



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ**

**ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung,  
Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau**

**Τα κίνητρα στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας: Ανάλυση της  
εσωτερικής διαφοροποίησης, των σεναρίων μάθησης και της παιχνιδοποίησης σε ένα  
ψηφιακό διδακτικό εγχειρίδιο επιπέδου B1**

**Kontos Christos**

**530681**

Δράμα, Ιούνιος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/ της φοιτητή/ φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») 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. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von  
Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem  
digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Κοντός Χρήστος

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Δράμα, Ιούνιος 2025

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα καθηγήτρια Δρ. Μάρκου Βασιλική, για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη, αλλά και τους γονείς μου, Ιωάννη και Λεμονιά.

Τέλος αφιερώνω την εργασία στον παππού μου Γεώργιο και τη γιαγιά μου Μαρία, που δυστυχώς δεν βρίσκονται πια στη ζωή.

Χρήστος Κοντός, Ιούνιος 2025.

## Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit der Analyse eines Lehrwerks, das sowohl eine klassische, als auch eine digitale Ausführung hat. Sie bezieht sich auf die Motivationselemente, ausgehend von der Tatsache, dass die Motivation ein multidimensionaler Faktor ist, der einen wesentlichen und wirksamen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen ausübt. Da uns das heutige Zeitalter durch die Digitalisierung neue Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung eröffnet, können Lehrwerke sich verstärkt auf die Motivation der Lernenden befassen und Elemente einführen, wie die Binnendifferenzierung, die Szenariendidaktik und *Gamification*.

Angelehnt an den obigen genannten Elementen werden im theoretischen Part diese Bestandteile ausführlich erleuchtet und gründlich untersucht. Präziser formuliert werden zum einen die Begriffe Motivation, ihre Rolle und ihre Arten – sowohl intrinsische als auch extrinsische – sowie der affektive Faktor präsentiert. Zum einen wird die Binnendifferenzierung im Deutschunterricht als Fremdsprache, sowie das Konzept der Lernszenarien und die Bedeutung des handlungsorientierten Unterrichts ausgeführt. Zum anderen werden die *Gamification* und das spielerische Lernen im Deutschunterricht thematisiert. Als letztes wird die Rolle der Lehrwerke im DaF-Unterricht, ihre Funktionen, die Unterschiede zwischen den traditionellen und digitalen Lehrwerken und verdeutlicht.

Der empirische Teil bezieht sich auf die praktische Untersuchung, deren Ziel darin besteht, ein Modul des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ hinsichtlich der oben genannten Kriterien zu untersuchen. Die Untersuchung wird durch ein für die Zwecke der Untersuchung erstelltes Kriterienraster durchgeführt, um Ergebnisse hinsichtlich der Differenzierungsmöglichkeiten, des Einsatzes von Lernszenarien, der Anwendung von spielerischen und Gamification-Elementen zu erhalten. Laut der durchgeführten Analyse verfügt das Lehrwerk über zahlreiche *gamifizierte* und binnendifferenzierte Aufgaben, die die Lernmotivation gezielt stärkt. Es empfiehlt sich jedoch zur weiteren Steigerung der Lernmotivation der Lernenden, eine Anreicherung der vorhandenen szenariodidaktischen Aufgaben.

## **Schlüsselwörter**

Motivation, Binnendifferenzierung, Szenariendidaktik, *Gamification*, Lehrwerkanalyse, digitale Lehrwerke.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την ανάλυση ενός διδακτικού εγχειρίδιου τόσο σε παραδοσιακή, όσο και σε ψηφιακή μορφή. Η ανάλυση του διδακτικού εγχειρίδιου, εστιάζει στα στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργία κινήτρων, με βάση το γεγονός, ότι η κινητοποίηση είναι ένας πολυδιάστατος παράγοντας που ασκεί ουσιαστική και αποτελεσματική επίδραση στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Καθώς η σημερινή εποχή προσφέρει νέες δυνατότητες για τη διαμόρφωση της διδασκαλίας χάρη στην ψηφιοποίηση, τα διδακτικά εγχειρίδια μπορούν να επικεντρωθούν περισσότερο στη δημιουργία κινήτρων για τους μαθητές/ τις μαθήτριες και να εισαγάγουν στοιχεία όπως η εσωτερική διαφοροποίηση, η διδακτική σεναρίων και η παιχνιδοποίηση.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, στο θεωρητικό μέρος αυτά τα στοιχεία εξετάζονται λεπτομερώς και διερευνώνται διεξοδικά. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι έννοιες της κινητοποίησης, ο ρόλος και οι τύποι της- τόσο οι ενδογενείς όσο και οι εξωγενείς- καθώς και ο συναισθηματικός παράγοντας. Από την μία πλευρά, αναλύεται η εσωτερική διαφοροποίηση στη διδασκαλία των γερμανικών ως ξένη γλώσσα, καθώς και η έννοια των σεναρίων μάθησης και η σημασία της „διδασκαλίας με προσανατολισμό την πράξη“. Από την άλλη πλευρά, εξετάζεται η παιχνιδοποίηση και η παιγνιώδης μάθηση στη διδασκαλία των γερμανικών ως ξένη γλώσσα. Τέλος διευκρινίζεται ο ρόλος των διδακτικών εγχειριδίων, στη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας, οι λειτουργίες τους, οι διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών και των ψηφιακών διδακτικών εγχειριδίων.

Το εμπειρικό μέρος αναφέρεται στην πρακτική έρευνα, στόχος της οποίας είναι να εξεταστεί μια ενότητα του διδακτικού εγχειρίδιου „Beste Freunde Plus 3“ με βάση τα παραπάνω κριτήρια. Η έρευνα πραγματοποιείται με τη χρήση ενός πίνακα κριτηρίων που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας, προκειμένου να ληφθούν αποτελέσματα σχετικά με τις δυνατότητες της διαφοροποίησης, τη χρήση των διδακτικών σεναρίων, την εφαρμογή στοιχείων παιχνιδοποίησης. Σύμφωνα με την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, το διδακτικό εγχειρίδιο διαθέτει πολλές ασκήσεις με στοιχεία παιχνιδοποίησης και ασκήσεις εσωτερικής διαφοροποίησης, οι οποίες ενισχύουν τη μαθησιακή κινητοποίηση. Ωστόσο, για την περεταίρω ενίσχυση της μαθησιακής κινητοποίησης των μαθητών, συνιστάται ο εμπλουτισμός των υφιστάμενων ασκήσεων.

## Λέξεις-κλειδιά

Κίνητρα, εσωτερική διαφοροποίηση, διδακτικά σενάρια, *Gamification*, ανάλυση διδακτικού εγχειριδίου μάθησης, ψηφιακό- διδακτικό εγχειρίδιο μάθησης.



# Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung .....	8
1. Motivation im DaF- Unterricht .....	12
1.1 Die Rolle der Motivation- Definitionen .....	15
1.2 Arten der Motivation .....	17
1.2.1 Intrinsische Motivation.....	18
1.2.2 Extrinsische Motivation.....	19
1.3 Affektive Faktoren der Motivation.....	22
2. Binnendifferenzierung im DaF- Unterricht .....	25
2.1 Das Konzept der Binnendifferenzierung .....	25
2.2 Dimensionen der Differenzierung .....	29
2.2.1 Äußere Differenzierung .....	30
2.2.2 Innere Differenzierung .....	31
3. Lernszenarien im DaF- Unterricht.....	35
3.1 Methodische Einordnung der Szenarien- Didaktik .....	36
3.2 Handlungsorientierter Unterricht.....	37
3.3 Begriffsbestimmung des Lernszenarios .....	39
4. Gamification und spielerisches Lernen im DaF- Unterricht .....	43
4.1 Eigenschaften des spielerischen Lernens .....	43
4.2 Gamification- Elemente.....	44
5. Die Rolle der Lehrwerke im DaF- Unterricht .....	46
5.1 Traditionelle und digitale Lehrwerke .....	46
5.2 Lehrwerkanalyse: Theoretische Darstellung und Studien.....	47
6. Praktische Untersuchung .....	49
6.1 Ziele und Kriterienraster zur Lehrwerkanalyse .....	50
6.2 Das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ .....	50
6.3 Ergebnisse der Lehrwerkanalyse .....	52
6.3.1 Differenzierungsmöglichkeiten .....	53
6.3.2 Umsetzbarkeit von Lernszenarien .....	56
6.3.3 Auswertung der spielerischen und Gamification- Elementen .....	60
7. Kritische Evaluation .....	63
7.1 Auswertung der Ergebnisse .....	63

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

7.2 Vorschläge zur Optimierung der Qualitätsbereiche .....	66
7.3 Vorschläge für weitere Forschung.....	66
8. Fazit .....	68
9. Bibliographie .....	69
10. Anhang I. Kriterienraster zur Lehrwerkanalyse .....	78
11. Anhang II. Ausgewählte Auszüge aus dem Lehrwerk .....	87

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1. Checkliste zur Analyse eines Lehrwerks, anhand eines Moduls.....	80
Tabelle 2a. Checkliste- Differenzierungsmöglichkeiten zum gesamten Modul .....	82
Tabelle 2b. Checkliste- Differenzierungsmöglichkeiten zur ausgewählten .....	
Aufgabe .....	83
Tabelle 3a. Checkliste- Lernszenarien für das gesamte Modul.....	84
Tabelle 3b. Checkliste- Lernszenarien zur ausgewählten Aufgabe.....	85
Tabelle 4. Checkliste zu Gamification, des gesamten Moduls und zu einer .....	
ausgewählten Aufgabe.....	86

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1.Begriffsfeld: Gefühl- Emotion- Stimmung- Affekt.....	23
Abbildung 2. Kriterien zur Abgrenzung von SLS.....	43
Abbildung 3. Tabelle der Game- Elementen und Definitionen.....	45
Abbildung 4. Aufgabe 1c. ....	54
Abbildung 5. Aufgabe 2. ....	54
Abbildung 6. Aufgabe 10. ....	55
Abbildung 7. Aufgabe 2. Lernszenario .....	58
Abbildung 8. Aufgabe 3. ....	58
Abbildung 9. Projekt Bundesländer- Ferienkalender .....	87
Abbildung 10. Kahoot! .....	87
Abbildung 11. Ausgewählte Aufgabe für Gamification.....	88
Abbildung 12. Aufgabe 10. Kreuzworträtsel .....	61
Abbildung 13. Aufgabe 4a. ....	64

## 0. Einleitung

Motivation ist ein vielschichtiger Faktor, der nicht nur den Alltag der Menschen beeinflusst, sondern auch individuell die schulische Laufbahn der Lernenden bestimmt. Besonders beim Fremdsprachenerwerb, wie beim (DaF) Deutsch als Fremdsprachen- Unterricht hat jede lernende Person ihr eigenes Motiv und ihre eigene Motivation beim Erwerben der deutschen Sprache. Aus diesem Grund sollten die Lehrwerke so aufgebaut sein, dass die Lernenden sich angesprochen fühlen. Bezüglich ihrer Motivation sollten sie sich im Idealfall mit den Protagonistinnen, Protagonisten und deren Geschichten in den simulierten Alltagsituationen des digitalen Lehrwerks identifizieren können, sodass die Motivation des Erwerbens der deutschen als Fremdsprache für die Lernenden bestehen bleibt und konstant lebendig bleibt, vom Anfang bis zum Ende des Lehrwerkes.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich zunächst auf das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“, um den Einsatz von Motivationselementen zu überprüfen, anhand der zusammenhängenden Aspekte der Motivation, wie zunächst Rücksicht auf die Binnendifferenzierung zu nehmen, anhand der Heterogenität der Gruppe der Lernenden.

Anschließend versucht die Diplomarbeit im zweiten Schritt den Bezug auf die Szenariendidaktik, als einen motivierenden, alternativen und handlungsfokussierten methodischen Ansatz der Unterrichtsgestaltung festzustellen, ob und in welchem Ausmaß, dem Lernenden und den Lehrpersonen das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ solche Aufgaben, zur Verfügung stehen. Damit die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, alternative Lernmethoden, beim DaF- Unterricht anwenden zu können. Die fernab interessanter, handlungsorientierter, motivierender und binnendifferenzierter sind, im direkten Vergleich zu klassischen und monotonen Methoden der Unterrichtsgestaltung, wie das Unterrichten, das Planen und das Erarbeiten eines DaF- Lehrwerks mit nur den konventionellen Lehrskizzen.

Zu guter Letzt versucht die Diplomarbeit zu erforschen, ob das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ den *gamifizierten* Unterricht fördert, ob solche Elemente im Lehrwerk vorhanden sind und in welcher Form. Ein didaktisch aktuelles Lehrwerk für das DaF- Fach sollte auch auf den Aspekt des spielerischen Lernens, oder den international verwendeten Begriff *Gamification* Rücksicht nehmen und ihn integrieren. Denn das spielerische Lernen stärkt die Motivation der Lernenden und auf diese Weise könnten die negativ behaftenden

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Einstellungen zur deutschen Sprache von einigen Lernenden umgestellt werden und für die positiv eingestellten Lernenden als eine Konstanz, aber auch als eine Bestätigung und Erweiterung ihrer vorhandenen Motivation fungieren.

Zusammenfassend befasst sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Motivation im DaF-Unterricht der Lernenden und damit involvierten Aspekten, die entweder zur positiven oder auch zur negativen Einstellung der Lernenden zur deutschen Sprache führen kann. Durch die Analyse des Zusammenspiels der Motivation, der Binnendifferenzierung, der Szenariendidaktik und der Gamification im Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“.

Es sind drei Auslöser, die mich mit dem Befassen mit der Thematik dieser Diplomarbeit inspiriert haben. Als erstes interessiere ich mich für das Erforschen und das Ausprobieren von neuen didaktischen Konzepten und Lernmethoden, die die Motivation des Erwerbs der deutschen Sprache, durch die der Lernenden unterstützen. In Anbetracht der Tatsache, dass ich mir immer öfter die Floskel anhören muss, „die deutsche Sprache ist eine schwere und komplizierte Sprache“. Und um diesen „Stimmen“ und Meinungen entgegenzutreten zu können und um das Gegenteil zu beweisen, finde ich, dass einer der wichtigsten Hebel zur Umstellung dieser Thesen die Motivation ist. Meiner Ansicht nach spielen die Lehrwerke eine erhebliche Rolle zur Unterstützung der Motivation der Lernenden, deshalb sollten die Lehrwerke diese Elemente wie Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification beinhalten.

Als zweites empfinde ich, dass das Thema dieser Diplomarbeit die funktionale Praktikabilität der Unterrichtsgestaltungen begünstigt. Denn durch das Untersuchen und das Überprüfen eines Lehrwerks im Hinblick auf die motivierenden Elemente kann zu einem auf die Lernenden gezielten, angepassten Ansprüchen und Bedürfnissen Unterricht führen.

Und als drittens bin ich der Meinung, dass die Themengebiete der Arbeit zur Entwicklung neuerer Lehrwerke, durch die neu gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse, Weiterentwicklungen und Optimierungsvorschläge dieser Arbeit verhelfen können. Und diese im Anschluss neu erworbenen, hochwertigen Anregungen und Fördermaßnahmen können zu einem auf die Ansprüche und Bedürfnisse der Lernenden gezielten, angepassten Unterricht führen.

Angesichts dieser fortwährenden Motivation erhebt sich die Frage, welche Schritte eingeleitet werden können, um zu verhindern, dass die Motivation als ein unwichtiger Faktor

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

angesehen wird. Ich bin der Überzeugung, dass eine veränderte Betrachtungsweise der Motivation seitens der Lehrwerke erforderlich ist, um den heutigen niedrigen bis mittelmäßigen, aus meiner Sicht, Stellenwert der Motivation in Lehrwerken als didaktische Komponente drastisch nach oben anzuheben. Dazu sind von wesentlicher Bedeutung die folgenden Fragen dieser vorliegenden Diplomarbeit und besonders mit der kommenden Hauptfrage, inwiefern das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ durch den Einsatz von Lernszenarien und Gamification, die Motivation der Lernenden im DaF- Unterricht auf B1- Niveau fördert. Und die etwas ausführlicheren Fragen, wie können im Lehrwerk Lernszenarien eingesetzt werden, wie viele und welche Arten von Lernszenarien sind leicht, moderat oder schwer einzusetzen. Die nächste Frage lautet, ob das Lehrwerk das binnendifferenzierte Lernen und in welchem Ausmaß berücksichtigt. Die darauffolgende Frage lautet, welche und wie viele Gamification- Elemente im Lehrwerk enthalten sind und wie sie didaktisch eingebunden werden. Und die letzte Frage lautet, ob das Lehrwerk ausbaufähig zur Steigerung der Motivation der Lernenden im Hinblick auf eine binnendifferenzierte, gamifizierte und szenariendidaktische Unterrichtsgestaltung ist.

Ziel dieser Arbeit ist passende, motivierende Lernansätze im Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ zu identifizieren, von denen die Lernenden sich einen Nutzen und Mehrwert verschaffen können. Sodass die Lernenden sich wohlfühlen, gefördert werden und sich mit Begeisterung und Hingabe das Lehrwerk mit Interesse erkunden können.

Zu Beginn starte ich mit der Definition Motivation und erfasse die Rolle der Motivation im DaF- Unterricht und beschreibe die Arten der Motivation. Anschließend beschäftigt sich die Arbeit mit dem Begriff Binnendifferenzierung als Konzept, den zwei Dimensionen und der Funktion der Binnendifferenzierung im DaF- Unterricht.

Als nächstes befasst sich die Arbeit mit dem Themenbereich der Szenariendidaktik, deren methodischer Einordnung in einen handlungsorientierten DaF- Unterricht, der Erläuterung der Unterschiede zwischen einer Lehrskizze und einem Lernszenario und den ausdifferenzierten Varianten der Lernszenarien.

Daraufhin widmet sich die Diplomarbeit sowohl dem Terminus Gamification und dem spielerischen Lernen, als auch deren Eigenschaften und Elementen in DaF- Lehrwerken und im Fremdsprachenunterricht der deutschen Sprache.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

In der nächsten Phase setzt sich die Arbeit nicht nur mit der Rolle und den Funktionen der Lehrwerke im DaF- Unterricht auseinander, sondern auch mit dem Vergleich der traditionellen und digitalen Lehrwerke, aber auch mit der theoretischen Darstellung und Studien zur Lehrwerkanalyse.

Als nächstes Vorgehen thematisiert die Arbeit sich mit der praktischen Untersuchung und zum einen mit den Zielen, den Forschungsfragen und der Kriterienraster- Checkliste zur Lehrwerkanalyse. Und zum anderen mit dem Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“, die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für das B1- Niveau der deutschen Sprache, die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse, die Motivationsfaktoren, die Differenzierungsmöglichkeiten, die Umsetzbarkeit von Lernszenarien und die Auswertung der spielerischen und Gamification- Elemente. Im Anschluss geht die Diplomarbeit auf die kritische Evaluation, die Auswertung der Ergebnisse, die Vorschläge zur Optimierung der Qualitätsbereiche und Anstöße zu weiterer Forschung ein. Die Arbeit schließt mit einem Fazit ab.

# 1. Motivation im DaF- Unterricht

Dieses Kapitel widmet sich der Motivation im DaF- Unterricht und beginnt mit einer kurzen Historie der Motivation und unmittelbar darauf mit den kommenden Fragen, warum setzten sich Sprachwissenschaftler mit ihr auseinander, was ist der Auslöser, was hat sie mit der Sprachlernbegabung zu tun, welche Vorteile hat sie im Fremdsprachenunterricht, welche Faktoren wirken auf sie ein und warum bietet die Motivation ein großes Potential für die Lehrkräfte an.

Das Erlernen einer Sprache ist eine menschliche Kompetenz. Die Menschen erlernen ihre Erstsprache, oder auch Muttersprache im frühen Alter und optimieren diese im Verlauf ihres Lebens. Besonders beim Erlernen einer Fremdsprache haben sich Wissenschaftler sich mit der Frage befasst, warum einige Menschen sich eine, oder mehrere Fremdsprachen aneignen können und wieso andere Menschen wiederum es schwer haben, sich eine neue Sprache zu erlernen.

Gemäß Riemer (2002: 68) gibt es seit den Anfängen der 1970er Jahren eine Vielfalt an didaktische Differenzierungen und Forschungen zur Motivation im Bereich des Fremdsprachenerwerbs, die sich speziell in diesem Themenbereich auseinandersetzen und zum einen nachforschen, welche Metriken und Aspekte für die Motivation der Lernenden einer Fremdsprache verantwortlich sind und zum anderen ob und bis zum welchem Grad diese das Erwerben einer Fremdsprache begünstigen, oder vernachlässigen.

Wobei zu betonen ist, dass die Wissenschaftler zur Begründung warum manche Personen schneller und einfacher eine Fremdsprache erlernen, als andere Lernenden, auf die Antwort gekommen sind, dass diese Personen, sich anhand ihrer Sprachlernbegabung und ihrer Motivation, sich von anderen Lernenden unterscheiden lassen (Riemer 2010a: 168).

Im Anschluss ist hervorzuheben, dass die internationale Sprachwissenschaft, in punkto Fremdsprachenerwerb, im direkten Vergleich zur Motivation, die Sprachlernbegabung den höheren Stellenwert vergibt (ebd.: 168). Denn von der einen Seite, stellt die Sprachlernbegabung ein zentral verankertes Potential, im individuellen kognitiven Geflecht eines Menschen dar, dass wenig Raum für Veränderungen, durch äußere Einflüsse lässt. (ebd.: 168).

Von der anderen Seite, aus sprachwissenschaftlicher Sicht, bietet die Motivation eine vielversprechendere Perspektive, da sie formbar und anpassungsfähig ist. (ebd.: 168). Die Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Motivation ist veränderbar, durch Schulungsformen, Lerninhalte und Lernmaterialein, aber auch durch den Charakter, die Mentalität, die Einstellung und die didaktischen Ansätze, die eine Lehrperson, den Lernenden zur Verfügung stellt (ebd.: 168).

Brdar-Szabo (2010: 525) ist der Ansicht, dass der Prozess des Spracherwerbs fundamental ist und sich sowohl durch die Anwendung von Automatisierungsmechanismen, als auch von Bewusstmachungsmechanismen beeinflussbar ist, die ein Mensch während des Fremdsprachenerwerbs mit sich trägt und ständig weiterentwickelt. Laut Baur/ Schäfer (2010: 1077) weisen diese Mechanismen eine enorme Abhängigkeit von facettenreichen Faktoren auf. Diese Faktoren beziehen sich, auf die individuellen Eigenschaften eines Fremdsprachenlernenden, wie der Charakter, die Identität und der individueller Lernzugang, das Alter, die Motivation, die Lernziele, die kulturelle Haltung zur Zielsprache, die Bildungserfahrungen der Erstsprache und der fremden Zielsprache, die Unterrichtsbedingungen und anderen weiteren Faktoren beim Erwerben einer Fremdsprache (ebd.: 1077). Riemer (2002: 74- 75) schließt sich mit diesen Thesen ein und ist der Ansicht, dass die vorhin beschriebenen Faktoren, Richtwerte der Motivation sind, die individuell von einem Lernenden, zu einem anderen Lernenden stark abweichen und unterschiedlich die Lernenden beeinflussen.

Jeder der vorhin vorkommenden Faktoren sind von großer Bedeutung, denn das Zusammenspiel dieser Faktoren bilden ein Gesamtbild eines Menschen, der eine Fremdsprache erlernt. Und durch eine gründliche Analyse dieser Faktoren, könnte die Antwort auf die Frage sein, warum eine Person besser und eventuell auch schneller ist beim Erwerben einer Fremdsprache, als eine andere Person.

Gemäß Riemer (2010b: 1152) ist die Motivation unzweifelhaft einer dieser Faktoren, im Bereich der Fremdsprachendidaktik, indem die meisten Lehrkräfte großes Potential sehen, den Unterricht freundlicher und interessanter für die Lernenden zu gestalten, durch Unterrichts Anpassungen und durch die Einführung von didaktischen Elementen der Motivation.

In Anlehnung an den vorhin beschriebenen Statements zur Motivation, versucht diese Arbeit, die vorhin beschrieben Meinungen zu untersuchen. Im Detail versucht die Arbeit herauszufinden, ob die Motivation als die einzige regulierbare Einflussgröße gilt und inwiefern Lehrwerk und Lehrpersonen diese gezielt steuern können, um negativ behaftete Wahrnehmungen und Anreize, gegenüber der deutschen Sprache, in positive Einstellungen Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau



und Lernerfahrungen umzuwandeln. Ein weiterer Forschungspunkt der Arbeit ist, zu untersuchen ob es zusätzliche didaktische Elemente gibt, die dafür sorgen, dass sich der DaF-Unterricht spannender, interessanter und umfangreicher entwickeln kann, für jedes Mitglied einer DaF- Lerngruppe. Und fortführenden auf den zuvor genannten Forschungen, ist die logische Abfolge, das Zusammenspiel der davorliegenden didaktischen Elemente zu untersuchen, festzustellen und den Einfluss auf die DaF- Lernenden zu überprüfen.

Wobei Riemer (2002: 75) der Auffassung ist, dass diese Richtlinien der Motivation nicht immer implizieren, dass, wenn jede einzelne Richtlinie befolgt wird, dies nicht immer gleichzeitig zu einem höheren Motivationsniveau führt. Ansonsten hätten viele deutsche Bürger, einwandfrei spanisch und italienisch sprechen sollen aufgrund dessen, dass viele deutsche Bürger Spanien und Italien im Sommerurlaub, als Reiseziel bevorzugen und eine positive Einstellung zu diesen Ländern bewahren (ebd.: 75).

Das (DWDS) Online Wörterbuch der deutschen Sprache (2025: online) bezeichnet die Motivation sowohl im pädagogischen, als auch im psychologischen Fachbereich, als „Gesamtheit der Beweggründe, der Einflüsse, die eine Entscheidung, eine Handlung oder Ähnliches beeinflussen und zu einer Handlungsweise anregen“.

Zur Definition Motivation gibt es Unstimmigkeiten, aus Sicht der Motivationswissenschaft (Schlak/ Banze/ Haider et al. 2002: 4). Einige Experten aus der Motivationsforschung begrenzen sich zur Definitionsbestimmung, selbst noch in unserer jetzigen Zeit und bezeichnen die Motivation als eine bereits existierende positive Haltung der Lernenden der Fremdsprache (Kleppin 2004: 3). Dennoch ist die Mehrheit der Wissenschaftler davon überzeugt, dass die Motivation, als ein aktives und fortschreitendes Gebilde ist, das ständig durch die vorherig aufgeführten Faktoren beeinflussbar ist (ebd.: 3). In diesem Sinne und ergänzend zu den vorangegangenen Postulaten ist Riemer (2010b: 1152) der Überzeugung, dass die Motivation ein lebendiger und wandlungsfähiger Faktor ist, der vielschichtig ist und dass die Motivation, jeden einzelnen Lernenden unterschiedlich beeinflusst, denn alle Lernenden sind individuelle Personen mit unterschiedlichen Lerneigenschaften. Die einzige Komponente, die konstant bleibt ist, dass der Mensch das Zentrum, als „Individuum“ der Motivation im Mittelpunkt ist, da die einzelnen Faktoren nur zu einem konkreten Zeitraum bestehen (ebd.: 4). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass eine motivierende Vorgehensweise nur individuell erfolgreich sein kann, während ein motivierendes Element in Gruppen von Fremdsprachenlernenden nicht denselben Erfolg erzielen kann (ebd.: 4).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Riemer (2010a: 168) versucht die Motivation aus ihrer Sicht zu definieren und postuliert, dass die Motivation ein affektiver Faktor ist, der sich aus unterschiedlichen und ineinandergreifenden synergetischen und wechselwirkenden Einheiten versorgt, die abhängig von der Persönlichkeitsstruktur, dem Lebenslauf, dem sozialen Umfeld und der Lernatmosphäre des Lernenden ist.

Abschließend steht Solmecke (1983: 17 in Storch 1999: 327) auf dem Standpunkt, dass die Motivation, als die ideale Verbindung lernbezogener Bedingungen im Fremdsprachenunterricht ist, um eine größtmögliche Offenheit und Zustimmung der Lernenden, gegenüber dem Lernprozess zu fördern. Demnach ist die Lernmotivation im Lernprozess, dieser Faktor, der Zustimmung und Offenheit von den Lernenden bekommt, denn die Motivation mobilisiert unter passenden Bedingungen, den Lernenden sich aktiv und offen an den Lernprozessen des DaF- Unterrichts teilzunehmen (Solmecke 1983: 48 in Storch 1999: 327). Und diese Lernaufgeschlossenheit und Lernzustimmung der Lernenden spiegelt sich wider, in Form von lebendiger, fokussierter Achtsamkeit, Zuwendung und Lernbereitschaft am DaF- Unterricht (Storch 199: 327).

## **1.1 Die Rolle der Motivation- Definitionen**

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Rolle und der zentralen Definition der Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache.

Die Motivation lässt sich laut Riemer (2010b: 1152- 1154) in drei unterschiedliche Rollen und in eine Definition unterteilen. Die erste Rolle ist die „Rolle von Einstellungen und Orientierungen“, die zweite Rolle ist die „Rolle der Selbstbestimmung“, die dritte Rolle ist die „Rolle von Erfolgserlebnissen und Attributionen“ und die letzte Rolle der Motivation ist, „die Motivation als Prozess“ (ebd.: 1152- 1154).

Während einerseits mit der „Rolle von Einstellungen und Orientierungen“, die persönlichen Ansichten der Lernenden zum Erlernen der Fremdsprache gemeint sind und in diesem Zusammenhang sind diese Ansichten von den Lebensstilen, den Lebenseinstellungen und den Mentalitäten der Lernenden abhängig (ebd.: 1152- 1153). Und diese Ansichten bilden den primären Antrieb zur Zielsetzung und zur Aktivierung, der Motivation des Fremdspracherwerbs (ebd.: 1152- 1153). Diese wiederum lassen sich in „instrumentelle und integrative“ Ausrichtungen unterteilen. Von der einen Seite versteht man mit der Bezeichnung „instrumentelle“ Ausrichtung, das Erwerben der Fremdsprache aus der Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Intention der Nützlichkeit für das zukünftige Leben der Lernenden, um sich die Erweiterung der Berufsperspektiven zu sichern (ebd.: 1153). Von der anderen Seite versteht man mit der Bezeichnung „integrative“ Ausrichtung, das Erlernen einer Fremdsprache durch die positiven Eindrücke eines fremden Landes gegenüber, aus purer Neugier, Teilnahme und Aufgeschlossenheit für fremde Traditionen und Lebenseinstellungen (Riemer 2010b: 1153). Es ist zu unterstreichen, dass die Freisetzung der „instrumentellen“ Motivation, die andere Mobilisierung, der „integrativen“ Motivation nicht ausschließt, beide können vom Lernenden initiiert werden (ebd.: 1153). Zusätzlich postuliert Rost- Roth (2010: 878) nach den Forschungen von Gardner und Lambert, dass die „integrative“ im Verhältnis zu der „instrumentellen“ Ausrichtung, eine deutlich höhere Lernsteigerung erzielt.

Andererseits ist mit der „Rolle der Selbstbestimmung“ der Motivation und der Motivationseigenheit der Lernenden, der Antrieb verstanden, der aus dem Lernenden selbst heraus oder durch externe Einflüsse entsteht (Riemer 2010b: 1153). Diese Sichtweise der Selbstentscheidung, die erst seit den 1990er Jahren von der Fremdsprachenwissenschaft Zuspruch findet, unterscheidet diesen Blickwinkel in intrinsische und extrinsische Verhaltensmuster der Lernenden und ordnet diese entlang einer Kontinuität steigender, oder fallender Selbstentscheidung ein (ebd.: 1153). Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der intrinsischen und extrinsischen Perspektive der Motivation, in den nachfolgenden Kapitel 1.2.1 und Kapitel 1.2.2 intensiver auseinander.

Zusätzlich zu den soeben beschriebenen Rollen, nimmt die letzte Rolle die „Rolle von Erfolgserlebnissen und Attributionen“ ein (Riemer 2010b: 1153). Laut Decke- Cornill/ Küster (2015: 52) lässt sich die Basis für selbstbezogene Leistungsvorstellungen, sowohl durch die persönliche und erfahrungsbasierte Transformation der Erfolgserlebnisse, als auch aus den Misserfolgserlebnissen bilden. Zum einen, fallen leistungsorientierte Lernende, dadurch auf, dass sie über ein positives Selbstbild verfügen, dass ihnen hilft, gute Leistungen im Fremdsprachenunterricht zu erbringen (ebd.: 52). Infolgedessen trägt dies dazu bei, dass sie auf der Suche nach Anforderungen sind und Leistungseinbrüche und Misserfolge als Ansporn annehmen, um daraus zu lernen und neue Herausforderungen besser in den Griff zu bekommen (ebd.: 52). Zum anderen können Misserfolge, in Einzelfällen sich so tief verankern, dass fachrelevanter oder globaler Leistungsdruck, als Auslöser fungiert, der ein negativ behaftetes Gesamtbild zur Fremdsprache erzeugt und Lernbarrieren im Lernprozess des DaF- Unterrichts aufbaut (ebd.: 52). In diesem Sinne ist der Umgang, mit Erfolgen und

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Misserfolgen eine persönliche Einstellung und Handhabung, des Selbstbewusstseins und der Eigenwahrnehmung der Lernenden (Riemer 2010a: 169).

Und als letztes ist die Rolle der „Motivation als Prozess“, das abwechslungsreichste Motivationsmodell der Fremdsprachenforschung und lässt sich in drei Stadien klassifizieren (Decke- Cornill/ Küster 2015: 54). Riemer (2010b: 1154) ist der Auffassung, dass in diesem Bereich des Motivationskonstrukts der Fremdsprachendidaktik, die Lernenden ins Tun kommen, durch das Abrufen und durch die Aktivierung aller Mobilisierungsauslöser, mit dem Ziel, diese in realen Taten und Aktionen des Fremdsprachenerwerbs zu assimilieren.

Das erste Stadium ist die Gestaltung einer Zielsetzung, das zweite Stadium ist die Koordination der Unternehmung und das dritte Stadium ist die Beurteilung und die Rekapitulation (Decke- Cornill/ Küster 2015: 54). Dieses Motivationsmodell führt zum Lernerfolg der Lernenden einer Fremdsprache nur dann erst, wenn die Lernenden, jedes Mal wieder und immer wieder aufs Neue, ihre inneren Ablenkungen und Hürden ständig besiegen und die Lernenden in Aktionen und Taten, diese Barrieren und Schwierigkeiten transformieren, sodass sich ein sozusagen rotierender Motivationskreislauf der Fremdsprache entfalten kann (Riemer 2010a: 170).

## **1.2 Arten der Motivation**

Dieser Bereich der Arbeit setzt sich auseinander mit den primären Arten der intrinsischen und extrinsischen Motivation im Fremdsprachensektor. Angesichts der Tatsache, dass heutzutage die psychologischen Theorien der Selbstbestimmung der Fremdsprachenforschungen der Motivation eine bedeutende Position einnehmen und diese wiederum äußerst verbreitet sowie eng mit den Ansätzen der intrinsischen und extrinsischen Motivation verknüpft sind, gewinnt die Berücksichtigung der individuellen Motivationen im DaF- Unterricht, zunehmend an Relevanz (Riemer 2010a: 170). Die Grundbegriffe des Kapitels 1.1 sind zum einen die Skizzierungen „der integrativen und der instrumentellen“ und zum anderen die Schlüsselbegriffe der intrinsischen und der extrinsischen Motivation. Von der einen Seite, behandelt das Kapitel 1.1 diese Kerndefinitionen in einer kurzen Form, im Kontext, der Rolle der Motivation im Fremdsprachenunterricht. Und von der anderen Seite, thematisieren die Kapitel 1.2.1 und 12.2 etwas ausführlicher die Bereiche der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Denn diese sind im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen, die meist erforschten Arten der Motivation.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

### 1.2.1 Intrinsische Motivation

Dieses Unterkapitel erörtert anhand verschiedener wissenschaftlicher Thesen, die Bedeutung der intrinsischen Motivation, wie sie entsteht und wo ihr Ursprung liegt, wie Lernende handeln, die intrinsisch motiviert sind und wie sie sich beeinflussen lässt.

Mit dem Begriff intrinsische Motivation sind die persönlichen Ansätze der Lernenden gemeint, die abhängig von dem Bestreben nach Leistung und bildungsorientierten Zielen sind (Lay 2008: 15). Diese Form der Motivation entsteht, sowohl durch das Erlernen der fremden Sprache, als auch durch touristische Neugier und Lust (Lay 2008: 15). Riemer (2010a: 170) bezeichnet aus ihrer Sicht die intrinsische Motivation, von der einen Seite als die selbstbezogene, selbstgesteuerte und interne Notwendigkeit des Verlangens nach Fremdsprachenerwerb und von der anderen Seite, als die Neugier, die Begeisterung und die Freude beim Erlernen einer Fremdsprache. Gemäß İşıgüzel (2011: 32) ist eine Tätigkeit intrinsisch motiviert veranlagt, wenn sie aus ihrem eigenen Ursprung heraus entsteht, ohne Drang und Zwang, aber mit einer gewissen Spontanität und Natürlichkeit. Lernende, die nach der intrinsischen Motivation handeln, handeln ohne Rücksicht auf externe Einflüsse zu nehmen und leiten sich frei von externen Manipulationen, aber sie leiten sich aus puren, selbstbestimmten inneren Ambitionen (ebd.: 32).

Clemens- Lodde (1973 in İşıgüzel 2011: 32) hebt hervor, dass die Generierung der intrinsischen Motivation der Lernenden, durch die Selbstbestärkung der Lernenden entsteht, indem die Lernenden ihren eigenen Weg des Fremdsprachenerwerbs beschreiten, was wiederum die gezielte Entwicklung und Entfaltung ihres eigenständigen Leistungspotentials ermöglicht. Die Lernenden entwickeln eine ständig steigende Fähigkeit der Selbststeuerung des Lernens der Fremdsprache, die auf eigenverantwortlichem Handeln basiert (Edelmann 1994 in İşıgüzel 2011: 32). Und die Wurzel des selbständigen Handelns der Lernenden ist wiederum, ihre intrinsische Motivation (Edelmann 1994 in İşıgüzel 2011: 32).

Die Selbststeuerung des Lernens zusammen mit der intrinsischen Motivation bilden einen Kreislauf des Lernens, denn die Lernenden motivieren sich intrinsisch dadurch, dass sie das Empfinden haben, ihre Kompetenz optimal einzusetzen und dauerhaft weiterentwickeln zu können (Bandura 1977: 194). Das Kompetenzerleben der Lernenden wird gefördert, indem die Lerntätigkeiten sie herausfordern und ihnen gleichzeitig die Möglichkeit bieten, Erfolgserlebnisse zu erfahren (Csikszentmihalyi 1990: 71).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Als letztes spielen die Lehrwerke, die Lernmaterialien, die Unterrichtsgestaltungen mit den Unterrichtsinhalten der Fremdsprache und selbst die Formen und Orte des Unterrichtsgeschehens eine große Rolle, zur Begünstigung der intrinsischen Motivation (Chrissou 2010: 48; List 2022: 6). Denn diese können, wenn sie die anthropogenen Voraussetzungen und diversen Persönlichkeiten in Betracht ziehen, die Lernenden herausfordern und ihnen Erfolgsgefühle verschaffen (Chrissou 2010: 48; List 2022: 6). Die Bestätigung des eigenen Könnens lässt sich, seitens der Lernenden, durch die Anwendung folgender Elemente aktivieren, wie abwechslungsreiche Medienvielfalt, spannende Themenfelder und außergewöhnliche Lernumgebungen (Chrissou 2010: 48; List 2022: 6). Dementsprechend sind laut Chrissou (2005: 28) die Planung und die Festlegung des Unterrichts in geeigneten Sozialformen, wie das Zusammenarbeiten der Lernenden, in Form von Gruppenarbeiten oder Partnerarbeiten, von hoher Relevanz zur Steigerung der Motivation im Fremdsprachenunterricht.

Alle vorherigen Theorien bedeuten für das Fremdsprachenlernen der deutschen Sprache im Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation, dass die Lernenden zunächst eine intrinsische Motivation entwickeln, durch die Bearbeitung der Aufgaben im DaF-Unterricht. Wenn diese Aufgaben zu schwer für die Gruppe der Lernenden sind, dann passt die Lehrperson diese an den Lernkompetenzen der Lernenden an, ohne sie zu überlasten. Wenn die Lehrkraft einen Weg gefunden hat, der den Lernenden speziell für sie optimierte Aufgaben anbietet, dann können die Lernenden, in diesem Fall ihre intrinsische Motivation weiterentwickeln. Die Weiterentwicklung der Lernenden findet, durch die Anwendung von Eigeninitiativen, durch Selbstgestaltung ihrer eigenen Lernstrategien und ihrer eigenen Lernfortschritte statt. An dieser Stelle ist außerdem zu betonen, dass das Lernumfeld und das Arbeiten in diversen Sozialformen ausschlaggebend zur Förderung der intrinsischen Motivation der Lernenden sind. Schlussendlich ist nicht zu unterschätzen, dass die Lehrwerke einen großen Einfluss auf die intrinsische Motivation der Lernenden haben. Denn diese Lehrwerke legen fest, welche Themengebiete in den jeweiligen Kapiteln bearbeitet werden. Und mit der richtigen Auswahl der Themengebiete wiederum, entsteht eine Einsatzbereitschaft, die das Interesse der Lernenden und so auch ihre intrinsische Motivation erzeugt.

## **1.2.2 Extrinsische Motivation**

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Im Fokus dieses Unterkapitels stehen, die Definition der extrinsischen Motivation, wann die Lernenden extrinsisch motiviert sind, welche externen Einflussfaktoren es gibt, wie sie sich von den anderen Motivationen unterscheidet und welche Arten im Fremdsprachenunterricht existieren.

Gemäß Riemer (2002: 73) ist die extrinsische Motivation, diese Motivation, die sich durch externe Faktoren der Umwelt bestimmen lässt, unter anderem durch „Belohnungen“ in jeglicher Art und Weise. Eine etwas nähere Betrachtung geht tiefer auf die Definition der „Belohnungen“ ein und benennt diese exemplarisch folgendermaßen, als materialistischen Besitz, als beruflichen Werdegang, als gute Benotungen und als positive Rückmeldungen zur Fremdsprache (Lay 2008: 19).

Eine weitere Bezeichnung führt aus, dass die extrinsischen Motivationen, als Handlungen der Fremdsprachenerlernung agieren, um positive Resultate zu erzeugen, oder im Umkehrschluss, um die Verhinderung von negativen Aktionen und Auswirkungen bei der Fremdsprachenerlernung auszulösen (Merz- Grötsch 2001: 70- 71 in Wolfrum 2011: 236).

Ein Anschluss zur vormaligen Bezeichnung ist, dass die extrinsische Motivation alleine dann vorkommt, wenn positive Resultate beim Fremdsprachenerwerb zu erwarten sind (Edelmann 1988: 103 in İşigüzel 2011: 32). Wobei zu betonen ist, dass es keine Verbindung zwischen den positiven Resultaten und dem Ausarbeiten und Bearbeiten, der Lernenden zu einer bestimmten Lerntätigkeit existiert (1988: 103 in İşigüzel 2011: 32). Demnach sind die Lernenden extrinsisch motiviert eine Fremdsprache zu erlernen, nicht nur durch die Anerkennungen und die Loberteilungen der Lehrkräfte, sondern auch durch die Verhinderungen, der Strafterteilungen von den Lehrpersonen (Schröder 1992: 150 in İşigüzel 2011: 32).

Schlak et al. (2002: 9) postulieren, dass man von extrinsischer Motivation spricht, wenn die Lernenden sich beim Erwerben der Fremdsprache, von externen Einflussfaktoren beeinflussen lassen. Solche externen Einflussfaktoren sind für die Lernenden beispielhaft Leistungstests, oder Bewertungsstress. Die Bezeichnung der extrinsischen Motivation dient sowohl als Hauptdefinition zur instrumentellen Motivation, als auch zu der integrativen Motivation (Schmidt/ Boraie/ Kassabgy 1996: 14 in Schlak et al. 2002: 9).

Klare Differenzierungen zur instrumentellen Motivation sind in vielen Fällen schwer erkennbar (Schlak et al. 2002: 9). Um diese Variationen der Motivation zu differenzieren

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

und auseinanderzuhalten, bezeichnet man, zum einen die instrumentellen Motivationen, als die etwas über einen längeren Zeitraum geplante Motivation und zum anderen die extrinsische Motivation, als die bedeutsam kurzlebigere Variation der Motivation (Schlak et al. 2002: 9).

Riemer (2010a: 170) ist der Auffassung, dass es vier unterschiedliche Arten extrinsischer „Verhaltensregulationen“ gibt, die durch stetig wachsende „Selbstbestimmtheit“ ausgeprägt sind. Die erste extrinsische „Verhaltensregulation“ deklariert Riemer mit dem Terminus „externale Regulation“ (ebd.: 170). Bei dieser ersten extrinsischen „Verhaltensregulation“ ist das Ziel der Lernenden, auf der einen Seite die Vermeidung von negativen Kommentaren und Konfrontationen, bezogen auf schwache Leistungen in der Fremdsprache und auf der anderen Seite ist die Wertschätzung, Zustimmung und Bestätigung von außen zur Fremdsprache gemeint, die die Lernenden von den Lehrkräften entweder versuchen abzuweichen, oder zu empfangen (Riemer 2010a: 170; Riemer 2010b: 1153).

Die zweite extrinsische „Verhaltensregulation“ bezeichnet Riemer mit dem Fachwort „introjizierte Regulation“ (Riemer 2010a: 170; Riemer 2010b: 1153). Mit diesem Fachbegriff meint Riemer, dass alle Handlungen und Interventionen der Lernenden zur Fremdsprache, durch äußere Druckmittel und äußeren Zwang ausgelöst sind und dass die Lernenden nur aus Verantwortungsgefühl und Pflichtbewusstsein handeln (ebd.: 170; ebd.: 1153).

Die dritte „Verhaltensregulation“ beschreibt Riemer mit der Fachdefinition „identifizierte Regulation“ (ebd.: 170; ebd.: 1153). Mit dieser Bezeichnung und bezogen auf die Lernenden, meint Riemer, dass die Lernaktivitäten, als etwas wertvolles für die Lernenden sind und ihnen einen Mehrwert bringen, indem die Lernenden sich mit diesen Lernaktivitäten befassen und durch ihren Einsatz und ihre Auseinandersetzung mit den Lernaktivitäten, sich den Mehrwert herausziehen lassen.

Die vierte und letzte extrinsische „Verhaltensregulation“ charakterisiert Riemer mit dem Fachausdruck „integrierte Regulation“. Mit dieser letzten „Verhaltensregulation“ sind die Lernaktivitäten gemeint, die aus den persönlichen Notwendigkeiten der Lernenden entstehen und als solche von ihnen akzeptiert werden (ebd.: 170; ebd.: 1153).

Um die vorkommenden Thesen zusammenzufassen, ist zu betonen, dass die extrinsische Motivation, nur durch externe Anreize der Außenwelt zustande kommt. Die Anreize sind

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau



nicht nur positiv, wie das Lob und die Anerkennung der Lehrkraft und der anderen Lernenden, oder der Anreiz für zukünftige, bessere Berufsaussichten und ein gutes Zeugnis in den Fremdsprachen und den anderen Fächern, sondern auch negativ, wie der Leistungsdruck für gute Noten und das Ausweichen von schlechten Bemerkungen für schwache Performance, beim Erlernen der Fremdsprache. Dabei ist es nennenswert zu unterstreichen, dass die extrinsische Motivation nur von kurzer Dauer ist.

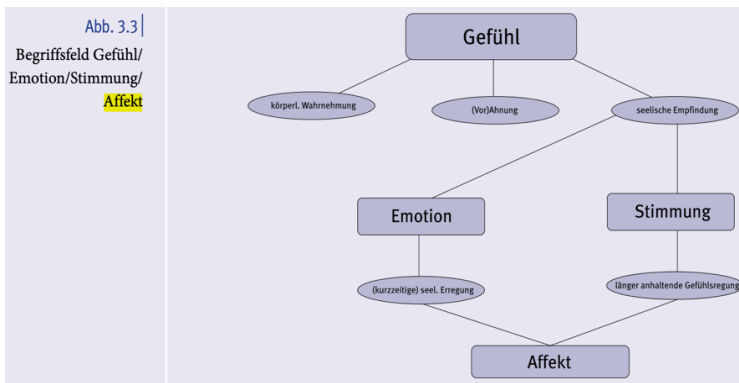
### **1.3 Affektive Faktoren der Motivation**

Gegenstand dieses Unterkapitels sind die nachstehenden Themen: was bedeutet Affekt, wie lassen sich Emotionen und Stimmungen unterscheiden, wie lassen sich die affektiven Faktoren unterteilen und welche Funktion nehmen sie im DaF- Unterricht ein und der letzte Bestandteil ist, warum der affektive Faktor der entscheidendste Faktor für den Fremdsprachenunterricht ist.

Ein zusätzlicher Aspekt ist, dass man unter der Definition Affekt die Sammeldefinition, von Emotionen und Stimmungen versteht (Decke- Cornill/ Küster 2015: 48). Emotionen und Stimmungen sind mentale Wahrnehmungen. Emotionen sind neben den mentalen Wahrnehmungen, auch physische Wahrnehmungen und „Vorahnungen“ (Decke- Cornill/ Küster 2015: 48). Eine Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Emotionen und Affekt ist die Abbildung 1.

Ciampi (1997: 97 in Witte/ Harden 2010: 1327) postuliert mit seinem Zitat, dass „Affekte wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen“.

Donnerstag setzt voraus, dass die Emotionen und Stimmungen, sich aus der zeitlichen Länge, unterscheiden lassen. Dementsprechend halten im Allgemeinen die „Gefühlsregungen“ die Stimmungen länger und die Emotionen wiederum etwas kürzer (2010: 45 in Decke- Cornill/ Küster 2015: 48).



**Abb. 1: Decke- Cornill/ Küster (2015): 48.**

Gemäß Riemer (2002: 72) lassen sich die affektiven Faktoren in „Einstellungen, Motivation und Angst“ unterteilen. Mit dem Begriff „Einstellungen“ versteht man die Haltungen und Ansichten im Verhältnis zur Lebensart und Tradition eines fremden Landes, wie die Menschen, die Sprache, die Lebensphilosophie und das Kulturgut des Landes.

Der affektive Faktor der Motivation ist der bedeutsamste und interessanteste Faktor aus Sicht der Fremdsprachenwissenschaft, denn dieser Faktor bietet viel Spielraum und Gestaltungsmöglichkeiten an, beim Erlernen einer Fremdsprache (Riemer 2002: 72).

Das Ausmaß der Motivation der Lernenden lässt sich von der einen Seite von den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden und von der anderen Seite von den „Einstellungen“ zur Zielsprache beeinflussen (ebd.: 74) und einerseits ist die Motivation der Lernenden durch die persönlichen Lernzielsetzungen beeinflussbar und andererseits von den Vorkenntnissen zur Fremdsprache und die persönliche Einschätzung zur Fremdsprache beeinflussbar (ebd.: 74). Und der letzte Einfluss der Lernenden, sind die Berührungen und Beziehungen zur Fremdsprache (ebd.: 74).

Der letzte affektive Faktor ist die Angst (Riemer 2002: 77). Die Angst kann positiv den Lernenden beeinflussen, wenn sie auf einem niedrigen Level liegt und negativen Einfluss auf den Lernenden erzeugen, wenn die Angst auf einem etwas fortgeschrittenen Level liegt (ebd.: 77).

Schlussendlich tragen die positiven Motivationen im Fremdsprachenunterricht dazu bei, dass die Lernenden sich für die Fremdsprache interessieren und eine aufgeschlossene Haltung gegenüber, der deutschen Sprache entwickeln. Das nächste Kapitel befasst sich mit der Binnendifferenzierung im DaF- Unterricht und Ziel des gesamten Kapitels ist es

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

festzustellen, ob der Aspekt der Binnendifferenzierung die Motivation der Lernenden im DaF- Unterricht unterstützt, oder nicht.

## **2. Binnendifferenzierung im DaF- Unterricht**

Das zweite Kapitel der Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Bestimmung der Binnendifferenzierung im Deutschunterricht als Fremdsprache. Es beschreibt das Konzept der Binnendifferenzierung. Zentraler Begriff ist die Heterogenität der Gruppe der Lernenden. Ein weiterer Schwerpunkt ist, die Wichtigkeit der Binnendifferenzierung zu begründen. Und das Hauptziel des gesamten Kapitels ist es festzustellen, wie und welche Anwendungsmöglichkeiten der Binnendifferenzierung es im DaF- Unterricht gibt, diese aufzuzeigen und aufzuklären.

Das nächste Unterkapitel beschreibt die unterschiedlichsten Dimensionen der Differenzierung. Dieses Unterkapitel befasst sich mit den zwei Formen der Differenzierung und skizziert diese nur ganz kurz. Denn in den nächsten beiden Abschnitten befasst sich die Arbeit etwas intensiver mit den Definitionen sowohl der äußeren, als auch der inneren Differenzierung und versucht die Elemente und die Unterschiede der zwei Dimensionen der Binnendifferenzierung darzustellen.

### **2.1 Das Konzept der Binnendifferenzierung**

Um auf das Konzept der Binnendifferenzierung näher einzugehen, ist zunächst einmal wichtig, die Darstellung der Heterogenität festzulegen, welche Alleinstellungsmerkmale für ihre Zusammensetzung wichtig sind. Dann ist der nächste Punkt, mit dem sich dieses Unterkapitel befasst, die Übereinstimmungen, die die Lernenden haben, unabhängig davon, ob es sich um heterogene, oder homogene Lerngemeinschaften handelt. Im Anschluss folgt die Passage der Begriffsbestimmung der Differenzierung und der Binnendifferenzierung. Da sie das Herzstück dieses Kapitels ist, sind folgende Themen relevant, was ihr Hauptziel ist, welche didaktischen Effekt sie auf die Lernenden ausübt und als letztes, was man unter Inklusion versteht und welche Bedeutung sie für den Fremdsprachenunterricht hat.

Gemäß Looks, Katerina (o. J.: online) geht die Bezeichnung Heterogenität, aus dem griechischen Adjektiv „heterogenés“ hervor. Die Zusammensetzung des Wortes „heteros“ (= verschieden) und des Wortes „gennáo“ (= schaffen, erzeugen) bildet das Wort „heterogenés“. Aus pädagogischer Sicht, wenn man das Wort Heterogenität verwendet, dann versteht man darunter die Bedeutung der Diversität, auf eine einzelne, oder mehreren Eigenschaften, bezüglich der Lernenden in einer Lerngemeinschaft (ebd.: online). Im Grunde genommen bedeutet das, die Lernenden eine Gruppe zusammen bilden, eine Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

sogenannte heterogene Lerngemeinschaft der Fremdsprache und jedes Mitglied, dieser Lerngemeinschaft verfügt über eigene und verschiedene Besonderheiten, die in der Planung des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden müssen (Looks, Katerina o. J.: online). Auf diese Besonderheiten der Lernenden im Fremdsprachenunterricht, geht die folgende Passage im Anschluss näher ein.

In Anbetracht dessen postuliert Werning (2010: 7) als erstes, dass die besonderen Eigenschaften der Lernenden, sowohl die verschiedenen biologischen Geschlechter, als auch die verschiedenen sozialen Geschlechtsidentitäten sind.

Die zweite Besonderheit der heterogenen Lerngemeinschaft ist das soziale Umfeld (Werning 2010: 7).

Die nächste ausschlaggebende Besonderheit für den Fremdsprachenunterricht ist, dass die Lernenden vereinzelt unterschiedliche kognitive und emotionale Bedingungen aufweisen (Werning 2010: 7).

Eine weitere signifikante besondere Eigenschaft ist, dass jedes Mitglied der Lerngemeinschaft persönliche Motivationen und Interessen bezüglich des Unterrichts aufweist (ebd.: 7). Der Katalog der Besonderheiten, der Lernenden ist viel länger (Werning 2010: 7).

Nichtsdestotrotz ist es wichtig zu betonen, dass die Lernenden im Gegensatz zu den besonderen einzigartigen Eigenschaften, auch zahlreiche Übereinstimmungen haben (Werning 2010: 7).

Diese Übereinstimmungen sind zum einen die gemeinsame Schulpflicht und zum anderen die gemeinsamen schulischen Rechte, wie das Recht auf gleichberechtigtes Verhalten und die uneingeschränkten Lernförderungen, für alle Lernenden, die die Lehrkräfte und die Institution des Schulwesens den Lernenden, zur Verfügung stellen (Werning 2010: 7).

Eine weitere Hauptbezeichnung, die als Oberbegriff der Binnendifferenzierung dient, ist die Differenzierung und man nimmt sie, als eine pädagogische Fertigkeit wahr (Birri 2013: 1). Die Differenzierung schließt alle didaktischen Vorkehrungen ein, die im Idealfall den Lernenden exzellente Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen und parallel dazu, die Erwartungen und Maßstäbe der organisatorischen, methodischen und sozialen Betrachtung garantieren (ebd.: 1).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Von der einen Seite sind Klafki/ Stöcker; Demmig (1991; 2007: S 16- 17 in Aschemann 2011: 2) der Auffassung, dass man das Fachwort Binnendifferenzierung auch als innere Differenzierung und als didaktische Differenzierung verwenden kann. Man geht davon aus, dass man unter den vorherigen Bezeichnungen alle Differenzierungsmöglichkeiten versteht, die Anwendung in einer Lerngemeinschaft, innerhalb einer Klasse finden (ebd.: 2). Solche Differenzierungsmöglichkeiten sind Unterrichtsmethoden, die sich mit den Differenzen der Lernenden beschäftigen, ohne dabei ständig die Gemeinschaft der Lernenden aufgliedern zu müssen (ebd.: 2).

Von der anderen Seite wird deutlich, dass man unter der Fachdefinition der Didaktik, die Binnendifferenzierung, als eine „individuelle“ Unterstützung der Lernenden anerkennt, die die unterschiedlichsten „Lernstile und Vorwissen“ der Lernenden einbezieht (Sorgalla 2015: 4).

Man geht davon aus, dass die Binnendifferenzierung Lösungsansätze der Schulorganisation sind, die sich im Inneren der Lerngemeinschaft befinden (Birri 2013: 1)

In diesem Sinne findet die vorherginge Behauptung Zuspruch und die Annahme liegt nahe, dass die Binnendifferenzierung der Gruppe der Lernenden, durch Handlungen der Pädagogik und der Didaktik stattfindet und dabei versucht, die Binnendifferenzierung, die „Individualität“ der Lernenden zu berücksichtigen indem man die Gruppe der Lernenden, als eine Einheit erfasst (Wolff 2010: 54).

Als nächstes folgt die Feststellung, dass die Binnendifferenzierung die Lösung für das didaktische Problem des Umgangs mit heterogenen Lerngemeinschaften im Fremdsprachenunterricht ist (Böttinger 57: 2023).

Eine zusätzlicher Blickwinkel zur Binnendifferenzierung bringt zum Vorschein, dass sie dafür zuständig ist, dass zum einen die Lernenden aktiv am Unterricht teilnehmen und dass ihre Lernleistungen sich im DaF- Unterricht verbessern lassen und zum anderen, dass die Unterrichts Anpassungen des DaF- Unterrichts, an die individuellen Lernbedürfnisse der Lernenden, nicht nur deren soziale Kompetenzen und das kooperative Arbeiten, sondern auch ihre kommunikativen Fähigkeiten fördern (Tsakalidou 2021: 125).

Eine weitere Position zur Binnendifferenzierung verweist darauf, dass die Binnendifferenzierung das Qualitätssiegel eines guten Fremdsprachenunterrichts ist (Bönsch 2013: 81 in Böttinger 57: 2023). Denn hinter der Formulierung der Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Binnendifferenzierung verbirgt sich ein stilles Umdenken, für den Fremdsprachenunterricht (Bönsch 2012: 9). Er ist sich sicher, dass man unter der Definition Binnendifferenzierung, eine gemeinschaftliche, interne Differenzierung der Lernenden versteht (Bönsch 2009: 31 in Böttinger 57: 2023).

Auf diesem Weg können die Lernenden einer Lerngemeinschaft, sich anhand ihres Lerntempos, ihres Lernfortschritts, ihres Arbeitsvolumens, ihrer Lernschwächen, ihrer Arbeitstechniken, ihres Zusammenarbeitens, ihrer Lerninteressen und anderer Lerneigenschaften differenzieren (Bönsch 2009: 31 in Böttinger 57: 2023).

Voraussetzung für eine effektive Binnendifferenzierung benutzt Bönsch den metaphorischen Vergleich des Konvoi- Prinzips im DaF- Unterricht (Bönsch 2012: 9). Und argumentiert nach diesem Prinzip, dass die Übergabe des Konvoi- Prinzips (30 Lernende schließen sich an den Instruktionsmethoden und den didaktischen Strategien einer Lehrkraft an) ein, „durch den kleineren Schritt zur kontrollierten Variabilität und den größeren zur konsequenten Individualisierung führt von der Unterrichtsgestaltung zur Lernweggestaltung“ (ebd.:9). Anhand dieser Aufteilung des Unterrichts und nach dem Konvoi- Prinzip, entsteht eine gezielt- gesteuerte Flexibilität und eine etwas umfangreichere und zielgerichtete Individualisierungsmöglichkeit des Fremdsprachenunterrichts (Bönsch 2012: 9). Im Endeffekt bildet sich eine Transformation, von der Unterrichtskonzeption zur Lernwegkonzeption des DaF- Unterrichts (ebd.: 9).

Neben der Heterogenität ist der pädagogische Fachbegriff der Inklusion ausschlaggebend für die Binnendifferenzierung im DaF- Unterricht. Demnach ist die Inklusion, das erfolgreiche Ergebnis der Heterogenität und der Binnendifferenzierung, weil die Inklusion so ausgerichtet ist, dass sie sich nach den Perspektiven der Einsatzmöglichkeiten der Heterogenität und der Binnendifferenzierung des Fremdsprachenunterrichts orientiert und aushandeln lässt (Moser/ Demmer- Dickmann (2012: 153 in Schmitz/ Simon/ Pant 2020: 11)

Um die erfolgreiche Ausführung der Inklusion zu garantieren, probiert man fachrelevante Lehrwerke, Lehrmaterialien und Lehrmethoden aus und wenn sich ein Bedarfsfall ergibt, dann werden diese auch passend abgestimmt (Simon 2019; Rödel/ Simon 2017 in Schmitz/ Simon/ Pant 2020: 11). Die Ambition der Inklusion ist einerseits, dass die Binnendifferenzierung anhand der Heterogenität stattfindet und andererseits, dass alle Mitglieder der Lerngemeinschaft gefördert werden (Kullmann/ Lütje- Klose/ Textor 2014: 90 in Schmitz/ Simon/ Pant 2020: 11).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Als Fazit dieses Kapitels, lässt sich zum Konzept der Binnendifferenzierung sagen, dass alle Lernenden in einer Unterrichtsklasse viele Gemeinschaften haben, wie dasselbe Alter, sie besuchen dieselbe Schule, nehmen am übereinstimmenden DaF- Unterricht teil, lernen Deutsch von der gleichen Lehrkraft und lernen Deutsch vom identischen DaF- Lehrwerk.

Obwohl die Lernenden einer DaF- Unterrichtsklasse viele Gemeinsamkeiten haben, haben sie auch individuelle Unterschiede. Jedes Mitglied dieser Lerngemeinschaft hat seine persönliche Lebenssituation und seinen Familienhintergrund. Darüber hinaus hat jeder Lernende sein einzigartiges Lernvermögen, seine individuelle Identität als Person, sein spezifisches Hobby, aber auch seine einzelbezogenen Interessen, seine Einstellung und seine Motivation zur deutschen Sprache. All diese Eigenschaften, sowie weitere Merkmale sind von besonderer Relevanz im Fremdsprachenunterricht, da sie maßgeblich zur Bildung heterogener Lerngruppen im DaF- Unterricht beitragen.

Als Nächstes nimmt die Binnendifferenzierung, alle spezifischen Differenzierungen der Lernenden wahr und versucht diese anhand der didaktischen Methoden und Ansätze im Fremdsprachenunterricht zu adaptieren. Denn das Ziel der Binnendifferenzierung ist, einen Mehrwert für die Lernenden zu schaffen, indem sie das Interesse der Lernenden weckt und die Freude am Fremdsprachenunterricht fördert.

Als Letztes schließt die Inklusion sowohl die Binnendifferenzierung, als auch die Heterogenität einer Lerngruppe ein. Die Inklusion bezieht alle Lernenden vollständig im Unterrichtsprozess des DaF- Unterricht ein. Ein klassisches Beispiel zur Unterscheidung der Inklusion von der Binnendifferenzierung ist, dass die Inklusion die Lernenden nicht nach ihren Lernstärken oder Lernschwächen teilt, sondern alle Lernenden nehmen am Unterricht gleichrangig teil, unabhängig von ihrer Lernperformance.

## **2.2 Dimensionen der Differenzierung**

Dieses Segment der Arbeit befasst sich mit den Dimensionen der Differenzierung. In den bereits behandelten Kapiteln 2. und 2.1 sind, zum einen die Fachwörter Heterogenität der Lernenden, Binnendifferenzierung, Differenzierung und Inklusion schon aufgegriffen worden und zum anderen sind die didaktischen Begriffe der Binnendifferenzierung und Inklusion etwas ausführlicher dargestellt. Für die Binnendifferenzierung sind Thesen zur Begriffsbestimmung, Voraussetzungen und die Rolle im Fremdsprachenunterricht im

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau



Kapitel 2.1 schon dargestellt und für die Fachbezeichnung der Inklusion sind ebenfalls die Begriffserläuterung und die Ziele der Inklusion im Vorfeld inzwischen analysiert.

Einheiten der nachkommenden Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 sind sowohl die äußere, als auch die innere Differenzierung. Ziel der Arbeit ist es, in den zwei nächsten Kapiteln, die äußere und innere Differenzierung genauer zu behandeln. Indem die Arbeit die beiden Definitionen klar voneinander abgrenzt, anhand ihrer Eigenschaften.

## **2.2.1 Äußere Differenzierung**

Ziel dieses Unterkapitels ist die Definition der äußeren Differenzierung anhand wissenschaftlicher Thesen zu bestimmen und folgendes zu untersuchen, welche Konsequenzen sie für die Lernenden im Fremdsprachenunterricht mitbringt, welche Voraussetzungen zur Verwirklichung der äußeren Differenzierung notwendig sind und welche Beispiele es gibt, die sich sowohl in Deutschland als auch in Griechenland implementieren lassen.

Gemäß Scholz (2007 in Aschemann 2011: 2) versteht man unter der Begriffserklärung der äußeren Differenzierung die „Selektion der Lernenden und Segregation der Angebote“.

Wie bei Kaufmann (2007 in Aschemann 2011: 2) nachzulesen ist, dass sich mit der äußeren Differenzierung Lerngemeinschaften bilden lassen, die homogene Lernmerkmale aufweisen. Präziser formuliert bedeutet, dass die Lernenden sich, in Fremdsprachenklassen, nach dem Sprachniveau der Fremdsprache aufteilen lassen. In diesem Sinne schließt sich Wiedenmayer (o.J.: 35) mit Kaufmann an und behauptet, dass man unter dem Terminus der äußeren Differenzierung „die organisatorische Trennung bzw. die Aufteilung von Klassen in homogene Lerngruppen“ versteht. Eine ähnliche und ergänzende Sichtweise, wie die vorhin genannten Postulaten besteht darin, dass die Voraussetzung zur äußeren Differenzierung, sich aus der Homogenität der Lerngemeinschaft konstituiert und begründet werden kann (Schramm 2010: 1182).

Eine etwas umfangreichere Perspektive der äußeren Differenzierung besagt, dass man unter der äußeren Differenzierung alle Handlungen der Institution des Bildungswesens versteht, die innerhalb der gesamten Bevölkerung vorkommen, anhand folgender Selektionskriterien, wie der Leistungserbringung und der Interessen der Lernenden. Demnach trennen sich die Lernenden in Lerngruppen und der Unterricht, dieser Lerngruppen findet in getrennten

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Unterrichtsräumlichkeiten und von unterschiedlichen Lehrkräften statt (Klafki 1996: 173 in Saalfranke 2012: 69).

In Anlehnung an den vorherigen Standpunkten, zur äußeren Differenzierung von Kaufmann und Wiedenmayer, sind die privaten Fremdsprachenschulen in Griechenland, die sogenannten „Frontistirios“, ein typisches Beispiel der äußeren Differenzierung. Denn die Lernenden teilen sich in den „Frontistirios“ nach dem Sprachniveau der Lernenden auf, anhand des Europäischen Gemeinsamen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

Im Gegensatz zu den griechischen privaten Fremdsprachenschulen, offenbart sich die äußere Differenzierung in Deutschland, in den öffentlichen Schulen, anhand des deutschen Bildungssystems, nach den Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe wie der Hauptschule, der Realschule und dem Gymnasium, dem Profil der Lernenden und dem Jahrgang der Lernenden (Birri 2013: 1).

Darüber hinaus ist man der Auffassung, dass das Feststellen der äußeren Differenzierung, anhand des Sprachniveaus der Lernenden, durch die Anwendung, unterschiedlicher Evaluationskonzepte erfolgt (Klein/ Reutter 2016: 6). Solche Überprüfungssysteme sind in den privaten griechischen Sprachlernzentren, Tests zur Einstufung des Sprachniveaus der Lernenden, die mithilfe von speziell konzipierten Aufgaben, das Niveau der Lernenden messen.

## **2.2.2 Innere Differenzierung**

Im Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit, sind bereits Begriffsbestimmungen der inneren Differenzierung schon behandelt worden. Eine relevante Begriffserklärung, für dieses Unterkapitel ist, dass man die innere Differenzierung, auch als Binnendifferenzierung bezeichnet. Neben der Bezeichnung der inneren Differenzierung im Kapitel 2.1 sind die Voraussetzungen und die Ziele der inneren Differenzierung längst abgehandelt worden. Aus diesem Grund, widmet sich dieses Unterkapitel, hauptsächlich, mit den unterschiedlichen inneren Differenzierungsmöglichkeiten im DaF- Unterricht.

Gemäß Schwerdtfeger (2001: 107) gibt es sieben verschiedene Ansätze zur Anwendung der inneren Differenzierung im DaF- Unterricht. Diese diversen Anwendungsmöglichkeiten der inneren Differenzierung ist Schwerdtfeger der Meinung, dass sie nicht unabhängig voneinander wirken, sondern sich gegenseitig beeinflussen lassen (ebd.: 107).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Die erste Option der inneren Differenzierung im DaF- Unterricht ist die Rahmenbedingung (Schwerdtfeger 2001: 107). Unter der Fachbezeichnung Rahmenbedingung lassen sich darunter, die Zeit, die Unterrichtsräumlichkeiten, die Unterrichtsplanung, das Lehrwerk und die Unterrichtsmaterialien, die Medienvielfalt, die Ansprüche der Lernenden fassen und ob die Leistungsprüfungen obligatorisch, oder fakultativ sind (ebd.: 107).

Die zweite Gelegenheit zur inneren Differenzierung im DaF- Unterricht ist, „die Differenzierung nach Themenbereichen“ (Schwerdtfeger 2001: 107). Die Lehrkraft hat grundsätzlich zwei Optionen, den DaF- Unterricht zu differenzieren (ebd.: 107).

Einerseits hat die Lehrperson die Auswahl von Themengebieten, die relevant für die Lernenden sind, allein oder ggf. mit den Lernenden zusammen auszusuchen (Schwerdtfeger 2001: 107). Andererseits steht der Lehrkraft zur Verfügung, eventuell mit den Lernenden, ein allgemeines Thema, zu selektieren (ebd.: 107). In diesem Falle kann die Lehrperson die Lernenden in Gruppen, oder in Nachbargaare und in anderen Sozialformen aufteilen und anschließend behandeln die Lernenden, entweder denselben „Text“ mit identischen, oder diversen Aufgaben (ebd.: 108). Eine weitere Strategie ist, dass die Lernenden unterschiedliche „Texte, oder Textsorten“ zum gleichen Thema bekommen (ebd.: 108).

Die dritte Möglichkeit der inneren Differenzierung im DaF- Unterricht ist, „die Differenzierung nach Aufgabenstellung“ (Schwerdtfeger 2001: 109). In diesem Bereich der inneren Differenzierung hat die Lehrperson fünf Einsatzmöglichkeiten, zur Generierung der inneren Differenzierung, anhand eines Textes, verschiedene Aufgaben bzw. Aufgabenformulierungen herzustellen (ebd.: 110).

Die erste Einsatzmöglichkeit der „Differenzierung nach Aufgabenstellung“ besteht darin, dass die Lehrperson einen Text in acht Textabschnitten zerstückelt und diese als nächstes zuerst den Lernenden vermischt und anschließend übereicht (Schwerdtfeger 2001: 110). Die Aufgabenformulierung drückt sich in der verbalen Zusammenfassung der Textabschnitte und in der korrekten Erbringung der Abfolge des Textes aus (ebd.: 110).

Der zweite Nutzungsbereich der „Differenzierung nach Aufgabenstellung“ ist genau wie im ersten Fall, also in acht Textabschnitten den Lernenden zu vergeben und das Verlangen nach der Formulierung der Aufgabe, beruht auf der Tatsache, dass die Lernenden in einem Satz, den Textabschnitt zusammenfassen (Schwerdtfeger 2001: 110).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Die dritte Option der „Differenzierung nach Aufgabenstellung“ geht hervor, indem die Lehrperson nur den letzten Textabschnitt den Lernenden verteilt, aber ohne das Ende des Textes und die nachfolgende Formulierung der Aufgabe besagt, dass die Lernenden das Textende verfassen sollen (Schwerdtfeger 2001: 110).

Die vierte Anwendungsmöglichkeit der „Differenzierung nach Aufgabenstellung“ ist, dass die Lernenden untereinander, entweder verbal oder „schriftlich“ Fragen stellen und Antworten geben (Schwerdtfeger 2001: 110).

Die letzte Perspektive zur „Differenzierung nach Aufgabenstellung“ ist, dass die Lernenden acht Textabschnitte von der Lehrkraft erteilt bekommen und anschließend sollen die Lernenden, die für sie unbekannten Wörter markieren und die richtigen Definitionen der Wörter herausbekommen (Schwerdtfeger 2001: 110).

Die vierte Option der inneren Differenzierung im DaF- Unterricht ist die „Differenzierung nach Sozialformen“ (Schwerdtfeger 2001: 111). Demnach lassen sich Sozialformen im DaF- Unterricht folgendermaßen gliedern, in „die Einzelarbeit, die Partnerarbeit, die Gruppenarbeit, das Plenum und der Frontalunterricht“ (ebd.: 111). Die oberste Priorität der Einfügung der diversen Sozialformen im DaF- Unterricht ist, die Förderung und Forderung der Lernenden im Unterricht (ebd.: 111). Diese lässt sich verwirklichen, durch die Kombination der unterschiedlichen Sozialformen zusammen mit den Aufgabenformulierungen, während des DaF- Unterrichts. (ebd.: 111).

Die fünfte Art der inneren Differenzierung ist die „Differenzierung nach Leistungsniveau“ (Schwerdtfeger 2001: 112). Es ist die renommierteste Differenzierungsmethode, aber auch die umstrittenste, weil schon seit den 1970er Jahren Roeder feststellte, dass die Aussortierung der Lernenden, nach ihrer Leistungserbringung in homogenen Lerngemeinschaften, keine positiven Auswirkungen auf die Lernenden verzeichnen konnte, weder in Bezug auf die Motivation, noch auf die Leistung der Lernenden (ebd.: 112- 113).

Die sechste Version der inneren Differenzierung, ist die „Differenzierung nach Lernweg“ (Schwerdtfeger 2001: 113). Da es unterschiedliche „Lernertypen“ im Fremdsprachenunterricht gibt, ist es sinnvoll, dass diverse, angemessene und abgestimmte Auswahlmöglichkeiten, an Unterrichtsmaterialien, den Lernenden im DaF- Unterricht zugänglich sind, damit sich alle Lernenden, anhand ihrer individuellen Bedürfnisse entfalten

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

können (ebd.: 113). Solche Unterrichtsmaterialien können Fotos, Videos, Lernspiele und andere Unterrichtsmaterialien sein (ebd.: 113).

Die letzte Variante der inneren Differenzierung ist, die „Differenzierung über Lernstrategien“ (Schwerdtfeger 2001: 115).

Als Fazit lässt sich festhalten, dass eine systematische und durchgängige Binnendifferenzierung, oder innere Differenzierung im modernen DaF- Unterricht vorhanden sein sollte. Denn die Lernenden weisen Differenzen auf, die im Unterrichtsgeschehen berücksichtigt werden müssen, sodass der Fremdsprachenunterricht maßgeblich zur Steigerung der Lernmotivation beitragen kann. Indem die individuellen Bedürfnisse unterstützt werden und somit Erfolgserlebnisse entstehen. Ziel des nächsten Kapitels ist es herauszufinden, ob die Szenariendidaktik im DaF- Unterricht einen positiven Effekt auf die Lernenden hat und zu erforschen, ob sie die Motivation der Lernenden begünstigt, oder nicht.

### **3. Lernszenarien im DaF- Unterricht**

Dieses Kapitel befasst sich mit der Szenarien- Didaktik, denn sie ist eine neuartige und kreative Unterrichtsmethode im Fremdsprachenunterricht.

Dieser innovative didaktische Ansatz des DaF- Unterrichts hat weitere Begriffe, wie Lernszenarien, Szenarien- Didaktik, Szenarien und Arbeiten in Sequenzen.

Von der einen Seite hat sich im herkömmlichen und regulären DaF- Unterricht für das Planen und Unterrichten der deutschen Sprache, die didaktische Methode der Lehrskizze etabliert. Eine Lehrskizze besteht aus einem Raster und jedes Kästchen enthält wichtige Informationen, die entweder für eine Unterrichtsstunde, oder für mehrere Unterrichtsstunden relevant sind. Es gibt unterschiedliche Lehrskizzen-Konzepte, eines der renommiertesten Konzepte ist „das Drei- Phasenmodell“ von Storch, das folgende Informationen enthält, als Überschrift den Schwerpunkt des Unterrichts, das Sprachniveau der Lernenden und die Klasse, im Raster, in den jeweiligen Kästchen sind die kommenden Angaben inbegriffen, wie die Unterrichtsphasen und die Lehrschritte, die Dauer der einzelnen Phasen, die Sozialformen und die Lernziele des Unterrichts (Storch: 1999: 124).

Von der anderen Seite ist die Szenarien- Didaktik ein „kommunikatives Erlebnis“ für die Lernenden, denn sie vereint diverse Sprachkompetenzen und hilft zur Steigerung des „Sprachwachstums“, sowohl für Personen mit Erstsprache Deutsch, als auch für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (Hölscher/ Piepho/ Roche 2006: 9). Die Innovation im Vergleich zu den Lehrskizzen besteht darin, dass die Lernenden sich mit ihren Bedürfnissen (siehe Kapitel 2.2.2), Erwartungen (siehe Kapitel 1.), Vorlieben (siehe Kapitel 1.2.1) und Affinitäten (siehe Kapitel 1.) im Fremdsprachenunterricht beschäftigen.

Es folgt eine Darstellung der Struktur des gesamten Kapitels und des Unterkapitels zum Thema Lernszenarien im DaF- Unterricht.

In Anbetracht dessen steht im Zentrum dieses Kapitels die Hinführung zur Konzeptionierung der Szenarien- Didaktik, im Kontext des DaF- Unterrichts, wobei die relevanten Grundlagen in Unterkapiteln gegliedert und analysiert werden. Ziel ist es, die methodische Einordnung der Szenarien- Didaktik zu beleuchten, ihr Verhältnis zum handlungsorientierten Unterricht zu verdeutlichen, sowie eine exakte Begriffsbestimmung des Lernszenarios bereitzustellen und die Arten der Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht aufzudecken. Um das globale Ziel, die Überprüfung der Szenarien- Didaktik innerhalb dieses Kapitels, ihre Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Leistungsfähigkeit zur Intensivierung der Motivation im DaF- Unterricht, zu ermitteln und zu verstehen.

### **3.1 Methodische Einordnung der Szenarien- Didaktik**

Dieses Unterkapitel widmet sich der methodischen Positionierung der Szenarien- Didaktik und versucht herauszufinden, wo der Ausgangspunkt liegt, was das Kernstück des Lernszenarios ist und seine Bedeutsamkeit im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen. Letztendlich versucht das Unterkapitel, das Verhältnis zwischen der Heterogenität und dem Lernszenario aufzudecken.

Gemäß Piepho (2003 in Hölscher/ Roche/ Simic 2009: 47) hat die Szenarien- Didaktik ihren Ursprung im Englischunterricht. Laut Roche (2023: 7- 8) handelt es sich bei den Lernszenarien, um keine neue Version kommunikationszentrierter Unterrichtsansätze, sondern um eine Zusammensetzung der Pragmatik und der Linguistik mit aktuellen Handlungsmethoden, Lernmethoden, Medienvielfalt und Kultureigenschaften, die sich zu einem recht simplen und locker durchzuführenden didaktischen Konzept formen lassen.

Hölscher (o.J.: 2- 3) geht davon aus, dass die Szenarien- Didaktik sich methodisch dem handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht zuzuordnen ist. Das Lernszenario ist eine didaktische Methode, bei der das Zentrum das Lernen ist und die Lernenden eine lange, aufgabenorientierte Kommunikationszeit haben (Asgari/ Vernal- Schmidt/ Zanin 2023: 27).

Demnach veranschaulicht das kommende Zitat, dass das Herzstück der Szenarien- Didaktik das Lernen und nicht das Lehren ist, „dass man Sprache nicht lehrt, sondern nur lernen kann, wird die Lehrkraft zum Mentor, Tutor, Lektor und Manager“ (Hölscher o.J.: 3). Die Lehrperson verliert ihre klassische Funktion und übernimmt die Rolle des Beraters, des Lernbegleiters und der Führungskraft.

Die Szenarien- Didaktik ist zurückzuführen auf die konstruktivistische Lerndidaktik (Roche 2023: 11). Dabei spielen die Handlungsorientierung und die Kommunikation als didaktische Ansätze, eine bedeutende Funktion (ebd.: 11).

Zum einen lässt sich der Begriff Handlungsorientierung wie folgt bezeichnen, als ein offener Lernansatz der Fremdsprachendidaktik, der im Bereich des selbstgesteuerten Lernens gehört (Hageman/ Hulst/ De Konick 2024: 5). Für die Szenarien- Didaktik ist es von großer Bedeutung, denn sie eröffnet ein breites Spektrum an „Handlungssituationen“ für die

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Lernenden, durch die Anwendung verschiedener Materialien, lösungsorientierte Aufgaben, diverse Sozialformen und „Handlungsformen“, die geeignet für eine Vorführung der erzielten Resultate, der ganzen Lerngruppe sind (ebd.: 5).

Zum anderen versteht man unter der Definition Kommunikation, innerhalb der Szenarien-Didaktik, einen didaktischen Ansatz, der die verbalen Fähigkeiten der Lernenden fördert. Diese kommunikative Förderung entsteht durch die dauerhafte mündliche Interaktion der Lernenden, die in der Gruppe stattfindet (Hölscher/ Piepho/ Roche 2006: 18).

Die ausgeprägte kommunikative Interaktion, der Sprachgebrauch der Lernenden, kann zu einem erfolgreichen Erwerbsumfeld der Lernenden, zur deutschen Sprache führen (Hölscher/ Piepho/ Roche 2006: 18). Sowohl der Sprachgebrauch als auch die kommunikative Zielsetzung sind elementare Bestandteile von Lernszenarien (ebd.: 18).

Durch das Arbeiten mit Lernszenarien ermöglicht es den Lernenden, aktiv an authentischen Lernsituationen teilzunehmen, damit sie fortan nicht mehr theoretisch, sondern praxisnah eine Fremdsprache erlernen (Hölscher/ Piepho/ Roche 2006: 18). Die „räumliche Nähe“ erschafft nicht nur ein holistisches, mehrsinniges Fremdsprachen- Erleben, sondern auch ein natürliches und sprachbezogenes Handeln (ebd.: 18).

Ein weiterer Punkt ist, dass für das Arbeiten an Lernszenarien, die Heterogenität der Lernenden in einer Lerngemeinschaft (siehe Kapitel 2.1) eng miteinander verknüpft sind, sodass sie ein zentrales Element für dessen Gestaltung einnimmt. Denn der Mehrwert der Szenarien- Didaktik liegt darin, dass die Lehrperson mit geringem Aufwand eine Unterrichtsplanung erstellt, anhand der individuellen Bedürfnisse der Lernenden, einer heterogenen Lerngruppe, im Gegensatz zu den konventionellen Ansätzen der Didaktik, die nur mit sehr viel Mühe von der Lehrkraft erarbeitet werden kann (Hölscher o.J.: 2).

### **3.2 Handlungsorientierter Unterricht**

In diesem Unterkapitel sind folgende Themen von entscheidender Tragweite, warum der GER viel Wert auf die Handlungsorientierung legt, welche Bedeutung die Fachdefinition des handlungsorientierten Unterrichts hat und was er den Lernenden anbietet, welche bedeutende Eigenschaft er hat, wie diese Unterrichtsform den respektvollen Umgang mit anderen Kulturen begünstigt, in welchem Verhältnis handlungsorientierter Unterricht und Szenarien- Didaktik zueinander stehen und als letztes, welche Art von Aufgaben zur Handlungskompetenz der Lernenden beiträgt.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau



Laut dem GER (2001: 21) ist der handlungsorientierte Unterricht ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, sodass die didaktische Richtlinie des Referenzrahmens auf die Handlungsorientierung aufbaut (GER 2001: 21). Denn diese Methodik des Referenzrahmens zielt nicht alleine auf das Nutzen der Sprache, sondern ebenso auf das Erlernen der Sprache ab. Im Klartext bedeutet, dass die Lernenden und Sprachverwendende, als soziale Sprachnutzer interagieren (ebd.: 21). Deshalb ist die Konstante des handlungsorientierten Unterrichts die Interaktivität (Roche 2023: 11).

Gemäß Jang/ Meyer (1991 in Zeuner 2010: 1475) versteht man unter dem Begriff „handlungsorientierter Unterricht“, einen Unterricht in seiner Gesamtheit, der so ausgerichtet ist, dass die Lernenden sich aktiv am Unterrichtsprozess engagieren. Die Auswahl für die Konzeptionierung und die Steuerung der „Handlungsprodukte“ im Unterrichtsgeschehen übernimmt nicht nur die Lehrperson von alleine, sondern in Zusammenarbeit mit den Lernenden, wodurch sich sowohl praktische, als auch kognitive Lerntätigkeiten als Gleichgewicht, in Balance aufeinandertreffen (ebd.: 1475).

Im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht haben die Lernenden die Möglichkeit, sich verbal mit Authentizität, in echten Gegebenheiten auszutauschen und durch diesen Austausch produzieren sie ihre „Handlungskompetenzen“ im Bereich der Fremdsprache (Bach/ Timm 2013: 12 in Studer 2023: 19). Die bedeutendste Komponente beim handlungsorientierten Unterricht, im Rahmen des Konstruktivismus als Fremdsprachentheorie ist es, entsprechende Kommunikationsanlässe herzustellen, welche den Lernenden entweder schon vertraut sind, oder idealerweise schon wären (Roche 2023: 11).

Diese Form des Unterrichts ist äußerst geeignet für die Kontaktherstellung mit der anderen Kultur, denn diese Berührung bewirkt, dass die Lernenden sich auseinandersetzen und sich in die andere Kultur hineinversetzen und schlussendlich diese akzeptieren (Krumm 1998: 528 in Zeuner 2010: 1475).

Der Bezug der Handlungsorientierung und der Szenarien- Didaktik besteht darin, dass die Handlungsorientierung entweder als einfache, herkömmliche Aufgaben, oder als Aufgaben zu Projektarbeiten auftritt, in den meisten Fällen anhand von Lernszenarien (Piccardo/ North 2022: 31 in Studer 2023: 23). Solche Aufgaben sind nicht nur Lernszenarien, sondern auch gespielte Dialoge, reale Anwendungsbeispiele und Lernspiele, bei denen die Lernenden auch die Rolle der Lehrkraft einnehmen können (Roche 2023: 11). Dadurch steigern die Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Lernenden ihre Handlungskompetenz und ihr Umsetzungsvermögen Piccardo/ North 2022: 31 in Studer 2023: 23).

Als Reflexion des Unterkapitels ist es zu betonen, dass diese Unterrichtsform entscheidend für das Erlernen und das Nutzen einer Fremdsprache ist. Deshalb orientiert sich auch der GER nach den Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts. Er hilft den Lernenden zur harmonischen kulturellen Auseinandersetzung mit Fremdkulturen und die Beziehung der Handlungsorientierung liegt eng mit der Szenarien- Didaktik beieinander.

### **3.3 Begriffsbestimmung des Lernszenarios**

Dieses Unterkapitel befasst sich sowohl mit der begrifflichen Präzisierung, als auch mit der Planung, der Konstruktion, den Elementen, den Charakteristika und den Arten des Lernszenarios.

In Zusammenhang mit dem DaF- Fach und den Lernenden, ist die Szenarien- Didaktik ein offengestaltetes, auf das Tun ausgerichtetes und eigenverantwortliches Lernmodel (Bildungsserver Berlin- Brandenburg in Hageman/ De Koninck 2024: 7). Im Mittelpunkt des Lernszenarios befindet sich die Freigabe, mit einer breitmöglichsten Palette von „Handlungssituationen“, in Form von diversen Unterrichtsmaterialien, Aufgaben zur Problemlösung und vielseitigen „Handlungsformen und Sozialformen“, die prädestiniert, für das Vorführen der Resultate der Gemeinschaftsgruppe ist (ebd.: 7).

Nach Piepho (2003: 107 in Hageman/ De Koninck 2024: 6) handelt es sich beim Lernszenario, in einem thematischen und wissensorientierten Rahmen, um eine didaktische Planungseinheit von Lesestücken, bildlichen Darstellungen und Lernaufgaben, bei der sich die Lernenden, im ersten Schritt engagiert, investigativ und sprachlich alleine auseinandersetzen, im zweiten Schritt miteinander kommunizieren, dabei tauschen sie sich verbal aus und berücksichtigen die verschiedenen Perspektiven, Sichtweisen und Fähigkeiten der anderen Lernenden, damit sie im letzten Schritt, sich sprachlich verbessern können und dieser verbale Fortschritt gelingt sowohl durch das Erarbeiten der Lernaktivitäten, als auch durch die kritische Rückschau, Evaluation der Lerntätigkeiten und im Idealfall durch die Hilfeleistung der Lehrperson.

Die Planung des Lernszenarios beginnt nicht wie ein herkömmlicher Unterrichtsplan vom Anfang bis zum Ende, sondern das Gegenteil es startet vom Ende und etappenweise gelingt es, zum Beginn des Szenarios (Piccardo/ North 2019 in Studer 2023: 23).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Der Grundgedanke zu dieser Vorgehensweise ist das Einfließen der Bedürfnisse der Lernenden im Unterrichtsprozess, ohne dabei die Richtlinien des Curriculums zu verletzen (Piccardo/ North 2019 in Studer 2023: 23). Aus diesem Grund sammeln die Lernenden zusammen mit der Lehrperson Ideen, bis die sich gemeinschaftlich, für das Hauptthema und die bestmöglichen Authentizitätsaufgaben entscheiden (ebd.: 23).

An diesem Punkt des Unterkapitels richtet sich die Diplomarbeit auf die Eigenheiten des Lernszenarios. Die Szenarien- Didaktik weist angeführte Eigenschaften auf, wie „authentische Sprachaufgaben“, im Bereich der Grammatik, der Motivation „zum Sprechen“ und der Zusammensetzung des „gelenkten und freien Sprechens“ (Hageman/ De Koninck 2024: 8- 10).

Von der einen Seite lässt sich mit der ersten Ausprägung des Lernszenarios, den „authentischen Sprachaufgaben“, implizieren, dass diese Aufgaben zum handlungsorientierten Unterricht gehören (Hageman/ De Koninck 2024: 8). Denn diese Aufgaben sind real und spielen sich im echten Leben ab (ebd.: 8). Deshalb behandeln sie lebensnahe Thematiken zu bestimmten Tätigkeiten, des alltäglichen Lebens (ebd.: 8). Durch das Abarbeiten der Aufgaben, befassen sich die Lernenden mit der Quellenrecherche der Thematik (ebd.: 8). Anschließend präsentieren sie entweder die Resultate der Recherche, oder die Endprodukte, wie ein Gespräch, ein Ausfüllungsformular oder eine E-Malinachricht vor der versammelten Fremdsprachenklasse, oder üben diese, wie im wahren Leben, in der Öffentlichkeit aus (ebd.: 8). Wenn die Aufgabe richtig und fehlerfrei behandelt ist, dann werden die Lernenden auch entsprechend benotet (ebd.:8).

Ein Lernszenario ist so strukturiert, dass es aus unterschiedlichen, ineinandergreifenden „Sprachaufgaben“ besteht (Hageman/ De Koninck 2024: 8). Neben der Handlungsorientierung und der Lernenden-Zentriertheit bieten diese Aufgaben auch die Kooperation an (ebd.: 8- 9).

Diese Aufgaben sind nach der Handlungsorientierung (siehe Kapitel 3.1, 3.2) ausgerichtet, weil sie die Lernenden zur Umsetzung anregt, sich mit echten Alltagssituationen zu beschäftigen (Hageman/ De Koninck 2024: 8).

Im weiteren Verlauf sind diese Aufgaben so konzipiert, dass sie unterschiedliche Differenzierungsoptionen (siehe Kapitel 2.2) den Lernenden, zur Verfügung stellen (Hageman/ De Koninck 2024: 8). Anhand des Jahrgangs und des Sprachniveaus (siehe

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

2.2.1) aber auch anhand der Lernnotwendigkeiten (siehe Kapitel 2.2.2) und der thematischen Vorlieben (1.2.1) der Lernenden (ebd.: 8).

Als letztes ist die Kooperation ein fester Bestandteil der „Sprachaufgaben“, mit der Begründung, dass das gemeinsame Arbeiten der Lernenden, eine Form des kollaborativen Lernens darstellt (siehe Kapitel 2.2.2) und sie dazu anregt, sowohl ihre soziale (siehe Kapitel 2.1), als auch ihre kulturelle Einstellung (siehe Kapitel 1. und 2.) zu erweitern (Hageman/ De Koninck 2024: 9).

Von der anderen Seite geht man mit der zweiten Version „der Grammatik“ des Lernszenarios davon aus, dass kein offensichtlicher Grammatikunterricht stattfindet, sondern nur strategisches Grammatiklernen mit „induktiven Ansätzen und Chunks“ (Hageman/ De Koninck 2024: 9).

Die nächste entscheidende Gestaltungsform des Szenarios ist die „Motivation zum Sprechen“, denn Voraussetzung für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung ist die spannungsarme Schulung (siehe Kapitel 1.3) (Grein 1999: in Hageman/ De Koninck 2024: 9). Aber sowohl die gleichberechtigte Teilnahme aller Lernenden am „Sprachunterricht“, als auch die Handlungsorientierung (siehe Kapitel 3.2) sind elementar, für einen ergebnisreichen Unterrichtsverlauf (Hageman/ De Koninck 2024: 9).

Die letzte fundamentale Eigenschaft des Lernszenarios ist das „gelenkte und freie Sprechen“, angesichts der Tatsache, dass die Lernenden, soweit es geht, natürlich und mit minimalen Lernhilfen und mit beschränkter Leitung der Lehrperson, den kompletten Diskurs führen (Hageman/ De Koninck 2024: 9- 10). Zum einen „gelenktes Sprechen“ im Sinne von der Hinführung zur Wortschatzerweiterung, über die Aufgaben des Szenarios und zum anderen „freies Sprechen“, per Sprachimprovisationen der Lernenden, während der sämtlichen verbalen Kommunikation (ebd.: 9- 10).

Laut Chrissou (2010: 62- 63) lassen sich die Lernszenarien in drei unterschiedliche Typen unterteilen und zwar in tutoriellen, explorativen und dynamischen Szenarien.

Beim tutoriellem Lernszenario stellt die Lehrkraft die „interaktive“ Lerneinheit her und die Lernenden befassen sich mit den angefertigten Aufgabenformulierungen und handeln interaktiv anhand der Anweisungen der Lehrperson (Chrissou 2010: 62- 63). Viele Wissenschaftler kritisieren, dass diese Form des Lernszenarios sich auf die behavioristischen Lerntheorien basiert, denn die Lernenden haben geringe Handlungsmöglichkeiten

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

(Χαρτζουλάκης/ Χρύσου 2013: 128). Deshalb übernehmen die Lernenden eine „reaktive Rolle“ im Szenario ein (Chrissou 2022: 147).

Die Lernenden haben im explorativen Lernszenario eine erweitertes Handlungspotential, denn sie forschen und sammeln Informationen zum Thema des Szenarios autonom (Χαρτζουλάκης/ Χρύσου 2013: 129). Die Lehrkraft agiert als Vermittler und die Lernenden erweitern ihre Kenntnisse anhand des „induktiv- entdeckenden“ Lernprinzips (Chrissou 2011: 65).

Im dynamischen Szenario bleibt die Position der Lehrkraft als Vermittler aus, denn die Lernenden stellen autonom, ihre eigenen Lernmaterialien her (Chrissou 2011: 65).

Insgesamt lässt sich für das komplette Kapitel feststellen, dass das Lernszenario eng beieinander mit der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.2.2) der Lernenden ist, dass es sich nach den Prinzipien des handlungsorientierten Unterrichts (siehe Kapitel 3.2) aufbaut, anhand seiner Planung, seiner Elemente und seiner Eigenschaften, sodass es abhängig von seiner Art, dreifache Auswirkung im Fremdsprachenunterricht erzeugt: Es stärkt den verbalen, authentischen Dialog (Handlung), die Zusammenarbeit und die Motivation der Lernenden, durch den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen und unter Berücksichtigung der individuellen Eigenschaften der Lernenden.

## 4. Gamification und spielerisches Lernen im DaF- Unterricht

In diesem Abschnitt der Diplomarbeit liegt der Fokus auf folgende Begriffe, *Gamification* und spielerisches Lernen bzw. Sprachlernspiele im DaF- Unterricht. Es setzt sich mit den Unterschieden dieser Begriffe und deren Eigenschaften und Elementen auseinander. Dabei stehen im Zentrum des Abschnittes die Fragen, ob und wie diese Definitionen die Motivation, sowie die Binnendifferenzierung im Lernprozess fördern und ob sie einen gemeinsamen Nenner mit Szenariendidaktik haben.

Unter einem Aspekt beschreibt die Definition *Gamification*, die Aufnahme von spielerischen Elementen zur Steigerung der Motivation (siehe Kapitel 1) in außerspielerischen Gebieten, wie Bildungsorten und Arbeitsumgebungen (Basten, Laura 2022: Online). Mit dem digitalen Wandel der Zeit, hat sich dieser Ansatz im Alltag etabliert (ebd.: Online).

Unter anderem Aspekt hat das spielerische Lernen im DaF- Unterricht, laut Kacjan (2010: 1178), eine Vielzahl von aktuellen Termini und genau deshalb sieht sie diese facettenreiche Anzahl der Definitionen als problematisch, denn es gibt keine konkrete Differenzierung dieser Begriffe. Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts ist die Definition von Wittgenstein des Sprachlernspiels am relevantesten (ebd.: 1178). Denn sie vereint alle Termini der spielerischen Lernprozesse, auf der didaktischen Grundlage des Fremdsprachenunterrichts (ebd.: 1178).

### 4.1 Eigenschaften des spielerischen Lernens

Im weiteren Verlauf der Diplomarbeit befasst sich dieses Unterkapitel mit den sieben Eigenschaften des spielerischen Lernens, anhand der kommenden Abbildung von Klepinn (2003: 264 in Mátyás 2009: 94).

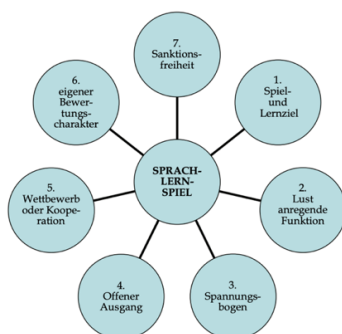


Abb. 2.: „Kriterien zur Abgrenzung von SLS, (Klepinn 2002: 264 in Mátyás 2009: 94)“.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Die erste Eigenschaft des spielerischen Lernens im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass das Ziel sowohl das Spielen, als auch das Lernen ist (Mátyás 2009: 94). Mit den Sprachlernspielen, übernehmen die Lernenden eine handelnde Rolle (siehe Kapitel 3.2) (Kluge 1980 et al. in Mátyás 2009: 94).

Die zweite Eigenschaft ist, dass es die Lernenden dazu bringt, Gefallen und Begeisterung an der Sache des spielerischen Lernens zu finden (Mátyás 2009: 94). Zum einen durch die Aktivierung ihrer intrinsischen Motivation (siehe Kapitel 1.2.1), beim Erlangen des „Spielziels“ und zum anderen durch die Initiierung ihrer extrinsischen Motivation (siehe Kapitel 1.2.2), beim Erfüllen des Sprachlernziels (Mátyás 2009: 86).

Das dritte Merkmal ist der „Spannungsbogen“, ein Wechselspiel zwischen Steigerung und Reduktion der „Spielspannung“, um die Lernenden- Motivation (siehe Kapitel 1), während des Spiels aufrechtzuerhalten (Mátyás 2009: 97).

Das vierte Kennzeichen des spielerischen Lernens ist die Voraussetzung, dass das Endergebnis unvorhersehbar ist, um die Spannungen der Lernenden zu gewährleisten (Mátyás 2009: 98).

Die fünfte Besonderheit der Sprachlernspiele ist, dass sie entweder den Wettbewerbsspirit und die Glücksgefühle (siehe Kapitel 1.3) ankurbeln, oder das kooperative Zusammenarbeiten (siehe Kapitel 2.2.2) der Lernenden begünstigen, damit das Interesse der Lernenden erhalten bleibt (Mátyás 2009: 99).

Das vorletzte Merkmal der Sprachlernspiele ist, dass jedes Spiel, anhand seiner individuellen Regeln, ebenso eigenständige Punktesysteme beinhaltet, wobei das Spiel selbstständig die Punkte vergibt, ohne den Einsatz der Lehrkraft (Mátyás 2009: 100).

Die letzte Eigenschaft ist das fehlerfreundliche Klima, denn das Scheitern beim spielerischen Lernen ist etwas Natürliches, weil es zur Lernenden- Reflexion anregt und es fördert das nachhaltige Lernen (Mátyás 2009: 100).

## **4.2 Gamification- Elemente**

Gemäß Figueroa (2015 in Oyedele, Olajumoke/ Ayankunle, Moses 2022: 195) bezeichnet man als *Gamification*- Elemente, die wiederkehrenden visuellen Erscheinungsbilder „*Designs*“ von Motiven. Genauer gesagt, handelt es sich um *Gamification*- Elemente, für Folgendes, wie Leistungspunkte, Spielguthaben, Abzeichen, Schwierigkeitsgrad,

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Spielfiguren, soziale Elemente (siehe Kapitel 2.2.2) und Trophäen (siehe Kapitel 1.2.2) (ebd.: 195). Eine detailliertere Darstellung zu den Funktionen der *Gamification- Elemente*, bietet die kommende Abbildung an.

<b>Tabelle 1:</b> Game-Elementen und Definitionen (Nach Figueroa, J. 2015 S.8)	
Punkte	Numerische Akkumulation aufgrund bestimmter Aktivitäten.
Badges	Visuelle Darstellung der Leistungen für den Benutzer.
Leaderboards	Wie die Spieler auf der Grundlage des Erfolgs eingestuft werden.
Progress-Barren	Zeigt den Status eines Spielers an.
Leistungsgraph	Zeigt die Leistungen der Spieler an.
Quests	Einige der Aufgaben, die die Spieler in einem Spiel erfüllen müssen.
Levels	Ein Abschnitt oder Teil eines Spiels.
Avatare	Visuelle Darstellung eines Spielers.
Soziale Elemente	Beziehungen mit anderen Benutzern durch das Spiel.
Belohnungssystem	System zur Motivation der Spieler, die eine Quest erfüllen.

**Abb. 3.:** „Tabelle der Game- Elementen und Definitionen nach Figueroa (2015): 8 in Oyedele, Olajumoke/ Ayankunle, Moses 2022: 196“.

Als Schlussfolgerung des gesamten Kapitels lässt sich feststellen, dass beide Konzepte Spielelemente verwenden, aber beide verfolgen unterschiedliche methodische Herangehensweisen und Ziele. Einerseits fördert *Gamification* die Motivation (siehe Kapitel 1) der Lernenden in virtuellen- „unechten“ Spielen und andererseits sind Sprachlernspiele didaktisch konzipierte Spiele die nicht nur die Motivation, sondern auch den Lernenden dazu initiieren, sich mit der Fremdsprache aktiv zu befassen und ins Handeln (Kapitel 3.2) zu kommen.



## **5. Die Rolle der Lehrwerke im DaF- Unterricht**

Dieses Kapitel befasst sich zum einen mit der Rolle, den Funktionen und den Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten, sowohl der traditionellen als auch der digitalen Lehrwerke, als auch mit der Lehrwerkanalyse im DaF- Unterricht.

Lehrwerke im DaF- Unterricht sind didaktische Arbeitsmittel, zum Erlernen der deutschen Sprache. Lehrwerke sind umfangreicher im Vergleich zu Lehrbüchern, denn sie beinhalten nicht nur schriftliche Lernmaterialien, sondern auch andere diverse Medien, wie digitale Lernplattformen (Krumm 2010: 1215).

Die Rolle der Lehrwerke ist im DaF- Unterricht von großer Bedeutung, denn zum einen liefern sie anhand des Inhalts, kommunikative Elemente, Handlungen bzw. Aktionen, Aufgaben, Beschreibungen und „Progressionen“, zu wesentlichen „Rahmungen“ und Richtungen der Fremdsprache und häufig überschreiten sie, die Vorgaben des Curriculums und bieten den Lernenden umfangreicheren Lerninput, als der offizielle Lehrplan vorsieht (Riemer 2024: Online).

Zum anderen nehmen die Lehrwerke, die derzeitigen Lernmethoden und Ansätze der Didaktik und den Wandel der Sprache und der Geopolitik auf (Riemer 2024: Online). Aber es werden auch die Lebenssituationen, das Alter, die Interessen, die Medien, die die Lernenden in ihrem Alltag verwenden, sowie Elemente, mit denen sich die Lernenden, mit den Hauptcharakteren des Lehrwerks identifizieren können, in Betracht gezogen (Suckfüll 2019: Online).

### **5.1 Traditionelle und digitale Lehrwerke**

Dieses Unterkapitel befasst sich mit den Funktionen von Lehrwerken und den Unterschieden zwischen den traditionellen und den digitalen Lehrwerken.

Lehrwerke schaffen Ordnung im Unterrichtsverlauf, denn sie berücksichtigen die bestehenden Curricular und Prüfungen und vermitteln die Lerninhalte, in einer richtig strukturierten didaktischen Abfolge, sodass sowohl das Erlernen, als auch das Lehren der Fremdsprache unterstützt und erleichtert werden kann (Krumm 2010: 1215). Unter Lerninhalten versteht man, die Grammatik, „die Lehr- Lernziele und Lernstrategien“, der Textbereiche und Themengebiete der Fremdsprache (ebd.: 1215).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Einerseits lässt sich sagen, dass traditionelle Lehrwerke zunächst aus Printmedien bestehen, wie die konventionellen Lehr- und Arbeitsbücher, aber auch aus Lehrerbegleitbüchern und „Glossaren“ (Schmidt: 2001: 399). Anschließend gehören nicht nur die analogen Audiomedien zu den Printmedien, sondern auch die analogen bildgestützten Medien, wie Dias- Folien dazu (ebd.: 399).

Andererseits muss man betrachten, dass digitale Lehrwerke neben den klassischen Medien, der traditionellen Lehrwerke, auch computerbasierte Programme enthalten, die man auf Englisch mit dem Akronym (CALL), für „*Computer Assisted Language Learning*“ bezeichnet (Schmidt 2001: 399). Aber auch Programme, für internetgestützte Endgeräte, wie digitale Tafeln, Tablets, Smartphones und PCs, die den Wissenstransfer und das kollaborative Lernen unterstützen (Freudenstein 2007: 395 in Kroker 2019: Online). Solche Internetprogramme sind, *E- Mails*, Sprachlernapplikationen, soziale Netzwerke, aber auch *Videostreaming- Plattformen* mit Sprachlernvideos und *Cloudanbieter*, zum Austausch von diversen digitalen Informationsmaterialien (ebd.: Online).

## **5.2 Lehrwerkanalyse: Theoretische Darstellung und Studien**

Mit dem Begriff Lehrwerkanalyse versteht man die Untersuchung bzw. die Feststellung, um die Rolle (siehe Kapitel 5) und die Funktionen (siehe Kapitel 5.1), sowie die Eigenschaften und die Anwendungsbereiche der Lehrwerke (siehe Kapitel 5.2) zu beurteilen (Schmidt 2001: 400). Das erfolgt auf der Grundlage vorbestimmter, oder eigens erstellter Kriterienlisten des gesamten, oder zu bestimmten Abschnitten des Lehrwerks (ebd.: 401). Daraufhin folgt die Auswertung der erforschten Kriterien, bezüglich der Wünsche (siehe Kapitel 1.21), der Notwendigkeiten (siehe Kapitel 2.2.2) und Gelegenheiten (siehe Kapitel 3.3) des Lernens, für eine bestimmte Gemeinschaftsgruppe von Lernenden (ebd.: 401). An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass nicht alle Feststellungen und Ergebnisse der Analyse objektiv sind (Heyd 1991: 260). Um diese im nächsten Schritt, in einer etwas objektivieren Beurteilung zu transformieren, ist die Festlegung eines Bewertungsrahmens in Form eines Prüfungsrasters mit einer entsprechenden Begründung notwendig zu erstellen (ebd.: 260). Aber dennoch ist ein Beurteilungssystem in seiner Ganzheit nicht komplett objektiv, trotz der vorhin genannten Punkte (Duszenko 1994: 27- 28 in Suresh (2021: 359).

Zum einen gibt es unterschiedliche Studien- Analysemodelle zur Beurteilung von DaF- Lehrwerken, beginnend chronologisch mit dem ersten, dem „Mannheimer Gutachten“, dem

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

zweiten, dem „Stockholmer Kriterienkatalog“, bis hin zum letzten Modell, den „Qualitätsmerkmalen von Lehrwerken prüfen“ von Funk (2004 in Suresh 2021: 359).

Zum anderen richten sich die aktuellen Lehrwerke nach den Kriterien und Vorgaben des GER, der Profile Deutsch und nach den digitalen Einsatzmöglichkeiten, der heutigen (digitalen) Zeit (Nied 2023: 134- 135).

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, die Motivation (siehe Kapitel 1) des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ (siehe Kapitel 6.2) im Zusammenhang mit der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2), der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3) und *Gamification* (siehe Kapitel 4) festzustellen. Für das Erzielen dieser Forschung ist die Checkliste zur Analyse eines Lehrwerks anhand eines Moduls (Tabelle 1.) (siehe Anhang I.) entstanden.

Diese Checkliste basiert sowohl auf dem Modell des detailliert- externen, als auch auf dem des detailliert- internen Bewertungsrasters von Işık (2018: 800).

Laut diesem Bewertungsmodell lassen sich die Kriterien und die untersuchten Daten zuerst nach ihrer Wirksamkeit und Nützlichkeit aussortieren (Işık 2018: 800).

Als nächstes folgt die Aufteilung der bestehenden und aussortierten Kriterien, als detaillierte- externe Checkliste und als detaillierte- interne Checkliste (Işık 2018: 805- 811).

Von der einen Seite gehören zur externen Checkliste, exemplarisch die Visualisierung des Lehrwerks, die Hilfsmittel und die Bedürfnisse der Lernenden, als Kriterien des Rasters (Işık 2018: 805).

Von der anderen Seite gehören zur internen Checkliste, exemplarisch die Aktualität des Lehrwerks, die Struktur des Lehrwerks und die Motivation der Lernenden, als Kriterien des Rasters (Işık 2018: 805- 811).

Resümierend zum gesamten Kapitel, lässt sich festhalten, dass man ein Lehrwerk nach wie vor, anhand eines, oder mehrerer Analysemodelle, oder anhand eines selbst konzipierten Beurteilungskriterien- Rasters, zu bestimmten Merkmalen, die man nachforschen möchte, erstellen kann.

## 6. Praktische Untersuchung

Die praktische Untersuchung stützt sich zum einen auf den theoretischen Teil dieser Diplomarbeit und genauer gesagt auf die theoretische Darstellung der Motivation (siehe Kapitel 1.), der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) und *Gamification* (siehe Kapitel 4.), im DaF- Unterricht.

Zum anderen beruht die Forschung auf der Lehrwerkanalyse der erstellten Checkliste Tabelle 1. (siehe Anhang I.), anhand der Aufgaben des Moduls „Fabio“, bestehend aus den 37., 38. und 39. Lektionen des Lehrbuchs, des Arbeitsbuchs und des Lehrerhandbuchs (Unterrichtsvorschläge und Spielanleitungen) und der *gamifizierten* Ausführung der Onlineplattform „Kahoot!!“ des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“, sowohl der traditionellen als auch der digitalen- interaktiven Version (siehe Kapitel 5.2).

Die Kapitel sechs bis acht der vorliegenden Diplomarbeit, widmen sich der praktischen Untersuchung. Das sechste Kapitel versucht zunächst, die Ziele und die relevanten Kriterienpunkte der Tabelle 1. (siehe Anhang I.) zur Lehrwerkanalyse (siehe Kapitel 5.), des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ aufzuzeigen und festzulegen.

Anschließend folgen zum einen die Beschreibung des Lehrwerks und die Vorgaben des GER für das B1- Niveau und zum anderen die Abbildung der gesamten Ergebnisse in ausgefüllter Form des Kriterienrasters der Tabelle 1. (siehe Anhang I.).

Abschließend des sechsten Kapitels folgt nicht nur die Analyse der Ergebnisse der Checkliste zu den Differenzierungsmöglichkeiten, der Umsetzbarkeit von Lernszenarien und der Auswertung der spielerischen und *Gamification*- Elemente des Lehrwerks. Sondern auch die exemplarische Analyse aus ausgewählten Auszügen des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ (siehe Anhang II.).

Das siebte Kapitel befasst sich nicht nur mit der kritischen Evaluation und Auswertung der Ergebnisse, der Forschung der Lehrwerkanalyse im Zusammenhang mit dem Kriterienraster, sondern auch mit den Vorschlägen zur Optimierung der Qualitätsbereiche, sowie mit den didaktischen Anregungen für weitere Studien.

Das letzte Kapitel setzt sich mit einem Gesamtfazit, Reflexion und Schlussfolgerung der kompletten Diplomarbeit sowohl des theoretischen, als auch des praktischen Bereichs der Diplomarbeit auseinander.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

## 6.1 Ziele und Kriterienraster zur Lehrwerkanalyse

Ziel der Studie ist herauszufinden, ob, in welchem Umfang und in welcher Qualität das digitale Lehrwerk (siehe Kapitel 5.) „Beste Freunde Plus 3“, Elemente der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) und des spielerischen Lernens- *Gamification* (siehe Kapitel 4.) enthält, die zur Förderung der Motivation (siehe Kapitel 1.) der Lernenden dazu beiträgt.

Das Hauptwerkzeug zur Feststellung der vorhin genannten Elemente ist die Tabelle 1. der „Checkliste zur Analyse eines Lehrwerks anhand eines Moduls“ (siehe Anhang I.). Das Gerüst dieses Kriterienrasters ist nach der methodischen Studie von Işık (2018: 805- 811) aufgebaut, aber mit Änderungen und Optimierungen. Sodass die modifizierte Checkliste eine Reihe von Indikatoren, zu den Sektoren der Binnendifferenzierung, der Szenariendidaktik und *Gamification*, anhand der Aufgaben des Moduls „Fabio“, des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ untersucht. Einige Kriterien, die zum Bereich der Binnendifferenzierung gehören, sind die diversen Sozialformen und die unterschiedlichen Zugänge (visuelle, auditive, textbasierte und die digitale Tafel). Andere Aspekte, die wiederum dem Bereich der Szenariendidaktik angehören, sind die Förderung überfachlicher Kompetenzen (Handlungskompetenz, Kreativität, interkulturelle Kompetenz etc.). Folgende Merkmale gehören unter anderem zum Themenfeld *Gamification*, wie die Spannungselemente (Timer, Glücksrad etc.), die Wettbewerbs- oder Kooperationselemente, die *Score*- Systeme und die Abzeichen.

Damit die Ergebnisse und die Forschungen der Elemente, im Zusammenhang mit der Lehrwerkanalyse qualitativ hochwertig sind, untersucht die vorliegende Diplomarbeit nur das erste Modul des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“, zusammen mit ausgewählten Aufgaben, für die Aspekte der Binnendifferenzierung, der Szenariendidaktik und *Gamification*.

Man kann jedoch durch die Ergebnisse der Forschungen des Moduls „Fabio“ auch Schlüssel für das komplette Lehrwerk ziehen, da die weiteren fünf Module von insgesamt sechs Modulen, exakt nach derselben Aufgabenstrukturierung, wie das Modul „Fabio“ konzipiert sind. Daher können sich die Leserinnen und die Leser dieser Diplomarbeit, ausgehend von den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse des Moduls „Fabio“, einen Gesamteindruck, bezüglich des kompletten Lehrwerks verschaffen.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

## 6.2 Das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“

Das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ ist die neueste Version des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ (Karabatos o.J.: Online). Zielgruppe des digitalen Lehrwerks sind die jungen DaF-Lernenden ab 13 Jahren und der dritte Band der Lehrwerkserie „Beste Freunde Plus 3“, trägt zum Erreichen der Lernenden des B1- Niveaus, der deutschen Sprache, des GER bei (ebd.: Online).

Anhand der „Globalskala“ für das B1- Niveau soll das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“, das auf das B1- Sprachniveau der deutschen Sprache ausgerichtet ist, den Lernenden nach dem Bearbeiten des Lehrwerks, die kommenden „Kann- Fähigkeiten- und -Kompetenzen“ zur Verfügung stellen (GER 2001: 35).

Als erstes sollten die Lernenden imstande sein, beim Verwenden der deutlichen, standardisierten, überregional- gebräuchlichen deutschen Sprache, die Kernpunkte aus bekannten Alltagssituationen ihres Lebens, wie Hobbys, Schulleben usw., diese begreifen zu können (GER 2001: 35).

Als zweites sollen die Lernenden beim Vereisen, für die Mehrheit ihrer Alltagssituationen das Handlungsvermögen (siehe Kapitel 3.2) besitzen, sich in solchen Situationen zurechtzufinden (GER 2001: 35).

Als drittes sollen die Lernenden in der Lage sein, Stellung zu simplen, zusammengesetzten, bekannten Thematiken und personenbezogenen Interessen nehmen zu können (GER 2001: 35).

Als letztes sollen die Lernenden die Fähigkeit besitzen, sich über ihre eigenen Lebenserfahrungen, wie Wünsche, Lebensziele und Lebensaussichten kommunizieren zu können und diese, in kompakter Form zu begründen (GER 2001: 35).

An dieser Stelle ist es wichtig und ergänzend, zu dem GER B1- Niveau zu betonen, dass das digitale Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ so aufgebaut ist, dass es die Richtlinien und Anforderungen des Jugendschutzgesetzes (JuSchG) § 14, des deutschen Bundesministeriums für Justiz (BMJV), für die verfügbaren *Videoclips* der digitalen Ausgabe des Lehrwerks und die dazugehörigen, relevanten Lernspiele der Onlineplattform „Kahoot!“ erfüllt (BMJV o.J.: Online). Denn das Lehrwerk ist konform mit den altersgerechten und pädagogischen Voraussetzungen des JuSchG § 14 (ebd.: Online).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Zusammenfassend bieten die traditionelle zusammen mit der digitalen Ausgabe des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“, die Möglichkeit eines hybriden, entweder eines rein analogen oder eines digitalen- interaktiven Unterrichts an, oder die Kombination des analogen mit dem digitalen Lehrwerk (Karabatos o.J.: Online). Denn es können gleichzeitig sowohl die Bücher, als auch die mobilen Endgeräte und die digitale Tafel, während des Unterrichts benutzt werden (ebd.: Online).

Als letztes stellt das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“, für jedes Buch interaktive Aufgaben bereit (Karabatos o.J.: Online). Die digitale Ausgabe kann kostenlos von den Besitzern des Buchs benutzt werden (ebd.: Online). Dabei stellt die digitale Version des Lehrwerks Animationen, nicht nur zur gesamten Grammatik des Lehrwerks, sondern auch zum kompletten Wortschatz, mit *Videoclips* und interaktiven Extraaufgaben, den Lernenden zur Verfügung (ebd.: Online).

### **6.3 Ergebnisse der Lehrwerkanalyse**

Im Fokus dieses Kapitels stehen die Ergebnisse zur Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), zur Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) und zum spielerischen Lernen- *Gamification* (siehe Kapitel 4.), der Lehrwerkanalyse (siehe Kapitel 5.3) des Moduls „Fabio“, des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ (siehe Kapitel 5.2).

Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse basieren auf der Tabelle 1. der „Checkliste zur Analyse eines Lehrwerks, anhand eines Moduls (siehe Anhang I.). Sie ist nach dem Modell von Işık aufgebaut und umfasst sowohl die internen, auch die externen Kriterien der Checklisten (Işık 2018: 805- 811).

Das erste Unterkapitel widmet sich dem Bereich der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.). Für die Auswertung der Ergebnisse der Binnendifferenzierung teilt sich zunächst die Tabelle 1. (siehe Anhang I.), in der Tabelle 2a., der „Checkliste-Differenzierungsmöglichkeiten zum gesamten Modul“ (siehe Anhang I.) auf. Anschließend erfolgt die globale Auswertung, anhand der Ergebnisse des Kriterienrasters. Zu guter Letzt folgt eine spezifische Auswertung mit der Nutzung der Tabelle 2b. (siehe Anhang I.), zu einem bestimmten ausgewählten Auszug, des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ (siehe Anhang II.).

Nach der vorhin beschriebenen Methodik des ersten Unterkapitels, sind die zwei letzten Unterkapitel aufgebaut. Und zwar teilt sich die Tabelle 1. (siehe Anhang I.) in der Tabelle Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

3a. „Checkliste- Lernszenarien für das gesamte Modul“ (siehe Anhang I.) und in der Tabelle 3b. „Checkliste- Lernszenarien zur ausgewählten Aufgabe“ (siehe Anhang I.) auf.

Im Unterkapitel 6.3.3 teilt sich die Tabelle 1. (siehe Anhang I.), nach dem gleichen didaktischen Verfahren in der Tabelle 4. „Checkliste- *Gamification*, des gesamten Moduls und zu einer ausgewählten Aufgabe“ (siehe Anhang I.) auf. Da die gesamten Aufgaben der Onlineplattform „Kahoot!“ (siehe Anhang II.) linear und nach demselben Muster und Prinzipien aufgebaut sind, ist eine Aufteilung in zwei Tabellen nicht notwendig. Denn die Ergebnisse sowohl des gesamten Moduls, als auch für die ausgewählte Aufgabe (siehe Anhang II.) sind exakt dieselben und identisch.

### **6.3.1 Differenzierungsmöglichkeiten**

Dieses Unterkapitel stellt die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse des digitalen Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ dar, anhand der Tabelle 2a. „Checkliste- Differenzierungsmöglichkeiten zum gesamten Modul „Fabio“ (siehe Anhang I.) und es folgt die Beschreibung der Ergebnisse der Tabelle 2a.

Daraufhin kommt die Darstellung der Ergebnisse der Tabelle 2b. (siehe Anhang I.), anhand der ausgewählten Aufgabe, der „Aufgabe 10.“ (siehe Anhang II.) mit der entsprechenden Schilderung der Resultate.

Die Ergebnisse der beiden Tabellen geben Aufschluss über die Differenzierungsmöglichkeiten, nach verschiedenen Kriterien, die das Lehrwerk aufweist.

Besonders positive Resultate erweist sich das Modul „Fabio“ bezüglich der Tabelle 2a. (siehe Anhang I.), anhand des Kriteriums „unterschiedliche Zugänge“ und es erreicht die Maximalpunktzahl fünf. Denn das Modul „Fabio“ bietet den Lernenden, ein großes Angebot an Unterrichtsmaterialien, von visuellen, auditiven, digitalen und analogen bis zu textlastigen an. Die große Auswahl von Tonaufnahmen, Bildern, digitalen Aufgaben und *Videoclips*, decken die Bedürfnisse der unterschiedlichen Lerntypen ab.

Im Segment der „Förderung der unterschiedlichen Lerntypen“ erreicht das Modul ebenfalls die volle Punktzahl, denn die meisten Lerntypen fühlen sich durch die Aufgabengestaltung gut aufgehoben. Ein gutes Beispiel dafür ist die kommende Abbildung 4., denn das Video zu der Aufgabe 1c. fördert zum einen die visuellen, auditiven und kreativen und zum anderen



sowohl die deduktiven mit der Informationstabelle, als auch die induktiven Lerntypen, anhand des Videos.

00:31 02:36

Ich bin heute Abend allein zu Hause!  
Habt ihr Lust, eine Party **zu machen**?

Welche Ratschläge gibt die Mutter Fabio vielleicht noch?

aufstehen \* ins Bett zu gehen \* anzurufen \* keinen Lärm zu machen \*  
zu essen \* zu besorgen \* die Zähne zu putzen \* das Licht auszumachen

Vergiss nicht, ...  
Ich rate dir, ...  
Es ist wichtig, ...

zu + απαρέμφατο  
Ich rate dir, jetzt **zu essen**.  
Es ist wichtig, die Heizung abends **auszumachen**.

AB, 01 GRAMMATIK (zu + Infinitiv), 02 03-4

Abb. 4.: „Aufgabe 1c. aus dem Kursbuch Beste Freunde Plus 3 (2024): 14“.

In den Bereichen der „Sozialformen“ und „Hinweise für Lehrkräfte“ erreicht das Modul die Punktzahl vier. Es werden zwar alle Sozialformen abgedeckt, aber die Anzahl der Aufgaben mit der Sozialform der Gruppenarbeit, könnte etwas höher sein. Denn sie eröffnet die Möglichkeit der aktiven Sprachvermittlung.

Beim Kriterium „Förderung der gesamten Lerngruppe“ erzielt das Modul ebenfalls die gute Punktzahl vier, denn die Rollenverteilungen, die große Auswahl an Extramaterialien fördern das Lernen und das aktive Teilnehmen, der gesamten Lerngruppe.

Eine mittlere Punktzahl erzielt das Modul für die „Wahlmöglichkeiten der Aufgaben“. Obwohl es Auswahlmöglichkeiten bei den Aufgaben gibt, ist dennoch die Anzahl etwas begrenzt.

Ebenfalls erreicht der Bereich der „Hinweise der Aufgaben mit Tipps“ den Mittelwert vier. Die Visualisierung und die Methodik der Tipps sind zwar ausgezeichnet dargestellt, aber die Anzahl der Aufgaben ist stark ausbaufähig. Ein Beispiel dafür ist die Abbildung 5.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

**2** Lies die Fragen und Antworten. Was passt zusammen?

1. Mit wem spricht Carla?	a Über die SMS-Nachricht.
2. Worüber regt Carla sich auf?	b Auf Nick.
3. Woran denkt Nick nicht?	c Mit ihrer Freundin Jule.
4. Auf wen ist Carla sauer?	d An Carlas Wünsche.

ρωτάω για εμπρόθετο αντικείμενο

ρωτάω για πράγματα

Worüber regt Carla sich auf?

Über die SMS-Nachricht.

ρωτάω για πρόσωπα

Über wen regt Carla sich auf?

Über Nick.

Abb. 5.: „Aufgabe 2. aus dem Kursbuch Beste Freunde Plus 3 (2024): 22“.

Als letztes erzielt die Sparte „Individualisierung des Lernwegs“ nur die schwache Punktzahl zwei, denn die individuellen Lernwege und das individuelle Lerntempo der Lernenden können nur mit Initiativen der Lehrperson erreicht werden.

Das Gesamtbild des Moduls weist insgesamt gute Ergebnisse auf, aber in manchen Domänen gibt es noch Potential für Optimierungen.

Die kommende Aufgabe 10. (Abbildung 6.) veranschaulicht gezielt die Auswertung der Ergebnisse zur Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), da sie vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten anbietet.

- 10** Jeder schreibt einen Satzanfang mit *während* auf einen Zettel. Mischt dann die Zettel. Jeder zieht einen Zettel und führt den Satz weiter.

Während des Deutschunterrichts

Während der Ferien

Während der Probe

Während des Konzerts

Während des Deutschunterrichts sollen wir viel Deutsch mit unserem Nachbarn reden.

während + γενική

während des Deutschunterrichts

während des Konzerts

während der Probe

während der Ferien

Abb. 6.: „Aufgabe 10. aus dem Kursbuch Beste Freunde Plus 3 (2024): 10“.

Es folgt die Auswertung der Ergebnisse der Aufgabe 10. (siehe Abbildung 6.) zur Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), anhand der Tabelle 2b. (siehe Anhang I.).

Besonders positiv mit der Bestleistung ist die Aufgabe 10. (siehe Abbildung 6.) im Bereich der „Sozialformen“, denn die Lernenden arbeiten sowohl im Plenum, in Einzelarbeit und in Gruppenarbeit.

Eine volle Punktzahl bekommt die Aufgabe 10. im Segment „Hinweise für Lehrkräfte“, weil das Lehrerhandbuch eine kompetente und reichliche Auskunft zu den Hinweisen gibt.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Die Bestnote fünf erzielen ebenfalls die Disziplinen „der Individualisierung des Lernwegs“ und das Kriterium „Hinweise der Aufgaben mit Tipps“. Denn die starken Lernenden fangen mit der Aufgabe an, dann folgen die moderaten und als letztes die etwas schwächeren Lernenden. So haben die etwas Schwächeren mehr Zeit zu antworten und nehmen sich ein Beispiel, an den anderen Lernenden und an den vorgegebenen Hinweisen der Sprechblase und dem Grammatiktyp der Aufgabe. Im Endeffekt fungieren die etwas lernstärkeren Lernenden, als Mentoren für die anderen Lernenden.

Das letzte Gebiet mit der vollen Punktzahl ist das Gebiet „Förderung der unterschiedlichen Lerntypen“, denn die Darstellung und die Machart der Aufgabe 10. unterstützen die diversen Lerntypen.

Das Kriterium „Förderung der gesamten Lerngruppe“ erzielt die Punktzahl vier, denn es gibt zwar keine direkte Rollenverteilung, aber die starken Lernenden handeln, als Wegweiser für die etwas schwächeren Lernenden.

Im Feld „Wahlmöglichkeiten“ bekommt die Aufgabe nur die Punktzahl drei. Denn die Lernenden haben wenig Spielraum zum Weiterführen des gezogenen Satzes.

Ebenso erreicht die „Sparte Einbettung der individuellen Interessen“ die Note drei, da die Themen der Aufgabe „Deutschunterricht und Ferien“, nur bedingt individuell abgestimmt sind.

Als letztes bekommt die Aufgabe, im Segment „unterschiedliche Zugänge“ die Note drei. Denn die Aufgabe kann nur mit der klassischen und der digitalen Version, des Lehrwerks behandelt werden. Die Aufgabe verfügt weder über Videos noch über Audiodateien.

Zusammenfassend lässt sich auf der Grundlage der Ergebnisse der Tabelle 2b. (siehe Anhang I.) festhalten, dass die Aufgabe 10. (siehe Abbildung 6.) viele Kriterien der Binnendifferenzierung erfüllt. Denn das Zusammenarbeiten wird in dieser Aufgabe gefördert und die individualisierten Lernwege sind gegeben. Da die etwas stärkeren Lernenden mit der Aufgabe anfangen, orientieren sich die anderen Lernenden, an den lernstärkeren. Diese Aufgabe (siehe Abbildung 6.) unterstützt die kreativen Lerntypen (Zettelvergabe), die visuellen und die kommunikativen Lerntypen. Dabei lernen die etwas schwächeren Lernenden induktiv (sie nehmen sich ein Beispiel von den stärkeren Lernenden) und die stärkeren deduktiv mit der Informationsgrafik.

### **6.3.2 Umsetzbarkeit von Lernszenarien**

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Dieses Unterkapitel liefert eine Darstellung zur Untersuchung der Lehrwerkanalyse des digitalen Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“, zum einen für das komplette Modul „Fabio“ mit der Hilfe der Tabelle 3a. „Checkliste- Lernszenarien für das gesamte Modul“ (siehe Anhang I.) und zum anderen mit der Nutzung der Tabelle 3b. „Checkliste- Lernszenarien zur ausgewählten Aufgabe“ (siehe Anhang I.).

Beide Tabellen (siehe Anhang I.) ermöglichen Rückschlüsse, auf die Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) im Lehrwerk zu ziehen und zeigen diese auf. Inwiefern authentische und handlungsorientierte Szenarien umgesetzt werden.

Bevor die Ergebnisse der Tabelle 3a. (siehe Anhang I.) analysiert werden, ist es notwendig, hier an dieser Stelle zu betonen, dass das Modul „Fabio“ nur drei Aufgaben verfügt, die sich als Lernszenario eignen und zwei davon müssen von der Lehrkraft stark als Lernszenarien angepasst werden (siehe Abbildung 7., dieses Kapitels). Die geringe Anzahl, sowie deren starke Anpassung der Lernszenarien durch die Lehrperson, stellen den zentralen Kritikpunkt des Lehrwerks, bezüglich der Szenariendidaktik dar (siehe Kapitel 3).

Beim Kriterium „kommunikativen und zielgerichteten Einbettung der Szenarien“ der Tabelle 3a. (siehe Anhang I.) erreicht das Modul „Fabio“ die maximale Punktzahl. Denn die Szenarien bieten den Lernenden die zielgerichtete, handlungsorientierte Kommunikation in Alltagssituationen an.

Die volle Punktzahl bekommt, auch der Bereich der „Förderung überfachlicher Kompetenzen“. Denn sowohl die Kreativität, als auch die Problemlösung und die Handlungskompetenz, sowie die interkulturelle Kompetenz sind in den Szenarien gegeben.

Die vorletzte Domäne mit der Höchstpunktzahl erzielt die Domäne der „Anwendung“, weil die Lernenden das erworbene Wissen von den Szenarien, leicht in ihrem echten Leben übertagen können. Die letzte Disziplin mit der maximalen Punktzahl erreicht das Lehrwerk für das Kriterium „Flexibilität“, denn die Szenarien können leicht nach den Lernenden-Bedürfnissen angepasst werden.

Im Bereich „authentische, lebensnahe Szenarien“ bekommt das Lehrwerk die Punktzahl vier, da alle Aufgaben authentisch und lebensnah sind und in den meisten Aufgaben können die Lernenden ihre persönlichen Lebenserfahrungen miteinbringen. Ein Beispiel dafür ist die kommende Abbildung 7., mit der starken Anpassung der Lehrkraft. Die Lernenden

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

können im Internet und in Gruppenarbeit recherchieren, ob ähnliche Cafés auch in Griechenland existieren.

**2** Was passt: *weil* oder *damit*? Kreuze an. Τι ταιριάζει: *weil* ή *damit*; Σημείωσε με X.

Repair-Cafés

„Repair-Cafés“ sind eine Idee, ☐ weil ☐ damit (1) die Leute über ihr Konsumverhalten nachdenken. Denn man braucht nicht immer gleich neue Sachen zu kaufen, wenn etwas kaputt ist.

In den Cafés gibt es Werkzeug und Material, ☐ weil ☐ damit (2) man seine Sachen selbst repariert. Aber ☐ weil ☐ damit (3) viele Leute die Sachen nicht allein reparieren können, sind auch immer Experten da. Sie zeigen ihnen, wie es geht.

In Europa werfen wir sehr viel weg. ☐ Weil ☐ Damit (4) das aufhört und wir mehr Energie sparen, ist Reparieren wichtig. Außerdem sind „Repair-Cafés“ sehr beliebt, ☐ weil ☐ damit (5) Reparieren mit anderen zusammen Spaß macht.

**Abb. 7.:** „Aufgabe 2. Lernszenario aus dem Arbeitsbuch Beste Freunde Plus 3 (2024): 25“.

Ebenso erreicht das Lehrwerk die Punktzahl vier, anhand des Kriteriums „Rollenübernahme, Perspektivwechsel und kooperatives Arbeiten“, da diese in der Mehrheit der Szenarien erkennbar sind.

Der Sektor „Lernziele der Szenarien“ bekommt die Punktzahl drei, denn obwohl diese gegeben sind, sind sie dennoch nicht immer, von den Lernenden klar nachvollziehbar.

Das Lehrwerk erreicht auch für das Feld „Projektintegration“ die Punktzahl drei. Denn in diesem Feld, sind zwar die Projekte in den Szenarien vorhanden, aber diese sind stark ausbaufähig, mit dem Einsatz der Lehrkraft (siehe Abbildung 7.).

Ebenso erzielt der Sektor „Medien und Materialien“ die Punktzahl drei. Denn obwohl die analogen, wie auch die digitalen Medien und Materialien, den Lernenden zur Verfügung stehen, sind diese nicht genug mit den Szenarien verknüpft. Der letzte Bereich mit der Punktzahl drei, ist der Bereich „Endprodukt“. Denn in nur einem Szenario sind diese, im Voraus klar sichtbar. Die kommende Abbildung 8. stellt das einzige Endprodukt der verfügbaren Lernszenarios dar.

**3** Macht eine Plakatausstellung und stellt Fragen. Zeigt eure Plakate und sprecht über die Ferienkalender.

In welchem Bundesland dauern die Osterferien drei Wochen?

Wie lange können die Schüler in Bremen und Baden-Württemberg gemeinsam in Urlaub fahren?

**Abb. 8.:** „Aufgabe 3. aus dem Kursbuch Beste Freunde Plus 3 (2024): 27“.

Insgesamt erfüllt das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“, anhand des kompletten Moduls „Fabio“ weitgehend die Anforderungen der Lernszenarien (siehe Kapitel 3.), auch wenn die Zahl der Aufgaben sehr niedrig ausfällt.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Es folgt eine Beschreibung und die Auswertung der Ergebnisse der Aufgabe „Projekt: Bundesländer- Ferienkalender“ (siehe Anhang II.), der Tabelle 3b. (siehe Anhang I.), im Zusammenhang mit der Performance, der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.). Die Wahl fällt auf diese Aufgabe, da sie im Modul „Fabio“ das einzige vollkommene Lernszenario des Moduls „Fabio“ ist und ohne, dass eine didaktische Nachbearbeitung durch die Lehrperson notwendig ist.

Im Bereich „Authentizität und Lebensnähe“ erzielt die Aufgabe (siehe Anhang II.) die Bestnote fünf. Durch die Themenauswahl „Schulferien in deutschen Ländern“ und der Erstellung eines Plakates, erzeugt die Aufgabe eine authentische und lebensnahe Situation. Bei der die Lernenden ihre persönlichen Erfahrungen einbringen und mit ihrem eigenen Land vergleichen können, wodurch interkulturelles Wissen gefördert wird.

Im Sektor „Kommunikation“ erreicht die Aufgabe (siehe Anhang II.), die volle Punktzahl. Denn Arbeiten in Gruppenarbeit, sowie das Nachfragen zur Plakatausstellung, aber auch das Kommentieren des Podcast, fördern die Kommunikation der Lernenden.

Auch die Sparte „überfachliche Kompetenzen“ bekommt die volle Punktzahl. Denn die Aufgabe (siehe Anhang II.) trägt zur Steigerung des Handlungsvermögens, sowie zur Kreativität und zur interkulturellen Kompetenz der Lernenden bei.

Das Gebiet „Projekte“ ist sehr gut integriert. Im Umkehrschluss bedeutet es, dass die Aufgabe (siehe Anhang II.) die Punktzahl fünf erreicht. Ebenso bekommt die Sparte „Medien und Materialien“ die Höchstpunktzahl fünf. Denn alle Medien zur Recherche, bis hin zu den Materialien für die Plakatherstellung, sind gegeben.

Zum einen erzielt der Bereich „Förderung des Gelernten“ die maximale Punktzahl fünf. Denn die Lernenden übertragen das Gelernte, durch den Vergleich mit den Ferienreglungen der Bundesländer und durch die Podcast- Reaktion, auf neue Kontexte. Zum anderen erreicht die Disziplin „Flexibilität“, ebenso die volle Punktzahl fünf, denn die Aufgabe (siehe Anhang II.) kann sowohl gekürzt, als auch erweitert werden, anhand der Bedürfnisse der Lernenden.

Das letzte Feld, bei dem die Aufgabe (siehe Anhang II.) die Bestnote fünf bekommt ist das Feld „Endprodukt“. Denn die Aufgabe erzeugt die Plakatherstellung als das Endprodukt.

In der Sparte „Rollenübernahme- Perspektivwechsel- kooperatives Arbeiten“ erzielt die Aufgabe (siehe Anhang II.) die Punktzahl vier. Denn es sind zwar die Rollenübernahme, die Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Interaktion und die Kooperation, bei der Aufgabe gegeben, aber es fehlt der Perspektivwechsel.

Der Sektor „Lernziele“ ist der schwächste Sektor. Somit bekommt die Aufgabe (siehe Anhang II.) in diesem Sektor die Punktzahl drei. Denn obwohl das Lernziel in der Aufgabe vorhanden ist, nämlich der kalendarische Ferienvergleich der Bundesländer, könnten die Lernziele in der Aufgabenformulierung konkreter dargestellt sein.

Unterm Strich ist die Aufgabe „Projekt: Bundesländer- Ferienkalender“ (siehe Anhang II.) ein überzeugendes didaktisches Exempel der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.), im DaF-Unterricht. Denn insgesamt erreicht die Aufgabe in acht Bereichen der Tabelle 3b. (siehe Anhang I.), die Bestnote fünf.

Zusammenfassend ist wichtig festzuhalten, dass das Modul „Fabio“ qualitativ hochwertige Lernszenarien (siehe Kapitel 3.) enthält, aber die Quantität von drei Aufgaben ist sehr gering und stark diesbezüglich ausbaufähig.

### **6.3.3 Auswertung der spielerischen und Gamification- Elemente**

Dieses Unterkapitel präsentiert sowohl die Ergebnisse der Forschung zum gesamten Modul „Fabio“ des digitalen Lehrwerks Beste Freunde Plus 3“, als auch die Resultate einer ausgewählten Aufgabe (siehe Anhang II.). Da die Ergebnisse der Spiele im Zusammenhang mit der Tabelle 4. „Checkliste zu *Gamification*, des gesamten Moduls (siehe Anhang I.) und zu einer ausgewählten Aufgabe“ (siehe Anhang II.), sich auf die *gamifizierten* Online- Quizz Plattform „Kahoot!“ (siehe Anhang II.) basieren, sind die Ergebnisse ebenso identisch für das gesamte Modul, wie für die ausgewählte Aufgabe (siehe Anhang II.).

Die Ergebnisse der Untersuchung beziehen sich ausschließlich auf die Plattform „Kahoot!“ und nicht auf das Kursbuch und das Arbeitsbuch des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“. Denn obwohl in beiden Büchern Spiele enthalten sind, wie Kreuzworträtsel und andere Spiele (in der traditionellen und in der digitalen Ausgabe). Diese Spiele weisen aber, keine offensichtlichen *Gamification*- Elemente auf, die für eine systematische Analyse berücksichtigt werden könnten. Ein Beispiel für ein Spiel, ohne umfangreiche *Gamification*-Elemente ist das kommende Kreuzworträtsel der Abbildung 12.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

10 Lös das Rätsel und ergänze das Lösungswort. Λύσε το σταυρόλεξο και συμπλήρωσε τη λέξη που προκύπτει.

Experiment \* Journalist \* Urlaub \* Gegenteil \*  
Verhalten \* Held \* Leben \* Kreditkarte \* Welt

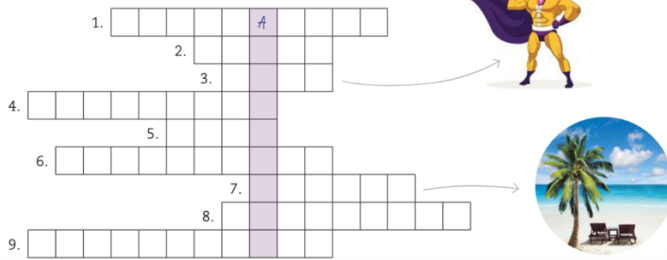


Abb. 12.: „Aufgabe 10. Kreuzworträtsel aus dem Arbeitsbuch Beste Freunde Plus 3 (2024): 20“.

Das Modul und die Aufgabe (siehe Anhang II.) bekommen im Bereich „spielerische Elemente“ und im Bereich „Fortschrittanzeigen“ die Bestnote fünf, denn die Verwendung von *Multiple-Choice*-Fragen mit Zeitbegrenzung und die tabellarische Darstellung der Ergebnisse (*Hi-Scores*), aber auch das gegeneinander Spielen der Lernenden, regt die Motivation (siehe Kapitel 1.) der Lernenden an.

Im Segment „Wettbewerb“ erzielen das Modul und die Aufgabe (siehe Anhang II.) ebenso die volle Punktzahl fünf. Denn das digitale Antreten, in Echtzeit zusammen mit der Rangliste, fördert die Motivation (siehe Kapitel 1.) der Lernenden.

Im Gebiet „Spielregeln“ erreichen das Modul und die Aufgabe (siehe Anhang II.), auch die Bestnote fünf. Denn die Spielregeln sind vertraut und klar dargestellt.

Das Modul und die Aufgabe (siehe Anhang II.) bekommen im Sektor „Möglichkeiten zur Leistungsverbesserung durch Wiederholung“ und im Sektor „sprachdidaktische Einbettung der spielerischen Elemente“ die Note vier. Denn obwohl die Wiederholungen vorkommen, gibt es dennoch keine spezifische Rückmeldung zur Verbesserung der Lernenden und die spielerischen Elemente sind zwar sinnvoll didaktisch im Quizz-Spiel eingebaut, aber die Elemente könnten etwas mehr sein.

Die letzte Domäne, bei der das Modul und die Aufgabe (siehe Anhang II.) die Punktzahl vier erzielen, ist die Domäne „Spannungselemente“. Denn trotz der Tatsache, dass es ein Zeitbegrenzer vorhanden ist, fehlen dennoch andere Spannungselemente wie das Glücksrad.

In der Sparte „Entscheidungsfreiheit“ bekommen das Modul und die Aufgabe (siehe Anhang II.) die schwache Punktzahl drei. Denn der lineare Aufbau und die Abfolge des Quizz, bieten den Lernenden einen geringen Spielraum für Entscheidungen an.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau



Zusammenfassend fördern die Spiele der Onlineplattform „Kahoot!“ die Motivation der Lernenden. Indem sie den spielerischen Geist der Lernenden aktiviert und eine sinnvolle Ergänzung zur traditionellen Version des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ darstellt.

## 7. Kritische Evaluation

Dieses Kapitel setzt sich aus der Auswertung der Ergebnisse, den Vorschlägen zur Optimierung der Qualitätsbereiche und den Vorschlägen für weitere Forschungen zusammen.

An dieser Stelle ist es wichtig für die Auswertung der Ergebnisse zu betonen, dass zum Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ das Lehrerhandbuch, sowie die traditionelle, und die digitalen Versionen des Kursbuchs und des Arbeitsbuchs gehören. Darüber hinaus gehören die Lernaufgaben der Onlineplattform „Kahoot!“ in der „Beste Freunde Plus 3“ Ausgabe dazu.

Das Modul „Fabio“ besteht aus insgesamt 309 Aufgaben. Das Arbeitsbuch hat 88 Aufgaben, das Kursbuch hat 40 Aufgaben und die Plattform „Kahoot!“, in der „Besten Freunde Plus 3 Edition“ hat 181 Aufgaben. Alle diese Aufgaben wurden nach dem Kriterienraster, der Tabelle 1. (siehe Anhang I.) geprüft.

### 7.1 Auswertung der Ergebnisse

Das Modul „Fabio“ des digitalen Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“, wie die Tabelle 1. (siehe Anhang I.) darstellt, weist diverse Ergebnisse auf. Wobei vor allem in den Bereichen der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) und *Gamification* (siehe Kapitel 4.) deutliche Unterschiede erkennbar sind.

Von der einen Seite fallen für die Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), die „Zugänge“ mit den visuellen, auditiven und digitalen Formaten positiv auf. Aber auch der Sektor „Einsatz unterschiedlicher Sozialformen“ erreicht zwar nicht die Bestnote fünf, aber zumindest die Bewertung vier. Denn an sich hat das Lehrbuch insgesamt vierzig Aufgaben und die Mehrheit dieser Aufgaben (dreißig) nutzen vielfältige Sozialformen. Aber im Arbeitsbuch sieht das Bild der unterschiedlichen Sozialformen, etwas anders aus. Denn fast die Hälfte der Aufgaben von insgesamt achtundachtzig Aufgaben können fast ausschließlich als Einzelarbeit gelöst werden. Das ist aber verständlich, denn das Arbeitsbuch dient als Hauptquelle für die Hausaufgaben und die Hausarbeiten der Lernenden.

Positiv fallen ebenfalls die Gebiete „Förderung der unterschiedlichen Lerntypen“ sowie die „individuellen Interessen der Lernenden“ und das Lehrerhandbuch als Tippgeber zu den

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Differenzierungsmöglichkeiten der Aufgaben auf. Ein Beispiel dafür ist die folgende Abbildung 13.

Seite	Aufgabe	Ablauf	Form	Zeit
	Material Verweis			
	4a	Die S lesen die Mindmap. Der L erklärt den neuen Wortschatz. Die S sammeln dann zu zweit Ideen für die Organisation einer Party. Sie ergänzen ihre Ideen in die Mindmap. <i>fakultativ: Der L zeichnet die Mindmap an die Tafel und schreibt einige Vorschläge der S an, um für leistungsschwächere S das in Ü 4b folgende Gespräch zu erleichtern.</i>	PL PA PL	15

**Abb. 13.: „Aufgabe 4a. aus dem Stoffverteilungsplan des Lehrerhandbuchs Beste Freunde Plus 3 (2024): 2“.**

Von der anderen Seite fällt der Sektor des „individuellen Lernwegs“ der Lernenden nicht positiv auf. Denn die meisten Aufgaben berücksichtigen nicht das individuelle Lerntempo und Lernpotential der Lernenden. Da muss die Lehrkraft diese Aufgaben so modifizieren, dass sich sowohl die starken, die moderaten, als auch die etwas schwächeren Lernenden beim Bearbeiten der Aufgaben motiviert fühlen. Aber auch die begrenzten „Wahlmöglichkeiten“ zeichnen sich als negativ aus.

Einerseits leistet das Modul „Fabio“ im Zusammenhang mit der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.), in den Domänen der „Kommunikation“, der „Förderung überfachlicher Kompetenzen“, der „Förderung des Gelernten zur Anwendung für neue und reale Alltagssituationen“ und der „Flexibilität und Kürzung der Szenarien, anhand der Bedürfnissen der Lernenden“ exzellente Ergebnisse.

Andererseits leistet das Modul „Fabio“ in den Segmenten „Kooperatives Arbeiten- Rollenübernahme- Perspektivwechsel“ und „Authentizität“, zwar keine Bestwerte, aber dennoch erzielen diese Segmente solide Ergebnisse. Schlussendlich überzeugen die Segmente und unterstützen die kooperative und authentische Lernform, im Rahmen der Szenariendidaktik.

Darüber hinaus ist es an dieser Stelle erwähnenswert zu unterstreichen, dass der größte Schwachpunkt des Moduls, bezüglich der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.), die begrenzte Anzahl (drei), geeigneter Aufgaben für Lernszenario ist. Denn diese Lernszenarien ermöglichen den Lernenden, in einer zeitgemäßen Art und Weise die Fremdsprache in realen Situationen des Alltags anzuwenden und diese Handlungsmöglichkeiten, fallen leider sehr knapp aus, durch die geringe Anzahl der Szenarien. Somit schneiden auch explizit die Ergebnisse in den Bereichen „Lernziele“, „Integration von Projekten“, „Medien und Materialien“ und „Endprodukt“ sehr schwach ab.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Zum einen erzielt das Modul „Fabio“ in Verbindung mit dem spielerischen Lernen- *Gamification* (siehe Kapitel 4.), in den Gebieten „spielerische Elemente“, „Fortschrittsanzeiger“, „Wettbewerbs- oder Kooperations- Elemente“ und „Spielregeln“ äußerst positive Ergebnisse.

Zum anderen erreicht das Modul „Fabio“ des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“, anhand der Onlineplattform „Kahoot!“, in den Sparten „Einbettung der spielerischen Elemente“, „Möglichkeiten zur Leistungsverbesserung durch Wiederholung der Spiele“ und „Spannungselemente“ zwar nicht die Höchstpunktzahl, liefert jedoch stabile und überzeugende Resultate. Denn die spielerischen Elemente sind sinnvoll integriert, sodass sie zur Motivation der Lernenden beitragen.

Außerdem ist es wichtig zu betonen, dass die Disziplin „Entscheidungsfreiheit oder alternative Wege für Lernende“ nicht gut performt, da die Plattform die Lernenden, zu den Lösungen der Quizspiele hinführt.

Insgesamt ist die Ausrichtung des digitalen Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“, anhand des Moduls „Fabio“, ein modernes, zeitgemäßes und motivierendes Lehrwerk. Wobei die *gamifizierten* Spiele besonders gute Ergebnisse liefern.

Auch die Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) erweist sich im Gesamtergebnis als positiv. Wobei der größte Kritikpunkt der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) daran liegt, dass nur drei Aufgaben als Lernszenario dienen. Deshalb bietet das Lehrwerk den Lernenden, keine tiefgreifende und erfahrungsreiche Handlungserfahrung an.

Die Resultate der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.) fallen vergleichsweise etwas schwächer aus im direkten Vergleich zwischen der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) und *Gamification* (Kapitel 4.). Obwohl das Lehrwerk vieles richtig macht, bezüglich der „diversen Zugänge“ und der „Unterstützung der verschiedenen Lerntypen“. Dennoch lassen sich in den übrigen Bereichen klare Optimierungsmöglichkeiten erkennen. Kritisch zu bewerten ist vor allem, dass alle Protagonisten des Lehrwerks nur deutsche Namen tragen. Das entspricht weder der Realität der deutschen, noch der griechischen Gesellschaft. Da in beiden Ländern viele Bürger mit ausländischen Wurzeln und Migrationshintergrund leben. So können sich diese Mitglieder der Lernenden-Gruppe, mit den Protagonisten des Lehrwerks nicht identifizieren.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Lehrwerk, im Zusammenhang mit der Motivation (siehe Kapitel 1.), sowohl positive, als auch negative Ergebnisse aufweist. Von der einen Seite positiv zu betrachten sind, die viele Aufgaben mit Aspekten der Binnendifferenzierung und die Tatsache, dass alle Aufgaben sowohl in der klassischen, als auch in der digitalen Version (digitale Tafel und App) dargestellt werden. Von der anderen Seite negativ zu bewerten ist, dass das Angebot der Lernszenarien gering ausfällt. Der Bereich *Gamification* fällt zum einen positiv, anhand der spielerischen- Elemente der Plattform „Kahoot!“ und zum anderen negativ auf. Denn diese *gamifizierten*- Elemente sind ausschließlich auf der Plattform verfügbar.

## 7.2 Vorschläge zur Optimierung der Qualitätsbereiche

Es gibt viele weitere Kriterien zur Optimierung der Lehrwerkanalyse des Moduls „Fabio“, des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“. Die sowohl die Ergebnisse, der Motivationsstudie zur Binnendifferenzierung (siehe Anhang 2.), als auch zur Szenariendidaktik (siehe Anhang 3.) und *Gamification* (siehe Anhang 4.), sinnvoll ergänzen und bereichern könnten. Es folgen ein paar Erweiterungsvorschläge zur Optimierung der drei Hauptbereiche, als Motivationstreiber des Lehrwerks.

Zum einen könnte die Tabelle 1. (siehe Anhang I.) im Bereich Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.) mit direkten Rückmeldungsmechanismen, anhand der Untersuchungsergebnisse erweitert werden, die als Selbstevaluation für die Lernenden dienen könnten und die Integration haptischer Elemente wie Lernkarten, Magnetwörter, Memory- Spiele und Bildkarten einführen.

Zum anderen könnte die Tabelle 1. im Bereich Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) optimiert werden, mit einer Erweiterung an Materialien und Medien für Projekte und *gamifizierten* Lernszenarien. Wie handlungsorientierte Missionsspiele, bei denen die Lernenden zu Agenten werden und am Ende des Szenarios muss die Mission der Lernenden erfüllt werden. Auch *Escape Rooms* könnten eingefügt werden, bei denen die Lernenden fiktive Rollen übernehmen. Das Ziel ist, aus einem fiktiven Raum, oder aus einer simuliert authentischen und handlungsorientierten Situation zu entkommen.

## 7.3 Vorschläge für weitere Forschungen

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Es existieren zur Motivation (siehe Kapitel 1.) viele weitere Forschungsansätze, die über die Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.), die Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) und *Gamification* (siehe Kapitel 4.) hinausgehen und neue Aussichten auf Lehrwerkanalyse (siehe Kapitel 5.5) eröffnen könnten.

Stellvertretend stellt dieses Unterkapitel einige Bereiche dar, fernab von den Erweiterungsvorschlägen der drei Hauptbereiche (siehe Kapitel 7.2).

Die erste Überlegung als Vorschlag ist, dass man die digitale Ausgabe des Lehrwerks „Beste Freunde Plus 3“ mit einer Künstlichen Intelligenz (KI) verknüpfen könnte. Um festzustellen, ob sich das digitale Lehrwerk zusammen mit der KI, an den individuellen Lernwegen und den individuellen Interessen der Lernenden anpasst, oder nicht.

Die zweite Überlegung als Vorschlag für weitere Forschungen bezüglich der Motivation (siehe Kapitel 1.) ist, dass das Lehrwerk kinästhetische Aufgaben einführen könnte. Um herauszufinden, ob das körperliche Lernen, durch Bewegung fördernd für die Motivation der Lernenden ist, oder nicht.

Die letzte Überlegung als Erweiterungsvorschlag im Zusammenhang mit der Motivation (siehe Kapitel 1.) ist, dass das Lehrwerk Aufgaben mit Dramapädagogik einführen könnte. Um nachzuweisen, ob die Integration der didaktischen Methoden, der Schauspielkunst im Lehrwerk, die Motivation der DaF- Lernenden unterstützt, oder nicht.

Zusammenfassend könnten die vorhin genannten Erweiterungsvorschläge für Lehrwerkanalyse (siehe Kapitel 5.5) die Motivation (siehe Kapitel 1.) der Lernenden positiv beeinflussen. Voraussetzung für die Studie ist die Implementierung, solcher Aufgaben im Lehrwerk, um diese im Anschluss zu untersuchen.

Abschließend ist hervorzuheben, dass das gesamte Lehrwerk für zukünftige Studien untersucht werden muss, damit allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden können. Die Untersuchung sollte auch auf weitere Ebenen ausgebreitet werden, um fundierte Vergleichsmöglichkeiten zu generieren. Möglicherweise wäre es sinnvoll, eine Untersuchung unter den Lehrkräften durchzuführen, um herauszufinden, wie sie das Lehrbuch im Zusammenhang mit der Motivation betrachten.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

## 8. Fazit

Ein modernes Lehrwerk sollte Elemente der Binnendifferenzierung (siehe Kapitel 2.) der Szenariendidaktik (siehe Kapitel 3.) und *Gamification* zur Förderung der Motivation (siehe Kapitel 1.) der Lernenden enthalten.

Das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ erzielt die Motivationssteigerung der Lernenden, besonders im Hinblick auf die Sektoren der Binnendifferenzierung. Denn viele Aufgaben bieten unterschiedliche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung an. Ein weiterer positiver Aspekt ist, dass das Lehrwerk „Beste Freunde Plus 3“ im Vergleich mit der älteren Version, auch digital abrufbar ist und die digitale Darstellung des Lehrwerks eröffnet neue Zugänge der Unterrichtsgestaltung. Die Nutzung sowohl der traditionellen, als auch der digitalen Version des Lehrwerks unterstützen die Motivation der Lernenden, denn die unterschiedlichen Lerntypen fühlen sich angesprochen an, durch die visuellen, auditiven, oder haptischen Zugängen.

Im Bereich *Gamification* wird zwar die Motivation der Lernenden, mit den verschiedenen *gamifizierten* Elementen, anhand der Lernspiele, der Onlineplattform „Kahoot!“ begünstigt, aber dennoch fehlen diese Elemente in den Lernspielen, des Kursbuchs und des Arbeitsbuchs.

Abschließend wird die Motivation der Lernenden im Lehrwerk, durch die Szenariendidaktik gestärkt. Denn der Einsatz von Lernszenarien, ist eine moderne und praxisorientierte Methode der Fremdsprachendidaktik, die das Lernen der Fremdsprache erleichtert. Aber leider, verfügt das Lehrwerk über eine begrenzte Anzahl an Szenarien. Somit hält sich, auch die Motivation der Lernenden in Bezug auf die Szenariendidaktik in Grenzen.

## Bibliografie

Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen. Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“. Graz: Frauenservice Graz. Online:

[https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader\\_binnendifferenzierung\\_heterogene\\_gruppen.pdf](https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf). (Stand: 25.02.2025).

Asgari, Marjan/ Vernal- Schmidt, Janina/ Zanin, Renata (2023): Analyse eines Lernzenarios- Settings unter Nutzung plurilingualler Ressourcen. In: Germanische Mitteilungen, Jahrgang 49 (2023), Ausgabe 49, 27- 52. Online: <https://doi.org/10.33675/GM/2023/49/6>. (Stand: 16.04.2025).

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review, 84(2), 191- 215. Online: <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>. (Stand: 30.03.2025).

Basten, Laura (2022): Gamification: Grundbegriffe, Chancen und Risiken. Online: <https://www.bpb.de/themen/kultur/digitale-spiele/504558/gamification-grundbegriffe-chancen-und-risiken>. (Stand: 07.05.2025).

Baur, Rupprecht S./ Schäfer, Andrea (2010): Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Zweitsprache-Unterrichts. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1073- 1085.

Birri, Thomas (2013): Grundbegriffe der Differenzierung. Online: <https://av.tg.ch/public/upload/assets/10191/GrundbegriffeDerDifferenzierung.pdf>. (Stand: 05.03.2025).

BMJV (o.J.): Jugendschutzgesetzes (JuSchG) § 14 Kennzeichnungen von Filmen und Spielprogrammen. Online: [https://www.gesetze-im-internet.de/juschg/\\_14.html](https://www.gesetze-im-internet.de/juschg/_14.html). (Stand: 27.05.2025).

Bönsch, Manfred (2012): I Didaktische Grundlagen der Binnendifferenzierung. In: Bohl, Thorsten/ Bönsch, Manfred/ Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate (Hrsg.): Binnendifferenzierung. Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau



Binnendifferenzierung im Unterricht. Reihe: Theorie der Praxis der Schulpädagogik, Band 17. Immenhausen bei Kassel: Prolog, 9- 23. Online: [https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783847414261\\_A37814955/preview-9783847414261\\_A37814955.pdf](https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783847414261_A37814955/preview-9783847414261_A37814955.pdf). (Stand: 05.03.2025).

Böttinger, Anja (2023): Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Meier, Jörg/ Müller, Beatrice/ Roelcke Thorsten (Hrsg.): DaZ und DaF in der Diskussion. Begründet von Martin Löschmann unter dem Titel Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion. Band 17. Berlin, Bruxelles: Peter Lang, 9- 303. Online: <https://library.oapen.org/bitstream/20.500.12657/75552/1/9783631896488.pdf>. (Stand: 03.04.2025).

Brdar-Szabo, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter, 518- 531.

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

Chrissou, Marios (2011): Konkordanzsoftware im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik, 9-10/4/2009. Athen: Nationale und Kapodistrische Universität, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, 58- 71.

Chrissou, Marios (2022): Aufgaben und Übungen im Verbund zur Förderung der phraseologischen Kompetenz im DaF- Unterricht. In: Colloquia Germanica Stetinensia 23, 133- 155. Online: <https://wnus.usz.edu.pl/cgs/de/issue/1241/article/19752>. (Stand: 02.05.2024).

Chrissou, Marios (2005): Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht. In: Essener Linguistische Skripte - elektronisch (ELiSe), Universität Duisburg-Essen 5:2, 23-33. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_2\\_2005\\_chrissou.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_chrissou.pdf). (Stand: 31.03.2025).

Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): Flow- The Psychology of Optimal Experience. New York: Haper and Row. Online: Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

[https://www.researchgate.net/publication/224927532\\_Flow\\_The\\_Psychology\\_of\\_Optimal\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience). (Stand: 30.03.2025).

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

DWDS (2025): Online: <https://www.dwds.de/wb/Motivation>. (Stand: 27.03.2025).

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

Hageman, Gorik/ De Koninck (2024): Lernszenarien, die aktivierende und motivierende Didaktik im DaF- Unterricht. Antwerpen: E- LearnScene. Online: [https://nationaalcongresduits.nl/wp-content/uploads/2024/03/E.01\\_Lernszenarien-die-aktivierende-und-motivierende-Didaktik.pdf](https://nationaalcongresduits.nl/wp-content/uploads/2024/03/E.01_Lernszenarien-die-aktivierende-und-motivierende-Didaktik.pdf). (Stand: 24.04.2025).

Hageman, Gorik/ Hulst, Reynaertcollege/ De Koninck, Tine (2024): Lernszenarien, die aktivierende und motivierende Didaktik im DaF- Unterricht. GETVICO24- 07.06.2024. Antwerpen: Universiteit Antwerpen ASOE Antwerp School of Education, 1- 36. Online: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf333/aktivierender-sprach--und-kulturunterricht-in-heterogenen-schulklassen-dank--v1.pdf>. (Stand: 18.04.2025).

Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache, 2. überarb. und erweit. Auflage. Frankfurt am Main: Dienstwerk.

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](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf). (Stand: 26.02.2025).

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

Hölscher, Petra/ Roche, Jörg/ Simic, Mirjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. Zeitschrift Für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 14(2), 43–54. Online: [https://www.researchgate.net/publication/237349088\\_Szenariendidaktik\\_als\\_Lernraum\\_fur\\_interkulturelle\\_Kompetenzen\\_im\\_erst-\\_zweit-\\_und\\_fremdsprachigen\\_Unterricht](https://www.researchgate.net/publication/237349088_Szenariendidaktik_als_Lernraum_fur_interkulturelle_Kompetenzen_im_erst-_zweit-_und_fremdsprachigen_Unterricht). (Stand: 15.04.2025).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

İşigüzel, Bahar (2011): Die Motivation: das Hormon des Fremdsprachenunterrichts. In: Mersin University Journal of Faculty of Education, 7(1), 29–41. Online: <https://arastirmax.com/en/publication/mersin-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/7/1/die-motivation-das-hormon-des-fremdsprachenunterrichts/arid/67fa9225-90c1-4f54-a396-c6673ce7a8e6>. (Stand: 29.03.2025).

Işik, Ali (2018): ELT materials evaluation: A system and criteria. In: Theory and Practice in Language Studies, 8(7), 797-812. Online: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0807.11>. (Stand: 27.05.2025).

Kacjan, Brigita (2010): Sprachlernspiele. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1177- 1181.

Klein, Rosemarie/ Reutter, Gerhard (2016): Heterogenität unter Geringqualifizierten. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. 04/2016, 1- 10. Online: <https://www.die-bonn.de/wb/2016-heterogenitaet-01.pdf>. (Stand: 04.03.2025).

Kleppin, Karin (2004): “Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen, Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: <https://doi.org/10.26083/tuprints-00012654>. (Stand: 25.02.2025).

Kroker, Bettina (2019): Neue Medien im Fremdsprachenunterricht. Online: <https://www.betzold.de/blog/neue-medien/?srsId=AfmBOop1D8ltEZnQbVu2AWXFGyNfy0YUDAv5YDUAss8KqewaLjW4HPxy>. (Stand: 11.05.2025).

Krumm, Hans- Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache- Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1215- 1227.

Lay, Tristan (2008): Motivation im Fremdsprachenerwerb. Ergebnisse einer Umfrage zur Motivation taiwanischer Studierender, im Rahmen ihres fachfremden Studiums Deutsch als Fremdsprache zu lernen. In: Information Deutsch als Fremdsprache, Band 35, Heft 1. Berlin, New York: de Gruyter, 15- 31. Online:

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2008-0103/html>. (Stand: 29.03.2025).

List, Gundula (2022): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Motivation. Heft 26/2002, 6- 10. Ismaning: Hueber Verlag. Online: <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2002.26>. (Stand: 10.03.2025).

Looks, Katharina (o.J.): Heterogene Lerngruppen: Mehr Vielfalt im Unterricht. Online: <https://www.scoyo.de/magazin/schule/heterogene-lerngruppen>. (Stand: 04.04.2025).

Mátyás, Emese (2009): Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Sprachpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. Debrecen, Jyväskylä: University of Jyväskylä. Online: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/21307/9789513936358.pdf>. (Stand: 07.05.2025).

Nied, Martina- Lucia (2023): Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und Lehrwerkanalyse. In: Moraldo, Sandro M./ Paumgardhen, Paola/ Russo, Eriberto (Hrsg.): DAF-/DAZ-UNTERRICHT IM ITALIENISCHEN SCHULSYSTEM. THEORIE UND PRAXIS. Sesto San Giovanni: Mimesis Edizioni, 107- 121. Online: <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/kritik/article/download/2473/1974>. (Stand: 13.05.2025).

Oyedele, Olajumoke/ Ayankunle, Moses (2022): Die Einführung von Gamification im DaF Unterricht an der Obafemi Awolowo Universität, Ile-Ife, Nigeria. The Introduction of Gamification in the Teaching of German as a Foreign Language at Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria. In: Studien zur deutschen Sprache und Literatur, Heft 47. Istanbul: Istanbul University Press, 189-209. Online: <https://iupress.istanbul.edu.tr/en/journal/sdsl/article/die-einfuehrung-von-gamification-im-daf-unterricht-an-der-obafemi-awolowo-universitat-ile-ife-nigeria>. (Stand: 07.05.2025).

Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, Jürgen/Handt, Gerhard von der (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung (Reihe: Perspektive Praxis). Bielefeld: Bertelsmann, 49– 81.

Riemer, Claudia (2010a): Motivation. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank (Hrsg.); Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze- Velber: Kallmeyer, 168- 172. Online: Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

[https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/NJ2MP\\_4DID/Motivation\\_im\\_FSU\\_Riemer.PDF?lang=c](https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/NJ2MP_4DID/Motivation_im_FSU_Riemer.PDF?lang=c). (Stand: 26.03.2025).

Riemer, Claudia (2010b): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1152–1157.

Riemer, Claudia (2024): Zur Rolle des Lehrwerks im DaF- Unterricht. In 28. DaF- Seminar der JGG (2024). Online: [https://www.daf-seminar.jp/pluginfile.php/116/mod\\_folder/content/0/2024%20Deutsch.pdf?forcedownload=1](https://www.daf-seminar.jp/pluginfile.php/116/mod_folder/content/0/2024%20Deutsch.pdf?forcedownload=1). (Stand: 10.05.2025).

Roche, Jörg (2023): Grundlagen der Szenariendidaktik. In: Germanistische Mitteilungen, Ausgabe 49/2023. Heidelberg: Universitätsverlag Winter Heidelberg, 7- 25. Online: <https://doi.org/10.33675/GM/2023/49/2>. (Stand: 15.04.2025).

Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen /Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 1. Berlin, New York: de Gruyter, 876- 886.

Saalfranke, Wolf- Thorsten (2012): Differenzierung. In: Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren, gestalten. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt, 65- 95. Online: <https://www.utb.de/doi/pdf/10.36198/9783838537023-69-71?download=true>. (Stand: 10.04.2025).

Schlak, Torsten/ Banze, Kathrin/ Haider, Justine/ Kilnic, Tefide/ Kirchner, Katharina/ Yilmaz, Tuncay (2002): Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(2), 1-23. Online: <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/2839/galley/2770/download/>. (Stand: 25.02.2025).

Schmidt, Reiner (2001): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, Gerd/ Riemer, Claudia (Hrsg.) Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen Bd. 2, 3. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 397- 418.

Schmitz, Lena/ Simon, Toni/ Pant, Hans Anand (2020): Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Erhebungsinstruments. Münster, New York: Waxmann. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20221/pdf/Schmitz\\_Simon\\_Pant\\_2020\\_Heterogene\\_Lerngruppen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20221/pdf/Schmitz_Simon_Pant_2020_Heterogene_Lerngruppen.pdf). (Stand: 04.04.2025).

Schramm, Karen (2010): Sozialformen In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1182- 1187.

Schwerdtfeger, Inge- Christine (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Sorgalla, Mario (2015): Heterogene Lerngruppen. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis. Online: [www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf](http://www.die-bonn.de/wb/2015-heterogenitaet-01.pdf). (Stand: 25.02.2025).

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

Studer, Thomas (2023): Handlungsorientierung im Unterricht? Ja, klar. Aber was und wie genau eigentlich, warum und was kommt dabei heraus? In: Demmig, Silvia/ Reitbrecht, Sandra/ Sorger, Brigitte/ Schweiger, Hannes (Hrsg.): Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd\*Zweitsprache. Bd. 4. Wien: Erich Schmidt Verlag, 19- 29. Online: <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1>. (Stand: 24.02.2025).

Suckfüll, Ariane (2019): Lehrwerksanalyse- die fünf wichtigsten Punkte. Online: <https://blog.hueber-sprachen.de/lehrwerksanalyse-die-fuenf-wichtigsten-punkte>. (Stand: 10.05.2025).

Suresh, Indira (2021): Freie mündliche Interaktion – Eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse von drei Grundstufenlehrwerken des Niveaus A2: Studio d, Optimal und Schritte international. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 48(4). Berlin, New York: de Gruyter, 353-392. Online: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0064>. (Stand: 13.05.2025).

Werning, Rolf (2010): Denkanstöße. Welche Chancen bieten heterogene Lerngruppen? Dortmund: VBE NRW e. V. Online: <https://vbe-nrw.de/wp-content/uploads/2023/06/denkanstoesse-heterogene-lerngruppen-chancen.pdf>. (Stand: 04.04.2025).

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Witte, Arnd/ Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin im Unterricht des Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1324- 1340.

Wolff, Dieter (2010): Differenzierung- Individualisierung- Förderung. In: Babylonia 4/10, 51- 56. Online: [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2010-4/baby4-2010wolff.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-4/baby4-2010wolff.pdf). (Stand: 04.04.2025).

Wolfrum, Jutta (2011): Schreibmotivation und Schreibkompetenzen- positive Wechselwirkung oder Teufelskreis? In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik, 9-10/4/2009. Athen: Nationale und Kapodistrische Universität, Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, 235- 243.

Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 2. Berlin, New York: de Gruyter, 1472- 1478.

#### *Griechische Bibliographie*

Βηδενμάιερ, Δάφνη (x.E.): Ενότητα 2. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ. Online: [www.bit.ly/4i9PWzu](http://www.bit.ly/4i9PWzu). (Stand: 26.02.2025).

Τσακαλίδου, Σοφία (2021): Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος της ξένης γλώσσας σε μικτά τμήματα. Μερικά παραδείγματα. Στο: Παιδαγωγική επιθεώρηση, 38 (71), 125-138. Online: [https://www.researchgate.net/publication/361331153\\_E\\_diaphoropoiese\\_tes\\_didaskalias\\_tou\\_mathematos\\_tes\\_xenes\\_glossas\\_se\\_mikta\\_tmemata\\_Merika\\_paradeigmata\\_Paidagogike\\_Epitheorese\\_712021\\_125-137](https://www.researchgate.net/publication/361331153_E_diaphoropoiese_tes_didaskalias_tou_mathematos_tes_xenes_glossas_se_mikta_tmemata_Merika_paradeigmata_Paidagogike_Epitheorese_712021_125-137). (Stand: 05.04.2025).

Χαρτζουλάκης, Βασίλειος / Χρύσου, Μάριος (2013): Το διαδίκτυο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο: Δενδρινού, Βασιλική / Καραβά, Ευδοκία: Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα - προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας, 123-141. Online: [https://rcel.enl.uoa.gr/files/rcel/texts/ODHGOS\\_TOMOS.pdf](https://rcel.enl.uoa.gr/files/rcel/texts/ODHGOS_TOMOS.pdf). (Stand: 01.05.2025).

#### *Verwendetes Lehrwerk*

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

Beste Freunde Plus 3 (2024): Deutsch für Jugendliche. B1. Arbeitsbuch. Plus interaktive Version. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.

Beste Freunde Plus 3 (2024): Deutsch für Jugendliche. B1. Kursbuch. Plus interaktive Version. 1. Auflage. München: Hueber Verlag.

Beste Freunde Plus 3 (2024): Deutsch für Jugendliche. B1. Lehrerhandbuch. Online: <https://www.karabatos.gr/de/beste-freunde-plus-3-lehrerhandbuch>. (Stand: 27.05.2025).

Kahoot! (o.J.): Beste Freunde Plus: Lektionen 37- 54. Online: <https://www.karabatos.gr/el/kahootlinksbfplus3>. (Stand: 27.05.2025).

Karabatos (o.J.): <https://www.karabatos.gr/de/beste-freunde-plus>. (Stand: 26.05.2025).



# Anhang I.

**Tabelle 1.: Checkliste zur Analyse eines Lehrwerks, anhand eines Moduls**

**Schwerpunkte: Binnendifferenzierung – Szenariendidaktik – Gamification**

**Bewertungsskala:**

1 = trifft gar nicht zu | 2 = trifft eher nicht zu | 3 = teils/teils | 4 = trifft eher zu  
| 5 = trifft völlig zu

Nr.	Bereich	Kriterium	1	2	3	4	5	Didaktischer Kommentar- Anzahl der Aufgaben
1	<i>Binnendifferenzierung</i>	Einsatz vielfältiger Sozialformen						
2		Unterschiedliche Zugänge (visuell, auditiv, textbasiert, digitale Tafel, App für Smartgeräte etc.) Beispiele: Videoclips, Podcast, Bilder etc.						
3		Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben, offene/flexible an den Lernenden angepasste: z.B. Auswahl nach Aufgabentypen, Themen, Textsorten etc.						
4		Hinweise für Lehrkräfte zur Differenzierung vorhanden, z.B. anhand Lehrhandbuch für Sozialformen						
5		Individualisierung des Lernweges des Lernvermögens oder -tempos möglich z.B. wenn jemand fertig ist, dann z.B. ein Lernspiel spielen, bis alle fertig sind						
6		Eibettung der individuellen Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden						
7		Förderung der unterschiedlichen Lerntypen (kommunikative, motorische, visuelle, auditive, motorische, analytische, kreative), durch methodische Vielfalt: z.B. für Grammatik: deduktiv- induktiv etc.						
8		Hinweise der Aufgaben mit Tipps und Beispiele etc.						
9		Förderungen der gesamten Lerngruppe (starke, moderate, schwache Mitglieder), z.B. durch Extramaterialien, Aufgaben-Rollenverteilung etc.						
10	<i>Szenariendidaktik</i>	Authentische, lebensnahe Szenarien enthalten/ Integration persönlicher Erfahrungen der Lernenden						
11		Szenarien sind kommunikativ und zielgerichtet eingebettet						
12		Rollenübernahme, Perspektivwechsel oder kooperatives Arbeiten werden gefördert						

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

13		Förderung überfachlicher Kompetenzen (Kreativität, Problemlösen, Handlungskompetenz, interkulturelle Kompetenz etc.)						
14		Lernziele der Szenarien sind klar und lernrelevant						
15		Projekte werden integriert						
16		Medien und Materialien vorhanden						
17		Förderung des Gelernten zur Anwendung/ Adaption, für neue und reale Alltagssituationen						
18		Flexibilität: Erweiterung und Kürzung der Szenarien nach den Lernenden- Bedürfnisse						
19		Endprodukt (Podcast, Video, Poster etc.)						
20	<i>Gamification</i>	Enthält spielerische Elemente (z. B. Quiz, Rätsel, Challenges, Avatare)						
21		Fortschrittsanzeigen oder Belohnungssysteme motivieren						
22		Entscheidungsfreiheit oder alternative Wege für Lernende						
23		Wettbewerbs- oder Kooperationselemente integriert (Abzeichen, Score- Systeme)						
24		Spielerische Elemente sind sprachdidaktisch sinnvoll eingebettet						
25		Möglichkeiten zur Leistungsverbesserung durch Wiederholungen der Spiele						
26		Einfache und klare Spielregeln- Ziele						
27		Spannungselemente (Timer, digitales Glücksrad und Würfel etc.)						

**Tabelle 1.: Checkliste zur Analyse eines Lehrwerks, anhand eines Moduls**

**Schwerpunkte: Binnendifferenzierung – Szenariendidaktik – Gamification**

**Bewertungsskala:**

1 = trifft gar nicht zu | 2 = trifft eher nicht zu | 3 = teils/teils | 4 = trifft eher zu  
| 5 = trifft völlig zu

Nr.	Bereich	Kriterium	1	2	3	4	5	Didaktischer Kommentar- Anzahl der Aufgaben
1	<i>Binnendifferenzierung</i>	Einsatz vielfältiger Sozialformen				X		65 Aufgaben insgesamt. Alle Sozialformen sind gegeben, aber die Sequenz könnte höher sein.
2		Unterschiedliche Zugänge (visuell, auditiv, textbasiert, digitale Tafel, App für Smartgeräte etc.) Beispiele: Videoclips, Podcast, Bilder etc.					X	Alle und unterschiedliche Zugänge sind gegeben.
3		Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben, offene/flexible an den Lernenden angepasste: z.B. Auswahl nach Aufgabentypen, Themen, Textsorten etc.			X			Ja es existieren zwar Auswahlmöglichkeiten, aber nur in begrenzter Anzahl.
4		Hinweise für Lehrkräfte zur Differenzierung vorhanden, z.B. anhand Lehrhandbuch für Sozialformen				X		Ja das Lehrerhandbuch gibt Hinweise zur Binnendifferenzierung, aber in den meisten Fällen beziehen sie sich nur auf die Sozialformen.
5		Individualisierung des Lernweges des Lernvermögens oder -tempos möglich z.B. wenn jemand fertig ist, dann z.B. ein Lernspiel spielen, bis alle fertig sind		X				Ja nur durch den Einsatz der Lehrkraft.
6		Eibettung der individuellen Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden			X			Sind vorhanden, aber die Anzahl dieser sind ausbaufähig
7		Förderung der unterschiedlichen Lerntypen (kommunikative, motorische, visuelle, auditive, motorische, analytische, kreative), durch methodische Vielfalt: z.B. für Grammatik: deduktiv- induktiv etc.					X	Ja, denn durch die große Anzahl der Aufgaben, fühlen sich die meisten Lerntypen aufgehoben.
8		Hinweise der Aufgaben mit Tipps und Beispiele etc.			X			Ja, aber es sind nur wenige vorhanden.
9		Förderungen der gesamten Lerngruppe (starke, moderate, schwache Mitglieder), z.B. durch Extramaterialien, Aufgaben-Rollenverteilung etc.				X		Ja, es existieren Rollenverteilungen und Extramaterialien.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

10	Szenariendidaktik	Authentische, lebensnahe Szenarien enthalten/ Integration persönlicher Erfahrungen der Lernenden				X		Nur 3 Aufgaben, sind authentisch und in den meisten können die Lernenden ihre Erfahrungen miteinbringen.
11		Szenarien sind kommunikativ und zielgerichtet eingebettet					X	Handlungsorientierte Kommunikation in Alltagssituationen.
12		Rollenübernahme, Perspektivwechsel oder kooperatives Arbeiten werden gefördert				X		Ist in den meisten Szenarien enthalten.
13		Förderung überfachlicher Kompetenzen (Kreativität, Problemlösen, Handlungskompetenz, interkulturelle Kompetenz etc.)					X	Das Modul fördert die Kreativität, das Problemlösen und die Handlung.
14		Lernziele der Szenarien sind klar und lernrelevant			X			Sind zwar vorhanden, aber nicht immer klar erkennbar.
15		Projekte werden integriert			X			Ja, aber stark ausbaufähig
16		Medien und Materialien vorhanden			X			Ja, aber keine Verknüpfung mit Lernszenarien.
17		Förderung des Gelernten zur Anwendung/ Adaption, für neue und reale Alltagssituationen					X	Trifft zu 100% ein.
18		Flexibilität: Erweiterung und Kürzung der Szenarien nach den Lernenden- Bedürfnisse					X	Die Anpassung ist vorhanden.
19		Endprodukt (Podcast, Video, Poster etc.)			X			Nur 1 Lernszenario hat ein Endprodukt.
20	Gamification	Enthält spielerische Elemente (z. B. Quiz, Rätsel, Challenges, Avatare)					X	181 Aufgaben, Kahoot! enthält Online- Quiz.
21		Fortschrittsanzeigen oder Belohnungssysteme motivieren					X	Das Rankin und der Punktestand motivieren die Lernenden.
22		Entscheidungsfreiheit oder alternative Wege für Lernende			X			Das standardisierte Konstrukt der Plattform bietet wenig Spielraum für Entscheidungsfreiheiten.
23		Wettbewerbs- oder Kooperationselemente integriert (Abzeichen, Score- Systeme)					X	Ja, Lernende spielen Online gegeneinander.
24		Spielerische Elemente sind sprachdidaktisch sinnvoll eingebettet				X		Ja und schießen sich an den Aufgaben des Lehrwerks an.
25		Möglichkeiten zur Leistungsverbesserung durch Wiederholungen der Spiele				X		Ja, aber ohne Rückmeldung für Verbesserungsvorschläge.
26		Einfache und klare Spielregeln- Ziele					X	Trifft zu 100% ein.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

27		Spannungselemente (Timer, digitales Glücksrad und Würfel etc.)				X		Der Zeitzähler steig die Spannung und den Druck.
----	--	--	--	--	--	---	--	--

**Tabelle 2a.: Checkliste- Differenzierungsmöglichkeiten zum gesamten Modul**

**Bewertungsskala:**

1 = trifft gar nicht zu | 2 = trifft eher nicht zu | 3 = teils/teils | 4 = trifft eher zu | 5 = trifft völlig zu

Nr.	Bereich	Kriterium	1	2	3	4	5	Didaktischer Kommentar- Anzahl der Aufgaben
1	<b>Binnendifferenzierung</b>	Einsatz vielfältiger Sozialformen				X		65 Aufgaben insgesamt. Alle Sozialformen sind gegeben, aber die Sequenz könnte höher sein.
2		Unterschiedliche Zugänge (visuell, auditiv, textbasiert, digitale Tafel, App für Smartgeräte etc.) Beispiele: Videoclips, Podcast, Bilder etc.					X	Alle und unterschiedliche Zugänge sind gegeben.
3		Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben, offene/flexible an den Lernenden angepasste: z.B. Auswahl nach Aufgabentypen, Themen, Textsorten etc.			X			Ja es existieren zwar Auswahlmöglichkeiten, aber nur in begrenzter Anzahl.
4		Hinweise für Lehrkräfte zur Differenzierung vorhanden, z.B. anhand Lehrhandbuch für Sozialformen				X		Ja das Lehrerhandbuch gibt Hinweise zur Binnendifferenzierung, aber in den meisten Fällen beziehen sie sich nur auf die Sozialformen.
5		Individualisierung des Lernweges des Lernvermögens oder -tempos möglich z.B. wenn jemand fertig ist, dann z.B. ein Lernspiel spielen, bis alle fertig sind		X				Ja nur durch den Einsatz der Lehrkraft.
6		Eibettung der individuellen Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden			X			Sind vorhanden, aber die Anzahl dieser sind ausbaufähig.
7		Förderung der unterschiedlichen Lerntypen (kommunikative, motorische, visuelle, auditive, motorische, analytische, kreative), durch methodische Vielfalt: z.B. für Grammatik: deduktiv- induktiv etc.					X	Ja, denn durch die große Anzahl der Aufgaben, fühlen sich die meisten Lerntypen aufgehoben.
8		Hinweise der Aufgaben mit Tipps und Beispiele etc.			X			Ja, aber es sind nur wenige vorhanden.
9		Förderungen der gesamten Lerngruppe (starke, moderate, schwache Mitglieder), z.B. durch Extramaterialien, Aufgaben-Rollenverteilung etc.				X		Ja, es existieren Rollenverteilungen und Extramaterialien.

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

**Tabelle 2b.: Checkliste- Differenzierungsmöglichkeiten zur ausgewählten Aufgabe**

**Bewertungsskala:**

1 = trifft gar nicht zu | 2 = trifft eher nicht zu | 3 = teils/teils | 4 = trifft eher zu |  
5 = trifft völlig zu

Nr.	Bereich	Kriterium	1	2	3	4	5	Didaktischer Kommentar
1	<i>Binnendifferenzierung</i>	Einsatz vielfältiger Sozialformen					X	Einsatz diverser Sozialformen sind gegeben.
2		Unterschiedliche Zugänge (visuell, auditiv, textbasiert, digitale Tafel, App für Smartgeräte etc.) Beispiele: Videoclips, Podcast, Bilder etc.			X			Die Aufgabe kann nur mit dem klassischen und der digitalen Version des Lehrwerks behandelt werden (kein Video und keine Audiodatei).
3		Wahlmöglichkeiten bei Aufgaben, offene/flexible an den Lernenden angepasste: z.B. Auswahl nach Aufgabentypen, Themen, Textsorten etc.			X			Die Aufgabe 10. hat begrenzte Wahlmöglichkeiten.
4		Hinweise für Lehrkräfte zur Differenzierung vorhanden, z.B. anhand Lehrhandbuch für Sozialformen					X	Das Lehrhandbuch gibt reichliche Hinweise zur Aufgabenverarbeitung.
5		Individualisierung des Lernweges des Lernvermögens oder -tempos möglich z.B. wenn jemand fertig ist, dann z.B. ein Lernspiel spielen, bis alle fertig sind					X	Die etwas lernstärkere Lernenden fangen mit der Aufgabe an, die anderen Lernenden orientieren sich an den starken Lernenden.
6		Eibettung der individuellen Interessen und Vorkenntnisse der Lernenden			X			Nur bedingt an allen individuellen Interessen der Lernenden eingebettet.
7		Förderung der unterschiedlichen Lerntypen (kommunikative, motorische, visuelle, auditive, motorische, analytische, kreative), durch methodische Vielfalt: z.B. für Grammatik: deduktiv- induktiv etc.					X	Die Aufgabe 10. unterstützt die diversen Lerntypen, anhand ihrer Machart und Struktur.
8		Hinweise der Aufgaben mit Tipps und Beispiele etc.					X	Ja die Lernenden haben in der 10. Aufgabe eine Sprechblase und ein Grammatikraster, als Tippgeber.
9		Förderungen- Unterstützung der gesamten Lerngruppe (starke, moderate, schwache Mitglieder), z.B. durch Extramaterialien, Aufgaben- Rollenverteilung etc.				X		Die Aufgabe 10. ist zwar keine direkte Rollenverteilung- Aufgabe, dennoch können die etwas stärkere Lernenden, die anderen innerhalb der Lerngruppe helfen.

**Tabelle 3a.: Checkliste- Lernszenarien für das gesamte Modul**

**Bewertungsskala:**

1 = trifft gar nicht zu | 2 = trifft eher nicht zu | 3 = teils/teils | 4 = trifft eher zu |  
5 = trifft völlig zu

Nr.	Bereich	Kriterium	1	2	3	4	5	Didaktischer Kommentar- Anzahl der Aufgaben
1	Szenariendidaktik	Authentische, lebensnahe Szenarien enthalten/ Integration persönlicher Erfahrungen der Lernenden				X		Nur 3 Aufgaben, sind authentisch und in den meisten können die Lernenden ihre Erfahrungen miteinbringen.
2		Szenarien sind kommunikativ und zielgerichtet eingebettet					X	Handlungsorientierte Kommunikation in Alltagssituationen.
3		Rollenübernahme, Perspektivwechsel oder kooperatives Arbeiten werden gefördert				X		Ist in den meisten Szenarien enthalten.
4		Förderung überfachlicher Kompetenzen (Kreativität, Problemlösen, Handlungskompetenz, interkulturelle Kompetenz etc.)					X	Das Modul fördert die Kreativität, das Problemlösen und die Handlung.
5		Lernziele der Szenarien sind klar und lernrelevant			X			Sind zwar vorhanden, aber nicht immer klar erkennbar.
6		Projekte werden integriert			X			Ja, aber stark ausbaufähig.
7		Medien und Materialien vorhanden			X			Ja, aber keine Verknüpfung mit Lernszenarien.
8		Förderung des Gelernten zur Anwendung/ Adaption, für neue und reale Alltagssituationen					X	Trifft zu 100% ein.
9		Flexibilität: Erweiterung und Kürzung der Szenarien nach den Lernenden- Bedürfnisse					X	Die Anpassung ist vorhanden.
10		Endprodukt (Podcast, Video, Poster etc.)			X			Nur 1 Lernszenario hat ein Endprodukt.

**Tabelle 3b.: Checkliste- Lernszenarien zur ausgewählten Aufgabe**

**Bewertungsskala:**

1 = trifft gar nicht zu | 2 = trifft eher nicht zu | 3 = teils/teils | 4 = trifft eher zu |  
5 = trifft völlig zu

Nr.	Bereich	Kriterium	1	2	3	4	5	Didaktischer Kommentar
1	<i>Szenariendidaktik</i>	Authentische, lebensnahe Szenarien enthalten/ Integration persönlicher Erfahrungen der Lernenden					X	Das Thema Schulferien ist authentisch und bietet sich für persönliche Erfahrungen an und für interkulturelles Wissen.
2		Szenarien sind kommunikativ und zielgerichtet eingebettet					X	Ja, durch die Gruppenarbeit zur Plakatherstellung und Podcast Interaktion.
3		Rollenübernahme, Perspektivwechsel oder kooperatives Arbeiten werden gefördert				X		Nur vier, denn es gibt keinen klaren Perspektivwechsel.
4		Förderung überfachlicher Kompetenzen (Kreativität, Problemlösen, Handlungskompetenz, interkulturelle Kompetenz etc.)					X	Die Aufgabe fördert alle Kompetenzen.
5		Lernziele der Szenarien sind klar und lernrelevant			X			
6		Projekte werden integriert					X	Ja, Podcast- Reaktion und Plakatherstellung.
7		Medien und Materialien vorhanden					X	Die Medien zum Szenario sind vorhanden.
8		Förderung des Gelernten zur Anwendung/ Adaption, für neue und reale Alltagssituationen					X	Absolut, durch den Vergleich mit den Ferienregelungen, der Bundesländer.
9		Flexibilität: Erweiterung und Kürzung der Szenarien nach den Lernenden- Bedürfnisse					X	Ja, Anpassungsmöglichkeiten sind nach den Bedürfnissen möglich.
10		Endprodukt (Podcast, Video, Poster etc.)					X	Podcast und Plakatherstellung.



**Tabelle 4.: Checkliste zu Gamification, des gesamten Moduls und zu einer ausgewählten Aufgabe**

**Bewertungsskala:**

1 = trifft gar nicht zu | 2 = trifft eher nicht zu | 3 = teils/teils | 4 = trifft eher zu  
| 5 = trifft völlig zu

Nr.	Bereich	Kriterium	1	2	3	4	5	Didaktischer Kommentar- Anzahl der Aufgaben
1	<i>Gamification</i>	Enthält spielerische Elemente (z. B. Quiz, Rätsel, Challenges, Avatare)					X	181 Aufgaben, Kahoot! enthält Online- Quiz.
2		Fortschrittsanzeigen oder Belohnungssysteme motivieren					X	Das Rankin und der Punktestand motivieren die Lernenden.
3		Entscheidungsfreiheit oder alternative Wege für Lernende			X			Das standardisierte Konstrukt der Plattform bietet wenig Spielraum für Entscheidungsfreiheiten.
4		Wettbewerbs- oder Kooperationselemente integriert (Abzeichen, Score- Systeme)					X	Ja, Lernende spielen Online gegeneinander.
5		Spielerische Elemente sind sprachdidaktisch sinnvoll eingebettet				X		Ja und schießen sich an den Aufgaben des Lehrwerks an.
6		Möglichkeiten zur Leistungsverbesserung durch Wiederholungen der Spiele				X		Ja, aber ohne Rückmeldung für Verbesserungsvorschläge.
7		Einfache und klare Spielregeln- Ziele					X	Trifft zu 100% ein.
8		Spannungselemente (Timer, digitales Glücksrad und Würfel etc.)				X		Der Zeitzähler steigt die Spannung und den Druck.

## Anhang II.

### Lernszenario.

#### PROJEKT Bundesländer-Ferienkalender

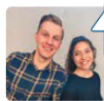
- 1 Arbeitet in Gruppen. Jede Gruppe wählt ein deutsches Bundesland aus.
- 2 Sucht Informationen zu den Schulferien in dem Bundesland und macht ein Plakat.
  - Welche Schulferien gibt es? • Wann sind die Schulferien?
- 3 Macht eine Plakatausstellung und stellt Fragen. Zeigt eure Plakate und spricht über die Ferienkalender.

In welchem Bundesland dauern die Osterferien drei Wochen?

Wie lange können die Schüler in Bremen und Baden-Württemberg gemeinsam in Urlaub fahren?



- 4 Schreibt Babs und Flo einen Kommentar und antwortet auf ihre Fragen im Podcast.



Wie oft habt ihr Ferien? Wie lange? Ist es ähnlich wie in Deutschland oder anders?

Abb. 9.: „Projekt Bundesländer- Ferienkalender. aus Beste Freunde Plus 3 (2024): Deutsch für Jugendliche. B1. Kursbuch. Plus interaktive Version. 1. Auflage. München: Hueber Verlag, 27.“

### Kahoot! Onlineplattform

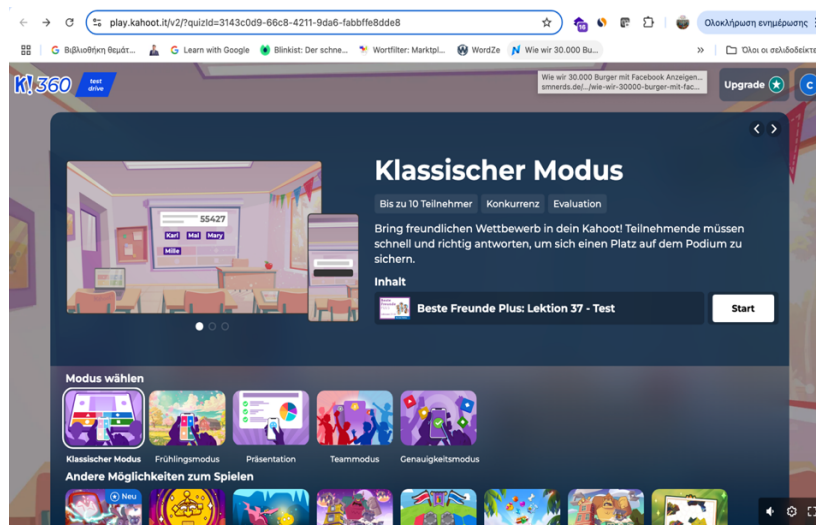


Abb. 10.: „Kahoot! (2025): Klassischer Modus. Online: <https://play.kahoot.it/v2/?quizId=3143c0d9-66c8-4211-9da6-fabbffe8dde8>. (Stand: 18.05.2025).“

Motivation im DaF- Unterricht: Eine Analyse von Binnendifferenzierung, Lernszenarien und Gamification in einem digitalen Lehrwerk auf dem B1- Niveau

## Ausgewählte Aufgabe für *Gamification*

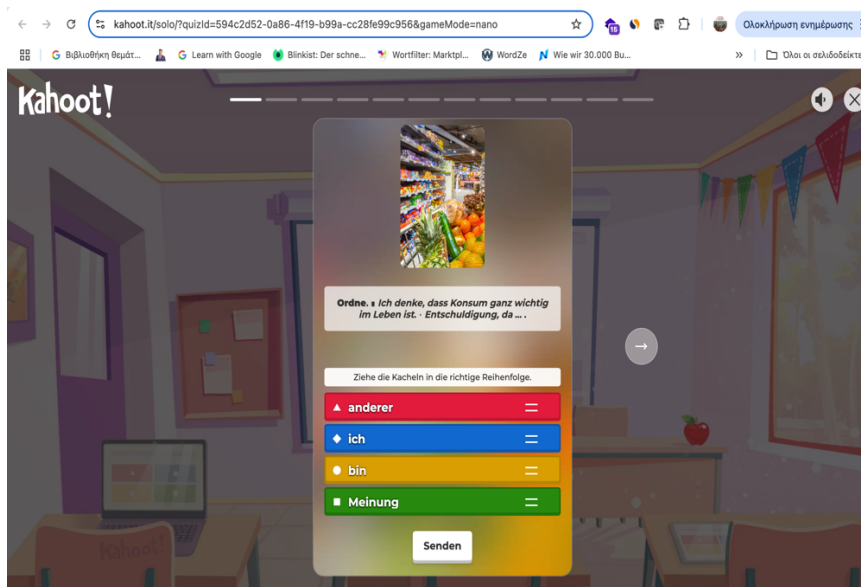


Abb. 11.: „Ausgewählte Aufgabe für *Gamification* aus Kahoot! (2025). Online: <https://kahoot.it/solo/?quizId=594c2d52-0a86-4f19-b99a-cc28fe99c956&gameMode=nano>. (Stand: 18.05.2025).“

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.