



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Die Förderung der Lernerautonomie durch den Einsatz digitaler Medien im DaF-
Unterricht: Eine projektorientierte Vergleichsstudie mit Grundschullernenden auf dem
A2-Niveau.**

**Προώθηση της μαθησιακής αυτονομίας μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων στο μάθημα
των Γερμανικών ως Ξένης Γλώσσας: Μια συγκριτική μελέτη προσανατολισμένη στη
μέθοδο πρότζεκτ (Projekt) με μαθητές Δημοτικού επιπέδου A2.**

Athanasios Kalantzis

A.M.: 513442

Επιβλέπων Καθηγητής: **Dr. Dimitrios Zeppos**

Πάτρα, Ιούνιος 2022

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («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.

**Die Förderung der Lernerautonomie durch den Einsatz digitaler Medien
im DaF-Unterricht: Eine projektorientierte Vergleichsstudie mit
Grundschullernenden auf dem A2-Niveau.**

Athanasios Kalantzis

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Δημήτριος Ζέππος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αιμιλία Ροφούζου

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2022

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich Herrn Dr. Zeppos für die professionelle Betreuung als Erstgutachter sowie für Korrekturen und konstruktive Hinweise beim Erstellen der Arbeit danken.

Ein Dank gilt auch den Lernenden, die mitgemacht haben, und meiner Cousine, die mir als Erzieherin in allen Schreibphasen mit Ratschlägen weiterhalf.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Mutter und meinem Bruder bedanken, die mich bei meinem Studium unterstützt haben.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Förderung der Lernerautonomie durch den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge im DaF-Unterricht. Ziel der Arbeit ist es zu untersuchen, ob der Einsatz derartiger Instrumente in der Didaktik zur Herausbildung einer autonomen Lernhaltung beitragen kann.

Zunächst wird der Begriff der Autonomie analysiert und auf verschiedene gesellschaftspolitische Veränderungen sowie auf wissenschaftliche Disziplinen Bezug genommen, die zur Entstehung dieses Konzepts geführt haben. Es handelt sich um einen komplexen Begriff und daher werden die Ansichten anerkannter Theoretiker dargestellt, die zu deren Entwicklung beigetragen haben. Es werden auch die allgemeinen Merkmale beschrieben, die ein Fremdsprachenunterricht haben sollte, um die Lernerautonomie zu fördern, zu denen Lernformen, Strategien und Details über die Rolle der Lehrkraft und der Lernenden gehören. Anschließend liegt der Schwerpunkt auf digitale Medien und deren Einsatz im Unterrichtsgeschehen. Die Entwicklung der Technik hat den Fremdsprachenunterricht beeinflusst und somit stellen sich Fragen nach ihrem Potenzial zur Sprachförderung und nach den Herausforderungen, die sich beim Einsatz ergeben können. Des Weiteren wird der enge Zusammenhang zwischen Lernerautonomie und dem Medieneinsatz im Unterricht theoretisch festgestellt, wobei der Fokus auf dem Computer als Werkzeug und als Kommunikations- und Lernmittel liegt. Darüber hinaus werden spezifische digitale Lerntools vorgestellt, deren Einbettung in die Didaktik beim Erlernen der Zielsprache und der Förderung der Autonomie helfen kann.

Abschließend wird untersucht, ob die Lernerautonomie durch den Vergleich zweier unterschiedlicher Unterrichtseinheiten gefördert wird, wobei bei der einen digitale Medien zum Einsatz kommen und bei der anderen nicht. Die Auswertung der Qualität des Lernprozesses erfolgt mithilfe des Ausfüllens eines Fragebogens durch die Lernenden. Aus der Untersuchung wird geschlussfolgert, dass digitale Medien nützliche Lernwerkzeuge für die Lernenden sein können und deren gezielter Einsatz wesentlich zur Förderung der Lernerautonomie beitragen kann.

Schlüsselwörter: Lernerautonomie, digitale Medien und Lernwerkzeuge, DaF-Unterricht, Vergleichsstudie

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την προώθηση της μαθησιακής αυτονομίας μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων και εργαλείων σε ένα μάθημα γερμανικών ως ξένης γλώσσας. Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει, αν η χρήση τέτοιων μέσων στη διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει στο σχηματισμό μιας αυτόνομης μαθησιακής στάσης.

Αρχικά αναλύεται ο όρος της αυτονομίας και γίνεται αναφορά σε διάφορες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, καθώς και σε επιστημονικούς κλάδους, που οδήγησαν στη διαμόρφωση αυτής της έννοιας. Πρόκειται για έναν περίπλοκο όρο και γι' αυτό παρουσιάζονται απόψεις αναγνωρισμένων θεωρητικών που συνέβαλαν στην ανάπτυξή του. Επίσης, περιγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα μάθημα ξένης γλώσσας για την ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας, στα οποία περιλαμβάνονται μαθησιακές μορφές, στρατηγικές και λεπτομέρειες σχετικά με το ρόλο του καθηγητή και του μαθητή. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα ψηφιακά μέσα και στη χρήση τους στο μάθημα. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας επηρέασε τη διδακτική ξένων γλωσσών και έτσι τίθενται ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητες τους για την προώθηση της γλώσσας, αλλά και σχετικά με τις προκλήσεις που μπορούν να προκύψουν κατά τη χρήση τους. Έπειτα διαπιστώνεται θεωρητικά η στενή σχέση της μαθησιακής αυτονομίας με τη χρήση ψηφιακών μέσων στο μάθημα, όπου στο επίκεντρο βρίσκεται ο υπολογιστής ως εργαλείο και ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης. Επιπροσθέτως, παρουσιάζονται συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία, των οποίων η ενσωμάτωση στη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου και στην προώθηση της αυτονομίας.

Τέλος εξετάζεται κατά πόσο προωθείται η μαθησιακή αυτονομία μέσω της σύγκρισης δυο διαφορετικών μαθησιακών προσεγγίσεων, όπου στη μια εφαρμόζονται ψηφιακά μέσα, ενώ στην άλλη όχι. Η αξιολόγηση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας γίνεται μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου από τους μαθητές. Συμπερασματικά από την έρευνα προκύπτει, ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία μάθησης για τους μαθητές και η στοχευμένη χρήσης τους μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας.

Λέξεις – Κλειδιά: Μαθησιακή αυτονομία, ψηφιακά μέσα και εργαλεία, μάθημα γερμανικών ως ξένης γλώσσας, συγκριτική έρευνα.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fragebogen - 4. Abschnitt - Antworten auf offene Fragen.	54
Tabelle 2: Fragebogen - 5. Abschnitt - Antworten auf offene Fragen.	55
Tabelle 3: Inhaltliche Schwerpunkte eines Alphabetisierungskurs laut BAMF.	I
Tabelle 4: Zielsetzung der Masterarbeit.	I
Tabelle 5: Bedingungsanalyse. Unterrichtseinheit A.	II
Tabelle 6: Formulierung der Lehr- und Lernziele. Unterrichtseinheit A.	III
Tabelle 7: Unterrichtsskizze. Unterrichtseinheit A.	V
Tabelle 8: Bedingungsanalyse. Unterrichtseinheit B.	VI
Tabelle 9: Formulierung der Lehr- und Lernziele. Unterrichtseinheit B.	VII
Tabelle 10: Unterrichtsskizze. Unterrichtseinheit B.	IX
Tabelle 11: Fragebogen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität auf Griechisch.	XIII
Tabelle 12: Fragebogen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität auf Deutsch.	XVI

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildcollage.	43
Abbildung 2: Fragebogen. 1. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.	51
Abbildung 3: Fragebogen. 1. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.	51
Abbildung 4: Fragebogen. 2. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.	52
Abbildung 5: Fragebogen. 2. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.	52
Abbildung 6: Fragebogen. 3. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.	53
Abbildung 7: Fragebogen. 3. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.	53
Abbildung 8: Fragebogen. 4. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.	54
Abbildung 9: Fragebogen. 4. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.	54
Abbildung 10: Fragebogen. 5. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.	55
Abbildung 11: Fragebogen. 5. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.	55
Abbildung 12: Foto A – Politische Karte Europas mit Ländernamen.	XVII
Abbildung 13: Wortwolke zum Thema „Europa entdecken“.	XVII
Abbildung 14: Arbeitsblatt mit Steckbrief.	XVIII
Abbildung 15: Google Forms. Fragen zum Video. 1. Abschnitt mit Verständnisfragen.....	XIX
Abbildung 16: Google Forms. Fragen zum Video. 2. Abschnitt mit Wortschatzübungen. ...	XX
Abbildung 17: Arbeitsblatt zur PowerPoint-Präsentation. 1. Seite.....	XXI
Abbildung 18: Arbeitsblatt zur PowerPoint-Präsentation. 2. Seite.....	XXII
Abbildung 19: Regionale Gliederung Europas.	XXIII
Abbildung 20: Kärtchen mit Ländernamen.....	XXIII
Abbildung 21: Steckbriefvorlage.	XXIV
Abbildung 22: Arbeitsblatt mit Suchwortgitter und Zuordnungsaufgabe.....	XXV
Abbildung 23: Arbeitsblatt mit Lückentext. 1. Seite.	XXVI
Abbildung 24: Arbeitsblatt mit Lückentext. 2. Seite.	XXVII
Abbildung 25: Hörverstehensübung.....	XXVII
Abbildung 26: Arbeitsblatt mit Sprechkarten. Rollenspiel.	XXVIII
Abbildung 27: Handout zur Projektpräsentation. 1. Seite.....	XXIX
Abbildung 28: Handout zur Projektpräsentation. 2. Seite.....	XXX
Abbildung 29: Handout zur Projektpräsentation. 3. Seite.....	XXXI

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
bzw.	beziehungsweise
CALL	computer assisted language learning
d.h.	das heißt
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DWDS	Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache
ebd.	ebenda
E-Learning	electronic learning
f.	folgende Seite
ff.	folgenden Seiten
GERfS	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
Hrsg.	Herausgeber*in
Kap.	Kapitel
m. E.	meines Erachtens
o. J.	ohne Jahr
s.	siehe
S.	Seite
Tab.	Tabelle
u. a.	und andere
UE	Unterrichtseinheit
vgl.	vergleiche
WLAN	Wireless Local Area Network
WWW	World Wide Web
z. B.	zum Beispiel

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	11
1. Lernerautonomie	15
1.1 Historische Entwicklung der Autonomieforschung	15
1.1.1 Beiträge zum Konzeptaufbau	15
1.1.2 Begriffsbestimmung	18
1.2 Autonomes Lernen im DaF-Unterricht	20
1.2.1 Komponente eines autonomiefördernden Unterrichts.....	20
1.2.1.1 Situationale Bedingungen	21
1.2.1.2 Rollenverständnis und Lernstrategien.....	22
2. Digitale Medien im Lernprozess	26
2.1 Digitalisierung und Auswirkungen	27
2.2 Potenziale digitaler Medien für Sprachförderung	29
2.2.1 Digitale Lernumgebungen.....	30
2.2.2 Herausforderungen beim Medieneinsatz.....	31
3. Lernerautonomie und Medien	33
4. Anwendung und Praxisbeispiele	37
4.1 Forschungsdesign	37
4.2 Unterrichtseinheit A	39
4.2.1 Rahmenbedingungen und angestrebte Ziele	40
4.2.2 Durchführung	42
4.3 Unterrichtseinheit B	45
4.3.1 Rahmenbedingungen und angestrebte Ziele	46
4.3.2 Durchführung	47
4.4 Ergebnisse und Evaluation	49
5. Schlussfolgerung	58
Literaturverzeichnis.....	61
Anhang	I
Tabellen.....	I
Unterrichtseinheit A	II
Unterrichtseinheit B	VI
Fragebogen	X
Abbildungen.....	XVII
Unterrichtseinheit A	XVII
Unterrichtseinheit B	XXIII

0. Einleitung

Eine lernerzentrierte Ausrichtung im Rahmen der Didaktik einer Fremdsprache und die Schaffung geeigneter Bedingungen für die Förderung eines selbstständigen aktiven Lernens scheinen in den letzten Jahren Prioritäten der Lehrperson zu sein (Schmeck 2017: 216). Die Erziehung und Bildung haben im Laufe der Jahre unterschiedliche Formen angenommen und es gibt stets die Notwendigkeit einer Bildungsreform, weil sie sich an die Bedürfnisse der Gesellschaft anpassen soll. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik bestätigt diese Tendenz und den Wechsel der Lernperspektive. Durch den Einfluss ihrer Bezugswissenschaften wie Linguistik und Psychologie sowie durch die verschiedenen Lernmethoden wurde das Sprachenlernen so stark beeinflusst, dass sich sowohl die Gestaltung und Prinzipien des Unterrichts als auch die didaktischen Herangehensweisen radikal verändert haben. Infolge dieses Paradigmenwechsels hat sich der Schwerpunkt vom Lehren zum effektiven Lernen verlagert. Das Sprachhandeln und die Emanzipation durch die Sprache bei den Lernenden haben seitdem im Mittelpunkt gestanden und eine der zentralen Aufgaben bei der Planung einer Unterrichtseinheit bzw. Lernaktivität ist die Autonomie geworden (Rösler 2012: 121). Was wird aber als Lernerautonomie definiert, wie und womit kann sie im DaF-Unterricht gefördert werden? Warum scheint ihre Förderung heute im Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung zu sein? Es handelt sich in erster Linie um eine Art Autonomie, die sich auf selbstständige Lernende bezieht, welche das Lernen eigenverantwortlich gestalten und Entscheidungen treffen (Schmeck 2016: 367f.). Dieses Konzept, das vor allem mit konstruktivistischen und projektorientierten Unterrichtsmethoden oft verbunden ist, erlaubt ihnen, das Lernen an ihre eigenen Lernziele und ihren Lernstil anzupassen und den Wissenserwerb nicht nur auf einen Klassenraum zu beschränken. Kritiker dieses Konzepts heben hingegen die Schwierigkeit hervor, es zu definieren und zu messen. Ferner wurde festgestellt, dass die Individualisierung und das selbstgesteuerte Lernen eine deutliche Reduzierung des klassischen Frontalunterrichts voraussetzen (Schmeck 2017: 217). Deshalb werden Bedenken hinsichtlich der Rolle und Art und Weise des Beitrags der Lehrkraft in diesem Prozess geäußert. Zur Förderung der Autonomie soll in jedem Fall ein klares Verständnis des Konzepts vorhanden sein. So werden die Lehrenden in der Lage sein zu identifizieren, welche didaktische Werkzeuge und Materialien geeignet sind, damit die Lernenden eine autonome Lernhaltung einnehmen und ihre Lernziele schneller und effektiver erreichen.

Teil der zu Beginn der Einleitung erwähnten Bildungsreform ist auch die Einführung der Technik. Obwohl die digitalen Medien jedoch kein neues Phänomen im

Fremdsprachenunterricht sind, sehen viele Teilnehmer ihren Einsatz im pädagogischen Kontext skeptisch. In den letzten Jahren, wo ein Präsenzunterricht anfangs wegen der COVID-19-Pandemie nicht möglich war, sollten sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden lernen, vorübergehend mit differenzierten Lernformen umzugehen. Dies war eine Gelegenheit für alle, digitale Werkzeuge, Materialien und Lernplattformen zu entdecken und völlig von dem Potenzial der Digitalisierung didaktisch und pädagogisch zu profitieren (Demski u. a. 2021: 76). Sollen sie aber die traditionelle Unterrichtsform ersetzen oder ist es besser, eine unterstützende Rolle im Lernprozess zu spielen? Wie und inwieweit können sie darüber hinaus im Unterricht genutzt oder kombiniert werden, um positiv zur Sprachförderung beizutragen? Die vorliegende Arbeit setzt sich als Ziel zu untersuchen, ob der didaktische Einsatz digitaler Medien und ihre Einbettung in einen DaF-Unterricht effektiver zur Förderung der Lernerautonomie von Grundschullernenden auf dem A2-Niveau führen kann als eine traditionell und medienfrei gestaltete Unterrichtsform. Zwischen autonomem Lernen und dem Einsatz von neuen Technologien im Unterricht scheint aber schon ein enger Zusammenhang in didaktischer Hinsicht zu bestehen. (Biechele 2004: 167; Chrissou 2005: 37; Müller 2021: 140). Dies führte trotzdem zu mehr Anregungen zur Fortsetzung der Forschung und trug zur folgenden Fragestellung bei: Ist dieser enge, wie es den Anschein hat, Zusammenhang auch in der Praxis bemerkbar? Ist es mit anderen Worten möglich, im Rahmen einer Unterrichtseinheit einen selbstständigen Lernweg zur Sprachförderung durch den Einsatz computergestützter Medien zu entwickeln? Wenn ja, dann sollten die Gründe untersucht und interpretiert werden, warum dies geschieht. Es sollte auch definiert werden, unter welchen Bedingungen und in welchen Lernumgebungen die Herausbildung einer autonomen Lernweise mit Unterstützung digitaler Medien stark intensiviert werden könnte. Für den Fall, dass sich diese Hypothese aber nicht nachweisen lässt, trägt der Einsatz computerbasierter Medien im DaF-Unterricht zur Förderung des autonomen Lernens außerhalb des Unterrichts eigentlich nicht in dem Maße bei, wie es in der Theorie dargestellt wird. Dann sind einige Parameter hervorzuheben, die bei der Gestaltung einer medienfreien Unterrichtseinheit berücksichtigt werden sollten, damit die sprachliche Emanzipation und Selbstständigkeit der Lernenden effektiv erreicht werden. Durch den Einsatz von digitalen Medien im DaF-Unterricht wurden außerdem Teilziele formuliert. Von großer Bedeutung ist zunächst die Bewusstmachung von Lerninstrumenten und -strategien seitens der Lernenden, welche selbstständig auch außerhalb des Klassenzimmers zur Sprachförderung eingesetzt werden könnten. Die Bewusstmachung von fachübergreifenden Strategien ist ebenso wichtig, die von den Lernenden im pädagogischen Kontext im Allgemeinen zum Lernen oder zur Kompetenzentwicklung angewendet werden könnten. Des

Weiteren wird es seitens der Lehrkraft durch die Forschung angestrebt, die Eigenschaften der Lernumgebung festzulegen, welche für die Förderung der Lernerautonomie optimal sind. Dies ist ein nützliches Instrument für die Lehrperson zur Strukturierung eines didaktisch wirksamen autonomiefördernden Rahmens. Schließlich ist ein zusätzliches Teillehrziel die Auffindung von effektiven Werkzeugen und Techniken, welche die Motivation der Lernenden verstärken und sie so dazu bringen, Initiativen und Entscheidungen im Lernprozess zu ergreifen.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine Vergleichsstudie durchgeführt. Das Hauptziel besteht darin, zwei Fälle von Unterrichtseinheiten – die eine größtenteils mit verschiedenen digitalen Medien gestaltet und die andere nicht – im Hinblick auf die Förderung der Lernerautonomie zu vergleichen. An diesem Lernprozess nehmen zwei verschiedene kleine Lerngruppen teil. Jede Gruppe besteht aus Kindern, welche die Grundschule besuchen und deren Deutschkenntnisse auf dem A2-Niveau liegen. Gemeinsam ist auch das Thema: „Europa entdecken“, das aus einem vorgeschriebenen Lehrwerk aufgrund des Interesses und der Neugier der Teilnehmer ausgewählt wurde. Bei der Durchführung wird in beiden Fällen eine konstruktivistische und projektorientierte Vorgehensweise verfolgt. Des Weiteren wird jeder Prozess durch die Präsentation der Ergebnisse, die Leistungsdokumentation der Lernenden, aber auch durch die Ausfüllung eines gleichen Fragebogens von den Lerngruppen analysiert und bewertet. Ein solches Evaluationswerkzeug könnte zum bedeutenden Erkenntnisgewinn und zu wichtigen Verbesserungsvorschlägen führen (Europarat 2001: 180f.). Es ist in fünf Abschnitte unterteilt, welche sich vor allem auf die von der Lernerautonomie beeinflussten Bereiche beziehen, und besteht hauptsächlich aus geschlossenen Fragen, die mithilfe einer vierstufigen Skala bewertet werden („stimme zu“ – „stimme eher zu“ – „stimme eher nicht zu“ – „stimme nicht zu“). Es gibt darüber hinaus einige offene Fragen, die zwar Nachdenken und Zeit erfordern, aber mit deren Hilfe die Lernenden auf bestimmte Aspekte zur Optimierung der didaktischen Herangehensweise hinweisen könnten. An diesem Punkt ist hervorzuheben, dass die daraus resultierenden Ergebnisse wegen der zur Verfügung stehenden kleinen Auswahlgesamtheit weder repräsentativ noch vielfältig sein können. Durch die Bemerkungen während der Durchführung der Unterrichtseinheiten und die Auswertung des Fragebogens könnte sich dennoch eine gewisse Tendenz im Hinblick auf das Thema der Arbeit erkennen lassen.

Das erste Kapitel befasst sich mit dem Begriff *Lernerautonomie*. Zunächst werden verschiedene gesellschaftliche Veränderungen, lerntheoretische Ansätze und die Ansichten anerkannter Autonomietheoretiker dargestellt, die zur historischen Entwicklung des Konzepts beigetragen haben. Anschließend wird der Fokus auf die Anwendung des autonomen Lernens

innerhalb eines Klassenraums gelegt. Daher wird erwähnt, welchen Stellenwert sie in der Fremdsprachendidaktik eingenommen hat und welche Faktoren und Parameter für eine autonomiefördernde Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen sind.

Danach bezieht sich das zweite Kapitel auf die digitalen Medien. Zuerst werden verschiedene Lernargumente für die Beschäftigung mit computerbasierten Lernwerkzeugen im pädagogischen Kontext erwähnt. Dann wird ihr lernförderliches Potenzial hervorgehoben und abschließend werden verschiedene Nutzungsformen digitaler Technologien in der Didaktik dargestellt sowie die möglichen Herausforderungen, mit denen oft sowohl die Lehrkräfte als auch die Lernenden bei deren Einsatz konfrontiert sind.

Das dritte Kapitel konzentriert sich auf die Förderung der Lernerautonomie ausschließlich durch den Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht. Es werden die davon aufkommenden didaktischen Möglichkeiten vorgestellt und die Wichtigkeit eines mediengestützten Lernens im Rahmen eines autonomiefördernden Unterrichtsgeschehens unterstrichen.

Im vierten Kapitel findet die Anwendung der theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit statt. Es werden die Rahmenbedingungen und die angestrebten Ziele von zwei Unterrichtseinheiten präsentiert, die im Mittelpunkt der Vergleichsstudie stehen, und danach werden beide ausführlich dargestellt. Abschließend werden die gewonnenen Ergebnisse verglichen und Rückschlüsse auf die Förderung der Lernerautonomie gezogen.

Darauf folgt das Schlusswort, das den Inhalt der gesamten Arbeit zusammenfasst und in dem überprüft wird, ob die am Anfang gestellten Fragen beantwortet wurden und die Arbeitshypothese nachgewiesen wurde.

1. Lernerautonomie

Der Lernprozess ist heute mit dem Konzept der Lernerautonomie verknüpft (Tassinari 2009: 15). Autonomie scheint ein besonders wichtiges Konzept im Bereich der Fremdsprachenforschung und -didaktik zu sein und wird als pädagogisches Ziel für die Lernenden betrachtet (Wolff 2002: 88f.). Das wachsende Interesse am Konzept, der Versuch, es weiter zu erforschen und Möglichkeiten zu finden, es im DaF-Unterricht zu fördern, führt jedoch zu Verwirrung, da es schwer zu definieren ist. Die Gründe dafür sind vielfältig und bestätigen das vielschichtige begriffliche Profil der Lernerautonomie (Chrissou 2005: 57).

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Lernerautonomie. Es werden zunächst Veränderungen theoretisch beschrieben, welche im Laufe der Zeit zur Weiterentwicklung der Autonomieforschung beigetragen haben, und die Bedeutung des Konzepts aus verschiedenen Perspektiven unterstrichen. Anschließend wird der Schwerpunkt auf deren Vertiefung und Umsetzung im Fremdsprachenunterricht gelegt. Es werden Faktoren und Komponenten präsentiert, die den Prozess stark beeinflussen und zur Gestaltung eines autonomiefördernden Unterrichts führen.

1.1 Historische Entwicklung der Autonomieforschung

Das Unterkapitel konzentriert sich auf die begriffsgeschichtliche Dimension der Lernerautonomie. Zunächst werden die Beiträge anderer Wissenschaften und lerntheoretische Ansätze spezifischer Forschungsgebiete vorgestellt, welche als Entwicklungsstadien des Autonomiekonzepts betrachtet werden. Zum Schluss wird der Begriff sowohl etymologisch als auch mithilfe von Interpretationen renommierter Theoretiker der Autonomieforschung analysiert.

1.1.1 Beiträge zum Konzeptaufbau

Einer der zentralen Gründe für die Entstehung des Autonomiekonzepts bezieht sich auf die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen (Tassinari 2009: 34). Die Etablierung der Demokratie und die Förderung ihrer Werte stellten das Individuum in den Mittelpunkt. Das ständige Bedürfnis nach mehr Demokratie bot die Möglichkeit, dass man sich direkt oder indirekt an gesellschaftspolitischen Entscheidungen und Initiativen beteiligt. Es wurde also das Leitbild einer mündigen Zivilperson gefördert (Decke-Cornill/Küster 2015: 204), die imstande ist, autonom und zugleich kollektiv die Bedingungen ihrer eigenen Umgebung ständig zu verändern. Auf diese Weise hat sich ebenfalls die Gesellschaft selbst verändert. Die Anforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft ist mit dem Bedarf an Weiterbildung

verbunden (Al-Marqini 2018: 26; Wolff 1997: 1f.). Aus diesem Grund soll das Individuum in der Lage sein, sich an Veränderungen anzupassen und kein vorgegebenes Wissen passiv zu erhalten, sondern es durch selbstgesteuerte Lernprozesse mit Kritik- und Problemlösungsfähigkeit aufzubauen.

Darüber hinaus spielten die Veränderungen in den internationalen Beziehungen und in der Wirtschaft eine wichtige Rolle (Tassinari 2009: 37). Die wirtschaftliche Internationalisierung und die starke internationale Mobilität (Gremmo/Riley 1995: 154) waren wichtige Faktoren, welche das Konzept der Lernerautonomie indirekt beeinflussten. Diese Parameter haben zu einer Zunahme der Lernangebote im Fremdsprachenunterricht sowohl qualitativ als auch quantitativ geführt. So ist die Nachfrage nach dem Erlernen einer Fremdsprache und nach flexibleren Lern- und Bildungsprogrammen für verschiedene Zwecke gestiegen (ebd.), die an unterschiedliche Lernstile angepasst sind und das Lernen nicht ausschließlich auf einen Klassenraum beschränken. Aus diesen Gründen wurden die Selbststeuerung und Automatisierung als besonders wichtig charakterisiert. Dazu trugen auch die Einführung digitaler Medien¹ im Unterricht und die Förderung eines mediengestützten Fremdsprachenlernens bei (Tassinari 2009: 37).

Die Sprachwissenschaft und ihre Teildisziplinen (ebd.: 40; Teng 2019: 8) nahmen bei der Erweiterung des Konzepts ebenfalls eine zentrale Rolle ein. Aus soziolinguistischer Sicht war ein wichtiger Faktor die Sprache selbst, die als Kommunikationsmittel (Teng 2019: 8) zur menschlichen Weiterentwicklung beigetragen hat und dies weiterhin tut. Die Beschreibung der Sprache als lebendig und die Annahme, dass es sich um ein sich ständig veränderndes System handelt (Tassinari 2009: 40) stellten unter Beweis, dass es für die Lehrkraft nicht unmöglich ist (Teng 2019: 8), den Lernenden alles über die Sprache beizubringen. Es wurde daher die Notwendigkeit betont, einen Rahmen zu schaffen, in dem die Lernenden durch aktive Teilnahme an authentischen Sprachsituationen einen direkten Zugang zu Sprache und Kommunikation haben (Tassinari 2009: 40). Im Rahmen eines Lernprozesses wird auf diese Weise eine funktionale Sprachanwendung gefördert, welche der lernenden Person die Möglichkeit bietet, frei und selbstständig zu kommunizieren bzw. sprachlich zu handeln.

Des Weiteren scheint das autonome Lernen im Bereich der Linguistik mit kognitionspsychologischen Ansätzen eng verbunden zu sein (Teng 2019: 8). Diese sprachwissenschaftliche Orientierung definiert die menschliche Kognition als Informationsverarbeitungsquelle (Schmidt 2010a: 807), den Spracherwerb als individuellen

¹ s. Kap. 3.

inneren Prozess und das Individuum als dessen aktiven Gestalter (Witte/Harden 2010b: 1325). Die ständige Wechselwirkung mit der Umwelt und die davon eingehenden Stimuli gibt die Möglichkeit zum Nachdenken, Erkennen, Urteilen und Ausdruck (ebd.). Dieser Prozess wird durch mentale Operationen gesteuert (Wolff 1997: 3), bei denen der Mensch Informationen in Wissen umwandelt und innere kognitive Systeme aufbaut, die man automatisch abrufen und rekonstruieren kann (Ehnert/Möllering 2001b: 26f.). Die Phänomene der Automatisierung und Rekonstruktion heben das schöpferische Potenzial des Individuums hervor und fördern die Bemühungen der kognitionspsychologischen Ansätze zur Selbstständigkeit und -steuerung (ebd.).

Von ausschlaggebender Bedeutung ist vor allem der Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zum Konstruktivismus (Tassinari 2009: 38). Ein lerntheoretisches Modell, das semantisch nicht weit von Kognitivismus entfernt ist (Decke-Cornill/Küster 2015: 32). Lernen ist „eine aktive Tätigkeit“ (Chrissou 2005: 58), die für jedes Individuum unterschiedlich erfolgt, durch soziale Interaktion beeinflusst und durch Selbstorganisation und Strategien rekonstruiert wird (Wolff 1997: 3). Dennoch weist der Konstruktivismus besondere Charakteristika auf (Decke-Cornill/Küster 2015: 32f). Der Schwerpunkt liegt auf dem Begriff *Konstruktion*. Das Individuum trägt die Verantwortung für den Aufbau und die Einordnung von Wissen, welches von seinem eigenen Vorwissen und Erfahrungshintergrund in Abhängigkeit steht (Chrissou 2005: 59). Es handelt sich zwar um eine aktiv geführte Tätigkeit, aber der soziale Kontext und die Interaktion sind auch von Wichtigkeit (ebd.). Diese aktive und subjektive Gestaltung einer eigenen Welt mit neuem Wissen und Fertigkeiten in Wechselwirkung mit der Umgebung betont noch stärker eine autonome Perspektive des Lernens.

Der letzte aber gleich wichtige Bezugspunkt ist der neurowissenschaftliche Aspekt eines Unterrichtsgeschehens, da die Neurodidaktik als Bezugswissenschaft für didaktische Konzepte zur Lernerautonomie neben der Kognitionspsychologie und Konstruktivismus gilt (Nodari/Steinmann 2010b: 1158). Die Gehirnforschung ist kein Fachgebiet, das nicht mit dem Fremdspracherwerb oder der -didaktik zusammenhängt. Die Wahrnehmung, Verarbeitung, Speicherung und Produktion sprachlicher Informationen erfolgen mithilfe des Gehirns (Roche 2008: 46) und daher stützt sich das neurodidaktische Wissen nicht auf Transfer, sondern auf Aktivitäten und externe Faktoren wie eine gute Lernumgebung, welche bestimmte Bereiche des Gehirns stimulieren bzw. aktivieren, um den sprachlichen Input und die Assimilation von Informationen zu fördern (Ardiyani/Yulianto 2017: 40f.). Es handelt sich also um eine weitere lerntheoretische Sichtweise, welche nicht auf das Ergebnis, sondern auf den Lernprozess Wert

legt und die Wichtigkeit der sozialen Umgebung sowie der Persönlichkeitsmerkmale des Individuums unterstreicht.

All diese Begründungslinien stellen sowohl die Vielschichtigkeit und als auch das breite Spektrum des Begriffs vor. Daher bedarf es zunächst einer begrifflichen Abgrenzung, mit denen man daraufhin wirksame Mittel und angemessene Lernformen festlegen kann, welche der Förderung der Autonomie im DaF-Unterricht dienen.

1.1.2 Begriffsbestimmung

Aus der etymologischen Interpretation eines Wortes lassen sich oft nützliche Informationen über das Wirkungsfeld und die Entwicklung des Begriffs ableiten. Das aus dem Griechischen entlehnte Adjektiv *autonom* besteht aus zwei Bestandteilen. Der erste (*auto-*) bedeutet *selbst*, während der zweite (*-nom*) *Gesetz*. Mit anderen Worten wird man als autonom bezeichnet, wenn man selbstständig, unabhängig ist oder nach eigenen Gesetzen lebt (Duden 2014: 141).

Auf der Basis der etymologischen Herkunft wurde eine der zentralen Interpretationen des Begriffs formuliert, welche einen interessanten Denkanstoß vermittelt hat, zur Äußerung anderer einschlägiger Gesichtspunkte führte und somit die Entwicklung des Begriffs in großem Maße beeinflusste. Holec (vgl. Schmeck 2016: 367f.), der als Begründer (Burbat 2015: 24) des Konzepts bezeichnet wird, definierte Lernerautonomie als eine Fähigkeit, die es den Lernenden ermöglicht, ihr eigenes Lernen in die Hand zu nehmen (ebd: 28). Das heißt, sie trägt aktiv zu verschiedenen Aspekten und Elementen der Lernsituation bei. Die autonomen Lernenden gestalten den Lernprozess selbstständig, tragen die Verantwortung, Lernziele festzulegen und treffen Entscheidungen in Bezug auf den Lerninhalt und die -methode (Schmeck 2016: 367f.). Schließlich sind sie imstande, ihre Leistung zu überwachen und die Ergebnisse selbst zu bewerten (ebd.). Diese Interpretation stellt also Lernen als Handlung dar und definiert Autonomie nicht als eine spezifische Lernmethode, sondern als eine wissensbasierte und handlungsorientierte Fähigkeit (Tassinari 2009: 56). Trotzdem hebt Holec hervor (Al-Marqini 2018: 23), dass Autonomie nicht angeboren sei und für deren Herausbildung und Förderung Lernsituationen und -kontexte ausschlaggebend seien. Daher soll der Entscheidungsfindungsprozess in einer optimalen Lernumgebung mit der Unterstützung oder Anleitung einer Lehrperson stattfinden. Die situationellen Bedingungen und Lernformen motivieren folglich die Lernenden, diese Fähigkeit auszuüben (Tassinari 2009: 58) und das unterscheidet einen selbstständigen Lernenden von einem autodidaktischen (ebd.: 63). Holec zufolge soll ein autonomes Individuum drei Grundelemente besitzen (vgl. Teng 2019: 3): Fähigkeit, Verlangen und Freiheit. Die Fähigkeit hängt, wie oben erwähnt, mit den Kenntnissen

und Fertigkeiten der Lernenden zusammen, das Verlangen mit der Lernbereitschaft und Motivation, und schließlich hat die Freiheit mit der Kontrolle über den Lernprozess zu tun.

Eine weitere Interpretation, die Ähnlichkeiten mit der von Holec aufweist, ist die von Little (vgl. Tassinari 2009: 61). Er hat den Begriff der Autonomie weiterentwickelt und nicht die handlungsorientierte, sondern eine lernpsychologische Dimension der Lernerautonomie in den Mittelpunkt gestellt (vgl. ebd.). Während des Lernprozesses übernehmen die Lernenden Verantwortung und treffen Entscheidungen im Hinblick auf ihr Lernen; reflektieren jedoch distanziert-kritisch den Inhalt und das Unterrichtsgeschehen (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 202). Mit anderen Worten nehmen sie eine kritische Lernhaltung gegenüber dem Lernen ein und denken über die Wichtigkeit des Gelernten nach (vgl. Tassinari 2009: 59). Abschließend kommt Little zu dem Schluss, dass das Konzept der Lernerautonomie nicht absolut sei, sondern von institutionellen Lernkontexten und der soziokulturellen Umgebung in großem Maße beeinflusst werde (vgl. ebd.: 61).

Einen besonderen Beitrag zur Autonomieforschung hat auch der Standpunkt von Benson auf das Konzept der Lernerautonomie geleistet. Dabei steht nicht der Begriff *Fähigkeit*, sondern *Kontrolle* im Vordergrund (ebd.: 64f.). Die Steuerung des Lernens und des Lernprozesses kann sich in unterschiedlichen Formen manifestieren und für jedes Individuum unterschiedlich definiert werden (Al-Marqini 2018: 24). Deshalb betont Benson, dass Autonomie drei Dimensionen habe: die technische, die psychologische und die politische Dimension (vgl. Decke-Cornill/Küster 2015: 202). Dieses mehrdimensionale Modell bestätigt folglich die Komplexität des Konzepts. Die technische Version stellt zunächst die Fähigkeit des Individuums dar, das Lernen zu steuern (ebd.). Wie kann man nämlich schwierige Lernsituationen von selbst und allmählich ohne die Anleitung einer Lehrperson bewältigen. Diese verantwortliche Haltung gegenüber Lernen bildet sich durch die Teilnahme an Lernherausforderungen und durch die Anwendung von Lerntechniken und -strategien heraus. Die psychologische Dimension stützt sich auf die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen, welche den Lernenden dazu bringt, im Grunde wahrzunehmen, warum und wie man etwas lernt (Schmeck 2016: 368). Die politische Version bezieht sich schließlich auf das Gefühl von Kontrolle und Freiheit innerhalb spezifischer institutioneller Rahmenbedingungen, wo der Prozess und die Lernaktivitäten hauptsächlich von anderen definiert und gesteuert werden (ebd.).

Betrachtet man die Ansichten der oben genannten Autonomietheoretiker zum Konzept, stellt man fest, dass es keine allgemeingültige bzw. einheitliche Definition gibt. Alle scheinen jedoch einen gemeinsamen Nenner zu haben. Sie stellen die lernende Person im Rahmen des

Lernprozesses in den Mittelpunkt. Ferner assoziieren sie Autonomie mit Begriffen wie Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit, Handlungsbereitschaft, selbstständige Wissenskonstruktion, Selbstbestimmung, Bereitwilligkeit und Motivation (Siebold/Herrmann 2012: 639). Daher hat das autonome Lernen nicht nur auf das Lernverhalten innerhalb eines Klassenraums pädagogische und lebenslange Auswirkungen, sondern auch auf mehrere Lebensbereiche außerhalb davon.

1.2 Autonomes Lernen im DaF-Unterricht

Die Selbstständigkeit der Lernenden scheint sowohl gesellschaftlich als auch lerntheoretisch und pädagogisch eine Notwendigkeit zu sein. Die Herausbildung einer solchen Lernhaltung bzw. Fähigkeit ist daher ein fester Bestandteil der Didaktik und ein wichtiger Schritt zu einem erfolgreichen Lernen (Wolff 2002: 9). Aus diesem Grund wird die Realisierung der Lernerautonomie „als allgemeines Erziehungsziel, aber vor allem auch als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Lernziel“ (ebd.: 8) betrachtet. Besonders aufschlussreich ist der Standpunkt des *Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* über den Stellenwert der Autonomie im DaF-Unterricht. Es wird ein Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs dargestellt (BAMF 2015d: 50), für dessen Verwirklichung *BAMF* verschiedene notwendige fördernde Bereiche² definiert. Entsprechend den inhaltlichen Schwerpunkten nimmt die Förderung der Lernerautonomie eine sehr wichtige Stellung ein (ca. 25–30 %). Bemerkenswert ist, dass sie nach dieser Aufteilung ebenso wichtig ist wie die Förderung der sprachlichen bzw. schriftsprachlichen Fertigkeiten. Trotzdem wird deutlich, dass jeder Bereich die anderen ergänzt und als unterstützend fungiert. Das Konzipieren der Autonomie im DaF-Unterricht bleibt dennoch eine schwierige und komplexe didaktische Tätigkeit. Anhand des oben angeführten Beispiels scheint das Erfordernis, fördernde Methoden aufzufinden und anzuwenden, Priorität zu sein, da die Herausbildung der Lernerautonomie eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen und sprachliche Emanzipation ist (ebd.: 97).

1.2.1 Komponente eines autonomiefördernden Unterrichts

Für die Umsetzung eines solchen Unterrichtsprinzips sollen zunächst vor der Analyse der einzelnen Komponenten und der Bestimmung der zentral beteiligten Akteure³ im

² s. Anhang, Tab. 3.

³ Als Akteure in einem Fremdsprachenunterricht werden diejenigen charakterisiert, die aktiv am Lernprozess teilnehmen, d. h. die Lehrkraft und die Lernenden (Ehnert 2001: 21f.). Als Akteure gelten auch die Faktoren, welche den Unterricht beeinflussen, wie z. B. die Raumausstattung des Klassenraums, aber auch die Faktoren, die unterstützend wirken, wie z. B. das Material und die Lehrwerke (ebd.).

Unterrichtsgeschehen bzw. -prozess allgemeine geeignete Merkmale in Bezug auf die Lernform vorgestellt werden.

1.2.1.1 Situationale Bedingungen

Der Weg zur Entwicklung der Lernerautonomie ist die Lernerorientierung (Chrissou 2005: 93). Dieses didaktisch-methodische Prinzip ist eine notwendige Voraussetzung für die aktive Teilnahme der Lernenden an allen Unterrichtsphasen. Die Gestaltung eines lernerzentrierten Curriculums bringt Vorteile sowohl in Bezug auf den Lernprozess als auch auf das -produkt selbst mit sich (Tudor 1992: 32). Was den Prozess anbelangt, können die Lernenden bezüglich der Entscheidungsfindung eingreifen und auf verschiedene Faktoren wie die didaktische Ausrichtung der Lernaktivitäten oder das Lerntempo Einfluss nehmen. Auf der anderen Seite tragen sie unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse als Mitgestalter zur Zielsetzung bei, was zur Planung und Umsetzung eines zielgerichteten und effektiven Programms führt (ebd.). So stehen vielfältige und differenzierte Lernangebote und -anlässe im Einklang mit den Charaktereigenschaften und Interessen jedes Individuums zur Verfügung (Martinez 2016: 244). Hiermit sind die Lernenden imstande, authentische Materialien auszuwählen und den Lernprozess bewusst zu steuern. Mit anderen Worten ist eine solche didaktische Herangehensweise „die gezielte Förderung der Lernerautonomie sowie das Empowerment der Lernenden“ (ebd.).

In einem so gestalteten Unterrichtsgeschehen sind handlungs- und prozessorientierte Aspekte besonders intensiv (Chrissou 2005: 50; Lütge 2017: 120). Es lässt sich eine komplexe Lernform beschreiben, welche sich durch ganzheitliches Lernen und reflektierendes Handeln auszeichnet (Goethe-Institut o. J.: 202f.). Das intensive eigene Engagement sowie die Selbstreflexion über den ausgewählten Lösungsweg und die Leistung können didaktische Hindernisse für die Lernenden sein. Da arbeiten sie aber durch spezifische Sozialformen eng zusammen, stellen in der Praxis ihre Kompetenzen dar, betrachten kritisch ihre Fehler und Denkweise und vor allem handeln selbstständig (ebd.: 204).

Die Gruppenarbeit ist die vorherrschende Sozialform in einem solchen Klassenraum (Wolff 2002: 10), weil Lernen im Autonomiekonzept als „sozial vermittelter Prozess“ (ebd.) charakterisiert wird. Im Rahmen der Gruppenarbeit verwandelt sich der Raum im Wesentlichen in eine Werkstatt, wo die Zusammenarbeit und die gegenseitige Unterstützung gefördert werden (ebd.: 11). Noch mehr bevorzugt werden die Kleingruppen (Rösler 1998: 6), in denen der Umgang mit authentischen Materialien und der Planung ihrer Arbeitsweise durch direkte Kommunikation erfolgt, mit dem Ziel, die Ergebnisse anderen Klassenmitgliedern zu

präsentieren (Wolff 2002: 11). Einerseits wirkt sich die Interaktion positiv auf die Stimmungslage aus und andererseits lernen die Lernenden, implizites Wissen in explizites umzuwandeln (Burbat 2015: 54). Als angemessen und effektiv gilt dennoch in diesem Fall jede offene Unterrichtsform (BAMF 2015d: 92). Derartige Methoden fungieren „als Instrumente in den Händen der [Lernenden] [...], welche ihnen erlauben, immer unabhängiger von der Steuerung durch die Lehrkraft eigene Lernprozesse zu planen, durchzuführen und zu evaluieren“ (ebd.). Dazu gehören unter anderem die Stationenarbeit und der Projektunterricht (ebd.). Besonders die Projektarbeit hat sich als „eine der Königsdisziplinen des offenen Unterrichts“ (ebd.) etabliert. Es geht um eine konstruktivistische und ganzheitliche Lernform, welche mit aufgaben-, prozess- und produktorientierten Aspekten ausgestattet ist (Chrissou 2005: 40). Die Vielfalt der Lernangebote, die Binnendifferenzierung, der verantwortliche Einsatz von Problemlösungsstrategien, ihre soziale Dimension und der große Freiheitsgrad sind einige ihrer wichtigsten Merkmale (ebd.: 41f.). Deshalb steht die Projektarbeit mit dem autonomen Lernen in engem Zusammenhang.

All diese situationellen Bedingungen und kollaborativen Lernprozesse bieten Freiraum für eine konstruktivistische Herausbildung einer autonomen Lernhaltung, aber dabei sind sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden wichtige Faktoren.

1.2.1.2 Rollenverständnis und Lernstrategien

Es wurde festgestellt, dass die Autonomie mit dem sozialen Kontext und der Umgebung eng verbunden ist. Daher soll die Lehrperson als Akteur des Lernprozesses nicht ausgegrenzt sein. Sie gilt nicht mehr als allwissende Autorität oder als die einzige Informationsquelle, sondern als Helfer, Lernbegleiter, Berater (Teng 2019: 21f.). Die Lehrenden haben eine verstärkte und wichtige Rolle in der Erziehung eingenommen, die jedoch mit besonderen Anforderungen verknüpft ist. Ziel ist, dass sie eine geeignete und angenehme Lernumgebung schaffen, wo die Lernenden selbstständig handeln können (Blidi 2017: 145). Das bedeutet, dass sie für jede lernende Person individuell entscheiden, mit welchen Materialien sie sich auseinandersetzen soll, welche Techniken bzw. Strategien sie anwenden soll und im Allgemeinen, aus welchen Merkmalen der Lernplan bestehen soll, damit die Lernenden ihre Ziele erreichen können (ebd.: 16). Darüber hinaus soll die Lehrkraft ihnen implizit gute Möglichkeiten bieten, autonomes Lernen zu erfahren und selbst zu reflektieren. So etwas scheint allerdings angesichts des ständigen Wandels in der Fremdsprachendidaktik nicht einfach zu sein und deshalb ist fachdidaktisches Wissen und Handeln erforderlich. Die Lehrkraft soll also im Bereich des Wissens, des Handelns und der Einstellungen qualifiziert sein (Chrissou 2005: 180). Es

erfordert Fort- und Weiterbildung (Teng 2019: 28), damit die Lehrperson ihre fachlichen Kompetenzen weiterentwickelt, Lehrstrategien im Unterricht effektiv und flexibel einsetzen sowie ihr eigenes Handeln reflektieren kann. Bedeutend ist auch, dass die Lehrenden Bereitwilligkeit zeigen, nicht nur eine andere Perspektive in den Unterricht einzubringen, sondern auch mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten (ebd.). Das Letzte kann sehr hilfreich sein, weil man mit verschiedenen Sichtweisen in Kontakt kommt und kreativ wird. Durch all diese Fortbildungswege, das Verantwortungsbewusstsein und die Selbstreflexion können folglich die Lehrenden selbst auch autonom werden. So sind sie in der Lage, effektive Lernstrategien zu finden und sie zur Förderung der Lernerautonomie ihrer Lernenden einzusetzen.

Die Vermittlung und Umsetzung solcher und ähnlicher Lernstrategien sind unabdingbar (Storch 1999: 22; Viebrock 2017: 223), um das Autonomiekonzept zu fördern. Sie werden als komplexe mentale Konstrukte angesehen, welche das Individuum verwendet, um Handlungen zu planen, durchzuführen und zu bewerten (Decke-Cornill/Küster 2015: 209). Dabei ist die Rolle der Lehrkraft von Bedeutung, da sie zur Bewusstmachung effektiver Strategien in Abhängigkeit von den Persönlichkeitsmerkmalen und dem Lernstil der Lernenden beiträgt (Siebold/Herrmann 2012: 640).

Im Fremdsprachenunterricht werden die Strategien hauptsächlich in direkte und indirekte unterteilt (Storch 1999: 21f.). Die direkten bzw. kognitiven beschäftigen sich zunächst mit der Zielsprache und ihren Elementen (ebd.). Die Lernenden kommen mit mnemotechnischen und sprachverarbeitenden Techniken in Kontakt, die es ihnen ermöglichen, sprachliche Inputs anzunehmen, sie richtig kognitiv zu strukturieren, zu verarbeiten und zu speichern, um sie abrufen und auf mögliche künftige Sprachsituationen zum Einsatz bringen zu können (Viebrock 2017: 222). Assoziationsaufgaben, Wortgruppenbildung, Anwendung von Hilfsmitteln, Erstellung von Vokabelkarteien und deduktive Schlussfolgerungen sind einige Beispiele dieser Kategorie (Storch 1999: 22).

Indirekte Strategien hingegen können metakognitiv, affektiv und sozial sein (Decke-Cornill/Küster 2015: 209). Sie beziehen sich sowohl auf die Planung und Überwachung des Lernprozesses als auch auf die Kommunikation. Mithilfe der metakognitiven Strategien werden geeignete Bedingungen für effektives und erfolgreiches Lernen geschaffen, da nicht nur das eigene Lernen organisiert und reflektiert, sondern die Leistungen auch selbstbewertet werden (ebd.). Affektive Strategien unterstreichen dagegen die Bedeutung sowohl des Lernklimas als auch der Emotionen, der Motivation und des Selbstbewusstseins der Lernenden (Viebrock 2017: 222). Die sozialen Strategien stehen schließlich mit der konstruktivistischen Struktur

eines autonomiefördernden Unterrichts im Zusammenhang, weil sie sich auf die Kommunikation und Interaktion zwischen den Mitgliedern des Klassenraums und auf die Empathie⁴ stützen, die sich in solchen kooperativen Lernformen entwickelt (ebd.).

Unter Berücksichtigung sowohl der Rolle der Lehrkraft als auch der verfügbaren Lernstrategien sollte der autonome Lernende die folgenden Merkmale aufweisen:

- Kognitives Wissen, Metakognition und Strategien (Storch 1999: 22).
- Aktives, selbstbestimmtes Engagement, Selbstorganisation (ebd.) und explorative Lernhaltung (Chrissou 2005: 59).
- Kritische Reflexions- und Selbsteinschätzungsfähigkeit (Nodari/Steinmann 2010: 1159).
- Flexible Selbstkontrolle und Verantwortungsgefühl (ebd.)
- Sprachbewusstheit (Burbat 2015: 48f.), Selbstmotivation (ebd.: 61f.) und Teamfähigkeit (Chrissou 2005: 60).

Zunächst sollte der autonome Lernende über eine elementare kognitive Grundlage der Zielsprache verfügen, um das bisher erworbene Wissen mit dem neuen verbinden zu können. Mit Grundkenntnissen in der Zielsprache kann man flexibler und vielfältiger lernen. Dennoch scheint Voraussetzung für ein selbstständiges Lernen die Metakognition zu sein (Al-Marqini 2018: 108f.). Tassinari (2009: 127) definiert Lernerautonomie sogar als eine *Metafähigkeit*, die es den Lernenden ermöglicht, die Kontrolle über den Lernprozess zu übernehmen, indem sie ihr eigenes Lernen analysieren, organisieren, bewerten und steuern. Durch eine solche Leistung übernehmen sie dann aus eigener Initiative Verantwortung, haben mehr Sprachbewusstsein und Lernmotivation (Al-Marqini 2018: 109).

Des Weiteren ist die Selbstevaluation von großer Bedeutung (ebd.: 60). Durch eine kritische Reflexion über die Lernergebnisse (ebd.) und einen Mentalitätswandel gegenüber Fehlerbehandlung (Pawłowska 2008: 170ff.) erkennt man von selbst, wie fehlerhafte Strukturen und Äußerungen entstanden sind und wie man sie durch erworbene Strategien korrigieren kann. Grundvoraussetzung für die Förderung des autonomen Lernens ist schließlich die Motivation (Chrissou 2005: 93f.). Erwähnenswert ist, dass das Konzept der Autonomie eng mit der

⁴ Empathie ist die Fähigkeit, die Gedanken und Gefühle anderer Menschen verstehen zu können (Rösler 2012: 204). In der Fremdsprachendidaktik ist das Einfühlungsvermögen ein wichtiges allgemeinbildendes Ziel (ebd.: 205). Diese Fähigkeit kann vor allem durch kooperative Übungen und Aktivitäten wie Rollenspiele gefördert werden (Kleppin 2017:326), bei denen Kommunikation, direkter Kontakt und Zuhören erforderlich sind.

intrinsischen⁵ Motivation verbunden ist (Al-Marqini 2018: 37). Mit anderen Worten sind das Interesse am Lernen und die Neugier wichtige Eigenschaften eines autonomen Individuums und wesentliche Triebkräfte für die Zielerreichung (Chrissou 2005: 93f.).

Im Rahmen der obigen Ausführungen wurde festgestellt, dass sich der Autonomiebegriff in hohem Maße durch seine Komplexität sowohl in seiner begrifflichen Abgrenzung als auch in seiner Anwendung im DaF-Unterricht auszeichnet. Es gibt viele Einflussfaktoren und von allen Teilnehmern am Lernprozess ist aktives Engagement, Zusammenarbeit und Resilienz erforderlich, damit allmählich das autonome Lernen ebenso außerhalb des Klassenzimmers stattfinden kann.

⁵ Wenn man intrinsisch motiviert ist, beschäftigt man sich mit einer Aktivität aus innerem Bedürfnis (Rösler 2012: 10). Beim Sprachenlernen lernen intrinsisch motivierte Lernende ohne Druck und mit Freude, weil sie neugierig sind, erfolgreich sein oder eine persönliche Herausforderung annehmen wollen. Falls jedoch äußere Einflussfaktoren wie der Wunsch nach Anerkennung oder Belohnung beim Lernen eine zentrale Rolle spielen, dann spricht man von extrinsischer Motivation (ebd.).

2. Digitale Medien im Lernprozess

„In der Fremdsprachendidaktik versteht man unter Medien zumeist die Mittel, mit denen der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten unterstützt werden kann.“ (Rösler 2012: 50). Ihre zentrale Rolle besteht darin, als Kommunikationsmittel zu fungieren und Informationen weiterzugeben (Rösler 2010: 1199). Ihre Klassifikation ist jedoch kein einfacher Prozess, da sie anhand verschiedener Kriterien erfolgen kann. Hauptsächlich werden sie zunächst je nach Sinnesorgan, mit dem sie wahrgenommen werden, in visuelle⁶, auditive⁷ und audiovisuelle⁸ Medien eingeteilt (Grünwald 2010: 244). Bei ihrem Einsatz im Klassenraum ist auch ihre Trennung nach dem Grad der Modernität in technische Medien wie die Filme und die multimedialen Lernangebote und in nichttechnische wie das Buch (ebd.) zu finden. Auf dieser Grundlage und unter Berücksichtigung der Dominanz neuer Technologien in Form von Computer und Internet in der Gesellschaft entstand die Bezeichnung von Medien als alt bzw. traditionell und als neu bzw. digital (Herzig/Grafe 2007: 11). So gibt es einerseits die traditionellen Medien, welche klassische Informationsquellen wie die Druckerzeugnisse enthalten und andererseits die digitalen bzw. computerbasierten, zu denen vor allem das Internet und die elektronischen Endgeräte gehören (ebd.).

Die Gründe für die Förderung des computergestützten Lernens stehen weitgehend mit den besonderen möglichen Potenzialen neuer Technologien in Zusammenhang. Damit verbunden sind Hoffnungen und Erwartungen auf innovative Veränderungen in der schulischen Umgebung und im Fremdsprachenunterricht. Dieser Prozess hat nicht nur Lernformen und didaktische Ansätze, sondern auch die zu ihrer Unterstützung eingesetzten Lernwerkzeuge und -materialien beeinflusst. Zum Einsatz digitaler Medien im pädagogischen Kontext trug auch die Charakterisierung des Zugangs zu modernen Kommunikations- und Informationstechnologien und die Fähigkeit, sie didaktisch effektiv zu nutzen, als Grundvoraussetzungen für gesellschaftliche und berufliche Teilhabe bei (Albrecht/Revermann 2016: 5). Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die Lehrkraft heute im DaF-Unterricht mit

⁶ Beispiele für visuelle Medien sind die Fotos, Poster, Gemälde, Landkarten, Comiczeichnungen und die Tafel als ältestes Medium von dieser Art. Im DaF-Unterricht bietet das visuelle Element Abwechslung und lenkt die Aufmerksamkeit auf sich. Die nonverbale Übertragung von Informationen motiviert die Lernenden zu Interpretationen, Äußerungen und zu kommunikativer Teilhabe (Storch 1999: 275f.).

⁷ Zu den auditiven Medien gehören unter anderem: CDs, Podcasts, Musik, das Radio, Hörbücher und -spiele. Die akustische Übertragung von Tonsignalen und deren Wahrnehmung zielen im DaF-Unterricht vor allem auf die Förderung des Hörverstehens ab. Ihr Einsatz ermöglicht es den Lernenden, authentische Hörbeispiele mit Varietäten des Deutschen und mit unterschiedlichen Stimmlagen und Sprechtempos zu hören (ebd.: 273).

⁸ Beispiele für audiovisuelle Medien sind die Filme und Videos, die DVDs, Nachrichten, Serien, Video-Podcasts und das Fernsehen. Es werden mehrere Sinne zugleich angesprochen und authentische Sprechansätze geschaffen. Sie wecken das Interesse der Lernenden und fördern ihre rezeptiven Fertigkeiten (Hör-Seh-Verstehen) (ebd.: 281).

Kindern und Jugendlichen in Kontakt kommt, die in einer zunehmend medialisierten Welt aufgewachsen sind (ebd.: 36). All diese Parameter und insbesondere die Schulschließungen im Rahmen der Corona-Pandemie haben die Intensivierung des Vorhandenseins der digitalen Medien im Unterrichtsgeschehen zur Notwendigkeit erhoben.

In diesem Kapitel werden zunächst die Lernargumente vorgestellt, die zu dem gestiegenen pädagogischen Interesse an digitalen Medien und zur Notwendigkeit geführt haben, diese im Bildungsbereich und im DaF-Unterricht einzusetzen. Anschließend werden die Merkmale sowie ihre Unterschiede zu den herkömmlichen hervorgehoben. Es werden schließlich sowohl die Veränderungen in der Lernumgebung durch den didaktischen Medieneinsatz als auch die neuen Anforderungen und möglichen Herausforderungen präsentiert, die mit der Gestaltung eines mediengestützten Unterrichtsgeschehens einhergehen.

2.1 Digitalisierung und Auswirkungen

Die zunehmende Tendenz zur gesamtgesellschaftlichen Digitalisierung hat zu einem digitalen Wandel in der Bildung und zu Einbettungsversuchen der *Neuen Medien* in Lernprozesse und Curricula geführt. Die Gründe für ihren Einsatz in einem pädagogischen Kontext sind jedoch unterschiedlich. Dazu haben Hawkrige zufolge (vgl. Herzig/Grafe 2007: 9) gesellschaftliche, berufsbezogene, pädagogische und *katalytische* Argumente beigetragen. Was zuerst die soziale Begründung angeht, zielt die Schule als Institution darauf ab, die Lernenden auf die Welt und auf ihre Orientierung darin vorzubereiten, indem sie ihnen Anregungen zur Entwicklung wichtiger Kompetenzen bietet und sie mit Wissen und Mitteln ausstattet (vgl. Irion 2018: 4). Im Anschluss daran rechtfertigt die Erhebung der Medienkompetenz zur Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts (vgl. Biechele 2004: 152) die Integration digitaler Medien im Unterrichtsgeschehen und die Förderung der Medienbildung als fächerübergreifendes Ziel (vgl. Grünewald 2010: 245). Somit übernimmt die Schule die wesentliche Aufgabe, die zukünftige Generation zu befähigen, mit der technologischen Komplexität angemessen umgehen, die digitale Technik und ihre Besonderheiten wahrnehmen, ihre Funktionen zum Wissenserwerb und zur Kommunikation nutzen und ihre möglichen Implikationen und Grenzen kritisch reflektieren zu können (vgl. Heinen/Kerres 2017: 132). In der beruflichen Welt hat ebenfalls eine digitale Transformation stattgefunden. Der Bereitstellung von computergestützten Lernangeboten sollte daher Priorität eingeräumt werden (vgl. Herzig/Grafe 2007: 9), da solches Fachwissen heute als gegeben und notwendig am Arbeitsplatz betrachtet wird. Das pädagogische Argument hingegen steht mit dem Entwicklungspotenzial in Zusammenhang (vgl. Irion 2018: 5), die solche Kommunikations- und Kooperationswerkzeuge in den

Vordergrund stellen können. Dazu trägt nicht nur die Schule bei, welche diese Mittel evaluieren und geeignete didaktische Möglichkeiten für ihre Einbettung in den Lernprozess finden soll, als auch die Qualifizierung der Lehrkräfte, die über spezifische medienbezogene Vorkenntnisse verfügen sollen. Schließlich stützt sich das letzte Argument auf die Annahme, dass die *Neuen Medien* als Katalysator für die Unterrichtsentwicklung funktionieren können (vgl. Herzig/Grafe 2007: 9). Sie bieten die Möglichkeit zur Schaffung sowohl organisatorischer Rahmenbedingungen als auch technischer Voraussetzungen für eine reibungslose Integration des mediengestützten Lernens in die Didaktik. Ein Beispiel für die Bemühungen in diese Richtung ist die Einführung des Projekts „Digitalpakt“⁹ (BMBF 2022: Online) von Bund und Ländern.

Die Tendenz zur Digitalisierung hat auch die Fremdsprachendidaktik beeinflusst und so wurden ähnliche Veränderungen wie die in der Schule im Fremdsprachenunterricht wahrgenommen. Für die Fremdsprachendidaktik wurden geeignete Lernplattformen, -programme und digitale Tools zur Erweiterung der Sprachkompetenz entwickelt, welche in den Lernprozess eingebettet wurden, und die Lernumgebung wurde institutionell durch den Einsatz des Laptops, des interaktiven Whiteboards sowie der mobilen Endgeräte verändert (Rösler/Tschirner 2002: 152). Sowohl die technologische Entwicklung als auch der Einsatz digitaler Medien im Unterrichtsgeschehen sind trotzdem keine Innovationen der letzten Jahre. Die Notwendigkeit, sie zu nutzen und in den DaF-Unterricht zu integrieren, wurde jedoch mit der Covid-19 bedingten Schulschließungen und den Auswirkungen der Krise auf das Bildungssystem noch intensiver (König/Greffin 2021: 43). Die unerwarteten Veränderungen in der Lebens- und Lernweise waren besondere Herausforderungen für alle im Bildungsbereich, die in kurzer Zeit Entscheidungen treffen, Bewältigungs- und Steuerungsstrategien entwickeln sollten (Reintjes u. a. 2021: 10). Da bemerkt man einen „Digitalisierungsschub“ (König/Greffin 2021: 43), der unvermeidlich zu einer Neuorganisation des Lernens führte und im Allgemeinen einen neuen Blick auf die Möglichkeiten des Lernens durch digitale Medien brachte. „Die Digitalisierung ist dabei nicht als Selbstzweck aufzufassen, sondern als Mittel, um bestimmte pädagogische Zielvorstellungen einer Schule besser einlösen zu können.“ (Heinen/Kerres 2017: 135). Demzufolge sind die Schaffung geeigneter digitaler Lernumgebungen und die Zugangsmöglichkeit der Akteure des Lernprozesses zu computerbasierten Tools nicht automatisch mit erfolgreichem Lernen gleichzusetzen (BMBF 2022: Online). Die digitalen

⁹ Es handelt sich um ein Förderprogramm, durch das in die Schulinfrastruktur umfangreiche finanzielle Investitionen getätigt, damit die Schule notwendige digitale Systeme und Medien wie Endgeräte anschaffen kann (BMBF 2022: Online).

Medien ermöglichen neue Formen des Lernens, unterstützen und optimieren das Unterrichtsgeschehen durch die vielfältigen Möglichkeiten ihrer Nutzung (ebd.). Erfolgt deren Einsatz also nicht in einem effektiv gestalteten pädagogischen Konzept und gibt es keine zielgerichtete Qualifizierung, dann findet keine Förderung statt (ebd.).

2.2 Potenziale digitaler Medien für Sprachförderung

Durch den soziokulturellen technologischen Wandel und die Förderung mediengestützter Lernformen stellen sich Fragen nach den Möglichkeiten, welche die computerbasierten im Vergleich zu den herkömmlichen Medien in der Praxis bzw. im Unterricht in den Vordergrund bringen könnten. Zunächst bleibt das Lernen nicht linear, sondern wird vielfältiger, weil zahlreiche multimodale Lernangebote (Herzig/Grafe 2007: 14) zur Verfügung stehen, die zur Einübung der Lernkompetenzen beitragen. Darüber hinaus manifestieren sie sich in unterschiedlichen audiovisuellen Formen, sodass sie an die Bedürfnisse und den Lernstil der Lernenden angepasst sind (ebd.). Auf diese Weise kann die lernende Person ihr Wissen richtig organisieren, nützliche Hilfsmittel und Nachschlagewerke (Grünewald 2010: 56) wie elektronische Wörterbücher verwenden, ihr Hörverstehen deutlich verbessern und ihren Wortschatz erweitern. Zusätzlich steigern die digitalen Medien die Motivation (Albrecht/Revermann 2016: 14), da die explorative Herangehensweise und die multimediale Darstellung des Lerninhaltes das Interesse wecken und die Neugier erhöhen. Dabei spielt auch die Förderung des individualisierten Lernens (ebd.: 55) eine wichtige Rolle, weil die Lernenden unter der Anleitung einer Lehrperson aufgefordert werden, den Computer und das Internet zu nutzen, um eigene Recherchen durchzuführen, das verfügbare Online-Material kritisch auszuwerten und vorgegebene Aufgaben verantwortlich und selbstständig zu erledigen (Grünewald 2010: 56). Neben dem Merkmal der Individualisierung wird der Schwerpunkt ebenso auf das der Zusammenarbeit gestellt (Herzig/Grafe 2007: 14f.), weil man Mitglied einer Gruppe auf Onlineplattformen oder in Foren mit Chat-Möglichkeiten werden kann, um Informationen, Arbeitsmaterial, Erfahrungen auszutauschen und im Allgemeinen zu kommunizieren. Die Förderung der Interaktion kann auch durch spielbasierte Lernplattformen oder mobile Lernspiele erfolgen (Albrecht/Revermann 2016: 55), bei denen die Lernenden zusammenarbeiten, ihr Wissen im Rahmen einer kreativen Lernaktivität anwenden und direktes Feedback erhalten. Mit dem Medieneinsatz gibt es keine zeitlichen und räumlichen Beschränkungen (ebd.: 13) und außerdem werden die elektronische Archivierung und Vernetzung der Lerninhalte möglich (Grünewald 2010: 53), sodass man jederzeit zur Wiederholung und zum Nachlesen darauf zugreifen kann. Nicht zuletzt ist hervorzuheben, dass

die Auseinandersetzung mit derartigen Lernangeboten die Medienkompetenz stark fördert, welche, wie schon im obigen Unterkapitel¹⁰ erwähnt, von großer Bedeutung ist.

2.2.1 Digitale Lernumgebungen

Die Digitalisierung in der Didaktik hat neue Begriffsdefinitionen und Anglizismen in den Vordergrund gestellt und zugleich zu anderen Lernformen geführt. Mit der englischen Abkürzung *CALL* fängt der computergestützte Lernprozess zunächst im Fremdsprachenunterricht an, an Dynamik zu gewinnen (ebd.: 36). Dieser Begriff beschreibt also ein solches Lernarrangement, dessen Ziel die Förderung sowohl der Kommunikation und der Interaktion zwischen den Akteuren des Lernprozesses als auch der Individualität mithilfe des Computers ist. Es handelt sich also nicht um eine spezifische Sprachlernmethode, sondern um Realisierungsformen (ebd.: 53), die eine Vielzahl von digitalen Medien wie das Internet, Software und Apps, digitale Lehrwerke und multimediale Lernangebote enthalten.

Ein anderer fast gleichbedeutender und zentraler Begriff in Hinsicht auf die Integration der digitalen Medien im Unterrichtsgeschehen ist der des *E-Learnings*, der aus dem Englischen kommt und elektronisches Lernen bedeutet (Arnold u. a. 2013: 17). Als *E-Learning* bezeichnet man eine Lernform, welche sich deutlich von der traditionellen und dem Präsenzunterricht unterscheidet. In diese Kategorie fallen alle Lernformen, bei denen digitale Medien zur Unterstützung des Lernprozesses eingesetzt werden (ebd.: 18). Der Wissenserwerb, die Präsentation und die Verbreitung der Lernmaterialien und des -inhaltes werden ausschließlich mithilfe elektronischer Medien realisiert (Grünewald 2010: 53). Charakteristisch ist, dass beim E-Learning die Kommunikation und der Informationstransfer synchron oder asynchron stattfinden können (ebd.). Bei der synchronen Kommunikationsform des E-Learnings nehmen die Lehrkraft und die Lernenden gemeinsam zur gleichen Zeit am Lernprozess teil (Decke-Cornill/Küster 2015: 137). Typisches Beispiel ist die Online-Lernumgebung eines virtuellen Klassenzimmers oder einer Videokonferenz, bei denen es direkte Kommunikation, Anleitung und Feedback gibt. Andererseits finden beim asynchronen Lernen sowohl Kommunikation als auch Interaktion zeitversetzt statt (ebd.). Das Lernmaterial und die verschiedenen Lernaktivitäten werden im Voraus geplant bzw. vorbereitet und den Lernenden zur Verfügung gestellt, die sie in einem selbstbestimmten Tempo bearbeiten können (Arnold u. a. 2013: 23). So können sie das Lernen an ihren eigenen Alltag anpassen und flexibel arbeiten. Erwähnenswert ist, dass E-Learning in großem Maße zur Unterstützung des Lernprozesses während der Pandemie beigetragen hat, denn der Distanzunterricht schien zu diesem Zeitpunkt

¹⁰ s. Unterkapitel 2.1, S. 27.

die einzige Option und eine wertvolle Notlösung zu sein. Wichtige Vorteile des E-Learnings sind die räumliche und zeitliche Unabhängigkeit des Lernens, die Interaktivität mithilfe der audiovisuellen Angebote und Simulationen sowie die Flexibilität durch den einfachen Zugang zu multimedialen Lerninhalten und -materialien (Grünewald 2010: 53). Trotzdem gibt es auch negative Aspekte, die im Unterricht in Betracht gezogen werden sollen. Das Lernen am Bildschirm wird für viele Menschen zunächst ermüdend und die erhöhte Zeit vor dem Computer kann zu körperlichen Problemen führen. Ferner setzt die Teilnahme am E-Learning grundlegende Kenntnisse im Umgang mit Computern und insbesondere mit einem Browser oder einer Suchmaschine voraus (Grünewald 2010: 56). Die Verarbeitung der Informationen erfordert darüber hinaus Selbstdisziplin und Selbstlernkompetenz (Albrecht/Revermann 2016: 246), da die lernende Person vor allem ohne Anleitung zu einer selbstgesteuerten Recherche aufgefordert wird. Zum Schluss wird die Interaktion mit der Lehrkraft und anderen Lernenden deutlich gemindert (Tayebini/Puteh 2012: 104). So gibt es kein unmittelbares Feedback und wird der Erfahrungs- und Informationsaustausch als schwierig angesehen.

Aus all diesen Gründen wurde der Schwerpunkt auf einen hybriden didaktischen Ansatz gestellt (ebd.). Ziel war es also, die positiven Aspekte des Präsenzunterrichts mit denen des computergestützten Lernens zu verknüpfen und zugleich die Nachteile beider Methoden zu vermeiden. So ist der Begriff *Blended Learning* bzw. *Integriertes Lernen* entstanden (ebd.). Das kombiniert einerseits die zeitliche Flexibilität und Effektivität von E-Learning-Formen und andererseits die soziale Interaktion und direkte Kommunikation innerhalb eines Klassenraums (Grünewald 2010: 33). Ein solches Lernszenario teilt mit *Flipped Classroom*¹¹ Ähnlichkeiten (Albrecht/Revermann 2016: 69f.), da die Lerninhalte mithilfe digitaler Medien den Lernenden zur Verfügung gestellt werden, die das erworbene Wissen anwenden und erweitern, indem sie im Rahmen eines Klassenzimmers Probleme lösen, an Lernaktivitäten teilnehmen, direkte Rückmeldung und Anleitung erhalten. Sowohl *Blended Learning* als auch *Flipped Classroom* stellen in der Praxis die Manifestation eines lernerzentrierten Lehransatzes dar (ebd.: 70).

2.2.2 Herausforderungen beim Medieneinsatz

Von großer Bedeutung ist ferner die Darstellung wichtiger Herausforderungen, vor denen sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden beim Medieneinsatz im DaF-Unterricht stehen.

¹¹ Flipped Classroom bedeutet auf Deutsch *umgedrehter Unterricht*. Es ist eine ganzheitliche Lernmethode, die sich von der konventionellen unterscheidet. Im traditionellen Unterricht werden die Lerninhalte den Lernenden präsentiert, die sich dann zu Hause weiter damit beschäftigen können. Das Konzept des Flipped Classroom beschreibt dagegen zwei zentrale Phasen des Lernprozesses: die Out-of-Class-Phase und die In-Class-Phase. In der ersten werden die Lernenden digitales Material wie Lernvideos für einen selbstbestimmten Wissenserwerb zu Hause zur Verfügung gestellt und in der zweiten Phase haben sie die Möglichkeit, das Gelernte durch Lernaktivitäten im Klassenraum anzuwenden (RUBeL o.J: Online).

Wesentliche Voraussetzung für den Einsatz digitaler Medien in der Fremdsprachendidaktik ist zunächst die Ausstattung (Decke-Cornill/Küster 2015: 137). Mit anderen Worten ist die Schaffung technischer und organisatorischer Rahmenbedingungen nötig. Es handelt sich um einen zeit- und kostenaufwendigen Prozess, einen Klassenraum mit computerbasierten Werkzeugen wie einem interaktiven Whiteboard auszustatten und zu gewährleisten, dass die Akteure des Unterrichtsgeschehens Endgeräte wie Laptops, Smartphones und Tablets besitzen. Neben der Notwendigkeit einer digitalen Infrastruktur ist ihr pädagogisch effektiver Einsatz ausschlaggebend. Sowohl die technische und mediendidaktische Qualifizierung der Lehrkräfte als auch die Vermittlung von Strategien zur Förderung der Medienkompetenz stehen im Mittelpunkt (Albrecht/Revermann 2016: 243). Des Weiteren können die vielfältigen Lernangebote im Internet eher negativ als positiv wirken. Dies bedeutet, dass sie Stress, Verwirrung und Ablenkung erzeugen können, da Selbstdisziplin und Selbststeuerung erforderlich sind. Abschließend setzt ihre unterstützende Rolle im Lernprozess kritisches Denken und eine sorgfältige Planung seitens der Lehrperson für einen zielgerichteten und effizienten Einsatz voraus.

3. Lernerautonomie und Medien

Der effektive und sinnvolle Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht scheint eng mit der Förderung der Lernerautonomie verbunden zu sein (Biechele 2004: 167; Chrissou 2005: 37; Müller 2021: 140). Ihre Einbettung in das Unterrichtsgeschehen intensiviert zunächst die Gestaltung offener Unterrichtskonzepte (Engel u. a. 2008: 2). Dadurch nimmt die Instruktion keinen großen Teil der Didaktik ein und die Zeit für die explizite Inhaltsvermittlung wird reduziert. Im Gegenteil, es bleibt mehr Zeit für die Förderung kommunikativer Kompetenzen und erscheinen verschiedene didaktische Lernangebote und Aufgabenformate, die sowohl einen Distanz- als auch einen Präsenzunterricht bereichern (Goethe-Institut 2017: Online). Außerdem gewinnt der Lernprozess an Flexibilität (Rüschhoff 2003: 427). Digital unterstütztes Lernen verläuft nicht linear, sondern motiviert zur Auseinandersetzung mit Lernmaterialien, die durch die multi- und hypermediale Darstellung abwechslungsreich (Goethe-Institut 2017: Online) und durch den Zugang zu lebensnahen Inhalten authentisch sind. Damit werden zwei wichtige Voraussetzungen für die Förderung der Lernerautonomie erfüllt: Eröffnung von neuen Möglichkeitsräumen und Anregungen zum Lernen außerhalb des Klassenraums und die Ausstattung von Lernenden mit didaktischen Lernwerkzeugen und zahlreichen Begleitmaterialien (ebd.). Einerseits ist das Lernen nicht auf ein Klassenzimmer beschränkt, sondern gilt als zeit- und ortsunabhängig. Das erleichtert die Selbstkontrolle über das Lernen und ermöglicht es den Lernenden, im jeweils eigenen Tempo zu arbeiten (ebd.). Andererseits werden ihnen Selbstlernangebote, die überwiegend im WWW stehen, mit einer Vielzahl authentischer Ressourcen zur Verfügung gestellt. Somit wird ihr sprachlicher Wissensstand durch diese Aufgaben und Aktivitäten erweitert, da sie der Festigung, Vertiefung und Wiederholung dienen (Vogt 2004: 192).

Um den Grad der durch neue Technologien geförderten Lernerautonomie also in erster Linie theoretisch zu untersuchen, sollten die wichtigsten digitalen Medien und ihre Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht sorgfältig analysiert werden. Dies wird der Lehrkraft vor allem helfen, geeignete technologiegestützte Medien auszuwählen und sie in den Lernprozess zu integrieren. Ein willkürlicher und nicht sinnvoller Einsatz im Unterricht kann aber eher als Hindernis für die Erweiterung der Sprachkompetenz denn als Unterstützungsangebot funktionieren. Deshalb sollten ihre Hauptmerkmale und ihre Nutzungsmöglichkeiten in Richtung des autonomen Lernens identifiziert werden.

Bei einem mediengestützten Unterrichtskonzept oder einem Hybridunterricht, spielt der Computer als Medium eine dominierende Rolle. Huneke und Steinig (2010: 211) beschreiben

den Computer im DaF-Unterricht als sinnvollen Bestandteil. Der Zusammenhang eines solchen Mediums mit dem Begriff der Autonomie liegt auf der Hand, wenn man auf ihre Nutzungsmöglichkeiten Rücksicht nimmt. Im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts wird der Computer zunächst als Lehrmittel angesehen (ebd.). Er stellt bemerkenswerte Lernsoftware bereit, welche sich mit Themenschwerpunkten der Sprache wie die Grammatikvermittlung und die Wortschatzerweiterung befassen. Es gibt darüber hinaus Lernprogramme, die sich mit anderen Aspekten der deutschen Sprache wie die Schulung der Aussprache beschäftigen. All diese Übungs- und Trainingsprogramme kontextualisieren schwierige Phänomene und Aspekte der Zielsprache mithilfe von Grafiken, Video und Audio (Grünewald 2017: 219) und machen die Auseinandersetzung damit interessanter. Sie fungieren nicht nur als ergänzend zu einem vorgeschriebenen Lehrwerk, sondern auch als zusätzliches Material, mit dem sich die Lernenden außerhalb des Klassenzimmers beschäftigen können, um direkte Rückmeldung zu erhalten und in ständigem Kontakt mit der Zielsprache zu bleiben. Deshalb eignen sie sich für ein selbstgesteuertes Lernen. Dazu gehören außerdem die Autorenwerkzeuge¹², da sie die freie und aktive Herstellung des Arbeitsmaterials ermöglichen. Bei ihrer Verwendung wird die Eigenschaft der Wissenskonstruktion, welche die digitalen Medien im pädagogischen Kontext auszeichnet (Rüschhoff 2003: 427), noch intensiver. Ob es sich um Präsentations- wie *PowerPoint* oder um Autorenprogramme zur Erstellung interaktiver Übungsformate wie *Hot Potatoes*¹³ handelt, die Lernenden werden Mitgestalter und treffen Entscheidungen im Lernprozess (Chrissou 2010: 78f.). Des Weiteren sind die Sprachlernspiele wie *Kahoot!*¹⁴ oder *Socrative*¹⁵ von großer Bedeutung. Mittels entweder des Computers oder mobiler Endgeräte gewinnt die Unterrichtsstunde durch Interaktion an Kreativität und Spaß. Sie erfüllen zugleich die Funktion von Sprachtraining, denn sie aktivieren einerseits das bereits erworbene Wissen und die vorhandenen Kompetenzen der Lernenden und tragen andererseits zur Wiederholung, Überprüfung, Selbstevaluation und zur Förderung der Reflexionskompetenz bei (Kleppin 2017: 325). Der spielerische Aspekt des Lernens führt auch zu erhöhter Lernmotivation, die für einen autonomen Lernenden erforderlich ist.

¹² Unter Autorenwerkzeugen versteht man Softwareprogramme, die bei der Entwicklung interaktiver multimedialer Lernangebote helfen (Grünewald 2010: 219). Die „Autoren“ bzw. die Ersteller der Aufgaben brauchen keine Programmierkenntnisse (Chrissou 2010: 59), um diese Tools oder Lernplattformen zu verwenden, und konzentrieren sich daher weitgehend auf den didaktischen Inhalt der Aufgabe. Im DaF-Unterricht kommen häufig unter anderem folgende Autorenprogramme vor: *Hot Potatoes*, *JCLic* (<https://cllic.xtec.cat/legacy/en/jcllic/download.htm>; Stand: 30.06.2022) und *LearningApps* (<https://learningapps.org/>; Stand: 30.06.2022).

¹³ <https://hotpot.uvic.ca/> (Stand: 30.06.2022).

¹⁴ <https://kahoot.com/> (Stand: 30.06.2022).

¹⁵ <https://www.socrative.com/> (Stand: 30.06.2022).

Der Computer wird ferner Huneke/Steinig zufolge (2010: 213) als Werkzeug betrachtet. Es werden der lernenden Person wichtige Hilfsmittel wie elektronische Wörterbücher, Schreib- und Textverarbeitungstools wie Microsoft-Office-Produkte oder *Google Docs* und Online-Recherchequellen wie die Wikipedia¹⁶ bekannt. Die elektronischen Wörterbücher wie Duden¹⁷, Pons¹⁸ und DWDS¹⁹ sind zuerst günstige Alternativen, mit deren Hilfe unbekannte Wörter den Lernenden eingeführt werden. Die Vertrautheit der Lernenden mit elektronischen Nachschlagewerken spielt eine ausschlaggebende Rolle bei der Förderung der digitalen Literarität. Durch deren sinnvollen und effektiven Einsatz ist die lernende Person imstande, zuerst eine zielgerichtete Planung mit Selbstverantwortung und eigener Recherche in einer digitalen Umgebung vorzunehmen und anschließend kritisch zu analysieren und zu beurteilen, ob die gefundenen Informationen den Zielen der Recherche entsprechen. Die Bekanntmachung derartiger Tools bietet ständig die Möglichkeit zur Lernfortbildung und führt zur Mündigkeit der lernenden Person. Was die Wortschatzerweiterung betrifft, gibt es auch erwähnenswerte Tools wie Popplet²⁰ und Quizlet²¹, mit denen der Wortschatz organisiert und konstruiert werden kann. So können Wörter visualisiert, in Form eines Lernsets, einer Mind-Map oder Wortwolke gesammelt werden und im Allgemeinen kann das eigene Lernen selbst organisiert werden. Weiterhin motivieren insbesondere in projektorientierten Unterrichtseinheiten die Textverarbeitungswerkzeuge die Lernenden zur weiteren Auseinandersetzung mit der Struktur und Form der Zielsprache und tragen positiv somit zur Förderung der Lesefertigkeit und der Schreibkompetenz bei (Huneke/Steinig 2010: 214).

Schließlich gilt der Computer als Kommunikationsmittel (ebd.: 213), da es viele Chancen zur spontanen Kommunikation in der Zielsprache gibt. Immer mehr Lernplattformen wie *Moodle*²² oder *E-me*²³ lassen die Gründung von Sprach-Communities oder die Einrichtung von Diskussionsforen zu, in denen die Lernenden Fragen stellen und Materialien untereinander austauschen. Zu diesem Zweck ist darüber hinaus die Nutzung von Nachrichten- und Onlinediensten wie *Viber*²⁴ außerhalb der Unterrichtszeiten üblich. Es gibt auch offene Applikationen wie *Padlet*²⁵, die durch die Erstellung digitaler Pinnwände und durch die

¹⁶ <https://www.wikipedia.de/> (Stand: 30.06.2022).

¹⁷ <https://www.duden.de/> (Stand: 30.06.2022).

¹⁸ <https://de.pons.com/> (Stand: 30.06.2022).

¹⁹ <https://www.dwds.de/> (Stand: 30.06.2022).

²⁰ <https://www.popplet.com/> (Stand: 30.06.2022).

²¹ <https://quizlet.com/de/> (Stand: 30.06.2022).

²² <https://moodle.de/> (Stand: 30.06.2022).

²³ <https://auth.4all.e-me.edu.gr> (Stand: 30.06.2022).

²⁴ <https://www.viber.com/de/> (Stand: 30.06.2022).

²⁵ <https://de.padlet.com/> (Stand: 30.06.2022).

Zusammenstellung von Informationen aus verschiedenen Quellen Anreize zum Kommentieren und zur Zusammenarbeit bieten. Diese authentischen, kollaborativen virtuellen Sprachbegegnungen erleichtern die Selbststeuerung des Unterrichtsgeschehens und dienen allmählich als Grundlage für ein Selbststudium (ebd: 215f.).

Zur vollen Ausschöpfung des Potenzials der Computer im Unterricht sind jedoch das Internet und der Zugang zu zahlreichen Online-Lernangeboten notwendig. An diesem Punkt soll aber hervorgehoben werden, dass die Informationsflut und die Hypertextualität des Internets die Lernenden kognitiv überfordern und sie vom Lernziel ablenken können (Vogt 2004: 192). Dennoch kann der effektive Einsatz zu einem aktiven Prozess der Wissenskonstruktion führen, der sich dem eigenen Lernstil anpasst (ebd.). Die Lernenden machen sich mit bemerkenswerten Lernplattformen mit aktuellen und authentischen Lernangeboten vertraut und das motiviert sie zur eigenständigen Recherchearbeit, zum Experimentieren mit der Sprache und zur Festigung, Vertiefung und Wiederholung der Lerninhalte. Es gibt Websites wie die der *Deutschen Welle*²⁶, die durch Artikel, gesprochene Nachrichten, Videos und sogar Serien nicht nur zur Wortschatzerweiterung, sondern auch zur Förderung der Fertigkeiten des Hörens und Lesens beitragen.

Die Verbindung der Lernerautonomie mit digitalen Medien ist abschließend in den Lehrwerken erkennbar. Die meisten Lehrwerke bieten heute Anregungen zum selbstständigen Lernen im Internet. Im Lehrbuch gibt es oft Links, die hauptsächlich auf die Verlagswebsite verweisen, welche ein großes Angebot an digitalem Material enthält. Es stehen Tests, zusätzliche Arbeitsblätter, interaktive Übungen, kurze Videoclips und Audiodateien zur Verfügung, die dazu dienen, dass man die Inhalte der einzelnen Kapitel weiter übt. Außerdem werden die Lernenden zur Online-Recherche durch bestimmte Aufgabenstellungen aufgefordert.

In diesem Kapitel wurden also zentrale digitale Medien vorgestellt, deren Einsatz im DaF-Unterricht die Lernerautonomie fördern kann. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass digitale Medien als Grundlage für autonomes Lernen unterstützend funktionieren können, aber sie fördern sie nicht immer (vgl. English with Cambridge 2017: 44:34-46:51). Man sollte daher nicht davon ausgehen, dass es sich um einen automatischen Prozess handelt. Dies bedeutet, dass es die Aufgabe der Lehrkraft ist, digitale Tools so in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, dass sie den Lernenden helfen, Autonomie zu entwickeln (ebd.).

²⁶ <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> (Stand: 30.06.2022).

4. Anwendung und Praxisbeispiele

Das folgende Kapitel bezieht sich auf die empirische Forschung der Arbeit. Zunächst wird die Darstellung des Forschungsdesigns als unerlässlich betrachtet, da es als ein allgemeiner Rahmen der Forschung fungiert, innerhalb dessen Planung und Durchführung der wissenschaftlichen Methode stattfinden. Anschließend wird die empirische Forschung durchgeführt, deren Phasen und Merkmale genau analysiert werden. Dies enthält Informationen über die Planungsfaktoren und die Identität der stattfindenden Lernszenarien. Zu dieser Phase gehören also die Merkmale der Zielgruppen, der didaktische Zweck und die Voraussetzungen jedes Prozesses, der Ablauf jedes Szenarios und die erforderlichen Mittel und Instrumente. Ferner werden die gewonnenen Ergebnisse und Informationen präsentiert, interpretiert und anhand der Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil und der zunächst gestellten Forschungsfragen und Hypothesen verglichen und gegenübergestellt. Es werden abschließend Rückschlüsse auf die Zielerreichung der Arbeit gezogen, eine kurze Zusammenfassung geboten und offene Fragen für weitere zukünftige Forschung am Ende formuliert.

4.1 Forschungsdesign

Im Mittelpunkt des Forschungsdesigns steht eine Vergleichsstudie. Weiter unten in diesem Kapitel werden zwei unterschiedliche Unterrichtseinheiten²⁷ konzipiert und dargestellt, deren Ergebnisse und gewonnene Informationen zusammengefasst und anschließend miteinander verglichen werden. Der Zweck des Prozesses ist dieser Vergleich, der anhand der Autonomieförderung vorgenommen wird, da zwischen diesen einzelnen Unterrichtseinheiten ein großer Unterschied besteht. In der ersten UE²⁸ sind die didaktische Nutzung der digitalen Medien und ihre unterstützende Rolle stark ausgeprägt, während die zweitfolgende Einheit²⁹ medienfrei aufgebaut ist. Jede Lerngruppe besteht aus vier Grundschulkindern im Alter von elf bis zwölf Jahren, deren Deutschkenntnisse auf dem gleichen Niveau liegen, nämlich auf dem A2-Niveau. Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl des Sprachniveaus der Lerngruppe ist, dass diese Kompetenzstufe m. E. beim Erlernen einer Fremdsprache entscheidend ist. Auf dem A2-Niveau verfügen die Lernenden bereits über Grundkenntnisse der Zielsprache und sie können sich mit kurzen Sätzen und begrenztem Wortschatz ausdrücken (Europarat 2001: 35). Damit die Lernenden reibungslos die höhere Sprachstufe erreichen können, welche der

²⁷ Zur besseren Verständlichkeit werden die mediengestützte Unterrichtseinheit als *Unterrichtseinheit A*, während die medienfreie als *Unterrichtseinheit B* bezeichnet.

²⁸ s. Unterkapitel 4.2.

²⁹ s. Unterkapitel 4.3.

„selbstständige[n] Sprachanwendung“ (ebd.) entspricht, sollen sie mit geeigneten Lernwerkzeugen und -strategien ausgestattet sein. Diese motivieren sie dazu, die deutsche Sprache zu entdecken bzw. autonom weiter zu erforschen, und ermöglichen ihnen, sich frei an komplexeren und anspruchsvolleren Sprachhandlungen zu beteiligen (Goethe-Institut 2017: Online).

Was die Art der Forschung angeht, handelt es sich um eine Inhaltsanalyse, die nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Merkmale hat. Einerseits zielen sowohl die Beobachtungen der Lehrperson während der Unterrichtsstunden als auch spezifische offene Fragetypen im Fragebogen darauf ab, indirekt die Sichtweise der Lernenden zum Thema zu verstehen (Röbken/Wetzel 2016: 15). Die offenen Fragestellungen beziehen sich auf die den Lernenden zur Verfügung stehenden Medien bzw. Materialien und auf ihre Rückmeldungen zu den Unterrichtseinheiten. So wäre es durch die persönliche, direkte Interaktion mit den Beteiligten und durch die offenen Fragestellungen eventuell einfacher, weitere Hypothesen rund um die zentrale Thematik der Arbeit zu formulieren und sichere Schlussfolgerungen zu ziehen. Andererseits zielt die Bereitstellung eines Fragebogens mit vor allem geschlossenen Bewertungsfragen und die grafische Darstellung der daraus resultierenden Ergebnisse auf die Überprüfung einiger der vorher aufgestellten Hypothesen ab (ebd.: 13). Es wird angestrebt zu bestätigen, dass erstens bestimmte Faktoren tatsächlich mit der Lernerautonomie im engen Zusammenhang stehen und dass zweitens der Einsatz digitaler Medien im Lernprozess auf die Selbstständigkeit der Lernenden einen positiven Einfluss hat. Anhand der Antworten soll auch das Vorhandensein bestimmter Merkmale von den Lerngruppen überprüft werden, wie z. B. die erhöhte Motivation zum Erlernen der Zielsprache, das gesteigerte Interesse am behandelten Thema sowie die gute Lernatmosphäre und Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren. Obwohl diese Ergebnisse wegen der zur Verfügung stehenden kleinen Auswahlgesamtheit nicht repräsentativ wären, wären sie jedoch leicht zu messen und miteinander zu vergleichen (ebd.), damit potenzielle Unterschiede untereinander identifiziert und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden können. All diese Rückschlüsse werden entweder die digitalen Medien als entscheidenden und notwendigen Faktor zur Förderung der Lernerautonomie hervorheben oder sie mit den herkömmlichen Medien gleichsetzen.

Erwähnenswert ist, dass die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden Gruppen ein schwieriger Prozess war, da angestrebt wurde, dass beide ziemlich gemeinsame Merkmale teilten. Besonders die affektiven Faktoren wie die Einstellung zur Zielsprache, das Lernklima, die Motivation und die emotionale Befindlichkeit, aber auch die Leistung im Klassenraum und die Neigung zum Sprachenlernen sind ausschlaggebende Parameter, welche die Forschung

beeinflussen könnten (Rost-Roth 2010: 881f.). Daher wurden zugunsten der Untersuchung lernende Personen ausgewählt, die in den oben genannten Bereichen mehrere Merkmale untereinander teilten. So wird die Wahrscheinlichkeit verringert, dass andere zusätzliche Faktoren neben den digitalen Medien als Katalysatoren für sichere Schlussfolgerungen am Ende der Arbeit fungieren.

Noch eine Ähnlichkeit, welche beide Unterrichtseinheiten teilen, ist, dass sie mit projektorientierten und konstruktivistischen Aspekten gestaltet sind. Der Grund dafür liegt vor allem darin, dass die Projekt- und Gruppenarbeit, insbesondere in Kleingruppen, zentrale Merkmale einer autonomiefördernden Lernumgebung sind³⁰. Im Anschluss daran ist die Herausbildung einer autonomen Lernhaltung eine ständige Wissenskonstruktion. Deshalb sollte der Weg zur Lernerautonomie mit der konstruktivistischen Didaktik eng verbunden werden.³¹ An diesem Punkt ist hervorzuheben, dass in beiden Einheiten das Ziel gesetzt wurde, ideale Bedingungen zu schaffen, welche das autonome Lernen fördern. Es ist also zu untersuchen, ob die Selbstständigkeit mithilfe des Einsatzes von digitalen Medien in einem DaF-Unterricht deutlich gefördert wird oder nicht.

Abschließend lautet das Thema beider handlungsorientierten Unterrichtseinheiten: „Europa entdecken“. Anlass für ein solches Projekt war die Auseinandersetzung mit dem Kapitel 27³² des vorgeschriebenen Lehrwerks „Beste Freunde 2“, was das Interesse und die Neugier beider Lerngruppen besonders zu steigern schien. Dadurch wird sowohl ihre Motivation als auch ihr Sprachhandeln gefördert, was für die Entwicklung einer selbstständigen Lernhaltung wichtig ist. Der Erwerb von themenbezogenen Vokabeln durch die Aktivitäten und Aufgaben des Kapitels ist auch eine Gelegenheit für die Lernenden, das Wissen im Rahmen eines Lernszenarios zu aktivieren und es mit authentischem Kontext zu verbinden. Die gewonnenen Informationen aus dem Bereich der Erdkunde können ihr Weltwissen erweitern und die Beschäftigung mit Elementen rund um das Thema *Reiseorganisation* könnte sie motivieren, an authentischen Kommunikationssituationen teilzunehmen.

4.2 Unterrichtseinheit A

Im folgenden Unterkapitel wird die Unterrichtseinheit A geplant und durchgeführt. Zunächst werden die Rahmenbedingungen präsentiert, das behandelte Themengebiet vorgestellt und die angestrebten Ziele formuliert. Darauf aufbauend wird anschließend die Einheit durchgeführt

³⁰ s. Unterkapitel 1.2.1.1, S. 21f.

³¹ ebd.

³² Der Titel der Lektion 27 lautet: „Luisa in Salzburg“. Der Wortschatz bezieht sich auf die Organisation eines Städteausflugs, während das Kommunikationsziel, auf das der Fokus gerichtet ist, die Beschreibung eines Ablaufs oder einer Geschichte mit Zeitangaben wie *zuerst*, *dann*, *schließlich* ist.

und alle Phasen bzw. Unterrichtsstunden im Detail beschrieben.

4.2.1 Rahmenbedingungen und angestrebte Ziele

Die Analyse des Bedingungsfeldes bzw. der Rahmenbedingungen³³ ist für die Gestaltung und Durchführung eines Lernszenarios im DaF-Unterricht notwendig. Es handelt sich um Faktoren und Aspekte, welche von der Lehrkraft in Betracht gezogen werden sollen, da sie den ganzen Prozess beeinflussen und das Ergebnis bestimmen können. Sie können anthropogen, sozio-kulturell oder institutionell sein. Die anthropogenen Bedingungen beschäftigen sich mit Informationen über die Zielgruppe wie Teilnehmerzahl, Altersverteilung, Sprachniveau, Motive zum Lernen und Hobbys. Die Sozio-kulturellen befassen sich mit den sozialen Bedingungen und dazu gehören Merkmale wie Herkunft und Lernort. Abschließend haben die institutionellen Bedingungen mit den räumlichen Bedingungen zu tun. Merkmale wie die allgemeine oder die digitale Ausstattung des Klassenraums sind einige davon (Ehnert 2001: 26-33).

Was die anthropogenen Rahmenbedingungen im vorliegenden Unterrichtsarrangement anbelangt, besteht die Lerngruppe aus vier 11-jährigen Jungen. Sie lernen seit drei Jahren sowohl an einer privaten Sprachschule als auch an der Schule als Wahlfach Deutsch und ihre Kenntnisse liegen auf dem A2-Niveau. Laut GERfS (Europarat 2001: 35f.) sind die Lernenden dieser Kompetenzstufe in der Lage, einerseits einfache Sätze und geläufige Redewendungen in der Zielsprache zu verstehen und sich andererseits mit kurzen Sätzen und einfachen sprachlichen Mitteln auszutauschen, die sich jedoch auf vertraute Themen und Alltagssituationen beziehen. Neben Deutsch haben sie auch B1-Niveau in Englisch erreicht. Ihre Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, ist intrinsisch³⁴. In dieser kurzen Zeit ihrer Beschäftigung mit der Zielsprache scheint ihr Interesse daran gestiegen zu sein. Dazu tragen außerdem das produktive Lernklima im Klassenzimmer und die gute Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lehrkraft bei. Eines ihrer Hobbys ist Computerspiele spielen. In Bezug auf die sozio-kulturellen Voraussetzungen handelt es sich um eine erstsprachlich homogene Gruppe, deren Mitglieder aus Griechenland kommen. Was die instrumentellen Rahmenbedingungen betrifft, findet der DaF-Unterricht an einer privaten Sprachschule in Galatsi, Athen statt, wo die im Unterkapitel beschriebene Unterrichtseinheit durchgeführt wurde. Die Lernumgebung eignet sich besonders gut für den Einsatz digitaler Medien, weil das Klassenzimmer mit einem interaktiven Whiteboard und WLAN-Internetanschluss ausgestattet

³³ Im Anhang wird die Bedingungsfeldanalyse der UE stichpunktartig in Tabellenform dargestellt (s. Anhang, Tab. 5).

³⁴ s. Unterkapitel 1.2.1.2, S. 24f.

ist. Bedeutend in didaktischer Hinsicht sind die digitalen Endgeräte, die sowohl die Lehrperson (Laptop) als auch die Lernenden (Smartphones) zur Verfügung haben. Es ist an diesem Punkt hervorzuheben, dass die Lernenden mit dem didaktischen Einsatz neuer Technologien im Unterricht besonders vertraut sind, da sie schon mehrmals an ähnlich gestalteten Lernaktivitäten teilgenommen haben.

Die Integration digitaler Medien in das Unterrichtsgeschehen ist mit konkreten Unterrichtsformen eng verbunden. Für die vorliegende Unterrichtseinheit wurde das Konzept des Blended Learning der Form des E-Learnings vorgezogen. Ein wichtiger Grund war, dass mit der Wiedereröffnung der Sprachschulen aufgrund der Lockerung der Pandemie-Maßnahmen die Lernenden den Präsenzunterricht zu bevorzugen schienen. Durch hybrides Lernen werden auch die Online-Lernangebote mit denen des klassischen Unterrichts kombiniert und die unterstützende Rolle der Technik im Lernprozess betont.³⁵ Dies wird die Nutzung multimodaler Lernmöglichkeiten intensivieren und die Selbstevaluation im Unterricht fördern. Darüber hinaus wird es eventuell positiv zur Förderung der Autonomie beitragen, da es einerseits Flexibilität und Binnendifferenzierung und andererseits soziale Interaktion und direkte Kommunikation geben wird.

Das Hauptziel³⁶ der Unterrichtseinheit stützt sich auf die Förderung der Lernerautonomie. Es wurde dazu bei der Gestaltung jeder Lernphase versucht, geeignete und angemessene digitale Medien und Programme auszuwählen und sie harmonisch zu kombinieren. Dies beschreibt einen komplexen Prozess, der eine sorgfältige und kritische Auswertung dieser Instrumente und eine ständige Selbstreflexion von der Lehrkraft erfordert. Es wurde auch als notwendig erachtet, bei der Auswahl zu berücksichtigen, dass diese Mittel den Lernenden vertraut und einfach zu verwenden sind. Ziel ist, dass die Lernenden nützliche Lernwerkzeuge und -programme kennenlernen, die sie beim selbstständigen Erlernen der Sprache unterstützen. Bei den projekt- und handlungsorientierten Phasen der Unterrichtseinheit wird der Schwerpunkt auf die sozialen Kompetenzen (Rebel 2017: 309f.) und die Förderung von Kooperationsstrategien durch die Präsentation von Ideen und Gedanken im Plenum gelegt. Im Mittelpunkt stehen auch spezifische Schlüsselqualifikationen (Roche 2008: 186) wie die Kritik- und Problemlösungsfähigkeit sowie die Entwicklung der Medienkompetenz durch die Auseinandersetzung mit computerbasierten Lernwerkzeugen. Von großer Bedeutung ist ferner die Fähigkeit zur Wissenskonstruktion. Durch eigene Recherche, gezielte Informationsauswahl, Organisation des Materials und Selbstevaluation während der

³⁵ s. Unterkapitel 2.2.1, S. 31.

³⁶ Im Anhang steht die Zielsetzung der UE tabellarisch und stichpunktartig zur Verfügung (s. Anhang, Tab. 6).

Präsentation des Endprodukts wird die Lernerautonomie gefördert. Schließlich sollte man m. E. den Kommunikationszielen hohe Priorität beimessen. Die Lernenden sollen kommunikativ an themenbezogenen Sprachhandlungen teilnehmen können. Sie sollen in der Lage sein, allgemeine Informationen über bestimmte Europaländer und wichtige Elemente bei der Reiseplanung zu nennen.

4.2.2 Durchführung

Die Förderung der intrinsischen Motivation ist eine der Voraussetzungen für die Verwirklichung der Lernerautonomie.³⁷ Daher hielt ich es für notwendig, die Lernenden am Ende des DaF-Unterrichts, der zwei Tage vor Beginn der ersten Unterrichtsstunde der Einheit stattfand, darüber zu informieren, dass sie beim nächsten Mal an einer anderen Lernaktivität als den alltäglichen teilnehmen würden. Ihnen wurde außerdem Bescheid gegeben, dass es nicht erforderlich sei, das Lehrwerk in den Unterricht mitzubringen, sondern ihre Handys. Obwohl diese Phase nicht zu den zentralen der Unterrichtseinheit gehört, fungiert sie als Aufwärmung und könnte das Interesse und die Neugier der Lernenden verstärken, denn sie gibt Hinweise für die Realisierung einer besonderen und anspruchsvollen Aktivität im Klassenzimmer.

Die erste Phase³⁸ trägt zum Einstieg in das Thema bei. Sie ist in vier Teile gegliedert und umfasst Kommunikation, Gruppenarbeit und Hausarbeit zur Vorbereitung auf die nächste Unterrichtsstunde. Zunächst werden die Lernenden im Unterricht begrüßt und es wird sichergestellt, dass ein gutes Klima herrscht, damit der ganze Prozess nicht negativ beeinflusst wird. Sie betrachten danach ein Bild³⁹ (Foto A) auf dem interaktiven Whiteboard, das eine politische Landkarte Europas mit Ländernamen zeigt. Damit das Vorwissen aktiviert wird und die Lehrkraft den vorhandenen Wortschatz der Lernenden zum Thema überprüfen kann, stellten sich folgende Fragen:

1. Was sieht man auf dem Bild?
2. Wart ihr schon einmal in einem der abgebildeten Länder?
3. Welches Land bzw. welche Länder würdet ihr gerne besuchen? Was wisst ihr über diese Länder?

Diese Fragen sind darüber hinaus eine Chance für die Lernenden, sich sprachlich auszudrücken, ihre Erfahrungen in den Unterricht einfließen zu lassen und ihr Weltwissen zu zeigen. Gleich darauf folgt eine Bildcollage (s. Abb. 1) und die Zuweisung einer Gruppenarbeit im Plenum.

³⁷ s. Unterkapitel 1.2.1.2, S. 24f.

³⁸ Im Anhang steht die Unterrichtsskizze der UE tabellarisch zur Verfügung (s. Anhang, Tab. 7).

³⁹ s. Anhang, Abb. 12.



Abbildung 1: Bildcollage.

1. Foto: Nützliche Dinge für eine Reise; 2. Foto: Stadtattraktionen; 3. Foto: Europakarte mit Flaggen.

Beim Betrachten der Fotocollage⁴⁰ versuchen die Kinder, Wörter und Informationen zum Thema abzurufen, und werden aufgefordert, mithilfe des Laptops eine Word Cloud bzw. Wortwolke⁴¹ auf einer von der Lehrperson vorgeschlagenen Website⁴² zu erstellen.⁴³ Die Lehrperson nimmt die Rolle des Moderators ein, die Fragen zur Aufgabenstellung beantwortet und Hilfestellung bei der Bedienung der Website leistet, wenn es nötig ist. Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf eine spielerische Lernaktivität gelenkt, bei der sie Verantwortung übernehmen und durch die Inhaltsvisualisierung und die Kooperation ihre lexikalische Kompetenz verstärkt wird.

Anschließend lernt die Lerngruppe das didaktisch-methodische Potenzial einer Online-Lernplattform kennen, nämlich von *LearningApps*⁴⁴. Sie werden gebeten, in Gruppenarbeit im Plenum ein Kreuzworträtsel⁴⁵ zu lösen. Sie sollen europäische Länder anhand ihrer Umrisse erkennen und danach im Rätsel ihre Namen auf Deutsch ergänzen, indem sie noch einmal *Foto A* auf dem Whiteboard genauer betrachten. Ziel ist es, dadurch das explorative und kooperative Lernen zu fördern, aber auch wichtige Informationen über die Länder Europas zu vermitteln, nämlich wie sie in der Zielsprache heißen und wo sie geografisch auf der Landkarte liegen.

⁴⁰ Die Collage wurde online mit einer Plattform namens *Fotor* erstellt. Online: <https://www.fotor.com/de/collage/index.html> (Stand: 30.06.2022).

⁴¹ Es handelt sich um eine grafische Ansammlung von thematisch zusammengehörigen Wörtern. Diese Darstellung erinnert an eine Wolke (vgl. DWDS).

⁴² WortWolke24.de. Online: <https://www.wortwolke24.de/> (Stand: 30.06.2022).

⁴³ s. Anhang, Abb. 13.

⁴⁴ <https://learningapps.org/> (Stand: 30.06.2022).

⁴⁵ <https://learningapps.org/display?v=pvhr61e6t22> (Stand: 30.06.2022).

Abschließend folgt die Zuweisung einer Einzelhausarbeit. Sie werden aufgefordert, einen Steckbrief für ein zufällig im Klassenraum ausgewähltes Land auszufüllen, indem sie im Internet nach Informationen darüber suchen. Aus diesem Grund enthält das verteilte Arbeitsblatt⁴⁶ neben den Steckbrief-Vorlagen eine Tabelle mit nützlichen Links und Online-Lerntools, die bei der selbstgesteuerten Recherchearbeit helfen könnten. Weiterhin teilen die Lernenden das Endprodukt mit den anderen Akteuren des DaF-Unterrichts, indem sie es auf die E-me-Plattform hochladen.

In der 3. und 4. Unterrichtsstunde findet die Vorbereitungs- und Durchführungsphase statt. Hier beschäftigen sich die Lernenden, nachdem sie grundlegende Informationen über die Europakarte bekommen haben, mit wichtigen Elementen zur Vorbereitung und Planung einer Reise. Es handelt sich um ein kommunikatives Ziel, das im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit steht. Dazu sehen sie sich ein kurzes Video⁴⁷ zum Thema *Bahnreisen* an und lösen mithilfe ihrer Handys in Einzelarbeit im Unterricht Aufgaben in Google Forms⁴⁸. Dieses Onlineformular⁴⁹ enthält sowohl Verständnisfragen als auch lexikalische Übungen. Daher liegt der Schwerpunkt nicht nur auf der Förderung des Hör-Seh-Verstehens und des selektiven Hörens, sondern auch auf der Bedeutungserschließung von unbekannten Wörtern und Begriffen aus einem Kontext. Die Lehrperson verteilt danach ein Arbeitsblatt⁵⁰, das Informationen über die zentrale Aktivität des Lernarrangements hat. Da werden die sprachliche Situation und die Aufgabe beschrieben und es gibt außerdem eine Tabelle als Kurzanleitung mit den notwendigen Online-Tools und Websites. Die Lernenden werden in Zweiergruppen aufgeteilt und aufgefordert, eine PowerPoint-Präsentation in Partnerarbeit zu erstellen, die sie auf *Padlet* in Form einer Zeitleiste hochladen und dann das Endprodukt gemeinsam im Plenum in der nächsten Unterrichtsstunde darstellen sollen. Das kommunikative Ziel ist die Organisation einer 3-Tage-Kurzreise ins Ausland. Im Zusammenhang mit der audiovisuellen Aktivität der Präsentationsphase wird eine sprachliche Situation beschrieben, in der die Protagonistin des Videos (Inge) eine Auslandsreise gewonnen hat und die Lernenden in der Rolle von Angestellten eines Reisebüros gebeten werden, diesen 3-Tage-Trip für sie zu organisieren. Das Reiseziel wird jedoch von jeder Gruppe selbst gewählt. Bevor die 4. Unterrichtsstunde ans Ende kommt, geht die Lehrkraft von Gruppe zu Gruppe, erklärt die Schritte zur Durchführung der Recherche und gibt Tipps zur Erstellung der PowerPoint-Präsentation und zu den technischen

⁴⁶ s. Anhang, Abb. 14.

⁴⁷ Online: <https://www.youtube.com/watch?v=iU7swr8-hk0> (Stand: 30.06.2022).

⁴⁸ Online: <https://forms.gle/94HvHQcxPpqGVG16A> (Stand: 30.06.2022).

⁴⁹ s. Anhang, Abb. 15, 16.

⁵⁰ s. Anhang, Abb. 17, 18.

Einzelheiten.

In der 5. und 6. Unterrichtsstunde findet die Phase der Präsentation und Auswertung statt. Die Lehrperson diskutiert kurz mit den Lernenden über die Schwierigkeiten und Herausforderungen, mit denen sie beim Erstellen der PowerPoint konfrontiert waren. Dann beantwortet sie ihre Fragen und ermutigt sie, bevor der Prozess der Darstellung anfängt. Während der Präsentation fungiert die Lehrkraft als Moderator und hilft bei Bedarf bei der Strukturierung der PowerPoint. Dann folgt eine Auswertungsphase nicht nur des Endprodukts, sondern auch des ganzen Prozesses. Es findet eine Diskussion im Plenum statt, bei der die Lernenden ihre Ansichten über die projektorientierte Unterrichtseinheit frei in ihrer Muttersprache äußern können, die Aktivitäten und ihre eigene Leistung kritisch reflektieren und erwähnen, was sie dabei gelernt haben. Ziel der PowerPoint-Präsentation ist vor allem die Wissenskonstruktion. Dieses Programm könnte den Lernenden helfen, die Präsentationskompetenz (Decke-Cornill/Küster 2015: 214) schrittweise zu entwickeln, da sie das gefundene Material durch Mediennutzung organisieren, es kritisch evaluieren und diese Elemente sukzessiv und übersichtlich vorstellen sollen. Weiterhin könnte dieser Prozess zur Überwindung von Redeangst beitragen.

Die letzte Unterrichtsstunde stützt sich auf die Wiederholung, das Üben und die Schaffung einer entspannten Lernumgebung mit spielerischen Aktivitäten. In dieser Phase werden die Lernenden in Gruppen eingeteilt und beschäftigen sich auf der Kahoot-Lernplattform mit verschiedenen Aufgabentypen. Ein Link wird danach an die Lernenden weitergegeben, der ihnen Zugriff auf von der Lehrkraft fertiggestellten Quizlet-Lernkarten zum Thema der Unterrichtseinheit zum Üben und Wiederholen gestattet.

Ganz am Ende wird ein Online-Fragebogen an die Lernenden verteilt. Sie sollen Fragen zum Lernprozess, zur Lernerautonomie und zu den digitalen Medien beantworten. Die Ausfüllung des Fragebogens ist für die Untersuchung von großer Bedeutung, da er als Feedback-Tool (Europarat 2001: 180f.) bis zu einem bestimmten Grad zeigen könnte, ob digitale Medien zur Förderung der Lernerautonomie beitragen. Es handelt sich um ein Instrument zur Selbstevaluation und -reflexion, weil es zu wichtigem Erkenntnisgewinn führen und konstruktive Verbesserungsvorschläge einbringen kann (ebd.: 181).

4.3 Unterrichtseinheit B

Das vorliegende Unterkapitel stellt die medienfreie Unterrichtseinheit vor. Zunächst werden wichtige Planungselemente wie die Rahmenbedingungen und angestrebten Ziele präsentiert und dann findet die Durchführung deren Phasen statt.

4.3.1 Rahmenbedingungen und angestrebte Ziele

Die teilnehmende Lerngruppe besteht aus vier Kindern im Alter von zehn bis elf Jahren, davon drei Mädchen. Ihre Deutschkenntnisse liegen auf dem A2-Niveau⁵¹ und außerdem verfügen sie über gute Englischkenntnisse. Die Motivation der Gruppe ist hauptsächlich intrinsisch, da es ihnen Spaß macht, dass sie seit drei Jahren Deutsch als Fremdsprache lernen. Die Notengebung spielt für einige trotzdem eine Rolle, weil sie Deutsch auch an der Schule als Wahlfach lernen. Die Lernatmosphäre im Klassenraum ist angenehm, es herrscht gegenseitiger Respekt und eine gute Zusammenarbeit. Hinsichtlich der sozio-kulturellen Rahmenbedingungen kommen sie aus Griechenland und sprechen sie Griechisch als Muttersprache. Ferner haben sie gute soziale Fertigkeiten. Was die instrumentellen Bedingungen angeht, wird die Unterrichtseinheit an einer privaten Sprachschule in Nea Ionia, Athen durchgeführt. Das Klassenzimmer ist mit einem CD-Player, einem Laptop und einem Whiteboard ausgestattet.⁵²

Die zentrale Zielsetzung⁵³ besteht in der Förderung der Lernerautonomie. Ein zu berücksichtigender Faktor aus didaktischer Sicht ist jedoch die Nichteinbettung digitaler Medien in den DaF-Unterricht. Daher wird die folgende Fragestellung von Anfang an verfolgt: Wie könnte unter Berücksichtigung der gemeinsamen Parameter, nämlich der zentralen Zielsetzung und des Themenbereichs, eine Unterrichtseinheit ähnlich der ersten dargestellten⁵⁴ geplant und konstruiert werden, falls die Lehrkraft nicht über die digitalen Medien und die computergestützten Lernwerkzeuge verfügen würde? Der Schwerpunkt wird deshalb auf die lerntheoretischen Erkenntnisse des ersten Kapitels⁵⁵ der Arbeit, und insbesondere auf die situationellen Bedingungen und auf die geeigneten Lernstrategien gelegt. Als wichtiges Ziel wird also einerseits die Gestaltung eines autonomieorientierten Unterrichts angesehen, der den Lernenden entsprechende Lernimpulse anbietet, ihre Motivation und Bereitschaft zum selbstgesteuerten Lernen zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht andererseits durch die Kommunikations- und Sprachaktivitäten die Vermittlung von Lerntechniken und -strategien, welche die Lernenden außerhalb des Unterrichts zur Sprachförderung zur Anwendung bringen können.

Das medienfreie Unterrichtsgeschehen unterstreicht in größerem Maße die Bedeutung eines projekt- und handlungsorientierten Unterrichts zur Autonomieförderung. Innerhalb eines Projektes werden durch Interaktion und Zusammenarbeit sowohl die kommunikativen

⁵¹ s. Unterkapitel 4.2.1, S. 40.

⁵² Im Anhang wird die Bedingungsfeldanalyse der UE stichpunktartig in Tabellenform dargestellt (s. Tab. 8).

⁵³ Im Anhang steht die Zielsetzung der UE stichpunktartig zur Verfügung (s. Tab. 9).

⁵⁴ s. Unterkapitel 4.2.

⁵⁵ s. Unterkapitel 1.2.1.1. und 1.2.1.2.

Fertigkeiten entwickelt als auch das Wissen aufgebaut (Burbat 2015: 54). Besonders in der Gruppenarbeit können die Lernenden kritisch denken, um Entscheidungen zu treffen und sprachlich zu handeln. Unter Berücksichtigung der Rolle der Lehrkraft als Berater und Moderator wird angestrebt, die Lernaktivitäten so zu gestalten, dass die Lernenden selbstständig die für ihr Lernziel notwendigen nützlichen Materialien verwenden und Strategien anwenden können.

Schließlich teilen die kommunikativen Ziele der UE B gemeinsame Merkmale mit denen der UE A, da sich beide mit dem gleichen Themengebiet beschäftigen. Die Lernenden würden dadurch einen Überblick über das geografische und politische Europa erhalten und könnten entweder schriftlich oder mündlich Informationen über europäische Länder erteilen. Auf der anderen Seite sollten sie sowohl wichtige Informationen nennen können, die man bei der Organisation einer Reise in Betracht ziehen soll, als auch eine Reise durch Europa selbst organisieren.

4.3.2 Durchführung

Zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde begrüßt die Lehrperson die Lernenden und stellt gleichzeitig sicher, dass es eine gute Lernatmosphäre im Klassenraum gibt. Ziel der ersten Phase ist der Einstieg ins Thema und die Aufmerksamkeitserregung.⁵⁶ Sie hat viele Gemeinsamkeiten mit der entsprechenden Phase der Unterrichtseinheit A. Die Lehrkraft bringt ein Poster mit einer politischen Verwaltungskarte Europas in den Unterricht und stellt dazu passende Fragen (Was kann man auf dem Poster sehen? Welche Länder Europas habt ihr bisher besucht? Welches europäische Land würdet ihr gerne besuchen? Warum?). Es soll keine streng strukturierte, sondern eine entspannte Aktivität sein, um das Ankommen in der Stunde zu erleichtern, die Neugier und Lernbereitschaft der Lernenden zu wecken und sie zu motivieren, persönliche Erfahrungen und Erlebnisse im Plenum vorzustellen. Außerdem wird durch diese kurze Diskussion der mündliche Ausdruck gefördert und das Vorwissen aktiviert. Danach schreibt die Lehrperson auf das Whiteboard die Phrase „Reise durch Europa“ und fordert die Lerngruppe auf, in Gruppenarbeit auf einem leeren Blatt ein Assoziogramm zum Thema zu erstellen. Bemerkenswert ist, dass die Lernenden mit dem Begriff und dem Erstellen einer solchen Lerntechnik zum Themaeinstieg schon aus vergangenen Unterrichtsstunden vertraut sind. Trotzdem bietet die Lehrkraft Hilfestellungen bei möglichen Rechtschreibfehlern oder Wortfindungsschwierigkeiten. Sie werden auch ermutigt, so viele sinnverwandte Wörter und Begriffe wie möglich aufzuschreiben. Diese kognitive bzw. direkte Strategie⁵⁷ trägt als

⁵⁶ Im Anhang steht die Unterrichtsskizze der UE tabellarisch zur Verfügung (Tab. 10).

⁵⁷ s. Unterkapitel 1.2.1.2, S. 23.

Vorentlastung zur Ideensammlung und zur Aktivierung des inhaltlichen und sprachlichen Vorwissens zum Thema bei (Storch 1999: 162). Daraufhin betrachten sie eine Fotokopie, die dieses Mal Europa in vier Teilen abbildet (Nord-, Süd-, Ost- und Westeuropa)⁵⁸. Die Lehrkraft verteilt an diesem Punkt nach dem Zufallsprinzip selbst erstellte Kärtchen mit europäischen Ländernamen⁵⁹ und ein Arbeitsblatt mit zwei Steckbrief-Vorlagen⁶⁰ an die Lernenden. Unter Betrachtung der Karte in der Fotokopie werden sie aufgefordert, in Einzelarbeit die Steckbriefe mit bestimmten Angaben auszufüllen, die auf der Karte auffindbar sind und mit den Namen, der Lage auf der Karte, den Nachbarländern, der Hauptstadt und der Flagge des Landes zu tun haben. Das Ziel dieser Aktivität ist, dass die Lernenden einen Überblick über den Kontinent Europa erhalten, indem sie selbstständig und explorativ nach diesen Informationen auf der Karte suchen. Die Phase kommt mit der Zuweisung einer Einzelhausaufgabe ans Ende. Es wird ein Arbeitsblatt⁶¹ mit einem Kreuzworträtsel und einer Zuordnungsübung zur Wiederholung verteilt, sodass sich die Lernenden zu Hause den neuen Wortschatz selbstständig aneignen können.

Die Planungsphase beginnt mit einem Arbeitsblatt⁶², das von der Lehrkraft an die Lerngruppe verteilt wird. Es enthält einen Lückentext zum Thema *Reisen* und zielt auf eine implizite Vermittlung neuen Wortschatzes ab, weil sich mithilfe des Weltwissens die Wortbedeutungen und die Textinformationen im Kontext erschließen lassen (ebd.: 134f.). So werden die kontextuellen Verstehensstrategien gefördert (ebd.: 135). Nach der Korrektur der Aufgabe im Plenum und nach der Beantwortung von Fragen zum neuen Wortschatz folgt eine Hörverstehensübung⁶³ zum Thema *Urlaubsplanung*. Die Lehrkraft geht zuerst mit den Lernenden die Fragewörter in der Tabelle durch und dann hört die Lerngruppe die Hörtexte zweimal, um die Tabellen auszufüllen. Das kann nicht nur zur Verbesserung des Hörverstehens und des selektiven Hörens, sondern auch zur Erweiterung des Wortschatzes führen. Danach verteilt die Lehrperson ein Arbeitsblatt mit Sprechkarten⁶⁴ ähnlich der oben dargestellten Aktivität. Das Arbeitsblatt enthält zwei Tabellen, eine mit und eine ohne Informationen. Die Lernenden werden gebeten, in Partnerarbeit über die jeweils vorgegebenen Informationen zunächst zu erzählen und zugleich das Gehörte von ihrem Gegenüber aufzuschreiben und so die andere Tabelle mit Angaben auszufüllen. Des Weiteren vergleichen sie die Endprodukte

⁵⁸ s. Anhang, Abb. 19.

⁵⁹ s. Anhang, Abb. 20.

⁶⁰ s. Anhang, Abb. 21.

⁶¹ s. Anhang, Abb. 22.

⁶² s. Anhang, Abb. 23, 24.

⁶³ s. Anhang, Abb. 25.

⁶⁴ s. Anhang, Abb. 26.

ohne Hilfe der Lehrperson und korrigieren gemeinsam. Am Ende der vierten Unterrichtsstunde werden die Lernenden in Zweiergruppen aufgeteilt und aufgefordert, eines der vorgeschlagenen europäischen Länder als Reiseziel auszuwählen. Je nach ihrer Auswahl bekommt die Gruppe jeweils das entsprechende Handout⁶⁵ mit wichtigen Informationen zum Reiseziel. Ihr Ziel ist es, miteinander außerhalb des Unterrichts zusammenzuarbeiten und eine 3-Tage-Kurzreise gemeinsam zu planen. Das Endprodukt soll jedoch in der nächsten Unterrichtsstunde im Plenum präsentiert werden. Das Handout enthält darüber hinaus Informationen zur Reiseplanung und Tipps zum Aufbau ihrer Präsentation. Es soll die Lernenden auf die Aktivität vorbereiten, nämlich auf die Planung und auf die Präsentation, aber auch sie bei der eigenen Recherche unterstützen. Dazu bekommt jede Gruppe ein kleines zweisprachiges Wörterbuch, das sie nach Hause mitnehmen können. Dies trägt sowohl zur selbstständigen Erschließung (ebd.: 58) und zum einfacheren Zusammentragen von Informationen als auch zur Förderung der Lernfähigkeit bei. Sie werden außerdem ermutigt, in Büchern und Materialien, über die sie eventuell bei sich zu Hause verfügen, nach weiteren Informationen zu suchen. Vor dem Unterrichtsabschluss gibt die Lehrkraft Hilfestellung bei Bedarf, damit die Kinder problemlos selbstständig außerhalb des Unterrichts arbeiten können. Der ganze Prozess fördert das autonome und handlungsorientierte Lernen, da die Lerngruppe Informationen, welche für die Forschung geeignet sind, aus einer Quelle auswählt, sie organisiert und in Form einer Rede präsentiert. Ferner wird die Sozialkompetenz durch Zusammenarbeit und Interaktion gefördert. In der 5. und 6. Unterrichtsstunde stellen die Lernenden das Endprodukt dar. Nach diesem Prozess sprechen sie über die Probleme und die Herausforderungen, auf die sie im Laufe der Unterrichtseinheit gestoßen sind und was sie interessant fanden. Nach Abschluss der UE wird der gleiche Fragebogen wie bei der ersten UE im A4-Format an die Lernenden verteilt. Nachdem sie alle Fragen aufmerksam durchgelesen haben, beurteilen sie mit diesem kurzen Fragebogen die Qualität der UE.

4.4 Ergebnisse und Evaluation

Zur Evaluation der Unterrichtseinheiten wurde von den Lernenden ein Fragebogen⁶⁶ ausgefüllt. Dieses Evaluationswerkzeug sollte feststellen, ob die Ziele der Unterrichtseinheiten erreicht wurden und die didaktische Einbettung digitaler Medien in den Lernprozess wesentlich zur Förderung der Lernerautonomie beigetragen hat.

Vor der Darstellung der Ergebnisse der Fragebögen wird als notwendig angesehen, dass ihre

⁶⁵ s. Anhang, Abb. 27, 28, 29.

⁶⁶ s. Anhang, Tab. 11.

Merkmale in Bezug auf die Struktur erwähnt werden. Er war in einfacher griechischer Sprache verfasst⁶⁷. Dieser Prozess sollte nicht komplizierter und zeitaufwendiger gemacht werden. Schwierige Fragen in der Zielsprache zur Beurteilung der Unterrichtsqualität könnten das Ausfüllen des Fragebogens und damit das Ziehen von Schlussfolgerungen negativ beeinflussen. Dabei spielen nicht nur das Alter, sondern auch das Sprachniveau der Lerngruppen eine wichtige Rolle. Daher sollte die Sprache als Kommunikationsmittel und der begrenzte Wortschatz in Deutsch nicht als Hindernis von den Lernenden wahrgenommen werden, ihre Standpunkte und Ideen frei zu äußern. Noch deutlicher wäre dieses Phänomen in den offenen Fragen.

In der UE A stand der Fragebogen den Lernenden online auf der Plattform *Google Forms* zur Verfügung, während in der UE B in schriftlicher Form. Bemerkenswert ist, dass er in Abschnitte unterteilt ist. Diese Strukturierung, nämlich das Sortieren von thematisch zusammengehörigen Fragen, hat positiv in der Phase der Bewertung funktioniert, da sie einerseits die Lehrkraft dabei unterstützt hat, die Ergebnisse miteinander zu vergleichen, Unterschiede zu erkennen und gezielte Schlussfolgerungen zu ziehen. Andererseits würde eine bloße Auflistung der Fragestellungen eventuell zur Verwirrung bzw. Ablenkung beitragen, was zu schnell formulierten Antworten hätte führen können.

Der erste Abschnitt befasst sich mit dem Lernklima und der Motivation (s. Abb. 2, 3). Die Fragen konzentrierten sich auf die intrinsische Motivation, deren Entwicklung eng mit der Förderung der Lernerautonomie verbunden ist (s. Kap. 1.2.1.2.). Die Antworten zwischen beiden Gruppen unterscheiden sich in diesem Abschnitt nicht und haben wesentlich bestätigt, dass in beiden Klassenräumen ein angenehmes Klima und eine gute Zusammenarbeit herrschten. Das bedeutet, dass die Lernumgebung und die affektiven Faktoren die Durchführung der Unterrichtseinheiten und deren Ziele nicht wesentlich negativ beeinflusst, sondern als unterstützend fungiert haben. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Mehrheit der Teilnehmer das Sprachenlernen mit der Notengebung in Verbindung brachte (75 %). Ihre Lernbereitschaft und intrinsische Motivation schienen dennoch größer zu sein, da Deutschlernen eine Aktivität ist, die ihnen Spaß macht. Dies wurde sowohl anhand ihrer Antworten auf dem Fragebogen als auch während ihrer aktiven Teilnahme an den Aktivitäten festgestellt.

⁶⁷ Im Anhang steht der Fragebogen auch in deutscher Sprache zur Verfügung (s. Tab. 12).

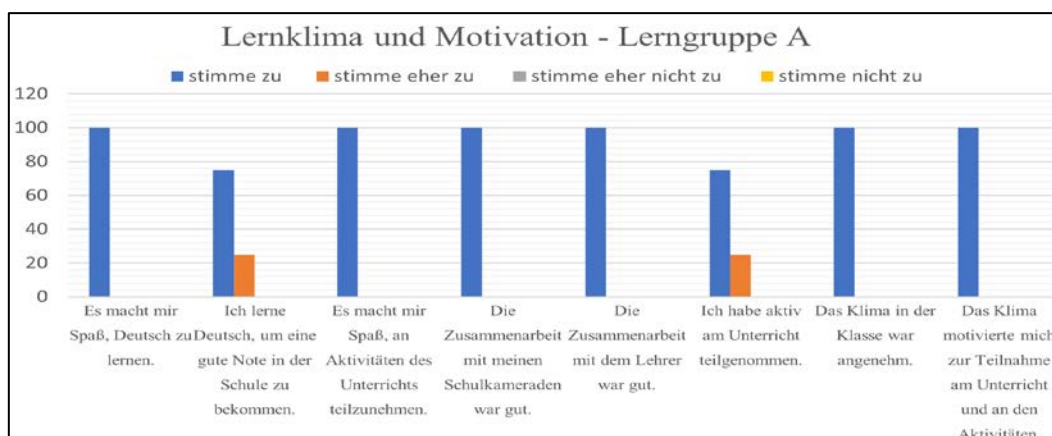


Abbildung 2: Fragebogen. 1. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.

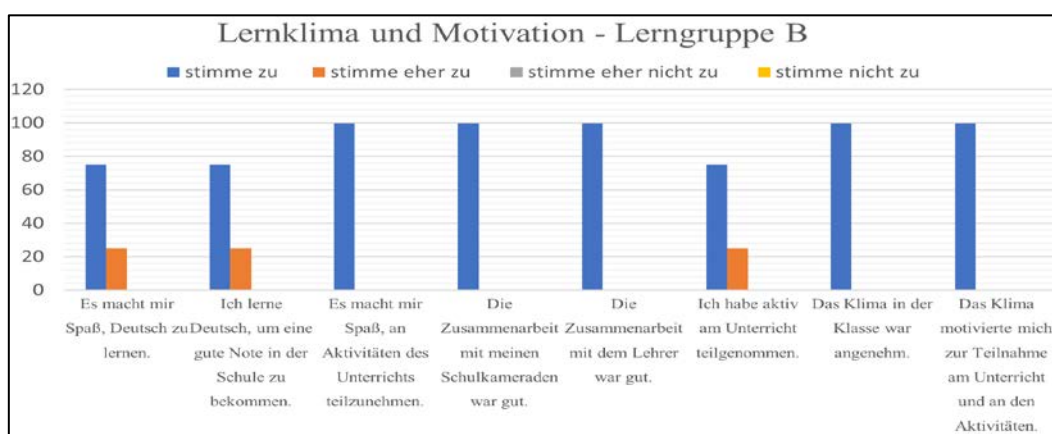


Abbildung 3: Fragebogen. 1. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.

Der zweite Abschnitt besteht aus vier Fragen, welche sich mit Gruppen- und Partnerarbeit befassen (s. Abb. 4, 5). Zusammenarbeit und Kommunikation, um gemeinsame Ziele zu erreichen, nämlich die Wissenskonstruktion, sind konstruktivistische Voraussetzungen für die Entwicklung der Autonomie (s. Kap. 1.2.1.2.). Beide Gruppen gaben zunächst an, dass sie Gruppenaktivitäten gegenüber Einzelaktivitäten bevorzugen. Bei den letzten beiden Fragen des Abschnittes sind jedoch Unterschiede zwischen den Lerngruppen zu erkennen. Die Lerngruppe der UE A hat die dritte Frage mit „stimme zu“ (100 %) und die vierte mit „stimme eher zu“ (75 %) beantwortet. Die andere Gruppe dagegen beantwortete die dritte Frage mit „stimme eher zu“ (75 %) und die vierte mit „stimme zu“ (75 %). Man geht davon aus, dass die Lernenden der UE B mehr Schwierigkeiten hatten, selbstständig zu arbeiten. Deshalb fand die Mehrheit die Aktivitäten im Klassenzimmer einfacher, wo sie direktes Feedback von der Lehrperson bekommen und außerdem beobachten konnten, wie die andere Gruppe arbeitete. Wichtig, aber nicht notwendig für die Lernenden der UE A war dagegen die Anleitung der Lehrkraft für die Lernaktivitäten. Es wird deshalb festgestellt, dass die UE A so gestaltet war, dass es den Lernenden die Möglichkeit gab, Initiative zu ergreifen und autonom zu handeln. Dabei schienen

also die digitalen Medien und insbesondere das Internet als Informationsquelle eine wichtige Rolle zu spielen.

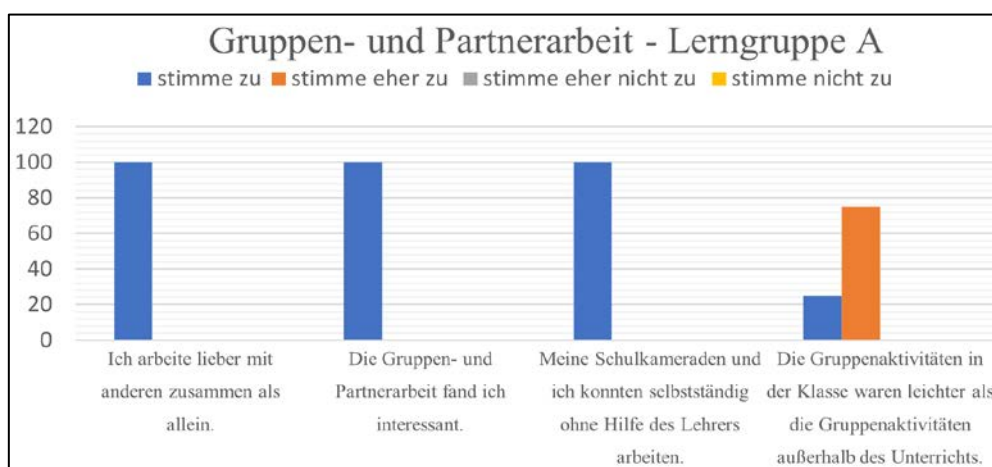


Abbildung 4: Fragebogen. 2. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.

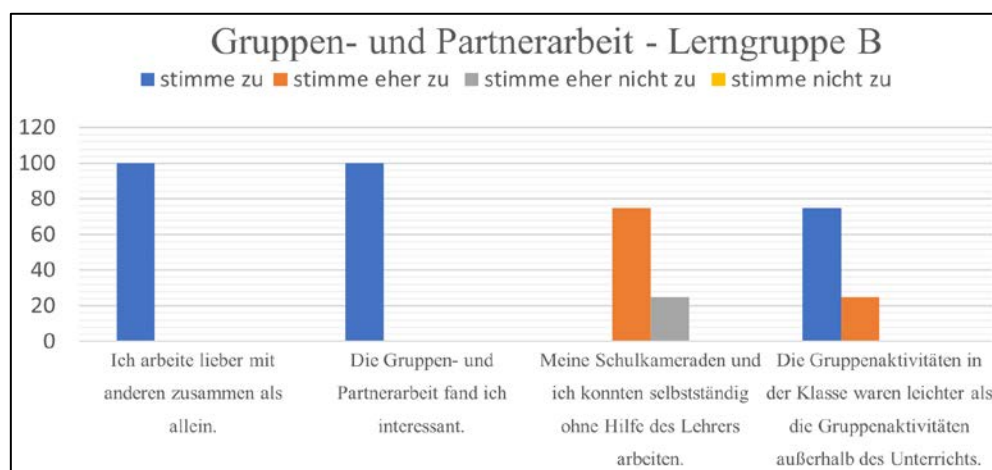


Abbildung 5: Fragebogen. 2. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.

Der nächste Abschnitt des Fragebogens konzentriert sich auf die Projektarbeit (s. Abb. 6, 7). Alle gaben an, dass sie lieber in einer Gruppe oder mit einem Partner arbeiten, während 62 % der Kinder die Frage nach der Einfachheit des Projekts mit „stimme eher zu“ beantworteten. Eines der Kriterien für die Gestaltung der Aufgaben war, dass sie ihrem Sprachniveau angemessen sind, aber zugleich einen bestimmten Schwierigkeitsgrad aufweisen, damit sie zur Verstärkung der Motivation und des Engagements der Lernenden beitragen (Storch 1999: 328). Daher wurde ihre Antwort als positiv interpretiert. Des Weiteren fanden sie das Projektthema interessant, was eventuell einer der Gründe für ihre aktive Teilnahme am DaF-Unterricht war. Auf der anderen Seite wurde festgestellt, dass der Prozess der Informationsfindung von den Lernenden der medienfreien Unterrichtseinheit als besonders anspruchsvoll angesehen wurde. Die andere Gruppe verfügte hingegen über Ressourcen, d. h. über Mittel, die es den Lernenden ermöglichten, leichter nach weiteren Informationen zu suchen, damit sie den Inhalt des Projekts bereichern können.

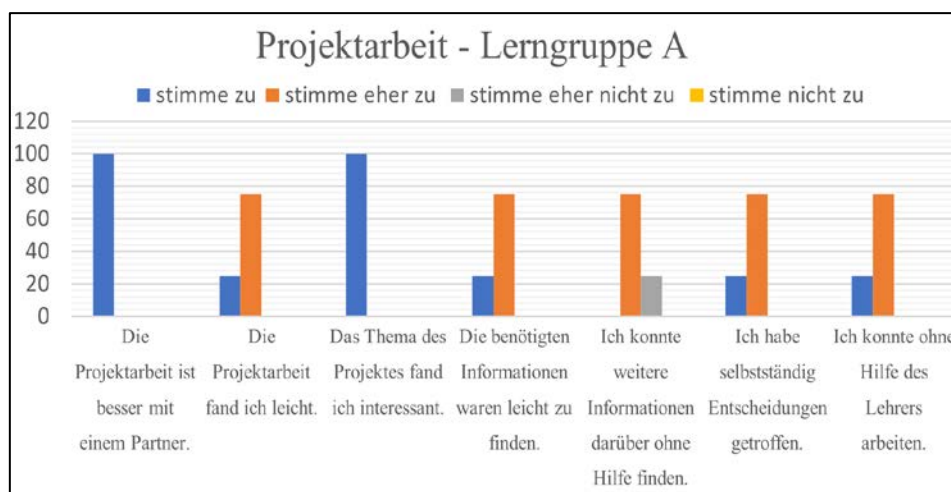


Abbildung 6: Fragebogen. 3. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.

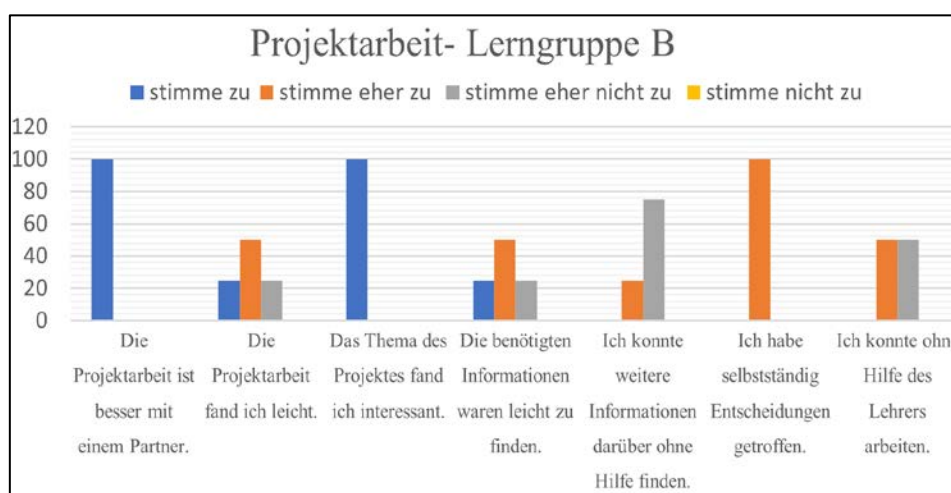


Abbildung 7: Fragebogen. 3. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.

Im vierten Abschnitt, der sich mit den eingesetzten Medien und Materialien (s. Abb. 8, 9) befasst, beantwortete die Gruppe der UE A alle Fragen überwiegend mit „stimme zu“. Sie gaben an, dass das Material und die digitalen Medien bei der Recherche und Verbesserung der Unterrichtsqualität geholfen und sie beim Sprachenlernen unterstützt haben. Gleichzeitig ist wichtig hervorzuheben, dass die Mehrheit der Lernwerkzeuge und -strategien, welche die Lernenden durch die UE erlernt haben, von ihnen als nützlich sowohl für den DaF-Unterricht als auch für andere Fächer angesehen wurde. Andererseits hielt die Lerngruppe der UE B das Material und die Medien zwar nicht für unwirksam, jedoch gibt es im Vergleich zur UE A Unterschiede. Betrachtet man das Diagramm der UE B (s. Abb. 9), wird eine neutrale Einstellung der Lernenden zum Material und den eingesetzten Medien deutlich. Was die Antworten auf die offenen Fragen dieses Abschnitts angeht (s. Tab. 1), scheint zunächst, dass die neuen Medien einen wesentlichen Beitrag zur Recherchearbeit und Informationssammlung leisteten. Sogar die Hälfte der Lernenden der UE B nannten das Internet als Medium, das sie dabei unterstützt, weitere Informationen zum Projekt zu finden, obwohl ihnen dies nicht als

Option angeboten wurde. Eine wichtige Rolle spielten ferner die spielerischen Lernaktivitäten, auf welche die Lernenden positiv reagierten.

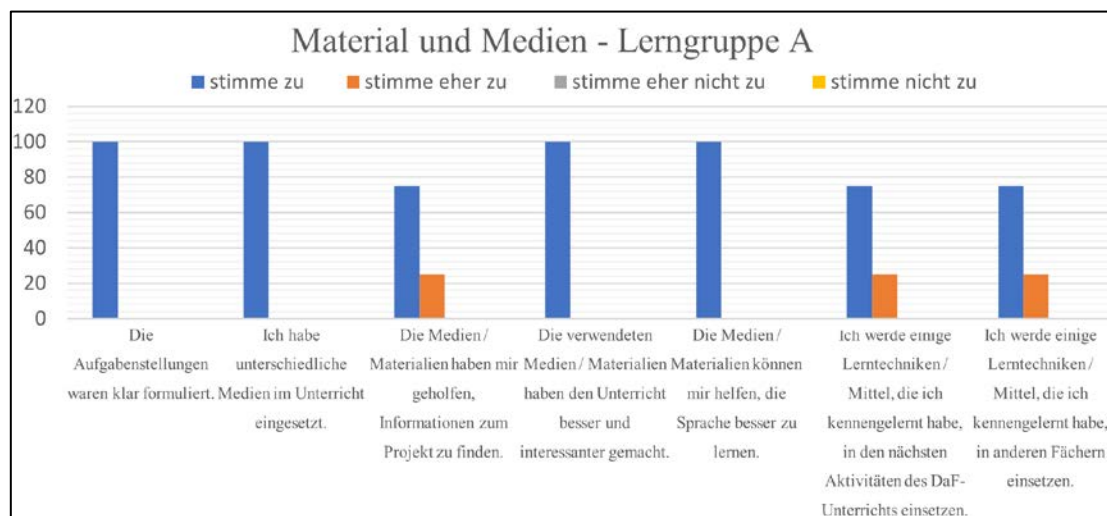


Abbildung 8: Fragebogen. 4. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.

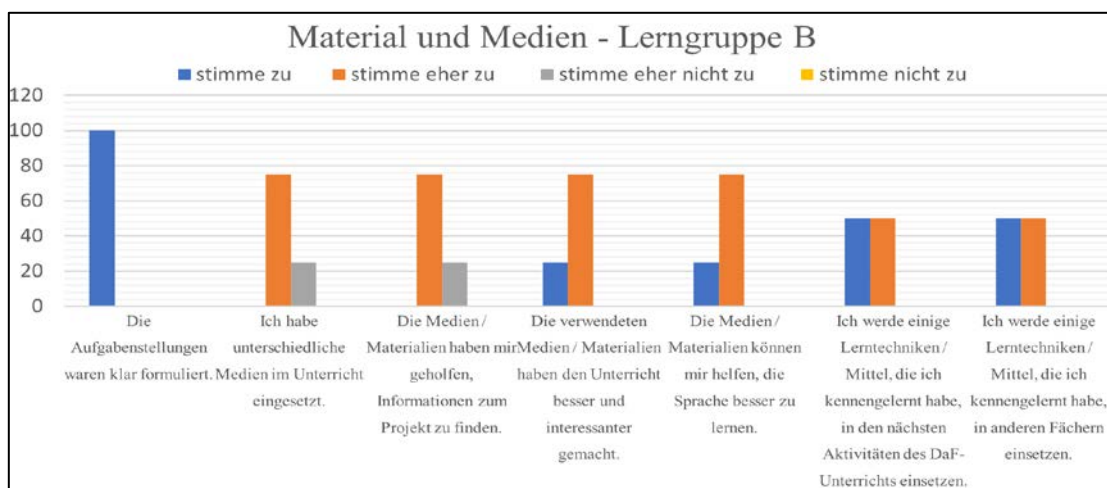


Abbildung 9: Fragebogen. 4. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.

Fragebogen - 4. Abschnitt (Material und Medien)		
Antworten auf offene Fragen		
	Lerngruppe A	Lerngruppe B
Was mir am meisten geholfen hat, Informationen zu finden, war:	Internet	Handout
	Internet	Internet
	Computer	Internet
	Wikipedia	Handout
Das Medium / Material, das mir am besten gefallen hat, war:	Kahoot	Poster
	Handy	Poster
	Kahoot	Poster
	Kahoot	Spiel mit Kärtchen

Tabelle 1: Fragebogen - 4. Abschnitt - Antworten auf offene Fragen.

Der letzte Teil des Fragebogens (s. Abb. 10, 11) bezieht sich auf den ganzen Prozess. In diesem Abschnitt konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Lerngruppen beobachtet werden. Fast alle Lernenden beantworteten alle Antworten mit „stimme zu“. Abschließend waren die Antworten auf die offenen Fragen (s. Tab. 2) vielfältig und alle schienen sowohl mit dem Ergebnis als auch mit ihrer Leistung zufrieden zu sein.

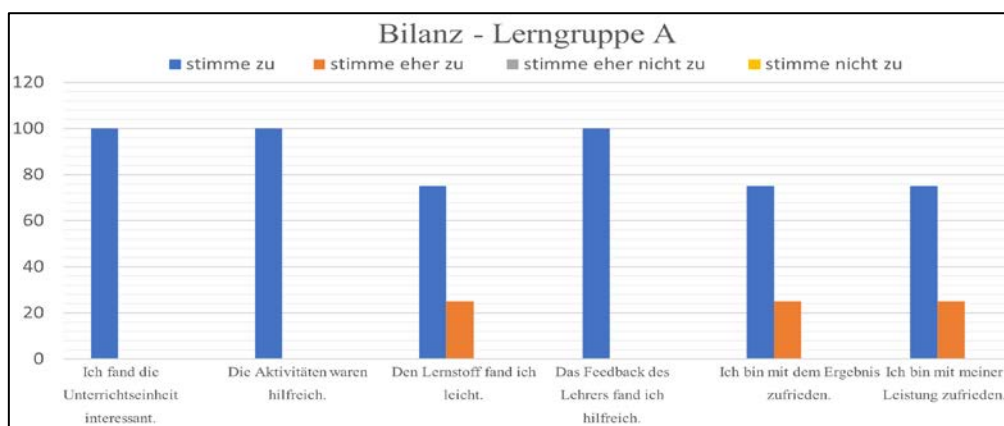


Abbildung 10: Fragebogen. 5. Abschnitt. Lerngruppe der UE A.

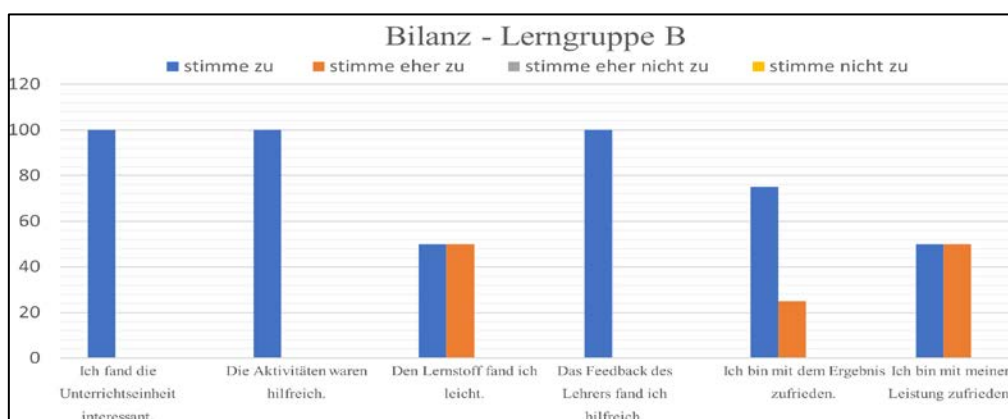


Abbildung 11: Fragebogen. 5. Abschnitt. Lerngruppe der UE B.

Fragebogen - 5. Abschnitt (Bilanz)		
Antworten auf offene Fragen		
	Lerngruppe A	Lerngruppe B
Besonders schwierig fand ich:	Video	Recherche
	Video	Recherche/Präsentation
	PowerPoint	Hören
	Präsentation	Rollenspiel
Besonders gut fand ich:	Kahoot	Gruppenarbeit
	Gruppenarbeit	Reiseplanung
	Reise	Kooperation
	Digitale Medien	Thema

Tabelle 2: Fragebogen - 5. Abschnitt - Antworten auf offene Fragen.

Zusammenfassend beantworteten 78 % der Lernenden der UE A alle Fragen mit „stimme zu“. Da alle Fragen positiv formuliert waren, stellt man fest, dass die große Mehrheit die Lernaktivitäten und die UE insgesamt interessant fand. Bei der anderen Lerngruppe liegt dieser Anteil bei fast 61 %, was impliziert, dass die Gruppe die UE entweder anspruchsvoller oder vielleicht weniger interessant fand. Aber nicht in einem solchen Ausmaß, dass die UE ihre Lernbereitschaft und aktive Teilnahme daran negativ beeinflusst. Die Antworten bestätigen auch die gute Lernumgebung, die erhöhte Lernmotivation der Lernenden sowie die gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden. Die größten Unterschiede fanden sich bei den Fragen zu dem Material und der Projektarbeit, die hauptsächlich das selbstständige Lernen betreffen. In der UE B hatten die Lernenden vor allem bei Lernaktivitäten außerhalb des Unterrichts Schwierigkeiten, da es an Interaktion und Zusammenarbeit sowohl mit den Klassenkameraden als auch mit der Lehrkraft mangelte. Man könnte davon ausgehen, dass die digitalen Medien teilweise dazu beigetragen haben. Den Kindern der UE A standen Mittel zur Verfügung, mit denen sie Informationen aus verschiedenen Quellen finden oder übersetzen konnten, ohne sich ausschließlich auf das vorgegebene Material zu beschränken, und sie konnten im Allgemeinen die Zielsprache autonomer verwenden.

Was die Beobachtungen während der Unterrichtseinheiten betrifft, stellte ich fest, dass die Rolle der Lehrperson in der medienfreien UE aktiver war. Es wurde als notwendig erachtet, dieser Lerngruppe Hilfe und Anweisungen zur Nutzung des verfügbaren Materials, zur Recherche zusätzlicher Informationen und zur Erstellung der Präsentation anzubieten. Bei der anderen Gruppe wurde dies nicht als nötig betrachtet, zumindest nicht in diesem Ausmaß. Des Weiteren zeigten die Lernenden der UE A wachsendes Interesse und große Neugier für die meisten Lernaktivitäten. Dies wurde in der Gruppenarbeit noch deutlicher, da sie viel miteinander kommunizierten und unterschiedliche Ideen zum Ausdruck brachten. In der UE B war die Zusammenarbeit zwischen den Lernenden zwar gut, aber ihr Interesse schien oft gering zu sein. Ein wichtiger Faktor war ferner die Zeit. Für die Gestaltung der medienfreien Einheit wurde mehr Zeit benötigt, als ich ursprünglich angenommen hatte, denn die Bereitstellung von umfangreichem Material für eine selbstgesteuerte Recherche erforderte Organisation und war ein zeitaufwendiger Prozess. In der mediengestützten UE benötigten dagegen die Lernenden mehr Zeit, um zusammenzuarbeiten, geeignete Informationsquellen auszuwählen und ihre eigene Recherche außerhalb des Unterrichts zu organisieren.

Beim Vergleich der beiden Unterrichtseinheiten habe ich zunächst bemerkt, dass die kommunikativen Ziele größtenteils erreicht wurden. Die Lernenden beschäftigten sich mit einem Thema, das sie interessierte und dies half ihnen, das neu erworbene Vokabular und

Wissen über die Länder Europas und die Reiseplanung vor allem in das Projekt zu integrieren. Abschließend ist zu sagen, dass die Förderung der Lernerautonomie mit digitalen Medien intensiver war. Die Lernenden dieser UE zeigten noch mehr Interesse, als ihnen klar wurde, dass sie solche Medien im Unterricht einsetzen würden. Dies steigerte ihre Motivation und ermöglichte es ihnen, mehr Kontrolle über den Lernprozess zu übernehmen. Sie haben auch einige Lernwerkzeuge erlernt, die sie während der Planung und Präsentation des Projekts eingesetzt haben. Dies zeigte sich in den Endprodukten, die jeder Gruppe präsentiert wurden, da die Präsentationen der Lernenden der UE A mehr Details zum Thema enthielten. Diese Lerngruppe konnte also kritisch und in Zusammenarbeit mit anderen Kindern nützliche Informationen auswählen, ihr Lernen organisieren und schließlich ihre Leistung entweder durch die Präsentation oder mithilfe des Kahoot-Quiz evaluieren. Die Nutzung verschiedener digitaler Medien und Endgeräte im Unterricht hat außerdem ihre Medienkompetenz gefördert, die heute von großer Bedeutung ist (s. S. 28).

5. Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurde eine Vergleichsstudie durchgeführt, um zu untersuchen, ob die digitalen Medien wesentlich zur Förderung der Lernerautonomie beitragen.

Zunächst wurde im ersten Kapitel hervorgehoben, dass Lernerautonomie ein vielschichtiges Konzept ist, das schwierig zu definieren und im Rahmen eines Unterrichts schwer zu messen ist. Die Förderung des autonomen Lernens entstand sowohl aufgrund gesellschaftspolitischer Veränderungen als auch aufgrund der Sprachwissenschaft und ihrer Teildisziplinen. Großer Wert wurde auf den konstruktivistischen Ansatz und auf dessen engen Zusammenhang mit Autonomie gelegt. So versuchten viele Theoretiker das breite inhaltliche Spektrum des Begriffs abzugrenzen und daher wurden in der vorliegenden Arbeit die Ansichten anerkannter Personen dargestellt, die zur Entstehung und Entwicklung des Konzepts beigetragen haben. Es standen lernerorientierte und kooperative Lernformen wie Projekt- und Gruppenarbeit im Mittelpunkt, welche als situationelle Bedingungen für deren Förderung betrachtet wurden. Im Unterricht nimmt die Lehrkraft die Rolle des Moderators ein, die Lernstrategien umsetzt und -impulse für selbstständiges Lernen vermittelt, während die lernende Person als Mitgestalter am Lernprozess teilnimmt. Diese Metafähigkeit, deren Förderung für das Fremdsprachenlernen heute von Bedeutung ist, ermöglicht es den Lernenden, sprachlich zu handeln, Entscheidungen zu treffen, ihr eigenes Lernen zu organisieren, zu steuern und selbst zu evaluieren.

Das zweite Kapitel konzentrierte sich auf die digitalen Medien im Lernprozess. Die zunehmende Tendenz zur gesamtgesellschaftlichen Digitalisierung hat die Fremdsprachendidaktik und den DaF-Unterricht stark beeinflusst. So entstanden neue digitale Lernformen und wurden sowohl das Potenzial des computergestützten Lernens zur Sprachförderung als auch die verschiedenartigen Herausforderungen beim Medieneinsatz betont.

Im dritten Kapitel wurde die enge Beziehung zwischen Lernerautonomie und digitalen Medien mindestens theoretisch festgestellt. Es wurden verschiedene computer- und internetbasierte Lernmedien vorgestellt, deren sinnvolle und effektive Einbettung in das Unterrichtsgeschehen wesentlich zur Herausbildung einer autonomen Lernhaltung beitragen könnte.

Im nächsten Kapitel wurde die Vergleichsstudie der Masterarbeit durchgeführt. Das Hauptziel war es, zwei unterschiedliche Unterrichtseinheiten, eine mit digitalen Medien ausgestattete und eine medienfrei gestaltete, hinsichtlich des Grades der Autonomieförderung zu vergleichen. Vor der Durchführung wurden sowohl die Rahmenbedingungen als auch die jeweils

angestrebten Ziele ausführlich dargestellt. Letztendlich wurden die Ergebnisse präsentiert und mithilfe eines Fragebogens und der Unterrichtsbeobachtungen der Lehrperson ausgewertet.

Durch die Durchführung der beiden Unterrichtseinheiten und die Auswertung des Fragebogens sowie der gewonnenen Ergebnisse wurden die am Anfang der Arbeit gestellten Fragen beantwortet. Aufgrund der Auswertung der Befunde der Forschung stellte sich heraus, dass die digitalen Medien nützliche Lernwerkzeuge für die Lernenden sein können und deren gezielter Einsatz wesentlich zur Förderung der Lernerautonomie beitragen kann. Die Antworten auf den Fragebögen waren wegen der zur Verfügung stehenden kleinen Auswahlgesamtheit zwar nicht vielfältig, aber große Unterschiede zwischen den Lerngruppen waren in Bereichen zu erkennen, die sich auf die eigene Recherche und die Materialien bzw. Medien bezogen. In der medienfreien Unterrichtseinheit hatten die Lernenden Schwierigkeiten, weitere Informationen zu finden und außerhalb des Klassenzimmers zu arbeiten, und konzentrierten sich daher hauptsächlich auf die Verwendung des vorgegebenen Materials. Durch die Nutzung von internetbasierten Plattformen wurden den Lernenden der anderen Unterrichtseinheit neue Lerntechniken und -strategien vorgestellt, die sie außerhalb des Unterrichts selbstständig einsetzten, um sowohl mögliche sprachliche Herausforderungen zu überwinden als auch ihre Arbeit inhaltlich zu bereichern. In der Unterrichtseinheit ohne digitale Medien schienen die Lernenden also eher zu lernen, wie sie das ihnen vermittelte Wissen richtig verwalten und interpretieren können, damit sie lernen. Andererseits wurde den Lernenden in der mediengestützten Unterrichtseinheit anhand der vorgegebenen Medien gezeigt, wie sie lernen könnten. Daher sollten sie die Medien richtig verwalten, um das benötigte Wissen zu erhalten. In Bezug auf die Beobachtungen während der Unterrichtseinheiten wurde festgestellt, dass die mediengestützte Einheit stärkere lernerzentrierte Merkmale aufwies. Die Gründe dafür waren erstens, dass die Lehrperson größtenteils die Rolle des Moderators hatte, und zweitens, dass die Lernenden aktiver am Lernprozess teilnahmen, weil ihr Interesse und ihre Motivation durch den Einsatz computerbasierter Medien im DaF-Unterricht deutlich gestiegen waren. Der theoretische Zusammenhang der Lernerautonomie mit digitalen Medien wurde also in der Praxis bestätigt. Neben den digitalen Medien schienen auch die angenehme Lernumgebung, die erhöhte Motivation, sich mit der Zielsprache zu beschäftigen, kooperative Lernformen und Aktivitäten, die kritisches Denken und Recherche erfordern, sowohl in der Theorie (s. S. 25f.) als auch in der Praxis optimale Voraussetzungen für die Förderung der Lernerautonomie zu sein.

Die Gestaltung eines autonomiefördernden Unterrichts soll m. E. wichtige Priorität für die Lehrkraft sein, obwohl es sich um ein komplexes Konzept handelt. Im Rahmen solchen Lernens

unterrichtet die Lehrperson nicht nur Deutsch, sondern hilft den Lernenden auch, verschiedene Kompetenzen wie kritisches Denken, Medienkompetenz, Teamfähigkeit und Kreativität zu entwickeln, die als Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts gelten (vgl. Rotherham/Willingham 2010: 17f.). Während der Durchführung der Vergleichsstudie kam ich zu dem Schluss, dass es zur Förderung der Lernerautonomie bedeutend ist, den Unterricht so zu gestalten, dass er sich zunächst auf die Zusammenarbeit stützt. Auf diese Weise können die Lernenden eine aktive Rolle im Klassenraum einnehmen, sodass sie lernen, miteinander zu kooperieren und nicht in großem Maße von der Lehrkraft abhängig zu sein. Darüber hinaus ist kritisches Denken wichtig, dessen Förderung es den Lernenden ermöglicht, Entscheidungen zu treffen und sich selbst zu reflektieren. Schließlich sollen die Lernenden durch das Material die Möglichkeit erhalten, wahrzunehmen, wie sie am liebsten arbeiten wollen und welche Strategien am besten zu ihrer eigenen Art des Lernens passen. Dabei spielen Technologie und digitale Medien eine wichtige Rolle, da sie zahlreiche multimodale Lernangebote bieten, das Lernen flexibler und vielfältiger machen und die Lernmotivation steigern (s. S. 30). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass der Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht durch die Lehrkraft nicht als Selbstzweck angesehen werden soll (s. S. 37f.). Die computerbasierten Medien sollen gezielt und sinnvoll eingesetzt werden, um die Lernenden bei der Sprach- und Autonomieförderung zu unterstützen. Man sollte aber nicht erwarten, dass die Lernenden autonom Strategien und Werkzeuge einsetzen, die ihnen im Rahmen einer einzelnen Unterrichtseinheit vorgestellt wurden. Die Lehrkraft soll die Lernenden dabei unterstützen, sie ständig im Unterricht einzusetzen, bis die lernende Person lernt, diese Lernwerkzeuge oder Strategien automatisch anzuwenden.

Abschließend ist eine Empfehlung für weitere Forschung, dieselbe Studie mit einem größeren Stichprobenumfang durchzuführen, um festzustellen, ob der Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht zur Förderung der Lernerautonomie dort zu ähnlichen Ergebnissen führt wie in der hier erfolgten Untersuchung.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Steffen / Revermann, Christoph (2016): Digitale Medien in der Bildung. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- Al-Marqini, Mohammad (2018): Lernerautonomie im DaF-Unterricht für arabische Lernende: eine empirische Untersuchung zur Bedeutung metakognitiver Lernstrategien für die Förderung der Lernerautonomie. Dissertation. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität.
- Biechele, Barbara (2004): Medienkompetenz und autonomes Lernen -Analyse und Reflexion empirischer Daten einer Befragung von DaF-Studierenden. In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen Verlag, 152-174.
- Bliidi, Soufiane (2017): Collaborative Learner Autonomy: A Mode of Learner Autonomy Development. Singapore: Springer.
- Burbat, Ruth (2015): Lernerautonomie im DaF-Unterricht: Entdeckendes Sprachverstehen aus Lernalternativen. Universidad de Granada.
- Chrissou, Marios (2005): Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“: eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Kovac Verlag.
- Chrissou, Marios (2010): Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Kovac Verlag.
- Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Demski, Denise / auf'm Kamp, Robin / Bellenberg, Gabriele / im Brahm, Grit (2021): Unterricht im Lockdown: Gestalten Expert*innen mit Erfahrungen im Lehrgang Abitur-Online digitale Lernangebote in der Zeit der Schulschließung anders als ihre Kolleg*innen in Präsenz-Bildungsgängen? In: Reintjes, Cristian / Porsch, Raphaela / im Brahm, Grit (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann, 63-80.
- Duden (2014): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patras: EAII.
- Ehnert, Rolf / Möllering, Martina (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band B. Patras: EAII.

- Gremmo, Marie-José / Riley, Philip (1995): Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Grünewald, Andreas (2017): E-Learning. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 52-57.
- Grünewald, Andreas (2017): Mediendidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 242-245.
- Grünewald, Andreas (2017): Medienkompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 245-246.
- Herzig, Bardo / Grafe, Silke (2007): *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland.* Bonn: Dt. Telekom.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neue bearbeitete und erweiterte Auflage.* Berlin: Erich Schmidt.
- Kleppin, Karin (2017): Sprachlernspiele. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 325-327.
- König, Nicola / Greffin, Klara (2021): Digitaler Deutschunterricht – mehr als die bloße Übertragung der Arbeitsformen in ein anderes Medium. In: Reintjes, Cristian / Porsch, Raphaela / im Brahm, Grit (Hrsg.): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen.* Münster: Waxmann, 27-44.
- Lütge, Christiane (2017): Sprechen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage.* Stuttgart: Metzler, 119-120.
- Martinez, Hélène (2016): Lernerperspektive und Lernerorientierung. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Tübingen: Narr Francke Attempto, 241-247.
- Nodari, Claudio / Steinmann, Cornelia (2010): Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Band.* Berlin: De Gruyter, 1157-1162.

- Pawłowska, Agnieszka (2008): Förderung der Lernerautonomie auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts durch den entsprechenden Umgang mit sprachlichen Fehlern. *Studia Germanica Posnaniensia*, (31), 167-176.
- Rebel, Karlheinz (2017): Sozialkompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 309-310.
- Reintjes, Christian / Porsch, Raphaela / im Brahm, Grit (2021): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann.
- Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb - Fremdsprachendidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: UTB.
- Rösler, Dietmar (1998): Autonomes Lernen? Neue Medien und <altes> Fremdsprachenlernen. In: *Info DaF* 1:25, 3-21.
- Rösler, Dietmar (2010): Medien und Lehr-Lernmaterialien. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Band. Berlin: De Gruyter, 1199-1214.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar / Tschirner, Erwin (2002): Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion. In: *Deutsch als Fremdsprache* 39 (3), 144-155.
- 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. 1. Band. Berlin: De Gruyter, 876-886.
- Rüschhoff, Bernd (2003): Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 426-430.
- Schmeck, Barbara (2017): Lernerorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 216-217.
- Schmenk, Barbara (2016): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachlernen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 367-372.

- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Band. Berlin: De Gruyter, 807-817.
- Siebold, Kathrin / Herrmann, Annika (2012): „Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie“. Info DaF 6. 637-650.
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Tassinari, Maria Giovanna (2009): Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Berlin: Freie Universität.
- Teng, Feng Mark (2019): Autonomy, Agency, and Identity in Teaching and Learning English as a Foreign Language. Singapore: Springer.
- Tudor, Ian (1992). Learner-centredness in language teaching: finding the right balance. System, 20 (1), 31-44.
- Viebrock, Britta (2017): Lernstrategien. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. Mit 15 Grafiken und Tabellen. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 222-223.
- Vogt, Karin (2004): Mehr Lernerautonomie durch das Internet? In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen Verlag, 190-207.
- Witte, Arnd / Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Band. Berlin: De Gruyter, 1324-1340.
- Wolff, Dieter (1997): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Vortrag an der Bergischen Universität Gesamthochschule Wuppertal.

Lernmaterial

Beste Freunde 2. Deutsch für Jugendliche A2 (2015): Kursbuch. München: Hueber.

Quellen aus dem Internet

Ardiyani, Dewi Kartika / Yulianto, Bambang (2017): Neurodidactic-Based Learning on German Course (Deutsch) B1 Level. Research on Humanities and Social Sciences, 7(24), 40-47. Online:

- <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/40142/41284> (Stand: 30.06.2022).
- Arnold, Patricia / Kilian, Lars / Thillosen, Anne / Zimmer, Gerhard (2013): Handbuch E-Learning – Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 3. aktualisierte Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. Online: <http://download.e-bookshelf.de/download/0000/7935/74/L-G-0000793574-0002327994.pdf> (Stand: 30.06.2022).
- BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015d): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 30.06.2022).
- eLearning RUBeL (o. J.): Lehre Laden. E-Learning. Inverted Classroom. Bochum: Zentrum für Wissenschaftsdidaktik Ruhr-Universität Bochum. Online: <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/e-learning-technik-in-der-lehre/inverted-classroom/was-ist-inverted-classroom/> (Stand: 30.06.2022).
- Engel, Gaby / Homberg, Gerd / Klein, Michael (2008): Lernen – Digitale Medien. Unterstützung neuer Wege des Lernens und Lehrens. Online: https://e-learning-steynfurt.de/images/pdf_Dateien/homberg_engel_klein.pdf (Stand: 30.06.2022).
- English with Cambridge (2017): Using digital tools to encourage learner autonomy in the classroom. Online: <https://youtu.be/vTnkwoqP2ho> (Stand: 30.06.2022).
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Zürich: Langenscheidt. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Stand: 30.06.2022).
- Goethe-Institut (2017): Lernerautonomie und digitale Medien. Interaktiver, Authentischer, Individueller. Online: <https://www.goethe.de/de/spr/spr/21033242.html> (Stand: 30.06.2022).
- Goethe-Institut (o. J.): Haus DaF im Beruf: Leonardo-projekt: Baustein 1 “Handlungsorientierter Unterricht”: Didaktisches Konzept. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/daf_baustein1.pdf (Stand: 30.06.2022).
- Heinen, Richard / Kerres, Michael (2017): „Bildung in der digitalen Welt“ als Herausforderung für Schule. DDS – Die Deutsche Schule, 109(2), 128–145. Online:

- <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/heinen-kerres-dds.pdf> (Stand: 30.06.2022).
- Irion, Thomas (2018): Wozu digitale Medien in der Grundschule? Sollte das Thema Digitalisierung in der Grundschule tabuisiert werden? - In: Grundschule aktuell (2018) 142, 3-7. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15574/pdf/Irion_2018_Wozu_digitale_Medien_in_der_Grundschule.pdf (Stand: 30.06.2022).
- Müller, Kristina (2021): Digitalisierung im Kontext von Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Riemer, Claudia/ Schmelter, Lars (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, 139-142. Online: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2021-0010/html> (Stand: 30.06.2022).
- Röbken, Heinke / Wetzel, Kathrin (2016): Qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Online: http://www.bba.uni-oldenburg.de/download/leseprobe_quantitativ_analytische_methoden.pdf (Stand: 30.06.2022).
- Rotherham, Andrew / Willingham, Dan (2010): '21st-century' skills: Not new, but a worthy challenge. American Educator, 34(1), 17–20.
- Tayebnik, Maryam / Puteh, Marlia (2012): Blended learning or E-learning? International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications, 3(1), 103-110. Online: <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1306/1306.4085.pdf> (Stand: 30.06.2022).
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik, In: Babylonia, Heft 4/02, 7-14. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/Baby4_02Wolff.pdf (Stand: 30.06.2022).

Anhang

Tabellen

<u>Inhaltliche Schwerpunkte des Konzepts</u>		
1	sprachliche Förderung	ca. 25-30%
2	schriftsprachliche Förderung	ca. 25-30%
3	Förderung der Lernerautonomie	ca. 25-30%
4	Herstellung teilnehmerorientierter Unterrichtsmaterialien	ca. 5-10%
5	Weitere Ziele wie interkulturelle Kompetenz oder Medienkompetenz	ca. 5-10%

Tabelle 3: Inhaltliche Schwerpunkte eines Alphabetisierungskurs laut BAMF. (BAMF 2015d: 50).

<u>Ziele der Masterarbeit</u>	
Hauptziel	
Förderung der Lernerautonomie durch den Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht.	
Teillehrziele	
1.	Didaktisch-methodische Schaffung einer geeigneten autonomiefördernden Lernumgebung
2.	Bewusstmachung von Strategien zur Steigerung der Lernmotivation und zur Intensivierung des selbstständigen Sprachhandelns von den Lernenden im Lernprozess
Teillernziele	
1.	Bewusstmachung von Lerntools und -strategien zur selbstständigen Sprachförderung
2.	Vermittlung von fachübergreifenden Strategien in Bezug auf Kompetenzentwicklung

Tabelle 4: Zielsetzung der Masterarbeit.

Unterrichtseinheit A

Unterrichtseinheit A	
Bedingungsfeldanalyse	
anthropogene Rahmenbedingungen	
Name der Lernenden	George, Pantelis, Thodoris und Nikos
Altersgruppe	elf Jahre alt
Lernmotivation	intrinsisch, groß
Kenntnisstand (DaF)	A2-Niveau
andere Fremdsprache	B1-Niveau in Englisch
Lernklima	produktiv, gute Zusammenarbeit
Hobbys	Computerspiele
sozio-kulturelle Rahmenbedingungen	
Homogenität im Klassenraum in Bezug auf die Muttersprache	Ja
Integrationsklasse	Nein
Möglichkeit zur Anschaffung bzw. Benutzung von tragbaren digitalen Geräten (Smartphones, Tablets)	Ja
institutionelle Rahmenbedingungen	
Institut	private Sprachschule in Athen, Galatsi
Klassenstärke	vier Grundschulkindern
Rahmenlehrplan	Gemeinsames Rahmencurriculum für Fremdsprachen (GERfS)
Ausstattung des Klassenzimmers (digital)	Interaktives Whiteboard, CD-Player, WLAN-Internetanschluss, Laptop
Kenntnisse der Lernenden	Mit der didaktischen Nutzung der digitalen Medien im DaF-Unterricht vertraut
Beschreibung des vorgeschriebenen Lehrwerks	
Titel, Verlag, Kapitel	Beste Freunde 2, Hueber Hellas, Lektion 27
Titel der Lektion, Inhalt	„Luisa in Salzburg“, Reise und Städteausflug

Tabelle 5: Bedingungsanalyse. Unterrichtseinheit A.

Unterrichtseinheit A	
Zielsetzung	
Hauptziel	
Förderung der Lernerautonomie.	
Feinlernziele	
Sinnvoller Einsatz von digitalen Medien zur Autonomieförderung.	
Bewusstmachung von Lernstrategien, -tools, -plattformen zur Sprachförderung und zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen.	
Sozialkompetenz	Teamfähigkeit. Entwicklung von Kooperationsstrategien.
Schlüsselqualifikationen	Kritik- und Problemlösungsfähigkeit: Förderung der selbstgesteuerten Informationsrecherche.
	Selbstorganisation und -evaluation: Förderung der Fähigkeit zur Wissenskonstruktion:
	Förderung der Medienkompetenz.
Kommunikative Ziele	grundlegende Informationen über Euroländer bereitstellen können: Weltwissen erweitern.
	Wichtige Elemente bei Reiseplanung nennen können.
	Eine Reise organisieren können.

Tabelle 6: Formulierung der Lehr- und Lernziele. Unterrichtseinheit A.

Abkürzungen: SF: Sozialform, PL: Plenum, EA: Einzelarbeit, PA: Partnerarbeit, GA: Gruppenarbeit, LK: Lehrkraft, L: Lernende, AB: Arbeitsblatt, IW: Interaktives Whiteboard, LP: Lernplattform, PP: PowerPoint.

Unterrichtseinheit A				
Verlaufsplanung				
Thema	Europa entdecken			
Zeit	6 Unterrichtsstunden (je 45 Minuten)			
Unterrichtszeiten	Dienstag und Donnerstag (18:00 – 19:30)			
1. / 2. Unterrichtsstunde				
Phase	Inhalt	SF	Funktion / Ziel	Material - Medien

Initiierungs- und Einstiegsphase	LK lenkt die Aufmerksamkeit auf <i>Foto A</i> (politische Karte Europas mit Ländernamen) auf Whiteboard. LK stellt Fragen: Was sieht man auf dem Bild? Wart ihr schon einmal in einem der abgebildeten Länder? Welches Land bzw. welche Länder würdet ihr gerne besuchen? Was wisst ihr über diese Länder?	PL, EA	Einführung zum Thema. Interesse wecken. Aufmerksamkeit erregen. Welt- und Vorwissen aktivieren. Förderung des mündlichen Ausdrucks.	IW
	L betrachten eine Fotocollage auf Whiteboard. LK fordert L auf, die Collage anzusehen und mithilfe des Laptops auf einer Website eine Wortwolke zu erstellen.	PL, GA	Vorwissen aktivieren. Kreative Kompetenz fördern. Ideensammlung und grafische Darstellung der Gedanken. Förderung des kooperativen und selbstständigen Lernens.	IW, Laptop, Internet, Webtool
	Länderumrisse-Kreuzworträtsel auf LearningApps lösen. LK fordert L auf, bei Betrachtung des <i>Fotos A</i> auf Whiteboard die Länder an ihren Umrissen zu erkennen und in GA das Kreuzworträtsel zu lösen.	PL, GA	Teamgeist und soziale Kompetenz fördern. Exploratives und kooperatives Lernen. Spielerische Aktivität.	IW, Laptop, Internet, Autoren tool
	Zuweisung einer Hausaufgabe. LK verteilt L ein AB mit Steckbrief-Vorlagen und nützlichen Links. L füllen einen Steckbrief über ein Europaland in EA zu Hause aus und ihn auf E-me-Plattform hochladen. LK gibt Hilfestellung bei Recherche.	EA	Förderung des autonomen und entdeckenden Lernens. Förderung des selektiven Lesens. Organisationskompetenz.	AB, Endgeräte, Internet, LP
3. / 4. Unterrichtsstunde				
Phase	Inhalt	SF	Funktion / Ziel	Material - Medien
Planungs- und Durchführungsphase	L schauen ein kurzes Video an und lösen Aufgaben auf Google Forms.	PL, EA	Wortschatz erweitern und im Kontext einüben. Förderung des Hör-Seh-Verstehens und selektiven Hörens.	Endgeräte, WLAN, Autorentool
	LK gibt Hilfestellung bei der Erstellung einer	PA	Informationsrecherche.	LP, PP

	PowerPoint-Präsentation. LK fordert L auf, eine 3-Tage-Kurzreise ins Ausland in PA zu erstellen und auf Padlet hochladen.		Kooperatives und exploratives Lernen. Förderung des selbstständigen und handlungsorientierten Lernens.	
5. / 6. Unterrichtsstunde				
Phase	Inhalt	SF	Funktion / Ziel	Material - Medien
Präsentations- und Auswertungsp hase	L präsentieren im PL das Endprodukt.	PL, PA	Förderung des mündlichen Ausdrucks	IW, PP
	Quizfragen mit Kahoot antworten	PL	Wiederholung, Üben und Selbstevaluation Förderung der Reflexionskompetenz	Endgeräte, WLAN, spielbasierte LP

Tabelle 7: Unterrichtsskizze. Unterrichtseinheit A.

Unterrichtseinheit B

Unterrichtseinheit B	
Bedingungsfeldanalyse	
anthropogene Rahmenbedingungen	
Name der Lernenden	Michaela, Georgia, Stella, Nikos
Altersgruppe	zehn - elf Jahre alt
Lernmotivation	vor allem intrinsisch
Kenntnisstand (DaF)	A2-Niveau
andere Fremdsprache	gute Englischkenntnisse
Lernklima	angenehm, Respekt, Zusammenarbeit
sozio-kulturelle Rahmenbedingungen	
Homogenität im Klassenraum in Bezug auf die Muttersprache	Ja
Integrationsklasse	Nein
Möglichkeit zur Anschaffung bzw. Benutzung von tragbaren digitalen Geräten (Smartphones, Tablets)	Ja
Interaktion der Lernenden	Gute soziale Fertigkeiten
institutionelle Rahmenbedingungen	
Institut	private Sprachschule in Athen, Nea Ionia
Klassenstärke	vier Grundschulkindern
Rahmenlehrplan	Gemeinsames Rahmencurriculum für Fremdsprachen (GERfS)
Ausstattung des Klassenzimmers	Whiteboard, CD-Player, Laptop
Beschreibung des vorgeschriebenen Lehrwerks	
Titel, Verlag, Kapitel	Beste Freunde 2, Hueber Hellas, Lektion 27
Titel der Lektion, Inhalt	„Luisa in Salzburg“, Reise und Städteausflug

Tabelle 8: Bedingungsanalyse. Unterrichtseinheit B.

Unterrichtseinheit B	
Zielsetzung	
Hauptziel	
Förderung der Lernerautonomie.	
Feinlernziele	
Auswahl von Lerntechniken und -strategien zur Planung eines selbstgesteuerten Lernens.	
Gestaltung eines autonomieorientierten Unterrichts.	
Sozialkompetenz	Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit.
Schlüsselqualifikationen	Förderung der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit
	Entwicklung der Erschließungsfähigkeit
Kommunikative Ziele	grundlegende Informationen über Euroländer bereitstellen können: Weltwissen erweitern.
	Wichtige Elemente bei Reiseplanung nennen können.
	Eine Reise organisieren können.

Tabelle 9: Formulierung der Lehr- und Lernziele. Unterrichtseinheit B.

Abkürzungen: SF: Sozialform, PL: Plenum, EA: Einzelarbeit, PA: Partnerarbeit, GA: Gruppenarbeit, LK: Lehrkraft, L: Lernende, AB: Arbeitsblatt, IW: Interaktives Whiteboard, LP: Lernplattform, PP: PowerPoint.

<u>Unterrichtseinheit B</u>				
<u>Verlaufsplanung</u>				
Thema	Europa entdecken			
Zeit	6 Unterrichtsstunden (je 45 Minuten)			
Unterrichtszeiten	Mittwoch und Freitag (17:30 – 19:00)			
1./2. Unterrichtsstunde				
Phase	Inhalt	SF	Funktion / Ziel	Material - Medien
Initiierungs- - und Einstiegsphase	LK bringt ein Poster (politische Verwaltungskarte von Europa) zum Unterricht mit. L schauen das Poster an und LK stellt Fragen: Was kann man auf dem Poster sehen? Welche Länder Europas habt ihr bisher besucht? Welches	PL, EA	Einstieg ins Thema. Interesse wecken. Aufmerksamkeit erregen. Welt- und Vorwissen aktivieren.	Poster









	europäische Land würdet ihr gerne besuchen? Warum?		Förderung des mündlichen Ausdrucks.	
	LK schreibt die Phrase „Reisen durch Europa“ auf das Whiteboard und fordert L auf, in GA auf einem leeren Blatt ein Assoziogramm zum Begriff zu erstellen.	PL, GA	Vorwissen aktivieren. Kreative Kompetenz fördern. Ideensammlung.	Blatt, Bleistift, Whiteboard
	L betrachten eine Kopie einer europäischen Karte, die in vier Regionen (Nord-, Süd-, Ost-, Westeuropa) unterteilt ist. LK verteilt 2 selbst erstellte Kärtchen mit Ländernamen und ein AB mit zwei verschiedenen Steckbrief-Vorlagen an jeden L. L werden gebeten, nach Informationen auf der Karte zu suchen und die erforderlichen Angaben auszufüllen.	PL, EA	L erhalten einen Überblick über Europa. Erschließung von Informationen durch exploratives Lernen.	Kopie, AB, Bleistift
	Zuweisung einer Hausarbeit. AB mit Suchwortgitter und Zuordnungsaufgabe.	EA	Üben und Wiederholen. Verankerung	AB, Bleistift
3./4. Unterrichtsstunde				
Phase	Inhalt	SF	Funktion / Ziel	Material - Medien
Planungs- und Durchführungsphase	LK verteilt AB mit Lückentext zum Thema Reise	PL, EA	Erweiterung und Einübung des neuen Wortschatzes. Förderung des Lese- und Textverständnisses.	AB, Bleistift
	Hörverstehen zum Thema <i>Urlaub</i> . LK geht mit L die Fragewörter in der Tabelle durch. L hören die Texte zweimal und notieren die Informationen in Stichworten.	PL, EA	Förderung des Hörverstehens. Selektives Hören.	CD-Player, AB, Bleistift
	LK verteilt AB mit Sprechkarten, eine mit und eine ohne Angaben. Zuerst präsentieren L mündlich die Informationen der 1. Tabelle der Personen. Zugleich schreibt ihr Gegenüber diese Informationen auf und füllt so die 2. Tabelle aus.	PL, PA	Förderung des mündlichen Ausdrucks und selektiven Hörens. Förderung des mündlichen Ausdrucks	AB, Bleistift
	LK gibt Hilfestellung bei der Erstellung einer Präsentation. L	PA	Förderung des selbstständigen und	Handout

	werden aufgefordert, als Hausaufgabe gemeinsam mit einem Partner eine 3-Tage-Kurzreise nach Europa zu planen. Dazu bekommen sie ein Handout mit Tipps für den Aufbau der Präsentation und mit Länder- und Fluginformationen.		handlungsorientierten Lernens. Organisationskompetenz. Kooperatives und exploratives Lernen.	
5./6. Unterrichtsstunde				
Phase	Inhalt	SF	Funktion / Ziel	Material - Medien
Präsentations- und Auswertungsphase	L präsentieren im PL das Endprodukt.	PL, PA	Förderung des mündlichen Ausdrucks	Blatt, Handout

Tabelle 10: Unterrichtsskizze. Unterrichtseinheit B.

Fragebogen

Ερωτηματολόγιο				
1. Μαθησιακό Κλίμα και Κίνητρα				
	Συμφωνώ απόλυτα 	Μάλλον συμφωνώ 	Μάλλον Διαφωνώ 	Διαφωνώ απόλυτα 
Μου αρέσει να μαθαίνω Γερμανικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μαθαίνω γερμανικά για να πάρω ένα καλό βαθμό στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μου αρέσει να συμμετέχω στις δραστηριότητες του μαθήματος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η συνεργασία με τους συμμαθητές μου ήταν καλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η συνεργασία με τον δάσκαλο ήταν καλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμμετείχα ενεργά στο μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το κλίμα στη τάξη ήταν ευχάριστο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το κλίμα στη τάξη έκανε πιο εύκολη την συμμετοχή μου στο μάθημα και στις δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ομαδική εργασία				
	Συμφωνώ απόλυτα 	Μάλλον συμφωνώ 	Μάλλον Διαφωνώ 	Διαφωνώ απόλυτα 
Δουλεύω καλύτερα μαζί με άλλους παρά μόνος μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βρήκα ενδιαφέρουσες τις ομαδικές δραστηριότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Οι συμμαθητές μου και εγώ μπορέσαμε να δουλέψουμε αυτόνομα χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι ομαδικές δραστηριότητες στη τάξη ήταν πιο εύκολες από ότι εκτός μαθήματος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Πρότζεκτ				
	Συμφωνώ απόλυτα 	Μάλλον συμφωνώ 	Μάλλον Διαφωνώ 	Διαφωνώ απόλυτα 
Το πρότζεκτ είναι καλύτερο μαζί με κάποιον συμμαθητή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βρήκα το πρότζεκτ εύκολο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Βρήκα το θέμα του πρότζεκτ ενδιαφέρον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ήταν εύκολο να βρεθούν οι πληροφορίες που χρειαζόνταν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπόρεσα να βρω επιπλέον πληροφορίες χωρίς βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Πήρα μόνος μου αποφάσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μπόρεσα να δουλέψω χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Υλικό και Μέσα				
	Συμφωνώ απόλυτα 	Μάλλον συμφωνώ 	Μάλλον Διαφωνώ 	Διαφωνώ απόλυτα 
Η διατύπωση των ασκήσεων ήταν ξεκάθαρη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Χρησιμοποίησα διάφορα μέσα στο μάθημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα μέσα/το υλικό με βοήθησαν να βρω πληροφορίες μόνος μου για το πρότζεκτ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





Τα μέσα/το υλικό που χρησιμοποιήθηκαν έκαναν το μάθημα καλύτερο και πιο ενδιαφέρον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τα μέσα/υλικό μπορούν να με βοηθήσουν να μάθω καλύτερα τη γλώσσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θα χρησιμοποιήσω κάποιες τεχνικές/μέσα που έμαθα για τις επόμενες δραστηριότητες στο μάθημα γερμανικών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θα χρησιμοποιήσω τεχνικές/μέσα που έμαθα και για άλλα μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αυτό που με βοήθησε περισσότερο να βρω πληροφορίες ήταν:				
Το μέσο/υλικό που μου άρεσε περισσότερο ήταν:				
5. Απολογισμός				
	Συμφωνώ απόλυτα 😊	Μάλλον συμφωνώ 😊	Μάλλον Διαφωνώ 😞	Διαφωνώ απόλυτα 😞
Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι δραστηριότητες ήταν χρήσιμες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Την ύλη τη βρήκα εύκολη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι συμβουλές του δασκάλου ήταν χρήσιμες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είμαι ευχαριστημένος με το αποτέλεσμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είμαι ευχαριστημένος με την απόδοσή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ιδιαίτερα δύσκολο βρήκα:				
Ιδιαίτερα καλό βρήκα:				

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή! 😊

Tabelle 11: Fragebogen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität auf Griechisch.

Fragebogen				
1. Lernklima und Motivation				
	stimme zu 😊	stimme eher zu 😊	stimme eher nicht zu 😞	stimme nicht zu 😞
Es macht mir Spaß, Deutsch zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne Deutsch, um eine gute Note in der Schule zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir Spaß, an Aktivitäten des Unterrichts teilzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit meinen Schulkameraden war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zusammenarbeit mit dem Lehrer war gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe aktiv am Unterricht teilgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Klima im Klassenraum war angenehm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Klima motivierte mich zur Teilnahme am Unterricht und an den Aktivitäten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Gruppen- und Partnerarbeit				
	stimme zu 😊	stimme eher zu 😊	stimme eher nicht zu 😞	stimme nicht zu 😞

Ich arbeite lieber mit anderen zusammen als allein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppen- und Partnerarbeit fand ich interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Schulkameraden und ich konnten selbstständig ohne Hilfe des Lehrers arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gruppenaktivitäten im Klassenraum waren leichter als die Gruppenaktivitäten außerhalb des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Projektarbeit				
	stimme zu 	stimme eher zu 	stimme eher nicht zu 	stimme nicht zu 
Die Projektarbeit ist besser mit einem Partner.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Projektarbeit fand ich leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Thema des Projektes fand ich interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die benötigten Informationen waren leicht zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte weitere Informationen darüber ohne Hilfe finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe selbstständig Entscheidungen getroffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte ohne Hilfe des Lehrers arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Material und Medien				
	stimme zu 	stimme eher zu 	stimme eher nicht zu 	stimme nicht zu 

Die Aufgabenstellungen waren klar formuliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe unterschiedliche Medien im Unterricht eingesetzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Medien / Materialien haben mir geholfen, Informationen zum Projekt zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die verwendeten Medien / Materialien haben den Unterricht besser und interessanter gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Medien / Materialien können mir helfen, die Sprache besser zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde einige Lerntechniken / Mittel, die ich kennengelernt habe, in den nächsten Aktivitäten des DaF-Unterrichts einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde einige Lerntechniken / Mittel, die ich kennengelernt habe, in anderen Fächern einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was mir am meisten geholfen hat, Informationen zu finden war:	<hr/>			
Das Medium / Material, das mir am besten gefallen hat, war:	<hr/>			
5. Bilanz				
	stimme zu 	stimme eher zu 	stimme eher nicht zu 	stimme nicht zu 
Ich fand die Unterrichtseinheit interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Aktivitäten waren hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den Lernstoff fand ich leicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Feedback des Lehrers fand ich hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich bin mit dem Ergebnis zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit meiner Leistung zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besonders schwierig fand ich:	_____			
Besonders gut fand ich:	_____			
Danke für eure Teilnahme! 😊				

Tabelle 12: Fragebogen zur Beurteilung der Unterrichtsqualität auf Deutsch.

Abbildungen

Unterrichtseinheit A



Abbildung 12: Foto A – Politische Karte Europas mit Ländernamen.
(Quelle: <https://www.istockphoto.com/de>)


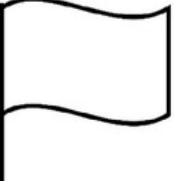


Abbildung 13: Wortwolke zum Thema „Europa entdecken“.

Europa entdecken!

Name: _____ Datum: ____/____/____

Aufgabe: Such im Internet nach Informationen und ergänze den Steckbrief:

Steckbrief	
Land: _____	Markiere das Land auf der Europakarte: 
Hauptstadt: _____	
Lage: im _____ von Europa	
Einwohner: _____	
Fläche: _____ km ²	Das ist die Flagge: 
Währung: _____	
Nachbarländer: _____	

Europa entdecken!

Richtig suchen im Internet:
Suchmaschinen:
• Google: https://www.google.de/
• fragFINN: https://www.fragfinn.de/
• Helles Köpfchen: https://www.helles-koepfchen.de/
Online-Lexika:
• Wikipedia.de (https://www.wikipedia.de/)
• Klexikon.de (https://klexikon.zum.de/)
Digitale Wörterbücher:
• Pons.de (https://de.pons.com/)
• Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (https://www.dwds.de/)
• Duden (https://www.duden.de/)
Google Translate: https://translate.google.de

Abbildung 14: Arbeitsblatt mit Steckbrief.

Nicos Weg - A2 - Folge 19: Bahnreisen

Verständnisfragen

Warum ist Inge nicht glücklich? *

- ☐ Sie ist nicht glücklich, weil ihr Laptop kaputt ist.
- ☐ Sie ist traurig, denn sie ist den ganzen Tag zu Hause.

Warum fährt Inge nicht weg? *

- ☐ Sie findet das Planen von Ausflügen kompliziert.
- ☐ Sie hat keine Freizeit und kein Geld.

Welche Idee hat Max? *

- ☐ Er will für Inge einen Ausflug im Internet buchen.
- ☐ Er will zusammen mit Inge und Tarek einen Ausflug nach Köln machen.

Wann kommt Inge in Bingen am Rhein an? *

- ☐ Um 11:45
- ☐ Um 18:30
- ☐ Um 9:45

Abbildung 15: Google Forms. Fragen zum Video. 1. Abschnitt mit Verständnisfragen.

Wortschatzübungen

Finde das Gegenteil. *

	schlecht	hinfahren	einfach	einsteigen	entspannend	abfahren
zurückfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aussteigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ankommen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kompliziert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anstregend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
toll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was passt nicht?

1. Frage *

☐ Gleis

☐ bar

☐ bezahlen

☐ Geld

2. Frage *

☐ Pass

☐ Gepäck

☐ Koffer

☐ Geige

3. Frage *

☐ Übernachtung

☐ Jugendherberge

☐ Senior

☐ Hotel

Abbildung 16: Google Forms. Fragen zum Video. 2. Abschnitt mit Wortschatzübungen.

Europa entdecken!

Name: _____

Datum: ____/____/____

Situation: Inge hat eine 3-Tage-Kurzreise ins Ausland gewonnen. Ihr arbeitet in einem Reisebüro und sollt ihr helfen. Inge wohnt in Köln, Deutschland. Wählt das perfekte Reiseziel für Inge aus und plant ihre Reise. Wohin reist sie und was macht sie da?

Aufgabe: Wählt ein europäisches Land als Reiseziel. Sammelt Informationen darüber im Internet und erstellt eine Powerpoint Präsentation. Bitte beantwortet folgende Fragen:

1. Tag:

- Ziel?
- Was soll sie mitnehmen? (Geld, Pass usw.)
- Wie fährt sie hin? Um wie viel Uhr? Dauer?
- Aktivitäten? (Sehenswürdigkeiten, Museen, Essen usw.)
- Übernachten? Preis?

2. Tag:

- Aktivitäten?

3. Tag:

- Wie kommt sie zurück?
- Wann?

Abbildung 17: Arbeitsblatt zur PowerPoint-Präsentation. 1. Seite.

<u>Die perfekte Reise planen:</u>
<u>Informationen über das Ziel finden:</u>
• Wikipedia.de (https://www.wikipedia.de/)
• Klexikon.de (https://klexikon.zum.de/)
<u>Informationen über die Reise (Preis, Dauer, Datum usw.):</u>
mit der Bahn: 1) Deutsche Bahn: https://www.bahn.de/
mit dem Bus: 1) Flixbus: https://www.flixbus.de/ 2) Busliniensuche.de: https://www.busliniensuche.de/
mit dem Flugzeug: 1) Google Flüge: https://www.google.com/flights?hl=de 2) Skyscanner: https://www.skyscanner.de/
<u>Suchmaschinen:</u>
• Google: https://www.google.de/
• fragFINN: https://www.fragfinn.de/
• Helles Köpfchen: https://www.helles-koepfchen.de/
<u>Online-Wörterbücher:</u>
• Pons.de (https://de.pons.com/)
• Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (https://www.dwds.de/)
• Duden (https://www.duden.de/)
Google Translate: https://translate.google.de

Abbildung 18: Arbeitsblatt zur PowerPoint-Präsentation. 2. Seite.

Unterrichtseinheit B

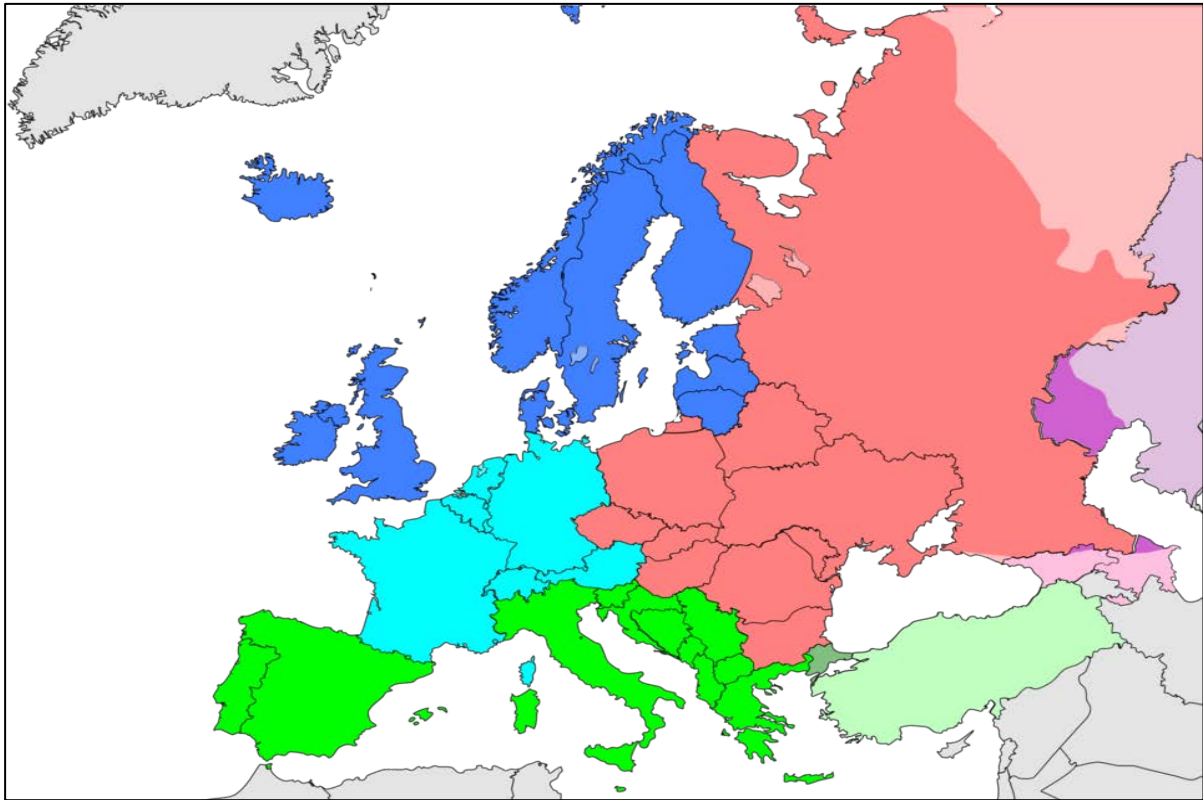


Abbildung 19: Regionale Gliederung Europas.

(nach der UN-Statistikkommission) Online:

https://de.wikipedia.org/wiki/Regionale_Gliederung#/media/Datei:Europe_subregion_map_UN_geoscheme.svg (Stand: 30.06.2022).



Abbildung 20: Kärtchen mit Ländernamen.

Mein Reiseziel

Name: _____

Hauptstadt: _____

Lage: _____ **liegt im**
_____ **Europas**

2 andere Städte: _____ **und**

Nachbarländer: _____

Farben der Flagge: _____

Male die Flagge farbig aus!

Abbildung 21: Steckbriefvorlage.
(Quelle: Eigene Darstellung)

Europa entdecken!

Name: _____

Datum: ____/____/____

1) Finde die 15 Hauptstädte Europas in dem Suchwortgitter und ergänze die Tabelle darunter.

Q	R	O	M	O	S	W	O	P	D	W	Y
H	G	L	A	A	U	B	E	R	L	I	N
A	K	I	E	W	K	E	V	A	I	E	E
M	O	E	P	O	I	G	V	G	S	N	R
S	P	V	N	M	H	L	B	O	S	L	O
T	E	Z	W	A	R	S	C	H	A	U	I
E	N	Y	A	D	N	I	L	Y	B	X	H
R	H	T	T	R	L	O	N	D	O	N	G
D	A	T	H	I	H	K	Q	O	N	G	T
A	G	P	E	D	P	A	R	I	S	X	B
M	E	Q	N	I	T	H	J	T	G	R	T
W	N	U	B	E	R	N	O	U	Z	F	D

Land	Hauptstadt	Land	Hauptstadt
Spanien		Frankreich	
Vereinigtes Königreich		die Niederlande	
Dänemark		Italien	
die Schweiz		Tschechien	
Polen		Deutschland	
Österreich		Portugal	
Norwegen		Ukraine	
Griechenland			

2) Ordne zu wie im Beispiel!

Athen

Berlin

London

Paris

Rom

Wien

Barcelona



Kolosseum

Brandenburger Tor

Akropolis

Stephansdom

Eiffelturm

Sagrada Família

Big Ben

Abbildung 22: Arbeitsblatt mit Suchwortgitter und Zuordnungsaufgabe.

Europa entdecken!

Name: _____

Datum: ____/____/____

1) Ergänze den folgenden Lückentext mit den unten angegebenen Wörtern:

Lieber Max,

Wie geht es dir? Mir geht es prima! Diesmal habe ich dir viel zu erzählen! In den Sommerferien habe ich mit meiner Familie eine _____ durch Europa gemacht. Nachdem ich meinen _____ gepackt und meinen _____ mitgenommen hatte, sind wir zum _____ gefahren. Der Zug ist um 8 Uhr vom _____ 4 abgefahren. Wir sind von Frankfurt in die Hauptstadt Österreichs, nach Wien gefahren, wo wir 2 Tage in einem großen Hotel _____ haben. In Wien haben wir unter anderem den Stephansdom und das Schloss Schönbrunn _____. Außerdem probierten mein Bruder und ich die berühmten Mozartkugeln.

Als nächstes sind wir mit dem _____ nach Rom gereist, weil wir günstige Flugtickets gefunden und _____ haben. Dort haben wir das Kolosseum besichtigt, viele Fotos gemacht und endlich italienische Pizza gegessen (das war lecker!).

Die nächste Station der Reise war Paris. Wir sind zuerst mit dem Bus zum Flughafen Rom gefahren und danach nach _____ geflogen. Wir haben eine Stadtrundfahrt gemacht und viele Sehenswürdigkeiten besucht. Das Beste war natürlich der _____. Nach zwei Tagen in Paris sind wir sehr müde nach _____ zurückgekehrt. Das ist alles! Ich warte auf deine Antwort.

Viele liebe Grüße

Katrin

übernachtet

besichtigt

Frankfurt

Reisepass

Reise

Bahnhof

Eiffelturm

gebucht

Koffer

Frankreich

Gleis

Flugzeug

Abbildung 23: Arbeitsblatt mit Lückentext. 1. Seite.

Europa entdecken!

2) Zeichne Katrins Reise in die Europakarte!



Abbildung 24: Arbeitsblatt mit Lückentext. 2. Seite.

18

Hören 43

Fit

13

Interviews. Hör zu und notiere die Informationen in der Tabelle.



Herr Schneider



Frau Hoffmann



Michael

Wohin?			
Wann?			
Wie lange?			
Mit wem?			
Was?			

Abbildung 25: Hörverstehensübung.
(Quelle: Magnet neu A2. Kursbuch, S. 109)

Europa entdecken!

Name: _____

Datum: ____/____/____

Mein Urlaub	
Wohin?	
Wann?	
Wie lange?	
Wie?	
Mit wem?	
Was?	

Mein Urlaub	
Wohin?	Würzburg, Bayern (Deutschland)
Wann?	März
Wie lange?	1 Woche
Wie?	Flugzeug
Mit wem?	Bruder und Mutter
Wo?	Hotel
Was?	Sehenswürdigkeiten besichtigen

Im Januar fahre ich... mit... nach...

Das liegt in ...

Da bleibe ich...

Meine Familie und ich wohnen in...

Ich möchte/will...

Abbildung 26: Arbeitsblatt mit Sprechkarten. Rollenspiel.

Europa entdecken!

Name: _____

Datum: ____/____/____

Gruppe A**Reiseziel: Italien**

Aufgabe: Du hast zusammen mit deinem Freund / deiner Freundin eine 3-Tage-Kurzreise nach Italien im August gebucht. Ihr habt günstige Flugtickets von Frankfurt nach Rom im Internet gefunden. Sammelt Informationen über Italien und erstellt einen Reiseplan. Ihr sollt diesen Plan präsentieren. Bitte beantwortet folgende Fragen:

1. Tag:

- Ziel? (Informationen über das Land)
- Was sollt ihr mitnehmen? (Geld, Pass usw.)
- Wie fahrt ihr hin? Um wie viel Uhr? Dauer?
- Aktivitäten? (Sehenswürdigkeiten, Essen usw.)
- Übernachten? Preis?

2. Tag:

- Aktivitäten?

3. Tag:

- Wie kommt ihr zurück?
- Wann?

Abbildung 27: Handout zur Projektpräsentation. 1. Seite.

Länderinfo: Italien

Dieser Artikel wurde ausgedruckt unter der Adresse: <https://kinder.wdr.de/tv/weltreise-deutschland/laender-infos/weltreise-deutschland-laenderinfo-italien-100.html>



Länderinfo: Italien

Italien	
Größe	301338 km², damit ist das Land auf Platz 70 von 197 Ländern
Einwohner	~ 60,600 000 Mio, 201 E/ km²
Hauptstadt	Rom, Weitere große Städte: Mailand, Neapel, Turin, Palermo, Genua
Sprache	Italienisch
Längster Fluss	Po, 652 km, Weitere wichtige Flüsse: Arno, Tiber
Höchster Berg	Monte Bianco oder Mont Blanc, 4 810 m, Bedeutendste Gebirge: Alpen, Apennin
Währung/ Kfz-Kennzeichen	Euro / I

Der südliche und der mittlere Teil Italiens sehen zusammen aus wie ein Stiefel. Er besteht aus der Po-Ebene und der Apenninen-Halbinsel. Der Norden Italiens grenzt im Westen an Frankreich und im Norden an die Schweiz und an Österreich. Der Osten grenzt an Slowenien. Auch die Inseln Sardinien und Sizilien gehören zu Italien. Italien ist ein bedeutendes Industrieland. Die meisten Fabriken und das fruchtbare Ackerland liegen im Norden. Ein wichtiges Gebiet zum Anbau von Getreide, Obst und Weintrauben ist die Po-Ebene. Der gebirgige wärmere Süden des Landes wird ackerbaulich genutzt; angepflanzt werden vorwiegend Olivenbäume, Wein und Tomaten. Die vielen kleinen landwirtschaftlichen Betriebe werden oft als Nebenerwerb bewirtschaftet. Auf Sizilien liegt die fruchtbare Conca d'Oro. Diese Region ist bekannt für ihre zahlreichen Zitrusfrüchte.

Von Berlin zur Hauptstadt Rom sind es - in Luftlinie - 1199 km.

Klima

Das italienische Klima zeigt große Schwankungen auf, während die Wintermonate in den Alpen gewöhnlich kalt und schneereich sind, sind die Sommer kurz und kühl. Anders im Süden des Landes, da sind die Sommer heiß und trocken, die Winter gemäßigt und mild. In den italienischen Bergen gibt es häufig Starkregen, bei denen ganze Hänge abgeschwemmt werden.

Vulkane

Neben dem 1281 Meter hohen Vesuv auf dem Festland Italiens stehen auf den italienischen Inseln weitere Vulkane. Bekannt sind vor allem der 3323 Meter hohe Ätna und der 926 Meter hohe Stromboli. Italien ist das Land mit den meisten aktiven Vulkanen auf dem europäischen Kontinent. Letzte Ausbrüche waren: Ätna 2015, Stromboli ist ständig aktiv, Vesuv 1944.

Wirtschaft

Nach dem Wandel von einer Landwirtschafts- zu einer Industrienation stellen etliche Unternehmen heute zum Beispiel Maschinen, Autos oder Computer her. Italien ist auch für seine Modehäuser bekannt, die sich hauptsächlich in Mailand befinden. Die wichtigsten Bodenschätze sind Erdöl, Braunkohle, Eisenerz, Blei, Zink, Kalisalz und Quecksilber. Die Stadt Carrara in der Toskana ist bekannt für den besonders weißen, reinen Marmor.

Essen

Italien ist die Heimat der beliebten Pizza, sie ist auf der ganzen Welt bekannt. Nudelspezialitäten aus mehr als 600 verschiedenen Nudelformen gibt es in Italien als Vorspeise. Im Norden des Landes essen die Menschen viel Reis oder Polenta. Jedes Jahr werden mehr als 4 Millionen Tonnen Tomaten geerntet. Ein großer Teil davon wird zu Tomatensoße verarbeitet. Gutes Essen hat in Italien einen sehr hohen Stellenwert; man nimmt sich dafür viel Zeit. Da aber mittlerweile immer mehr Frauen einem Beruf nachgehen, stirbt die Tradition des wichtigen, gemeinsamen Mittagessens allmählich aus.

Abbildung 28: Handout zur Projektpräsentation. 2. Seite.

Länderinfos: Online: <https://kinder.wdr.de/tv/weltreise-deutschland/laender-infos/index.html> (Stand: 30.06.2022).

Europa entdecken!

Opern, Kultur, Feste

- Florenz ist die Geburtsstadt der Oper, die Scala in Mailand ist die berühmteste Oper. Aus Italien stammen die weltbekannten Tenöre Luciano Pavarotti und Enrico Caruso.
- In Italien stehen einige der schönsten Sehenswürdigkeiten Europas, z. B. antike Stätten wie das Amphitheater oder aber das Kolosseum in Rom und zahlreiche Kunstdenkmäler in Florenz.
- In Siena findet zweimal jährlich ein großes Pferderennen statt, der Palio.
- Venedig ist eine außergewöhnliche Stadt. Sie hat 118 Inseln, 177 Kanälen und 400 Brücken.
- William Shakespeares Tragödie "Romeo und Julia" spielt in Italien, in Verona.

Italienische Familie und Zwischenmenschliches

Viele Paare sind jahrelang verlobt, weil die Italiener mit der Heirat oft warten, bis sie eine Ausbildung abgeschlossen und eine Arbeit gefunden haben. Im Norden des Landes gibt es in den meisten Familien nur ein oder zwei Kinder. Größere Familien sind im Süden üblich, dort leben oft mehrere Generationen unter einem Dach. Eine zwanglose Begrüßung unter Freunden ist *Ciao* - *Hallo* oder *Tschüs*. *Buon giorno* - *Guten Tag* oder *Buona sera* - *Guten Abend* ist etwas förmlicher. Sowohl in kleinen Dörfern als auch in den Großstädten gehört ein Abend- oder Sonntagsspaziergang oder Corso durch den Ort oder die Stadt zu den festen Gewohnheiten. Hierbei zeigen die Italiener die neusten Kleider und Schuhe und erzählen mit ihren Bekannten.

Schule

Es besteht eine allgemeine Schulpflicht von 6 bis 14 Jahren.

Sport

Olympische Sommerspiele fanden 1960 in Rom, Winterspiele 1956 in Cortina d'Ampezzo statt. Die mit Abstand beliebteste Sportart ist der Fußball. Viermal (1934, 1938, 1982 und 2006) wurde Italien Fußballweltmeister, einmal (1968) Europameister. Radrennen wie der Giro d'Italia haben in Italien eine lange und immer noch lebendige Tradition. Viele Italiener fahren abends oder an den Wochenenden mit dem Rad. In den Alpen und anderen Gebirgsregionen sind auch Wandern, Klettern, Skifahren oder Familienausflüge mit dem Auto in die Berge sehr beliebt.

Besonderes und Seltsames

- Pompeji: Am 24. August 79 n. Chr. wurde die ganze Stadt Pompeji durch einen Ausbruch des Vulkans Vesuv unter Asche und Lava begraben.
- Pisa: Der Schiefe Turm von Pisa wurde zwischen 1174 und 1350 aus weißem Marmor erbaut. Er ist 54 Meter hoch und neigt sich in einem Winkel von 11,3 Grad so sehr zur Seite, dass er abgestützt werden muss, um nicht einzustürzen.
- Der Vatikan besitzt eine eigene Telefongesellschaft, eine eigene Radiostation, einen eigenen TV-Sender, eigene Briefmarken, eigenes Geld und eine eigene Armee.
- *Paparazzi* heißt so viel wie *nervige Mücken*.
- Das in Italien liegende Land San Marino ist die älteste Republik der Welt.
- In Italien ist es Tradition zu Silvester rote Unterwäsche zu tragen, um im neuen Jahr Glück zu haben.

Fahne

Grün und Rot waren die Uniformfarben der Mailänder Stadtmiliz, einer Art Polizei. Das Weiß wurde später hinzugefügt.

Fluginformationen

✈ Ihre Flüge

Reiseplan

Frankfurt/Main - Rom am Mi, 10.8.2022

07:30	Frankfurt/Main International (FRA), Terminal 1	Economy	☺ LH230
09:20	Rom - Leonardo Da Vinci (FCO), Terminal 1		📄 Sitzplan
Reisezeit: 01 h 50 min		durchgeführt von: Lufthansa Flugzeugtyp: Airbus A320 (Sharklets)	

Rom - Frankfurt/Main am Fr, 12.8.2022

14:50	Rom - Leonardo Da Vinci (FCO), Terminal 1	Economy	☺ LH235
16:45	Frankfurt/Main International (FRA), Terminal 1		📄 Sitzplan
Reisezeit: 01 h 55 min		durchgeführt von: Lufthansa Flugzeugtyp: Airbus A320 (Sharklets)	

Abbildung 29: Handout zur Projektpräsentation. 3. Seite.

Fluginformationen: Online: <https://www.lufthansa.com/de/de/homepage> (Stand: 30.06.2022).

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.