Kontext ist Heterogenität in der Gruppe ein Vorteil, denn in Lernszenarios wird das vorhandene Potential der Lernenden in allen Kompetenzbereichen genutzt. Die Vielfalt einer Klasse in Bezug auf Sprachkompetenzen, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten, sowie die Persönlichkeit und das Weltwissen der Lernenden tragen zu einer großen Variation an möglichen Bearbeitungsmöglichkeiten der Unterrichtsthemen bei, die durch die Wahrnehmung von Differenzen neue Qualitäten entstehen lassen. Sie zeigen weiterhin auf (2009: 46), wie Lernende in Lernszenarien Kulturkompetenzen entwickeln können, sowie Schlüsselqualifikationen, die zur Lernerautonomie und Lerneffizienz beitragen, aber auch ihre Lernmotivierung steigern.

Doch wäre es falsch zu denken, dass der Lernraum für Szenariendidaktik keine Struktur braucht und den Lernenden völlig freie Wahl bei den Aufgaben lässt. Ganz im Gegenteil bedarf die Entwicklung eines Lernszenarios sorgfältige Vorbereitung und Antizipation der Lernziele, der

notwendigen Lernmaterialien, sowie der methodischen Vorgangsweise, um zu einem Kompetenzzuwachs zu führen.

Die Festlegung der Identität des Lernszenarios

Damit die Identität des Lernszenarios festgelegt werden kann, müssen zunächst die Rahmenbedingungen festgelegt werden. Ehnert (2001: 21-66) bezieht sich auf die sogenannten „anthropogenen“ Voraussetzungen, nämlich das Lernpotenzial, das die Lernenden mit in den Unterricht bringen und das von ihrer biologischen Lernfähigkeit, aber auch von ihrer momentanen Befindlichkeit abhängt. Hinzu kommen die „soziokulturellen“ Einflüsse, die durch die Gesellschaft, in der die Lernenden leben, geprägt sind und sich auch auf die Erwartungen der Lernenden dem Lernprozess gegenüber beziehen. Schließlich sind auch die „institutionellen“ Einflüsse ausschlaggebend, womit die Institution an der der Unterricht stattfindet, gemeint ist, sowie die Ausbildung und das Wissen der Lehrperson. Auch sie haben Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen, da sie nur bestimmte Unterrichtsformen ermöglichen und fördern, was natürlich auch mit den zur Verfügung stehenden Materialien und Medien zusammenhängt.

Es ist offensichtlich, dass Unterrichtsgestaltung eine große Herausforderung darstellt, da es so viele Variablen gibt, die sich auf das Unterrichtsgeschehen auswirken, auf die die Lehrperson jedoch keinen Einfluss hat und deren sie sich eventuell noch nicht einmal bewusst ist.

Die oben erwähnten Aspekte müssen jedoch so weit wie möglich bei der Gestaltung der Identität des Lernszenarios bedacht werden, damit die Lernumgebung, in der die Lernendengruppe ihre konstruktivistische Sprachaktivität durchführen wird, auf die Rahmenbedingungen abgestimmt ist und zu dem erwarteten Lernerfolg führt. Diese Vorüberlegungen, bei denen sich die Lehrperson mit den verschiedenen Aspekten und Zielen auseinandersetzt, ist eine wichtige Voraussetzung für seinen Erfolg.

Thema und Kontext des Lernszenarios

Zunächst sollte überlegt werden, in welchem thematischen Kontext das Szenario stattfinden soll und welche Strategien von den Lernenden eingesetzt werden müssen, damit es zu Verknüpfungen und Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Inhalten und Kompetenzen und zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit den Inhalten kommt (Wagner 2021: 5).

Ehnert (2001: 26) weist auf die Wichtigkeit der anthropogenen und sozio-kulturellen Faktoren der Lernendengruppe bei der Themenwahl, der Erstellung und dem Einsatz eigener Unterrichtsmaterialien hin. So empfiehlt es sich zu identifizieren, welche Bedürfnisse zur

sprachlichen Förderung bei den Lernenden besteht. Soll der Rahmen des Lehrbuchs erweitert werden, oder ist es das Ziel der Anwendung, dem behandelten Thema eine aktuelle und angemessene Dimension zu verleihen? Es kann sich aber auch um eine Lücke im Lehrbuch handeln, oder ein Thema, von dem die Lehrperson weiß, dass es die Lernenden besonders interessiert (Möllering 2001: 77-89). Es ist jedoch wichtig dabei zu bedenken, dass nicht alle Schüler im Klassenverband dieselben Aufgaben lösen, sondern je nach Interesse und Kompetenz Aufgaben wählen, die sie, je nach Situation, aus einem vielfältigen Angebot wählen (Hölscher o.J.: 1).

Festlegung des Zeitrahmens

Petterson/Aaroe (2022: 19), Diekmann (2006: 18) und Würffel (2022:11-12) sind sich einig, dass Lernszenarien im Gegensatz zu traditionellen Unterrichtsformen, die von der Lehrperson initiiert und geleitet werden, einen höheren Zeitaufwand erfordern. Dieses hat verschiedene Gründe: einerseits ist die Aufgabenstellung viel komplexer, da die Lernenden ja nicht nur ihre linguistischen Kompetenzen, sondern auch ihre soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen aktivieren und entwickeln müssen, um Aufgaben zu lösen. Diese Entwicklung auf den verschiedenen Ebenen und die Herausforderung sich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen, während die Lernenden „mit Sprache und Kultur und den vier Fertigkeiten durch mündliche und schriftliche Kommunikation“ interagieren, braucht seine Zeit (Petterson/Aaroe 2022: 19). Andererseits ist der Lernvorgang prozessorientiert und steht mehr im Vordergrund als das Produkt. Diekmann (2006: 18) hebt hervor, dass die digitalen Medien häufig Ablenkungsfaktoren vom eigentlichen Lerngeschehen darstellen, was die veranschlagte Zeit um vieles verlängern kann, beugen die Lehrenden dem nicht durch höheren Einsatz an Planung und Koordination vor.

Lernziele

Bei der Vorbereitung des Lernszenarios ist es wichtig Lernziele für die verschiedenen Kompetenzen zu setzen. Dies ist vielleicht die wichtigste Vorbereitung für jede Unterrichts-anwendung, denn nur so ist es möglich Aufgaben zu wählen, die die Sprachentwicklung der Lernenden fördern. Hinzu kommt, dass jede Anwendung auch evaluiert werden muss. Hierfür sind vorher festgelegte Lernziele eine Voraussetzung, denn sie sind die Kriterien, an denen der Lernfortschritt gemessen werden kann. Thonhauser (2008: 96) unterstützt diese Sichtweise, indem er feststellt, dass die „Konzeptualisierung die Praxis der Materialstellung und des Testens und damit auch das, was im FU in den Klassenzimmern passiert, stark beeinflusst“.

Zwar sind die linguistischen Kompetenzen das Hauptanliegen des DaF-Unterrichts, doch da auf die Integration verschiedener Fertigkeiten abgezielt wird, ist es wichtig auch diese Lernziele zu formulieren und zu evaluieren. Hinzu kommt, dass es ganz bestimmte soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen gibt, die alle Lernenden entwickeln müssen, um in der Fremdsprache handlungsfähig zu werden (GER 2001: 3.3). Empfehlenswert ist es, auch allgemeine Kompetenzen und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts in die Lernziele zu inkludieren, da auch diese für das Handeln in der Fremdsprache wichtig sind. Betrachtet man die Lernumgebungen in einem weiteren Kontext, so kommen noch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen hinzu (Ruhr Universität Bochum o.J.: 4).

Allgemein ist der Europäische Referenzrahmen (GER 2001) der wichtigste Leitfaden, um Lernziele festzulegen, da er alle Kompetenzen genau beschreibt und es somit ersichtlich ist, welches die ausschlaggebendsten Kriterien für kommunikativen Fremdsprachenunterricht sind. Kapitel 5 (GER 2001: 103-130) beschreibt alle der oben erwähnten Aspekte in Einzelheiten mit Einschüben in jedem Unterkapitel wie: „Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben...“ mit Hinweisen, welche Überlegungen wichtig sind, um Lernziele für die jeweils beschriebene Kompetenz festzulegen.

Ein weiterer Vorteil des Europäischen Referenzrahmens besteht in der Tatsache, dass Sprachhandlungen als Kann-Beschreibungen formuliert sind, welche die Handlungskompetenzen der Lernenden in ihrer Gesamtheit beschreiben und somit die Kompetenzen auch in ihrer Gesamtheit berücksichtigen.

Eine wichtige Eigenschaft, die den Unterricht anhand von Lernszenarien von traditionellem Unterricht unterscheidet, ist die Komplexität der Aufgabenstellung und des Zusammenspiels der verschiedenen Kompetenzen. Daraus ergibt sich, dass es notwendig sein kann, ein längeres Projekt in Einzelschritte zu unterteilen und zu analysieren, welche Kompetenzen beim jeweiligen Schritt entwickelt werden (Storch 2008: 235). Dies ermöglicht es, eine gute Progression, oder eine Vertiefung gewisser Fertigkeiten der Lernenden, zu erreichen.

Ein weiterer Unterschied zum traditionellen Unterricht ist der Fokus auf den Lernprozess bei Lernszenarien. Dies muss auch bei der Festlegung der Sprachziele bedacht werden. Nicht das Produkt, oder zumindest nicht nur das Produkt, der sprachlichen Interaktion darf das Ziel sein, sondern die sprachliche Auseinandersetzung der Lernenden, die stattfindet, um das Endprodukt zu erreichen (Rüger 2022:26).

Schließlich soll auf die Wichtigkeit hingewiesen werden, die Lernziele den Lernenden transparent zu machen, da die Lernenden so Orientierungspunkte haben und ihre Leistungen zu den Bewertungskriterien in Bezug setzen können (Ballweg et al. 2013: 106).

Evaluation

Ziel der Evaluation von Lernszenarien ist die Erkenntnis der Lehrperson, welche Lernstrategien notwendig sind, um die Entwicklung der Lernenden bei zukünftigen Anwendungen richtig zu fördern. Man spricht in diesem Kontext von „Alternativer Evaluation“ (Markou 2024: 7), die sowohl Sprachhandlungen bestimmten Kann-Beschreibungen zuordnet, als auch einen Einblick in die verschiedenen Gedankenebenen der Lernenden ermöglicht. Obwohl die linguistischen Fertigkeiten den Kern der Evaluation ausmachen, evaluiert man in diesem Kontext auch, wie erfolgreich die Lernenden ihre kognitiven Fähigkeiten einsetzen können, um Probleme in variablen Situationen zu lösen. Hinzu kommt die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft der Lernenden, verantwortungsvoll im Kooperationskontext zu handeln (Ruhr Universität Bochum o.J.: 3). Wird diese Vorgehensweise angewandt, so wird die Evaluation der Heterogenität der Lernenden gerecht und fördert ihre höheren Denk- und Problemlösungsfähigkeiten (Markou 2024: 5).

Abschließend soll noch einmal der unmittelbare Zusammenhang zwischen den oben erwähnten Lernzieltaxonomien von Anderson und Krathwohl und der entsprechenden Evaluation betont werden. Werden diese bei der Aufgabenstellung beachtet, so führt dies zu einer validen beobachtbaren Performanz (Ruhr Universität Bochum o.J.: 3).

Autonomie beim Lernprozess und Auswirkung auf die Motivation

Ein großer Vorteil von Szenarien ist, dass die Lernenden ihren Lernprozess selber steuern und kontrollieren und auf diese Weise selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (Diekmann 2006: 15). Dieser Aspekt ist sehr wichtig, da jede Sprachentwicklung aus einem aktiven Konstruktionsprozess hervorgeht und sich die Lernenden durch Selbststeuerung ihrer eigenen Bedürfnisse bewusst werden können. Anastasiadou/Iliopoulou (2025: 90ff.) führen viele wissenschaftliche Belege dafür an, dass Lernende, wenn sie in selbstbestimmtes Lernen involviert sind, ihren Lernprozess bewusst verfolgen und mehr Verantwortung dafür übernehmen. Dies wird durch die Wahlmöglichkeiten und die Kontrolle der Lernenden über den Lernprozess erreicht.

Doch wirkt sich nach Hölscher (o.J.: 18) die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein, die durch selbstreguliertes Lernen entsteht, auf die gesamte Persönlichkeit der Lernenden aus und es kommt zu einer Verstärkung ihres Selbstbewusstseins. Es entsteht reflektiertes Lernen, da

Fähigkeiten in den Lernenden angeregt werden, die sie zu kritischem und emanzipiertem Handeln befähigen und somit ihre Entwicklung zu kritischen emanzipierten Bürgern fördert (Anastasiadou / Iliopoulou 2025: 89).

Diekmann (2006: 14-16) stellt fest, dass durch den Selbstbestimmungsfaktor die Lernenden aktiviert werden und den Lernprozess bewusst als Raum für Individualität und Kreativität wahrnehmen. Dies wird durch die authentische Situation des Lerngeschehens, das häufig mit authentischen Mitteln oder digitalen Medien kombiniert ist, gefördert. Fremdsprachenunterricht, der sich durch Aktualität und Selbstverantwortung auszeichnet, macht authentische Kommunikation notwendig, was zu mehr Qualität der Ergebnisse führt. Dies wird durch die persönliche Involviertheit der Lernenden erreicht, dank der hohen Verarbeitungstiefe, die die Lernenden bei der kommunikativen Spracharbeit erlangen. Lernszenarien verstehen sich als Lernumgebungen, die es den Lernenden ermöglichen, auf ihre eigenkulturellen Erfahrungen zurückzugreifen und dadurch intrinsische Motivation zu gewinnen (Heinrich 2022: 2). Petterson und Aaroe (2022: 20) unterstützen diese Ansicht und heben hervor, dass kollaborative Lernsituationen für Lernende echten Sinn machen und deswegen sehr motivierend wirken.

Kollaboratives Lernen

Diekmann (2006: 16) beschreibt Lernszenarien als eine Kette von fiktiven, handlungsbezogenen Aufgaben mit einem realistischen Hintergrund, bei denen die Lernenden unterschiedliche Rollen übernehmen, die vorab festgelegt werden und so Sprache lernen, ohne dass Sprache gelehrt wird. Es handelt sich also um kollaboratives Lernen, bei dem die Mitglieder einer Gruppe einen gemeinsamen Arbeitsprozess bewältigen, in dem sie durch wechselseitigen Austausch, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Buschmann-Göbels/Chaudhuri (2022: 4) definieren „kollaboratives Lernen“ wie folgt:

„Kollaboratives Lernen und Arbeiten bezeichnet eine Form der Interaktion, bei der die Mitglieder einer Gruppe gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Dabei sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Geschehen beteiligt und tragen gemeinsam dafür Verantwortung“
(Zitiert nach Schwabe/Valerius 2001).

Demnach müssen die Lernenden in Eigenregie entscheiden, wie das vorgegebene Ziel angestrebt wird, wobei sich die Rolle der Lehrperson auf die Moderation beschränkt. Dadurch entsteht eine „positive Interdependenz“, womit eine Situation gemeint ist, in der die Gruppenmitglieder aufeinander angewiesen sind, um das gemeinsame Ziel erreichen zu können (Buschmann-Göbels/Rodewald 2022: 41). Sie erklären außerdem, dass durch die unterschiedlichen Erfahrungen

der Gruppenmitglieder eine gegenseitige Abhängigkeit im Lernprozess entsteht, die für alle Beteiligten förderlich ist.

Würffel (2022: 11-12) unterteilt Kollaboration in drei unterschiedliche Ebenen. Bei Umsetzungsebene 1 ist die Partnerarbeit ritualisiert und beschränkt sich auf einen kurzen Zeitrahmen, deswegen ist die Kooperativität gering. Ebene 2 erfordert mehr Materialien und einen größeren Zeitrahmen, damit auch Reflexionsprozesse zugelassen werden. Für diese Ebene ist der verbundene Aufwand zwar größer, dafür kommt es aber auch zu einem deutlich höheren Grad der Kooperativität. Ebene 3 ist der höchste Grad an Kooperativität, bei dem die Lernenden größere inhaltliche, zeitliche oder räumliche Freiheiten haben und auch an den Entscheidungsprozessen beteiligt sind. Hierfür ist ein umfassender zeitlicher Rahmen notwendig, der sich über mehrere Unterrichtsstunden erstreckt. Dieser große Freiraum stellt für die Teilnehmer eine große Herausforderung dar, da sie für einen längeren Zeitraum auf sich selbst gestellt sind und eine Reihe von Aufgaben selbstständig lösen müssen, führt jedoch dadurch zu einem hohen Grad an Kooperativität.

Durch ein solches kollaboratives, binnendifferenziertes Lernumfeld, wie es für Ebene 3 beschrieben ist, kommt es zur Entwicklung der Kooperationsfähigkeit, wobei die Lernenden durch gemeinsame Übungen nicht nur kognitive, sondern auch motivationale und emotionale Lernziele erreichen (Buschmann-Göbels/Chaudhuri 2022: 41), was zu einem viel höheren Lerngewinn führt, als im Klassenverband möglich ist.

Beispielszenario einer heterogenen Lernendengruppe auf Sprachniveau

A1+/B2+

Im nachfolgenden Teil dieser Arbeit soll ein Beispielszenario beschrieben werden, um Einsichten in die verschiedenen Aspekte der konstruktivistischen Arbeitsweise von Lernszenarien zu gewinnen. Dabei soll erforscht werden, ob die Lehrperson die verschiedenen Arbeitsschritte realistisch antizipiert hat und die vorbereitenden Maßnahmen den Notwendigkeiten der Lernenden und des Szenarios entsprachen. Weiterhin soll auf die Herausforderungen der Anwendung eingegangen werden, sowie auf die Einschätzung des Lernzuwachses und seiner Relation zum Zeitaufwand.

Die gewonnen Erfahrung und Einsichten können Aufschluss darüber geben, ob ähnliche Anwendungen für andere Lernsituationen angebracht sind, wenn die notwendigen Anpassungen vorgenommen werden.

Rahmenbedingungen

Das hier beschriebene Lernszenario wurde mit fünf jugendlichen Lernenden, vier Mädchen und einem Jungen, in einem griechischen Dorf durchgeführt. Alle fünf Lernenden sind hoch motiviert und haben im März Sprachprüfungen in Deutsch abgelegt und bestanden. Drei der Lernenden, Maria, Eleni und Konstantina, haben im März die B2-Prüfung abgelegt, während Andriana und Georg die A2-Prüfung absolviert haben. Letztere lernen erst seit Oktober Deutsch, während Maria, Eleni und Konstantina bereits über eine dreijährige Lernerfahrung verfügen. Maria und Eleni besuchen gemeinsam mit Andriana und Georg den Deutschunterricht in einer Gruppe, während Konstantina Einzelunterricht erhält. Sie wurden in zwei Gruppen eingeteilt, Maria und Eleni waren die eine Gruppe und Konstantina, Andriana und Georg die andere Gruppe. Die Gruppen wurden so gebildet, da Konstantina Einzelunterricht macht, im Gymnasium jedoch mit Andriana und Georg in der gleichen Klasse ist. Demnach wurde davon ausgegangen, dass sie aufgrund ihrer Bekanntschaft aus der Schule besser zu Andriana und Georg passt und wegen ihrer größeren sprachlichen Entwicklung die beiden bei linguistischen Herausforderungen unterstützen kann.

Das allgemeine Thema war „Kochen“, da die Lehrperson wusste, dass alle fünf Jugendlichen Interesse am Kochen haben und sie selber viel Kocherfahrung hat. Konkret sollten die Lernenden das Rezept für ein griechisches Gericht aufschreiben und eine Einkaufsliste aufstellen. Dies waren die Zwischenprodukte, um nach diesem Rezept zu kochen und ein Kochvideo zu produzieren, dass den Kochvorgang beschreibt.

Diese bestimmten Aktivitäten wurden gewählt, damit die Lernenden Zusammenarbeit im Rahmen eines Kochprojekts, sowie ihre digitalen Kompetenzen, ein Video aufzunehmen und zu editieren, entwickeln können.

Als Zeitrahmen (siehe Anhang 1) wurden zwei Unterrichtseinheiten von je 90 Minuten als Vorbereitung für das Kochen und zwei Unterrichtseinheiten von je 90 Minuten für die Nachbearbeitung und Reflexion angesetzt. Während dieser Unterrichtseinheiten waren beide Gruppen zusammen. Das Kochen fand an einem Wochenende statt und sollte 120 Minuten inklusive Videoaufzeichnungen und Garzeit dauern. Hierbei war jede Gruppe getrennt und verspeiste zum Schluss zusammen mit der Lehrperson das gemeinsame Produkt.

Ort des Lernszenarios war eine Ferienwohnung, die sich im gleichen Gebäude befindet wie die Fremdsprachenschule. Jede Gruppe hatte einen Rechner mit Internetanschluss zur Verfügung, die Lernenden konnten jedoch auch ihre persönlichen Endgeräte benutzen. Weiterhin war jeder Rechner mit den notwendigen Dateien und Links für die verschiedenen Aktivitäten ausgerüstet,

sowie mit einem E-Mail-Zugang, der für das Versenden der Zwischenprodukte an die Lehrperson genutzt wurde.

Die Identität des Beispielszenarios

Für die Festlegung der Identität des Lernszenarios wurde ein Dokument verfasst (Anhang 2), das dem Beispiel und der Theorie von Kontomitrou folgt (2023: 3, 12f.). dessen Bedeutung und Eigenschaften nachfolgend beschrieben werden. Die Identität des Lernszenarios im schulischen Bildungsbereich zeichnet sich durch eine strukturierte Verbindung von Inhalt, Methode und Zielorientierung aus. Der Titel des Lernszenarios „Das Lernszenario als konstruktivistische Lernmöglichkeit für eine heterogene Lernendengruppe“ dient dabei nicht nur der Benennung, sondern auch der Fokussierung des thematischen Schwerpunkts. Das Thema des Szenarios „Deutsch lernen bei der Niederschrift eines griechischen Rezeptes auf Deutsch und bei der Erstellung eines Kochvideos“ sollte an die Lebenswelt der Lernenden anschließen, um Relevanz und intrinsische Motivation zu fördern. Es handelt sich um eine Lernform, die produktions- oder handlungsorientiert angelegt ist. Der Kontext verbindet die schulische Aktivität „Deutsch lernen“ mit der Alltagskompetenz des Kochens und den medienorientierten Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und berücksichtigt die gegebenen Lernvoraussetzungen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen.

Chrissou (2010: 54) zufolge zählen zu den beteiligten Akteur:innen in der Regel die Lernenden in aktiver Rolle, hier sind es fünf deutsch lernende Jugendliche im Alter von 13-14 Jahren sowie die Lehrperson in moderierender Funktion. Die Lernziele umfassen die erwarteten Arbeitsschritte, die die Lernenden ausführen müssen, in diesem Fall handelte es sich um die Integration verschiedener Fertigkeiten durch autonomes Lernen, wobei die Lernenden bestimmte Arbeitsschritte ausführen, Teil- und Endprodukte herstellen, aufzeichnen und produzieren mussten. Die soziale Form der Arbeitsweise ist Kollaboration in einer Zweier- und einer Dreiergruppe. In diesem Fall sollten die linguistischen, metalinguistischen und allgemeinen Kompetenzen, sowie die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts entwickelt werden. Diese genaue Festlegung ist notwendig um sicherzustellen, dass die Anwendung die beabsichtigten Bereiche der Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden fördert, weil sie ihren Bedürfnissen entsprechen.

Weiterhin ergibt sich nach Chrissou (2010: 53) die Identität eines Lernszenarios aus dem Zusammenspiel zentraler didaktischer Elemente, die aufeinander abgestimmt ein kohärentes und zielgerichtetes Lernumfeld schaffen. Strategien definieren die übergeordneten Ziele und geben die Richtung für die Gestaltung des Lernprozesses vor, während die methodische Vorgehensweise

konkrete Handlungsformen beschreibt, etwa kooperatives Lernen, forschendes Lernen oder individualisierte Lernpfade. Bei dem Beispielszenario sollten Problemlösestrategien, Interaktionsstrategien und Produktionsstrategien eingesetzt werden, während ein Methodenmix aus Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Plenumsgespräche durchgeführt wurden.

Wie schon in den Kapiteln zu Binnendifferenzierung und zu den Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts dargestellt wurde, unterstützt die Verwendung von Medien und neuen Technologien – etwa digitale Lernplattformen, oder interaktive Tools – die Differenzierung und Individualisierung des Lernens sowie die Erweiterung des Lernraums über traditionelle Grenzen hinaus. Hier wurde ein YouTube Video angesehen, digitale Übungen auf learningapps.org gelöst, ein eigenes Video aufgenommen, editiert und mit Sprachkommentaren versehen. Zeit und Raum wurden ebenfalls organisiert, sodass ein klarer Überblick entstand. Es wurden vier Unterrichtseinheiten von je 90 Minuten und eine von 120 Minuten geplant. Die von den Lernenden gesprochenen Sprachen waren Deutsch, die Zielsprache und Griechisch, die Ausgangssprache.

Die Bewertungsform erfolgte anhand eines Evaluationsbogens, der prozess- und kompetenzorientiert gestaltet wurde und die Auswirkungen des Projekts auf die Sprachproduktion, die Motivation allgemein und auf die Motivation Deutsch zu lernen zu dokumentieren beabsichtigte. Weiterhin sollte als Produktevaluation die Kompetenz ein griechisches Kochrezept und den dazugehörigen Kochvorgang in der deutschen Sprache zu präsentieren beurteilt werden. Dies stimmt mit Hölschers/Roches/Simics (2009:48) Vorschlägen überein, denn dank dieses Vorgehens erfolgt die Produktevaluation anhand transparenter Kriterien und ermöglicht Rückschlüsse auf den Lernerfolg sowie auf die Qualität des Lernszenarios insgesamt. Durch die hier beschriebenen Faktoren entsteht eine konsistente didaktische Identität des Lernszenarios.

Als Vorbereitung für die Anwendung hat die Lehrperson ein Dokument mit dem Namen „Entwicklung des Szenarios“ (Anhang 3) verfasst, in dem die einzelnen Szenarioschritte festgehalten wurden. Dies folgt Eilert-Ebkes/Bergs (2018: 55) Empfehlungen, dass Szenarioschritte zu einem detaillierten Aufbauplan ausgearbeitet werden sollen. Es wurden auch Kann-Beschreibungen für jeden Schritt definiert, wie von Eilert-Ebke/Berg empfohlen, sodass sprachlich-kommunikative Anforderungen sprachlichem Handeln zugeordnet werden können.

In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Vorgänge und Aktivitäten während der fünf Unterrichtseinheiten beschrieben, sowie die Beobachtungen die von der Lehrperson dabei gemacht wurden. Die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen wurden, kommen in einem getrennten Kapitel zur Sprache.

1. Unterrichtseinheit: Einführung in das Thema „Kochen“

In der ersten Unterrichtseinheit wurden die Lernenden mit den verschiedenen Aspekten des Lernszenarios bekannt gemacht. Es wurde zunächst über verschiedene organisatorische Aspekte, wie die Gruppenzusammensetzung, die Rechnernutzung und die notwendige digitale Ausrüstung gesprochen. Die Lernenden erhielten ein gedrucktes Informationsblatt (Anhang 4), auf dem die Schlüsselinformationen zu dem Lernszenario angegeben waren.

Einführungsaktivitäten in der Kleingruppe

Die erste Gruppenaktivität hatte das Ziel, dass sich die Gruppenmitglieder als Gruppe in die Zusammenarbeit einfinden und dabei zur Aktivität Kochen hingeführt werden. Dadurch sollte die Kooperationsfähigkeit der Lernenden entwickelt werden (Markou 2024:7). Hierfür wurden vier digitale Wortschatzübungen auf der Plattform „Learningapps.org“ vorbereitet (Anhang 5), mit denen die Lernenden die Gelegenheit hatten, ihre lexikalische Kompetenz zu den Kochgeräten zu entwickeln. Denn laut Gerlach/Goworr/Schluckebier (2012: 9) ist es notwendig, den Lernenden für Lernaufgaben entsprechende linguistische Mittel zielgerecht zur Verfügung zu stellen. Weiterhin sollten die Lernenden hier auch die Möglichkeit haben, neue Medien und Technologien zu verwenden, um ihre Motivation zu steigern und ihre Medienkompetenz zu fördern. Aguano/Warneke (2021: 6) stellen fest, dass es bei Lernszenarien notwendig ist, den Lernenden lernbaren und für die gemeinsame konstruktivistische Arbeit notwendigen Wortschatz bereitzustellen. Deshalb folgten noch drei Zuordnungsübungen, mit denen die Küchengeräte erlernt wurden. Die Links zu diesen Übungen sollten es den Lernenden ermöglichen, in einer späteren Phase des Lernszenarios auf den notwendigen Wortschatz zurückgreifen zu können.

Die vier Aufgaben wurden von den Lernenden viel schneller als zeitlich vorgesehen und ohne jede Schwierigkeit gelöst, doch die Lehrperson konnte keine deutlichen Emotionen, oder eine Auswirkung auf die Motivation der Lernenden erkennen. Die Lernenden sprachen beim Lösen der Aufgaben durchwegs in der Erstsprache. Bei der Dreiergruppe hatte Konstantina eine relativ passive Haltung, während Andriana die dominierende Person war.

Aktivitäten im Plenum – Vorstellung eines Beispielrezeptes und eines Beispiel Kochvideos

Ende et al. (2013) zitiert in Markou (2024) empfehlen Unterricht vom Ende her zu planen. Man stellt demnach den Lernenden ein modellhaftes Beispiel für das praktische Produkt vor und gibt ihnen so einen Leitfaden, an dem sie sich orientieren können (Aguado/Warneke 2021: 8). Dieser Theorie folgend, lasen nun die Lernenden zusammen mit der Lehrperson das Mousaka Rezept (Anhang 6), wobei sie auf das Layout und den Inhalt aufmerksam gemacht wurden, um hinterher

selbst ein Rezept aufzuschreiben, das die notwendigen Merkmale der Textsorte enthält. Konkret wurde die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Unterteilung des Rezeptes in Zutaten und Zubereitung hingewiesen, sowie auf die Beschreibung der verschiedenen Arbeitsschritte, die für die Zubereitung notwendig sind. Welches Tempus wird im Rezept verwendet und wie viele Vorgänge beschreibt ein Arbeitsschritt? Schließlich wurde auf das Foto des Gerichts hingewiesen, das zur optischen Qualität des Rezeptes beiträgt. Die Lernenden folgten den Erklärungen der Lehrperson mit großer Aufmerksamkeit.

Anschließend wurde das entsprechende Video ¹im Plenum angesehen. Dabei wurde es immer wieder angehalten, um auf verschiedene Aspekte hinzuweisen. Die Textsorte „Kochvideo“ folgt bestimmten Regeln, auf die die Lernenden aufmerksam gemacht wurden. Zunächst wurde die freundliche Begrüßung durch den Koch hervorgehoben und die kleine Einführung, die es vor dem eigentlichen Rezept gibt. Danach wurden die Zutaten gezeigt, bevor die verschiedenen Kochvorgänge der Reihe nach kommentiert wurden. Schließlich ist es wichtig, die Garzeit des Gerichts zu erwähnen und das fertige Gericht zu zeigen. Auch hier folgten die Lernenden aufmerksam dem Video und den Beschreibungen der Lehrperson.

Die beiden Aktivitäten im Plenum waren die Vorstellung von Beispielprodukten, die den Lernenden als Orientierungshilfe dienen sollten. Das Rezept wurde als notwendiges Zwischenprodukt vorgestellt, dass in das Video, das Endprodukt, integriert werden sollte. Wichtiger noch, die Lernenden bekamen durch diese Modelle konkrete Anweisungen, nach denen sie das eigene Video erstellen sollten, aber auch das dafür notwendige Material. Laut Demuth/Heuzeroth/Schlosser (2022: 34) ist dies ein wichtiger Faktor für Lernende bei der Themen- und Projektfindungsphase.

Kollaborative Aufgabe: Auswahl eines Kochrezeptes

In dieser Phase berieten sich die beiden Gruppen, welches griechische traditionelle Gericht für ihr Projekt passend wäre und suchten eins aus. Dabei wurden sie angewiesen, auch praktische Aspekte zu beachten. Ein wichtiger Faktor war, dass ihre Kochkenntnisse den Ansprüchen des Gerichtes entsprachen und die notwendigen Zutaten im lokalen Supermarkt erhältlich sind.

Um dieses Ziel zu erreichen, war es wichtig, dass jedes Gruppenmitglied seine eigenen Fähigkeiten kritisch einschätzt und bedenkt, wie viel er/sie sich zumutet. Eine solche Auseinandersetzung fördert nicht nur die Entwicklung von Interaktions- und Problemlösestrategien, sondern trägt auch zur Entwicklung der soziolinguistischen und sozialen Kompetenzen der Lernenden bei, da sie ihre eigenen Fähigkeiten im Gruppenkontext beurteilen müssen. Dies war der eigentliche Einstieg in die

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=bPMrs-x6yoY>

gemeinsame Kollaboration der Gruppenmitglieder, denn nun stand der gemeinsame Arbeitsprozess im Zentrum.

Die beiden Gruppen waren sich sehr schnell einig, welches Gericht sie kochen wollten. Die eine Zweiergruppe entschied sich für „Hackbällchen in Tomatensoße mit Reis“ und die Dreiergruppe für „Gefüllte Tomaten und Paprikas“.

Diese erste Unterrichtseinheit endete mit der Vorstellung des Kochrezepts im Plenum, wobei die Lernenden über ihre Rezeptwahl auf Deutsch berichteten und so ihre funktionale Sprachkompetenz ausdrückten. Allgemein waren die Lernenden während dieser ersten Unterrichtseinheit mit allen Aufgaben viel schneller fertig, als von der Lehrperson antizipiert. Während die Zweiergruppe sehr gut zusammenarbeitete, hatte Konstantina in der Dreiergruppe eine passive Haltung. Die Unterrichtssituation des Lernszenarios war auch für die Lehrperson eine neue Erfahrung, die aufgrund der neuen Rolle der Lehrperson Aufregung mit sich brachte und so wurde leider die Evaluation dieser Unterrichtseinheit vergessen.

2. Unterrichtseinheit

Als Einführung wurde zunächst über die vorherige Unterrichtseinheit im Plenum auf Deutsch gesprochen und die Lehrperson forderte die Lernenden zur Evaluation der ersten Unterrichtseinheit auf. Jede:r der Lernenden sollte kurz berichten, wie der Eindruck des vorhergehenden Unterrichts war. Diese Phase wurde auf Deutsch durchgeführt und die Schülerantworten waren sehr kurz.

Danach wurde über das Ziel der zweiten Unterrichtseinheit gesprochen. Die Lernenden wurden von der Lehrperson noch einmal auf die wichtigen Kriterien bei der Verfassung des Rezeptes hingewiesen und auf die verschiedenen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung standen, um notwendige Informationen online zu finden.

Die Rolle der Lehrperson

Das oben beschriebene Vorgehen ist ein passendes Beispiel für die Rolle der Lehrperson bei Lernszenarien. Es besteht allgemeines Einverständnis unter Pädagogen, dass im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, der immer zu einem gewissen Grad lehrerzentriert ist, bei Lernszenarien sich die Lehrperson als Lernbegleiter versteht, also als Mentor und Moderator (Hölscher/Roche 2009: 50). Um dies zu erreichen, werden Unterrichtsautoritäten abgegeben und der Unterricht wird geöffnet (Hölscher o.J.: 32). Diekmann (2006: 16) ergänzt, dass es notwendig ist, lehrerzentrierte Phasen zu haben, bei denen Gespräche stattfinden, in denen Ergebnisse ausgetauscht und neue

Aufgaben angeregt werden, wie hier für die Vorstellung des Beispielrezeptes und bei der Wiederholung wichtiger Kriterien, die beachtet werden sollen.

Buschmann-Göbels/Chauduri (2022: 8) heben hervor, dass die Lehrperson Lernziele und Lernmotivation bewusst machen und den Lernprozess mit den Lernenden thematisieren sollen, während bei der Ruhr Universität Bochum (o.j.: 7) nachzulesen ist, dass die Lehrperson Arbeitsprozesse anleiten und praktische Ratschläge geben soll, damit sich die Lernenden selbstständig das notwendige Wissen aneignen und neue Lösungswege identifizieren können. Auf dieser theoretischen Grundlage wurde die Einführung der zweiten Unterrichtseinheit auf die oben beschriebene Weise durchgeführt.

Kollaborative Aufgabe: Schriftliche Produktion des Rezeptes und der Einkaufsliste

Danach begannen die Lernenden mit der Niederschrift des ausgewählten Rezeptes und der dazugehörigen Einkaufsliste, um in der darauffolgenden Unterrichtseinheit den praktischen Kochvorgang und die Videoaufzeichnungen vorzunehmen. Dazu arbeitete jede der beiden Gruppen für sich an einem Rechner.

Die Zweiergruppe hatte sich für „Hackbällchen in Tomatensoße“ und die Dreiergruppe für „Gefüllte Paprikas und Tomaten“ entschieden. Nun begannen die beiden Gruppen ihre Recherche nach passenden Rezepten, die für das gewählte Gericht passten. Hierbei mussten sie ihr Allgemeinwissen einsetzen, was eine kleine Herausforderung war, um zu entscheiden, welches Rezept das Gericht mit dem ihnen bekannten Geschmack beschreibt. In dieser Phase benutzten die Lernenden ihre Handys, um Rezepte auf Griechisch zu googeln und die enthaltenen Zutaten aufzufinden. Ihre griechischen Kommentare wie:

„Kommen Pilze ins Hackfleisch?“

„Komisches Rezept, warum braucht man Pilze oder Wurst für Hackbällchen?“

„Wird der Reis vor dem Füllen gekocht?“

verdeutlichen, dass sie hier neue Erfahrungen machten und ihre funktionalen Kompetenzen erweitern mussten.

Beide Gruppen entschieden sich, die Rezeptsuche auf Griechisch durchzuführen und nach der Auswahl eines passenden Rezeptes, begann jede Gruppe mit der Niederschrift, indem sie das Modellrezept für Mousaka als Vorlage für das Layout benutzten. Es handelte sich also um eine mediationsorientierte Übersetzung, denn beide Gruppen mussten die Menge der Zutaten des

griechischen Ausgangsrezepts anpassen, um genügend Essen für die Gruppe und für die Lehrperson mit Partner zu produzieren, sodass gemeinsam gegessen werden konnte.

Die hier beschriebenen Aktivitäten hatten die linguistischen Ziele, die lexikalische, semantische und pragmatische Kompetenz der Lernenden zu entwickeln. Durch die sprachliche Arbeit anhand von authentischen Materialien wurden verhaltensverändernde Effekte erwartet, was durch die bestehende Neugier und die Sensibilität für Selbstverantwortung der Lernenden erreicht werden sollte (Diekmann 2006: 19). Die Tatsache, dass diese Aufgaben mit Hilfe von digitalen Medien gelöst wurden, sollte zudem besonders motivierend wirken, denn wie bei Ruhr Universität Bochum (o.J.: Lehrmuster) zu lesen ist, ist dies bei authentischen Lernerfahrungen zu erwarten. Höllscher (o.J.: 11ff.) beschreibt Lernprozesse, bei denen Sprache in funktionaler Form gebraucht wird als besonders intensiv, mit dem Resultat, dass neue Wörter gelernt werden und sich die Ausdrucksfähigkeit der Lernenden erweitert. Schließlich sollte die Entwicklung der digitalen Kompetenz der Lernenden ihre Fertigkeiten des 21. Jahrhunderts verbessern, da sie dadurch lebensweltliche Anforderungen zu bewältigen lernen (Aguado/Warneke 2021: 6).

Beide Gruppen brauchten etwa 45 Minuten für die Niederschrift des Rezeptes, bevor sie sich mit dem Layout beschäftigten. Sie übersetzten die Rezepte aus dem Griechischen und benutzten Lexika um unbekannte Worte nachzuschlagen, die alle Kochvorgänge betrafen. Im Anschluss an diese Phase begannen die Lernenden das Layout des Rezeptes zu gestalten, was sie ohne Hilfe erfolgreich erreichten (Anhang 7 & 8).

Die Erstellung der Einkaufsliste lösten beide Gruppen sehr pragmatisch, indem sie die Zutatenliste des Rezeptes in eine neue Datei kopierten und der Lehrperson digital zuschickten. Die Aktivität „Erstellung eines Storyboards für das Video“ wurde von den Lernenden als unnötiger Vorbereitungsschritt angesehen. Trotzdem wurden Rollen in der Gruppe verteilt.

Allgemein waren alle Lernenden während dieser zweiten Unterrichtseinheit aktiv und involviert, doch hatten sie eine sehr oberflächliche Haltung. Vor allem Giorgos sah es als überflüssig an, sich notwendige Arbeitsschritte für das Kochen und die Videoaufzeichnung zu überlegen.

Für die Lehrperson stellte die Situation eine ungewohnte Herausforderung dar, da sie über weite Strecken keine aktive Aufgabe übernahm und ihre Beobachtungen möglichst unauffällig durchführen sollte. Im Verlauf wurde sie gelegentlich zu digitalen Fragestellungen konsultiert. Eine Gruppe erkundigte sich beispielsweise, wie sich die Zutaten aus einem Rezept in ein neues Dokument kopieren lassen. Eine andere Gruppe schlug vor, die Zutaten mit dem Smartphone zu

fotografieren und anschließend manuell zu übertragen. Zudem wurde sie gefragt, wie eine E-Mail mit Anhang versendet werden kann.

Die Kommunikationssprache der Lernenden war durchwegs griechisch. Selbstreflexion oder konstruktive Kritik drückte niemand aus, vielmehr war die positive Erwartung der nächsten Unterrichtseinheit dominierend, die den Kochvorgang und die Videoaufzeichnung als Aufgaben hatte. Dies hing wahrscheinlich mit dem Raum für Individualität und Kreativität zusammen, der hier für die Lernenden entstanden war und zu einer inneren Aktivierung geführt hatte (Markou 2024: 6-7).

3. Unterrichtseinheit –



**Kochvorgang und
Videoaufzeichnungen**



Diese Unterrichtseinheit wurde sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden als die eigentlich angestrebte Aktivität angesehen. Die beiden Gruppen trafen sich an verschiedenen Tagen im Unterrichtsraum, um die notwendige Zeit und Ruhe für den Kochvorgang und die

war
mit



Videoaufzeichnungen zu haben. Angedacht von der Lehrperson, dass die Lernenden sich schriftlichen Kommentaren zum Kochvorgang

vorbereiten würden und so ihre lexikalische, grammatische und soziale Kompetenz entwickeln würden. Doch entschieden sich beide Gruppen mit der



Technik „Voiceover“ zu arbeiten, was bedeutet, dass die Kommentare und Beschreibungen erst nach der Videoaufzeichnung dazu gesprochen werden.

Beide Gruppen bereiteten die Speisen mit großer Selbstsicherheit und Freude zu und in großer Kollaboration, da immer eine Person filmen musste. Beide Gruppen benutzten das deutsche Rezept als Grundlage für die verschiedenen Arbeitsvorgänge und achteten auf die verschiedenen Vorgaben für das Video, nämlich, dass es eine kleine Einführung braucht, die Zutaten vorgestellt werden, die verschiedenen Kochvorgänge dokumentiert, der Garvorgang benannt und schließlich das fertige Produkt, nämlich ein Teller mit der gekochten Speise gezeigt werden soll. Die Videoaufnahmen machten beide Gruppen mit der Handy App „Tiktok“, mit der sie vertraut waren, weil sie dieses digitale Medium auch in ihrer Freizeit benutzen.

Die erste Gruppe, die sich zum Kochen traf, waren Maria und Eleni, die Hackbällchen in Tomatensoße kochten. Die Aufregung der beiden Lernerinnen war groß und der Koch- und Aufnahmevorgang bereitete ihnen viel Spaß. Obwohl sich Maria eher zurückhaltend zeigte, übernahm sie auf natürliche Weise eine führende Rolle innerhalb der Gruppe. Maria und Eleni waren sehr zufrieden mit ihrem Kochprodukt und beide waren begeistert, wie gut ihr Essen schmeckt.



Während der Garzeit wurde nur Griechisch gesprochen. Die Lehrperson verhielt sich diskret und beobachtete. Eine Hilfestellung war nicht notwendig.

Die zweite Gruppe, Andriana, Giorgos und Konstantina trafen sich am darauffolgenden Tag. Die drei Lernenden benötigten zunächst etwas mehr Zeit, um sich zu

organisieren. Zu Beginn war eine gewisse Aufregung spürbar, insbesondere hinsichtlich der Frage, wer das entstandene Video später sehen würde. Im weiteren Verlauf tauschten sie sich über Kochtechniken aus und gaben einander praktische Tipps, etwa zum Schneiden der Zutaten. Innerhalb der Gruppe übernahm Andriana die Rolle der Anleitenden, Giorgos setzte die Aufgaben um, während Konstantina unterstützend mitwirkte.

Während der Arbeit stellten die Lernenden fest, dass das Rezept unvollständig war und einige Arbeitsschritte fehlten. Daher waren Anpassungen erforderlich. Sie mussten regelmäßig in ihrem deutschen Rezept nachlesen, die



Inhalte übersetzen und sich auf Griechisch mitteilen, was als Nächstes zu tun sei. Dabei standen sie in ständigem Austausch und berieten sich gegenseitig. Immer wieder zogen sie Vergleiche zu eigenen Erfahrungen aus dem familiären Umfeld, etwa mit dem Hinweis: „Deshalb macht das meine Mutter so“, was zu weiterem Austausch in der Gruppe führte. Auch hier war die Haltung der Lehrperson diskret und sie beobachtete das Kochgeschehen aus dem Hintergrund.

4. Unterrichtseinheit – Videoaufnahmen editieren und mit Kommentar versehen

Bei dieser Unterrichtseinheit kamen die beiden Gruppen wieder zusammen und sollten zunächst über ihre Erfahrungen und Eindrücke während der vorherigen Unterrichtseinheit, die den Kochvorgang beinhaltete auf Deutsch berichten, um Evaluation der Aktivität, sowie Selbstevaluation und Reflexion zu der Lernerfahrung zu entwickeln.

Da die Lernenden die gesamte digitale Aufzeichnung und Bearbeitung mit dem digitalen Tool „TikTok“ machten, war es nicht nötig, ein anderes digitales Tool zu finden und herunterzuladen und es konnte gleich mit dem Editieren und dem Kommentieren des Videos begonnen werden.

Bei der ersten Gruppe übernahm Andriana erneut die führende Rolle. Sie bemühte sich, kommunikativ zu agieren und ihre Mitschüler zu motivieren. Giorgos übernahm die schriftliche Dokumentation der Arbeitsschritte, während Konstantina eher eine beobachtende Position einnahm. Andriana zeigte dabei Initiative und trug maßgeblich zur Strukturierung des Arbeitsprozesses bei. Konstantina wirkte zurückhaltend, insbesondere im Umgang mit dem Videomaterial. Sie äußerte Unbehagen darüber, sich selbst auf dem Video zu sehen und zu hören, was ihre aktive Beteiligung hemmte. Dennoch blieb sie aufmerksam und verfolgte das Gruppengeschehen, wodurch sie weiterhin in den Arbeitsprozess eingebunden war.

Während der Videoaufnahmen war bei allen Gruppenmitgliedern deutlich spürbare Scham vorhanden. Konstantina zeigte große Zurückhaltung und fühlte sich sichtlich unwohl dabei, etwas aufzunehmen. Dennoch überwand sie ihre Unsicherheit und sprach ein paar Sätze zu dem Video. Auch Andriana war während der Aufnahme verlegen und wurde sichtbar rot, machte jedoch die Aufnahme. Giorgos reagierte, indem er seine Kapuze über den Kopf zog und versuchte, sich während der Aufnahme möglichst unauffällig zu verhalten. In einem besonders unangenehmen Moment rief Konstantina spontan: „Oh mein Gott!“, was die angespannte, aber zugleich authentische Situation zusätzlich verdeutlichte.

Über das Verhalten der Zweiergruppe ist der Lehrperson nichts bekannt, da sie sich während der Aufnahmen der Videokommentare in einem anderen Raum befand. Als diese Phase abgeschlossen

war, kam die Zweiergruppe wieder in den gemeinsamen Unterrichtsraum. Diese Unterrichtseinheit wurde beendet, ohne dass die Lernenden das Editieren abgeschlossen hatten. Das Rezept wurde nach dem Beenden des Unterrichts von den Lernenden in das Video integriert und die Lautstärke angepasst.

5. Unterrichtseinheit – Vorstellung des Endproduktes, Reflexion und Evaluation des Lernszenarios

Ziel dieser Unterrichtseinheit war die Vorstellung des Projektproduktes im Plenum, die Selbstevaluation und Evaluation des Produktes der anderen Gruppe.

Die beiden Gruppen hatten nach der 4. Unterrichtseinheit der Lehrperson ihr fertiggestelltes Video digital zugeschickt, um sicherzustellen, dass es abgeschlossen ist. Daraufhin wurde es auf einem Rechner gespeichert, um während dieser Unterrichtseinheit gezeigt werden zu können.

Evaluationsbogen

Die Entwicklung des Lernszenarios enthielt klar formulierte Lernziele und sollte in dieser Phase von den Lernenden evaluiert werden. Dafür wurde ein Evaluationsbogen in deutscher Sprache vorbereitet, der anhand von konkreten Kriterien die Bewertung der Arbeitsweise dieses Lernszenarios, die Produkte Rezept und Video, sowie die Selbstevaluation zu ausgewählten Inhalten des Szenarios ermöglichen sollte (Anhang 9). Er ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil ist eine Selbstevaluation zu ausgewählten Inhalten des Szenarios und besteht aus einer Kann-ich/kann-ich-nicht Checkliste, die sich auf die verschiedenen linguistischen, soziolinguistischen, sozialen, sowie auf die digitalen Kompetenzen bezieht, welche durch das Lernszenario entwickelt werden sollten.

Der zweite Teil des Evaluationsbogen bezieht sich auf die Arbeitsweise, die spezifisch für Lernszenarios ist. Hier sollten die Lernenden angeben, welche Arbeitsphase ihnen am besten und welche ihnen am wenigsten gefallen hat, wie interessant und effizient sie diese Lernmethode einschätzen, wie sich diese Anwendung auf ihr Selbstvertrauen ausgewirkt hat und welche Vor- und Nachteile sie bei dieser Lernweise festgestellt haben.

Die verschiedenen Aspekte des Evaluationsbogens hatten einerseits das Ziel der Lehrperson Informationen zu nicht beobachtbaren Kompetenzen zu ermöglichen (Ruhr Universität Bochum, Kompetenz Prüfen o.J.: 4), gleichzeitig sollte Einsicht darüber gewonnen werden, in welchem Maße die intendierten Lernergebnisse, die sich auf prozedurales Lernen beziehen, erreicht worden sind.

Doch ein weiteres Ziel dieses Evaluationsbogens war es, die Lernenden auf die verschiedenen Kriterien aufmerksam zu machen und ihre kritischen Fähigkeiten anzuregen. Lernende, die nur mit traditionellen Lernmethoden vertraut sind, sind nicht für die Kompetenzorientierung von Lernszenarien sensibilisiert, können aber durch den Evaluationsprozess auf die motivationalen und emotionalen Lernziele aufmerksam gemacht werden. So können sie den Vorteil von Sprachhandlungen erkennen, die ihre Fähigkeiten zur erfolgreichen Problemlösung entwickeln und in variablen Situationen erfolgreich einsetzen (Ruhr Universität Bochum, Kompetenz Prüfen o.J.: 3).

In dieser Evaluationsphase wurde demnach bewusst angestrebt, dass die Lernenden sowohl ihre sozialen Kompetenzen entwickeln, indem sie Verantwortung für das Produkt ihrer Gruppe übernahmen, als auch Lernfähigkeit zeigen, indem sie durch Reflexion und Selbstreflexion, beim Vergleich ihres Produktes mit jenem der anderen Gruppe, Stärken und Schwächen erkennen. Auf diese Weise kann diese Lernerfahrung sowohl die persönliche Entwicklung der Lernenden fördern als auch zur Steigerung der Qualität und Effizienz des Unterrichts beitragen (Anastasiadou/Iliopoulou 2025: 90).

Auswertung der Selbstevaluation

Die Ergebnisse der Selbstevaluation, die durch die Lernenden mittels des Evaluationsbogens in deutscher Sprache ermittelt wurden (Anhang 10), geben einen detaillierten Einblick in die Wirksamkeit des durchgeführten Unterrichtsszenarios im Hinblick auf fachliche, sprachliche und digitale Kompetenzen sowie auf die Zusammenarbeit in der Gruppe. Die Rückmeldungen wurden auf Grundlage einer „Kann-ich/Kann-ich-nicht“-Checkliste erfasst und nach den Kategorien „Gut/sehr gut“, „Teilweise“ und „Nicht gut“ bewertet.

Fachliche und sprachliche Kompetenzen

Die grundlegenden sprachlich-praktischen Fertigkeiten im Bereich des Kochens wurden durchweg positiv bewertet. Alle Lernenden kreuzten auf dem deutschsprachigen Evaluationsbogen an, gut oder sehr gut in der Lage zu sein, eine Einkaufsliste zu schreiben, ein geeignetes Rezept auszuwählen und die Zutaten dafür aufzuschreiben (jeweils 100 % in der höchsten Bewertungsstufe). Dies zeigt, dass die grundlegenden rezeptbezogenen Schreibkompetenzen bei allen Teilnehmenden sicher vorhanden sind.

Etwas differenzierter fällt das Ergebnis bei komplexeren sprachlichen Aufgaben aus. Die Fähigkeit, mündlich und schriftlich zu beschreiben, wie man ein Gericht zubereitet, wurde von 80 % der

Lernenden als gut oder sehr gut eingeschätzt, während 20 % dies nur teilweise beherrschten. Auch der Gebrauch von Redemitteln und themenspezifischem Wortschatz im Kontext „Kochen“ wurde von 80 % als sicher, von 20 % als ausbaufähig eingeschätzt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass in diesen Bereichen bereits ein solides Kompetenzniveau erreicht wurde, jedoch gezielte Übungsphasen zur sprachlichen Vertiefung weiterhin notwendig sind.

Eine klare Schwäche zeigt sich beim Verfassen eines schriftlichen Kommentars zu einem Kochvorgang. Nur 40 % der Lernenden fühlten sich hierbei sicher, während 60 % angaben, dies nur teilweise oder nicht gut zu beherrschen.

Digitale Kompetenzen

Die Selbsteinschätzungen im Bereich der digitalen Kompetenzen fallen insgesamt sehr positiv aus. Sämtliche Lernenden gaben an, gut oder sehr gut in der Lage zu sein, ein Foto in ein Dokument einzufügen und zu bearbeiten, ein digitales Layout für ein Rezept zu gestalten sowie digitale Tools gezielt zur Lösung konkreter Aufgabenstellungen zu finden (jeweils 100 %). Diese Rückmeldungen deuten darauf hin, dass die Teilnehmenden im Umgang mit grundlegenden digitalen Anwendungen sicher agieren.

Auch in etwas komplexeren Bereichen wie der Planung eines Arbeitsvorgangs für eine Videoaufnahme (80 % gut/sehr gut, 20 % teilweise) und der Videobearbeitung (80 % gut/sehr gut, 20 % teilweise) zeigen die Lernenden ein hohes Maß an digitaler Handlungskompetenz.

Soziale und personale Kompetenzen

Besonders deutlich wird in der Selbstevaluation die Stärke der Lernenden im sozialen und kooperativen Bereich. Alle Teilnehmenden schätzten ihre Fähigkeit, ihre Meinung in der Gruppe auszudrücken, die Kompetenzen der Mitlernenden zu erkennen und ihre eigene Rolle realistisch einzuschätzen, als gut oder sehr gut ein. Auch bei der gemeinsamen Problemlösung im praktischen Kontext wurden durchweg positive Rückmeldungen (100 %) gegeben. Diese Resultate unterstreichen, dass die Arbeit in der Gruppe nicht nur zur Lösung fachlicher Aufgaben beigetragen hat, sondern auch wichtige Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen setzte.

Evaluation der Arbeitsweise mit Lernszenarien

Dieser Teil der Evaluation gibt Aufschluss über die Einschätzungen der Lernenden zur Arbeitsweise im Rahmen des Lernszenarios, das Kochen, Rezepteschreiben, Videoarbeit sowie digitale und sprachliche Aufgaben miteinander verband. Die Auswertung basiert auf acht Fragen,

die zu diesem Zweck entweder mit unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten, oder mit Lücken, die von den Lernenden auszufüllen waren und liefert Hinweise auf die Wirksamkeit und Akzeptanz dieser Lernform aus Sicht der Lernenden.

Beliebteste Arbeitsphase: Kochen als zentrales Element

Alle befragten Lernenden (100 %) gaben an, dass ihnen die Phase des Kochens am meisten gefallen habe. Dies deutet auf einen hohen motivationalen Wert der praktischen Tätigkeit hin. Kochen als handlungsorientierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts hat offensichtlich großes Potenzial, Lernende zu aktivieren, ihre Kreativität zu fördern und für ein kooperatives Arbeiten zu begeistern. Die Ergebnisse bestätigen, dass praktische Tätigkeiten eine starke emotionale Beteiligung erzeugen können, was wiederum lernförderlich wirkt.

Weniger beliebte Phasen: Schreiben und Videobearbeitung

Deutlich weniger Zustimmung erhielten die Phasen des Rezept-Schreibens (60 % nannten diese Phase als am wenigsten angenehm) sowie der Videoaufnahme und -bearbeitung (jeweils 20 %). Das Schreiben von Rezepten wurde offenbar als mühsam oder wenig interessant wahrgenommen, möglicherweise auch aufgrund sprachlicher Hürden oder der notwendigen Strukturierung von Arbeitsschritten. Die Videoarbeit, obwohl technisch und kreativ anspruchsvoll, wurde von einem Teil der Lernenden ebenfalls als herausfordernd erlebt, was in vorherigen qualitativen Rückmeldungen z. B. durch Schamgefühle bei der Aufnahme bereits angedeutet wurde. Diese Einschätzung weist darauf hin, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht zwar Potenziale bietet, gleichzeitig jedoch gezielte Begleitung und Unterstützung erforderlich ist.

Vergleich zum traditionellen Unterricht: hohe Zustimmung

Die Art des Lernens im Lernszenario wurde von allen Teilnehmenden (100 %) als interessanter im Vergleich zum traditionellen Unterricht bewertet. Dies spricht für eine starke Akzeptanz handlungsorientierter, schülerzentrierter Lernformen. Offenbar empfinden die Jugendlichen diese Form des Lernens als relevanter, motivierender und lebensnäher. Die Einbindung realitätsnaher Aufgaben wie Kochen und digitale Dokumentation trägt offenbar dazu bei, die Lernenden stärker einzubinden und den Unterricht als sinnvoll zu erleben.

Einschätzung der Effizienz: überwiegend positiv

60 % der Lernenden gaben an, diese Form des Lernens als effizienter zu empfinden als traditionellen Unterricht, während 40 % sie als weniger effizient bewerteten. Diese differenzierte

Rückmeldung zeigt, dass Szenariendidaktik nicht von allen automatisch mit schnellerem oder effektiverem Lernen gleichgesetzt wird. Der wahrgenommene höhere Zeitaufwand, sowie möglicherweise geringere Übung in selbstgesteuertem Lernen könnten Gründe für diese Einschätzung sein. Dennoch überwiegt die positive Bewertung, was auf das langfristige Potenzial solcher Unterrichtsansätze hinweist.

Persönlichkeitsentwicklung: gestärktes Selbstvertrauen

Alle Lernenden (100 %) gaben an, durch das Projekt mehr Selbstvertrauen, vor allem im Gebrauch der deutschen Sprache gewonnen zu haben. Dies ist ein zentraler Befund der Evaluation und spricht für die entwicklungsfördernde Wirkung von der Arbeit mit Szenariendidaktik. Hier finden wir Bestätigung für Schmenks Erkenntnisse (2010: 19), dass Aufgaben, bei denen Lernende Verantwortung übernehmen, eigene Entscheidungen treffen und gemeinsam zu einem sichtbaren Ergebnis kommen, maßgeblich zur Stärkung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit beitragen.

Wahrgenommene Vorteile: Kooperation und Motivation im Vordergrund

Als größter Vorteil dieser Lernform wurde von 40 % der Lernenden die Zusammenarbeit genannt. Weitere 20 % nannten den Spaßfaktor, jeweils 20 % betonten den Gewinn an Deutschkenntnissen sowie das Kochen selbst. Diese Rückmeldungen zeigen, dass sowohl soziale als auch sprachlich-fachliche wie auch metasprachliche Aspekte als gewinnbringend erlebt wurden. Die hier ausgeführte Art zu lernen unterstützt nicht nur fachliche Lernziele, sondern fördert auch Teamarbeit, Kommunikation und persönliche Beteiligung. Dabei wird auch die Verbindung zwischen Alltag und Unterricht als motivierend erlebt.

Wahrgenommene Nachteile: Zeitaufwand im Vordergrund

Bei der Einschätzung möglicher Nachteile gaben 40 % der Lernenden an, dass sie keinen Nachteil erkennen konnten. Weitere 40 % empfanden den hohen Zeitbedarf als problematisch, während 20 % das Rezepteschreiben als weniger angenehm empfanden. Die zeitliche Dimension scheint ein wiederkehrendes Thema zu sein, insbesondere in Hinblick auf die Planung und Durchführung komplexerer Phasen wie der Dokumentation oder Videoerstellung.

Freie Rückmeldungen: Spaß und positive Erlebnisse

In der offenen Rückmeldung gaben alle fünf Lernenden (100 %) an, dass ihnen die Teilnahme an diesem Lernszenario „viel Spaß gemacht“ habe. Weitere 20 % betonten, dass es interessant gewesen

sei, und ebenfalls 20 % berichteten von einem besonders positiven Erlebnis mit einer Mitschülerin. Diese persönlichen Rückmeldungen bestätigen die bereits genannten Einschätzungen und verdeutlichen, dass die Lernenden das Projekt nicht nur als schulische Aufgabe, sondern auch als persönlich bereicherndes Erlebnis wahrgenommen haben.

Produktevaluation

Die vorliegende Produktevaluation (Anhang 11) wurde zur systematischen Beurteilung der erstellten Rezepte und Videos durchgeführt. Sie umfasst zentrale Kriterien in den Bereichen Inhalt, Sprache, Gestaltung und Medieneinsatz. Alle Teilaspekte wurden durchgängig mit „sehr gut gemacht“ bewertet, was auf eine insgesamt hohe Qualität der Arbeitsergebnisse hinweist. Die Lernenden haben es erfolgreich geschafft, sowohl fachliche als auch sprachliche Anforderungen umzusetzen und die gestalterischen sowie medialen Elemente angemessen einzubinden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Aufgaben ernst genommen wurden und die Jugendlichen in der Lage waren, ein vollständiges, gut strukturiertes und ansprechendes Produkt zu erstellen, das sowohl informativ als auch sprachlich korrekt ist.

Überlegungen und Schlussfolgerungen

Das folgende Kapitel beleuchtet die Auswirkungen des durchgeführten Lernszenarios auf verschiedene Kompetenzbereiche: von linguistischen über allgemeine und sogenannte Kompetenzen des 21. Jahrhunderts bis hin zu persönlichkeitsbezogenen Entwicklungspotenzialen der Lernenden.

Das Kapitel analysiert sowohl die Sichtweisen und Rückmeldungen der Lernenden als auch die Beobachtungen und Reflexionen der Lehrperson. Diese doppelte Perspektive erlaubt es, individuelle Lernprozesse und gruppendynamische Entwicklungen differenziert zu erfassen und in ihrer Bedeutung für den Kompetenzerwerb zu interpretieren. Dabei werden sowohl förderliche als auch hemmende Faktoren offengelegt und kritisch hinterfragt.

Ziel dieser empirischen Analyse ist es, den Beitrag des Szenarios zur Entwicklung einer ganzheitlichen fremdsprachlichen Handlungskompetenz zu evaluieren. Es soll gezeigt werden, inwiefern der handlungsorientierte Ansatz nicht nur den Spracherwerb unterstützt, sondern auch zentrale personale, soziale und mediale Fähigkeiten stärkt. Auf dieser Grundlage werden praxisrelevante didaktische Erkenntnisse abgeleitet, die für eine zeitgemäße und motivierende Gestaltung von Fremdsprachenunterricht richtungsweisend sein können.

Linguistische Kompetenzen

Das vorliegende Lernszenario hat konkret gezeigt, dass die thematische Einbettung des Sprachlernens in den Kontext „Kochen“ ein effektiver Ansatz zur Förderung mehrerer sprachlicher Kompetenzbereiche ist. Die Lernenden konnten grundlegende Fachbegriffe rund um Zutaten, Mengenangaben, Küchengeräte und Zubereitungsschritte nicht nur verstehen, sondern auch aktiv anwenden. Dabei wurde deutlich, dass sich der thematische Wortschatz besonders gut durch handlungsorientierte Aktivitäten wie das gemeinsame Kochen und Beschreiben von Rezepten festigen lässt. Durch gezielte Aufgaben zur Beschreibung von Kochvorgängen wurde die Genauigkeit des sprachlichen Ausdrucks gestärkt – ein zentraler Aspekt lexikalischer Kompetenz.

Die Lernenden haben außerdem gelernt, semantische Beziehungen zwischen Begriffen herzustellen, etwa indem sie Unterschiede zwischen ähnlichen Begriffen klärten (z. B. schneiden, würfeln, hacken). Auf grammatischer Ebene konnten sie durch das regelmäßige Formulieren von Arbeitsanweisungen und die Verwendung von Imperativ- oder Passivformen ihre Ausdrucksfähigkeit erweitern und grammatische Strukturen funktional einsetzen.

In Bezug auf die phonologischen Kompetenzen zeigte sich, dass die korrekte Aussprache und passende Intonation durch wiederholte mündliche Übung – z. B. beim Vorstellen von Rezepten oder beim Kommentieren von Kochhandlungen – spürbar verbessert wurden. Die Lernenden entwickelten zunehmend mehr Sprechflüssigkeit und Sicherheit im mündlichen Ausdruck.

Die Evaluation der entstandenen Produkte, insbesondere der Videoaufnahmen und Kochrezepte, bestätigte diese Entwicklungen und machte Lernfortschritte sichtbar. Insgesamt kann somit gefolgert werden, dass das Lernszenario sprachlich wirksam war.

Die soziolinguistischen und interkulturellen Fähigkeiten kamen bei der Übertragung des griechischen Rezepts ins Deutsche und der sprachlichen sowie kulturellen Reflexion der Unterschiede besonders zur Geltung. Die Lernenden konnten ihre Meinung zu den Zutaten und Kochvorgängen äußern und interkulturelles Bewusstsein entwickeln. Pragmatisch überzeugten sie durch logisch strukturierte Einkaufslisten, Rezeptbeschreibungen und passende Ausdrucksweisen. Schließlich zeigten die Lernenden eine wachsende funktionale Kompetenz, indem sie Informationen gezielt vermittelten und interaktive Sprechsituationen souverän gestalteten. Das Szenario hat somit die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden umfassend gestärkt.

Sprechangst

Wie in Kapitel 6.6, in der Beschreibung der 4. Unterrichtseinheit offensichtlich wurde, empfanden die Lernenden allgemein große Sprechangst bei der Aufnahme der Kommentare zum Video. Liedke (2010: 986) erklärt das Abweichen zwischen den Ansprüchen einer bestimmten Aufgabe und dem wahrgenommenen eigenen Können als Ursache dafür. Ein anderer Grund könnte in der Tatsache liegen, dass die Lernenden auch in der Erstsprache nicht mit den erforderlichen Handlungsmustern vertraut sind und deswegen auch in ihrer Erstsprache ähnlich reagieren würden.

Die Situation zeigte deutlich, wie herausfordernd es für die Jugendlichen war, sich selbst in einem medialen Kontext zu präsentieren. Trotz anfänglicher Scham bewiesen sie Mut, sich diesen ungewohnten Aufgaben zu stellen. Gerade das Überwinden von Unsicherheit und das Agieren vor der Kamera trugen zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins bei.

Chudoba (2007: 03) betont, dass Hemmungen bei Lernenden als Persönlichkeitsmerkmale zu verstehen sind und sie Unterstützung benötigen, um Veränderungen ihrer Identität zuzulassen. Der hier beschriebene Vorgang zeigt, wie solche Prozesse angestoßen werden können. Durch die aktive Auseinandersetzung mit neuen Aufgabenformaten, wie dem Filmen und Sprechen der eigenen Person, entsteht eine Öffnung gegenüber der Außenwelt, die Chudoba als Erhöhung der „Ego-Durchlässigkeit“ beschreibt. In der Gruppe fällt es den Lernenden leichter, Hemmungen abzubauen und sich auf neue Erfahrungen einzulassen. Die soziale Einbettung wirkt dabei unterstützend und ermöglicht eine schrittweise Erweiterung des Selbstbildes im geschützten Rahmen.

Fischer (2005: 38) beschreibt die „kognitiv-emotionale Ebene“ von Sprechangst als eine schwierige Situation, die als bedrohlich eingestuft wird mit der Befürchtung, dass die eigene Leistung und Bewertung Unzulänglichkeiten aufzeigt. Laut Fischer ist dies in mangelndem Selbstbewusstsein oder Motivation begründet. Es handelt sich hierbei nicht um ein objektives Defizit, also nicht um eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, sondern um die „subjektive Wahrnehmung der eigenen Unzulänglichkeiten“ (ebd: 39), womit die Tatsache gemeint ist, dass Lernende ihre Leistungen negativer und schlechter einschätzen als sie in Wirklichkeit sind, aber auch ihre Hörer:innen für weniger positiv gestimmt einschätzen als der Realität entspricht. Fischer geht davon aus, dass diese Schwierigkeiten in allgemeiner Schüchternheit begründet sind und dass Lernende mit einem extrovertierten Charakter erfolgreichere Resultate beim Sprechen aufzeigen (ebd. 43).

Die hier beschriebene Lernendengruppe bestätigt Fischers Theorie, denn Konstantina hat sicherlich die schüchternste Persönlichkeit der drei Lernenden und fühlte die größte Unsicherheit, obwohl ihre Deutschkenntnisse auf Sprachniveau B2 zertifiziert sind und sie im Prüfungsteil Sprechen die Note

„sehr gut“ hat. Andererseits haben Andriana und Giorgos, die nur die Deutschprüfung A2 abgelegt haben, aber einen extrovertierteren Charakter haben, etwas weniger Sprechangst gezeigt.

Was für uns in diesem Kontext wichtig ist, ist die Tatsache, dass die Teilnahme der Lernenden an dem Beispielszenario dazu beigetragen hat, dass jede:r Lernende eine Strategie gefunden hat, mit der Sprechangst so umzugehen, dass sie überwunden wurde. Andriana, die mutigste Lernende, errötete zwar, nahm jedoch den Videokommentar erfolgreich auf. Giorgos zog seine Kapuze auf, als ob er sich verstecken wollte, und konnte mit dieser subjektiv empfundenen Anonymität den Kommentar sprechen, während Konstantina, mit ihrem Ausruf „Oh mein Gott!“ um Beistand rief, um die Aufgabe meistern zu können.

Ausschlaggebend ist, dass durch dieses Lernszenario die Lernenden die Gelegenheit hatten Lernstrategien zu entwickeln, um ihre Hemmnisse zu überwinden und sich aktiv an der sprachlichen Produktion beteiligten. Chudoba (2007: 4) beschreibt diesen Vorgang als einen handlungsorientierten, kommunikativ-offenen Lernrahmen, der dazu beiträgt, das Spektrum an sprachlichen und sozialen Ausdrucksmöglichkeiten der einzelnen Lernenden zu erweitern und kulturspezifisch bedingte Hemmungen in der Interaktion schrittweise abzubauen.

Der Unterricht förderte folglich nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern unterstützte auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden. Sie lernten, Verantwortung zu übernehmen, sich in einer Gruppe zu behaupten und mit persönlichen Unsicherheiten umzugehen. Solche Erfahrungen sind wertvoll für ihre soziale und kommunikative Entwicklung über die Schule hinaus.

Allgemeine Kompetenzen

Im Rahmen des Lernszenarios konnten die Lernenden zentrale persönlichkeitsbezogene und allgemeine Kompetenzen gezielt weiterentwickeln. Durch die aktive Auseinandersetzung mit einem neuen kulturellen und sprachlichen Kontext – der Zubereitung eines griechischen Rezepts auf Deutsch – zeigten sie Offenheit für neue Erfahrungen und Interesse an fremden Perspektiven. Die Aufgabe förderte die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit, da die Lernenden nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell zwischen ihrer Herkunftskultur und der Zielsprache vermittelten. In diesem Zusammenhang reflektierten sie ihre eigene Rolle im Lernprozess und übernahmen Verantwortung für das eigene Lernen, etwa durch selbstständige Vorbereitung, Organisation von Materialien und aktive Mitarbeit.

Darüber hinaus stärkten sie ihre Lernfähigkeit, indem sie neue sprachliche und kulturelle Inhalte mit bereits vorhandenem Wissen verknüpften und so ihre Fähigkeit zur Wissensintegration ausbauten.

Die Erfahrung zeigte, dass sich durch wiederholtes Anwenden neuer Begriffe und Strukturen auch die allgemeine Sprachlernfähigkeit verbessert. Die Lernenden entwickelten Lernstrategien, um mit unbekannten Situationen umzugehen, und nutzten dabei gezielt heuristische Fertigkeiten, um Informationen selbstständig zu recherchieren, zu verstehen und im Lernkontext anzuwenden. Abschließend reflektierten sie ihren Lernprozess, ihre Fortschritte und Herausforderungen, was wesentlich zur Ausbildung eines bewussten, selbstgesteuerten Lernverhaltens beitrug. Das Szenario trug somit auch auf persönlicher Ebene zur ganzheitlichen Kompetenzentwicklung bei.

Kompetenzen des 21. Jahrhunderts

Das Beispielszenario hat einen deutlichen Beitrag zur Förderung der sogenannten „Kompetenzen des 21. Jahrhunderts“ geleistet, insbesondere in den Bereichen Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken sowie digitaler und interkultureller Kompetenz.

Innerhalb der Gruppenarbeit lernten die Teilnehmenden, Rollen sinnvoll zu verteilen, Aufgaben gemeinsam zu planen und das Ziel ihrer Kochaktion im Hinblick auf individuelle Stärken auszuhandeln. Dabei wurde gezielt darauf geachtet, dass die Gruppenmitglieder ihre jeweiligen Fähigkeiten realistisch einschätzen und gezielt einsetzen konnten. Durch Beratungsphasen, gemeinsames Problemlösen und konstruktives Feedback – etwa zur Videoaufnahme oder zum Geschmack des Gerichts – entwickelten die Lernenden wichtige soziale Kompetenzen wie Empathie, Teamfähigkeit und Konfliktlösungsstrategien.

Die Arbeit mit digitalen Medien ermöglichte es den Lernenden, authentisches Material wie das eigene Rezept kreativ und mediengerecht aufzubereiten. Sie produzierten strukturierte Videosequenzen, übernahmen Regie, Kameraarbeit und Schnitt selbstständig und gestalteten ein vollständiges digitales Produkt – vom Vorspann bis zum Nachspann. Dabei lernten sie, geeignete Apps und Programme auszuwählen, Licht und Perspektive zu berücksichtigen und Inhalte zielgruppenorientiert darzustellen. Die digitalen Fertigkeiten, die sie dabei entwickelten, sind nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch für die spätere berufliche und private Mediennutzung relevant.

Zudem förderte das Projekt wichtige Alltagskompetenzen: Die Lernenden verbesserten ihre Fähigkeit, Kochprozesse zu strukturieren, hygienisch und effizient zu arbeiten und ästhetische Aspekte beim Servieren zu beachten. Sie konnten einschätzen, welche Zutaten und Beilagen sinnvoll kombiniert werden können, und lernten, mit möglichen Schwierigkeiten beim Kochen pragmatisch umzugehen. Damit hat das Szenario nicht nur fachlich, sondern auch praktisch und metalinguistisch einen hohen Bildungswert, da es die Jugendlichen zu selbstständigem Handeln,

reflektierter Mediennutzung und verantwortungsbewusstem Teamwork befähigt – zentrale Kompetenzen für ein erfolgreiches Leben in der heutigen Gesellschaft. Diese Ergebnisse bestätigen, dass digitale Prozesse als integrativer Bestandteil des Unterrichts sinnvoll und zielführend eingesetzt wurden. Klötzke (2022: 2) unterstützt diese Ansicht, indem er betont, dass der Einsatz interaktiver Elemente im Unterricht den Lernerfolg deutlich fördern kann. Sie ermöglichen eine aktivere Auseinandersetzung mit den Inhalten, steigern die Motivation der Lernenden und unterstützen nachhaltig den Erwerb von Kompetenzen.

Schlussfolgerungen anhand der Evaluation der Lernenden

Die Lernenden evaluierten die Lernerfahrung durch das Lernszenario ebenfalls als positiv. Maria beschrieb den Unterricht als interessant, was darauf hinweist, dass sie den Inhalt und die Art der Vermittlung ansprechend fand. Eleni stimmte dieser Einschätzung zu und fügte hinzu, dass der Unterricht zudem Spaß gemacht habe, was darauf hinweist, dass nicht nur der Inhalt, sondern auch die Atmosphäre und die Interaktivität positiv wahrgenommen wurden. Giorgos hingegen empfand den Unterricht als einfach, was möglicherweise darauf hindeutet, dass er die Themen als leicht verständlich und zugänglich wahrnahm. Andriana teilte Giorgos' Eindruck von der Einfachheit, fand den Unterricht jedoch gleichzeitig auch interessant, was darauf hindeutet, dass sie sowohl die Leichtigkeit als auch die Relevanz des Themas schätzte. Für Konstantina war der Unterricht ebenfalls interessant und machte Spaß, was auf eine ähnliche positive Wahrnehmung wie bei Eleni hinweist – die Kombination aus ansprechendem Inhalt und einer unterhaltsamen Atmosphäre.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Unterricht in den Augen der meisten Schüler als sowohl interessant als auch unterhaltsam wahrgenommen wurde, wobei einige auch die Einfachheit und Zugänglichkeit des Unterrichts betonten. Diese unterschiedlichen Perspektiven zeigen, dass der Unterricht insgesamt gut ankam und für verschiedene Lernstile und Bedürfnisse ansprechend war.

Positive Schlussfolgerungen durch Beobachtung der Lehrperson

Die Lehrperson nahm den Kochvorgang und die Zusammenarbeit der Lernenden als eine positive und motivierende Lernerfahrung wahr. Hervorzuheben ist auch die Tatsache, dass sich die Wahrnehmung der Lehrperson durch die Sensibilisierung für konstruktivistische Lernvorgänge veränderte und sie im Laufe der Zeit vermehrt Vorteile erkennen konnte und Vorgänge aus einer neuen Perspektive wahrnahm.

Besonders auffällig war, wie verantwortungsvoll die Jugendlichen handelten, sobald ihnen eigenständige Aufgaben übertragen wurden. Die offene, praxisorientierte Lernumgebung bot ihnen

die Möglichkeit, Selbstständigkeit zu entwickeln und ihre sozialen Kompetenzen zu stärken. Die Lehrperson erkannte darin ein großes Potenzial zur Persönlichkeitsentwicklung, das in einer klassischen Lernumgebung nicht möglich ist. Die Jugendlichen zeigten Engagement, Eigeninitiative und ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft, was den Lerneffekt zusätzlich unterstützte. Beide Gruppen waren mit ihrem Kochprodukt sehr zufrieden. Die Atmosphäre während der Mahlzeit war sehr positiv, sie strahlten viel Genugtuung aus und es wurde alles aufgegessen.

Das Lernszenario förderte demnach nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch persönliche Entwicklungen. Ein weiteres Beispiel ist Konstantina, die ihre Abneigung gegenüber Paprika überwand und das Gericht mit sichtbarem Appetit aß. Ein Indiz dafür, wie gemeinsame praktische Erfahrungen mit Gleichaltrigen Offenheit, Neugier und eine positive Haltung gegenüber Neuem stärken.

Schlussfolgerungen zur Motivation der Lernenden

Die Lernenden arbeiteten mit viel Freude und sichtbarem Spaß zusammen, es wurde viel gelacht. Sie lobten sich gegenseitig für ihre Kochkünste und unterstützten einander tatkräftig bei den einzelnen Arbeitsschritten. Wie auch auf dem Video zu sehen ist, war durchgehend ein Lächeln auf ihren Lippen und sie strahlten viel Harmonie mit sich und ihren Aktivitäten aus. Jede Schwierigkeit wurde relativiert und leicht überwunden. Eleni sagte beim Kochen: „Meine Oma wird sehr stolz auf mich sein“.

Dies ist ein Hinweis, dass der Lernprozess gehirngerecht stattgefunden hat, denn, wie Decke-Cornill/Küster (2015: 49ff.) feststellen, hat Emotionalität einen immensen und positiven Einfluss auf den Lerneffekt und schließt quasi das Gehirn für das Lernen auf. In ihrem Artikel zur Sprachlerntheorie beschreiben sie den Lernprozess als einen „kreativen Selbstorganisationsprozess“, bei dem kognitive und emotionale Aspekte zusammenfließen und der dazu führt, dass sich die Lernenden für „nicht bewusst kontrollierte mentale Prozesse“ öffnen. Durch die Selbstversenkung in kreativer Arbeit und den Verzicht auf Kontrolle, kommt es zu einem intensiven Motivationsgeschehen, was ein entscheidendes Element in Kreativitätstheorien ist (ebd.55). Dieses Geschehen bestätigt ihre „Selbstbestimmungstheorie“ die besagt, dass die „graduelle Integration ursprünglich externer Zielsetzungen in das Selbstkonzept der Lernenden“ stattgefunden hat. Ihre Schlussfolgerung ist, dass Selbstbestärkung und Selbstwirksamkeitserwartung zu einer subjektiven Verarbeitung von Erfolgserfahrungen den individuellen Leistungserwartungen gegenüber führen.

Diese Ansicht wird auch von Riemer unterstützt. In diesem Beispielszenario entstand durch die konkrete Tätigkeit des Kochens, die von deutschen Kommentaren begleitet wurde, ein sogenannter „sprachlicher Gegenstandsbezug“. Sprache und Gegenstand, hier die Tätigkeit des Kochens, wurden mental miteinander verbunden und dies führte zu einer Verstärkung der Sprachverarbeitung im Gehirn. Von Riemer (2002: 55ff.) verwendet den Begriff „Gegenstandsbezug“ um die inhaltliche Verankerung des Lernens an realitätsnahen, bedeutungsvollen Themen oder Handlungsfeldern zu beschreiben. Wie in dem hier gezeigten Beispiel sollen Lernprozesse nicht isoliert oder abstrakt gestaltet werden, sondern sich an konkreten Situationen orientieren, die für die Lernenden relevant und nachvollziehbar sind. Ein hoher Gegenstandsbezug erleichtert somit das Verständnis, erhöht die Motivation und fördert die kognitive Verarbeitung neuer Inhalte, da diese in bestehende Erfahrungswelten eingebettet werden können.

Hinzu kommt die „soziale Einbettung“, die sich auf die Gestaltung von Lernprozessen in gemeinschaftlichen Kontexten bezieht. Die Lerner haben keine isolierte Tätigkeit ausgeführt, sondern alle Aufgaben in Interaktion mit anderen durchgeführt: durch Kooperation, Austausch, Rückmeldung und gemeinsame Zielverfolgung. Eine solche soziale Einbettung schafft laut Riemer (2002: 58) emotionale Sicherheit, stärkt das Zugehörigkeitsgefühl und fördert soziales Lernen.

Wichtig ist auch die emotive Perspektive, die bei praxisbezogenen und kooperativ ausgeführten Sprachhandlungen, wie bei diesem Beispielszenario entsteht. Riemer (2002: 58) spricht im Zusammenhang mit diesen beiden Konzepten von einem „Raum emotiver Anteile am Geschehen“. Gemeint ist damit, dass Lernen nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotional geprägter Prozess ist. Wenn Inhalte bedeutungsvoll und Lernkontexte sozial eingebettet sind, wird das emotionale Engagement der Lernenden erhöht. Dies wiederum begünstigt sogenannte „Positivspiralen“ – also Rückkopplungseffekte, bei denen positive Erfahrungen zu weiterer Motivation, gesteigertem Interesse und nachhaltigem Lernen führen. Emotionen wirken dabei als Motor für tiefere Lernprozesse.

In unserem konkreten Fall haben die Lernenden eine positive Lernerfahrung mit der deutschen Sprache gehabt, die sie auf verschiedene Arten emotional berührt hat und dadurch haben sie sich als Person, sowohl in der Gruppe, als auch von der Lehrperson, akzeptiert gefühlt. Dieses Gefühl der Akzeptanz ist eine wichtige Voraussetzung für die innere Lernbereitschaft und die positive Einstellung dem Fremdsprachenlernen gegenüber und bildet nun die Grundlage, für weitere ähnliche Lernerlebnisse. Da Deutschlernen nun mit positiven Emotionen besetzt ist, besteht erhöhte

Motivation zum Lernen der Sprache, mit der Absicht, wieder ein emotional positiv besetztes Erlebnis herbeizurufen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die hier beschriebene Anwendung allen „Zehn Geboten“ zur Motivierung von Fremdsprachenlernenden, die Dörnyei/Csizers (1998) festlegen und die von Riemer zitiert werden (2002: 76), entspricht.

Sei durch dein eigenes Verhalten ein gutes Vorbild.

Schaffe eine angenehme und entspannte Atmosphäre im Unterricht.

Präsentiere Aufgaben so, dass den Lernenden deren Sinn und Zweck deutlich wird.

Entwickle ein gutes Verhältnis zu den Lernenden.

Verbessere das Selbstvertrauen der Lernenden in ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten.

Gestalte den Unterricht interessant.

Fördere die Autonomie der Lernenden.

Gestalte den Unterricht so, dass er für die Lernenden persönlich relevant ist.

Unterstütze die Lernenden dabei, sich eigene und realistische Lernziele zu setzen.

Mache die Lernenden mit der Zielsprachenkultur vertraut.

(Übertragung aus dem Englischen: Riemer, Claudia)

Schlussfolgerungen zur Binnendifferenzierung

Wenn man von einer Lernendengruppe von etwa 20 Personen ausgeht, wie es an den öffentlichen Schulen die Regel ist, so gibt es aller Wahrscheinlichkeit eine große „Heterogenität“. Im Fremdsprachenunterricht bedeutet Heterogenität, dass Lernende mit sehr unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, Lernstrategien und Bedürfnissen aufeinandertreffen und zusammen unterrichtet werden (Klein 2016: 3). Dies stellt besondere Anforderungen an die Didaktik und Methodik, da individualisierte und differenzierende Ansätze notwendig sind, um allen Lernenden gerecht zu werden und chancengerechtes Lernen zu ermöglichen.

Lernszenarien wie hier vorgestellt, bieten dieses didaktische Potenzial für Lernendengruppen: So haben wir gesehen, dass Konstantina, obwohl sie in der deutschen Sprache linguistisch fortgeschrittener war (B2+), als die anderen beiden Gruppenmitglieder (A2+), in diesem Kontext nicht die führende Rolle übernahm, sondern aufgrund ihrer Schüchternheit und Zurückhaltung, den Vorgaben und Ideen der anderen folgte. Mit anderen Worten, Lernende die linguistisch

fortgeschritten sind, haben nicht immer einen Vorteil gegenüber ihren Mitlernenden, sondern sind genauso gefordert ihre Kompetenzen und Fertigkeiten zu entwickeln.

Dies lässt sich durch die Arbeitsform des konstruktivistischen Lernszenario erklären, das handlungsorientiert ist, aber kein deklaratives Sprachwissen an und für sich erfordert. Damit ist gemeint, dass eine fremdsprachenlernende Person, die an einem kooperativen Lernszenario teilnimmt, wie hier beschrieben, nicht unbedingt bevorteilt ist, wenn sie ausschließlich linguistische Kompetenzen hat, ihre soziolinguistischen und allgemeinen Kompetenzen jedoch nicht entwickelt sind.

Vielmehr müssen Lernszenarien als reale Herausforderungen verstanden werden, die authentische Lernerfahrungen bieten, wie sie im realen Leben möglich sind (Ruhr Universität Bochum, Lehrmuster o.J.: 2). Somit stehen praxisbezogene Probleme im Vordergrund, für deren Lösung allgemeine Kompetenzen und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts notwendig sind, wobei die linguistischen Kompetenzen das Medium zur Verwirklichung sind. Das lässt erkennen, dass Lernende konstruktivistisch tätig sind, also Mitgestalter des eigenen Lernens und ihrer Entwicklung und das prozessorientierte Fremdsprachenlernen aus einer Perspektive wahrnehmen, die sie nicht auf ihre linguistischen Fertigkeiten reduziert.

Negative Beurteilungen des Beispielszenarios durch die Lehrperson und Vorschläge für eine effektivere Anwendung

Trotz der Vielzahl positiver Erkenntnisse, die im Verlauf dieser Arbeit gewonnen wurden – insbesondere hinsichtlich der motivierenden Wirkung und des Potenzials zur Förderung sprachlicher und überfachlicher Kompetenzen – ist es ebenso wichtig, die beobachteten Herausforderungen und Schwächen nicht außer Acht zu lassen. Eine ausgewogene Betrachtung umfasst auch die kritische Reflexion jener Aspekte, die sich im Rahmen der Umsetzung des Lernszenarios als problematisch oder verbesserungswürdig erwiesen haben. Nur durch die bewusste Auseinandersetzung mit diesen weniger erfolgreichen Facetten kann das didaktische Modell weiterentwickelt, praxisnäher gestaltet und langfristig optimiert werden. Dieses Kapitel widmet sich daher den identifizierten Nachteilen und deren Implikationen.

Zeitaufwand

Der größte Nachteil ist meines Erachtens die Tatsache, dass Lernszenarien einen großen Zeitaufwand benötigen. Dies betrifft sowohl den Zeitaufwand für die Vorbereitung des Lernszenarios als auch die Zeit, die für die Durchführung beansprucht wird. Für das hier

beschriebene Lernszenario wurde die notwendige Vorbereitungszeit zwar nicht genau festgehalten, sicherlich wurde jedoch ein Vielfaches an Vorbereitungszeit benötigt, verglichen mit traditionellem lehrbuchorientiertem Unterricht. Diese Vorbereitung betraf die Identität und Entwicklung des Lernszenarios, sowie die Vorbereitung des Evaluationsbogens. Dies war notwendig, um den Lernenden eine möglichst effiziente Lernerfahrung zu gewähren und um den Lernerfolg dokumentieren zu können.

Vermutlich ist der große Vorbereitungsaufwand im Erfahrungsmangel der Lehrperson begründet und würde mit steigender Erfahrung abnehmen. In welchem Maße kann jedoch nicht abgeschätzt werden. Die systematische Anwendung von Lernszenarien als Unterrichtsform könnte zur Nutzung eines Planungsschemas führen, was Ehnert (2001b: 74) als „Spickzettel“ oder „roten Faden“ bezeichnet, was der Lehrperson bei der Unterrichtsgestaltung behilflich wäre und den Vorbereitungsaufwand stark reduzieren würde.

Baumgartner (2005: 97) empfiehlt in diesem Zusammenhang, didaktische Materialien so zu gestalten, dass sie nicht zu stark an einen spezifischen Kontext gebunden sind. Stattdessen sollten sie eine gewisse inhaltliche Offenheit aufweisen, sodass sie flexibel in unterschiedlichen Lehr- und Lernsituationen eingesetzt werden können.

Dabei sind Lernobjekte als digitale oder analoge Einheiten zu verstehen, die gezielt für das Lehren und Lernen entwickelt wurden – z. B. Texte, Videos, Aufgabenstellungen oder interaktive Module. Der Begriff Kontextfreiheit bezeichnet in diesem Zusammenhang die Eigenschaft dieser Materialien, unabhängig von einem spezifischen thematischen oder situativen Rahmen verwendbar zu sein. Das bedeutet, dass sie sich leicht an unterschiedliche Fachinhalte, Zielgruppen oder didaktische Zwecke anpassen lassen. Einsatzszenarien wiederum bezeichnen die konkreten didaktischen Kontexte, in denen Lernobjekte verwendet werden – also z. B. der Fremdsprachenunterricht in der Schule, die Hochschullehre, der Online-Unterricht oder das selbstgesteuerte Lernen.

Durch eine kontextunabhängige Gestaltung wird die Wiederverwendbarkeit und Adaptierbarkeit von Lernmaterialien gefördert, was nicht nur die Planung von Unterricht erleichtert, sondern auch zur Nachhaltigkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse beiträgt.

Aufwand an Unterrichtszeit

Wenden wir uns dem Aufwand an Unterrichtszeit zu, so wurde auch in diesem Bereich eine viel größere Investition festgestellt, um diese bestimmten linguistischen Lernziele zu erreichen, als wahrscheinlich mit traditionelleren Unterrichtsmethoden notwendig gewesen wäre.

Hier muss jedoch bedacht werden, dass außer der großen Variation an linguistischen Kompetenzen auch allgemeine Kompetenzen und Kompetenzen des 21. Jahrhundert entwickelt wurden und nicht zuletzt ein starker Zuwachs an Motivation beobachtet wurde, sowie Sprachverarbeitung auf einem tieferen Niveau als üblich, was in gewisser Weise den Zeitaufwand rechtfertigt.

Fächerübergreifender Unterricht CLIL

Eine Veränderung, die den Zeitaufwand reduzieren würde, wäre fächerübergreifender Unterricht, also die Zusammenarbeit mit einem anderen Schulfach, was häufig als CLIL "Content and Language Integrated Learning", auf Deutsch: „Integriertes Lernen von Fachinhalten und Sprache" bezeichnet wird. Es handelt sich um einen pädagogischen Ansatz, bei dem eine Fremdsprache nicht nur als Lerngegenstand, sondern als Arbeitssprache für den Fachunterricht verwendet wird. Das bedeutet: Lernende lernen gleichzeitig fachliche Inhalte (z. B. Biologie, Geschichte, Kunst oder Hauswirtschaft) und die Fremdsprache, in diesem Falle Deutsch.

Zeppos (2017: 54) beschreibt diese Lernmethode als sehr effizient, da die Fremdsprache einen fächerverbindenden Knotenpunkt zu anderen Wissensbereichen darstellt und damit eine interdisziplinäre und fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung unterstützt. Diese Vorgehensweise hat zweifachen Vorteil. Einerseits kann der Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für die Anwendung von CLIL-Methoden dienen, während umgekehrt einzelne Fachbereiche auf die Ressourcen und didaktischen Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts zurückgreifen können.

Ziele von CLIL:

- Förderung von Sprachkompetenz durch authentische Anwendung
- Erwerb von Fachwissen in einem realen, sinnstiftenden Kontext
- Entwicklung von kognitiven, interkulturellen und sozialen Kompetenzen

Verbindet man also den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit einem anderen Schulfach, so würde nur noch ein Teil des Zeitaufwandes das Fach Deutsch betreffen, was den wahren Zeitaufwand auf etwa die Hälfte reduzieren würde.

Ein weiterer beobachteter Nachteil war die Tatsache, dass bei diesem Beispielszenario zu wenig Fokus auf der Entwicklung der linguistischen Kompetenzen festzustellen war. Dies war in der komplexen Aufgabenstruktur begründet, die von den Lernenden Kooperation nach Würffels Beschreibung (2022: 11) auf Ebene drei erforderte und mehrere Unterrichtsstunden in Anspruch nimmt, also nicht durch Mängel oder Fehler bei der Entwicklung des Lernszenarios entstand.

Auch für diesen Bereich wäre CLIL eine gute Lösung, da wie oben erwähnt CLIL kognitive, interkulturelle und kommunikative Kompetenzen – durch die Kombination von fachlichem Lernen mit dem Gebrauch der Fremdsprache in einem sinnstiftenden Kontext - fördert. Dies ist jedoch an Fremdsprachenschulen keine Option, da keine Zusammenarbeit mit anderen Fachrichtungen möglich ist.

Alternativen für Lerngruppen mit hoher Schülerzahl

Die Erstellung eines digitalen Kochrezepts und eines Kochvideos stellt hohe Voraussetzungen an die Lernumgebung und die technische Ausrüstung des Unterrichtsraumes, was zu dem Kritikpunkt führen kann, dass diese Lernmethode nicht für große Klassen realisierbar ist und deswegen Lernszenarien nur für kleinere Lernendengruppen geeignet sind.

Auch wenn es stimmt, dass der hier beschriebene Kochvorgang eine funktionsfähige Küche voraussetzt, was in den wenigsten Schulen gegeben ist, sollte man deswegen trotzdem nicht verallgemeinern, denn Unterricht kann flexibel gestaltet werden. Haben Lernende Erfahrung mit dieser Art von autonomen konstruktivistischen Lernprozessen, so ist es möglich, bestimmte Phasen, wie hier den Koch- und Filmvorgang aus dem Klassenzimmer in die private Küche der Lernenden zu verlagern, und Lernformen wie „blended learning“ oder „hybrides Lernen“ anzubieten.

Im Fremdsprachenunterricht bedeutet Blended Learning laut Laffita Rivera (2019: 134) beispielsweise, dass Lernende bestimmte Inhalte selbstständig online vorbereiten oder vertiefen (z. B. durch Videos, interaktive Übungen, Sprachlern-Apps), während im Präsenzunterricht kommunikative, kooperative oder vertiefende Aktivitäten stattfinden (z. B. Rollenspiele, Diskussionen, Aussprachetraining).

Blended Learning kann verschiedene Organisationsformen annehmen, etwa:

- Flipped Classroom: Inhalte werden vorab digital erarbeitet, im Unterricht werden Fragen geklärt und das Gelernte angewendet.

- Integriertes Modell: Online- und Präsenzphasen wechseln sich regelmäßig ab und bauen aufeinander auf.

Zentrale Merkmale sind:

- Lernzeit- und Lernortflexibilität
- Stärkung individueller Lernprozesse
- Erweiterung methodischer Vielfalt
- Förderung digitaler Kompetenzen

Didaktisch erfordert Blended Learning eine klare Verzahnung der digitalen und analogen Phasen, eine transparente Strukturierung der Lernziele sowie technisch und pädagogisch geeignete Materialien. Es gilt als zukunftsweisendes Modell für kompetenzorientiertes und selbstgesteuertes Lernen.

Eine kritische Analyse des aktuellen Lernszenarios auf die Aktivitäten hin, die von den Lernenden selbstständig, außerhalb des Unterrichts, hätten erarbeitet werden können, zeigt, dass dies eigentlich in jeder Lernphase möglich gewesen wäre, vorausgesetzt, die Lernenden haben ein digitales Endgerät und gewisse Erfahrung, selbstständig zu arbeiten und Probleme zu lösen.

Die Schlussfolgerung hierzu wäre, dass es zwar stimmt, dass dieses bestimmte Lernszenario nicht in einer öffentlichen Schule, oder in einer privaten Sprachenschule mit einer großen Anzahl von Lernenden durchgeführt werden könnte, doch könnte man den Lernenden andere konstruktivistische Aufgaben geben, die die Lernenden als solche dokumentieren, mit einem Kommentar in der Fremdsprache versehen und einen Bericht darüber schreiben. Mögliche Aufgabenbereiche wären Anleitungsvideos mit Tipps und Regeln zu verschiedenen Sportarten, was in der Sporthalle der Schule aufgenommen werden kann, oder ein historisches Geschehen, welches die Lernenden als Zeichentrickgeschichte, oder Comic, der im Computerraum digital gestaltet wird, herstellen. Hier sollen nur zwei Beispiele gegeben werden, wie man trotz der räumlichen Einschränkungen und auf das Lernen begrenzte Ausstattung, die in den meisten Schulen besteht, den Lernenden kreative konstruktivistische Lernmöglichkeiten geben kann. Der Ideenvielfalt sind aber keine Grenzen gesetzt, wichtig ist, dass die Aufgaben für die Lernenden interessant sind und sie eine gewisse Freiheit bei der kreativen Umsetzung der Aufgaben haben.

Verwendung der Zielsprache

Ein besonderer Aspekt des Szenarios betrifft die Unterrichtssprache: Aufgrund der intensiven Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen kommunizierten die Lernenden nahezu ausschließlich in ihrer Erstsprache. Die Zielsprache wurde primär in den Videokommentaren sowie in der Interaktion mit der Lehrperson verwendet. Diese Beobachtung entspricht auch den allgemeinen Feststellungen von Diekmann (2006: 28), der auf die Tendenz verweist, dass bei kooperativen Arbeitsformen die Erstsprache dominiert.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken und die Verwendung der Zielsprache im Unterricht gezielt zu fördern, empfiehlt Diekmann (2006: 22), authentische Materialien aus dem Internet einzusetzen. Diese können als notwendige Informationsquelle in die Aufgabenstruktur eingebettet werden, sodass eine Auseinandersetzung mit der Zielsprache unabdingbar wird. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass diese sprachliche Komponente von Beginn an bewusst in die Gestaltung des Szenarios integriert wird.

Darüber hinaus kann laut Diekmann (2006: 22) die mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden gestärkt werden, indem regelmäßig strukturierte Präsentations- oder Berichtphasen im Plenum stattfinden. In diesen Phasen erhalten die Lernenden Gelegenheit, ihre Arbeitsergebnisse oder Teilaspekte der Aufgabenstellung in der Zielsprache vorzustellen und mit anderen zu diskutieren. Auf diese Weise wird die produktive Verwendung der Fremdsprache gezielt gefördert und in den kommunikativen Alltag des Unterrichts eingebettet.

Reflexion

Die durchgeführte empirische Untersuchung zum Einsatz eines komplexen Lernszenarios im Fremdsprachenunterricht zeigt eindrucksvoll die Potenziale sowie die Herausforderungen eines ganzheitlich kompetenzorientierten Ansatzes. Ausgehend von den formulierten Forschungsfragen lassen sich mehrere übergeordnete Reflexionslinien erkennen, die Rückschlüsse auf die Wirksamkeit, die Praktikabilität und die Transfermöglichkeiten eines solchen Szenarios zulassen.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die grundlegende Konzeption des Lernszenarios in weiten Teilen den Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz im Unterricht entsprach. Die sorgfältige Planung, die sich an lerntheoretischen Prinzipien sowie an den Bedürfnissen der Zielgruppe orientierte, bot ein solides Fundament für die Umsetzung. Gleichwohl zeigte sich in der praktischen Anwendung, dass bestimmte Elemente, etwa der zeitliche Umfang einzelner Aufgaben, nicht in allen Phasen der Lernsequenz exakt der Erwartung entsprachen. Diese Diskrepanz machte

punktuellen Adaptionen erforderlich, etwa die Flexibilisierung der Zeitstruktur. Der Umgang der Lehrperson mit diesen Herausforderungen erfolgte jedoch reflektiert und adaptiv, was auf eine notwendige hohe didaktische Sensibilität und ein professionelles Handlungsrepertoire schließen lässt.

Die Durchführung des Szenarios offenbarte kaum Herausforderungen, doch die erforderliche Fähigkeit der Lehrperson, situativ angemessen zu reagieren, war ein zentrales Element für das Gelingen des Lernprozesses.

Hinsichtlich der Perspektive der Lernenden auf das Szenario zeigt sich ein differenziertes Bild. Alle Lernenden begegneten dem innovativen Ansatz mit einer positiven Einstellung. Die Möglichkeit, die eigenen Interessen einzubringen, eigenverantwortlich zu arbeiten und in authentischen Situationen zu kommunizieren, wurde von den Lernenden als Bereicherung erlebt. Dies deutet darauf hin, dass komplexe Lernszenarien, auch wenn sie zunächst eine kognitive und emotionale Herausforderung darstellen, mittelfristig zur Förderung eines tiefergehenden Lernens beitragen können.

Besonders aufschlussreich war die Erkenntnis, dass viele der in der Literatur als „Kompetenzen des 21. Jahrhunderts“ bezeichneten Fähigkeiten – etwa Kreativität, Problemlösefähigkeit, Zusammenarbeit und digitale Kompetenz – bei den Lernenden in Ansätzen durchaus vorhanden waren, jedoch bislang im schulischen Kontext kaum systematisch gefördert wurden. Das Szenario bot somit einen Raum zur Sichtbarmachung, Erprobung und Weiterentwicklung dieser Kompetenzen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass das Vorhandensein dieser Fähigkeiten allein nicht ausreicht; vielmehr bedarf es gezielter Lerngelegenheiten, um sie bewusst in den Lernprozess zu integrieren. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer stärkeren curricularen Verankerung solcher überfachlicher Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht hin.

Die Reflexion der Lehrperson über den Verlauf des Szenarios fällt insgesamt differenziert und selbstkritisch aus. Als besonders positiv wurde die hohe Lernaktivität, die authentische Kommunikationssituation sowie die gestiegene Eigenverantwortung der Lernenden hervorgehoben. Gleichzeitig zeigte sich, dass die Planung und Durchführung eines solchen Szenarios eine deutliche Erweiterung der professionellen Kompetenzen der Lehrperson voraussetzt. Insbesondere die Fähigkeit zur Diagnose, Individualisierung und zum Umgang mit offenen Lernsettings war in hohem Maße gefordert. Auch der Umgang mit der Zielsprache stellte eine zentrale Herausforderung dar, da ihre Anwendung durch die hohe Kooperationsdichte in der Erstsprache teilweise eingeschränkt war. Die Lehrperson reflektierte dies als einen Aspekt, der in zukünftigen Szenarien

gezielter berücksichtigt werden muss – etwa durch verpflichtende Sprachphasen oder den Einsatz authentischer digitaler Materialien in der Fremdsprache.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das untersuchte Lernszenario nicht nur zur Förderung sprachlicher Kompetenzen beitrug, sondern auch als Motor für die Entwicklung allgemeiner und zukunftsorientierter Fähigkeiten diente. Es verdeutlichte die Relevanz einer ganzheitlichen didaktischen Perspektive, in der Sprache nicht isoliert, sondern als Medium für komplexe Lernprozesse verstanden wird. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Einsatz solcher Szenarien im Fremdsprachenunterricht nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll ist – vorausgesetzt, es erfolgt eine professionelle Planung, eine kontinuierliche Reflexion und eine Bereitschaft, auf unerwartete Prozesse flexibel zu reagieren.

Fazit

Die Durchführung und Analyse des Lernszenarios verdeutlichen, dass ein integrativer Fremdsprachenunterricht, der neben sprachlichen auch überfachliche Kompetenzen fördert, nicht nur möglich, sondern auch didaktisch sinnvoll ist. Die Kombination aus konstruktivistisch gestaltetem Lernen, authentischen Aufgabenformaten und interdisziplinären Inhalten ermöglicht es den Lernenden, Sprache nicht isoliert, sondern als Mittel zur Bewältigung komplexer kommunikativer Anforderungen zu erleben. Dies trägt wesentlich zur Förderung einer ganzheitlichen fremdsprachlichen Handlungskompetenz bei.

Die Reflexion der Lernenden zeigt, dass sie das szenariobasierte Lernen als motivierend, herausfordernd und bereichernd empfanden. Insbesondere die Eigenverantwortung, die kreative Gestaltung und die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit wurden als positiv wahrgenommen. Gleichzeitig traten auch Schwierigkeiten auf – etwa bei der Zielsprachenverwendung im Gruppenprozess. Diese Herausforderungen können jedoch durch gezielte Lehrerinterventionen kompensiert werden und bieten deswegen wertvolle Hinweise für zukünftige Unterrichtsplanung.

Die Perspektive der Lehrperson bestätigt, dass die sorgfältige Planung sowie die flexible Anpassung während des Prozesses entscheidend für den Erfolg eines solchen Lernszenarios sind. Besonders deutlich wird die Notwendigkeit, die sprachliche Zielorientierung durch geeignete sprachförderliche Maßnahmen, wie authentische Materialien oder strukturierte Sprechanlässe, konsequent abzusichern.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Szenario einen positiven Beitrag zur Förderung sowohl sprachlicher als auch überfachlicher Kompetenzen geleistet hat. Es verdeutlicht die Relevanz eines didaktischen Paradigmenwechsels hin zu mehr Autonomie, Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit im Fremdsprachenunterricht und liefert zugleich praxisrelevante Erkenntnisse für die weitere Unterrichtsentwicklung.

Die vorliegende Arbeit kann als Ausgangspunkt für weiterführende didaktische Forschung im Bereich des Fremdspracherwerbs dienen. Insbesondere wäre es von Interesse, eine Lernengruppe über einen längeren Zeitraum hinweg ausschließlich im Rahmen von Lernszenarien zu unterrichten. Auf diese Weise ließen sich bisher unbeantwortete Fragen klären – etwa, ob sprachliche Inhalte wie der thematische Wortschatz zum Bereich „Kochen“ langfristig abrufbar bleiben und tatsächlich zu einer tieferen kognitiven Verankerung führen.

Darüber hinaus könnten zukünftige Studien untersuchen, inwiefern die in dieser Arbeit entwickelten Überlegungen und Maßnahmen zur Überwindung identifizierter Herausforderungen erfolgreich sind. Ein besonderer Fokus sollte dabei auf der Frage liegen, ob sich durch wiederholte Erfahrungen mit konstruktivistisch gestalteten Lernszenarien auch die Persönlichkeit der Lernenden verändert.

Zudem stellt sich die zentrale didaktische Frage, ob es im Kontext selbstgesteuerten Lernens geeignete Methoden und Techniken gibt, um die mündliche Sprachkompetenz – insbesondere Sprechflüssigkeit und Aussprache – effektiv zu fördern. Weitere Untersuchungen sollten sich auch der Frage widmen, ob selbstgesteuertes Lernen zur Öffnung der Persönlichkeit beiträgt und welche Konsequenzen dies für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen und kritischer Denkfähigkeit der Lernenden hat. Schließlich könnte auch der Einfluss eines szenarienbasierten Unterrichts auf das kritische Textverständnis näher beleuchtet werden – eine Kompetenz, die für viele Lernende eine besondere Herausforderung darstellt.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin und Warneke, Dagmara (2021): Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen. In Aguado, Karin und Warneke, Dagmara (Hrsg.) (2021), Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 64, 3–12. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://doi.org/10.37307/10.37307/j.2194-1823.2021.64> (Stand: 06.04.2025).

Anastasiadou, Alexandra, and Iliopoulou, Konstantina (2025): Combining Differentiated Instruction with Critical Literacy in Teaching Greek as an SL. In: Alexiou, Thomai et.al. (2025), Research Papers in Language Teaching and Learning 15(1):87–105. Patra: Hellenic Open University, School of Humanities. Online: <https://rpltl.eap.gr/images/2025/RPLTL15.pdf> (Stand: 06.04.2025).

Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel Johanna / Pilypaityte, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen 2. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Baumgartner Peter / Kalz Marco (2005): Wiederverwendung von Lernobjekten aus didaktischer Sicht. In D. Tavangarian & K. Nölting (Hrsg.), Auf zu neuen Ufern!: E-Learning heute und morgen (S. 97–106). Münster / New York/ München / Berlin: Waxmann Verlag GmbH.

Buschmann-Göbels, Astrid / Chaudhuri, Tushar (2022): Kooperative Lernszenarien Fremdsprache Deutsch 67: 3–8. In: Buschmann-Göbels, Astrid / Chaudhuri Tushar (Hrsg.) (2022) Kooperative Lernszenarien. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 67. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: https://fremdsprachedeutschdigital.de/.download/166770/fd_202267.pdf (Stand: 06.04.2025).

Buschmann-Göbels, Astrid / Rodewald Christine (2022): Kooperatives Lernen Online. Fremdsprache Deutsch 67: 40–45. In: Buschmann-Göbels, Astrid / Chaudhuri Tushar (Hrsg.) (2022) Kooperative Lernszenarien. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 67. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: https://fremdsprachedeutschdigital.de/.download/166770/fd_202267.pdf (Stand: 06.04.2025).

Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht: zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Kovač.

Chudoba, Gregor (2007): Spielerische Ausspracheübungen mit Lernenden entwickeln. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 12:2, Darmstadt: Universitäts- und Landesbibliothek. Online: <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2583/>. (Stand 04.06.2025)

Demuth, Stephan / Heuzeroth, Johannes / Schlosser Till (2022): Interaktivistan.de-Deutschlernen reversed. Fremdsprache Deutsch 66:1–7. In: Braun, Angelika & Klimaszyk, Petra (Hrsg.) (2022). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 66. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-66-2022/ausgabe.html>.

(Stand 04.06.2025)

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Dickmann, Wolf (2006): Mehr sprechen – weniger zappen - Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern im Selbstversuch. Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung, 44, 11–29.

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation, Band A, Patra: Hellenic Open University.

Ehnert Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band B. Patra: Hellenic Open University.

Eilert-Ebke, Gabriele / Berg, Wilhelmine (2018): „Szenariobasierte Lernstandsmessung in Beruf und Schule“ Fremdsprache Deutsch 59: 54–57. In: Kuhn, Christina & Sass, Anna (Hrsg.) (2018). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 59. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-59-2018/ausgabe.html>.

(Stand 04.06.2025)

Ende, Karin / Rüdiger Grotjahn / Karin Kleppin / Imke Mohr (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. DLL6. Verlag: Langenscheidt, Berlin.

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat Straßburg, Langenscheidt KG, Berlin München. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>. (Stand: 20.01.2020)

Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenz im „Referenzrahmen“. In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008), Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens, 13-33.

Fischer, Sylvia (2005): Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht. German as a Foreign Language 3: 31-45. <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.pdf>. (Stand: 27.04.2024)

Gerlach, David/ Goworr, Jürgen/ Schluckebier, Julia (2012): Lernaufgaben als Planungsinstrumente. Beiträge Zur Fremdsprachenvermittlung, 52, 3–19.

Heinrich, Sonja / Rasmus, Sam Dige Pedersen (2022): "Das Macht Einfach Viel Mehr Spaß." Fremdsprache Deutsch 66:1–7. In: Braun, Angelika & Klimaszyk, Petra (Hrsg.) (2022). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 66. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-66-2022/ausgabe.html>.

(Stand 04.06.2025)

Hölscher, Petra (o.J.): Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. LIFE-Materialien. München: BMW Group München. Online: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf.

(Stand 04.06.2025)

Hölscher, Petra / Piepho, Hans-Eberhard /Roche, Jörg (2006): Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Oberursel: Finken.

Hölscher, Petra / Roche, Jörg / Simic, Mirjana (2009): Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit-und fremdsprachigen Unterricht. Jahrgang, 14(2). Online: <http://werkstadt.daf.uni-muenchen.de>. (Stand 04.06.2025)

Klötzke, Ralf (2022): Lerneraktivierung mit interaktiven Videos. Fremdsprache Deutsch 66, 25-31. In: Braun, Angelika & Klimaszyk, Petra (Hrsg.) (2022). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 66. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-66-2022/ausgabe.html>.

(Stand 04.06.2025)

Kontomitrou, Nancy (2023): Zur Konstruktion von Lernszenarien. Wichtige Aspekte am Beispiel der Analyse eines Lernszenarios. Athen: Lexis, Heft 4. Online http://lexis.gs.uoa.gr/teyxxh/2023_teyxos-4.html. (Stand: 15.04.2025)

Lawrenz Birgit (2006): Plädoyer für eine gehirngerechtere Vermittlung des syntaktischen Wortes – oder: Das didaktische Dilemma mit dem Lemma. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 4: 3-9. Online: https://courses.eap.gr/pluginfile.php/118506/mod_resource/content/1/Lawrence_2006.pdf. (Stand 04.01.2024)

Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter, 983-992.

Markou, Vicky (2024): Alternative Evaluation Durch Projektarbeit: Ein Beispiel Zum Einsatz Im DaF-Unterricht in Griechenland. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. Online: <https://ikee.lib.auth.gr/record/357070/files/Markou%20-2024%20Projektarbeit.pdf>. (Stand 04.06.2025)

Möllering Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Postgraduiertenstudium in Deutsch als Fremdsprache. Band C. Patra: Hellenic Open University.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2012): Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, DC: The National Academies Press. Online: <https://doi.org/10.17226/13398>. (Stand: 10.06.2025)

Pettersson, Maria Pia, & Aaroe Karen. (2022): Sprachkompetenz(en) fördern. In: Fremdsprache Deutsch 66, 18-24. In Braun, Angelika & Klimaszyk, Petra (Hrsg.) (2022). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 66. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-66-2022/ausgabe.html>. (Stand: 15.04.2025)

Raabe, Horst (2002a): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Patra: EAP, Band B, (TEP 62/2).

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen, 49–83. In: Quetz, Jürgen/Handt, Gerhard von der (Hgg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Reihe: Perspektive Praxis). Bielefeld: Bertelsmann.

Rüger, Antje (2022): Einfach Podcast! Aktiv und interaktiv lernen mit einem Klassiker. Fremdsprache Deutsch 66, 25-31. In: Braun, Angelika & Klimaszyk, Petra (Hrsg.) (2022). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 66. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-66-2022/ausgabe.html>. (Stand: 15.04.2025)

Rühl, Elke (2021): Wortschatzarbeit. Wie bleiben neue Wörter leichter im Kopf? Fremdsprache Deutsch 64, Anhang 1–9. In Aguado, Karin, & Warneke, Dagmara (Hrsg.) (2021). Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 64. Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online: <https://doi.org/10.37307/10.37307/j.2194-1823.2021.64>. (Stand 04.06.2025)

Russ, Michael / Mack, Wolfgang / Grama, Carina-Raluca / Lanfermann, Heinrich / Knopf, Monika (2003): Enactment effect in memory: evidence concerning the function of the supramarginal gyrus.

In: Experimental Brain Research, Volume 149, 496-504. Hamburg: Springer Verlag. Online: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00221-003-1398-4>. (Stand: 10.06.2025)

Schmenk, Barbara (2010): Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. Profil 2 (11-26). Online: https://opus.bibliothek.uni.wuerzburg.de/files/4141/Schmenk_Geschichte_Lernerautonomie_Profil2.pdf. (Stand 04.01.2024)

Stathopoulou, Maria (2025): The ECML METLA project: Drawing upon the CEFR CV to support learners in reaching their plurilingual potential. Research Papers in Language Teaching and Learning Vol.15, No.1, 71-86. In: Alexiou, Thomai (Hrsg.) (2025). Patras: Hellenic Open University, School of Humanities. Online: <https://rpltl.eap.gr/images/2025/RPLTL15.pdf>. (Stand: 06.04.2025)

Storch, Günther (2008): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. 3., unveränderter Nachdruck. Paderborn: Fink (utb).

Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS) (2010). Dossier Unididaktik. Bereich Lehre - Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. Zürich: Universität Zürich. Online: <https://fd.phwa.ch/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/Taxonomiestufen-Hochschuldidaktik1.pdf>. (Stand:15.04.2025)

Thonhauser, Ingo (2008): Konzeptualisierungen von Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung des GER. In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008), Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen.

Tomlinson, Carol Ann (2003): Der differenzierte Unterricht. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und Basel: Beltz. im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens, 87-106.

Vinanda, Leviana (2024): Promoting intercultural and transcultural awareness through a telecollaboration programme in Indonesia. In: Alexiou, Thomai et.al. (2024), Research Papers in Language Teaching and Learning 14(2): 121-138. Patra: Hellenic Open University, School of Humanities. Online: <https://rpltl.eap.gr/images/2025/RPLTL15.pdf>. (Stand: 06.04.2025)

Wagner Katharina (2021): Aktiv lernen. Bochum: Ruhr Universität Bochum. Online: <https://lehreladen.rub.de/lehrformate-methoden/aktiv-lernen/>. (Stand: 16.04.2025)

Wesołowska Dorota (2013): Interkulturalität – Neue Dimension im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Wortschatzarbeit. *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Germanica*, 9, 131–142.

Würffel, Nicola (2022): Kooperatives Lernen Im DAF/DAZ-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch* 67: 9–15. In Buschmann-Göbels, Astrid / Chaudhuri Tushar (Hrsg.) (2022) *Kooperative Lernszenarien. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 67. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Ζέππος, Δημήτριος (2017): Πρόταση Δημιουργίας Πλαισίου Προδιαγραφών Προγράμματος Προπτυχιακών και Μεταπτυχιακών Σπουδών για την Εφαρμογή Τεχνικών CLIL με τη Χρήση Αρχών TPACK στο πλαίσιο του ΕΠΣ-ΞΓ. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(1A), 42-57. Online: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1082/1218>. (Stand 16.06.2025)

Quellen aus dem Internet

Lehre Laden: (o.J.) Kompetenzorientiertes Prüfen. Bochum: Ruhr Universität Bochum. Online: <https://lehreladen.rub.de/planung-durchfuehrung-kompetenzorientierter-lehre/kompetenz-pruefen/>.

(Stand: 15.04.2025)

Edeka: (2022) Traditionelles Moussaka-Rezept, Griechischer Auberginenauflauf mit Hackfleisch, Rezept. Online: <https://www.edeka.de/rezeptwelt/rezepte/klassisches-moussaka/>. (Stand 17.06.2025)

Edeka: (2022) Traditionelles Moussaka-Rezept, Griechischer Auberginenauflauf mit Hackfleisch, Kochvideo. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=bPMrs-x6yoY>. (Stand: 11.06.2025)

Klein, Rosemarie (2016): Binnendifferenzierung. Online: <http://www.die-bonn.de/wb/2016-binnendifferenzierung-01.pdf>. (Stand: 20.06.2025)

Laffita Rivera, Joel (2019): Blended Learning-Effectiveness and Application in Teaching and Learning Foreign Languages. *Open Journal of Modern Linguistics*, 9(2), 129–144. Online: <https://doi.org/10.4236/ojml.2019.92013>. (Stand: 20.06.2025)

Anhang

Anhang 1: Zeitplan für das Lernszenario

Ein Video erstellen mit der Zubereitung eines traditionellen griechischen Gerichts

2 Gruppen:

Maria

Eleni



Andriana

Giorgos Valassas

Konstantina

Wir treffen uns 5 Mal.

1. Montag 31.3. – 5:00 - 6:30
2. Donnerstag 03.04. – 5:00 – 6:30
3. Samstag 05.04. – Gruppe 1: 11:00 - 13 Uhr
- Sonntag 06.04. - Gruppe 2: 11:00 – 13:00 Uhr

Jede Gruppe kocht ihr Gericht und danach essen wir zusammen. 2 Stunden brauchen wir nur für das Kochen.

4. Montag 07.04. -5:00-6:30
5. Donnerstag 09.04.- 5:00-6:30



Anhang 2: Die Identität des Lernszenarios

Die Identität des Lernszenarios	
Titel	Das Lernszenario als konstruktivistische Lernmöglichkeit für eine heterogene Lernendengruppe.
Thema des Szenarios	Deutschlernen bei der Niederschrift eines griechischen Rezepts auf Deutsch und bei der Erstellung des Kochvideos.
Projektform	Kurzzeitprojekt von fünf Doppelstunden
Kontext	Heterogene Lernendengruppe Sprachniveau A1-B2. Szenariendidaktik. Entwicklung des Selbstbewusstseins, der digitalen Fähigkeiten und des interkulturellen Bewusstseins durch den authentischen Gebrauch der deutschen Sprache.
Beteiligte Akteur:innen	5 Jugendliche und ein Erwachsener DaF Lernende an einem Fremdspracheninstitut.
Motivation & Lernziele	Integration verschiedener Fertigkeiten, kollaboratives Lernen von Lernenden verschiedener Sprachniveaus, autonomes Lernen, Arbeitsschritte festlegen, Teil- und Endprodukte herstellen, aufzeichnen und präsentieren.
Linguistische Kompetenzen	<p>Lexikalische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grundbegriffe zum Thema „Kochen“ verstehen und aktiv gebrauchen. • Grundbegriffe zu den Mengenangaben verstehen und aktiv gebrauchen. • Wortschatz für Kochgeräte und –vorgänge verstehen und aktiv gebrauchen. • Genauigkeit des Ausdrucks bei der Beschreibung des Kochvorgangs. <p>Semantische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Semantische Beziehungen erkennen und aufbauen. <p>Grammatische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grammatische Strukturen zur Bewältigung der kommunikativen Aufgaben gebrauchen. <p>Phonologische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Lernenden können die Wörter richtig aussprechen. • Sie haben die passende Intonation für einen freundlichen Kochkommentar. • Flüssigkeit beim Sprechen der deutschen Sprache entwickeln. <p>Soziolinguistische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein griechisches Rezept angemessen auf Deutsche aufschreiben.

	<ul style="list-style-type: none"> • Den Kochvorgang aus dem Griechischen ins Deutsche übertragen. • Kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen griechischer und deutscher Küche erkennen. • Die eigene Meinung über das Projekt ausdrücken. • Paralinguistische Mittel effektiv einsetzen. • Interkulturelles Bewusstsein: Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens in deutschsprachigen Ländern. <p>Pragmatische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Einkaufsliste erstellen mit den notwendigen Zutaten. • Ein Rezept aufschreiben. • Kochkommentare aufschreiben und auf logische Anordnung achten. • Kochvorgang auf Deutsch beschreiben und passende Ausdrücke für die Entwicklung der Zubereitung wählen. <p>Funktionale Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sachinformationen mitteilen. • Diskursstrukturierung und Interaktionsschemata entwickeln.
Allgemeine Kompetenzen	<p>Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit für und Interesse an neuen Erfahrungen entwickeln. • Die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit, die Einstellungen und Bewusstsein mit einschließt. • Vorbereitung für die Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben. • Selbstreflexion <p>Lernfähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernfähigkeit entwickeln durch Teilnahme an neuer Erfahrung und Bereitschaft zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes. • Sprachlernfähigkeit entwickeln. • Lerntechniken entwickeln um mit neuen Erfahrungen umzugehen. • Heuristische Fertigkeit entwickeln, neue Informationen finden, verstehen und verwenden. • Reflexion
Kompetenzen des 21. Jahrhunderts	<p>Soziale Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rollen in der Gruppe verteilen. • Einander beraten. • Arbeitsteilung beim Aufräumen. • Das gemeinsame Ziel den Fähigkeiten entsprechend aushandeln. • Erkennen wo die Gruppenmitglieder ergänzende Fähigkeiten haben und diese richtig einsetzen. • Eigene Fähigkeiten im Gruppenkontext beurteilen. • Kochkommentar auf den Kochvorgang und das Filmen anpassen. • Konstruktive Kritik üben, ohne zu beleidigen. • Gemeinsam Probleme erkennen und Lösungen finden.

	Digitale Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> • Mit authentischem Material einen authentischen digitalen Text produzieren. • Ein Rezept optisch ansprechend digital darstellen. • Für geeignete Filmvoraussetzungen sorgen (Licht, Drehwinkel, Drehlänge). • Videosequenzen produzieren (Vorspann, Rezept, Kochvorgang, Servieren, Nachspann). • Filmen mit Endgerät. • Film zurechtschneiden und editieren. • Gefilmte Teile zusammenfügen und das Rezept einfügen. • Digitale Fähigkeiten so entwickeln, dass sie für die Produktion von eigenen Projekten genutzt werden können. • Passende Apps bzw. Programme für die digitale Arbeit finden. Alltagskompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> • Gemüse schneiden und zubereiten. • Arbeitsschritte beim Kochen erkennen und einhalten. • Auf Hygiene achten. • Beilagen bestimmen die zu dem Gericht passen. • Zeitaufwand für den Kochvorgang einschätzen • Schwierigkeiten beim Kochen antizipieren und abwägen. • Beim Servieren auf Ästhetik und Aussehen achten. • Kompetenz bei den Grundfertigkeiten für das Kochen erlangen.
Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Problemlösestrategien einsetzen • Interaktionsstrategien • Produktionsstrategien
Methodische Vorgehensweise	<ul style="list-style-type: none"> • Methodenmix • Einzelarbeit • Gruppenarbeit • Plenum
Verwendung von Medien und neuen Technologien	<ul style="list-style-type: none"> • Youtube Video • Digitale Übungen • Digital filmen • Apps zum Film editieren
Zeit & Raum	Vier Unterrichtseinheiten je 90 min, und einer von 120 min, in einer Ferienwohnung mit Küche.
Sprache	Deutsch als Fremdsprache/Tertiärsprache L1: Griechisch, L2: Englisch
Bewertung	<ul style="list-style-type: none"> • Auswirkungen des Projekts auf die Sprachproduktion, die Motivation allgemein, auf die Motivation Deutsch zu lernen, • Kompetenz ein griechisches Kochrezept und Kochvorgang in der deutschen Sprache zu präsentieren.
Produkt	Ein Video mit einem Kochrezept und der Vorstellung des Kochvorgangs.
Projektevaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Alternative Evaluation • Evaluation der Qualität des Videos,

	<ul style="list-style-type: none">• Fragebogen zur Selbstevaluation• Evaluationsgespräch im Plenum
--	---

Anhang 3: Entwicklung des Lernszenarios

Entwicklung des Szenarios

1. *UNTERRICHTSEINHEIT*

Einführung: Thema (Rezept, Kochprojekt, Erstellung des Videos) bekannt machen.

Dauer: 90 min

1. Begrüßung und Einführung in die Entwicklung des Szenarios

Besprechung organisatorischer Aspekte (Gruppenzusammensetzung, Rechnernutzung, notwendige digitale Ausrüstung) ca. 5min.

2. Aktivität: Vorentlastung/Hinführung zum Thema – Einführung – Entwicklung der lexikalischen Kompetenz – Verwendung von Medien und neuen Technologien – Gruppenarbeit,

- Lernende machen in Gruppenarbeit die erste digitale Wortschatzübung zum Thema Kochen mit der Zuordnungsübung zu den Redemitteln auf learningapps. ca. 20 min
- <https://learningapps.org/31355353>
- <https://learningapps.org/10398481>
- <https://learningapps.org/31362740>
- <https://learningapps.org/31362763>

3. Aktivität: Vorstellung eines Rezepts – Entwicklung der linguistischen Kompetenzen - Plenum

Die Lernenden lesen zusammen mit der Lehrperson das Moussaka Rezept und werden auf Layout und Inhalt aufmerksam gemacht. Welches Tempus wird verwendet? Wie viele Vorgänge beschreibt ein Arbeitsschritt? ca. 20 min.

<https://www.edeka.de/rezepte/rezept/klassisches-moussaka.jsp>

4. Aktivität: Kochvideo ansehen und besprechen – Entwicklung der soziolinguistischen und digitalen Kompetenzen - Plenum

Die Lernenden sehen zusammen mit der Lehrperson das Video und besprechen praktische Aspekte. Welche Arbeitsschritte werden gezeigt? Wie und was wird kommentiert? Was für Herausforderungen antizipieren die Lernenden bei der Entwicklung des eigenen Videos? ca. 10 min

<https://www.youtube.com/watch?v=bPMrs-x6yoY>

5. Aktivität: Kochrezept auswählen – Entwicklung von Interaktionsstrategien und Problemlösestrategien einsetzen – Entwicklung der soziolinguistischen und sozialen Kompetenz - Gruppenarbeit

Gruppen beraten welches Kochrezept für ihr Projekt passend ist und wählen eins aus, das ihren Fähigkeiten, den angebotenen Zutaten im lokalen Supermarkt und dem möglichen Aufwand entspricht. Ausdruck der eigenen Meinung und das gemeinsame Ziel den Fähigkeiten entsprechend aushandeln. Erkennen wo die Gruppenmitglieder ergänzende Fähigkeiten haben und eigene Fähigkeiten im Gruppenkontext beurteilen. ca. 20 min.

6. Aktivität: Vorstellung des Kochrezepts im Plenum - Entwicklung der soziolinguistischen und funktionalen Kompetenz und Sprachfähigkeit - Evaluation

Die Lernenden berichten über ihre Rezeptwahl und über ihre Erfahrungen und Eindrücke zu dem Projekt. Mitteilung von Sachinformationen und Entwicklung von Diskursstrukturierung und Interaktionsschemata. ca. 5 min.

2. UNTERRICHTSEINHEIT

Gruppen verfassen das Rezept und schreiben die Einkaufsliste Dauer 90 min

1. Aktivität: Schriftliche Produktion – Entwicklung der lexikalischen, semantischen und pragmatischen Kompetenz – Strategien anwenden - Gruppenarbeit

Die Lernenden schreiben in Gruppen die Zutaten und Mengenangaben für das Rezept auf dem Rechner. ca. 15 min.

2. Aktivität: Schriftliche Produktion – Entwicklung der grammatischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz - Gruppenarbeit

Die Lernenden formulieren einige Sätze für jeden Arbeitsschritt der Zubereitung für das Rezept. Kochvorgang auf Deutsch beschreiben und passende Ausdrücke für die Entwicklung der Zubereitung wählen. Auf logische Reihenfolge und Anordnung achten. ca. 35 min.

3. Aktivität: Erstellung des Layouts – Digitale Kompetenz entwickeln - Gruppenarbeit

Die Gruppen erstellen das notwendige Layout für das Rezept und inkludieren ein passendes Foto. Rezept optisch ansprechend digital darstellen. ca. 10 min.

4. Aktivität: Erstellung der Einkaufsliste – Entwicklung der lexikalischen, semantischen und der pragmatischen Kompetenz - Gruppenarbeit

Die Gruppen erstellen die Einkaufsliste anhand der notwendigen Rezeptzutaten für ihr gewähltes Gericht. Ca. 5 min.

5. Aktivität: Erstellung eines Storyboards für das Video – Entwicklung der soziolinguistischen, sozialen und pragmatischen Kompetenz - Gruppenarbeit

Die Gruppen verteilen die Rollen für den Drehtag und entscheiden anhand des Rezeptes, welche Arbeitsschritte sie filmen werden. Kochkommentar auf den Kochvorgang und das Filmen anpassen. Gemeinsam Probleme erkennen und Lösungen finden. Das gemeinsame Ziel den Fähigkeiten entsprechend aushandeln. Rollen verteilen und einander beraten. Erkennen wo die Gruppenmitglieder ergänzende Fähigkeiten haben und diese richtig einsetzen. Eigene Fähigkeiten im Gruppenkontext beurteilen. Ca. 15 min.

6. Aktivität: Präsentation des Rezeptes und der Planung für den Drehtag – Entwicklung der funktionalen Kompetenz - Plenum.

Die Lernenden zeigen ihr Rezept und berichten über ihre Planung für die Koch- und Drehphase des nächsten Unterrichts. Sachinformationen mitteilen und Diskursstrukturierung entwickeln. Ca. 5 min.

7. Aktivität: Selbstevaluation und Evaluation der Lerneinheit – Entwicklung der soziolinguistischen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenz entwickeln - Plenum

Die Lernenden berichten über den Lernprozess der Lerneinheit. Ausdruck möglicher Sorgen und antizipierter Probleme während der nächsten Lerneinheit, die den Koch- und Drehvorgang betreffen. Selbstreflexion und konstruktive Kritik üben, ohne zu beleidigen. Ca. 5 min.

3. *UNTERRICHTSEINHEIT*

Gruppen schreiben Kommentare, kochen und machen Videoaufzeichnungen. 120 min

1. Aktivität: Kommentare zum Kochvorgang verfassen – Entwicklung der lexikalischen, grammatischen und sozialen Kompetenz - Gruppenarbeit

Die Lernenden schreiben für jeden Arbeitsschritt den passenden Kochkommentar. Auf Genauigkeit des Ausdrucks bei der Beschreibung des Kochvorgangs achten. Grammatische Strukturen zur Bewältigung der kommunikativen Aufgabe gebrauchen. Einander beraten und eigene Fähigkeiten im Gruppenkontext beurteilen. Ca. 20 min.

2. Aktivität: Kochvorgang und Videoaufzeichnung – Entwicklung der phonologischen, soziolinguistischen, sozialen und digitalen Kompetenz - Gruppenarbeit

Die Lernenden bereiten die Speise schrittweise vor und machen Aufzeichnungen von jedem Arbeitsschritt. Sie achten beim Sprechen auf Aussprache, Intonation und Flüssigkeit und setzen paralinguistische Mittel effektiv ein. Anpassung des Kochkommentars an den Kochvorgang. Arbeitsteilung zur Erreichung des gemeinsamen Ziels. Mit authentischen digitalen Mitteln einen authentischen digitalen Text produzieren. Für geeignete Filmvoraussetzungen sorgen (Licht, Drehwinkel, Drehlänge). Videosequenzen produzieren (Vorspann, Rezept, Kochvorgang, Servieren, Nachspann) ca. 100 min.

4. *UNTERRICHTSEINHEIT*

Film editieren und Fertigstellung des Kochvideos

1. Aktivität: Evaluation und Reflexion der 3. Unterrichtseinheit – Entwicklung der soziolinguistischen Kompetenz - Plenum

Die Lernenden berichten über ihre Eindrücke der 3. Unterrichtseinheit und Herausforderungen, die sie in dieser Unterrichtseinheit antizipieren. Ca. 5 min.

2. Aktivität: Digitales Tool zum Editieren finden und herunterladen – Entwicklung der digitalen und allgemeinen Kompetenzen - Gruppenarbeit

Die Lernenden finden eine passende App für das Editieren ihrer Aufnahmen. Entwicklung der heuristischen Fertigkeit und neue Informationen finden, verstehen und verwenden. Lerntechniken entwickeln um mit neuen Erfahrungen umzugehen. Ca. 10 min.

3. Videoaufnahmen editieren - Entwicklung der digitalen, sozialen und allgemeinen Kompetenzen - Gruppenarbeit

Die Lernenden sehen sich die Aufnahmen an und entscheiden, wo genau geschnitten wird. Sie editieren die Videoaufnahmen und fügen sie zu einer einheitlichen Filmeinheit zusammen. Entwicklung der Lernfähigkeit durch die Teilnahme an einer neuen Erfahrung und durch die Bereitschaft zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes. Digitale Fähigkeiten so entwickeln, dass sie für die Produktion

des eigenen Projektes genutzt werden kann. Ca. 60 min.

4. Rezept und Nachspann in das Video integrieren – Entwicklung der digitalen, sozialen und allgemeinen Kompetenzen - Gruppenarbeit

Die Lernenden verfassen einen Nachspann und integrieren ihn zusammen mit dem Rezept in das Video. Digitale Fähigkeiten so entwickeln, dass sie für die Produktion des eigenen Projektes genutzt werden kann. Einsatz von Problemlösestrategien, Interaktionsstrategien und Produktionsstrategien. Ca. 15 min.

5. UNTERRICHTSEINHEIT

Vorstellung des Projektproduktes im Plenum, Selbstevaluation und Evaluation des Produktes der anderen Gruppe. Reflexion und Evaluation des Projektes als Anwendung zum Erlernen der deutschen Sprache.

1. Aktivität: Jede Gruppe stellt ihr Video vor – Entwicklung der persönlichkeitsbezogenen, der sozialen Kompetenzen und der Lernfähigkeit - Plenum

Die Gruppen spielen ihr Video vor und erhalten Evaluation ihrer Mitlernenden. Offenheit und Interesse an dem Produkt der anderen Gruppe zeigen. Übernahme von Verantwortung für das Produkt der eigenen Gruppe. Konstruktive Kritik üben, ohne zu beleidigen. Reflexion und Selbstreflexion. Ca. 30 min.

2. Selbstevaluation und Evaluation des Lernszenarios und der persönlichen Entwicklung der linguistischen und anderen Kompetenzen – Einzelarbeit

Die Lernenden evaluieren sich selbst und die Inhalte des Lernszenarios. Beurteilung der Entwicklung der eigenen Kompetenzen. Konstruktive Kritik üben, ohne zu beleidigen. Reflexion und Selbstreflexion. Ca. 10 min.

Anhang 4: Informationsblatt zur Entwicklung des Lernszenarios

Ein Video erstellen mit der Zubereitung eines traditionellen griechischen Gerichts

Aufgabe: Ein Video entwickeln.

Zeitraumen: 5 Unterrichtseinheiten je 90 Minuten

1. Treffen:

- Einführung
- Übungen zur Aktivierung des Kontexts und des Wortschatzes:

<https://learningapps.org/10398481>

<https://learningapps.org/31355353>

<https://learningapps.org/31355353>

<https://learningapps.org/31362740>

<https://learningapps.org/31362763>

Beispielvideo:

<https://www.youtube.com/watch?v=bPMrs-x6yoY>

2. Treffen:

Gruppenaktivität:

Entscheidet in eurer Gruppe, welches traditionelle, griechische Gericht ihr kochen wollt.

Überlegt, welche Zutaten ihr braucht und welche Schritte beim Kochen notwendig sind.

Schreibt das Rezept auf dem Computer und macht eine Einkaufsliste mit den Zutaten für eure Lehrerin, die alles besorgen wird.

Macht eine Liste mit den verschiedenen Arbeitsschritten die ihr auf dem Video zeigen wollt. Was müsst ihr als Vorgang zeigen und was müsst ihr mit Worten beschreiben?

Verteilt in eurer Gruppe Rollen. Wer spricht? Wer kocht? Wer macht das Video?

3. Treffen:

Bereitet die Arbeitsschritte vor und macht die Videos davon mit Kommentar.

Wenn das Essen fertig ist, serviert es auf einem Teller und kommentiert es auf dem Video. Was passt dazu? (Salat, Beilagen)

Nach dem Essen spült ihr das Geschirr und räumt die Küche wieder auf.

4. Treffen:

Schaut euch eure Videos an und überlegt wo ihr sie schneidet und zusammenfügt.

Macht Notizen von Minute/Sekunde wo geschnitten wird.

Bearbeitet die Videos und fügt die Teile zusammen.

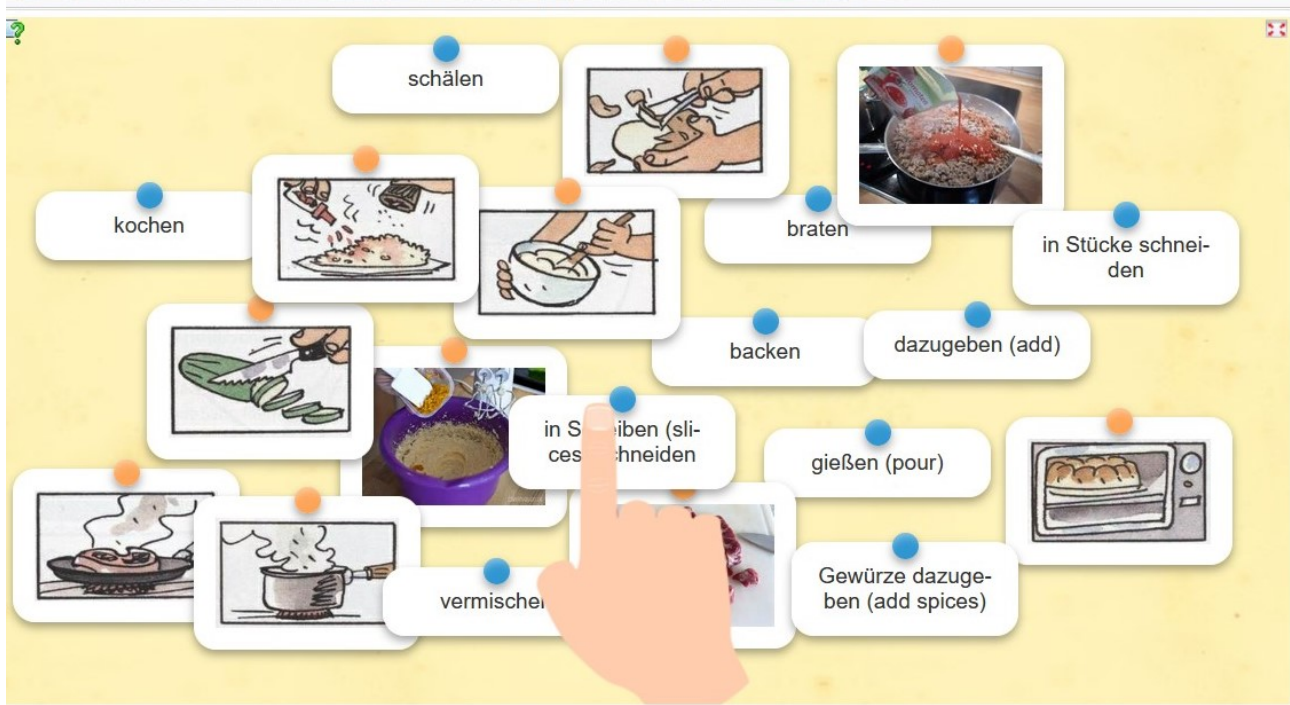
5. Treffen:

Stellt euer Video der anderen Gruppe und eurer Lehrerin vor.

Berichtet einander über das Erlebnis.

Füllt den Fragebogen aus, den euch eure Lehrerin gibt.

Anhang 5: Übungen auf learningapps.org



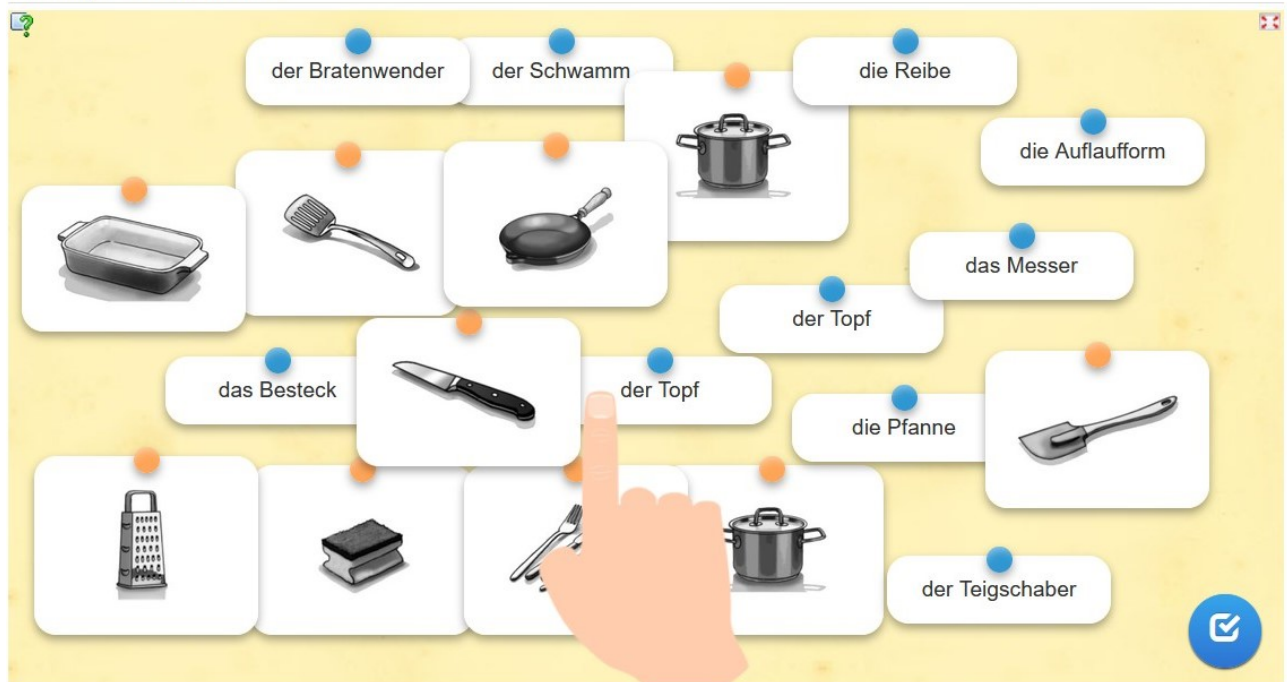
Küchengeräte zuordnen 01



Küchengeräte zuordnen 02



Küchengeräte zuordnen 03



Anhang 6: Mousaka Rezept



Klassisches Moussaka

Dauer: 110min., Aktive Arbeitszeit: 60min., Mittel: 
Kalorien / Portion: 835kcal

Zutaten - 4 Portionen

800 g Aubergine
Salz
1 Gemüsezwiebel
3 Knoblauchzehe
1 Bund Petersilie
½ Bund Oregano
120 g Hartkäse aus Schafsmilch, z.B. Kefalotyri oder Pecorino
8 EL Olivenöl, nativ extra
3 EL Butter
3 EL Weizenmehl (Type 405)
350 ml Vollmilch
2 Ei
500 g Rinderhack
1 EL Tomatenmark
1 Lorbeerblatt
1 Zimtstange
Pfeffer
400 g Tomaten, stückig
200 ml Gemüsebrühe

Zubereitung

1. Auberginen waschen und längs in ca. 0,5 cm dünne Scheiben schneiden. Von beiden Seiten mit Salz bestreuen und ca. 15 Minuten ziehen lassen. Dann Flüssigkeit gut abtupfen. Zwiebel und Knoblauch schälen und fein würfeln. Petersilie und Oregano waschen, trockenschütteln und fein hacken. Käse reiben.
2. Zwei Drittel des Öls portionsweise in einer großen Pfanne erhitzen. Auberginenscheiben darin nach und nach 2-3 Minuten unter Wenden von beiden Seiten goldbraun anbraten. Abtropfen lassen.
3. Butter in einem kleinen Topf schmelzen. Mehl zugeben und unter Rühren ca. 1 Minute hell anschwitzen. Milch unter Rühren zugeben, aufkochen und ca. 5 Minuten köcheln lassen, bis eine puddingartige Konsistenz entsteht, dabei gelegentlich umrühren. Béchamelsauce mit Salz würzen und abkühlen lassen. Eier leicht verquirlen, zufügen und glatt verrühren.
4. Übriges Öl in der Pfanne erhitzen. Hackfleisch darin ca. 4 Minuten unter Wenden krümelig anbraten. Knoblauch und Zwiebel zugeben und ca. 2 Minuten mitbraten. Tomatenmark zufügen und 1-2 Minuten leicht anrösten. Lorbeer und Zimt zugeben. Kräftig mit Salz und Pfeffer würzen, mit den stückigen Tomaten und Gemüsebrühe ablöschen. Etwa 10 Minuten einköcheln, dann leicht abkühlen lassen. Zimtstange und Lorbeerblatt entfernen und gehackte Kräuter unterrühren.
5. Die Hälfte der Auberginenscheiben überlappend in eine große Auflaufform (ca. 36 x 22 cm) legen. Tomaten-Hackmasse darauf verteilen und glattstreichen. Mit restlichen Auberginenscheiben überlappend belegen. Béchamelsauce darauf geben, glattstreichen und mit geriebenem Käse bestreuen.
6. Moussaka im vorgeheizten Backofen bei 200 Grad Ober-/Unterhitze (180 Grad Umluft) 30-40 Minuten backen. Bei Bedarf die letzten 5 Minuten die Grillfunktion des Ofens dazuschalten, damit die Oberfläche bräunt. Moussaka aus dem Ofen nehmen und ca. 10 Minuten abkühlen lassen, dann servieren.

Anhang 7: Rezept für Hackbällchen

Rezept für Frikadellen mit Tomaten Soße

Zutaten

Hack

1. 400 gr Rinderhack
2. 2 gehackte Tomaten
3. 5 El Pecorino
4. 3 El Petersilie
5. 1 El gehackten Knoblauch
6. 2 Scheiben trockenes Brot
7. 2-3 El Milch
8. Salz
9. Pfeffer
10. Olivenöl

Soße

1. 2 El Olivenöl
2. 1 kleine gehackte Zwiebel
3. 500 Tomaten
4. 2 El gehackten Basilikum
5. Salz
6. Pfeffer
7. ein bisschen Petersilie

Zubereitung

Tomatensoße

1. Das Öl in einer tiefen Pfanne erhitzen, die Zwiebel dazugeben und bei geringer Hitze kurz anbraten.
2. Tomaten, Salz und Pfeffer dazugeben und die Soße köcheln bis sie bindet.
3. Zum Schluss Salz, Pfeffer und frisches Basilikum dazugeben.

Frikadellen

1. Das trockene Brot zerkleinern.
2. Die Zutaten für den Hack, alles zusammen Brot, Tomaten, Pecorino, Salz, Pfeffer, Olivenöl, Milch, Petersilie und Knoblauch in eine Schüssel legen.
3. Der Rinderhack sehr gut kneten und 30 Minuten im Kühlschrank zugedeckt stehen lassen.
4. Runde Frikadellen formen und sie in Mehl wenden.
5. Frikadellen 4-5 Minuten anbraten.
6. Frikadellen in die Tomatensoße legen und 10-15 Minuten köcheln.

Das Gericht wird mit Reis reserviert.

Guten Appetit!!

Rezept von Maria und Eleni

Anhang 8: Rezept Gefüllte Paprikas und Tomaten

Traditionelle Gefüllte Paprikas & Tomaten – Rezept

Zutaten – 4 Portionen

Für das Gemüse

5 reife Tomaten

5 grüne Paprikas

Für die Füllung

6 EL Reis

1 gehackte Zwiebel

250 g Rindfleisch

eine halbe Tasse Olivenöl

Salz

Zucker

Pfeffer

einen halben Bund Petersilie



Zubereitung

1. Den Deckel von jedem Gemüse schneiden. Das Gemüse aushöhlen und die Reste zur Seite legen. 2. Zucker und Salz auf das Gemüse streuen.
3. Die Tomaten pürieren. Die Hälfte aufbewahren.
4. In eine tiefe Pfanne eine Viertel Tasse Olivenöl erhitzen und das Rinderfleisch 5-6 Minuten anbraten.
5. Die Zwiebel dazugeben und mischen.

6. Den Reis dazugeben und mischen.
7. Die Hälfte der gehackten Tomaten mit einer halben Tasse Wasser übergießen.
8. Salz und Pfeffer zugeben und für 5 Minuten schmoren.
9. Den geschnittenen Petersilie bestreuen.
10. Es soll saftig sein.
11. Jedes Gemüse füllen.
12. Die Deckel der Gemüse drauflegen und sie in ein Backblech legen.
13. In eine Schüssel die Reste Tomaten mit dem Resten Olivenöl vermischen. Salz und Pfeffer dazugeben und auf die Gefüllte Gemüse übergießen.
14. Im vorgeheizten Ofen bei 200 Grad Ober-/Unterhitze backen. Die ersten 30 Minuten soll das Gemüse bedeckt sein.
15. Die Abdeckung entfernen und weiter backen.
16. Das Backen dauert insgesamt 1 Stunde und 15 Minuten.

Rezept von Andriana, Konstantina und Giorgos

Anhang 9: Evaluationsbogen

Evaluation				
Selbstevaluation zu ausgewählten Inhalten des Szenarios. (Kann-ich/kann-ich-nicht Checkliste)				
	Ich kann...	Gut/sehr gut	Teilweise	Nicht gut
1.	eine Einkaufsliste schreiben.			
2.	ein Rezept auswählen, das ich kochen kann.			
3.	die Zutaten für ein Rezept aufschreiben.			
4.	Mündlich und schriftlich beschreiben, wie man ein Gericht kocht.			
5.	Redemittel und Wortschatz zum Thema Kochen schriftlich und mündlich gebrauchen.			
6.	Ein Foto in ein Dokument einfügen und editieren.			
7.	das digitale Layout für ein Rezept gestalten.			
8.	einen Arbeitsvorgang für eine Videoaufnahme planen.			
9.	einen schriftlichen Kommentar zu einem Kochvorgang verfassen.			
10.	ein digitales Tool finden um eine bestimmte digitale Aufgabe zu lösen.			
11.	Videoaufnahmen editieren.			
12.	meine Meinung in der Gruppe ausdrücken.			
13.	die Fähigkeiten meiner Mitlernenden erkennen.			
14.	meine Fähigkeiten im Gruppenkontext richtig beurteilen.			
15.	praktische Probleme erkennen und zusammen mit meinen Mitlernenden eine Lösung finden.			

Evaluation der Arbeitsweise von Lernszenarien

1. Mir hat die Arbeitsphase _____ am besten gefallen.
2. Mir hat die Arbeitsphase _____ am wenigsten gefallen.
3. Diese Art von Lernen finde ich interessanter/langweiliger als traditionellen Unterricht.
4. Diese Art von Lernen finde ich effizienter/ineffizienter als traditionellen Unterricht.
5. Durch dieses Projekt habe ich mehr/nicht mehr Selbstvertrauen gewonnen.
6. Der größte Vorteil von dieser Art zu lernen ist _____.
7. Der größte Nachteil von dieser Art zu lernen ist _____.
8. Ich möchte noch sagen, dass _____.

Produktevaluation

Das Rezept

		Sehr gut gemacht	teilweise	Es gibt große Mängel
1.	enthält alle notwendigen Zutaten.			
2.	beschreibt die Zubereitung mit klaren Arbeitsvorgängen.			
3.	hat keine sprachlichen Fehler.			
4.	ist schön gestaltet.			

Das Video

1.	hat einen Titel.			
2.	hat eine schöne Einleitung			
3.	zeigt die notwendigen Zutaten.			
4.	zeigt alle Arbeitsvorgänge klar und deutlich.			
5.	hat klar gesprochene Beschreibungen.			
6.	hat Beschreibungen, die an die Bilder angepasst sind.			
7.	ist akustisch gut verständlich.			
8.	hat keine sprachlichen Fehler.			

9.	zeigt das fertige Gericht.			
10.	ist freundlich und informativ.			
11.	hat einen passenden Schluss.			

Anhang 10: Auswertung der Selbstevaluation

Evaluation			
Selbstevaluation zu ausgewählten Inhalten des Szenarios. (Kann-ich/kann-ich-nicht Checkliste)			
Ich kann...	Gut/sehr gut	Teilweise	Nicht gut
eine Einkaufsliste schreiben.	100%		
ein Rezept auswählen, das ich kochen kann.	100%		
die Zutaten für ein Rezept aufschreiben.	100%		
Mündlich und schriftlich beschreiben, wie man ein Gericht kocht.	80%	20%	
Redemittel und Wortschatz zum Thema Kochen schriftlich und mündlich gebrauchen.	80%	20%	
Ein Foto in ein Dokument einfügen und editieren.	100%		
das digitale Layout für ein Rezept gestalten.	100%		
einen Arbeitsvorgang für eine Videoaufnahme planen.	80%	20%	
einen schriftlichen Kommentar zu einem Kochvorgang verfassen.	40%	60%	
ein digitales Tool finden um eine bestimmte digitale Aufgabe zu lösen.	100%		
Videoaufnahmen editieren.	80%	20%	
meine Meinung in der Gruppe ausdrücken.	100%		
die Fähigkeiten meiner Mitlernenden erkennen.	100%		
meine Fähigkeiten im Gruppenkontext richtig beurteilen.	100%		
praktische Probleme erkennen und zusammen mit meinen Mitlernenden eine Lösung finden.	100%		

Anhang 11: Produktevaluation

Produktevaluation				
Das Rezept				
		Sehr gut gemacht	Teilweise gut gemacht	Es gibt große Mängel
1.	enthält alle notwendigen Zutaten.	100%		
2.	beschreibt die Zubereitung mit klaren Arbeitsvorgängen.	100%		
3.	hat keine sprachlichen Fehler.	100%		
4.	ist schön gestaltet.	100%		
Das Video				
1.	hat einen Titel.	100%		
2.	hat eine schöne Einleitung	100%		
3.	zeigt die notwendigen Zutaten.	100%		
4.	zeigt alle Arbeitsvorgänge klar und deutlich.	100%		
5.	hat klar gesprochene Beschreibungen.	100%		
6.	hat Beschreibungen, die an die Bilder angepasst sind.	100%		
7.	ist akustisch gut verständlich.	100%		
8.	hat keine sprachlichen Fehler.	100%		
9.	zeigt das fertige Gericht.	100%		
10.	ist freundlich und informativ.	100%		
11.	hat einen passenden Schluss.	100%		

Kyrannos Eveline

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.