

Nationale Kapodistrias Universität Athen

Philosophische Fakultät

Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur

Postgraduiertenstudiengang „Deutsche Philologie: Theorie und Anwendungen - Schnittstellen der Linguistik
und Didaktik“



Masterarbeit

zum Thema:

Differenzierter DaF-Unterricht unter Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten und digitaler Medien

Betreuer: Prof. M. Chrissou

vorgelegt von:

Marina Vlachou

Matrikelnummer: 202002

E-Mail-Adresse: marinavlahou@gmail.com

Athen, Juli 2022

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung.....	4
1. Theoretische Grundlagen der Differenzierung	7
1.1. Heterogenität und Differenzierung	7
1.2. Typen von Differenzierung	10
1.2.1. Äußere Differenzierung.....	10
1.2.2. Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung.....	11
1.3. Zum pädagogischen Wert der Differenzierung.....	12
1.4. Prinzipien eines differenzierten Unterrichts.....	15
1.4.1. Differenzierung der Lerninhalte	18
1.4.2. Differenzierung der Lernprozesse	19
1.4.3. Differenzierung des Lernumfeldes	20
1.4.4. Differenzierung der Lernprodukte.....	21
1.5. Differenzierung in Bezug auf Lernbedürfnisse und -voraussetzungen.....	22
1.5.1. Lernbereitschaft.....	22
1.5.2. Interessen und Motivation	24
1.5.3. Lernprofile	25
1.5.4. Lernautonomie.....	27
2. Differenzierung als konstruktivistisch fundiertes Konzept und Umsetzungsmöglichkeiten in der Unterrichtspraxis	28
2.1. Aufgabenorientierung	31
2.2. Offene Unterrichtsformen und -techniken	35
2.2.1. Projektarbeit.....	36
2.2.2. Werkstattunterricht	39
2.2.3. Lernstationen.....	39
2.2.4. Blended Learning.....	41
2.2.5. Flipped Classroom	43

2.3. Lernszenarien	45
2.3.1. Tutorielles Lernszenario	45
2.3.2. Exploratives Lernszenario	45
2.3.3. Dynamisches Lernszenario	46
2.4. Digitale Medien	47
2.4.1. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht	48
2.4.2. Digitale Medien und Differenzierung	50
2.4.3. Digitale Medien, Aufgabenorientierung und Lernszenarien	52
3. Didaktisches Vorgehen eines Unterrichtsszenarios	53
3.1. Rahmenbedingungen des Unterrichts	54
3.2. Didaktische Analyse	56
3.3. Planung des Unterrichtsszenarios	57
3.4. Methodische Analyse und Durchführung des Unterrichts	58
3.5. Reflexion und Ergebnisse	65
3.5.1. Aus der Sicht der Lernenden.....	66
3.5.2. Aus der Sicht der Lehrperson	68
4. Schlusswort und Ausblick	74
5. Literaturverzeichnis	79
Links aus dem Internet (Abrufdatum: 04.07.2022)	85
Anhang.....	87

0. Einleitung

Der moderne Unterricht ist ein stets herausforderndes, komplexes Geschehen und heterogener als je zuvor. Heterogenität sollte aber nicht als Hürde oder Hindernis, sondern als Möglichkeit für einen innovativen, kreativen, motivierenden und förderlichen Unterricht gesehen werden. In heterogenen Lerngruppen, so wie sie heutzutage in fast allen Unterrichtssituationen festzustellen sind, sollte es nach Bönsch (2016: 11) um die Berücksichtigung und die bestmögliche Förderung der individuellen kognitiven und sozialen Kompetenzen der Lernenden gehen. Heterogenität bedeutet unter anderem Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit, Verschiedenartigkeit, Vielfalt, Diversität. Diese Begriffe gelten als Grundmerkmale für Menschen generell und für Lernende speziell.

Tatsache ist, dass jede Schulklasse und Lerngruppe, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, heterogen ist. Aspekte der Heterogenität, die den Lehr- und Lernprozess beeinflussen, sind unterschiedliche kulturelle, familiäre, soziale, wirtschaftliche Hintergründe, Bildungsniveaus, Motivation und Interessen der Lernenden, Unterschiede im Lerntempo, in der Entwicklung ihrer allgemeinen, sprachlichen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, im allgemeinen Weltwissen, im Lernprofil, u. ä. (Wiedenmayer 2015: 59). Diese Unterschiedlichkeiten beeinflussen die Unterrichtspraxis, die nicht einseitig individualisiert erfolgen darf. Die Annäherung an die heterogene Lerngruppe seitens der Lehrkraft sollte in solcher Weise stattfinden, dass für die Lernenden eine Lernumgebung geschaffen wird, in der alle Unterrichtsteilnehmenden einen so weit wie möglich gleichwertigen Zugang zur Zielsprache, zum Fremdsprachenunterricht und zur Kompetenzförderung haben können. Desiderate sind, positive Lernziele zu erreichen, die Lernenden ins Zentrum des Lernprozesses zu stellen und ihre individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Eigenschaften und Voraussetzungen zu berücksichtigen, so dass alle Lernenden von den Lernangeboten profitieren können.

Ein typischer Durchschnittsschüler existiert nicht. Deshalb kann eine einheitliche, auf einen solchen imaginären Lernenden bezogene Unterrichtspraxis nicht existieren und deshalb sollte dieser Lernende kein Leitbild der Lehrkräfte bleiben. Vielmehr sollten als Leitkonzepte einer modernen Pädagogik die Individualisierung, die Differenzierung und die individuelle Förderung jedes/r Lernenden¹ gelten (Panteliadou 2008: 7; Wolff 2010: 51).

¹ Diese Termini werden in der vorliegenden Arbeit geklärt und durchgehend synonym verwendet.

In diesem Sinne und aus diesen Gründen ist die Entwicklung eines differenzierten Unterrichts erforderlich. Die im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit besprochenen Prinzipien eines differenzierten Unterrichts beziehen sich auf die Differenzierung der Lerninhalte, der Lernprozesse, des Lernumfeldes und der Endprodukte. Weiterhin wird Differenzierung in Bezug auf Lernbedürfnisse und -voraussetzungen analysiert. Insbesondere werden die Lernbereitschaft, die Motivation, die Interessen, die Lernprofile und die Lernerautonomie berücksichtigt.

Differenzierter DaF-Unterricht ist im Rahmen eines konstruktivistisch geprägten Unterrichts zu sehen, in dem Aufgabenorientierung und weitere offene Unterrichtsformen, wie Projektarbeit, Werkstattunterricht und Lernstationen, und offene Unterrichtstechniken, wie *Blended Learning* und *Flipped Classroom*, eingesetzt und durchgeführt werden. Ein differenzierter Unterricht profitiert auch von den Ansätzen der Aufgabenorientierung: die Gütekriterien von qualitativen aufgabenorientierten Lernaktivitäten können Anwendung finden und gewinnbringend sein. Außerdem werden die Merkmale der Lernszenarien, besonders eines explorativen und dynamischen Lernszenarios, aufgenommen und genutzt. All diese theoretischen Grundlagen werden im zweiten Kapitel explizit erklärt und dienen der nachfolgenden Einführung in die Unterrichtspraxis.

In Kapitel 2 wird auch den digitalen Medien, ihrer Rolle im Fremdsprachenunterricht und der Wichtigkeit der Förderung der digitalen Kompetenz Achtung gewidmet. Sie werden insbesondere in Bezug auf Differenzierung, Aufgabenorientierung und Lernszenarien besprochen. Es scheint unumstritten, dass die Mehrheit der Menschen und besonders der Jugendlichen in fast allen Lebensbereichen digitale Medien verwenden. Sie surfen im Internet, shoppen online, recherchieren auf Webseiten, spielen und kommunizieren auf Online-Plattformen und durch soziale Netzwerke.

Vor allem Kinder, Teenager und junge Erwachsene scheinen von der digitalen Welt äußerst fasziniert zu sein. Wie oft sieht man nicht einen Schüler oder eine Schülerin, einen Studenten oder eine Studentin jeglichen Alters sich in der Freizeit mit digitalen Medien zu beschäftigen, wobei sie sogar höchst konzentriert und motiviert sind? Die Frage nun ist, wie diese Konzentration, Aufmerksamkeit, Motivation und Begeisterung für digitale Medien auch zugunsten des Unterrichts gefördert und genutzt, und wie die Medienkompetenz in alltägliche Lernprozesse integriert werden können. Besonders wird in dieser Arbeit untersucht, inwiefern technologiegestützte Werkzeuge den differenzierten DaF-Unterricht unterstützen und bereichern können.

Digitale Medien sollten demnach nicht nur der Information, der Unterhaltung und der Kommunikation dienen, sondern als regelrechtes Unterrichtswerkzeug bzw. Unterrichtsmaterial seitens Lehrender und Lernender eingesetzt und genutzt werden. Mit digitalen Medien sind auch audiovisuelle Ressourcen, Anwendungen, kooperative Online-Tools, Online-Übungen sowie die interaktiven Whiteboards oder die digitalen Begleitmaterialien zu interaktiven Lehrwerken gemeint.

Der Einsatz digitaler Medien kann den traditionellen analogen Unterricht ergänzen und bereichern. Sie sollten nicht nur dem Recherchieren von Informationen und dem Erarbeiten von Inhalten dienen, sondern auch der Unterstützung und Anregung von Lernprozessen und dem Erstellen von Produkten, wie sie ohne digitale Medien nicht möglich wären, z.B. das Produzieren von Videos, Podcasts, digitalen Postern und Comics, Präsentationen, interaktiven Übungen u. ä. Diese Gesichtspunkte werden in Kapitel 2 theoretisch niedergelegt und in Kapitel 3 anhand eines aufgabenorientierten, projektbasierten DaF-Unterrichts in die Praxis umgesetzt.

Das didaktische Vorgehen, das auf den vorhergenannten Prinzipien der Differenzierung, des Konstruktivismus, der Aufgabenorientierung und der Lernszenarien beruht, wird mit jugendlichen DaF-Lernenden des Anfängerniveaus A2, die in der 3. Klasse eines griechischen staatlichen Gymnasiums Deutsch als zweite ausgewählte Fremdsprache lernen, mit Hilfe von digitalen Medien durchgeführt und im praxisbezogenen dritten Kapitel der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben und ausgewertet. Reflexion und (Selbst-)Evaluation des Unterrichts dienen zur Überprüfung, inwiefern die didaktisch gesetzten Ziele erreicht wurden und wie der unterrichtliche Vorgang aus der Sicht der Lernenden und der Lehrenden evaluiert wird.

Es wird der Versuch gemacht, die theoretischen Grundlagen in einer Unterrichtseinheit methodisch und didaktisch zu nutzen, so dass der DaF-Unterricht als konstruktivistisch, lernerzentriert, aufgaben- und handlungsorientiert, kommunikativ, realitätsnah, differenziert und individualisiert gelten könnte. Dabei werden digitale Medien mit Fokus auf die Differenzierung produktiv integriert, und das Augenmerk wird auf den potenziellen didaktischen Mehrwert gelegt, den die Kombination aufgabenorientierter projektbasierter Lernaktivitäten und digitaler Medien in einem differenzierten DaF-Unterricht hat.

Als Ziel der vorliegenden Arbeit gilt, Aufgabenorientierung im Rahmen von Projektarbeit und mit Hilfe von ausgewählten digitalen Medien im DaF-Unterricht sinnvoll einzusetzen, so dass heterogene Lernergruppen in einem schulischen Kontext davon profitieren. Die DaF-Lernen-

den sollen autonom aber auch kooperativ mit authentischem fremdsprachlichen Material arbeiten und authentische Lernprodukte erstellen, indem jedes lernende Individuum und dessen persönlichkeitsbezogenen Faktoren berücksichtigt und zugunsten des Unterrichtsablaufes genutzt werden. Nicht zuletzt sollen in einem konstruktivistisch geprägten Unterrichtsszenario die bedeutsamen Prinzipien der Differenzierung und der Aufgaben- bzw. Projektorientierung eingebunden und mit dem Einsatz digitaler Medien erweitert und bereichert werden.

1. Theoretische Grundlagen der Differenzierung

1.1. Heterogenität und Differenzierung

Die Grundannahme, dass alle Menschen, und daher auch alle lernenden Menschen verschieden sind, bringt uns zur Einstellung, dass kein Durchschnittsmensch, daher auch kein „imaginärer Durchschnittsschüler“ (Helmke 2008, zitiert in Wolff 2010: 51) existiert, um den sich der Unterricht kreisen sollte². Es gibt keine homogenen Schulklassen, sondern „jedes Klassenzimmer [wird] von Individuen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bevölkert“ und deshalb sollte auch „dieser imaginäre Durchschnittsschüler nicht Leitbild der Lehrpersonen bleiben“ (Wolff 2010: 51).

Die Klasse wird von Salner-Gridling (2009: 45) als ein Konglomerat aus Personen, die alle Recht auf Anerkennung und Bildung haben, und nicht als ein homogener Körper bezeichnet. Schmidt/Würffel (2018: 3) postulieren sogar, es habe angesichts der vielen Ebenen, auf denen sich Lernende voneinander unterscheiden, wenig Sinn zu behaupten, dass der Unterricht es jemals mit homogenen Gruppen zu tun gehabt hätte.

Vielmehr sollten als Leitkonzepte einer modernen Pädagogik die Differenzierung, Individualisierung und individuelle Förderung³ jedes/r Lernenden gelten, da der Glaube an die angeblich homogenen Klassen, und daraus abgeleitet an den traditionellen Frontalunterricht, der Individualität der Lernenden nicht gerecht werden kann. Frontalunterricht ignoriert nach Traut-

² Dazu stellt auch Panteliadou (2008: 7) fest: „Ein durchschnittlicher typischer Schüler existiert nicht und deshalb kann auch eine einheitliche auf einen solchen Schüler bezogene Unterrichtspraxis nicht existieren.“ (vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen).

³ Die Termini werden im Folgenden in diesem Kapitel geklärt.

mann/Wischer (2011: 5) durch sein gleichschrittiges Vorgehen Heterogenität und es sind Strategien gefordert, mit denen in Teilgruppen innerhalb der Klasse an die Ausgangslagen der Lernenden angeknüpft wird.

Besonders in der Schulklasse spiegelt sich die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft wider und Lernende bringen unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen mit sich. Demzufolge können laut Salner-Gridling (2009: 39) Lernende mit Gästen verglichen werden, die nach dem Weg fragen. Sie kommen aus unterschiedlichen Richtungen, mit unterschiedlichen Voraussetzungen und mit unterschiedlichen Zielen. Lehrende sollten als gute Gastgeber sie willkommen heißen, auf ihre Bedürfnisse eingehen, sie unterstützen und begleiten und ihnen die geeignete Ausrüstung auf ihrem Weg zum Ziel zur Verfügung stellen.

Dabei sollte auch die Balance zwischen Gleichheit und Differenz berücksichtigt werden, die die moderne Gesellschaft und damit die moderne Schule konstituiert. Die Verwobenheit beider Prinzipien ineinander sollte in der Schule zur Geltung kommen und es sollte um die Kopplung von Gleichheit und Heterogenität gehen, so dass einerseits Unterricht möglich ist und andererseits die bestmöglichen Lernergebnisse gefördert werden (Salner-Gridling 2009: 71).

Schule könnte oder sollte so umgestaltet werden, dass die Förderung des differenzierten und individuellen Lernens möglich ist. Fremdsprachendidaktische Ansätze gehen davon aus, „dass das Lernen selbst Gegenstand des Unterrichts sein sollte, um die Lernenden in die Lage zu versetzen, selbständiger zu lernen als bislang und den eigenen Lernprozess besser zu organisieren“ (Storch 2001: 51). In diesem Zusammenhang plädiert Wolff (2010: 52) für die Berücksichtigung der Individualität der Lernenden, da sie als einzigartige Exemplare verstanden werden müssen, die auf individuell unterschiedliche Lernvoraussetzungen zurückgreifen.

Es scheint eine der wichtigsten (Heraus-)Forderungen an die Didaktik zu sein, den Umgang mit Heterogenität zu ermöglichen, denn nicht homogenitätssensible oder homogenisierend wirkende Unterrichtsarrangements können als eine der Ursachen für eine wenig fördernde schulische Umwelt und für die Verstärkung sozialer Unterschiede angesehen werden (Scheunpflug 2008: 67-68). Auch für Wolff (2010: 51-52) stehen Differenzierung, Individualisierung und individuelle Förderung in engem Zusammenhang zueinander und haben positive Auswirkungen auf die Entwicklung der Lernenden, wenn sie als Einheit verstanden und integriert werden⁴.

⁴ Zwar überschneiden sich Differenzierung und Individualisierung und werden oft synonym verwendet, es gibt jedoch eine Begriffsunterscheidung: Individualisierung bezieht sich auf das Lernen der Lernenden und bezeichnet die Abstimmung des Unterrichts auf einzelne Lernende. Differenzierung bezeichnet die Berücksichtigung unterschiedlicher Gruppen innerhalb einer Lerngruppe (Schwierigkeitsniveaus, thematische Interessen) und bezieht

Im Anschluss daran verwendet Eckhart (2010: 135) Individualisierung, innere Differenzierung und adaptiven Unterricht zum Teil synonym, und bezeichnet das Prinzip der Anpassung des Unterrichts an die individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen „Jedem das Seine“.

Heterogenität sollte nicht durch ein einheitliches Lernangebot ignoriert werden. Sie kann sogar als positiv, interessant und produktiv bewertet werden (Bönsch 2016: 11) und als Chance und Bereicherung in pädagogischen Kontexten gelten (Bönsch/Moegling 2012: 7). Der produktive Umgang mit Heterogenität wird von Experten zunehmend gefordert, um der Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen im Hinblick auf Sprache, Geschlecht, Ethnie, Interessen, Leistung, etc. Rechnung zu tragen, da nicht alle Unterrichtsteilnehmenden von den gleichen Aufgaben, Materialien und Methoden im Klassenzimmer profitieren. Somit sollte der Vielfalt der Lernenden mit Vielfalt des Unterrichts begegnet werden (Trautmann/Wischer 2011: 5).

Wiedenmayer (2015: 64) mutmaßt nun ebenfalls, dass es keinen durchschnittlichen Lernenden gibt, dass alle Lernenden einzigartig sind und unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit sich bringen, jeweils anders reagieren und zu unterschiedlichen Lernergebnissen gelangen. In den heutigen Verhältnissen der starken Heterogenität der Schulbevölkerung, sowohl aus sozialer als auch aus kultureller Sicht, kann man infolgedessen davon ausgehen, dass sich eine einheitliche Unterrichtspraxis als theoretisch unzugänglich und praktisch ineffektiv erweist. Das Bild einer Klasse bzw. Lerngruppe, in der alle Lernenden auf demselben Niveau arbeiten, mit denselben Materialien und derselben Hilfe lernen, während die Lehrperson auf einer einzigen Art und Weise neue Konzepte vermittelt, scheint weder aktuell noch ausreichend zu sein, um den Bedürfnissen der Lernenden gegenüberzutreten.

Ein Unterricht, dessen Planung und Durchführung dem Prinzip der Linearität folgt, ist „nicht genug lernerfreundlich angelegt“ (Bönsch 2012: 10), daher ist das Schaffen von Lernarrangements für heterogene Lerngruppen erforderlich. Dies ist eine Herausforderung, die zum Teil auch darin liegt, dass Lehrende eine homogene schulische Lerngruppe erwarten (Scheunpflug 2008: 66) bzw. dass individualisierende und differenzierende Unterrichtspraktiken von Lehrenden als arbeits- und zeitaufwendig und daher als schwer durchführbar angesehen werden.

sich auf die Lernangebote und die Organisation des Unterrichts, auf das Lehren der Lehrenden (Kolb 2018: 30). In dieser Arbeit wird vorwiegend die Differenzierung unter die Lupe genommen, Aspekte der Individualisierung und individuellen Förderung bleiben jedoch nicht unberücksichtigt.

Die fremdsprachliche Schülerschaft ist jedoch heterogen, unter anderem im Hinblick auf Leistung, Muttersprache, soziales und kulturelles Kapital, familiären, religiösen und wirtschaftlichen Hintergrund, u. ä. Weitere lernrelevante Aspekte der Unterschiedlichkeit von Lernenden sind Herkunft, Geschlecht, chronologisches Alter und Entwicklungsalter, kognitive Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Vorwissen, Lernstile, Arbeitstempo, Lernhaltung, Interessen, Motivation, Leistungsansprüche und Persönlichkeitsfaktoren (Salner-Gridling 2009: 13f.)

Als Antwort auf die Heterogenität kommt die Differenzierung. Sie umfasst

„alle didaktischen, methodischen und organisatorischen Maßnahmen, die im Unterricht innerhalb einer Lerngemeinschaft getroffen werden können, um der Unterschiedlichkeit der Lernenden – vor allem im Blick auf ihre optimale Förderung – gerecht zu werden [...], um ihrer Unterschiedlichkeit besser gerecht zu werden als in einem vorwiegend gleichschrittigen, tendenziell ‚uniformierenden‘ Unterricht“ (Heymann et al. 2011: 2).

Durch Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen kann und soll der/die imaginäre und durchschnittlichen Normvorstellungen entsprechende Lernende verschwinden und realen, individuellen Lernenden Platz machen (Wolff 2010: 52). Innerhalb einer Lerngruppe oder eines Klassenzimmers spricht man dabei von innerer Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung, die komplementär oder unabhängig zur äußeren Differenzierung steht. Diese Typen von Differenzierung werden im nächsten Kapitel beschrieben.

1.2. Typen von Differenzierung

1.2.1. Äußere Differenzierung

Als äußere Differenzierung wird die organisatorische Trennung bzw. Aufteilung von Klassen in homogene Lerngruppen bezeichnet. Sie zielt auf „eine Zusammenstellung (fachleistungs-) homogener Gruppen, um so den dann weniger stark divergierenden Fähigkeiten und Bedürfnissen im Unterricht besser gerecht werden zu können“ (Trautmann/Wischer 2011: 4).

Das in Deutschland zum Teil noch bestehende dreigliedrige Schulsystem stellt eine Form von äußerer Differenzierung dar. Außerdem wird nach Strohn (2012: 14) die äußere Differenzierung im deutschen Schulsystem nicht nur durch diese Mehrgliedrigkeit, sondern auch durch die Zuweisung zu Förderkursen mit dem Ziel größtmöglicher Homogenität umgesetzt. Man versucht, mit der Einteilung in Förder-, Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten Homogenität

herzustellen, die aber immer nur eine relative Homogenität sein könnte. Manchmal werden auch konstante oder temporäre Umgruppierungen innerhalb einer Schülerpopulation gemacht (Bönsch 2009: 3; Bönsch 2016: 11). In Griechenland gibt es eine äußere Differenzierungsform in der Sekundarstufe nach dem Gymnasium, und zwar bestehen das sogenannte Generelle Lyzeum (Γενικό Λύκειο) und das Berufstechnische Lyzeum (Επαγγελματικό Λύκειο ΕΠΑ.Λ.).

Mit der äußeren Differenzierung scheinen jedoch nach Bönsch (2009: 1-2) Kritikpunkte verbunden zu sein, wie soziale Segregation, Stigmatisierung, schlechte Aufstiegswahrscheinlichkeiten für die Schwächeren, Abschiebemöglichkeiten aus den höheren Schulformen. Darüber hinaus kann der Ansatz der Fachleistungsdifferenzierung zu Verfestigungen und Niveauzuordnungen führen, die wenig Mobilität (mehr Abstiegs- als Aufstiegsmobilität) erlauben.

Zwar wird äußere Differenzierung zur Reduzierung von Heterogenität angewandt, aber die nicht zu leugnenden Unterschiedlichkeiten der Lernenden lassen sich dadurch nicht bewältigen, und dies sollte auch nicht das Ziel sein⁵. Vielmehr ist einem produktiven Umgang mit Heterogenität zu folgen und dazu können binnendifferenzierende Unterrichtspraktiken verhelfen. Daher folgen einige Hauptannahmen der Binnendifferenzierung.

1.2.2. Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung

Innere Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung⁶ ist meist fachbezogen und betrifft alle didaktisch-methodischen Maßnahmen innerhalb eines gemeinsamen Klassenunterrichts, die darauf abzielen, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden. Sie findet grundsätzlich in heterogenen Lerngruppen statt und zielt darauf ab, trotz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen möglichst alle Lernenden unter Einsatz entsprechender Arbeitsformen und -mittel in bestimmten Lernbereichen zur Beherrschung der als grundlegend erachteten Lernziele zu führen.

„Innere Differenzierung stellt die didaktische Umsetzung der Grundidee der Heterogenität dar: Unterschiedlich Lernende brauchen unterschiedliche Zugänge und Aneignungsmöglichkeiten“ (Salner-Gridling 2009: 18). Dabei ist von offener und geschlossener Differenzierung die Rede: Ziel der offenen Differenzierung ist Lernende in einer anregungsreichen Lernumgebung, aber

⁵ „Wenn alle Lerner verschieden sind, dann sind auch alle Schulklassen heterogen“ (Wolff 2010: 52).

⁶ In der vorliegenden Arbeit wird der Terminus ‚Differenzierung‘ durchgehend in der Bedeutung von inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung verwendet.

doch innerhalb eines klaren Rahmens, ihre individuellen Lernwege selbst finden zu lassen, während man bei geschlossener Differenzierung Lernenden, auf der Basis eines vorgegebenen Curriculums, individuelle Lernwege zuweist (Heymann et al. 2011: 3).

Nach Bönsch (2009: 2) wird innere Differenzierung im Sinne der nachgehenden Differenzierung realisiert, was bedeutet, Lernangebote zu bieten, um den Lernenden das Erreichen der Lernziele zu ermöglichen. Er spricht von Bearbeitungsdifferenzierung, was die Bearbeitung von Unterrichtsthemen auf unterschiedlich differenzierende Weise betrifft, und unterscheidet zwischen quantitativer und qualitativer Differenzierung. Quantitative Differenzierung bezeichnet die Unterschiede in der Zahl oder im Umfang der Aufgaben, die meist mit dem Ziel, den divergierenden Lerntempi gerecht zu werden, im Unterricht eingesetzt werden. Auf der anderen Seite geht es bei qualitativer Differenzierung um den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe und die Hilfestellung seitens der Lehrkraft (Strohn 2012: 15; Wolff 2010: 54-55). All diese Ansätze werden im differenzierten Unterrichtsszenario im dritten Kapitel berücksichtigt.

Da Heterogenität, wie bereits dargelegt, als unbestreitbare Tatsache im Lernalltag gilt, werden im folgenden Kapitel die Bedeutsamkeit und der pädagogische Wert der Differenzierung und die Gründe für deren Einsatz im schulischen bzw. unterrichtlichen Geschehen besprochen.

1.3. Zum pädagogischen Wert der Differenzierung

Wie bereits konstatiert, ist Heterogenität unter Lerngruppen eine Gegebenheit. Aber heterogene Klassen sollten nicht als Problem oder Hindernis, sondern als Chance gelten, unterschiedliche Erfahrungen, Traditionen, Meinungen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Herangehensweisen kennen zu lernen, im Unterricht zu integrieren und eine Vielzahl an Lernwegen zu erproben.

Die schnellen gesellschaftlichen und bildungsrelevanten Veränderungen, der zunehmende Zustrom von Migranten in Schulen, der Versuch der Reduzierung des Schulabbruchs und der Analphabetismusquote, die Politik der Integration von Kindern mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten in den Schulklassen, die Notwendigkeit der Förderung von sehr fähigen und

begabten Kindern⁷ sind nur manche Gründe, die die Unzulänglichkeiten des traditionellen einheitlichen Unterrichtsmodells hervorheben und die Implementierung der Differenzierung zu einer dringenden Notwendigkeit machen.

Differenzierung des Lehrens und Lernens bedeutet die Anpassung an die Lernbereitschaft, die Interessen und den Lernstil der Lernenden. Ziel des differenzierten Unterrichts ist der Aufbau von Wissen und erwarteten Lernergebnissen für alle Lernende. Das Erreichen besserer Ergebnisse maximiert demnach die Motivation, die kognitive und metakognitive Entwicklung und die Leistung jedes/r Lernenden (Ioannidou-Koutselini 2020: 13)⁸.

Nach den bisherigen Ausführungen kann bzw. soll nach Eckhart (2010: 146) die Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht aus vielen Gründen eingesetzt werden: Die Lernenden finden die Möglichkeit zum Ausdruck und zur Teilnahme, sie lernen autonom zu arbeiten und auf unterschiedlichen Niveaus zu kommunizieren, und sie wählen diejenigen Aktivitäten aus, die ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechen, während sie die Lehrkraft im gesamten Unterricht begleitet und berät, ihre Fragen beantwortet und ihr Selbstbewusstsein fördert. Die Wertschätzung der Lernenden liegt nicht nur darin, dass sie sich ihrer Verschiedenheit bewusst werden und diese akzeptieren, sondern auch darin, dass sie erleben, dass sie mit anderen Lernenden Gemeinsamkeiten teilen und dass sie trotz Verschiedenheit gleichberechtigt sind.

Fremdsprachenlehrende sollten nach Tyrou/Markantonakis (2019a: 7)⁹ und Spantidakis/Vasarmidou 2014: 7-8)¹⁰ den differenzierten Unterricht aus einer Vielzahl von Gründen adoptieren. Aus sozialer Perspektive ist Differenzierung durch die rasante Entwicklung des Wissens, durch die technologische Evolution und die strukturellen Veränderungen, mit denen das persönliche und berufliche Leben der Menschen zusammenhängen, und durch den multikulturellen Charakter der modernen Gesellschaft bedingt. Das Wissen ist nützlich, lebendig und praktisch anwendbar. Die Lernenden lernen, wie sie lernen, und erwerben somit Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Gefragt ist auch der Respekt vor kultureller Vielfalt und die Pflege sozialer Kompetenzen wie Kooperation, zwischenmenschlicher Kommunikation und Lösung von Konflikten in dialogischer Form.

⁷ In einem differenzierten Unterricht geht es nicht nur darum, die Leistungen der Lernenden mit Leistungsschwächen und Lernschwierigkeiten zu verbessern, sondern auch darum, die Bedürfnisse von Lernenden mit Begabung, schnellerem Lerntempo oder fortgeschrittenem Wissen zu decken und deren Begabung eventuell weiter zu fördern.

⁸ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹⁰ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Aus pädagogischer Perspektive wird Differenzierung durch die Verpflichtung der Schule diktiert, die angeborenen mentalen und psychischen Fähigkeiten des Individuums zu fördern und sie in Fertigkeiten umzuwandeln, die es ihm ermöglichen, zu beurteilen, individuelle und kollektive Entscheidungen zu treffen und am gesellschaftlichen Werden teilzunehmen. Den Lernenden wird die Möglichkeit geboten, unter den von der Lehrperson vorgeschlagenen Aktivitäten zu wählen, um neues Wissen zu erwerben. Es gibt eine Vielfalt von Aktivitäten und Sozialformen (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit)¹¹, die Lernende in den Mittelpunkt rücken und die es ihnen erlauben, ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln.

Mit differenziertem Unterricht kann, im Rahmen des Möglichen, Chancengleichheit und soziales Lernen angestrebt werden. Als weitere Ziele der Differenzierung gelten

„die optimale Förderung aller Schüler bei der Aneignung von Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Förderung individueller Lernmöglichkeiten, die Stärkung sozialer Kompetenz und Kooperation, die Behebung sogenannter Lerndefizite, die Aktivierung von Selbstständigkeit und die Ermöglichung von Selbstentfaltung“ (Demmig 2003: 24).

Aus psychologischer Sicht bauen Lernende durch explorative Prozesse ihr Vorwissen auf und produzieren neues Wissen durch neue Erfahrungen, die sich auf ihre Vorerfahrungen stützen. Auch aus konstruktivistischer Perspektive antwortet die Differenzierung auf aktives Lernen, das das Vorwissen der Lernenden nutzt, die multiperspektivische Informationsverarbeitung und die Fähigkeit unterstützt, Wissen auf neue Situationen anzuwenden¹².

Folglich sind die erhofften Ergebnisse der Differenzierung vor allem Chancengleichheit und die bestmögliche Förderung jedes/r einzelnen Lernenden. Die Unterstützung der Selbstständigkeit und der Autonomie, sowie die Motivationsförderung¹³ sind dadurch nicht nur für die gegebene Unterrichtssituation, sondern auch für die Formen sozialen und personalen Lernens im späteren Leben ausschlaggebend. In Einklang mit diesen Zielen steht der differenzierte (Fremdsprachen-)Unterricht, dessen Prinzipien im folgenden Kapitel erläutert werden.

¹¹ „Unter Sozialformen des Unterrichts versteht man die verschiedenen Arten, wie die Zusammenarbeit zwischen den Schülern und zwischen Lehrer und Schülern in der Klasse organisiert ist“ (Roche 2008: 305).

¹² Die konstruktivistischen Ansätze der Binnendifferenzierung werden in Kapitel 2 ferner durchleuchtet.

¹³ Die Faktoren der Lernautonomie und der Motivation werden im folgenden Kapitel aufgegriffen.

1.4. Prinzipien eines differenzierten Unterrichts

Differenziertes Lehren und Lernen basiert auf gute Organisation und Anpassung des zu vermittelnden Wissens an die Lernenden mit Aktivierung ihres Vorwissens und ihrer Vorerfahrungen, auf den Einbezug der Ansichten und Interessen der Lernenden im Unterrichtsgeschehen und auf ihre aktive Involvierung am Lernprozess. Zu den Hauptansätzen der Binnendifferenzierung sind Wiedenmayers Annahmen (2014: 3) äußerst interessant und wertvoll:

„Jeder Lerner hat jedes Recht auf Würde und Respekt¹⁴. Vielfalt ist sowohl unvermeidlich als auch positiv. Das Klassenzimmer/Unterrichtsraum, sollte diese Gesellschaft, in der wir uns das Leben unserer Schüler vorstellen, widerspiegeln. Die meisten Lernenden können aus jedem/jedlichen Lernbereich das Wichtigste lernen.“

Differenzierter Unterricht bezieht sich auf einen systematisierten Ansatz zur Gestaltung des Unterrichts für Lernende mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen (Panteliadou 2008: 7)¹⁵. Binnendifferenzierung beinhaltet alle Maßnahmen, die innerhalb fester Lerngruppen Lernwege, Lernaufgaben, Lernansprüche, Lernzeiten und Lernhilfen für einzelne Lernende oder mindestens für Teilgruppen variabel und damit unterschiedlich gestalten (Bönsch 2016: 13). Auch Trautmann/Wischer (2011: 7) nennen solche differenzierungsfördernden Prinzipien, wie differenzierte Lernangebote und Lernziele, flexible Unterrichts- und Sozialformen, selbständigkeitsorientiertes Lernen, didaktische Materialien und Räumlichkeiten. Diese Prinzipien werden mit konstruktivistischen Stichpunkten¹⁶ in Zusammenhang gebracht. Differenziert und individuell Unterrichtende sollten sich nach Salner-Gridling (2009: 100) auf folgendes stützen: Angebot neuen Wissens durch Beachtung des Vorwissens, Vorgabe von Lernschritten durch Förderung selbständigen Arbeitens, Ansprechen des Verstandes durch Einbeziehen der Gefühle.

Hierzu führen Tyrou/Markantonakis (2019a: 12f.)¹⁷ noch folgende Leitpraktiken für den differenzierten Unterricht an: Akzeptanz der Verschiedenheit, Kommunikation und Kooperation, Auswahlmöglichkeit, Offenheit, Anknüpfung des neuen Wissens an Vorwissen, vielfältige

¹⁴ Tomlinson (1999: 32) meint sogar, dass es ein Geburtsrecht ist, ein Lerner zu sein. Für sie (1999: 12) ist auch der Begriff des Respekts von Wichtigkeit: alle Lernenden sollten an respektvoller Arbeit teilnehmen. Lehrkräfte respektieren ihre Schüler und Schülerinnen, wenn sie ständig versuchen zu verstehen, wie unterschiedlich sie lernen, indem sie ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede respektieren und nicht indem sie alle Lernenden gleich behandeln (vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen).

¹⁵ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹⁶ Siehe dazu auch Kapitel 2.

¹⁷ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Lernansätze und Bewertungsmethoden, Kollektivität. In Anlehnung an Tomlinson (1999: 9f.)¹⁸ sind die Rollen der Unterrichtsteilnehmenden für einen differenzierten Klassenraum folgende:

1. Lehrende fokussieren auf das Nötigste, auf die notwendigen Lerninhalte und Fertigkeiten¹⁹. Sie berücksichtigen die Individualität der Lernenden, denn Erfahrungen, Kultur, Geschlecht, Alter, genetische Codes, neurologische Voraussetzungen beeinflussen, wie und was man lernt. Sie akzeptieren die Lernenden bedingungslos so wie sie sind und erwarten von ihnen, dass sie so werden, wie sie werden können, dass sie das Beste von sich geben. Nicht zuletzt zielen sie auf die Unabhängigkeit der Lernenden und verwenden positive Energie, Humor und Disziplin, obwohl letztere eher verdeckt als offen ist.
2. Lehrende und Lernende arbeiten beim Lernen als Partner zusammen: „Lehrende sind die Hauptarchitekten des Lernens, aber Lernende sollten beim Design und Bau mithelfen“ (Tomlinson 1999: 12)²⁰. Wenn Lernende aktiv am Lernprozess teilnehmen, entwickeln sie das Gefühl des Eigentums am Lernen, werden selbstbewusster und treffen Entscheidungen, die zu ihrem Lernprozess beitragen. In einem differenzierten Klassenraum ist die Lehrkraft zwar die führende Person, aber sie berücksichtigt die Lernenden und beteiligt sie am Unterrichtsprozess. Beide planen zusammen, setzen Ziele, kontrollieren den Fortschritt, analysieren den Erfolg oder den Misserfolg und versuchen, den Erfolg zu multiplizieren und vom Misserfolg zu lernen. Wie in einem Orchester²¹ alle zusammenarbeiten, um spielen zu lernen, wenngleich mit unterschiedlichen Instrumenten und Rollen, so arbeiten Lehrende und Lernende auch in einem differenzierten Klassenraum auf unterschiedlichen Weisen, mit flexiblem Gebrauch der Materialien, flexiblem Tempo und flexibler Gruppierung zusammen.
3. In einem differenzierten Klassenraum ist die Bewertung fortlaufend und diagnostisch. Diese Bewertung ist jedoch nicht zu verstehen als Mittel zur Überprüfung, was die Lernenden am Ende einer Unterrichtseinheit gelernt haben, sondern vielmehr als Mittel um zu verstehen, wie zukünftige Lehr- und Lernprozesse modifiziert werden können, damit Lernende Fortschritte machen und noch mehr vom Unterricht profitieren.

¹⁸ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹⁹ Schwächere Lernende behalten dieses Nötigste im Auge, stärkere Lernende haben Komplexeres gelernt, statt sich mit schon bekannten Konzepten auseinandergesetzt zu haben.

²⁰ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

²¹ Tomlinson (2005, zitiert in Panteliadou 2008: 17, vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen) vergleicht die Lehrperson nicht nur mit einem Orchesterdirektor, sondern auch mit einem Mannschaftstrainer. In beiden Fällen müssen die Mitglieder eines Orchesters oder einer Mannschaft zu ihren bestmöglichen Leistungen geführt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Musiker oder die Sportler (d.h. die Lernenden) auf unterschiedliche Art und Weise und mit unterschiedlichen Übungen auch allein üben und trainieren. Wenn alle Mitglieder ihre maximale individuelle Leistung erreicht haben, können sie als Gruppe fungieren und das Endprodukt ergeben.

4. Klarheit ist ein weiteres wichtiges Prinzip der Differenzierung: Wenn Lehrenden nicht vollkommen klar ist, was Lernende schon wissen, verstehen und im Unterricht tun sollen, dann werden auch die Aktivitäten, die der Präsentation wichtiger Lerninhalte dienen, nicht geeignet sein. In einem differenzierten Unterricht sollten alle Lernende das nötigste Wissen erwerben und dieselben Fertigkeiten anwenden, aber sie könnten sie auf unterschiedlichen Weisen nutzen, um zum Endprodukt zu kommen und das Lernziel zu erreichen.
5. Differenziert Unterrichtende versichern, dass Lernende während ihrer Entwicklung gegen sich selbst konkurrieren und nicht gegen andere Lernende²². Sie stellen einzelnen Lernenden spezielle Weisen zur Verfügung, damit sie so gut und so schnell wie möglich lernen. Sie nutzen die Unterrichtszeit und versuchen den Lerninhalt und die Lernumgebung allen Lernenden anzupassen. Sie sind Diagnostiker in dem Sinne, dass sie versuchen, Motivation, Präferenzen, Interessen und Fähigkeiten jedes/r einzelnen Lernenden herauszufinden und sie sind Künstler in dem Sinne, dass sie ihre Ressourcen für die Bedürfnisse der Lernenden anwenden²³.

Wie Wiedenmayer (2014: 11) treffend formuliert, ist es insgesamt wichtig, dass „das, was gelernt wird (Lerninhalt), wie es gelernt wird (Lernprozess), und wie der Lernende zeigt, was er gelernt hat (Lernprodukte) seinem Niveau, seiner Lernbereitschaft, seinen Interessen und seinen Vorlieben bezüglich seines Lernstils angepasst sein muss“ und der differenzierte Unterricht sichert, dass was und wie man lernt seinen Lernvoraussetzungen entspricht (Panteliadou 2008: 8)²⁴.

Demgemäß ist Binnendifferenzierung an die systematische Planung des gesamten Unterrichts für Lernende mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen angelehnt und es sollten dabei zwei Hauptachsen berücksichtigt werden: der Lehrplan und die Lernenden (Panteliadou 2008: 7; Wiedenmayer 2015: 65). Was den Lehrplan betrifft, spielen der Lerninhalt, der Lernprozess, das Lernumfeld und die Endprodukte eine wichtige Rolle. Bezüglich der Lernenden bestehen Parameter, wie das Leistungsniveau bzw. die Lernbereitschaft und Motivation, die Interessen und das Lernprofil. Diese Prinzipien werden im Folgenden beschrieben.

²² Im Einklang dazu steht das Zitat des bekannten Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): „Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern nur mit sich selbst.“

²³ Eine uralte Frage von Lehrenden, die immer noch aktuell zu sein scheint: „Wie teile ich meine Zeit, Ressourcen und mich selbst auf, um ein wirksamer Katalysator für die Maximierung der Begabung aller meiner Schüler und Schülerinnen zu sein?“ (Tomlinson 1999: 1, vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen).

²⁴ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

1.4.1. Differenzierung der Lerninhalte

Differenzierte Lernarrangements werden häufig mit Symbolen aus der Mathematik verglichen. So ist erfolgreiches Lehren und Lernen für Tomlinson (1999: 27)²⁵ wie ein gleichseitiges Dreieck mit Lehrenden, Lernenden und Lerninhalt. Bei diesem Dreieck sind alle drei Teile notwendig, um das Ganze zu stützen. Gleichermäßen veranschaulicht Eckhart (2010: 144-146) die Dimensionen für den Unterricht in heterogenen Schulklassen in einem Würfelmodell, das als Gerüst für einen differenzierten Unterricht dienen kann. In diesen Vergleichen spielen die Lerninhalte stets eine gravierende Rolle.

Lerninhalte betreffen das, was Lernende lernen sollen bzw. wollen und die Materialien und Mechanismen, um dies zu erreichen. So meint Tomlinson (1999: 43)²⁶, es seien Fakten (was sollen Lernende wissen), Konzepte und Prinzipien (was sollen Lernende verstehen) und Fertigkeiten (was sollen Lernende machen können). Man lernt also Fakten und Informationen, man entwickelt Konzepte, um Fakten zu organisieren, zu behalten und zu verwenden, man versteht Prinzipien, mit denen man Konzepte regeln kann, man entwickelt Einstellungen zu Ideen oder Lernsphären und Fertigkeiten, mit denen man die erworbenen Erkenntnisse verarbeiten kann. Ganzheitliches und reiches Lernen beinhaltet all diese Dimensionen: Fakten ohne Konzepte und Prinzipien zur Sinnesentwicklung sind flüchtig. Sinne ohne Fertigkeiten, um sie zu aktivieren, verlieren ihre Wirksamkeit (Tomlinson 1999: 39)²⁷.

Die Lerninhalte mit den zentralen Begriffen und Konzepten sind dieselben für alle Lernenden, aber jedem/r einzelnen, seinem/ihrem Wissen und Lernprofil, seinen/ihren Fähigkeiten und Interessen angepasst (Tomlinson/Imbeau 2011: 18f.)²⁸. Diese Ansicht teilt Wiedenmayer (2014: 13) insofern, dass Lerninhalte nicht geändert zu werden brauchen, sondern dass sie von Lernenden als Pflicht-, Wahl- oder Zusatzstoff bestimmt, als Arbeitsmittel mit Informationen eventuell auch vorgeschlagen werden können. Zur Differenzierung der Lerninhalte werden von

²⁵ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

²⁶ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

²⁷ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

²⁸ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Panteliadou (2008: 13)²⁹ weitere Strategien angeführt, wie konzeptbasierter Unterricht, Verwendung von mehreren Texten und Materialien, Lernverträge, mehrere Zugangsmöglichkeiten zu Materialien u. ä.³⁰

Die Didaktisierung von Lerninhalten, d.h. der Lernprozess, kann und soll auch differenziert werden, wie im nächsten Kapitel gezeigt wird.

1.4.2. Differenzierung der Lernprozesse

Der Lernprozess bezieht sich darauf, wie die Lerninhalte in didaktische Praxis umgesetzt werden, wie gelernt wird. Er beschreibt die Aktivitäten, die Lernende durchführen, um Kompetenzen zu erwerben. Diese Aktivitäten sollten für sie sinnvoll, geeignet und respektvoll sein³¹. Lernende verarbeiten und eignen sich neues Wissen und neue Fertigkeiten an, indem sie sie ausprobieren, anwenden, übertragen und an ihr eigenes Leben, ihren eigenen Erfahrungen und Interessen anpassen können. „Differenzierung des Lernprozesses heißt Differenzierung hinsichtlich der Stufen des Lernprozesses, aber auch hinsichtlich der erforderlichen Reife für Lernprozesse“ (Wiedenmayer 2014: 11).

Im Rahmen des Schulunterrichts sind Lernprozesse diejenigen Aktivitäten, die die Lernenden zum erfolgreichen Lernen verhelfen. Jede Aktivität erfordert von ihnen, bestimmte Grundfertigkeiten und Wissen zu nutzen, immer mit dem Ziel ein Konzept zu verstehen und neues Wissen zu erwerben. Im differenzierten Unterricht könnte dieses Material konstant bleiben, aber dadurch bereichert werden, dass die Schüler und Schülerinnen an dieser Aktivität verschiedenartig und in unterschiedlichen Zeitrahmen teilnehmen, oder indem sie unterschiedliche Hilfe von der Lehrkraft oder von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen erhalten. Beispielfhaft werden als Differenzierungskriterien der Lernprozesse von Bönsch (2011: 9) unter anderem die Unterschiedlichkeiten in Anpassungsgabe, Arbeitstempo, Lernkapazität, Anspruchsniveau der Aufnahme- und Verarbeitungskompetenz von Lernenden, ihr Sprachniveau, ihre Motiviertheit zum Lernen und ihre Selbstorganisation und -steuerung angeführt.

²⁹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

³⁰ Auch Klafki und Stöcker (1993, zitiert in Eckhart 2010: 136) schlagen eine Differenzierung nach Lerninhalten und -zielen vor: „Um der Verschiedenheit im Unterricht angemessen zu begegnen, haben die Kinder unterschiedliche Lernziele zu erreichen und bekommen je nachdem unterschiedliche Unterrichtsinhalte angeboten.“

³¹ Tomlinson/Imbeau (2011: 15) plädieren durchgehend für respektvolle Aufgaben, die zugleich interessant und herausfordernd sind, so dass den Lernenden vermittelt wird, dass die Lehrperson an sie glaubt und dass alle erfolgreich und produktiv denken und handeln können (vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen).

An dieser Stelle ist noch einmal auf die Lehrerrolle hinzuweisen: Lehrende übertragen explizit die Verantwortung für den Lernprozess auf die Lernenden. Nach Heymann et al. (2011: 10) stehen Lehrende nicht als Wissensvermittler im Vordergrund, sondern sie gelten als Coach, als Berater, als diagnostizierende Beobachter und Lernprozessbegleiter³², die Lernumgebungen vorbereiten und Materialien, in Zusammenarbeit mit den Lernenden, zur Verfügung stellen. In diesem Zusammenhang werden die konstruktivistischen und aufgabenorientierten Lernaktivitäten im Rahmen eines projektbasierten digitalisierten Unterrichts³³ differenziert und genutzt und eine Differenzierung des Lernumfeldes ist wesentlich.

1.4.3. Differenzierung des Lernumfeldes

Die Modifizierung der traditionellen Lernumgebungen und deren aktive Mitgestaltung seitens der Lernenden können dazu beitragen, dass differenzierte und individuelle Förderung funktionieren. Das Lernumfeld bezieht sich nach Wiedenmayer (2014: 16) sowohl auf konkrete als auch auf weniger greifbare Elemente des Klassenraumes. Die Unterrichtsumgebung ist außer dem Klassenraum der physische und psychische Kontext, in dem ein Unterricht stattfindet. Lehrende können Anpassungen in der Unterrichtsumgebung selbst vornehmen, und zwar als Reaktion auf die affektiven und kognitiven Bedürfnisse der Lernenden.

Was den Klassenunterricht betrifft, stellen Tomlinson/Imbeau (2011: 20)³⁴ auch folgende Behauptungen zur Diskussion: Einige Schüler und Schülerinnen arbeiten lieber mit Gleichaltrigen als allein, einige brauchen Unterstützung und Hilfe bei der Organisation, einige brauchen mehr Struktur, während sich andere von größerer Autonomie beim Fällern von Entscheidungen

³² Als Coach, Lernbegleiter und im Hintergrund unterstützend Agierende sehen die Lehrenden auch Wischer/Trautmann (2012: 26). Weiterhin gehen sie von aktiven Lernenden aus, die sich selbständig und selbsttätig mit der Umwelt auseinandersetzen, von einem Bildungsanspruch, der auf die ganze Lernerpersönlichkeit ausgerichtet ist und auf deren Emanzipation und Selbstrealisierung zielt, und von einer Bevorzugung offener und lernerorientierter Lernarrangements. Auf derselben Wellenlänge liegen Heymann et al. (2011: 4), die dem Lehrenden nicht mehr oder nicht nur die Rolle des Wissensvermittlers und Belehlers, sondern die des Begleiters, Ermutigers, Organisators und Strukturierers von anregungsreichen Lernumgebungen zuschreiben. Insgesamt fasst Chrissou (2005: 83) die neuen Rollen von Lehrenden folgendermaßen zusammen: Berater, Moderator, Organisator, Koordinator, Initiator von Lernprozessen, Lernbegleiter, Partner, Mitlernender, Lernhelfer, Unterstützer, Katalysator, Auswerter, Modell, Strategievermittler, Trainer, Ermunterer, Anreger und nicht mehr Wissensvermittler, Disziplinierer, Korrektor, alleiniger Entscheidungsträger, Initiativnehmer (die Begriffe werden hier durchgehend als geschlechtsneutrale Formulierungen für beide Geschlechter verwendet).

³³ Siehe dazu Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit.

³⁴ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

bereichern, und andere profitieren von der Arbeit in einem bestimmten Bereich des Klassenraumes ohne visuelle Reize, die sie ablenken können. So können Anpassungen der Lernumgebung zugleich Anpassungen in der Zeit-, Raum- und Materialienaufteilung, der Sozialformen, der Aufgaben und der digitalen Medien³⁵ bedeuten, um die aufgestellten Lernziele zu erreichen und zur Erzeugung eines Endprodukts oder mehrerer Endprodukte zu gelangen.

1.4.4. Differenzierung der Lernprodukte

Lernprodukte beziehen sich auf den Output und auf das Endprodukt der Lernenden, d.h. darauf, was gelernt worden ist. Das Endprodukt ist „das Fahrzeug, mit dem die Schüler das Gelernte zeigen und erweitern“ (Tomlinson 1999: 11)³⁶. Der Begriff des Produktes hat auch mit der Schülerleistung zu tun oder mit der Beherrschung der wesentlichsten Kenntnisse und Fähigkeiten, die für einen längeren Zeitraum von Wochen oder sogar Monaten angegeben sind. Die effektivsten Produkte sind authentisch in dem Sinn, dass die Lerner sie anwenden können, um wichtige Themen anzusprechen oder um Lösungen für sinnvolle Probleme vorzuschlagen (Tomlinson/Imbeau 2011: 19f.)³⁷.

Aus einer anderen Auffassung ist Differenzierung „die Evaluation, die den Lernenden zeigt, was sie nach einer längeren Zeit verstehen können, tun können oder auch, was sie wissen“ (Wiedenmayer 2014: 12). In einer differenzierten Klasse beschränken sich die Bewertungs- und Leistungsmöglichkeiten nicht nur auf mündliche oder schriftliche Produktion, sondern es gibt auch eine Menge von originellen und angemessenen Endprodukten als Bewertungswerkzeug für unterschiedliche Lernende. Um nur manche davon zu nennen: eine Webseite entwerfen, ein Lied, einen Text oder ein Buch schreiben, ein Experiment durchführen, eine Werbung vorbereiten, einen Fragebogen oder ein Diagramm entwerfen, ein digitales Produkt erzeugen (Panteliadou 2008: 16)³⁸.

³⁵ Die Differenzierung des Lernumfeldes in Zusammenhang mit offenen Unterrichtsformen wird in Kapitel 2.2. und mit digitalen Medien in Kapitel 2.4. thematisiert.

³⁶ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

³⁷ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

³⁸ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Außer den in diesem Kapitel erläuterten Prinzipien sind in einem differenzierten Unterricht auch die unterschiedlichen individuellen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen nicht zu übersehen, die Lernende mit sich bringen und die im Folgenden dargestellt werden.

1.5. Differenzierung in Bezug auf Lernbedürfnisse und -voraussetzungen

Lernende differenzieren sich in Lernbereitschaft, Motivation, Interessen und Lernprofilen. Bereitschaft ist der Einstiegspunkt eines/r Lernenden bezogen auf eine Fertigkeit. Motivation ist die optimale Gestaltung der Lernsituation im Fremdsprachenunterricht zur Erzielung einer größtmöglichen Lernbereitschaft der Lernenden (Storch 2001: 327). Das Interesse bezieht sich auf die Affinität, Neugierde oder Leidenschaft der Lernenden für einen bestimmten Lerninhalt. Das Lernprofil hat mit dem Prinzip ‚Wie man lernt‘ zu tun und kann durch Intelligenz, Präferenzen, Geschlecht, Kultur oder Lernstil geprägt sein.

All diese Lernvoraussetzungen können den fremdsprachlichen Lernprozess entweder positiv oder negativ beeinflussen. Wenn der imaginäre Durchschnittsschüler verschwindet und auf den realen, individuellen Schüler fokussiert wird, dann wird dieser unter Berücksichtigung seiner Lernvoraussetzungen am besten lernen können (Wolff 2010: 53)³⁹. Die individuellen Lernmerkmale, die den Unterricht beeinflussen, d.h. die Lernbereitschaft, die Interessen und die Motivation, die Lernprofile, sowie der Begriff der Lernautonomie werden in diesem Kapitel beschrieben.

1.5.1. Lernbereitschaft

Lernbereitschaft ist kein Synonym für Fähigkeit, sondern ist auf die aktuelle Annäherung der Lernenden an bestimmte Lernziele oder Ergebnisse bezogen. Diesbezüglich schlagen Tomlinson/Imbeau (2011: 21)⁴⁰ eine Frage vor, die sich Lehrende stellen sollten: Angesichts dessen, was die Lernenden am Ende des Unterrichts wissen, verstehen und tun können sollten, wo

³⁹ In diesem Zusammenhang plädiert Wolff (2010: 52) auch dafür, dass die Dichotomie in starke und schwache Lernende wegfallen müsse. Es gebe eigentlich nur Lernende mit verschiedenen Lernvoraussetzungen, die in unterschiedlichen Lernsituationen jeweils unterschiedlich reagieren und zu unterschiedlichen Lernergebnissen gelangen.

⁴⁰ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

befindet sich jede/r Lernende in jenem Moment und was wird er/sie brauchen, um seine/ihre Ziele erfolgreich zu erreichen? Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass Lernende nicht lernen können, wenn die Aktivität durchwegs zu schwierig oder zu einfach für ihren bestimmten Einstiegspunkt ist. Nur wenn sich Aktivitäten in einem für jede/n Lernende/n angemessenen Herausforderungsbereich befinden, können alle vorankommen und erfolgreich lernen.

Lernbereitschaft ist nicht mit den angeborenen Fähigkeiten der Lernenden gleichzusetzen, sondern sie widerspiegelt ihr Wissen und Können an einem bestimmten Zeitpunkt und zu einer bestimmten Lerneinheit oder -fertigkeit. Die Differenzierung betrifft demnach die Anpassung des Unterrichts an diesen Niveaupunkt, an dem Lernende bereit sind fortzuschreiten, dies aber nicht selbst tun können. Dieser Punkt wird als der eigentliche Lernpunkt angesehen und kann durch Nutzung und Beurteilung einer Menge von Bewertungsdaten identifiziert werden. Sobald Lehrende diesen Punkt entdeckt haben, kann der Unterricht entsprechend angepasst werden, so wie man den Equalizer an einer Stereoanlage je nach Musikstück einstellt⁴¹. Diese Einstellung kann auf die Differenzierung des Lerninhalts, des Lernprozesses und des Endproduktes angewandt werden (Panteliadou 2008: 10)⁴².

Zu Beginn des Unterrichts werden, Tyrou/Markantonakis (2019a: 9)⁴³ zufolge, Lernbereitschaft und sprachlich-kommunikative Kompetenzen eingeschätzt, was im Fremdsprachenunterricht am Sprachniveau und an bestimmten sprachlichen Kompetenzen gemessen werden kann⁴⁴. Während des Schuljahres und während sich das Sprachniveau mancher Lernenden ändern wird, wird eine Veränderung der Lerninhalte, Aktivitäten und Lerngruppen erwartet. Fremdsprachenlehrende können ihre Lernziele, Lerninhalte und Aktivitäten dem Sprachniveau und den besonderen Lernprofilen⁴⁵ ihrer Lernenden anpassen, so dass der zu lehrende Stoff nicht mehr strikt durch einen Lehrplan oder ein Lehrwerk festgelegt wird

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁴⁶ (2001: 24) wird Lernbereitschaft mit Lernfähigkeit gleichgesetzt. Sie wird, auch im Sinne des interkulturellen Lernens, als die Bereitschaft für die Entdeckung des Anderen verstanden und ist für das Sprachenlernen besonders relevant.

⁴¹ Zum Vergleich des Lehrenden mit einem Equalizer siehe auch Tomlinson (1999: 120).

⁴² Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁴³ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁴⁴ Dafür kann der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) behilflich sein.

⁴⁵ Siehe dazu Kapitel 1.5.3.

⁴⁶ Im Weiteren wird dafür das Akronym GER verwendet.

„Damit Lernen überhaupt stattfindet, bedarf es eines Lernenden und seiner Bereitschaft zu lernen“ Storch (2001: 327). Im differenzierten Unterricht können Lernende so unterstützt werden, dass ihre Lernbereitschaft zu Motivation wird, die jedoch eng mit ihren auch zu berücksichtigenden Interessen korreliert⁴⁷.

1.5.2. Interessen und Motivation

In Anlehnung zum vorher erwähnten Zitat von Storch argumentiert Panteliadou (2008: 11)⁴⁸: „Um etwas zu lernen, muss man es auch möchten, oder anders gesagt, muss man zum Lernen motiviert sein.“ Faktoren, die die Lernmotivation positiv oder negativ beeinflussen können, sind das Interesse der Lernenden für die Lerninhalte und die Möglichkeit zur Selbstwahl.

Die auf den Interessen der Lernenden basierende Differenzierung des Unterrichts hilft ihnen, die Beziehung zwischen der Schule und ihren eigenen Interessen zu entdecken, gibt ihnen die Möglichkeit, in der Schule ihr Vorwissen und die von ihren Interessen gewonnenen Vorerfahrungen zu nutzen, und nährt ihre Lernmotivation. Diese ergibt sich aus der Wechselwirkung zwischen den individuellen Gegebenheiten der Lernenden und außerindividuellen Gegebenheiten der Lernsituation (Solmecke 1983, zitiert in Storch 2001: 327). Demnach ist Motivation sowohl eine Ursache als auch ein Effekt des Lernens.

Die Motivation zum Lernen wird durch die Interessen der Lernenden geweckt, d.h. mit ihrer Neigung zu bestimmten Themen. Interessen sind mit der Bereitschaft zu verknüpfen, in entsprechenden Situationen dem Lernen dienliche Aktivitäten durchzuführen oder an ihnen teilzunehmen. Sie sind aber auch mit dem Prinzip zu verknüpfen, dass unterschiedliche Themen bzw. Aspekte eines Themas oder die unterschiedliche Herangehensweise an ein Thema unter Einbezug der Lerninteressen differenziert werden können. Für den differenzierten Unterricht kann das folgende von Bönsch (2009: 2) vorgeschlagene Konzept dienen: Grundinformation und Ausdifferenzierung von Teilthemen, deren arbeitsteilige Bearbeitung auf unterschiedlichen Weisen, und Darstellung der Arbeitsergebnisse⁴⁹.

⁴⁷ Motivation hängt für Chrissou (2005: 88) mit Lernbereitschaft zusammen, sie ist jedoch dynamisch und unterliegt Veränderungen. Auch besteht ein kausales Verhältnis zwischen Motivation, Lernerfolg und Lerneffektivität.

⁴⁸ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁴⁹ Diese Annahmen werden im didaktischen Vorgehen in Kapitel 3 aufgenommen.

Dementsprechend sollten Lehrende nicht nur versuchen, den Unterricht interessant und motivierend zu gestalten, sondern sie sollten auch den Lernenden zeigen, wie der erforderliche Lerninhalt ihren einzigartigen Interessen und Lernprofilen entspricht.

1.5.3. Lernprofile

Lernprofile ist ein Oberbegriff für mehrere Faktoren, die die Präferenzen der einzelnen Lernenden und ihrer Herangehensweise an das Lernen betreffen. Der Begriff beinhaltet das aktuelle Wissen über Lernstile, Präferenzen, Intelligenzen, Kultur, Geschlecht, Alter (Tomlinson/Imbeau 2011: 21f.)⁵⁰. Zu den Lernstilen lässt sich Folgendes herausstellen: Man lernt 10% von dem, was man liest; 20% von dem, was man hört; 30% von dem, was man sieht; 50% von dem, was man sieht und hört; 70% von dem, was man mit anderen bespricht; 80% von dem, was man persönlich erlebt und 95% von dem, was man anderen unterrichtet (Ekwall/Shanker 1988, zitiert in Panteliadou 2008: 12)⁵¹.

Lernziele und demzufolge Lernerfolge stehen in Übereinstimmung mit den wechselnden Bedürfnissen, den persönlichkeitsbezogenen Faktoren und den Lernbedingungen der Lernenden. Laut dem GER (2001: 14) ist es ein zentrales Ziel der fremdsprachlichen Bildung,

„eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern. Man muss es den Lehrenden und den Lernenden selbst überlassen, die vielen Teile wieder in ein sich abgerundet entwickeltes Ganzes zu integrieren.“

Individuelle Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen bilden nun die persönlichkeitsbezogene Kompetenz, die als Ergebnis verschiedenster Akkulturationsprozesse durchaus veränderbar sein kann. Lernen wird nicht nur durch Wissen und Fertigkeiten, sondern auch durch solche persönlichkeitsbezogenen Faktoren beeinflusst, wie Einstellungen, Motivation, Werte, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen (GER 2001: 106). Sinnvollerweise sollten diese Faktoren im differenzierten Lehren und Lernen nicht ignoriert, sondern einbezogen werden, damit alle Lernenden von der Optimierung des Unterrichts profitieren können.

Faktoren, die die Lernweisen bestimmen, sind umweltbezogen, gruppenbezogen und auf das kognitive Lernprofil bezogen. Unterschiedliche Lerntypen müssen hierbei auch berücksichtigt

⁵⁰ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁵¹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

werden: visuell wach, auditiv sensibel, haptisch aufgeschlossen, motorisch frei, Datensammelnde, Regellernende, Konzeptlernende, sprachlich gehemmte Lernende (Wolff 2010: 52).

Zudem existiert, wie Strohn (2012: 14) behauptet, der normative Grundsatz, dass Lehrende allen Lernenden Aufmerksamkeit schenken (müssen) und dabei darauf achten (müssen), welche Lernstile die Lernenden bevorzugen oder über welche Intelligenzen sie verfügen, um den Unterricht demnach anzupassen. Die unterschiedlichen Intelligenztypen kommen bei jedem Menschen, und synekdochisch bei jedem/r Lernenden, in unterschiedlicher Ausprägung vor. Sie fungieren als Lernvoraussetzungen und können das Lernverhalten beeinflussen, weshalb sie im binnendifferenzierten Unterricht von Wichtigkeit sind.

In diesem Zusammenhang ist im differenzierten Unterricht die Theorie der multiplen Intelligenzen, nach der die Intelligenz die Grundlage dafür ist, dass Lernende neues Wissen mit ihren eigenen Regeln erwerben, zu berücksichtigen (Tyrou/Markantonakis 2019a: 5)⁵². Lehrende werden dazu aufgefordert, bei Lernenden verschiedene Intelligenztypen zu fördern und sich nicht auf die gewöhnlichen Intelligenzen (sprachlich-verbale und logisch-mathematische) zu begrenzen, denn es gibt auch weitere Intelligenzkategorien, wie die naturalistische, optisch-räumliche, musikalisch-rhythmische, körperlich-kinästhetische, interpersonale und intrapersonale Intelligenz⁵³.

Tomlinson/Imbeau (2011: 15)⁵⁴ bringen ebenfalls die *Teaching-up-Strategie* in den Vordergrund der Differenzierung: Lehrende planen eine Unterrichtseinheit für die fortgeschrittenen Lernenden und fragen sich dann: Wie kann ich alle meine Lernenden dabei unterstützen, diese komplexen Ziele zu erreichen?

Zusammenfassend sollte sich die Lehrkraft darüber bewusst sein, dass nicht alle Lernenden auf gleicher Weise lernen und dies sollte auch den Lernenden bewusstgemacht werden. Darauf basierend spielt die Förderung der Autonomie der Lernenden im Fremdsprachenunterricht eine essenzielle Rolle. Der Begriff der Lernautonomie wird im nächsten Kapitel geklärt.

⁵² Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁵³ Wissenschaftler sind sich nicht einig über die Anzahl und die Bezeichnung der verschiedenen Intelligenzen, jedoch stimmen sie im Folgenden überein: Wir denken, lernen und handeln auf unterschiedlicher Art und Weise. Die Entwicklung unseres Potenzials wird durch die Übereinstimmung zwischen dem, was wir lernen und wie wir lernen mit unseren individuellen Intelligenzen beeinflusst (Tomlinson 1999: 18, vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen). Auch ist es ratsam, „den Unterricht und den Umgang mit den Lerninhalten möglichst auf eine Vielzahl von Intelligenztypen abzustimmen, um den individuellen Lernzugängen gerecht zu werden“ (Heymann et al. 2011: 7).

⁵⁴ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

1.5.4. Lernautonomie

Autonomie ist ein allgemeines pädagogisches Konzept, das für alle Fächer relevant ist, aber vor allem in der Praxis der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik thematisiert wird. Die Lernautonomie als Unterrichtsprinzip basiert auf die von Wolff (2002: Online) genannten Bausteine des Unterrichts, nämlich Lerninhalte, Lernziele, Lernstrategien, Sozialformen und Evaluation. Nach seiner Auffassung spiele das Lehrwerk sogar keine zentrale Rolle mehr, sondern es werde mit Materialien gearbeitet, die von Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele gemeinsam ausgewählt werden⁵⁵.

Dabei sei Authentizität der Unterrichtsmaterialien ein Eckstein der Lernerautonomie, Gruppenarbeit die dafür geeignete Arbeitsform und Selbstevaluation ein ebenso wichtiges Element⁵⁶. In diesem Sinne wird Lernen als „ein sozial vermittelter Prozess verstanden; er kann weder in Vereinzelung gelingen, noch können Lerner lernen, wenn sie vom Lehrer und vom Lehrwerk im Klassenverband gesteuert und gegängelt werden“ (Wolff 2002: Online).

Im differenzierten Unterricht ist die Autonomie der Lernenden ein bedeutsames Prinzip. Wolff (2010: 55) meint dazu, es sei für Lehrende praktisch unmöglich, dass sie jede/n einzelne/n Lernende/n und deren Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse so gut kennen, um ihnen fehlerlos geeignete Differenzierungsmaßnahmen zuweisen zu können. Deshalb ist es erforderlich, Lernende an der Differenzierung zu beteiligen, sie ihre Stärken und Schwächen selbständig erkennen zu lassen und sie zunehmend selbständig zu machen. So wird Selbstverantwortung und Lernautonomie gefördert, was unter anderem zum lebenslangen Lernen und zum ‚Lernen, wie man lernt‘ führen kann. Lernerautonomie bedeutet nun,

„aufgrund der Einsicht in die Natur menschlichen Lernens die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen [zu akzeptieren]. D.h. dass das lernende Individuum das eigene Lernen initiiert, indem es sich Ziele setzt und Inhalte auswählt, das eigene Lernen durch Auswahl der Lernweisen, -mittel, -orte und -zeiten organisiert, seine Lernleistungen selbst evaluiert und seine Lerntätigkeiten reflektiert und verbessert“ (Roche 2008: 23).

Für Demmig (2003: 27) ist Lernerautonomie sowohl Weg als auch Ziel des Unterrichts. Im kompetenzorientierten Unterricht ist es auch bedeutsam, die Lernenden mit den sogenannten Kompetenzrastern zu Beginn eines Unterrichts vertraut zu machen, damit sie wissen, welche Kompetenzen auf welchen Niveaustufen sie sich aneignen sollten: „Wichtig ist, dass die Lernwege selbst geplant und realisiert werden und Selbstreferentialität (Das kann ich, das noch

⁵⁵ Diese Auffassung wird im Unterrichtsszenario aufgefasst.

⁵⁶ All diese Prinzipien werden in der vorgestellten Unterrichtseinheit in Kapitel 3 berücksichtigt.

nicht!) den Lernprozess steuert“ (Bönsch 2009: 8). Im differenzierten Klassenzimmer können und sollten sich Lehrende von der lehrerzentrierten Unterrichtsform lösen und sozialem, kooperativem, autonomem, lernerzentriertem Unterricht nachgehen, indem sie einzelnen Lernenden mehr Raum geben, ihr Lernen selbst zu bestimmen und zu organisieren.

Lernerautonomie bedeutet aber nicht, lehrerlos und isoliert zu lernen, sondern sie sollte als Kritikfähigkeit der Lernenden, Individualisierung und Selbstbestimmung des Lernprozesses verstanden werden. Sie ist vielmehr mit Eigenständigkeit gleichzustellen, und der Lehrprozess ist so zu gestalten, dass er einerseits Individualität berücksichtigt und Freiräume für Individualität schafft und andererseits die Lernenden in die Lage versetzt, diese neu entstandenen Freiräume sinnvoll zu nutzen.

Im Fremdsprachenunterricht heiße Lernen nach Roche (2008: 23) nicht, unterrichtet zu werden, sondern selbst zu lernen, ob man sich dessen bewusst sei oder nicht, und Lernerautonomie sei eine wichtige Voraussetzung, um in einer Welt bestehen zu können, „in der vorhandenes Wissen schnell veraltet und geradezu explosionsartig neues Wissen entsteht“ (ebd.).

Was die Offenheit des Unterrichts betrifft, ist Lernerautonomie für Wolff (2010: 56) die offene Lernform par excellence. Darunter versteht er allgemein die Fähigkeit zum selbständigen Lernen, zur Reflexion über den eigenen Lernprozess, zur selbständigen Auswahl und Benutzung der eigenen Lernstrategien und Arbeitstechniken, zur Selbsteinschätzung der eigenen Leistung und zur Dokumentation des Lernprozesses.

Zur Förderung der Lernerautonomie stehen offene Sozial- und Unterrichtsformen im Vordergrund, wie sie in Kapitel 2.2. angesprochen werden. Zunächst werden jedoch im Folgenden die die Differenzierung stützenden konstruktivistischen Ansätze und aufgabenorientierten Leitlinien dargestellt.

2. Differenzierung als konstruktivistisch fundiertes Konzept und Umsetzungsmöglichkeiten in der Unterrichtspraxis

Die Differenzierung basiert auf den Theorien des Konstruktivismus und des Interaktionismus und ist eine organisatorische und pädagogische Strategie oder Methode, die Mitgliedern einer

lernenden Gruppe bzw. Klasse erlaubt, auf einer solchen Weise zu arbeiten, um Ziele zu erreichen, indem ihre besonderen Bedürfnisse berücksichtigt werden⁵⁷. In der kommunikativen Sprachdidaktik und im Rahmen konstruktivistischer Modelle spielt die Demokratisierung des Unterrichts eine wesentliche Rolle. Dazu führt Roche (2008: 25) interessanterweise an:

„Der Lerner ist also kein ‚leerer Behälter‘ mehr, der gefüllt oder konditioniert werden muss. Er ist ein eigenständiges, mündiges Wesen, das seine Bedürfnisse selbst artikulieren und steuern kann. Der Lehrer ist folglich auch nicht der Allwissende, der sämtliche Prozesse zu steuern hat, also vorschreibt, was, wie und in welcher Zeit zu lernen ist, und der allein entscheidet, was richtig und falsch ist.“

Das Konzept der Differenzierung basiert theoretisch auf dem Konstruktivismus, für den Lernen als aktiver Prozess des Aufbaus von persönlicher Bedeutung ist, abhängig von den bisherigen kognitiven und emotionalen Mustern jedes/r Lernenden und der Weise ihrer Aktivierung, Veränderung und/oder Bereicherung. Ein wichtiger Ansatz des Konstruktivismus ist nach Ioanidou-Koutselini (2020: 18)⁵⁸ die Annahme, dass Lernen nicht davon abhängt, was die Lehrperson sagt und tut, sondern davon, ob und inwiefern das, was die Lehrperson sagt und tut, die kognitiven Schemata der Lernenden aktiviert und bereichert. Dies bedeute differenzierte Lernprozesse für unterschiedliche Lernende und dabei sei die Teilnahme an und die Akzeptanz von Lernprozessen und Lernumgebungen durch die Lernenden selbst sehr wichtig.

Im differenzierten Unterricht müssen sich Lernende in einem sicheren und das Lernen fördernden Lernumfeld befinden. Sie müssen von der Lehrkraft durch geeignete Aktivitäten und auf geeigneten Niveaus aktiviert werden, so dass ihr Gehirn neues Wissen an Vorwissen anknüpfen kann. Zudem argumentiert Tomlinson (1999: 19)⁵⁹, dass „das Gehirn nach Sinn hungert“ und dass es dauernd versucht, Teil- an Ganzwissen anzuknüpfen.

Infolgedessen lernt man, indem man neue Informationen mit bereits bestehendem Wissen kombiniert. Das bedeutet, dass ein sinnvoller Lehrplan durch hohe Relevanz und hohes Interesse gekennzeichnet ist. In einem solchen Lernumfeld sollen Lehrende den Lernenden stets reichliche Möglichkeiten bieten, Neues mit Bekanntem zu verknüpfen, um so das Gehirn zu aktivieren und folglich zu lernen⁶⁰.

⁵⁷ So können nicht nur Lernende mit Schwächen, sondern auch außergewöhnlich begabte Lernende gefördert werden, denn beide scheinen den undifferenzierten Unterricht uninteressant zu finden.

⁵⁸ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁵⁹ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁶⁰ Auf die mit dem konstruktivistischen differenzierten Unterricht zusammenhängende Theorie des *Brain-Based-Learning* kann hier nicht ausführlicher eingegangen werden. Ihre Grundzüge werden unter anderem von Tyrou/Markantonakis (2019a: 6) näher erläutert.

„Die Anbindung an das bereits vorhandene Wissen erscheint im konstruktivistischen Ansatz nicht als bloße didaktische Maxime zur Optimierung des Lernens, sondern erscheint als unerlässliche Voraussetzung zur Durchführbarkeit jeglichen Wissenserwerbs“ (Chrissou 2005: 21).

Da individuelle Erfahrungs- und Wissenshintergründe unterschiedlich sind, können auch die darauf basierenden Lernprozesse zu unterschiedlichen Ergebnissen führen und daraus ergibt sich die Individualität des Wissenserwerbs. Diese konstruktivistischen Lernprozesse sind nach Chrissou (2005: 22-23) durch Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit geprägt. Deshalb sind Autonomieförderung und Kooperation auch im differenzierten Unterricht erforderlich. Entscheidend seien situiertes soziales Handeln in authentischen Kontexten und die Entstehung einer reichen Lernumgebung mit multiplen Kontexten, Multimodalität und Multiperspektivität des Lernangebots, die sich positiv auf den individuellen Konstruktionsprozess auswirken. Lernen wird als aktive (Re-)Konstruktion betrachtet, die auf vorhandenen divergenten individuellen Wissens- und Erfahrungsstrukturen anknüpft. Diese Ansätze lassen sich im Fremdsprachenunterricht mit Hilfe digitaler Medien vorteilhaft realisieren.

Die Konstruktion des Wissens beruht für Ioannidou-Koutselini (2020: 20)⁶¹ auf dem Aufbau, der Bereicherung oder gar der Umstrukturierung von Netzwerken, Konzepten und kognitiven Schemata, so dass diese gespeichert werden und leicht abrufbar sind, um sich mit neuem Wissen zu verbinden. Durch den Prozess der Konstruktion wird die Nutzung der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Lernenden zum Mittelpunkt eines effektiven Unterrichts.

Differenziertes Lernen sollte auch ein konstruktiver, sozialer Prozess und ein interaktives Geschehen sein und in spezifischen Situationen als situativ gelten. Lernende beteiligen sich aktiv am Unterricht und übernehmen Steuerungs- und Kontrollprozesse. Sie sind Subjekte und nicht Objekte des Lernens, so dass Lernen als ein aktiver Vorgang gilt, „durch den neue Informationen aufgenommen, verarbeitet, in die verfügbare Wissensbasis integriert und damit flexibel nutzbar gemacht werden“ (Salner-Gridling 2009: 17).

Zusammenfassend ist zu betonen, dass nach konstruktivistischen Lerntheorien Differenzierung und Individualisierung als notwendig erscheinen, da Lernen und insbesondere Fremdsprachenlernen ein individueller Prozess ist, der nicht im Gleichschritt für alle Lernenden möglich ist. In einem differenzierten Unterricht bleibt zwar die Lerngruppe als Ganzes Bestehen, aber es wird durch pädagogische bzw. didaktische Maßnahmen versucht, der Individualität der Ler-

⁶¹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

nenden gerecht zu werden, indem die in Kapitel 1 beschriebenen Prinzipien berücksichtigt werden. Im konstruktivistischen differenzierten Unterricht spielt jedoch auch der Begriff der Aufgabenorientierung⁶² eine gravierende Rolle, worauf im Folgenden eingegangen wird.

2.1. Aufgabenorientierung

Das Prinzip der Aufgabenorientierung scheint ein wichtiges Mittel zu sein, um im unterrichtlichen Rahmen Formen authentischen sprachlichen Handelns zu verwirklichen, was unter konstruktivistischer Auffassung ausschlaggebend ist. Im aufgabenorientierten Unterricht, der sich auch durch Projektarbeit realisieren lässt, ergibt sich die Möglichkeit, innere Differenzierung anzuwenden. Arnold et al. (2018: 56) argumentieren, Aufgabenorientierung trage zur Kontextualisierung von Lerngegenständen, Lernsituation und Praxisfeld bei und fördere autonome Kompetenzen, Selbstreflexion, Medienkompetenz und Kompetenzen zu kooperativem und partizipativem Lernen. In solchen Bildungsprozessen werden die Möglichkeiten der Instrumente des Web 2.0⁶³ in den virtuellen Bildungsraum einbezogen, es werden digitale Medien genutzt und der Unterricht wird differenziert.

Wie bereits konstatiert, sehen konstruktivistische Ansätze Sprachenlernen als einen aktiven und interaktiven Prozess, in dem Lernende die zentrale Rolle einnehmen. Sie bekommen, wie Van den Branden (2010: 10)⁶⁴ anführt, Freiheit und Verantwortung bezüglich der Lerninhalte, der Auswahl sprachlicher Formen aus ihrem eigenen linguistischen Repertoire sowohl während der Aufgabenerfüllung als auch bei der Evaluation der Aufgabenergebnisse. Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht bedeutet somit, „dass bedeutungsvolle Aufgaben mit persönlicher Relevanz für die Lernenden in authentischen Lernarrangements einen angemessenen Rahmen für das Sprachenlernen darstellen“ (Chrissou 2020: 12).

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wurde aufgabenorientiertes Lehren und Lernen als Reaktion auf den vorherrschenden lehrerzentrierten und überwiegend formorientierten Unterricht konzipiert. Es zielt auf „den authentischen Austausch von Inhalten und Bedeutungen, im Gegensatz zum Üben sprachlicher Formen um ihrer selbst willen“ (Biebighäuser et al. 2012:

⁶² Der Begriff der Aufgabenorientierung wird in der vorliegenden Arbeit zusammenhängend mit der Projektarbeit auch im Sinne der Offenheit des Unterrichts gesehen.

⁶³ Siehe dazu Kapitel 2.4.

⁶⁴ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

12). Allerdings ist Aufgabenorientierung keinesfalls mit der Negation formfokussierender Unterrichtsaktivitäten gleichzusetzen, sondern als Anleitung der Lernenden zu funktionalem, authentischem und lebensweltlich relevantem Sprachgebrauch⁶⁵. Für Funk et al. (2017: 19) heißt Aufgabenorientierung auch, dass die Qualität von Aufgaben über die Qualität des Unterrichtsergebnisses entscheiden kann, denn allein die Quantität der Aktivitäten schafft keine aufgabenorientierten Erfolge.

Differenzierter Unterricht und Projektarbeit stützen sich auf aufgabenorientierte Lernaktivitäten. Aufgaben sind sprachliche Handlungen, die durch mentale Operationen ausgelöst und von Übungen differenziert werden. So sind Übungen von eher bindender und Aufgaben von eher freisetzender Struktur (Häussermann/Piepho 1996, zitiert in Thonhauser 2010: 9). Auch sind sie stärker gesteuert und dienen zur Schulung bestimmter sprachlicher Teilfertigkeiten, während Aufgaben zu autonomem, mitteilungsorientiertem und lernergesteuertem Lernen beitragen.

Wichtig bei Aufgaben sind nicht die sprachlichen Formen und ihre Richtigkeit, sondern die komplexen Handlungsangebote an Lernende, die Sprache zu verstehen und mit ihr und in ihr zu kommunizieren und zu (inter)agieren (Thonhauser 2010: 10).

Gegenüber gesteuerten, geschlossenen, sprachbezogenen Übungen sind Aufgaben offener, mitteilungsbezogener und stellen einen kommunikativen Handlungsrahmen her, damit Lernende in realitätsnahen Handlungs- und Äußerungsanlässen in der Zielsprache authentisch agieren können. Aufgaben sind, meint Schmenk (2012: 65), umfassender als Übungen, haben eine Inhaltsorientierung und einen Bezug zur außerunterrichtlichen Welt⁶⁶ und zielen auf eine bestimmte Produkterarbeitung. Sie stehen in engem Zusammenhang zur Lernerautonomie und sollten so strukturiert und formuliert sein, dass Lernende möglichst gefordert werden, gemeinsam zu arbeiten, um ihre jeweiligen Ideen und Ansichten sprachlich auszuhandeln.

Des Weiteren spricht Weskamp (2014: 13) von lernwirksamen Aufgaben, die Arbeit an bestimmten Fertigkeiten implizieren und sinnvolle und greifbare Resultate umfassen, so dass Lernende den eigenen Lernprozess reflektieren und steuern. Sie dienen dazu, kommunikative

⁶⁵ Aufgabenorientierung bezieht sogar Formfokussierung als notwendige Phase des Lernens ein. Dazu eine treffende Bemerkung von Van den Branden (2010: 9, vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen): Obgleich aufgabenorientiertes Lehren und Lernen auf den Sinn des Sprachgebrauchs fokussiert, wird der Fokus auf die Form nicht ausgeschlossen, ja sogar wird ihre Beziehung als eine „Hochzeit“ bezeichnet.

⁶⁶ Aufgaben sind sprachliche Aktivitäten, die einen „Sitz im Leben“ haben, d.h. in dieser Form nicht nur im Kursraum stattfinden, während Übungen auf Aufgaben vorbereiten (Funk et al. 2017: 11).

Kompetenz zu erzeugen, zielen auf kommunikatives und bedeutungsvolles sprachliches Handeln, haben eine Bedeutung für die Alltagswelt und die vermutliche Zukunft der Lernenden und fördern die Teilnahme an einer zunehmend mehrsprachig orientierten Kultur.

Ferner dienen Aufgaben dazu, das explizite und implizite Wissen zu erzeugen, das Sprecher benötigen, um in einer Sprachgemeinschaft adäquat kommunizieren zu können. Im Zentrum des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts stehen die Lernenden, die sich mit einem Thema auseinandersetzen und die Fremdsprache rezeptiv und produktiv gebrauchen, um zu einem Ziel zu gelangen und ein Produkt zu erzeugen. Im Vordergrund stehen Authentizität, Förderung der Flüssigkeit und Bedeutungsorientierung. Aufgabenorientierte Lernaktivitäten, sowie Projekte, sind kommunikativ, produktorientiert und erlauben den Lernenden Freiheit und Autonomie, ihren Arbeitsprozess selbst zu organisieren und zu steuern. In diesem Zusammenhang sind sie auch für den differenzierten Unterricht mit digitalen Medien unentbehrlich.

So sind Aufgaben als offene didaktische Verfahren zu verstehen, die Lernende nicht nur aktivieren, sondern auch involvieren, wie Thonhauser (2010: 15) es beschreibt:

„die Lernenden [sollen] sich in einer möglichst authentischen kommunikativen Lernsituation⁶⁷ wiederfinden, die sie zu einem großen Teil selbst bestimmen und steuern können und die zu einem Ergebnis führt, das mitteilenswert ist und daher auch zur Kommunikation motiviert.“

Schmenk (2012: 75-76) versucht Übung, Aufgabe und Projekt folgendermaßen abzugrenzen: Übungen enthalten konkrete Anweisungen. Aufgaben sind zwar durch Arbeitsanweisungen vorstrukturiert, aber sie lassen den Lernenden einige Entscheidungsmöglichkeiten. Projekte zeichnen sich durch größere oder andere Spielräume für die Lernenden aus: „Der [...] Unterschied zwischen Aufgaben und Projekten liegt dann darin, dass Lernende im Fall von Projektarbeit weniger konkrete Vorgaben erhalten, sondern diese in der Arbeitsgruppe selbst bestimmt werden müssen“ (ebd.). So werden Übungen, Aufgaben und Projekte unter dem Gesichtspunkt der Autonomie begründet. In diesem Zusammenhang wird im Unterrichtsszenario der vorliegenden Arbeit das Projekt als offene Lernform⁶⁸ und aufgabenorientierte Lernaktivität aufgefasst und dementsprechend durchgeführt.

Was den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben betrifft, meint Tomlinson (1999: 19)⁶⁹, man lerne im Allgemeinen am besten durch mäßige Herausforderung. Demnach ist eine zu schwierige

⁶⁷ Die Konzeption der authentischen Kommunikationssituation ist von großer Bedeutung im aufgabenorientierten Unterricht. Sie ist in dem Sinne authentisch, wenn Lernende „engagiert an der Bewältigung einer Aufgabe arbeiten, die sie relevant, signifikant oder wenigstens einigermaßen interessant erleben“ (Thonhauser 2010: 15).

⁶⁸ Siehe dazu Kapitel 2.2.1.

⁶⁹ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Aufgabe eher bedrohlich für Lernende, während eine zu einfache Aufgabe ihre Bereitschaft und Motivation unterdrückt. Eine Aktivität ist angemessen herausfordernd, wenn sie von den Lernenden einen Schritt ins Unbekannte erfordert, wofür sie aber schon genug Vorwissen besitzen sollten und sich auf zusätzliche Hilfe seitens der Lehrkraft verlassen können.

Die Sprachaktivitäten sollten dementsprechend so organisiert sein, dass sie das Interesse der Lernenden aktivieren. Wenn der Unterricht ausschließlich auf einen Lernbereich fokussiert, beispielsweise lediglich auf Grammatik oder Wortschatz, scheint es die Lernenden nicht zu interessieren. Ein solcher Unterricht könnte auf unterstützender Weise funktionieren, indem den Lernenden metasprachliche Kompetenzen vermittelt werden, auch wenn es nicht sicher ist, dass dies ihre kommunikative Kompetenz verbessern wird. Somit sollten die Fähigkeiten der Lernenden aktiviert und mit neuen Strategien bereichert werden, die durch Aufgabenorientierung und den Einsatz digitaler Medien realisiert werden können. Dann werden sie motiviert sein und zugleich lernen, wie sie lernen.

In einem differenzierten Fremdsprachenunterricht sollten die von Lehrkräften vorgeschlagenen oder von Lernenden ausgewählten Aufgaben und Aktivitäten sprachliche und kommunikative Kompetenzen⁷⁰ fördern und von skalierbarer Schwierigkeit sein, um dem unterschiedlichen Sprachniveau von Lernenden derselben Klasse zu entsprechen. Lernende werden entmutigt, wenn ihnen bewusst wird, dass sie dem Schwierigkeitsgrad einer Aktivität nicht gerecht werden können. Laut Tyrou/Markantonakis (2019a: 9)⁷¹ sollte das Gerüst des Lern- und Kognitionsprozesses auf solche Art und Weise aufgestellt sein, dass das neue Wissen auf den Grundlagen von Vorerfahrungen, Vorkompetenzen und Vorwissen aufgebaut werden kann, um wiederum auf konstruktivistische Grundsätze zurückzukommen.

Aufgaben sollten von Lernenden in einer sicheren und unterstützenden Lernumgebung durch Verwendung der Fremdsprache aktiv bearbeitet werden können. Dazu werden von Biebighäuser et al. (2012: 19ff.) folgende Gütemerkmale angeführt, auf die sich die aufgabenorientierten Lernaktivitäten im didaktischen Vorgehen dieser Arbeit stützen: der Bedeutungsgehalt und der Lebensweltbezug von Aufgaben, dass Lernende als ernst genommene fremdsprachlich Han-

⁷⁰ Als Hauptziel der Sprachdidaktik gilt für Wiedenmayer (2015: 61f.) neben der Förderung der kommunikativen auch die der interkulturellen Kompetenz, d.h. die Kompetenz der Lernenden, zwischen den Kulturen sowohl für sich selbst als auch für andere zu interagieren, denn Sprache und kulturelles Wissen sind eng miteinander verbunden. Für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz müssen außerschulisches Wissen und aktuelles Unterrichtsmaterial, das für den Lerner und sein soziales Umfeld interessant ist, genutzt werden.

⁷¹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

delnde fungieren (können), die Transparenz von Aufgaben und die dadurch angemessene Herausforderung der Lernenden, der Verlauf des Sprachenlernens durch Bedeutungs- und Formfokussierung, die thematische und inhaltliche Angemessenheit von Aufgaben und Lernäußerungen, die Ergebnisorientierung von Aufgaben und ihre sorgfältige Vor- und Nachbereitung. Für Funk et al. (2017: 17) gelten Kompetenzorientierung, Erfolgsorientierung, Handlungsorientierung, Interaktionsorientierung, Kontextualisierung, Personalisierung und Lerneraktivierung als wesentliche der Gestaltung von Aufgaben zugrundeliegende Prinzipien. Auch die folgenden von Chrissou (2020: 13) erwähnten Merkmale von Aufgaben bleiben größtenteils in dieser Arbeit nicht unberücksichtigt: Gleichsetzung von Sprachenlernen und Sprachgebrauch, kommunikative Relevanz durch situative Einbettung, Inhaltsorientierung, kombinierter Einsatz kommunikativer Fertigkeiten, multimediale Gestaltung einer anregenden Lernumgebung, lösungsorientierte Kooperation unter Lernenden und Produktorientierung.

Zur multimedialen Gestaltung der Lernumgebung in Korrelation mit dem Einsatz digitaler Medien⁷² und zur Ausweitung von Lernaktivitäten auf Lernorten über das herkömmliche Klassenzimmer hinaus⁷³ ist der Standpunkt von Feick (2018: 83) interessant, dass eine Lernortpluralität eine weitere Facette darstelle, um der Heterogenität der Lernenden, der Lernprozesse und den Orten, an denen Sprachenlernen stattfindet, besser gerecht zu werden. Lernorte, Unterrichtsformen und -techniken sind im differenzierten Unterricht offener als im traditionellen Unterricht. Einige weitere offene Unterrichtsformen werden im nächsten Kapitel theoretisch dargestellt, bevor sie in der Didaktisierung des Unterrichtsszenarios in die Praxis umgesetzt werden.

2.2. Offene Unterrichtsformen und -techniken

Differenzierter Unterricht kann nicht einfach in traditionellen, geschlossenen Unterrichtsformen verstanden und realisiert werden, sondern es müssen offenere Lernformen eingesetzt werden. Diese ermöglichen eine Differenzierung, die die Lernenden ihre Stärken und Schwächen erkennen und gleichzeitig ihr Interesse an den eigenen Lernprozess wachsen lässt.

Grundprinzipien des offenen Unterrichts sind das entdeckende, problemlösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen. Darüber hinaus sind offene Lernformen notwendig,

⁷² Siehe dazu ausführlich Kapitel 2.4.

⁷³ Siehe dazu die Konzepte des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* in Kapitel 2.2.4. und 2.2.5.

„wenn selbständiges Lernen angeregt oder das Gelernte praktisch geübt werden soll und wenn methodische Schlüsselqualifikationen [...] trainiert werden sollen“ (Salner-Gridling 2009: 56).

Zu den Vorteilen eines offenen Unterrichts zählen nach Eckhart (2010: 143) die Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und der Interessen der Lernenden, die Förderung der intrinsischen Motivation⁷⁴, die Partizipation der Lernenden, die Demokratisierung des Unterrichts, die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Umwelt, das handelnde und entdeckende Lernen, welche im Kontext der Differenzierung als herausragend angesehen werden. All dies führt zu sozialen Lernprozessen, zu selbstgesteuertem und selbständigem Lernen, aber auch zu ganzheitlichem Lernen und nicht zuletzt zur Förderung der Persönlichkeit der Lernenden.

Als offene Unterrichtsformen werden unter anderem Projektarbeit, Werkstattunterricht, Lernstationen, Wochenplanarbeit und Freiarbeit angeführt. Da eine ausführliche Beschreibung aller offenen Unterrichtsformen den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, werden die ersten drei Formen thematisiert, wobei das Augenmerk auf der Projektarbeit liegt, denn sie wird als aufgabenorientierte Lernaktivität aufgefasst und im unterrichtlichen Vorgehen in Kapitel 3 eingesetzt.

2.2.1. Projektarbeit

Bei dieser beliebten Lernform, die in dieser Auffassung in den Rahmen der Aufgabenorientierung eingepasst wird, gibt es vielfältige, offene und handlungsorientierte Aufgaben und das Thema wird in komplexen und vielschrittigen Vorhaben erarbeitet. Projektarbeit gilt für Wolff (2010: 56) als prototypisches Konzept für einen Unterricht, der die Erfahrung von Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit ermöglicht⁷⁵. Diese Erfahrung wird von Eckhart (2010: 138f.) als Kernstück für einen guten Unterricht in einer heterogenen Schulklasse bezeichnet. Innerhalb dieser Lernform sei auch der Ansatz realisierbar, nach dem das Lernen am gemeinsamen Gegenstand nicht „Jedem das Seine“, sondern vielmehr „Jedem alles auf seinem Niveau“ bedeute (Feuser 1985, zitiert in Eckhart 2010: 138).

⁷⁴ Im Gegensatz zur von außen gesteuerten, extrinsischen Motivation, wird als intrinsische Motivation die innere Antriebskraft, die Neugier und das Interesse am Lernen bezeichnet. Ihre Rolle beim Lernen ist ausschlaggebend, denn je stärker sie ist, desto intensiver und nachhaltiger ist das Lernen (Roche 2008: 34).

⁷⁵ „Gemeinsam verschieden lernen“ lautet das treffende Motto von Bönsch (2016: 13).

Im Rahmen des differenzierten Unterrichts hat sich die Projektarbeit als nutzbar erwiesen, vor allem wenn die Projekte auf den Interessen und individuellen Bedürfnissen der Lernenden beruhen. Dann ist nach Tyrou/Markantonakis (2019a: 10)⁷⁶ eine Vertiefung in die Lerninhalte, eine erfolgreiche Organisation und Teilung der Ideen und eine qualitative Produktion der Ergebnisse möglich. Einen Beitrag dazu leisten außerdem die digitalen Werkzeuge, deren Nutzung die Unterrichtsteilnehmenden auch auf ihre spätere akademische und berufliche Karriere vorbereiten können. In einer solchen Lernumgebung teilen sie sich die Erforschung, Analyse, Verarbeitung und Organisation des Wissens, die Zeiteinteilung und das Endprodukt.

Projektarbeit wird in Zusammenhang mit konstruktivistischen und differenzierten Lernprinzipien als geeignete, flexible, aufgabenorientierte und offene Unterrichtsform betrachtet⁷⁷. Sie begünstigt „aufgabengesteuertes, entdeckendes, selbständiges, prozess- und produktorientiertes Handeln in einer reichen Lernumgebung“ (Chrissou 2010: 51), während sie den Ansätzen des kooperativen und sozialen Lernens Rechnung trägt. Dazu verhelfen auch digitale Medien, denn sie stellen vielschichtige Lernumgebungen dar und ermöglichen multimodales und multiperspektivisches Lernen.

Diese Lernumgebungen sollten laut Chrissou (2010: 49-50) realitäts- und authentizitätsnah gestaltet sein⁷⁸ und die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit Inhalten, das Aushandeln von Bedeutungen mit anderen Lernenden, metakognitive Lernbewusstheit, experimentelles Verhalten und situiertes und soziales Lernen fördern. Sie sollten außerdem inhalts- und variationsreich sein, um die Lernenden kognitiv, emotional und motorisch anzusprechen. So entsteht Kreativität, Imagination, Neugierde und Interesse.

Der Projektunterricht wird als offene Unterrichtsform favorisiert, da er sich durch die starke Zurückziehung der Lehrperson dem Ideal des selbständigen Lernens annähert. In Zusammenhang mit der Differenzierung scheint er für Heymann et al. (2011: 6) und Demmig (2003: 44) eine ideale Arbeitsform zu sein, um auf die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen der Lernenden einzugehen. Er ist offen und handlungsorientiert

⁷⁶ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁷⁷ „Der Lernform der Projektarbeit wurde bewusst wegen ihrer Affinität zu konstruktivistischer Lernprinzipien der Vorzug gegeben“ (Chrissou 2011: 10). Dieser Aussage schließt sich die Arbeit an und darauf beruht das didaktische Vorgehen in Kapitel 3.

⁷⁸ Für Wolff (2002: Online) muss eine Lernumgebung so gestaltet sein, dass sie von den Lernenden als authentisch anerkannt wird, dass sie Lerninhalte problemlösungsorientiert eingebettet sind, dass entdeckendes und selbständiges Lernen möglich ist und dass die Konstruktionen der Lernenden von ihren individuellen Wissensbeständen ausgehen und durchgeführt werden. Diese Auffassung ist für den differenzierten Unterricht von Bedeutung.

und kann auch fächerübergreifend sein, während sprachliches Handeln in authentischen bzw. authentizitätsnahen kommunikativen Situationen angewandt werden kann.

Ein weiterer Vorteil der Projektarbeit ist die Förderung kooperativer Kompetenzen: „Im Kontext von Kooperationsprojekten entwickeln die Projektteilnehmer in der Regel einen hohen Grad an intrinsischer Motivation, da sie sich mit den Projektaktivitäten und -produkten identifizieren können“ (Chrissou 2011: 10). Außer der Kollaboration und der Gruppenarbeit sind der Einbezug der Lernenden in die Produktion der Lernmaterialien und ihre Involvierung in den Unterrichtsaktivitäten didaktisch sinnvoll und vorteilhaft.

Die konstruktivistischen Kernbegriffe der Lernerzentrierung, der Handlungs- und Aufgabenorientierung, der Autonomie und des sozialen und konstruktiven Lernens stehen mit Projektarbeit in Einklang. Auch die Verschmelzung der Lehrer-Lerner-Rolle und der Paradigmenwechsel in der Lehrer-Lerner-Interaktion sind Chrissou (2005: 82) zufolge in der Projektarbeit nicht zu übersehen. Lernende seien nicht mehr als Instruktionsobjekte, sondern als Konstruktionsobjekte zu betrachten. Dabei werden Motivationsanlässe erzeugt, die mit der offenen multimodalen Lernumgebung, mit der Faszination des Neuen, mit dem spielerischen Charakter von Aktivitäten, mit Authentizität bzw. Authentizitätsnähe von Informationen und sprachlichen Handlungen, mit Lernerautonomie und -zentrierung, mit sozial-affektivem und interkulturellem Lernen und mit der neuen Lehrerrolle zusammenhängen (Chrissou 2005: 90ff.).

Im Hinblick auf die Differenzierung wird von Chrissou (2005: 41) die Lerneffizienz von Projektarbeit in ihrer computergestützten Ausprägung gepreist: „Das Internet als Lernort computergestützter Projektarbeit stellt eine ausgesprochen differenzierte Lernumgebung dar. [...] Die Vielfalt des Lernangebots garantiert zudem hohe Differenzierung.“ Diese Ansätze lassen sich im differenzierten Fremdsprachenunterricht mit Hilfe digitaler Medien realisieren und werden im durchgeführten Unterrichtsszenario dieser Arbeit in Kapitel 3 bewusst eingesetzt. Wegen ihrer Gemeinsamkeiten zur Projektarbeit werden des Weiteren in Kürze die offenen Unterrichtsformen des Werkstattunterrichts und der Lernstationen präsentiert⁷⁹.

⁷⁹ Außerdem besteht die Möglichkeit, das vorgestellte Unterrichtsszenario statt in Form einer Projektarbeit durch Werkstattunterricht oder Lernstationen zu realisieren.

2.2.2. Werkstattunterricht

Es handelt sich um eine stark handlungsorientierte Lernform, in der Lernende als Experten oder als Tutoren für einzelne Aufgaben fungieren (Wolff 2010: 56). Wie auch bei der Wochenplanarbeit⁸⁰, handelt es sich um offene Lernangebote, die die Lernenden über einen bestimmten Zeitraum in einer freien Reihenfolge zu bearbeiten haben. Die Metapher der Werkstatt beinhaltet für Demmig (2003: 46) Ansätze der Handlungsorientierung und des autonomen und individualisierten Lernens, und zwar in Lernarrangements, in denen Lehrende als Beratende oder Praxisanleitende fungieren.

Der Werkstattunterricht „bietet die Möglichkeit, ‚handwerkliche‘ Produkte - Spuren - herzustellen, um sinnliche Lerninhalte zu begreifen und zu erfassen und den Nutzen bestimmter Werkzeuge zu erkennen“ (Salner-Gridling 2009: 81). Dabei können Lernende das Thema und die Lernpartner selbst wählen und den inhaltlichen Verlauf der Arbeit und die methodologische Vorgehensweise selbst gestalten. Diese Prinzipien erfüllen somit das Desiderat der Lernerzentrierung und der Lernerautonomie, sowie es auch beim Lernen an Stationen der Fall ist.

2.2.3. Lernstationen

Beim Lernen an Stationen geht es um die zeitgleiche Bearbeitung von Aufgabenzusammenstellungen (Wolff 2010: 56). Stationen sind verschiedene Orte im Klassenraum, wo Lernende gleichzeitig im Rotationsverfahren an verschiedenen Aufgaben arbeiten. Alle Lernenden arbeiten in verschiedenen Sozialformen, in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit an Stationen, an denen didaktisch aufbereitetes und differenziertes Arbeitsmaterial zu Teilthemen eines Gesamthemas zur Verfügung gestellt wird und die mit Spielen und Medien ausgestattet sind.

Das Verlaufsschema am Stationenlernen beinhaltet die Einführung in die Arbeit an Stationen durch die Lehrperson, die Zuordnung der Lernenden bzw. Kleingruppen zu den Stationen, die

⁸⁰ Zu den Grundzügen der Wochenplanarbeit zählen folgende: Ein Arbeitsplan legt die Aufgaben fest, die innerhalb einer Woche in freier Reihenfolge von den Lernenden zu erarbeiten sind (Wolff 2010: 56). Diese Unterrichtsform umfasst eine personalisierte Liste von Aufgaben, die Lernende in einer bestimmten Zeit abschließen sollen. Die Liste kann ähnliche oder verschiedene Aufgaben enthalten, wird normalerweise für zwei oder drei Wochen benutzt und wenn sie abgeschlossen ist, wird eine neue entwickelt. Im Allgemeinen bestimmen die Lernenden die Reihenfolge, mit der sie die Aufgaben abschließen. Wochenplanarbeit ist nach Eckhart (2010: 139) curriculumorientiert, mit der Vorgabe minimaler Lernziele und erlaubt je nach berücksichtigtem Differenzierungskriterium einen hohen Grad an Individualisierung.

Arbeit daran und den Wechsel der Stationen. Zugunsten der Differenzierung und Individualisierung sollten nach Scholz (2007: 16-17) eventuelle Pflicht- und Wahlstationen vorgesehen sein, und es sollten den Lernenden Wahlmöglichkeiten bezüglich der Arbeitsdauer und der Reihenfolge der Stationen gegeben werden. „Die Stationen können entweder systematisch aufeinander aufbauen (dann müssen sie in vorgegebenem Kreislauf erarbeitet werden) oder sie können sich thematisch ergänzen (dann ist die Reihenfolge der Bearbeitung freigestellt)“ (Salner-Gridling 2009: 57). Auch können Stationen so gestaltet werden, dass Lernende Aufgaben, Sozialform und Erarbeitungsweise je nach individuellen Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen wählen können.

Lernstationen können mit Lernenden jedes Alters und in jedem Unterrichtsfach eingesetzt werden und sie können ein häufiger oder gelegentlicher Teil des Unterrichts sein. Durch Instruktionendifferenzierung erlauben Stationen unterschiedlichen Lernenden an unterschiedlichen Aufgaben zu arbeiten. Flexible Gruppierung⁸¹ ist bei dieser Unterrichtsform erwünscht, da nicht alle Lernenden jederzeit zu allen Stationen gehen müssen. Nicht alle Lernenden brauchen auch dieselbe Zeit an jeder Station zu verbringen. Wenn aber alle Lernenden dazu verpflichtet sind, zu jeder Station zu gehen, können die Aufgaben an jeder Station von Tag zu Tag differenziert sein, abhängig davon, welche Gruppe sich dort an jenem Tag aufhalten wird.

Stationen eignen sich zur Herstellung eines Gleichgewichtes zwischen Lehrer- und Lernerwahl, wie es von Tomlinson (1999: 62)⁸² bezeichnet wird. An manchen Tagen entscheidet die Lehrkraft, welche Gruppe zu einer bestimmten Station geht, welche Aufgaben sie da macht und welche Arbeitsbedingungen herrschen sollen, während die Gruppe an dieser Station arbeitet. An anderen Tagen treffen die Lernenden diese Entscheidungen oder es kann sein, dass manche der Parameter von den Lehrenden gesetzt und die übrigen von den Lernenden ausgewählt werden.

Als Vorteile der Unterrichtsform der Lernstationen, die auch der Differenzierung gerecht werden, gelten folgende: Der Unterricht verlässt eine linear bestimmte Ablauforganisation und wird interessanter. Im Sinne der Demokratisierung des Unterrichts können Lernende wählen und unterschiedlich lange Bearbeitungszeiten ohne Konsequenzen realisieren. Dabei kommen Lehrende nach Bönsch (2012: 17) aus der Kutscherrolle heraus und können beraten, helfen und mitmachen. Leistungsanforderungen können gestuft werden. Das Lernen bekommt größere

⁸¹ Zu den Ansätzen einer flexiblen Gruppierung siehe beispielsweise Storch (2001: 307ff.), Tomlinson/Imbeau (2011: 16ff.) und Tyrou/Markantonakis (2019a: 10ff.).

⁸² Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Vielfalt, ist sozial und kann bereichernde Effekte haben. „Man hilft sich, man erklärt sich Aufgaben, man kann sich abfragen, man kann zusammen bearbeiten und gestalten“ (ebd.). Nicht zuletzt fördert die Stationenarbeit die Aktivität und die Kreativität der Lernenden, da sie die Initiative und Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit entwickeln (Salner-Gridling 2009: 57).

„Für den Fremdsprachenunterricht eignet sich das Lernen an Stationen gut, weil so auch mit wenig Mediene Ausstattung in Gruppen gearbeitet werden kann, da jedes Gerät nur einmal vorhanden sein muss. [...] Voraussetzung [dafür] ist, dass ein flexibel eingerichteter Raum von ausreichender Größe vorhanden ist“ (Demmig 2003: 42).

Die hier analysierten offenen Unterrichtsformen sind durch Grundzüge des Konstruktivismus und der Differenzierung geprägt. In einem Unterricht mit digitalen Medien sind noch die besonders interessanten und erwähnenswerten Unterrichtstechniken des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* zu beachten. Sie werden im unterrichtlichen Vorgehen dieser Arbeit eingesetzt und deshalb werden sie im folgenden Kapitel analysiert.

2.2.4. Blended Learning

Der Begriff des *Blended Learning* kommt vom englischen Verb *to blend* (im Deutschen *mischen*) und es ist eine Unterrichtsform, die Internet-Ressourcen und Präsenzunterricht kombiniert. Ziel dabei ist, eine personalisierte Lernumgebung zu schaffen, die Online-Unterricht in Verbindung mit herkömmlichem Präsenz-Unterricht beinhaltet, und die positiven Elemente sowohl des konventionellen Unterrichts und als auch des Unterrichts mit digitalen Medien zu nutzen (Zeppos 2019: 182)⁸³.

Ebner et al. (2013: 16-17) vergleichen den traditionellen technologiefreien Präsenzunterricht anschaulich mit einer Bratwurst, die mit der sogenannten „Barbecue-Typologie“ durch den Einsatz von digitalen Medien und offenen Arbeitsformen, wie das *Blended Learning*, stufenweise zuerst zu einem Hot Dog, dann zu einem Schaschlik und letztlich zu einem Gemüsespieß wird. Kombiniert wird der traditionelle Präsenzunterricht mit dem modernen *E-Learning*⁸⁴ und daraus ergibt sich das *Blended Learning* als ein Format hybriden Lernens. Der Unterricht ist

⁸³ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁸⁴ *E-Learning* (elektronisches Lernen) bedeutet das Lernen mit Hilfe des Computers und ist „ein vielgestaltiges, gegenständiges und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernräumen und *Blended Learning*“ (Arnold et al. 2018: 22).

klar in Präsenz- und Online-Phasen unterteilt, die sinnvoll aufeinanderfolgen und inhaltlich miteinander verbunden sind. Online-Phasen können asynchrone und synchrone Phasen beinhalten. Nach Zobenica (2020: 139) wird dieses gemischte Lernen eingesetzt, wenn die Online-Phasen das individuelle, selbstorganisierte Lernen begleiten und unterstützen sollen. So werde das Lernen aus dem Unterrichtsraum hinausgetragen und der Transfer des Gelernten könnte demnach leichter gelingen.

In *E-Learning*- oder *Blended-Learning*-Szenarien wird die traditionelle Dominanz der Lehrenden vermindert und selbstorganisiertes, kooperatives Lernen wird unterstützt. Synchrone Lernszenarien bieten den Vorteil direkter Meldungen und unmittelbarer Kooperation im Gegensatz zu asynchronen Szenarien, die aber größere Flexibilität bei der Wahl der Lernzeit oder des Lerntempos ermöglichen. Ziel dieser Szenarien ist, „durch die Mischung unterschiedlicher Elemente bei der Organisation von Bildungsangeboten deren Vorteile zu nutzen und deren Nachteile zu vermeiden“ (Arnold et al. 2018: 142).

Es wäre an dieser Stelle sinnvoll, *Blended Learning* vom reinen Fernunterricht zu unterscheiden, da diese Methoden häufig verwechselt werden. Der Unterschied liegt in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Im reinen Fernunterricht findet der Lernprozess ausschließlich auf digitalen Plattformen und meist mit asynchroner Kommunikation statt. Beim *Blended Learning* ist jedoch die synchrone Kommunikation, die meist durch digitale Medien unterstützt wird, wichtiger Bestandteil des Lernprozesses. Es ist durchaus möglich, dass beim reinen Fernunterricht weder synchrone noch asynchrone Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und unter Lernenden existiert. Im Gegensatz dazu unterstützt das *Blended Learning* den Rollenwechsel der Lehrenden von der Autoritätsperson zum Assistenten der Lernenden. Daher wird, Zeppos (2019: 182)⁸⁵ zufolge, der Lernprozess lernerzentriert statt lehrerzentriert.

Das Konzept des *Blended Learning* lässt Prinzipien des konstruktivistischen, aufgabenorientierten Lernens und der Differenzierung und Individualisierung von Lerninhalten, Lernprozessen und Lernumgebungen nutzen und kann mit Hilfe von digitalen Medien realisiert werden. Aus diesen Gründen stellt es zusammen mit dem Konzept des im Folgenden beschriebenen *Flipped Classroom* eine häufig bevorzugte Unterrichtstechnik dar.

⁸⁵ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

2.2.5. Flipped Classroom

Die Begriffe des *Flipped* bzw. *Inverted Classroom* oder *Flipped* bzw. *Inverted Learning* stammen aus den englischen Verben *to flip*, *to invert* mit der Bedeutung des Umdrehens, daraus der eingedeutschte aber selten benutzte Terminus *umgedrehter Unterricht*⁸⁶. Das besondere Merkmal dieser Technik ist, dass der traditionelle Klassen- bzw. Frontalunterricht durch die Nutzung von digitalen Ressourcen, meist in Form von Videos⁸⁷, nach Hause verlegt wird, während die Hausaufgaben im Klassenraum stattfinden, wo Lehrende und Lernende über den Lernstoff diskutieren und Fragen klären (Zeppos 2019: 182)⁸⁸.



Abb. 1: Traditioneller Unterricht versus *Flipped Classroom* (aus: <https://fliptheclassroom.de/konzept/>; Abrufdatum: 04.07.2022).

Wie Abbildung 1 anschaulich präsentiert, werden in dieser zunehmend verbreiteten Methode die üblichen Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenraumes umgedreht. Prinzip sind die konzeptionell aufeinander bezogenen Online- und Präsenzphasen. In der virtuellen Phase eignen sich die Lernenden außerhalb des Klassenzimmers, d.h. meist zu Hause, die von den Lehrenden digital zur Verfügung gestellten Inhalte selbst gesteuert und selbständig im eigenen Tempo an. In der Präsenzphase und meist im Plenum werden auf dem Lernmaterial basierende Reflexionsfragen gestellt und bearbeitet, und die erworbenen Kenntnisse werden durch kollaborative Aufgaben im Unterricht gemeinsam und interaktiv mit den Lehrenden vertieft, geübt und konsolidiert (Zobenica 2020: 142; Zeppos 2019: 183f.; Arnold et al. 2018: 148f.). In beiden Phasen liegt der Fokus auf den Lernprozessen und auf dem Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen.

⁸⁶ In dieser Arbeit wird der Terminus *Flipped Classroom* durchgehend benutzt.

⁸⁷ Die Lernenden werden dabei nicht dem Chaos des Internet überlassen, sondern die Quellen der Lerninhalte werden von Lehrenden so ausgewählt, dass das konzeptionelle Verständnis des Themas maximiert werden kann.

⁸⁸ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Dennoch weist Zeppos (2019: 187)⁸⁹ darauf hin, dass Lehrende beim *Flipped Classroom* nicht vom Material ersetzt werden, sondern sie nehmen eine konstruktivistisch geprägte Rolle ein: Sie müssen das Wissen nicht von oben nach unten liefern bzw. vermitteln und die Lernenden brauchen nicht mehr passiv zuzuhören und Informationen mühelos von unten nach oben aufzunehmen. Auch sei die Methode des *Flipped Classroom* nicht mit dem Ansehen von Lernvideos zu Hause gleichzusetzen. Vielmehr wird das Lernen zur Verantwortung der Lernenden selbst und es stützt sich auf deren Vorbereitung für die Präsenzphase. Diese Vorbereitung wird dann im Unterricht durch die Orientierungshilfe seitens der Lehrperson praktisch angewandt. Demzufolge spielen im lernerzentrierten Unterricht außer Lernenden auch Lehrende eine wichtige Rolle im Lernprozess, da sie gezielt bei der Lösung von Verständnis- und Anwendungsproblemen helfen, Lücken füllen und Fragen klären, die sich aus der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernmaterial ergeben haben.

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht werden der Lernprozess und das Lernmaterial dem durchschnittlichen kognitiven Niveau der Lernenden angepasst, was in heterogenen Klassen kein Desiderat sein könnte. Durch die Methode des *Flipped Classroom* können sich Lernende Zeit, Ort und Vorwissen für die Auseinandersetzung mit dem neuen Wissen selbst einteilen, und zwar in einer ihnen vertrauten Umgebung und unter Bedingungen, die sie selbst bestimmen können. Die Zeit im Klassenraum kann dann zur Vertiefung, praktischen Anwendung und somit Aneignung des neuen Wissens genutzt werden. Lernende bringen ihre Reflexion ins Klassenzimmer und erhalten, wenn nötig, Hilfe und Unterstützung von Lehrenden und Peers. Ein anderer Vorteil des *Flipped Classroom* zeichnet sich durch die Möglichkeit der Lernenden ab, die Endprodukte im Klassenzimmer und durch Kooperation zu erstellen (Zeppos 2019: 186)⁹⁰.

Schlussfolgernd ist zu betonen, dass die Formen des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* Ansätze des Konstruktivismus, der Differenzierung und des Einsatzes digitaler Medien sinnvoll und nützlich zu kombinieren scheinen. Entscheidend bei der Integration von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht sind didaktische Prinzipien, die mit den Lernszenarien zusammenhängen. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel darauf eingegangen.

⁸⁹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁹⁰ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

2.3. Lernszenarien

Das Unterrichtsszenario in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit wird mit Hilfe von digitalen Medien realisiert. Die Innovation bei der Einführung neuer Medien in den DaF-Unterricht besteht jedoch nicht im Medium selbst, wie Chrissou (2011: 7) argumentiert, sondern in der Auswahl des angemessenen didaktischen Szenarios, nach dem sie in das Unterrichtsvorgehen eingebunden werden: „Erst die didaktische Einbettung des Mediums in ein Lernszenario entscheidet darüber, welches Lernpotenzial das Medium freisetzt“ (ebd.). Diese Lernszenarien werden von Chrissou (2011: 7f, in Anlehnung an Rüschoff/Wolff 1999: 67) in tutorielle, explorative und dynamische Lernszenarien kategorisiert und ihre Merkmale werden des Weiteren vorgestellt, bevor sie im Unterrichtsvorgehen praktisch genutzt werden.

2.3.1. Tutorielles Lernszenario

Ein tutorielles Lernszenario ist stark durch die Lehrenden gesteuert. Sie erstellen interaktive Unterrichtseinheiten, die anschließend von den Lernenden bearbeitet werden sollen. Übungen in solchen Szenarien bedürfen keiner Betreuung, da sie eine tutorielle Funktion übernehmen. Tutorielle Lernszenarien gelten nicht als allzu konstruktionsfördernd und lernförderlich, denn sie sind mehr an traditionelle Übungsformate gebunden und sie erfordern keine oder nur wenig Autonomie und Eigeninitiative von den Lernenden. Trotzdem können sie im Fremdsprachenunterricht legitimiert werden, weil sie effektiv dazu beitragen können, dass spezifische Lernziele, wie die Erarbeitung von Faktenwissen oder die Festigung grammatischen oder lexikalischen Wissens, erfüllt werden (Chrissou 2010: 62; Chrissou 2011: 7).

2.3.2. Exploratives Lernszenario

Exploratives und experimentelles Lernen stützt sich auf Ansätze der konstruktivistischen Didaktik, dass man besser lernt, wenn man die Wissens- und Lerninhalte allein erforscht und entdeckt. Damit wird, wie von Mitsikopoulou/Gyftoula (2019: 178)⁹¹ bezeichnet, eine Brücke

⁹¹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

zum erfahrenden Lernen gebaut, indem Lernende durch Hypothesenbildungen und Fragestellungen ihr Vorwissen aktivieren, um metakognitive Fähigkeiten fördern zu können, neues an bestehendes Wissen anzuknüpfen und zum Erwerb der Zielsprache zu gelangen

Zwar ist ein exploratives Lernszenario gesteuert, aber die Lehrkraft ist dabei nur die vermittelnde Person. Die Lernmaterialien und Arbeitsblätter ermöglichen den Lernenden, das neue Wissen aktiv-erforschend und induktiv-explorativ zu bearbeiten. Unterrichtssequenzen, die explorative Elemente nutzen, sind offener gestaltet als tutorielle und den Lernenden bietet sich ein breiteres Entscheidungsfeld für ihren Lernweg (Chrissou 2010: 62).

Darüber hinaus postuliert Chrissou (2011: 8), dass sich explorative Lernszenarien durch das Einbinden von Elementen realisieren, die von den Lernenden aktiv behandelt werden sollen. Obwohl die Lehrenden für die Aufgabenstellungen zuständig sind und ihre steuernde Rolle behalten, sollen die Lernenden die Aufgaben aktiv erkunden und Lösungen daran erarbeiten. Zur aktiven, erforschenden, induktiven, explorativen Auseinandersetzung mit Lerninhalten können digitale Medien eine entscheidende Rolle spielen. Besonders das WWW⁹² stellt „eine sehr gut geeignete multimediale Ressource für explorative Lernaktivitäten“ dar (ebd.).

2.3.3. Dynamisches Lernszenario

Dynamische Lernszenarien kennzeichnen sich durch die weniger vermittelnde Rolle der Lehrkraft und tragen in hohem Maße zur Erfüllung konstruktivistischer Lernprinzipien bei. „Die Lernenden avancieren zu Materialproduzenten“ (Chrissou 2010: 63) und instrumentalisieren digitale Medien zur Wissensrepräsentation. Sie bedienen die digitalen Werkzeuge selbst, bearbeiten sie autonom und erschließen durch kognitive Operationen das neue Wissen. So sind sie aktiver involviert und die Steuerung durch die Lehrenden ist niedriger oder existiert nicht.

Insbesondere digitale Medien können ihr Lernpotenzial in dynamischen Lernszenarien entfalten (Chrissou 2010: 114). Wie erwähnt, werden Lernende zu Forschern und übernehmen eine aktive Rolle, die das Entdecken der Informationen und das Erstellen von Lernmaterial involviert. Auch korpus-orientiertes Lernen kann genutzt werden, wenn Lernende bereits mit digitalen Lernwerkzeugen kritisch umgehen können und über lernstrategische Kompetenzen verfügen, was autonomes Lernen, Lernbewusstheit und Lernerautonomie fördert.

⁹² WWW bedeutet *world wide web* und es wird in dieser Arbeit als Synonym für *Internet* verwendet.

Dabei wird laut Chrissou (2011: 9) das Vorhandensein einer reichen Lernumgebung vorausgesetzt, in der die Lernenden die Auswahl, die Evaluation und die Synthese von Themenbereichen und Lerninhalten übernehmen. Auch stelle ein dynamisches Lernszenario hohe kognitive Ansprüche an die Lernenden, da sie von Konsumenten⁹³ zu Produzenten werden. Nicht zuletzt fördere es ihre Methoden- und Medienkompetenz, wenn digitale Medien eingesetzt werden.

Aus konstruktivistischer und lernförderlicher Sicht bringen dynamische Lernszenarien etliche Vorteile mit sich und ferner können dadurch Prinzipien der Differenzierung erfolgreich realisiert werden. Auch wenn die Abgrenzungsmöglichkeiten zwischen den Szenarien nicht immer trennscharf sind, wird im darauffolgenden didaktischen Vorgehen der Versuch gemacht, Elemente eines explorativen und dynamischen Lernszenarios einzubeziehen und didaktisch zu nutzen. Eng verbunden mit derartigen Szenariotypen sind digitale Medien. Im folgenden Kapitel werden nun digitale Medien und ihr Einsatz im DaF-Unterricht thematisiert, bevor sie im praxisbezogenen Teil in einem Unterrichtszenario genutzt werden.

2.4. Digitale Medien

Dem Begriff digitale Medien wird meist eine terminologische Vielfalt zugeschrieben, wie elektronische Medien, neue Medien, neue Technologien, Informationstechnologien, Kommunikationstechnologien, Computertechnologien, medienbezogene Technologien, technologiegestützte Werkzeuge⁹⁴. Wenn digitale Medien sogar zum Sprachenlernen eingesetzt werden, ist vom sogenannten CALL (*Computer Assisted Language Learning*) die Rede⁹⁵.

Was die Typologie von digitalen Medien betrifft, werden sie als tutorielle und explorative Lernwerkzeuge verwendet. Beispielsweise nennt Chrissou (2005: 28-30) dafür traditionelle Lern- und Übungsprogramme, Lernprogramme auf der Basis der Künstlichen-Intelligenz-Forschung und tutoriell orientierende geschlossene Multimedia-Anwendungen. Weiterhin, argumentiert er, werden sie benutzt als Ressourcen für das Fremdsprachenlernen, wie Datenbanken,

⁹³ In Zusammenhang mit digitaler Mediennutzung im Unterricht argumentieren, wie bereits dargelegt, viele Forscher, darunter auch Arnold et al. (2018: 49), dass Lernende nicht als Konsumenten, sondern als aktive Designer und Mitarbeiter von Lehr- und Lernprozessen aufgefasst werden sollten. Auch sollte das Lernen nicht defensiv, sondern expansiv angelegt sein.

⁹⁴ In dieser Arbeit wird der Terminus ‚digitale Medien‘ bevorzugt.

⁹⁵ Dazu auch die Begriffe *E-Learning*, mobiles Lernen, Online-Lernen, die sich alle auf das elektronisch gestützte Lernen beziehen, nämlich „wenn irgendeine Art von digitalem Material oder eine Verwendung von digitalen Kommunikationskanälen eingebracht wird“ (Zobenica 2020: 128).

und als dynamische Werkzeuge für den Fremdspracherwerb, wie Textverarbeitungsprogramme, Datenmanipulationsprogramme, Autorenwerkzeuge, offene Multimedia-Anwendungen und Telekommunikationsprogramme.

Gefragt im heutigen Fremdsprachenunterricht sind auch die Web-2.0-Anwendungen. Es handelt sich dabei um „eine Bezeichnung zur Beschreibung von interaktiven Anwendungen des Internet und des WWW“ (Zawacki-Richter 2013: 71). Der Begriff stammt von O' Reilly im Jahre 2005 und steht insbesondere für eine geänderte Wahrnehmung des Internet, deren User von Konsumenten zu Produzenten werden. Nachdem das Internet Computer und das WWW Informationen verknüpft, verbindet nun das Web 2.0 Menschen miteinander. Es wird nicht als neue Technologie, sondern als neue Art und Haltung definiert, wie Menschen mit dem Internet umgehen und wie sie von Nutzern zu Produzenten avancieren. Nur manche Beispiele von Web-2.0-Anwendungen sind Wikis, Weblogs, Podcasts, soziale Netzwerke, Medien- und Lernplattformen.

Bevor zum praxisbezogenen Teil der Arbeit übergegangen wird, werden im Weiteren digitale Medien noch konkreter in Bezug auf ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht und spezieller in Zusammenhang mit den Ansätzen der Differenzierung, der Aufgabenorientierung und der Szenariendidaktik untersucht.

2.4.1. Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht

Digitale Medien können Möglichkeiten zur qualitativen und kreativen Gestaltung der Lernarrangements im Fremdsprachenunterricht eröffnen. Sie bieten vielfältige Informations-, Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten und fördern nach Chrissou (2005: 31) Desiderata der modernen Fremdsprachendidaktik, wie „kreatives, entdeckendes, kooperatives, interkulturelles, lernerorientiertes, selbst gesteuertes und selbst verantwortliches Lernen.“

Von Baumgartner et al. (2016: 4-7) werden auch positive neurowissenschaftliche Erkenntnisse zur digitalen Mediennutzung angeführt, wie die Steigerung analytischen Denkens, die Erhöhung der Intelligenz und die Tendenz zu Multitasking, d.h. zur Fähigkeit unseres Gehirns, parallel Probleme zu bearbeiten und Aufgaben zu erledigen. Nicht zu übersehen seien jedoch negative Konsequenzen, wie Abhängigkeit, Suchtgefahren und Cybermobbing. Auf jeden Fall sei nicht die Beschäftigung mit digitalen Medien per se problematisch, sondern es bestehe die Gefahr, dass sie nicht optimal genutzt werden.

Was den Fremdsprachenunterricht betrifft, werden Grundkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien vorausgesetzt. Die meisten Unterrichtsteilnehmenden sind mit ihrem Gebrauch vertraut, was allerdings nicht immer ihre kritische Kompetenz einbezieht. Hierbei soll mediale Ausbildung, fachdidaktische Medienkompetenz und intelligente und kritische Mediennutzung seitens Lehrender und Lernender ansetzen. Erforderlich sei nach Luchtenberg (2005: 599) auch eine interkulturelle Medienkompetenz in Punkten wie Akzeptanz von Vielfalt, Ambiguitätstoleranz, Empathiefähigkeit, Neugier auf und Interesse an Anderem, Bemühen um Offenheit ohne Stereotypisierung, interkulturelle Kommunikation, Demokratieverständnis⁹⁶.

Die Entwicklung der Digitalisierung eröffnet Arnold et al. (2018: 13) zufolge einen weltweiten Zugang zu Informationen, Wissen, Erfahrungen und Perspektiven und sie kann zu ganzheitlichem, kritisch reflektierendem, kreativem, situiertem und produktivem Lehren und Lernen in selbst organisierten, kooperativen und kollaborativen Lernprozessen beitragen. Jedoch führt die Einführung digitaler Medien nicht automatisch zu Innovation im Fremdsprachenunterricht. Vielmehr ist eine geeignete didaktische Konzeption für eine sinnvolle Umsetzung in der Unterrichtspraxis grundlegend (Chrissou 2011: 1). „Damit das Potenzial der digitalen Medien vollkommen ausgeschöpft wird, sollten digitale Medien nicht planlos verwendet werden, sondern im Sinne der Szenariendidaktik“ (Zobenica 2020: 146), um die Aufgaben den Interessen und dem Wissensniveau der Lernenden anzupassen, was sich wiederum auf einem differenzierten Unterricht widerspiegelt.

Ein weiteres Potenzial der digitalen Lehr- und Lernarrangements besteht in der Möglichkeit, differenzierte und individualisierte Lernhandlungen einzusetzen, die jedoch eine Diversifizierung der Lehrhandlungen voraussetzen (Arnold et al. 2018: 52). Besonders im Rahmen von Projektarbeit eignet sich die Instrumentalisierung von digitalen Medien für die Ergänzung und Erweiterung der Lehrwerksarbeit und kann als digitalisiertes Begleitmaterial dienen, das je nach Lernervoraussetzungen differenziert werden könnte (Chrissou 2010: 150). So können digitale Medien zur Anwendung von Differenzierungsprinzipien im DaF-Unterricht beitragen. Inwieweit das möglich und vorteilhaft einsetzbar ist, wird im Folgenden geklärt.

⁹⁶ Arnold et al. (2018: 273) sprechen sogar von digitaler Ethik und der Notwendigkeit, bereits in der Schulbildung eine kritische Medienkompetenz zu vermitteln, „die dazu befähigt, die vielfältigsten und unterschiedlichsten Mitteilungen und Kommentierungen reflektiert beurteilen und ggf. auch sachlich begründet beantworten oder auch einfach abweisen zu können.“

2.4.2. Digitale Medien und Differenzierung

Digitale Medien sind nicht mehr als Ergänzungswerkzeug im Unterricht anzusehen, sondern sie sind selbst ein wichtiges Element didaktischer und methodischer Überlegungen, sie eröffnen neue Spielräume für kooperative Arbeitsformen und sie bieten einen deutlichen Mehrwert in der Umsetzung des Prinzips der Differenzierung (Schmidt/Würffel 2018: 3).

Die Vorteile der digitalen Medien und ihres Einsatzes im differenzierten Unterricht werden von Spantidakis/Vasarmidou (2014: 13-14)⁹⁷ folgenderweise anschaulich präsentiert:

1. Digitale Medien haben die Möglichkeit, die Informationen multimodal zu präsentieren, indem sie Ton, Bild, Text und Graphik kombinieren. Lernangebote können so den Interessen der Lernenden entsprechen und Informationen können für sie zugänglicher und einfacher zu verarbeiten sein, da sie durch zwei Kanäle (Hören und Sehen) rezipiert werden⁹⁸.
2. Digitale Medien betonen die aktive Rolle und die persönliche Involvierung der Lernenden im Lernprozess.
3. Digitale Medien können schnelles und direktes Feedback bieten, so dass Lernende nach eigenem Lerntempo, Lernbedürfnissen und Fähigkeiten die Lernprogression festlegen.
4. Digitale Medien nehmen die Rolle eines/r geduldigen Lehrenden ein. Lerninhalte können beliebig oft aufgerufen und wiederholt werden, ohne dass diese böse, frustriert oder müde werden und ohne dass Lehrende oder Mitlernende gestört werden.
5. Digitale Medien geben Lehrenden und Lernenden die Kontrolle über den Lernprozess. Diese Tatsache macht sie zu wertvollen Lernwerkzeugen, da sie dem individuellen Lernstil und den persönlichkeitsbezogenen Faktoren der Lernenden angepasst werden und mehrere alternative und effektive Unterrichtswege bieten können.
6. Digitale Medien bauen die vier Wände des Klassenzimmers ab und ermöglichen die Anwendung fremdsprachlichen Wissens auf alltägliche und authentische Kommunikationssituationen.
7. Digitale Medien betonen die unterstützende und motivierende Rolle der Lehrenden im Lernprozess. Sie sind nicht mehr Vermittler des Wissens, die die Lernenden wie leere Behälter

⁹⁷ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

⁹⁸ Dazu meinen Blume/Würffel (2018: 14, vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen), dass digitale Ressourcen von Fremdsprachenlernenden positiv aufgenommen werden, gerade weil sie unterschiedliche Modalitäten integrieren, wie Text, Ton, Animation und graphische Darstellung.

füllen müssen. Hauptziel ist, Lernende durch Sackgassen des Wissens zu führen, um unter Berücksichtigung divergierender Faktoren neues Wissen aufzubauen⁹⁹.

Daran anknüpfend sind die Annahmen, dass digitale Medien einen jeden Ort zu einem Sprachlernort werden lassen, sowie verschiedene Orte zu Lernzwecken miteinander vernetzen können. Dabei werden sozial-konstruktivistische Prinzipien, wie Lebensnähe, Ganzheitlichkeit, Eigenverantwortlichkeit, Interaktivität und Situiertheit des Sprachenlernens in den Vordergrund gerückt. Besonders vorteilhaft für den differenzierten Fremdsprachenunterricht scheint die Möglichkeit zu sein, „wenn durch die Differenzierung der Lernorte vermittelt durch mobile Technologien eine Brücke aus dem Kursraum in die Lebenswelt der Lernenden und zurück geschlagen werden kann“ (Feick 2018: 96).

Vorteile differenzierten und digitalisierten Lehrens und Lernens werden auch von Tyrou/Markantonakis (2019b: 165-166)¹⁰⁰ aufgestellt: Kultivierung kooperativer und kommunikativer Kompetenzen, Unterstützung der individuellen Lernprofile durch multisensorisches Lernen, authentisches Lernen, Individualisierung des Lernens, selbständige Organisation des Lernens von den Lernenden selbst in Bezug auf Zeit, Raum und Multiliteralität. In diesem Kontext werden Lernende zu aktiven Teilnehmern am Unterrichtsverfahren und zu Konstrukteuren ihrer eigenen Lernumgebung, was lebenslange und außerunterrichtliche Vorteile haben kann:

„Der Einsatz von Technologien zur Differenzierung ermöglicht nicht nur die Individualisierung für ein breiteres Spektrum heterogener Lernender; es fördert die Fähigkeit jedes Individuums, in Zukunft geeignete technologische Werkzeuge zu identifizieren und auszuwählen, die seine Kompetenzen und Bedürfnisse widerspiegeln“ (Blume/Würffel 2018: 9)¹⁰¹.

Insgesamt kann sich Effizienz im Fremdsprachenunterricht durch den Einsatz digitaler Medien auf der Ebene der Qualität, Geschwindigkeit, Flexibilität, Vielfalt und Binnendifferenzierung erweisen und hängt mit einem Lehr- und Lernweg zusammen, der mit anderen analogen bzw. traditionellen Mitteln nicht realisierbar wäre (Chrissou 2005: 34). Digitale Medien sind aber auch mit aufgabenorientierten Lernaktivitäten im Rahmen von Lernszenarien zu betrachten, so wie dies im nächsten Kapitel thematisiert wird.

⁹⁹ Zur Rolle der Lehrenden siehe Kapitel 1.4.2.

¹⁰⁰ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹⁰¹ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

2.4.3. Digitale Medien, Aufgabenorientierung und Lernszenarien

Die Szenariendidaktik hat ihre Eignung besonders für den DaF-Unterricht mit heterogenen Lerngruppen bewiesen. Durch den Einsatz der digitalen Medien hat sich ein neues Feld eröffnet, in das der Begriff der digitalen Lernszenarien eingeführt wird. Neue Potenziale ergeben sich durch die digitalen Medien und Internetanwendungen. Das Internet gilt nunmehr als „ein fremdsprachlicher Aktionsraum und die Lernenden inszenieren dabei (multimedial) sich selbst, ihre kulturelle Identität, ihre Ideen und Einstellungen für eine im Vergleich zum geschützten Raum des Klassenzimmers weitaus größere Öffentlichkeit“ (Zobenica 2020: 138-139).

Dabei ist die sinnvolle didaktische Gestaltung und Einbettung virtueller Lernangebote in aufgabenorientierte Bildungsprozesse gefragt. Lernen mit aufgabenorientierten Lernaktivitäten und digitalen Medien erfordert nach Arnold et al. (2018: 39) Kompetenzen zur Auswahl, Analyse und Bewertung der gefundenen Informationen, zur kritischen Reflexion der Aufgabenbearbeitung und des erreichten Ergebnisses¹⁰². Weiterhin charakterisieren sich die neuen Web-2.0-Anwendungen dadurch, dass sich das Netz vom Ich zum Wir wandelt und dass Internetnutzende Inhalte auch produzieren und distribuieren können. Die pädagogischen Implikationen dafür sind, dass Lernende von anderen Nutzern lernen und selbst auch zu Lehrenden werden können (Arnold et al. 2018: 84).

Durch digitale Medien und mit dem Web 2.0 verändern sich folgende Grenzen: Die User werden zu Autoren und Produzenten, die Grenze zwischen lokaler und entfernter Datenhaltung und -verarbeitung verschwimmt und Privates wird zu Öffentlichem. Für den Bildungskontext bedeuten nach Kerres (2006: 4-5) diese Annahmen, dass die Lernenden Inhalte erzeugen und dass Lernen ubiquitär und zur Performanz wird. Außerdem könne die Lernumgebung ein Portal im Internet mit Inhalten und Werkzeugen sein, in dem Lehrende Wegweiser aufstellen und Ressourcen aggregieren und Lernende ihre persönliche Lern- und Arbeitsumgebung konfigurieren. Konzepte der Aufgabenorientierung und Elemente explorativer und dynamischer Lernszenarien seien in solchen Umgebungen unter Einsatz digitaler Medien erwünscht bzw. erforderlich.

Es kann nicht übersehen werden, dass Lernen ein sozialer Prozess ist, der nicht ohne Kommunikation und Feedback zwischen Lernenden und Lehrenden und auch nicht ohne Kontakt zwi-

¹⁰² Diese Erkenntnisse zeichnen sich im didaktischen Vorgehen ab, das in Kapitel 3 beschrieben wird.

schen Lernenden auskommt. Heutzutage kann diese Interaktion effektiv durch die Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt werden (Zawacki-Richter 2013: 66). Ferner ist diese Kommunikation Bestandteil und Ziel von Aufgaben, die als kommunikativ, produktorientiert, erfolgsorientiert und lernerzentriert gelten. Solche Merkmale finden sich auch in Projekten wieder.

Zu den Argumenten für Lernaufgaben mit digitalen Medien zählt Kerres (2002: 187-188) die Steigerung der Lernmotivation, des Lernerfolges und der Effizienz, solange die Lernprozesse auf Eigenaktivitäten der Lernenden basieren, die Medien das Eintauchen in eine das Lernen anregende Umwelt fördern und die digitalen Lernangebote selbstständige Exploration ebenso wie eine angemessene Betreuung offerieren. Als digitale Lernaufgaben werden lebensweltorientierte Aufgaben gesehen, die mit digitalen Medien verknüpft werden. Sie involvieren die Lernenden holistisch, veranlassen sie zur Mobilisierung ihrer fremdsprachlichen Ressourcen und motivieren sie dazu, „individuelle Lösungswege miteinander auszuhandeln und hierbei Sprache, sozusagen als Nebenprodukt, zu verwenden“ (Caruso/Hofmann 2021: 39).

Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass die Prinzipien des differenzierten Fremdsprachenunterrichts, der Lernszenarien und der Aufgabenorientierung bzw. der Projektarbeit durch digitale Medien sinnvoll ergänzt und erweitert werden können. Wie dies in einem didaktischen Vorgehen in die Praxis des DaF-Unterrichts umgesetzt werden kann, wird im nächsten Kapitel mit einem ausgearbeiteten Unterrichtsszenario beschrieben.

3. Didaktisches Vorgehen eines Unterrichtsszenarios

Aufbauend auf den theoretischen Grundlagen, die in Kapiteln 1 und 2 erarbeitet wurden, wird im Folgenden ein didaktisches Modell präsentiert, das die Grundzüge der Binnendifferenzierung und der Projektarbeit, im Rahmen der Aufgabenorientierung, zu berücksichtigen versucht und durch den Einsatz von digitalen Medien den DaF-Unterricht auf Anfängerniveau lernergerecht, kreativ, motivierend und abwechslungsreich gestalten möchte.

3.1. Rahmenbedingungen des Unterrichts

Das weiterhin angeführte didaktische Modell wendet sich an 14- bis 15-jährige Jugendliche, die in einer staatlichen Schule in Athen in Griechenland die 3. Gymnasialklasse besuchen und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Das Sprachniveau ist gemäß dem GER (2001) A2 und es geht um eine heterogene Gruppe von Lernenden, so wie sie in den meisten griechischen Schulen anzutreffen ist: Es gibt Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten (z.B. LRS, d.h. Lese- und Rechtschreibstörungen oder Legasthenie), und Lernende, deren erste Sprache bzw. Muttersprache Griechisch, Albanisch, Russisch und deren erste Fremdsprache, meist auf fortgeschrittenem Niveau, Englisch ist.

Diese Heterogenität der Lernergruppe erfordert die sinnvolle und nützliche Anwendung von offenen und nachgehenden Differenzierungsmöglichkeiten in der Didaktisierung des Unterrichtsszenarios¹⁰³, um es so weit wie möglich allen Lernenden zu ermöglichen, sich am Unterrichtsgeschehen zu involvieren, aktiv daran teilzunehmen, ihre persönlichen Begabungen zu entfalten und somit ihr Selbstwertgefühl als Lernende zu stärken. So können beispielsweise Schüler und Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten auf die Recherche im Internet fokussieren, bei der Auswahl der digitalen Ressourcen mithelfen und an der Gestaltung der Endprodukte mitarbeiten. Auch die unterschiedlichen Mutter- und Fremdsprachen der Lernenden, sowie ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrungen, können aus interkultureller Sicht in den Unterricht einbezogen werden.

Des Weiteren unterscheiden sich die Lernenden in ihrem Sprachniveau in Deutsch, denn manche von ihnen lernen Deutsch als Fremdsprache auch außerschulisch in einem Fremdspracheninstitut, oder sie erhalten Privatunterricht zu Hause, so dass sie sich eventuell auf einem höheren A2+- oder sogar B-Niveau befinden. Auf der anderen Seite besteht die Klasse auch aus Schülern und Schülerinnen, die Deutsch als zweite ausgewählte Fremdsprache lernen, für die sie sich jedoch in der 5. Grundschulklasse nicht ganz elternunabhängig entschieden haben.

All diese Faktoren beeinflussen ihre Voreinstellungen gegenüber dem schulischen Deutschunterricht und sie kommen häufig lustlos in den Klassenraum, was sich wiederum auf ihre Lernbedürfnisse und auf ihre Motivation negativ ausstrahlt und von der Lehrperson bei der Unterrichtsplanung und -durchführung nicht außer Acht gelassen wurde. Es wurden Lerninhalte, Materialien, Lernprozesse, Lernumgebungen und Produkte so differenziert, dass sich Lernende

¹⁰³ Zur offenen und nachgehenden Differenzierung siehe Kapitel 1.2.2.

aller Niveaus motiviert und interessiert am Unterrichtsgeschehen beteiligten und dass ihnen das Erreichen der Lernziele ermöglicht wurde. Gruppenarbeit wurde im Sinne der inneren Differenzierung verwendet, indem die Lernergruppen an differenzierten Aufgaben, mit differenziertem Lernmaterial und zur Erstellung differenzierter Produkte arbeiten und wobei die persönlichkeitsbezogenen Faktoren und sozialen Kompetenzen der Lernenden wichtig sind.

Das Unterrichtsszenario lehnt sich an die in der Sekundarstufe in griechischen Gymnasien und Lyzeen verwendete Lehrwerkreihe ‚Deutsch-ein Hit!‘ und zwar an das für die 3. Gymnasialklasse vorgesehene Lehrbuch ‚Deutsch-ein Hit! 2-Γ΄ Γυμνασίου‘ (2016). Konkreter werden in Lektion 1 des Lehrbuches ‚Deutsch-ein Hit! 2-Γ΄ Γυμνασίου ‘ (2016: 12-19) Tiere thematisiert¹⁰⁴. Es kann jedoch lehrwerkunabhängig zum Welttierschutztag (4. Oktober) eingesetzt werden, da es sich um die Thematik der Tiere dreht.

Die Didaktisierung wurde in fünf 45-minütigen synchronen Präsenz-Unterrichtsstunden und weiteren Zwischenphasen asynchronen Unterrichts durchgeführt, denn es werden Elemente des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* genutzt. Die Auswahl dieser offenen Lernformen beruht auf dem Ziel, den Unterricht in hybrider Form zu gestalten. *Blended Learning* ist eine moderne und in letzter Zeit wegen der Pandemie-Verhältnisse meistverwendete Lernform, mit der Lernende vertraut sind bzw. vertraut sein sollten, da sie sich nicht nur als Lern-, sondern auch als Arbeitsform in Zukunft weiter durchsetzen dürfte. Ebenfalls beinhaltet das *Blended Learning* didaktische und methodische Möglichkeiten und Auswirkungen für das Lernen und Lehren, wie sie im traditionellen Unterricht möglicherweise nicht entfaltbar sind¹⁰⁵.

Was die Auswahl des *Flipped Classroom* betrifft, wurde angestrebt, Vorteile dieser Lernform zu nutzen, wie Unabhängigkeit von Zeit und Raum, Flexibilität, Herstellung eines angstfreien und lernförderlichen Arbeitsklimas, Anpassung der Anforderungen und Schwierigkeiten des Unterrichts an die Lernprofile, Lernvoraussetzungen, Persönlichkeitsfaktoren und Lerntempi, Ermöglichen individueller Lernprozesse und Förderung der Autonomie und des Selbstwertgefühls. Die Lernenden konnten selbst den Lernprozess bestimmen, indem sie beschlossen, wo, wann, wie, wie lange, wie oft sie sich mit dem Arbeitsmaterial auseinandersetzen würden, und dies autonom und stressfrei. Der Einsatz der offenen Lernformen des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* kann demnach zur Individualisierung und zur Differenzierung des Unterrichts beitragen.

¹⁰⁴ Das Lehrbuch ist, wie alle im griechischen Schulsystem eingesetzten Lehrbücher, in digitalisierter Form unter <http://ebooks.edu.gr/ebooks/> (Abrufdatum: 04.07.2022) abrufbar.

¹⁰⁵ Zu den theoretischen Grundlagen des *Blended Learning* siehe Kapitel 2.2.4.

Die Nutzung der digitalen Medien kann auch zur effizienten Gestaltung von differenzierten Lernkontexten führen. Lernende entwickeln und vernetzen Lerninhalte individuell und kollaborativ. Das Angebot von multimedialen und aufgabenbezogenen Lerninhalten ermöglicht außerdem einen lernerzentrierten Unterricht und deshalb wurden in diesem Unterrichtsszenario aufgabenorientierte Lernaktivitäten und digitale Medien im Rahmen eines projektbasierten Unterrichts eingesetzt. Diese digitalen Medien wurden als explorative Lernwerkzeuge, als Ressourcen für das Fremdsprachenlernen und als dynamische Werkzeuge für den Fremdspracherwerb verwendet.

3.2. Didaktische Analyse

Als Hauptziele der Unterrichtseinheit werden die Förderung der Autonomie und Zusammenarbeit der Lernenden und im Rahmen eines aufgabenorientierten und projektbezogenen Unterrichts die Entwicklung ihrer allgemeinen kommunikativen, sozialen, interkulturellen und pragmatischen Kompetenzen gesetzt. Als Nebenziele sind lexikalische und sprachliche Kompetenzen im Wortschatzbereich der Tiere und in der mündlichen und schriftlichen Textrezeption und Textproduktion von Bedeutung. In Bezug auf das Fachwissen sollen die Lernenden Kenntnisse über Tiere generell und spezieller über Teilaspekte der Thematik erwerben bzw. sollen sie im Sinne der konstruktivistischen Didaktik existierende Vorkenntnisse und Vorerfahrungen zum Thema aktivieren, nutzen und erweitern, um sie mit neu erworbenem Wissen kombinieren zu können.

In Bezug auf technologisches Wissen wird von den Lernenden erwartet, dass sie den Umgang mit Computern und dem Internet sowie den Umgang mit digitalen Werkzeugen üben, digitale Ressourcen erkunden und kritisch bewerten, authentische multimodale Texte verarbeiten und verwenden und eigenständig authentische digitale Produkte durch Nutzung digitaler Medien erstellen. Auch werden sie im Rahmen des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* nicht nur synchron im Klassenzimmer, sondern auch asynchron auf einer interaktiven Lernplattform arbeiten und diese für ihre Kommunikation und Kooperation mit den anderen Lernenden und mit der Lehrkraft benutzen. Dies hat mit einem weiteren Ziel der Förderung von Fähigkeiten zu tun, sowohl in einem Präsenz- als auch in einem Distanzunterricht fungieren zu können, was für die zukünftige digitalisierte Lern- und Arbeitswelt von Nutzen sein könnte.

Was den Lernprozess und das Weltwissen betrifft, werden die Lernenden Wissenswertes über Tiere kennenlernen, mit bestehendem Vorwissen vergleichen und aus interkultureller Sicht neue Kenntnisse zum Thema erwerben. Sie lernen auch, wie sie durch Entdeckung und Zusammenarbeit lernen und in einer Lerngruppe agieren und interagieren können, wie sie in kooperierenden Gruppen ein gemeinsames Produkt erstellen können, wie sie die Ergebnisse bzw. Produkte ihrer Arbeit anderen präsentieren und von ihnen evaluiert werden bzw. die Arbeit anderer evaluieren und wie sie sie an die Öffentlichkeit weiterleiten können.

Zusammenfassend wurde eine optimale Förderung aller Lernenden durch eine differenzierte Anpassung des Unterrichts angestrebt, und zwar wurde differenziert nach Umfang und Inhalt des Lern- und Arbeitsmaterials in Zusammenhang mit autonomen Auswahlmöglichkeiten, nach Inhalten und Interessen, nach Lernstilen und Zugangsweisen. Weitere Ansätze des differenzierten Lernens, die hier in Anlehnung an Tyrou/Markantonakis (2019a: 163-164)¹⁰⁶ zum Vorschein kommen, sind: Akzeptanz der Verschiedenheit, Kommunikation und Kooperation, Wahlfreiheit, Offenheit, Entdeckung, multiple Lernansätze, Kollektivität. Diese Ansätze werden durch die Kombination der Hauptachsen Differenzierung, Aufgabenorientierung und Digitalisierung im Unterricht in die Praxis umgesetzt.

3.3. Planung des Unterrichtsszenarios

Die Rahmenbedingungen der Differenzierung und der Aufgabenorientierung sind von der Lehrkraft während der Unterrichtsplanung berücksichtigt worden, nämlich bezüglich der Lernbereitschaft, der Interessen, der Motivation der Lernenden und ihrer Lernprofile und es wurde versucht, den Lerninhalt, den Lernprozess, das Lernumfeld und die Lernprodukte zu differenzieren. Für das vorliegende didaktische Modell wurde gemeinsam mit den Lernenden die offene Lernform der Projektarbeit gewählt und es wurde eine flexible Gruppierung angewandt.

Des Weiteren wurden Prinzipien, wie Klarheit der Lernziele, Aktivierung des Vorwissens, Individualität und Autonomie der Lernenden, flexible Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden und unter Lernenden in der Gruppe mit einbezogen. Das Thema, die Arbeits- und Sozialform, die Einteilung in die Gruppen, die Rollenverteilung, die Ressourcen, die zu erforschenden und zu benutzenden digitalen Medien, die Vorgehensweise und die Endprodukte

¹⁰⁶ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

wurden von Lehrperson und Lernenden gemeinsam besprochen und entschieden. Dabei bestand die Rolle der Lehrenden darin, zu ermutigen, zu unterstützen, zu beobachten, zu beraten und zu koordinieren.

Als Voraussetzungen für die Durchführung der Unterrichtseinheit gelten folgende: Die Lehrkraft und die Lernenden sind mit der Verwendung von Computern und Applikationen des Web 2.0 und mit dem Distanz-Arbeitsmodus vertraut. Außerdem sind alle Unterrichtsteilnehmenden auf der digitalen Lernplattform *eclass* des griechischen Bildungsministeriums für öffentliche Schulen¹⁰⁷ registriert, zu der sie durch persönliche Codes Zugang haben, und alle verfügen über einen Computer oder über ähnliche elektronische Geräte, wie einem Tablet oder einem Smartphone, mit Internetverbindung.

Die Schüler und Schülerinnen nehmen sowohl an einem asynchronen als auch an einem synchronen Fern- und Präsenzunterricht teil, in dem sie neue Technologien zum Üben im thematischen Bereich ‚Tiere‘ einsetzen. Sie setzen sich mit dem Thema auseinander, arbeiten autonom und kooperativ daran, recherchieren im Internet, filtern geeignete und hilfreiche Informationen und kulturelle Elemente heraus und verwenden digitale Tools, um in einem Projekt Produkte zum ausgewählten und erarbeiteten Thema zu erstellen und so ihre rezeptive Lese- und Hörfertigkeit, ihre produktive Schreibfertigkeit und ihre Medienkompetenz in der Zielsprache zu üben und zu festigen.

3.4. Methodische Analyse und Durchführung des Unterrichts

Das Unterrichtsszenario wird in Form eines Projektes durchgeführt, das in einen aufgabenorientierten Lernkontext eingebettet ist. Lernende lernen in einem offenen und multimodalen Umfeld mit einer Vielzahl von Stimuli, Ressourcen, Daten und Quellen zu agieren. Wie auch Mitsikopoulou/Gyftoula (2019: 173)¹⁰⁸ postulieren, kommen sie in direkten Kontakt mit aktuellen Ereignissen in authentischen Kommunikationssituationen durch authentische Materialien und mit Elementen einer vielfarbigen multikulturellen Identität. Sie planen gemeinsam auf der Grundlage der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Gruppenmitglieder und bewerten das Ergebnis, indem sie gleichermaßen am erfolgreichen oder misslungenen Abschluss des Projektes beteiligt sind und die Verantwortung dafür tragen

¹⁰⁷ Die Lernplattform ist für registrierte Benutzer unter <https://eclass.sch.gr/> (Abrufdatum 04.07.2022) zugänglich.

¹⁰⁸ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

Projekte gelangen zu einem Endprodukt, das Lernende im Klassenraum, der Schulgemeinschaft oder der Öffentlichkeit präsentieren. Das Hauptziel ist, das Produkt vorzubereiten und deshalb besteht ein Projekt aus mehreren kleineren bzw. kürzeren Aktivitäten, jede von denen einem bestimmten Ziel unterliegt und unterschiedliche Schwerpunkte des Themas setzt. Diese Aktivitäten sind miteinander verbunden und dienen dem Hauptziel der Produktion des Endergebnisses.

Das vorliegende Projekt wurde in vier Phasen durchgeführt, so wie sie in der einschlägigen Literatur vorgeschlagen werden: Planung und Vorbereitung, Durchführung, Ergebnisse, Evaluation und Reflexion (Gudjons 2001, zitiert in Mitsikopoulou/Gyftoula 2019: 173ff.)¹⁰⁹. Der Ablauf dieser Phasen wird im Folgenden präsentiert und beschrieben.

1.Phase: Planung und Vorbereitung des Projektes (1. Unterrichtsstunde)

In der ersten Phase des Projektes und nach einem bestimmten interessanten Stimulus ergibt sich unter den Unterrichtsteilnehmenden eine offene Frage, so dass sie gemeinsam das Thema, die Bearbeitungsfristen, die Gruppenzuteilung und das Endprodukt bzw. die Endprodukte beschließen.

Anlässlich der ersten Lektion des Lehrbuches ‚Deutsch-ein Hit! 2-Γ΄ Γυμνασίου‘ (2016) zum Thema ‚Tiere‘ motivierten sich die Lernenden, in dieses Thema in der Zielsprache tiefer einzutauchen, da es für Pubertierende von besonderem Interesse ist. Zusammen mit der Lehrkraft entschieden sie sich dafür, dazu ein Projekt zu planen und durchzuführen, um ihre sprachlichen und pragmatischen Kenntnisse zu diesem Themenbereich auch in der deutschen Sprache zu erweitern. Es wurden vier Gruppen mit je vier Mitgliedern gebildet, da es sich insgesamt um 16 Lernende handelte, und jede Gruppe entwickelte eine positive Dynamik. Die Aufteilung wurde von den Lernenden selbst bestimmt und die entstandenen Gruppen waren tatsächlich heterogen in ihren Erstsprachen, kulturellen Hintergründen, sprachlichen Niveaus, persönlichkeitsbezogenen Faktoren, technischen Begabungen u. ä.

In Anlehnung an Mitsikopoulou/Gyftoula (2019: 174)¹¹⁰ wurde hier angestrebt, das Bewusstsein der Lernenden für das Projekt zu schärfen und die reale Welt als Hauptressource für das Sprachenlernen zu sehen. So entschieden sich die Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit der Lehrperson dafür, welche Daten sie zur Durchführung des Projektes verwenden

¹⁰⁹ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹¹⁰ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

(Texte, Materialien, Tools, Ressourcen, u.a.). Vorhandenes Wissen wurde aktiviert, ihre Neugierde für das Thema wurde geweckt und es wurden Möglichkeiten zum persönlichen Meinungs- und Erfahrungsaustausch geboten.

Danach wurden gemeinsam mit der Lehrkraft unterschiedliche Aspekte des Themas besprochen und sie wurden jeder Gruppe zugeteilt. Man einigte sich auf folgende Teilthemen: Haustiere, Bauernhoftiere, wilde Tiere und bedrohte Tierarten. Ferner wurde über die Form der Produkte diskutiert. So entschied sich Gruppe 1 für die Produktion eines Videos zum Thema ‚Haustiere‘, Gruppe 2 für die Erstellung eines digitalen Comics zum Thema ‚Bauernhoftiere‘, Gruppe 3 für die Produktion eines digitalen Posters zum Thema ‚Wilde Tiere‘ und Gruppe 4 für die Produktion einer Mindmap zum Thema ‚Bedrohte Tierarten‘. Es wurde auch beschlossen, dass alle Produkte nach ihrer Präsentation und Evaluierung in der Klasse auf dem Schulblog veröffentlicht und in einer Schultagung als einheitliches Projekt zum Thema mit dem Oberbegriff ‚Tiere‘ präsentiert würden¹¹¹.

Diese erste Unterrichtsphase betrug eine Unterrichtsstunde in Präsenzmodus. Alle Unterrichtsteilnehmenden einigten sich nach langer Diskussion und Internetrecherche auf das ausgewählte Thema und seine Teilthemen, die Gruppen bildeten sich und übernahmen ihr Teilthema, und es wurde über die Herangehensweise an das zu erarbeitende Thema und über die Form der zu erstellenden Produkte diskutiert. Die Besprechungen fanden zuerst unter den Gruppenmitgliedern statt und die Entscheidungen wurden dann im Plenum getroffen.

2.Phase: Durchführung des Projektes (2. Unterrichtsstunde)

In der zweiten Phase bewerten die Lernenden die Situation, indem sie Fähigkeiten der Gruppenmitglieder und verfügbare Ressourcen berücksichtigen. Sie beauftragen die Recherche, die Datenerhebung und die Erstellung der Endprodukte. Hierbei ist die Interaktion unter Lernenden und mit der Lehrperson intensiv.

Die zweite Phase des Projektes verlief in drei Unterrichtsstadien durch Einsatz der Stadien des *Flipped Classroom*¹¹²: Im asynchronen *Pre-Class-Stadium* sollten sich die Schüler und Schülerinnen nach Anweisung der Lehrperson zu Hause und innerhalb von drei Tagen vier Videos

¹¹¹ Diese Ziele konnten aus Zeitmangel leider nicht verwirklicht werden.

¹¹² Die Phasen des *Flipped Classroom*, die hier angeführt werden, lehnen sich an den methodologischen Ansatz von Estes et al. 2014, zitiert in Zeppos 2019: 191-192, vom griechischen Originaltext ins Deutsch übertragen.

ansehen¹¹³ und vier authentische multimodale Texte verarbeiten¹¹⁴ und Wortschatzlisten erstellen. Die Videos waren ungefähr zehnminütig und die Lernenden konnten sie sich nach Wunsch mehrmals ansehen und sie konnten die Texte so oft sie wollten durchlesen, um die Aktivität durchzuführen. Die vorgegebenen Texte waren wegen ihrer Authentizität zwar anspruchsvoll, was das Sprachniveau A2 betrifft, jedoch wurde davon ausgegangen, dass die erwartete Aufgabe bewältigt werden könnte. Die Lernenden konnten sich nach Anweisung der Lehrperson auch digitale Wörterbücher¹¹⁵ zu Hilfe ziehen, mit deren Verwendung sie schon aus vorigen Unterrichtseinheiten vertraut sind. Die Wortschatzlisten zu den vier festgelegten Tiergruppen (Haustiere, Bauernhoftiere, wilde Tiere und bedrohte Tierarten) sollten entweder schriftlich in Notizform festgehalten werden oder in elektronischer Form auf eine Textverarbeitungsdatei geschrieben werden.

Die Strategie des *Flipped Classroom* stützt sich auf multimodale Texte und digitale Quellen. So wurden diese Videos und Texte von der Lehrkraft auf die digitale Lernplattform *eclass* hochgeladen und alle Gruppenmitglieder hatten Zugang zu allen Videos und Texten, auch zu denjenigen, die eine andere Gruppe betrafen. Die Lernenden wurden aufgefordert, sich mit ihren Codes in die Plattform einzuloggen, die digitalen Ressourcen aufzusuchen und sich damit von zu Hause aus, oder von einem anderen beliebigen Ort ihrer Wahl, und in ihrem eigenen Tempo auseinanderzusetzen. Sie erhielten weiterhin die Anweisung, mit dem enthaltenen Stoff kritisch umzugehen, ihn zu verstehen und Fragen bzw. Gedanken dazu festzuhalten. Zur Berechtigung der Differenzierung und der Autonomie wurde ihnen auch die Entscheidung darüber überlassen, außer dem Video und Text ihrer Gruppe auch die Materialien der anderen Gruppen zu sehen und zu lesen und die entsprechende Wortschatzliste zu bearbeiten.

Während im traditionellen Unterricht die Lernenden an einem Präsenzunterricht teilnehmen, der von der Lehrkraft geplant und vorbereitet worden ist und dann dazu Aktivitäten zu Hause machen, wird dieser Vorgang im *Flipped Classroom*, wie erwähnt, außerhalb des Klassenraumes vor dem Präsenzunterricht abgeschlossen. Die Zeit, die dann im *In-Class-Stadium* im

¹¹³ Die Links zu den Videos sind folgende: Haustiere https://www.youtube.com/watch?v=L5Ktb_Po-m0, Bauernhoftiere <https://www.youtube.com/watch?v=4Us79n9GXXw>, Wilde Tiere <https://www.youtube.com/watch?v=K8CdSV9jdFs>, Bedrohte Tierarten <https://www.youtube.com/watch?v=Z4vJoO5n6jY> (Abrufdatum 04.07.2022).

¹¹⁴ Die Links zu den Texten sind folgende: Haustiere <https://www.mein-haustier.de/magazin/haustier-welches-passt-zu-mir/>, Bauernhoftiere <https://www.bauernhof.net/mehr-tiere/>, Wilde Tiere <https://www.kinder-netz.de/wissen/tierlexikon/tiere-von-a-z-100.html>, Bedrohte Tierarten <https://www.wwf.de/themen-projekte/bedrohte-tier-und-pflanzenarten> (Abrufdatum 04.07.2022).

¹¹⁵ Zur Auswahl standen beispielsweise folgende digitale Wörterbücher: Pons <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-griechisch> oder Duden <https://www.duden.de/woerterbuch> (Abrufdatum 04.07.2022).

Klassenzimmer zur Verfügung steht, kann verwendet werden, um Probleme und Fragen zu besprechen, die möglicherweise zu Hause während der Erarbeitungsphase aufgekommen sind und gelöst werden müssen. Die Lernenden diskutierten mit ihren Gruppenmitgliedern die angefertigten Wortschatzlisten und aktualisierten dadurch ihr Wissen. In der dritten Unterrichtsstunde wurden also im Präsenzunterricht in der Klasse diese Wortschatzlisten ausgearbeitet, bewertet und ihre Endform wurde in Zusammenarbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern besprochen und festgelegt. Es wurde auch darüber diskutiert und entschieden, welche der Tiere ausgewählt und im Endprodukt dargestellt werden sollten.

Es folgte ein asynchrones *Post-Class-Stadium*, währenddessen die Lernenden aufgefordert wurden, sich erneut mit dem digitalen Material der Videos zu beschäftigen und eventuell andere digitale Ressourcen aufzusuchen, um die Wortschatzlisten zu ergänzen oder zu überarbeiten. Es ist nach Zeppos (2019: 192)¹¹⁶ wünschenswert, dieses *Post-Class-Stadium* des *Flipped Classroom* einzusetzen, damit sich Lernende noch einmal mit den digitalen Quellen auseinandersetzen, über das gesamte Material reflektieren und Ansichten, Fragen und Vorschläge wiederholen. Als Ergebnis des explorativen und experimentellen Lernens, an dem Lernende in der Klasse teilgehabt haben, können sie nun das Material nach Wunsch ergänzen und eigenes Wissen bzw. Material produzieren.

Die Rollen innerhalb der Gruppen¹¹⁷ wurden nach gemeinsamer Besprechung wiederum von den Lernenden selbst festgelegt, indem die individuellen persönlichkeitsbezogenen, sprachlichen und technischen Lernvoraussetzungen berücksichtigt wurden. Die Lehrperson übernimmt in diesen Phasen die Rolle der Moderators und des Supervisors und greift, wenn nötig ein, um Schülern und Schülerinnen zu helfen und sicherzustellen, dass sie konzentriert und fokussiert bleiben und nicht von den Zielen ihrer Projektarbeit abweichen.

3.Phase: Ergebnisse des Projektes (3. und 4. Unterrichtsstunde)

In der dritten Phase fallen alle Teile des Puzzles in die richtige Stelle und das Endprodukt wird erstellt. Dazu standen dem Projekt die dritte und vierte synchrone Unterrichtssequenz in Form von zwei weiteren 45-minütigen Unterrichtsstunden im Präsenzunterricht zur Verfügung. Die technischen Voraussetzungen wurden in Absprache mit der Informatiklehrerin der Schule dadurch erfüllt, dass jede Gruppe über einen Computer mit Internetverbindung verfügte.

¹¹⁶ Vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

¹¹⁷ Zu den Rollen der Gruppenmitglieder zählen nach Funk et al. (2017: 71) unter anderem Zeitmanager, Beobachter, Protokollant, Reporter, Moderator.

Die Lernenden arbeiteten in ihren Gruppen, um ihr jeweiliges Produkt vorzubereiten. Zunächst recherchierten sie im Internet, um die geeigneten kostenlosen digitalen Tools zu finden, die sie für die Produktion jeweils der Mindmap, des Posters, des Videos und des Comics benutzen könnten. Es wurden folgende Werkzeuge erprobt: *EdrawMind* <https://www.edrawsoft.com>, *SmartDraw* <https://www.smartdraw.com/> (für die Mindmap), *Canva* <https://www.canva.com/>, *PosterMyWall* <https://www.postermywall.com/>, *Piktochart* <https://create.piktochart.com/> (für das Poster), *Vimeo* <https://vimeo.com/>, *iMovie* <https://www.movavi.com/>, *weVideo* <https://www.wevideo.com/> (für das Video) und *Animaker* <https://www.animaker.com/>, *OpenToonz* <https://opentoonz.github.io/e/>, *Storyboardthat* <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator> (für den Comic)¹¹⁸. Schließlich wurden die folgenden Tools ausgewählt: *Smartdraw* für die Mindmap, *Piktochart* für das digitale Poster, *Vimeo* für die Produktion des Videos und *Storyboardthat* für den Comic.

In dieser Sequenz kamen Fragen seitens der Lernenden an die Lehrperson auf, die das geeignetste digitale Tool und seine Funktionalität betrafen. Die Rolle der Moderatorin und Unterstützerin erfüllend, leistete die Lehrperson technische Hilfe in notwendigen Schritten oder in Schwierigkeiten mit dem Handeln der digitalen Werkzeuge. Interessant war, dass angesichts der Differenzierung und Individualisierung technisch vertrautere bzw. begabtere Lernende nicht nur ihrer Gruppe, sondern auch den anderen Gruppen ihre Hilfe anboten, die natürlich mit Freude angenommen wurde. So brauchte die Lehrperson nur in wenigen Fällen einzugreifen, um das Vorgehen technisch zu unterstützen.

Außerdem probierten die Lernenden die Werkzeuge und ihre Funktionsmöglichkeiten aus, um sich mit ihnen vertraut zu machen, ihre Potenziale zu erforschen und diese ausgiebig nutzen zu können. Jedenfalls wurde die Auswahl des geeigneten Online-Tools, im Sinne der Autonomieförderung, den Gruppenmitgliedern überlassen. Nachdem sie sich über das Tool geeinigt hatten, folgte die eigentliche Erstellung des jeweiligen Produktes¹¹⁹, durch Auswahl der zu bearbeitenden Tiere aus den erstellten Wortschatzlisten.

Die erste Gruppe produzierte ein Video, in dem sie drei Haustiere, nämlich eine Katze, einen Hund und einen Goldfisch einbezog, welche auch Haustiere von drei Mitgliedern der Gruppe sind. Wegen der kostenlosen 30-sekündigen Begrenzung des ausgewählten Online-Tools *Vimeo* konnten sie kein weiteres Haustier integrieren, aber sie gestalteten ihr Video mit drei

¹¹⁸ Für alle hier angeführten Links der digitalen Tools steht als Abrufdatum der 04.07.2022.

¹¹⁹ Alle erstellten Produkte sind im Anhang der vorliegenden Arbeit zu finden.

Szenen, die durch ausgewählte Musik und einen kurzen personalisierten Text mit Informationen zu den Haustieren begleitet wurden. Die Lernenden hatten zwar die kreative Idee, ihre eigenen Haustiere aufzunehmen und in ihrem Video zu integrieren, doch reichte die vorgesehene Zeit dafür nicht aus und so begnügten sie sich der vom Tool *Vimeo* vorgegebenen Szenen.

Das Produkt der zweiten Gruppe war ein Comic, das mit dem digitalen Werkzeug *Storyboardthat* erstellt wurde. Es handelt sich um drei Comic-Strips, die sechs Bauernhoftiere beinhalten, nämlich ein Pferd, eine Henne, eine Gans, ein Schwein, ein Schaf und eine Kuh. Der Hintergrund ist in allen drei Strips eine Bauernhofszene und den Tieren wurden Sprechblasen zugewiesen, um sie mit einem kurzen Text vorzustellen und einige Informationen über jedes Tier zu geben.

Durch Benutzung des digitalen Mediums *Piktochart* produzierte die dritte Gruppe ein digitales Poster zum Thema ‚Wilde Tiere‘. Die Lernenden wählten folgende Tiere aus: den Löwen, die Giraffe, das Panda, den Koala, den Eisbären, das Zebra, den Pinguin und den Gorilla. Auch hier entschieden sich die Gruppenmitglieder dafür, jedem Tier einige Informationen über seinen Lebensraum und seine Lebensweise sowie eine Beschreibung beizufügen, und es wurden für jedes Tier entsprechende frei zugängliche Bilder aus dem Internet ausgewählt. Außerdem nutzten sie die Potenziale des Tools aus, indem sie jeden Text mit einer verschiedenen Farbe gestalteten und ihre Bilder und Texte so umgestalteten, um sie dem Format des Posters anpassen zu können.

Die vierte Gruppe beschäftigte sich mit bedrohten Tierarten und inkludierte in ihrer mit dem digitalen Tool *Smartdraw* erstellten Mindmap die Meeresschildkröte Karetta-Karetta, den Amur-Leopard, den roten Panda und den Eisbären. Auch diese Gruppe integrierte aus dem WWW ausgewählte Fotos der jeweiligen Tiere und kurze begleitende Texte mit Informationen zu jedem Tier, und verwendete unterschiedliche Farben und Formate für ihre Mindmap. Beindruckend war, dass die Gruppenmitglieder anlässlich der vorgegebenen Texte und der gefundenen Informationen beschlossen, auch einige Gründe für das Aussterben der Tierarten, wie Umweltverschmutzung, Abholzung, Jagd, Plastik im Meer und Mangel an Futter, in ihre Mindmap einzufügen, obwohl dies anfangs nicht besprochen worden war, sich jedoch aus der Auseinandersetzung mit dem Thema der bedrohten Tierarten ergab und das Interesse der Lernenden weckte.

Zuletzt einigten sich alle Gruppen auf die Präsentationsweise und teilten wiederum diejenigen Rollen aus, die jedes Mitglied während der Präsentation im Plenum übernehmen würde. Sie

entschieden sich dafür, jedes Produkt im Plenum zu präsentieren, um das entsprechende Feedback von der Lehrperson und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu bekommen.

In dieser Unterrichtseinheit wurde im Internet recherchiert, die digitalen Medien wurden erkundet und ausgewählt und die Form der Endprodukte wurde festgelegt, geplant und erzeugt.

4.Phase: Evaluation und Reflexion des Projektes (5. Unterrichtsstunde)

In der vierten Phase werden die Produkte präsentiert und die Unterrichtsteilnehmenden evaluieren schließlich ihre Arbeit, ihre Kooperation, die Lernerfahrung und die Produkte. Es besteht dabei die Möglichkeit zu einer Neuorientierung und zu einer Verbesserung der Ergebnisse, wenn die Gruppen dies für notwendig erachten.

In einer fünften Unterrichtsstunde und im Präsenzunterricht wurden die Produkte den Mitschülern und Mitschülerinnen und der Lehrkraft im Plenum von den Gruppen kollaborativ vorgestellt. Es folgten Kommentare, Fragen und Antworten und eine kollektive Diskussion zum jeweiligen Aspekt des Hauptthemas ‚Tiere‘. Auch fand eine fruchtbare Selbst- und Heteroevaluierung und Reflexion über den gesamten Lernprozess statt.

Zur Befriedigung kommunikativer Bedürfnisse in einem authentischen kommunikativen Rahmen und unter authentischen pragmatischen Bedingungen war geplant worden, die Produkte im Schulblog zu veröffentlichen und in der Schulabschlussfeier der restlichen Schülerschaft, Lehrerschaft und dem Rektor der Schule zu präsentieren. Obwohl dadurch auch Gütekriterien der Aufgabenorientierung erfüllt worden wären, konnte dies aus Gründen des Zeitmangels nicht in diesem Schuljahr verwirklicht werden. Es bleibt jedoch die Möglichkeit offen, dass die Veröffentlichung der Projekte im nächsten Schuljahr gemacht werden könnte.

3.5. Reflexion und Ergebnisse

Nach der gesamten Durchführung des Unterrichts in seinen synchronen und asynchronen Phasen wird in diesem Kapitel im Sinne der angestrebten Lernerzentrierung und der Erfüllung der Ziele der (Selbst-)Evaluation aus der Sicht sowohl der Lernenden als auch der Lehrperson über das durchgeführte Projekt reflektiert und es werden weiterführende Ergebnisse bezüglich des Mehrwertes des vorgestellten Unterrichtsszenarios für die didaktische Praxis und die Weiterentwicklung als Lehrperson dargestellt.

3.5.1. Aus der Sicht der Lernenden

Am Ende der Unterrichtseinheit und im Rahmen der Reflexionsphase wurde den Lernenden ein Fragebogen ausgeteilt, auf dessen Fragen sie mit ja oder nein antworten sollten. Diese Fragen waren so einfach wie möglich formuliert, um größtenteils dem Sprachniveau der Lernenden zu entsprechen, jedoch war die Lehrkraft bereit, zur Sicherstellung des Verständnisses und der Ausarbeitung objektiver Ergebnisse, eventuelle Fragen, teils auch in der Muttersprache, zu klären bzw. zu erklären. Die ausgefüllten Fragebogen wurden von der Lehrperson eingesammelt und die entsprechenden Ergebnisse wurden ausgewertet und hier dargestellt¹²⁰.

Beeindruckend war die Tatsache, dass die absolute Mehrheit der Lernenden das Endprodukt als gelungen bezeichnete und dass ihnen allen die Arbeit mit den digitalen Medien bzw. Tools gefiel. Eine hohe Prozentzahl (94%) bewertete die Erfahrung mit dem Projekt als positiv und das Thema als interessant – nur zwei von den insgesamt 16 Lernenden waren mit dem Thema nicht zufrieden – und mehr als 80% hat die Projektarbeit als eingesetzte Arbeitsform gefallen.

Was die Sozialform der Gruppenarbeit und die Rollenverteilung innerhalb der Gruppen betrifft, waren die Ergebnisse positiv: Wiederum mehr als 80% der Lernenden gaben an, dass sie gern in einer Gruppe gearbeitet hätten und dass ihnen die richtige Rolle zugeteilt worden sei. Auf dem Gegenpol wollten nur knapp 12% Mitglied einer anderen Gruppe sein oder eine andere Rolle in ihrer Gruppe haben. Auch die Zusammenarbeit mit den restlichen Gruppenmitgliedern empfand man insgesamt gut.

Fast alle Lernenden beurteilten die gebotene Möglichkeit zur eigenen Auswahl des Themas, der digitalen Werkzeuge und der Produktform als sehr gut. Diese positive Beurteilung der Wahlfreiheit zeichnet sich gewinnbringend auf die Lernerautonomie ab und legitimiert deren Förderung im Fremdsprachenunterricht.

Die eingesetzten Techniken des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* wurden aus der Sicht der Lernenden auch als vorteilhaft bewertet: fast 94% bejahten die Aussage, dass sie die Videos zuerst allein zu Hause und im eigenen Tempo sehen konnten, um die Aktivität zur Erstellung der Wortschatzlisten zu machen, und dass die Unterrichtsphasen sowohl in asynchronem Distanz- als auch in synchronem Präsenzmodus stattfanden.

¹²⁰ Sowohl der Fragebogen als auch die Ergebnisse in visualisierter Diagrammform sind im Anhang der Arbeit zu finden.

In Bezug auf den Einsatz der digitalen Medien sind folgende Ergebnisse festgestellt worden: Alle Lernenden erforschten sehr gern die digitale Welt und waren mit der Arbeit mit den digitalen Werkzeugen und mit ihren Potenzialen zufrieden. Nach Angaben der meisten Lernenden hat ihnen die Arbeit mit den digitalen Werkzeugen Spaß gemacht. Auch die Wahl des entsprechenden Tools für die Produktion des Posters, des Videos, des Comics und der Mindmap fand die Mehrheit angemessen und nur eine knappe Minderheit hätte gern mit einem anderen Tool gearbeitet. Die Präsentation der Endprodukte, ihre Evaluation und die Reflexion darüber hat auch die meisten Lernenden zufriedengestellt.

Zu den sprachlichen Zielen ist folgendes zu sagen: Zwar fanden mehr als 60% der Schüler und Schülerinnen die vorgegebenen Videos und Texte schwer, aber fast alle konnten die geforderten Aktivitäten erfolgreich bewältigen und zur Weiterführung des Projektes problemlos nutzen. Dies bedeutet, dass die rezeptiven Fertigkeiten des Hörens und Lesens gefördert wurden. Interessant war auch, dass ungefähr zwei Drittel der Lernenden empfanden, dass sie während des Unterrichts und während der Arbeit an ihrem Projekt mehr Deutsch gesprochen¹²¹ und geschrieben hätten. So wurde die Förderung der produktiven Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens erreicht und die Lernenden benutzten die Zielsprache, um zu interagieren und zu einem kommunikativen Ziel zu gelangen.

Ein weiterer zu evaluierender Aspekt sind die Prinzipien der Differenzierung der Lerninhalte, des Lernumfeldes und der Endprodukte, die in diesem Unterrichtsszenario berücksichtigt wurden. Von den Lernenden gab es positives Feedback, dass jede Gruppe auf unterschiedliche Aspekte des Themas fokussierte, unterschiedliche Materialien zur Verfügung hatte, unterschiedliche digitale Tools benutzte und unterschiedliche Produkte produzierte. Ferner wurden die Lernbedürfnisse, die Interessen und die Fähigkeiten der Lernenden einbezogen und dies konnte von den Gruppenmitgliedern auch günstig gesehen werden.

Nicht zuletzt wurde anhand des Fragebogens die Nachhaltigkeit der durchgeführten Unterrichtseinheit unter Einsatz von aufgabenorientierten bzw. projektbasierten Lernaktivitäten und digitalen Medien evaluiert. Die überwältigende Mehrheit möchte weitere Projekte zu jeglichen Themen und in anderen Fächern durchführen und ist der Ansicht, dass sie die gewonnenen

¹²¹ An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Lernenden während der Durchführung des Projektes auch die Ausgangssprache benutzten, wenn sie beispielsweise technische oder prozedurale Fragen zu klären hatten. Diese Tatsache hängt unter anderem mit dem Sprachniveau A2 in der Zielsprache zusammen.

Kenntnisse auch in ihrem weiteren Leben benutzen kann. Diese Ergebnisse könnten die themen- und fächerübergreifenden Nutzungsmöglichkeiten der Projektarbeit sowie das ganzheitliche und lebenslange Lernen stützen.

Die vorangegangenen Erkenntnisse, die sich aus der Auswertung der Fragebögen an die Lernenden ergeben, bestätigen sich auch durch die Diskussion, die nach Vollendung und Präsentation der Produkte im Plenum der Klasse und bezüglich der Projektarbeit geführt wurde. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Diskussion zum Teil auch in der Muttersprache stattfand, damit alle Lernenden daran teilnehmen und ihre Meinung äußern konnten, ohne durch potenzielle sprachliche Schwierigkeiten wegen des relativ niedrigen Niveaus in der Zielsprache verhindert zu werden. Während dieser Diskussion sowie während der gesamten Unterrichtsdurchführung wurden von der Lehrperson Feldnotizen festgehalten, die im nächsten Kapitel die Reflexion aus ihrer Sicht widerspiegeln.

3.5.2. Aus der Sicht der Lehrperson

Das im Vorigen vorgestellte didaktische Vorgehen wurde durch teilnehmende Beobachtung und Festhaltung von Feldnotizen, Interviews mit den Unterrichtsteilnehmenden und die an die Lernenden ausgeteilten Fragebögen seitens der Lehrperson ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Auswertung und die Reflexion bezüglich des Unterrichtsgeschehens betreffen die theoretischen Grundlagen, auf denen der Unterricht fundierte, und die eigentliche Unterrichtspraxis. Spezieller werden die Hauptachsen evaluiert, auf die sich diese Arbeit stützt, nämlich die Differenzierung, die Aufgabenorientierung bzw. die Projektarbeit, die offenen Lernformen und die digitalen Technologien.

Die herausfordernden Ziele der Binnendifferenzierung im Sinne des kompetenten und produktiven Umgangs mit Heterogenität und der Schaffung einer möglichst optimalen Lernumwelt für alle Lernenden wurden größtenteils verwirklicht. Mit Verweis auf Scheunpflug (2008: 71) wurde Differenzierung ermöglicht durch heterogenitätssensible Methodenvielfalt und durch eine Aufgabekultur, die individuelles Lernen berücksichtigt. Es ging nicht darum, dass alle Lernenden auf den gleichen Stand kommen, sondern darum, dass das Lernpotenzial, das die Lernenden besitzen, individuell gefördert wird oder für sich weiterentwickelt werden kann,

weil sie genügend Gelegenheiten dafür bekommen (Bönsch/Moegling 2012: 9). Diese Gelegenheiten wurden den Lernenden durch digitale Medien und offene aufgabenorientierte Lernformen zur Verfügung gestellt.

Es wurde innere und nachgehende Differenzierung angewandt, wozu auch die Projektarbeit als offene und aufgabenorientierte Arbeitsform beitrug. Die Differenzierung betraf die Lerninhalte, die Lernprozesse, das Lernumfeld und die Lernprodukte und wurde durch das *Blended Learning*, das *Flipped Classroom* und den Einsatz ebenfalls unterschiedlicher digitaler Medien unterstützt. Die Lernbedürfnisse und –voraussetzungen der Lernenden, wie Lernbereitschaft, Interessen, Lernstile und persönlichkeitsbezogene Faktoren wurden berücksichtigt, und es wurde ihre Motivation und ihre Lernerautonomie gefördert.

Das Abweichen von linear vorgeschriebenen Lernwegen, die Erweiterung der Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernprozesses und der individualisierte Zugang zu neuen Informationen wurden durch die Techniken des *Blended Learning* und des *Flipped Classroom* unterstützt und zu Nutzen der Differenzierung eingesetzt. Von den Lernenden wurden diese Unterrichtsformen ausgenutzt und äußerst positiv bewertet, da sie die Lerntempi, die Lernprozesse, die Lernorte¹²² und die Lerninhalte differenzieren und individualisieren konnten.

Der Unterricht war den Lernenden thematisch und inhaltlich angemessen. Zwar waren die Inhalte einiger vorgegebenen Videos und Texte sprachlich anspruchsvoll¹²³ für das Lernniveau A2, die gestellten Aufgaben aber konnten, auch teils durch Einsatz von elektronischen Wörterbüchern, befriedigend bewältigt werden. Das Thema ‚Tiere‘ entsprach dem Interessenbereich der Lernenden, da die meisten von ihnen ein Haustier haben oder sich eines wünschen und nach eigenen Angaben das Thema interessant fanden. Außerdem lag die Auswahl des Themas in ihrer Hand, was ihr Engagement und ihre Verantwortungsbewusstheit erhöhte und zu einem lernförderlichen Klima im virtuellen und traditionellen Klassenraum führte.

Die angeführten Aufgaben, die die Lernenden zu bewältigen hatten, genügen den Güte Merkmalen von aufgabenorientierten Lernaktivitäten. Sie waren zielgerichtet und involvierten die Lernenden, um durch den Gebrauch der Fremdsprache zu einem relevanten und erreichbaren Ziel zu gelangen. Der Sprachgebrauch war dabei ein Mittel zum Zweck, um sinnvollen Input

¹²² Eine dazu treffende Sichtweise kommt von Feick (2018: 86): „Die Differenzierung von Lernorten [...] stellt [...] eine vom Unterricht aus gesteuerte und durch die Lehrperson initiierte Maßnahme dar, die den Unterricht im Hinblick auf die Einbeziehung außerunterrichtlicher, lebensweltlicher und virtueller Lernorte öffnet.“

¹²³ Dies wird im GER (2001: 161) folgendermaßen behandelt: „Zwar kann ein Text relativ schwer sein, doch es ist möglich, die Art der Reaktion, die eine bestimmte gestellte Aufgabe erfordert, zu verändern, um sie auf die Kompetenzen und die Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden abzustimmen.“

zu verstehen und zu verarbeiten und sinnvollen Output zu produzieren, was in diesem Zusammenhang auf die authentischen Videos und Texte als Input und auf die erzeugten Endprodukte als Output hinausgeht.

Aus aufgabenorientierter Sicht lernt man Sprache nicht nur um sie funktional zu gebrauchen, sondern auch indem man sie funktional gebraucht (Van den Branden 2010: 6-7)¹²⁴. Die Lernenden agierten in erster Linie als Sprachgebraucher und nicht als Sprachlerner. Sie wurden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Kommunikations- und Handlungssituationen konfrontiert, in denen sie die Zielsprache anwandten, um Probleme zu bewältigen, Lösungen zu finden und zu Ergebnissen zu kommen (Chrissou 2020: 12-13). Ebenfalls wurde ein Zusammenhang zwischen dem Klassenraum und der Außenwelt hergestellt, und zwar in dem Sinne, dass das erworbene Wissen und die produzierten Erkenntnisse der Öffentlichkeit präsentiert würden, auch wenn dies letztendlich nicht realisiert werden konnte.

Ein weiterer erwähnenswerter Punkt ist die Wandelbarkeit einer Aufgabe während ihrer Realisierung, d.h. „eine Trennung zwischen dem, was im Rahmen einer Aufgabe geplant ist und dem, was in der Praxis, also der Aufgabenbearbeitung durch eine spezifische Lerngruppe, tatsächlich passiert“ (Biebighäuser et al. 2012: 17). Dies wird in der beschriebenen Unterrichtsdurchführung insofern sichtbar, dass sich die Mitglieder einer Gruppe während der Auseinandersetzung mit dem digitalen Lernmaterial dafür entschieden, einen Aspekt des Themas in ihrem Produkt einzubeziehen, den sie nicht von Beginn an geplant hatten. So wurden in der Mindmap über bedrohte Tierarten auch manche Gründe für das Aussterben von Tieren einbezogen, was sich aus der kritischen Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial ergab und die Lernenden dazu motivierte, sich auch mit diesem Gesichtspunkt des Themas zu befassen. Das Lernen wurde somit personalisiert und den Interessen der Lernenden angepasst, aber auch differenziert, da die Lernenden interkulturelle Elemente in ihre Diskussion einbrachten, wie z.B. welche Haustiere und Bauernhoftiere in ihren eigenen Herkunftsländern gewöhnlich sind.

Im Vordergrund eines lernerzentrierten und aufgabenorientierten Unterrichts, wie es im vorgestellten didaktischen Vorgehen der Fall ist, stehen Aspekte der Authentizität, der Förderung der Flüssigkeit und der Bedeutungsorientierung (Portmann-Tselikas 2010: 1169). Weitere hier berücksichtigte Aspekte waren die Kontextualisierung und die Personalisierung des Wissens, die multimodale Interaktion und die Bewusstheit sowie Reflexion des Lernprozesses. Die Aufgaben waren kommunikativ und produktorientiert und erlaubten den Lernenden Autonomie

¹²⁴ Vom englischen Originaltext ins Deutsche übertragen.

und Wahlfreiheit, den Arbeitsprozess zu organisieren und zu steuern. Sie setzten sich mit einem Thema auseinander und machten rezeptiven und produktiven Gebrauch der Fremdsprache, um ein bestimmtes gemeinsam vereinbartes Ziel zu erreichen, nämlich das Endprodukt ihrer Gruppe zu erstellen.

Technologiegestützte Lernwerkzeuge und multimediale Elemente wurden in den Unterrichtsablauf herangezogen, und zwar wieder durch selbständige Auswahl der digitalen Medien seitens der Lernenden. Es zeigte sich, dass ihre Multimedialität und Interaktivität Vorteile im Vergleich zu herkömmlichen analogen Lernmaterialien darstellen und dass sie den DaF-Unterricht attraktiv und effektiv gestalten können. Sie machen sprachliche und kulturelle Phänomene leicht verständlich und bieten eine Abwechslung gegenüber dem traditionellen Lernmaterial. Der Unterricht wird anregender und abwechslungsreicher. So scheint die digitale Welt neue Lernkontexte zu schaffen und fordert somit neue Kompetenzen von Lernenden und Lehrenden, um auch dem differenzierten DaF-Unterricht Rechnung zu tragen.

Diese Aspekte wurden auch im durchgeführten Unterrichtsszenario festgestellt und stehen in Anlehnung an Schmidt/Würffel (2018: 4):

„Digitale Medien lassen sich sehr gut für eine Differenzierung von Lernangeboten, Lernprozessen und Lernprodukten nutzen. Sie können eingesetzt werden, um unterschiedliche Interaktionen zu ermöglichen [...] und unterschiedliche Lernorte für Lehrende und Lernende zugänglich zu machen.“

Im vorangehenden Unterrichtsgeschehen wurde das Potenzial der verwendeten digitalen Medien weitgehend ausgeschöpft. Ihr Einsatz diente nicht nur als Anreicherung des traditionellen Präsenzunterrichts, sondern sie boten den Lernenden eine Möglichkeit zum autonomen und konstruktiven Lernen, dessen Ziel Wissensaufbau ist¹²⁵.

Zur Effektivität des Einsatzes digitaler Medien im projektbasierten DaF-Unterricht möchte ich mich als Unterrichtsdurchführende den Erkenntnissen von Chrissou (2005: 178-179) anschließen: Bindung des Fremdsprachenlernens an natürliche Lernprozesse, Handlungs- und Inhaltsorientierung, persönliche Involviertheit der Lernenden, Optimierung der Lernprozesse, Überschreitung der Grenzen des Klassenraumes und Öffnung des Unterrichts nach außen, Erkundung des zielsprachlichen kulturellen Umfelds und Förderung interkulturellen Lernens, positiver Einfluss auf Lernmotivation und Erweiterung der sozial-affektiven Kompetenzen. Diese Erkenntnisse wurden auch am vorliegenden Unterrichtsszenario erwiesen.

¹²⁵ Wissensaufbau ist die Quintessenz des autonomen Lernens und sollte demnach zentrales Ziel jedes Unterrichts sein (Ioannidou-Koutselini 2020: 20, vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen).

Die für die Lernenden geschaffene differenzierte digitale Lernumgebung erhöhte ihre aktive Involvierung und die Möglichkeit zu substanzielleren Lernergebnissen. Im Gegenteil zur analogen Lernumgebung war eine Vielzahl von Strategien und Werkzeugen gegeben, die Lehrende auf vielfältige Weise nutzen konnten, um eine effektive Differenzierung zu erzielen. Auf diese Art und Weise konnten digitale Medien ein unterstützendes Werkzeug zum Fremdsprachenlernen sein¹²⁶.

Auch die Entwicklung der Fähigkeiten zum autonomen und selbst organisierten Lernen wurde durch digitale Medien ermöglicht und dies entspricht den Anforderungen des Arbeitens und Lebens in der modernen Wissensgesellschaft. Die Lernenden aktivierten ihre Kräfte und entfalteten ihre individuellen Interessen und Begabungen, indem sie zu Subjekten ihrer eigenen Lernprozesse wurden. Die Wahlfreiheit und die Mitbestimmung der Lerninhalte und Lernprozesse erfüllte das von Biebighäuser et al. (2012: 22) aufgestellte Prinzip des „*joint ownership*“, des Miteigentums des Wissens, geradezu treffend. Dazu verhalfen ihnen digitale Medien, die jedoch eine kritische Reflexion darüber erfordern, bevor sie neues Wissen in eigenes Wissen umarbeiten.

Stärkere Kooperation, hoher Grad an Interaktion unter Lernenden, Förderung der Medienkompetenz und Steigerung motivationaler Effekte wurden am Ende dieses projektbasierten Unterrichts ebenfalls registriert. Digitale Medien, polytropische Texte und multimediale Anwendungen, die als explorative und dynamische Lernwerkzeuge verwendet wurden, gaben den Lernenden Motivation zum Lernen, und baten ihnen vielfältige Weisen zur kreativen, fantasievollen und positiven Annäherung an das Wissen. Besonders vorteilhaft für die Lernmotivation war das produktorientierte Lernen, womit nach Zimmer (2003: 6) sowohl die eigenständige Lösung der zu Beginn festgelegten und ausgegliederten Lernaufgaben am Ende einer Unterrichtssequenz als auch die Reflexion über die eigene Lernprogression gemeint ist.

Die selbst ausgewählte Form und Herangehensweise an die Erstellung der Produkte der jeweiligen Gruppen wurde von der Lehrperson unterstützt und gefördert. Die erzeugten Produkte sind einzigartig, personalisiert, mit Gebrauchswert und sie tragen den Fingerabdruck der Lernenden (Caruso/Hofmann 2021: 41), wenn auch mit isolierten lexikalischen und grammatischen Fehlern, die auf dem A2-Niveau zu erwarten und in diesem Kontext von nebensächlicher Bedeutung sind.

¹²⁶ Nach Spantidakis/Vasarmidou (2014: 15, vom griechischen Originaltext ins Deutsche übertragen) wird dies als *scaffolding tool* bezeichnet.

Die Präsentation der Ergebnisse der Arbeitsgruppen¹²⁷ erfolgte im Plenum und daraus ergab sich Raum für Informations- und Meinungsaustausch und für Evaluation der Lernprodukte und der Lernprozesse von den Lernenden selbst, was im konstruktivistischen, differenzierten Unterricht Vorteile mit sich bringt und die Lernenden wiederum ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens rückt. Die Arbeitswege wurden zurückverfolgt und ihre Effizienz wurde überprüft, so dass direktes Feedback gegeben wurde. Dem Zweck der nicht zu unterschätzenden Selbstevaluation dienten die einfach formulierten Fragebögen, die von den Lernenden ausgefüllt wurden.

Eine ganzheitliche Evaluierung des Unterrichtsverlaufs betrifft das Lernverhalten der Lernenden, die ihr Vorwissen aktivierten, ihre Sensibilisierung zum Thema erneuerten und neues Wissen dazu konstruierten. Sie arbeiteten differenziert, aktiv, bewusst, autonom und kooperativ an einer aufgabenorientierten und offenen Unterrichtsform, einem Projekt, um bedeutungsvolle und realitätsnahe Produkte zu schaffen. Ihre Motivation und ihr Selbstvertrauen wurde gestärkt, ihre Selbsttätigkeit und ihre Fähigkeit, Aufgaben eigenen Bedürfnissen anzupassen, wurden betont, ihre fremdsprachlichen Aktivitäten nahmen zu und ihre Kooperationsbereitschaft verbesserte sich. Außer den Sprachkompetenzen wurden (inter)kulturelle Kompetenzen, Medienkompetenz und solche Schlüsselkompetenzen, wie Teamgeist und Selbststeuerung gefördert.

Nicht zu übersehen sind die Förderung der kommunikativen Kompetenz und das angemessene sprachliche Handeln sowohl rezeptiv als auch produktiv. Ferner muss der Selbstevaluation eine bedeutsame Rolle zugeschrieben werden. Aufgefasst als „Herausbildung der Fähigkeit zur Bewertung der eigenen Leistungen“ (Wolff 2010: 10) ist sie ein wichtiger Baustein im Konzept der Lernerautonomie und wird in Zusammenhang mit Heteroevaluation in der Projektarbeit gefördert. Die Lernenden evaluierten sich selbst und die anderen und kamen zu Erkenntnissen bezüglich ihrer Leistungen und ihrer Lernpotenziale.

Insgesamt konnte ein grundsätzlicher Nutzen aus dem Unterricht gezogen werden, und zwar deshalb, weil die Lernenden die erworbenen Kenntnisse und die geförderten Kompetenzen in anderen Schulfächern und Lebensbereichen anwenden können. So wurde das in der Fremdsprachendidaktik angestrebte fächerübergreifende, ganzheitliche und lebenslange Lernen auch außerhalb des Klassenraumes und des Unterrichts gefördert.

¹²⁷ Diese Präsentation könnte nach Chrissou (2005: 135) auch als Ersatzleistung zu einer Klassenarbeit eingesetzt werden, um mündliche und schriftliche Fertigkeiten zu kontrollieren.

Nach einer gesamten Reflexion über den Unterrichtsablauf kann behauptet werden, dass die anfangs gesetzten Ziele, so wie sie in Kapitel 3.1. und 3.2. dargelegt worden sind, zum größten Teil erreicht wurden. Vorteile der Differenzierung, der Aufgabenorientierung und der digitalen Medien wurden in diesem unterrichtlichen Vorgehen ausgeschöpft. Die Schnittstelle zwischen diesen drei Hauptachsen besteht darin, dass ein differenzierter Unterricht durch offene Lernformen, wie aufgaben- bzw. projektbasiertes Lernen, *Blended Learning* und *Flipped Classroom*, und durch den Einsatz digitaler Medien gefestigt und bereichert werden kann. Der Verdienst ihrer kombinierten Umsetzung ist ein interessanter, abwechslungsreicher, kreativer, lernerzentrierter und lernergerechter Unterricht, der das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden fördert und sie zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses und zu Konstrukteuren ihres eigenen Lernerfolges macht.

Menschen, und somit auch Jugendliche, lernen unterschiedlich. Erfolgreiches Lernen wird am ehesten dann Realität werden, wenn der Unterricht den individuellen Lernfaktoren angepasst wird. Dazu haben im durchgeführten Unterrichtsszenario digitale Medien und Aufgabenorientierung einen wesentlichen Beitrag geleistet und durch ihren Einsatz konnte letztendlich eine innere Differenzierungsform erfolgreich eingesetzt werden.

Es ist jedoch zu beachten, dass der kombinierte Einsatz von Differenzierung, Aufgabenorientierung und digitaler Medien kritisch erfolgt und tatsächlich die Lernmotivation nährt und sich nicht auf die bloße Begeisterung der Jugendlichen für die neuen Technologien beschränkt. Medienkompetenz und ein kritischer Umgang mit digitalen Medien, sowohl seitens der Lernenden als auch der Lernenden, sind notwendig. Eine günstige Anpassung des Unterrichts an die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen ist in dem Sinne erforderlich, dass was und wie gelernt wird, den Lernenden in allen Hinsichten entspricht und durch Differenzierung, Aufgabenorientierung und digitale Medien unterstützt werden kann.

4. Schlusswort und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde die Position vertreten, dass sich das auf konstruktivistischen Lernprinzipien beruhende Fremdsprachenlernen durch Ansätze der Aufgabenorientierung und durch den Einsatz digitaler Medien grundsätzlich bereichern lässt. Auf diesen Grundlagen wurde eine Fremdsprachendidaktik skizziert, die im Rahmen einer computergestützten Projektarbeit zur Realisierung von Differenzierungsprinzipien beitragen kann. Differenzierung hängt

wiederum mit Selbstverantwortung, Autonomie, sowie Zusammenarbeit unter Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden zusammen, und macht offenere Unterrichtsformen notwendig. Die kombinierte Umsetzung dieser Ansätze in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis hat sich vorteilhaft belegen lassen.

Die Arbeit beschreibt und exemplifiziert sowohl die Herausforderungen der Digitalisierung von Lehr- und Lernmaterialien als auch Chancen und neue Möglichkeiten der Differenzierung in Kombination mit Aufgabenorientierung und digitalen Medien. Es scheint sinnvoll, „nicht das technische Artefakt in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen, sondern die Entwicklung und Erprobung bzw. Evaluation von pädagogischen Handlungskonzepten bzw. didaktischen Szenarien, in denen technische Artefakte das Erreichen pädagogisch sinnvoller Ziele unterstützen“ (Baumgartner et al. 2016: 22).

Fremdsprachenlernen hält besonders in der Schule immer noch an einer instruktionsbasierten Vermittlung von Wissen und einer passiven Rolle der Lernenden fest. Demgegenüber stellt Chrissou (2011: 3) unter konstruktivistischen Ansätzen die (re)aktive Rolle der Lernenden, die Loslösung vom Lehrwerk als Leitmedium, die gezielte Förderung von Lernstrategien anhand authentischer Materialien und unter Einbeziehung neuer Technologien wichtige Konzepte dar. Ziele im Fremdsprachenunterricht seien nunmehr prozedurales und kontextuelles Wissen, Handlungskompetenz, aktive und autonome Konstruktion von neuem Wissen und die Förderung kognitiver und metakognitiver Konstruktionsprozesse der Lernenden. Außerdem könne die Instrumentalisierung digitaler Medien und multimedialer Ressourcen unter dem Schirm einer kollaborativen und kooperativen Projektarbeit zur Bildung einer komplexen und authentischen konstruktivistischen Lernumgebung beitragen.

Im Rahmen konstruktivistischer und aufgabenorientierter Prinzipien wurde durch ein projektbasiertes Unterrichtsszenario und durch den Einsatz von digitalen Medien ein enger Zusammenhang zwischen Lernbewusstheit und Lernerautonomie hergestellt. Der Lernprozess wurde somit „durch die induktiv-entdeckende Erschließung fremdsprachlicher Inhalte begünstigt“ (Chrissou 2010: 116). Bei der Auswahl der Lerninhalte sollte ein Bezug zu Erfahrungen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Wünschen der Lernenden hergestellt werden. Sie sollten eine Bedeutung für die lebensweltlichen Beziehungen der Lernenden aufweisen und ihre Motivation fördern. Solche Lerninhalte mit kognitiver und emotionaler Relevanz für die Lernenden werden effektiver im Gedächtnis verankert und es werden bedeutsame Produkte konstruiert. Auch wird dadurch verhindert, „dass träges Wissen im Sinne von nicht transferfähigen bzw.

schwer zu aktivierendem Wissen entsteht, das in Folge fehlender Automatisierung nicht produktiv eingesetzt werden kann“ (Chrissou 2010: 48).

Die Merkmale der Multimedialität, der Adaptivität und der Interaktivität, die für digitale Medien charakteristisch sind, können der Differenzierung des Unterrichts dienen und zur Optimierung von Lernprozessen führen. Obwohl sich viele Lehrende der Heterogenität ihrer Lerngruppe bewusst sind, implementieren sie möglicherweise immer noch das sogenannte 7G-Prinzip, wie Scholz (2007: 9) es beschreibt: „Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis.“ Erfolgreiches Lehren und Lernen kann aber in einem solchen Gleichschritt nur als Illusion gelten und kann nicht an einen fiktiven Durchschnittsschüler ausgerichtet sein, wie in Kapitel 1 theoretisch fundiert worden ist.

Vielfältige Potenziale birgt der Einsatz von digitalen Medien in Zusammenhang mit aufgabenorientierten Lernaktivitäten. Sie können laut Chrissou (2011: 15) den DaF-Unterricht inhaltlich und methodisch bereichern und das Konstruktionsverhalten der Lernenden fördern. Ferner könne sich die Vernetzung von neuen Technologien und analogem Material, wie das traditionell verwendete Lehrwerk, im Licht der geforderten methodischen und medialen Vielfalt als nützlich erweisen. Es wurde hier unter Beweis gestellt, wie sich die Projektarbeit thematisch, inhaltlich und sprachlich mit dem benutzten Lehrwerk kombinieren lassen könnte.

Für projektbasiertes Arbeiten eignen sich digitale Medien auch wegen des erleichterten Zugangs zu den Materialien, der vereinfachten Weiterverarbeitung von Inhalten und der Flexibilität der Handlungsspielräume im Vergleich zu traditionellen Medien. Damit werden konstruktivistische Desiderata der Handlungsorientierung, der Lernerautonomie und des entdeckenden und kooperativen Lernens erfüllt (Chrissou 2011: 9-10).

Aufgabenorientierung und digitale Medien haben ein Anwendungsspektrum im Fremdsprachenunterricht und können einen Mehrwert evozieren, wie in Kapitel 2 postuliert wurde. Die Lernenden, die Lerninhalte bisher passiv konsumierten, werden zu Produzenten, die aktiv und kollaborativ Ergebnisse generieren, und dann diese Produkte der vernetzten Öffentlichkeit zur Verfügung stellen. Da das Internet für immer mehr Menschen Teil des täglichen Lebens wird und zu einem Medium sozialer Kommunikation avanciert, gilt es als ein universelles Artefakt kollektiver Projektionen und kultureller Konstruktionen (Kerres 2006: 2). Aus diesen Gründen sollte der Digitalisierung auch im DaF-Unterricht ein zentraler Stellenwert eingeräumt werden.

Auf der anderen Seite sollte an dieser Stelle auf die Gefahren hingewiesen werden, die mit der Nutzung digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht verbunden sein dürften. Die große Informationsflut und die große Vielfalt der verfügbaren digitalen Medien im Internet könnten nach Arnold et al. (2018: 39) zu Oberflächlichkeit, Mangel an Konzentration, Schwierigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Wichtigem und Unwichtigem und damit zum Verlust an analytischer Tiefe des Denkens und zum Verfehlen der ursprünglichen Fragestellung führen. Deshalb ist, wie erwähnt, die Entwicklung und Förderung einer kritischen Medienkompetenz nicht nur seitens der Lernenden, sondern auch seitens der Lehrkräfte unerlässlich.

Die Lehrerrolle hat sich auch zu verändern und von frontaler Wissensvermittlung und einseitiger Instruktion abzuwenden. Der Unterricht sollte an die Lernenden gebunden sein, für die anspruchsvolle, problemhaltige Lernarrangements geplant sind, um sie zu fördern und zu fordern. Hierbei ist zu bemerken, dass die technologische Entwicklung eine Veränderung der Lern- und Lehrkultur fordert. Dies deuten „Stichworte wie Medien-, Methoden- und (Selbst)Lernkompetenz, Rollenvielfalt und -flexibilität, Betonung des selbstgesteuerten Lernprozesses, E-Sozialisation, intrinsische Motivation etc.“ (Dimai/Matthies 2008: 58) an.

Die vorstehenden Ausführungen zur ausschlaggebenden Rolle der Aufgabenorientierung und der digitalen Medien sind im didaktischen Vorgehen und dessen Auswertung in Kapitel 3 gezeigt worden. Der Computer kann im Unterricht sowohl als Tutor als auch als Tool gesehen werden. Medienkompetenz ist ein zentrales Ziel des modernen DaF-Unterrichts und der zunehmende Gebrauch digitaler Medien kann zur Nutzung dessen mannigfachen Potenzials führen. Dabei ist jedoch ein kritisch-reflexiver Umgang mit dem Internet und dem Computer attestiert worden¹²⁸.

Der letzte Teil der Arbeit liefert ebenfalls ein Plädoyer dafür, dass die positiven Effekte durch Differenzierung zu gewichtig sind, als dass sie übersehen werden könnten und nicht im Schulalltag umgesetzt würden. Außerdem lernt man demokratisches Handeln und Denken, unterschiedliche Denk- und Verhaltensweisen und konstruktiven Umgang mit Andersartigkeit und Unterschiedlichkeit eher in heterogenen als in homogenen Gruppen, was wiederum auf den produktiven Umgang mit Heterogenität verweist.

Gänzlich undenkbar ist aus meiner Sicht Lernen, das die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden nicht oder wenig zu berücksichtigen scheint. Es wurde hier erfolgreiches Lernen

¹²⁸ Erforderlich ist ein sozial verantwortlicher Umgang mit Medien, von Baumgartner et al. (2016: 3) als Medienethik und Medienerziehung bezeichnet.

mit Hilfe von Differenzierung, Aufgabenorientierung und digitaler Medien angestrebt. Lernen gelingt, wie Salner-Gridling (2009: 18) illustriert,

„wenn sich [Lernende] in ihren Bedürfnissen, Interessen und in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen fühlen, wenn sie Wertschätzung erfahren und möglichst oft erleben, dass sie Aufgaben auf ihre eigene Art und Weise bewältigen können und wenn sie darin unterstützt werden, Wissen selbst zu generieren, etwas selbst zu erschaffen.“

Diese Annahmen wurden im durchgeführten Unterrichtsszenario, wie in Kapitel 3.5. ausführlich beschrieben und sowohl von Lernenden als auch von der Lehrperson bestätigt, zum größten und wichtigsten Teil realisiert.

Schließlich wurde konstatiert, dass die traditionelle Lehrerrolle reflektiert, weiter- und umentwickelt werden sollte, so dass man bewusster mit Heterogenität umgehen kann und die Chancen für die Gestaltung eines differenzierten bzw. individualisierten Unterrichts umsichtig nutzt. Zur Umsetzung der Differenzierungsprinzipien im Unterricht können aufgabenorientierte Lernaktivitäten wie Projektarbeit mit Hilfe von digitalen Medien beitragen.

Aber eine Differenzierung des Unterrichts durch den Einsatz digitaler Medien ist kein Selbstläufer. Wichtig ist einerseits die Auswahl geeigneter Technologien, die Flexibilität und Adaptierbarkeit erlauben, und andererseits geeignete Aufgaben, die Lernenden angeboten werden, individuelle Rezeptions- und Produktionsprozesse zulassen, und ihnen unter Berücksichtigung der individuellen Faktoren das Erreichen der Lernziele ermöglichen.

Es lässt sich bilanzieren, dass weiterhin offene und hybride Unterrichtsformen mit autonomem, aufgabenorientiertem und personalisiertem Lernen, differenzierten Lernangeboten und digitalen Medien kombiniert und optimiert werden können, so dass eventuelle Schwierigkeiten überwunden werden und dem digitalisierten Fremdsprachenunterricht keine Stolpersteine in den Weg gelegt werden.

Als DaF-Lehrerin an einer Schule möchte ich diese Arbeit mit folgendem Zitat abschließen, das meines Erachtens die Quintessenz des Unterrichtens enthält:

„Unterricht gelingt, wenn Schule ein Ort wertschätzender Begegnung ist und nicht ein Ort, an dem Angst und Versagen produziert wird; wenn Schule ein Ort ist, an dem Verschiedenheit willkommen ist, und nicht das Bett eines Bildungs-Prokrustes“ (Salner-Gridling 2009: 102).

5. Literaturverzeichnis

Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thilloßen, Anne/Zimmer, Gerhard (2018): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, 5. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Baumgartner, Peter/Brandhofer, Gerhard/Ebner, Martin/Grading, Petra/Korte, Martin (2016): Medienkompetenz fördern-Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Magazin für Erwachsenenbildung, 67. Jahrgang, Nr. 256, November 2016.

Biebighäuser, Katrin/Zibelius, Marja/Schmidt, Torben (2012): Aufgaben 2.0-Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Biebighäuser, Katrin/Zibelius, Marja/Schmidt, Torben (Hrsg.): Aufgaben 2.0-Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 11-56.

Blume, Carolyn/Würffel, Nicola (2018): Using Technologies for Foreign Language Learning in Inclusive Settings. In: Gnutzmann, Claus/Küster, Lutz/Schramm, Karen (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 47.2: Digitalisierung und Differenzierung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 8-27.

Bönsch, Manfred (2009): Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Online: https://www.vbe-nrw.de/downloads/PDF%20Dokumente/Erfolgreicheres_Lernen_Bonsch.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Bönsch, Manfred (2011): Die Differenziertheit der Lernprozesse. In: Praxis Schule 5-10, 21. Jahrgang, Februar 2011/1: Individuell lernen-differenziert lehren. Differenzierung realisieren, 8-12.

Bönsch, Manfred (2012): Strategien zur Lernprozessoptimierung-Innere Differenzierung. In: Bohl, Thorsten/Bönsch, Manfred/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2012): Binnendifferenzierung Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, 9-23.

Bönsch, Manfred (2016): Heterogenität verlangt Differenzierung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung. Jahrgang 32-2016-Heft 1, 11-20. Online: <https://docplayer.org/34118763-Zeitschrift-fuer-bildungsverwaltung-jahrgang-heft-1.html> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Bönsch, Manfred/Moegling, Klaus (2012): Binnendifferenzierung in der schulischen Erprobung-Zur Einführung in den Praxisband. In: Bönsch, Manfred/Moegling, Klaus (Hrsg.): Binnendifferenzierung Teil 2. Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Immenhus bei Kassel: Prolog Verlag, 7-10.

Caruso, Celestine/Hofmann, Judith (2021): How to Do Things with Apps-Digitale Aufgabenorientierung im Englischunterricht. Online: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/706/1138 (Abrufdatum: 04.07.2022).

Chrissou, Marios (2005): Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

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

Chrissou, Marios (2011): Der Einsatz von Autorenwerkzeugen im Kontext von Kooperationsprojekten: ein sinnvolles didaktisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht. In: Haase, Michael/Masát, András (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2010, 134-152.

Chrissou, Marios (2020): Der Stellenwert von Aufgabenorientierung und Formfokussierung in der phraseologischen Wortschatzarbeit. Online: <https://www.journals.vu.lt/kalbotyra/article/view/22320/21584> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Demmig, Silvia (2003): Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Online: https://kobra.uni-kassel.de/themes/Mirage2/scripts/mozilla-pdf.js/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/123456789/1529/diss2386_09.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page-mode=thumbs (Abrufdatum: 04.07.2022).

Deutsch-ein Hit! 2-Γ' Γυμνασίου (2016): Athen: ITYE «Διόφαντος».

Dimai, Bettina/Matthies, Regine (2008): Lernen und Lehren mit Web 2.0. Möglichkeiten und Grenzen im schulischen Kontext. In: Wissenplus 5-07/08, 53-58.

Ebner, Martin/Schön, Sandra/Nagler, Walther (2013): Einführung. Das Themenfeld „Lernen und Lehren mit Technologien“. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra/Nagler, Walther (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 2. Auflage. Berlin: epubli GmbH, 11-25.

Eckhart, Michael (2010): Umgang mit Heterogenität-Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Grunder, H.-U./Gut, A. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Band 2, 133-150. Online: http://www.begabungsfoerderung.ch/pdf/tagungen/unterlagen_12/Artikel_Eckhart.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Feick, Diana (2018): Differenzierung weiterdenken: Lernortspezifisch durch mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Gnutzmann, Claus/Küster, Lutz/Schramm, Karen (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 47.2: Digitalisierung und Differenzierung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 83-98.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Goethe-Institut.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2001). Straßburg: Europarat. Online: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Heymann, Hans Werner/Brüning, Ludger/Saum, Tobias/Vinzentius, Christian/Lau, Ramona/Böller, Sebastian (2011): Differenzierung-Zugänge, Umsetzungsmöglichkeiten, Lehrerrolle. Online: https://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/paedfundst/2011/AGL_03_11.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Ioannidou-Koutselini, Mary (2020): Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης: Δυσκολίες και παρανοήσεις. In: Διάλογοι! Τεύχος 6/2020: Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 12-29.

Kerres, Michael (2002): Bunter, besser, billiger? Zum Mehrwert digitaler Medien in der Bildung. In: it + ti – Informationstechnik und Technische Informatik 44 (2002/4), 187-192.

Kerres, Michael (2006): Potenziale von Web 2.0 nutzen. Online: https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/web20-a_0.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Kolb, Anika (2018): Eigenständiges Lesen im Englischunterricht der Grundschule-digital und differenziert? In: Gnutzmann, Claus/Küster, Lutz/Schramm, Karen (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 47.2: Digitalisierung und Differenzierung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 28-44.

Luchtenberg, Sigrid (2005): Medienkompetenz – fremdsprachendidaktische Fragestellungen am Beispiel von DaF und DaZ. Online: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2005-0609/html> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Mitsikopoulou, Vasiliki/Gyftoula, Georgia (2019): Βιωματική μάθηση με projects. Διερευνητική μάθηση. In: Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς B2 για τις Ξένες Γλώσσες. Athen: ITYE Διόφαντος, 170-1781.

Panteliadou, Souzana (2008): Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. In: Panteliadou, S./Antoniou, F. (Hrsg.): Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Online: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_C.pdf(Abrufdatum: 04.07.2022).

Portmann-Tselikas, Paul (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch 24, 13-18.

Roche, Jörg (2008): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Salner-Gridling, Ingrid (2009): Querfeldein: individuell lernen-differenziert lehren. Wien: Özeps.

Scheunpflug, Annette (2008): Lernen in heterogenen Gruppen-Möglichkeiten einer natürlichen Differenzierung. Anmerkungen zum Thema Heterogenität aus der Sicht Allgemeiner Didaktik. In: Kiper, Hanna/Miller, Susanne/Palentien, Christian/Rohlfs, Carsten (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 66-77.

Schmenk, Barbara (2012): Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: Biebighäuser, Katrin/Zibelius, Marja/Schmidt, Torben (Hrsg.): Aufgaben 2.0-Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 57-89.

Schmidt, Torben/Würffel, Nicola (2018): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Gnutzmann, Claus/Küster, Lutz/Schramm, Karen (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen FLuL 47.2: Digitalisierung und Differenzierung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 3-7.

Scholz, Ingvelde (2007): Es ist normal, verschieden zu sein – Unterricht in heterogenen Klassen. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/1450/pdf/Scholz_Spagat_Scholz_Normal_W_D_A.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Spantidakis, Giannis/Vasarmidou, Despoina (2014): Οδηγός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας και Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού. Online: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/images/ebooks/meletes_epistimoniko_yliko/odigos_diaforopoiimenis_didaskalias/Odigos_Diaforopoiimenis_didaskalias.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Storch, Günther (2001): Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik. 2., unveränderter Nachdruck der 1. Auflage. München: Fink.

Strohn, Meike (2012): Das Potential digitaler Medien im differenzierenden Englischunterricht am Beispiel von Blogs und Podcasts. In: Bönsch, Manfred/Moegling, Klaus (Hrsg.): Binnendifferenzierung Teil 2. Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Immenhaus bei Kassel: Prolog Verlag, 11-28.

Thonhauser, Ingo (2010): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Tomlinson, Carol Ann (1999): The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners. Online: https://www.mccracken.kyschools.us/Downloads/CarolAnnTomlinson%20Differentiated_Classroom.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Tomlinson, Carol Ann/Imbeau, Marcia B. (2011): Managing a Differentiated Classroom. A Practical Guide. Online: http://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/di_classroom.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. In: Praxis Schule 5-10, 21. Jahrgang, Februar 2011/1: Individuell lernen-differenziert lehren. Differenzierung realisieren, 4-7.

Tyrou, Ioanna/Markantonakis, Stelios (2019a): Διαφοροποιημένη μάθηση, εξατομικευμένη μάθηση και ψηφιακές τεχνολογίες. In: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδακτική πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ). Athen: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 3-26.

Tyrou, Ioanna/Markantonakis, Stelios (2019b): Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση στην ξενόγλωσση τάξη. In: Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς B2 για τις Ξένες Γλώσσες. Athen: ΙΤΥΕ Διόφαντος, 159-169.

Van den Branden, Kris (2010): Task-Based Language Education: From Theory to Practice. Online: <https://www.cambridge.org/core/books/taskbased-language-education/42573D22B953BBAA5FCF1C4352C6CDE9#> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Weskamp, Rolf (2004): Aufgaben im fremdsprachlichen Unterricht. Online: https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/2/Info/4_02_WeskampAufgabenin_FS.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Wiedenmayer, Dafni (2014): Διαφοροποιημένη μάθηση. Online: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%20-%20CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7_%CE%95%CE%BD%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20_%CE%92%CE%B7%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CE%BC%CE%AC%CE%B9%CE%B5%CF%81.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Wiedenmayer, Dafni (2015): Η ετερογένεια της σχολικής τάξης ως αφορμή για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών διδασκαλίας. In: Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik DaF in Griechenland. Universität Athen, 57-70. Online: <http://www.gs.uoa.gr/fileadmin/gs.uoa.gr/uploads/sy-nedria/SLSD2013.pdf> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Wischer, Beate/Trautmann, Matthias (2012): Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In: Bohl, Thorsten/Bönsch, Manfred/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (Hrsg.): Binnendifferenzierung Teil 1. Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Immenhaus bei Kassel: Prolog Verlag, 24-29.

Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. Online: <https://docplayer.org/26918338-Fremdsprachenlernen-als-konstruktion-einige-anmerkungen-zu-einem-viel-diskutierten-neuen-ansatz-in-der-fremdsprachendidaktik.html> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Wolff, Dieter (2010): Differenzierung-Individualisierung-Förderung. Online: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-4/baby4-2010wolff.pdf (Abrufdatum: 04.07.2022).

Zawacki-Richter, Olaf (2013): Geschichte des Fernunterrichts. Vom brieflichen Unterricht zum gemeinsamen Lernen im Web 2.0. In: Ebner, Martin/Schön, Sandra/Nagler, Walther (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 2. Auflage. Berlin: epubli GmbH, 65-73.

Zeppos, Dimitrios (2019): Μάθηση στην ανεστραμμένη τάξη. In: Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς B2 για τις Ξένες Γλώσσες. Athen: ITYE Διόφαντος, 182-194.

Zimmer, Gerhard (2003): Aufgabenorientierte Didaktik des E-Learning. Online: <https://docplayer.org/14315618-Aufgabenorientierte-didaktik-des-e-learning.html> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Zobenica, Nikolina N. (2020): Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht. Online: <https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/download/1936/1997/> (Abrufdatum: 04.07.2022).

Links aus dem Internet (Abrufdatum: 04.07.2022)

Animaker Digitales Tool für Comic: <https://www.animaker.com/>

Canva Digitales Tool für Poster: <https://www.canva.com/>

Duden Digitales Wörterbuch: <https://www.duden.de/woerterbuch>

eClass Lernplattform <https://eClass.sch.gr/>

EdrawMind Digitales Tool für Mindmaps: <https://www.edrawsoft.com>

iMovie Digitales Tool für Video: <https://www.movavi.com/>

Link für das Lernerprodukt Video
<https://click.email.vimeo.com/u/?qs=a42a636170cef6ddbba75a7f49ba8bc05521181a460a805f9e7e100a1272baf6e43c88c3f22493ade0e4c08cc3571a24e0a0c23c4043fbab15381daee5607e8d>

OpenToonz Digitales Tool für Comic: <https://opentoonz.github.io/e/>

Piktochart Digitales Tool für Poster: <https://create.piktochart.com/>

Pons Digitales Wörterbuch: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/deutsch-griechisch>

PosterMyWall Digitales Tool für Poster: <https://www.postermywall.com/>

SmartDraw Digitales Tool für Mindmaps: <https://www.smartdraw.com/>

Storyboardthat Digitales Tool für Comic: <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>

Vimeo Digitales Tool für Video: <https://vimeo.com/>

weVideo Digitales Tool für Video: <https://www.wevideo.com/>

Anhang

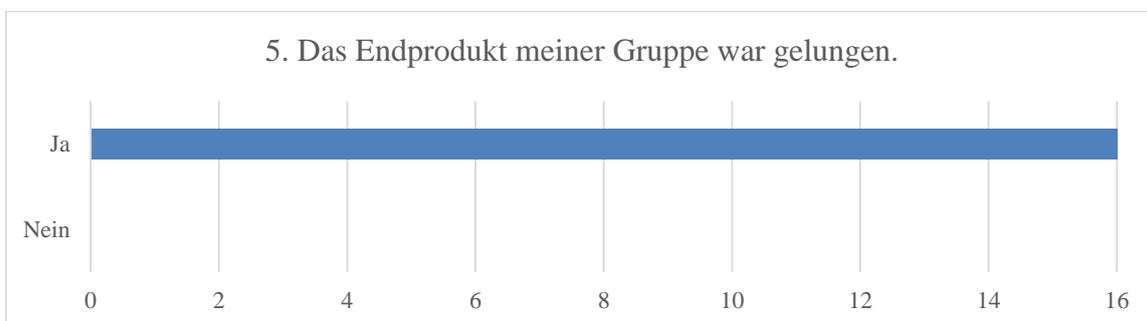
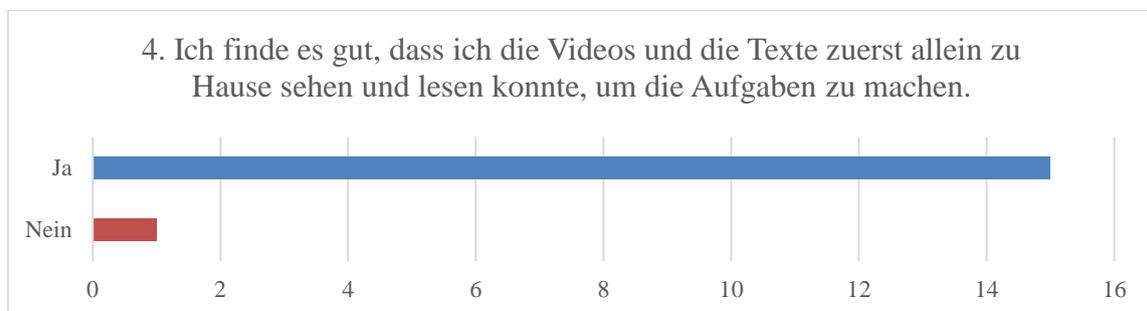
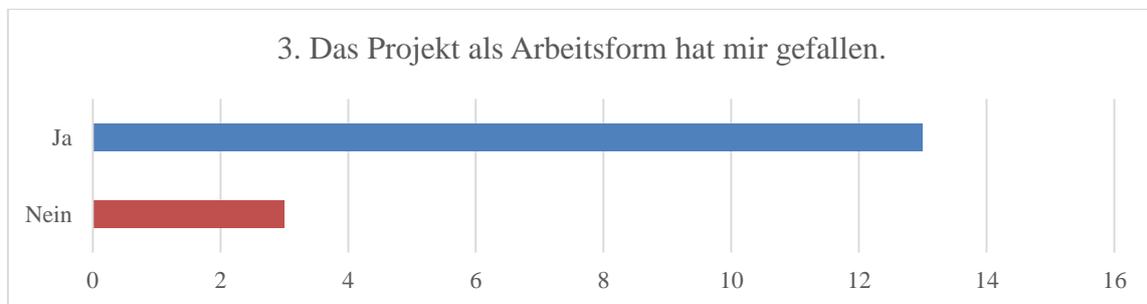
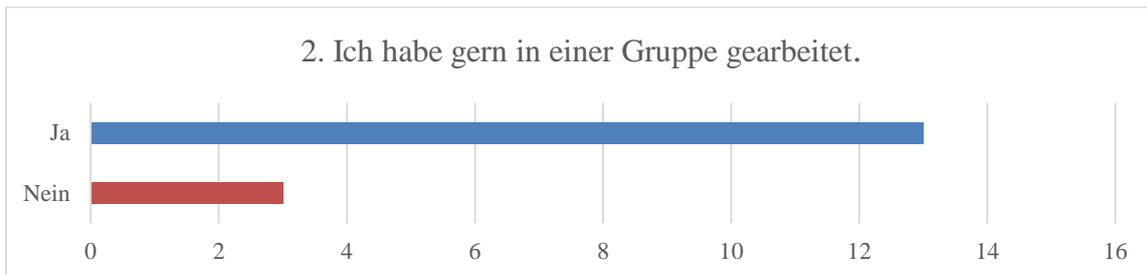
Fragebogen für die Lernenden

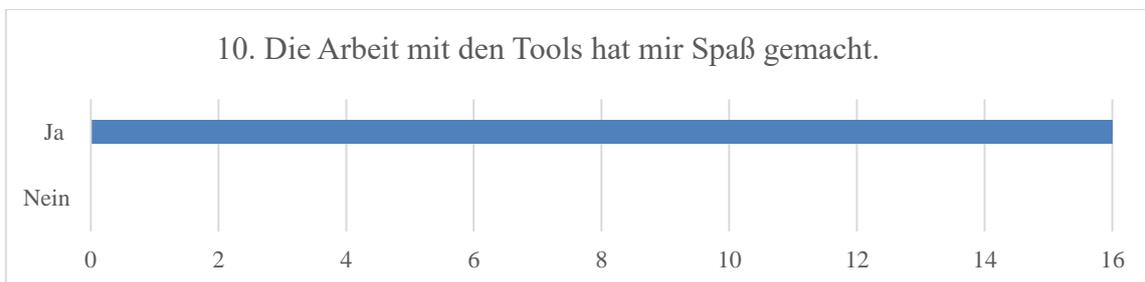
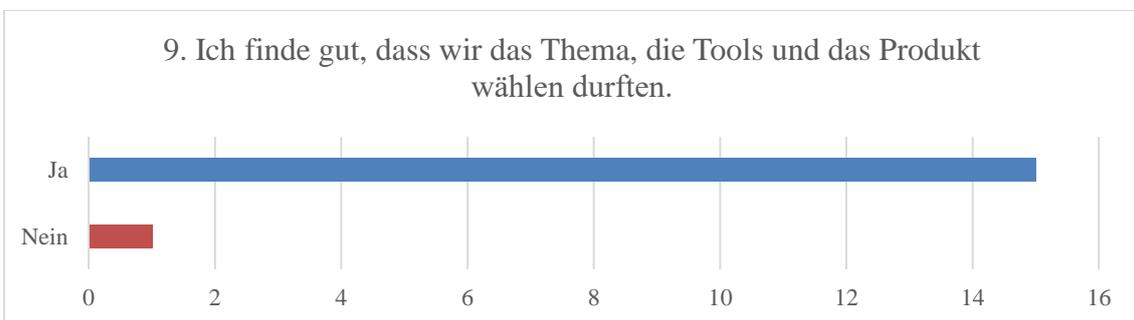
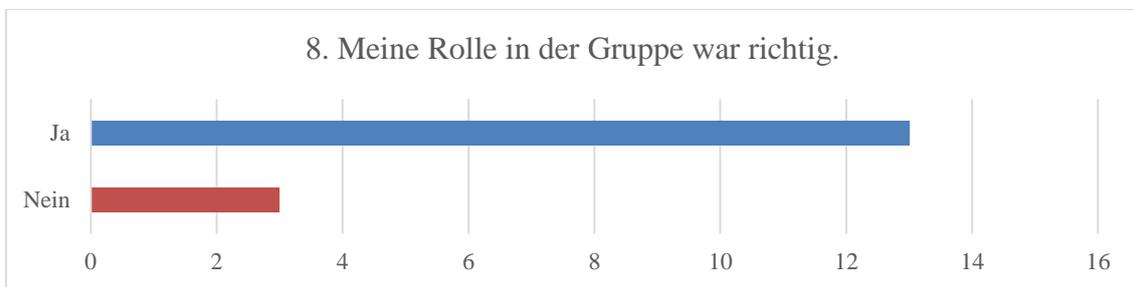
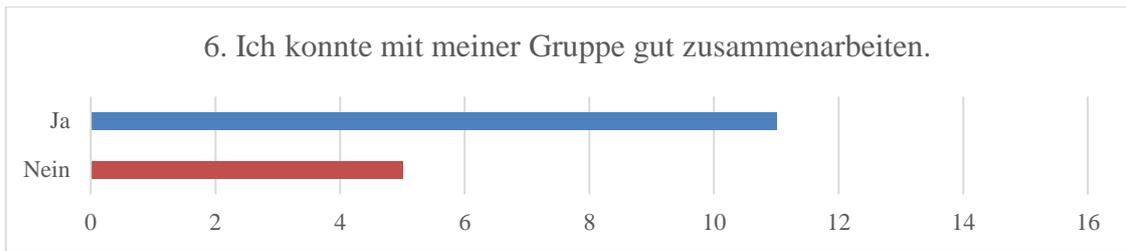
Bitte antworten Sie mit Ja/Nein auf folgende Aussagen

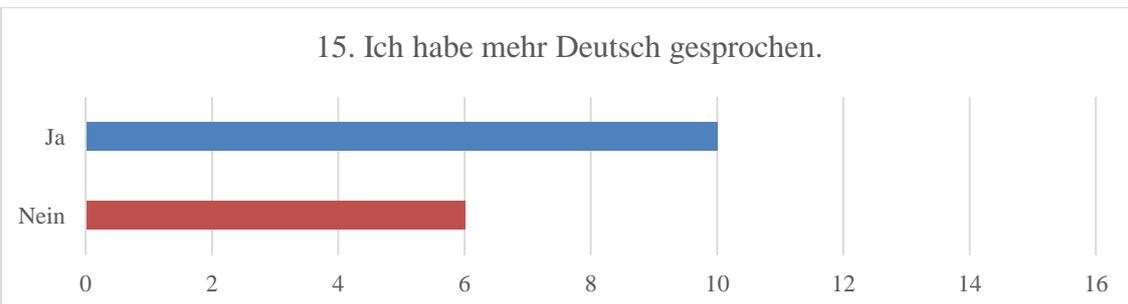
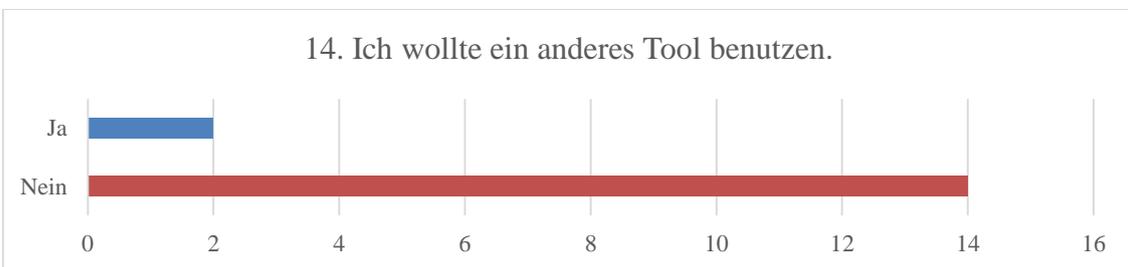
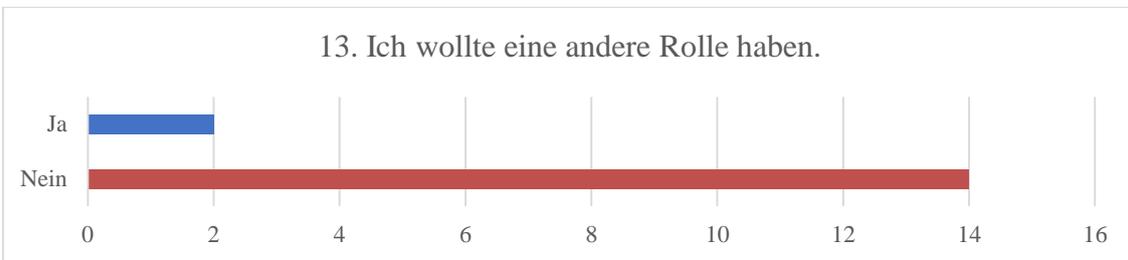
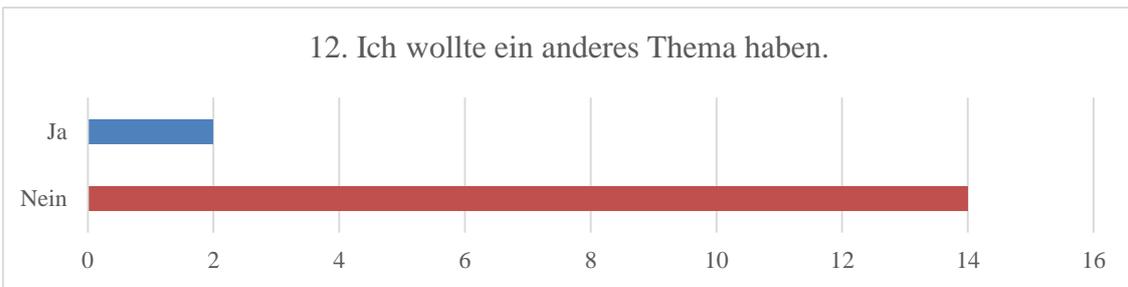
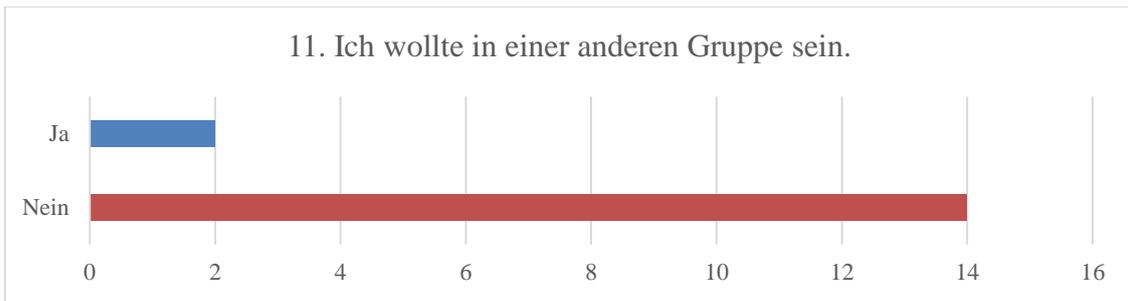
1. Das Thema des Projektes habe ich interessant gefunden.
2. Ich habe gern in einer Gruppe gearbeitet.
3. Das Projekt als Arbeitsform hat mir gefallen.
4. Ich finde es gut, dass ich die Videos und die Texte zuerst allein zu Hause sehen und lesen konnte, um die Aufgaben zu machen.
5. Das Endprodukt meiner Gruppe war gelungen.
6. Ich konnte mit meiner Gruppe gut zusammenarbeiten.
7. Mir hat gefallen, dass wir auch asynchron auf eclass gearbeitet haben.
8. Meine Rolle in der Gruppe war richtig.
9. Ich finde gut, dass wir das Thema, die Tools und die Produkte wählen durften.
10. Die Arbeit mit den Tools hat mir Spaß gemacht.
11. Ich wollte in einer anderen Gruppe sein.
12. Ich wollte ein anderes Thema haben.
13. Ich wollte eine andere Rolle haben.
14. Ich wollte ein anderes Tool benutzen.
15. Ich habe mehr Deutsch gesprochen.
16. Ich habe die Videos und die Texte schwer gefunden.
17. Die Videos und die Texte waren schwer, aber ich konnte die Aufgaben machen.
18. Ich möchte auch andere Projekte machen.
19. Ich finde gut, dass wir die Projekte präsentieren und dass wir darüber sprechen.
20. Meine Erfahrung mit dem Projekt war positiv.
21. Ich möchte auch in anderen Fächern Projekte machen.
22. Ich kann die Kenntnisse aus dem Projekt auch in meinem Leben benutzen.
23. Ich finde gut, dass jede Gruppe andere Materialien hat und ein anderes Produkt macht.
24. Ich finde gut, dass ich gemacht habe, was ich gut kann und was mich interessiert.

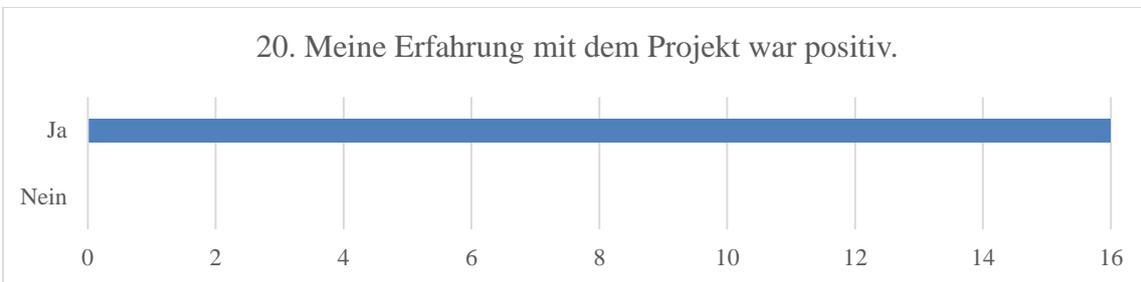
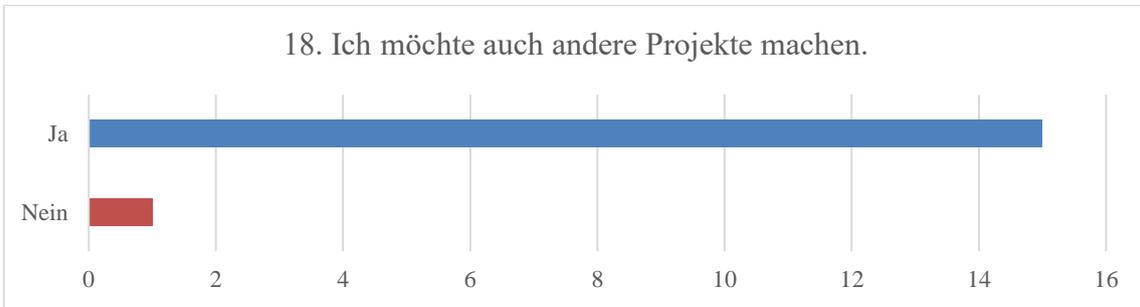
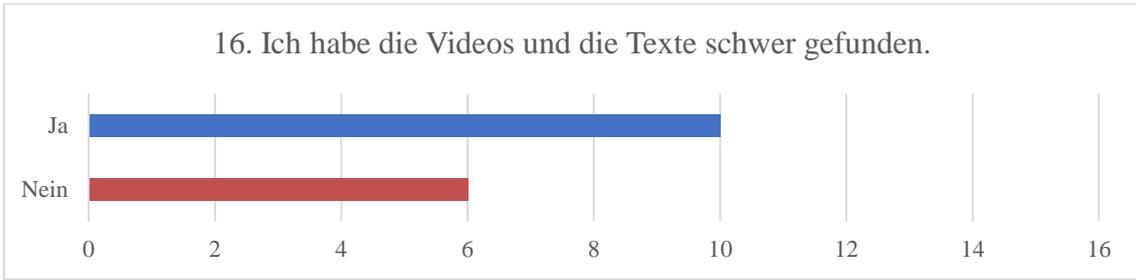


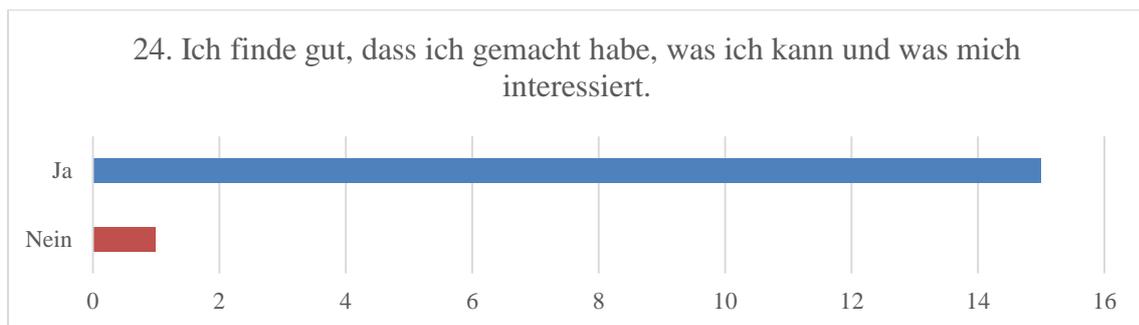
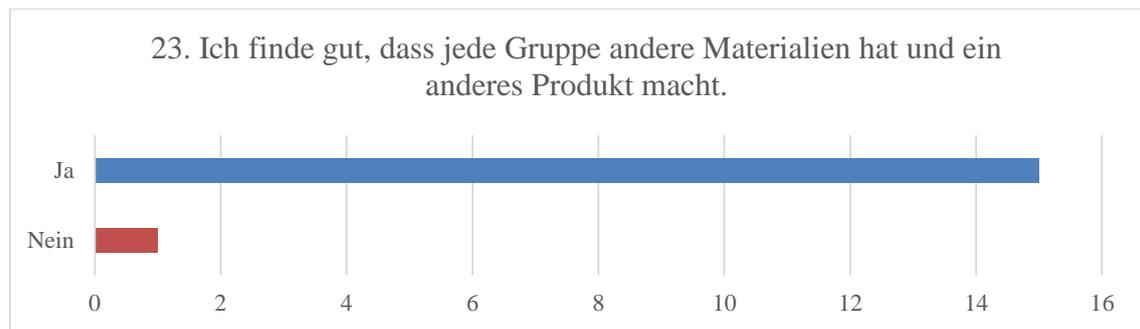
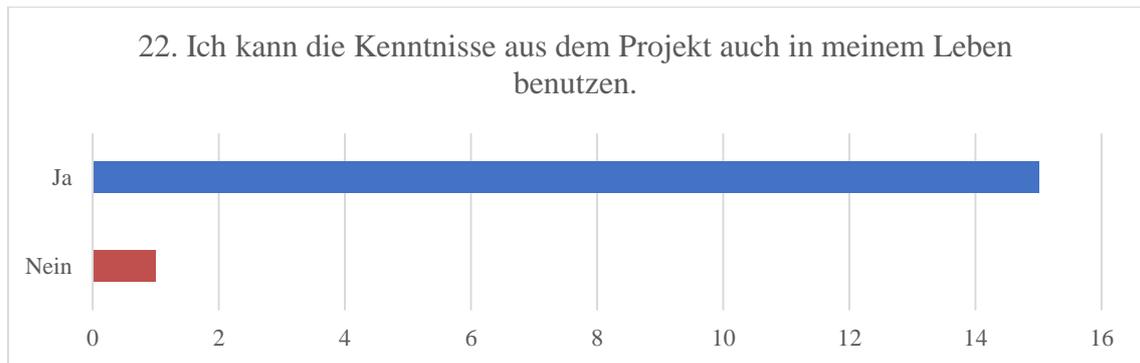
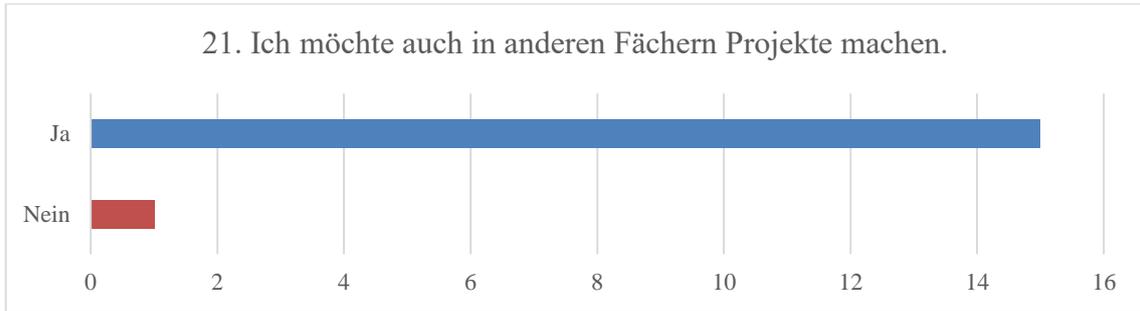
Auswertung der Fragebögen in Diagrammen





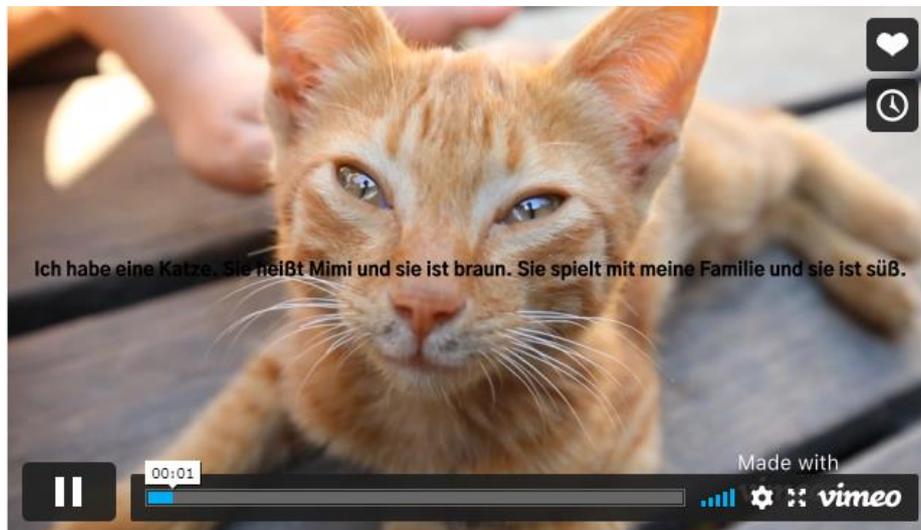




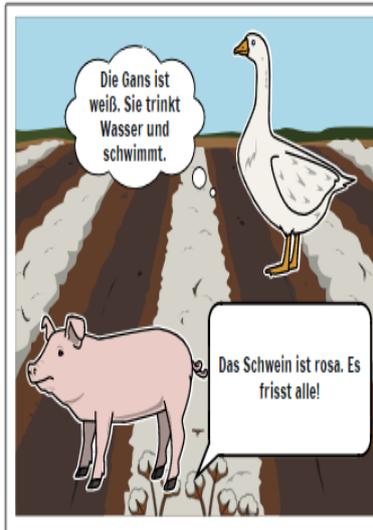


Lernerprodukte

Gruppe 1: Szenen aus dem Video (Haustiere)



Gruppe 2: Comic (Bauernhoftiere)



Create your own at [Storyboard That](https://www.storyboardthat.com/)

Gruppe 3: Poster (Wilde Tiere)



Der Löwe lebt in Afrika. Er ist der König im Dschungel.



Die Giraffe hat lange Hals. Es frisst Blätter.



Der Tiger lebt in Afrika und Asien. Wir können auch im Zoo sehen.



Das Panda lebt in Asien. Es ist groß und süß.

Wilde Tiere



Das Zebra hat viele schwarz-weiß Streifen.



Der Koala lebt in Australien. Er ist grau und klein.



Gorillas sind groß und sehr stark. Sie sind schwarz.



Pinguine sind schwarz-weiß und schwimmen in kalt Meer.



Ein Eisbär ist weiß und lebt in Antarktika.

Gruppe 4: Mindmap (Bedrohte Tierarten)

