

Nationale und Kapodistrische Universität Athen

Philosophische Fakultät

Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur

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



Masterarbeit

zum Thema:

Lernstrategien und Lernerautonomie im DaF-Unterricht

Betreuerinnen:

Prof. Friederike Batsalia

Ass.-Prof. Eudokia Balassi

Ass.-Prof. Anna Chita

vorgelegt von:

Virginia-Ourania Kalliara

Matrikelnummer: 202003

Athen, September 2022

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen besonderen Dank nachstehenden Personen entgegenbringen, ohne deren Mithilfe die Anfertigung dieser Bachelorarbeit niemals zustande gekommen wäre:

Ganz besonders gilt dieser Dank Frau Professorin Friederike Batsalia, die meine Masterarbeit und somit auch mich betreut hat. Ich möchte auch Frau Professorin Evdokia Balassi und Frau Professorin Anna Chita für Ihre wichtigen Input für meine Masterarbeit danken. Nicht nur gaben Sie mir immer wieder durch kritisches Hinterfragen wertvolle Hinweise- auch Ihre moralische Unterstützung und kontinuierliche Motivation haben einen großen Teil zur Vollendung dieser Arbeit und meines Diploms beigetragen.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen Eltern und bei meinem Bruder bedanken, die mich nicht nur während der Masterarbeit, sondern während meines gesamten Studiums tatkräftig unterstützt und ermutigt haben.

Auch all denen, die hier nicht namentlich genannt wurden, gilt mein herzlicher Dank.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
1. Einleitung	4
2. Theoretische Grundlagen-Deutsch als Fremdsprache	5
2.1 Lernstrategien	9
2.1.1 Direkte Strategien	10
2.1.2 Indirekte Strategien	19
2.2 Lernerautonomie.....	25
2.2.1 Traditionelle Lernerautonomiekonzeptionen	26
2.2.2 Alternative Unterrichtsmethoden zur Förderung der Lernerautonomie	28
2.3 Zusammenfassende Ergebnisse	33
3. Sozialformen des DaF-Unterrichts	34
4. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen	36
5. Methodisches Vorgehen	39
5.1 Forschungshypothese	39
5.2 Das Lehrwerk	40
5.3 Darstellung der Lektion.....	42
5.4 Umformung der Lektion.....	53
5.4.1 Einsatz direkter Lernstrategien und Lernerautonomie	53
5.4.2 Einsatz indirekter Lernstrategien und Lernerautonomie	60
6. Schlussfolgerung und Ausblick.....	63
7. Literaturverzeichnis	65
Anhang	68

1. Einleitung

Im Wandel der Zeit, der Beruf des Lehrers fortsetzt sowohl ein lehrendes als auch ein gesellschaftliches Amt zu sein. Was die Lehrer einer Fremdsprache betrifft, sind sie der Bilderglied zwischen zwei oder mehrere Sprachen, Länder und Kulturen. Die Lehrer der Fremdsprachen sollen ihre Schüler richtig mit dem geeigneten Material versorgen und durch eine intelligente und angenehme Art, ihre Aufmerksamkeit und Interesse für den Unterricht zu gewinnen.

„Neben der Muttersprache eine Fremdsprache zu beherrschen, bedeutet nicht einfach seine Gedanken in zwei unterschiedlichen Sprachen auszudrücken. Zweisprachigkeit führt vielmehr zur Ausdifferenzierung des Denkens, Fühlens und Handelns: Sie beeinflusst die gesamte Persönlichkeit. Anderssprachige Menschen, mit denen man sich unterhalten kann, fremdsprachige Texte, die man lesen, und fremde Sichtweisen, mit denen man sich auseinandersetzen kann, führen zu einem vielsichtigeren Erleben von Welt“ (Huneke/ Steinig 2013: 13).

In der vorliegenden Masterarbeit wird das Thema „Lernstrategien und Lernerautonomie im DaF Unterricht“ behandelt. Das Ziel dieser Abschlussarbeit ist die Präsentation der Lernstrategien und daher die Entwicklung der Lernerautonomie im DaF Unterricht. Sie gliedert sich in zwei Teile: Theoretische Grundlage und Methodisches Vorgehen. Zugrunde gelegt wird das Thema: Deutsch als Fremdsprache einführt. Im zweiten Kapitel stehen die Lernstrategien. Die wissenschaftliche Arbeit folgt die Klassifikation von Oxford (1990). Sie unterscheidet zwei Kategorien: Direkte Strategien und Indirekte Strategien. Zunächst in demselben Kapitel wird die Lernerautonomie behandelt. In diesem Kapitel werden die Lernautonomiekonzeptionen beschrieben. Danach folgt eine Einführung von zwei autonome Lernkonzepte: Tandem und umgedrehter Unterricht. Danach folgen die zusammenfassenden Ergebnisse. Das dritte Kapitel zeigt die Sozialformen des DaF-Unterrichts und das vierte Kapitel präsentiert die Skala vom Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Dann im fünften Kapitel folgt das methodische Vorgehen. Diese Masterarbeit beschäftigt sich auch mit der Umformung einer Lektion mithilfe der Lernstrategien und der Lernerautonomie. Dieses Kapitel fasst die Forschungshypothese, die Präsentation des Lehrwerks: *Deutsch-Ein Hit3!*, die Darstellung der Lektion als auch die Umformung der Lektion. Kapitel neun bezieht sich auf der Schlussfolgerung und dem Ausblick der Masterthesis. Am Ende gibt es das Literaturverzeichnis und den Anhang.

2. Theoretische Grundlagen-Deutsch als Fremdsprache

„Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die kommunikative Kompetenz der Lernenden, und Fremdsprachenunterricht sollte kommunikativ sein“ (Schmenk 2007:131). Die kommunikative Kompetenz ist eng mit der Name Hymes verbündet. Nach Hymes (1972: 39) muss eine allgemeine Theorie der Interaktion von Sprache und sozialem Leben die vielfältigen Beziehungen zwischen sprachlichen Mitteln und sozialer Bedeutung umfassen. Die Beziehungen innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft oder eines persönlichen Repertoires sind ein empirisches Problem, das nach einer ethnographischen und sprachlichen Beschreibungsweise verlangt.

Es gibt viele verschiedene Ansätze, um Deutsch zu lernen. Eine davon ist der *kommunikative Ansatz*. Der *kommunikative Ansatz* hat als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts die mündliche Kommunikation. Diese Methode unterscheidet sich von anderen. Während die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) eine wichtige Dimension des Sprachenlernens ist, umfasst sie nicht alles, was zum Erlernen einer Sprache gehört. Wenn man nur die Regeln der Satzbildung in einer Sprache beherrschen kann, dennoch ist man nicht sehr erfolgreich in der Lage, die Sprache für eine sinnvolle Kommunikation zu verwenden. Es fehlt die Fähigkeit, die unter dem Begriff Kommunikationskompetenz verstanden wird.

„Kommunikativ bedeutet nicht nur, dass ein Lerner eine Äußerung selbstständig formuliert, sondern dass diese Äußerung im Gespräch mit dem Lehrer oder anderen Lernern eine kommunikative Funktion erfüllt. Kommunikativ authentisch sind Äußerungen vor allem dann, wenn sie Informationen enthalten, die für den Hörer neu sind.“ (Huneke & Steinig, 2013: 123) Das heißt, dass der kommunikative Sprachunterricht hat das Ziel, kommunikative Kompetenz zu vermitteln.

Die Kommunikationskompetenz umfasst Aspekten des Sprachwissens und gleichzeitig der Alltäglichkeit der Menschen. Man lernt wie man die Sprache für eine Reihe verschiedener Zwecke und Funktionen verwendet (z. B. Wissen, wann man formale und sprachliche Kenntnisse verwendet). Noch ein Aspekt ist, wann man die informelle Sprache oder wann die Sprache für die schriftliche und nicht für die gesprochene Kommunikation angemessen verwendet soll (Huneke & Steinig 2013: 122ff).

Ziel des DaF-Unterrichts ist die Kommunikation in der deutschen Sprache. Ein wichtiger Teil der Kommunikation sind die vier Fertigkeiten (Storch 2008:15). Für Lernenden einer fremden Sprache ist es bedeutungsvoll die vier Grundfertigkeiten gut zu beherrschen. Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben spielen eine große Rolle bei dem Erwerb der Fremdsprache (Huneke & Steinig 2013: 140). Es gibt zwei Dimension, die die obengenannten Fertigkeiten unterscheiden. Die erste Dimension unterscheidet nach dem Medium der Kommunikation. Das heißt die gesprochene und die geschriebene Sprache. Die zweite Dimension wird nach der kommunikativen Grundhaltung unterschiedet. Es gibt nach Storch (2008:15) die rezeptive und die produktiven Fertigkeiten.

Die rezeptiven Fertigkeiten bestehen aus das Hörverstehen und das Leseverstehen und die produktiven Fertigkeiten bestehen aus die Sprechfertigkeit und die Schreibfertigkeit. Es ist schwierig für Lernenden einer Fremdsprache mit der Zielsprache, insbesondere auf authentische Weise ständig in Kontakt zu bleiben. Die Hörenfertigkeiten hilft den Lernenden ihren Verstehensvorgang durch eine natürliche Weise zu verbessern. Beim Hören wird das in einer Fremdsprache Übertragene im Zusammenspiel von auf- und absteigender Informationsverarbeitung wahrgenommen und verarbeitet (Huneke & Steinig 2013: 150). Die Fertigkeit Lesen dient, um Lernenden in der Zielsprache besser zu lernen. Durch das Lesen und die Assimilation der Buchstaben, der Wörtern und ihre grammatische Einbettung bereichern die Lernenden ihre Fremdsprachekenntnisse (Huneke & Steinig 2013: 143).

	gesprochene Sprache		geschriebene Sprache	
rezeptiv	HV	HÖRVER- STEHEN	LV	LESEVER- STEHEN
produktiv	SP	SPRECH- FERTIGKEIT	SCHR	SCHREIB- FERTIGKEIT

(Die Kommunikativen Fertigkeiten nach Storch 2008: 15)

Die produktiven Fertigkeiten setzen die rezeptiven Fertigkeiten voraus. Das heißt, dass das Sprechen das Hören und das Verstehen voraussetzt und das Schreiben das Lesen und das Verstehen voraussetzt. Nach Huneke & Steinig (2013: 161) ist die Fertigkeit des Sprechens eine Haupttätigkeit, wenn man die Aufmerksamkeit auf sich lenken möchte. Auf diese Weise kann man die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken. Durch das Sprechen wird die *Interaktion* erreicht. Schreiben ist für viele eine eher zu vernachlässigende Fertigkeit. Das Schreiben in einem Fremdsprachenunterricht sollte eine Priorität sein. Die Lernenden brauchen das Schreiben, um richtige Notizen zu machen, um Arbeitsblätter und Aufgaben zu lösen und die Sprache zu trainieren (Huneke & Steinig 2013: 154).

Es gibt nach Reimann / Rössler (2013: 196) eine fünfte Fertigkeit. Die Sprachmittlung. Sprachmittlung ist „die adressaten-,sinn und situationsrechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere“ (Rössler 2008: 58). Nach Bohle (2012: 52) haben eine Sprachmittlung in einem Fremdsprachenunterricht und eine professionelle Übersetzung nicht die gleiche Funktion und das gleiche Ziel. Die Lernenden agieren als Vermittler in realen Kommunikationssituationen. Es gibt die schriftliche und die mündliche Sprachmittlung zu unterscheiden. Bei der mündlichen Sprachmittlung tritt der / die Übersetzende als Mediator/-in zwei Interaktionspartner/-innen, die zwei verschiedenen Sprachen sprechen in einer realistischen Kommunikationssituation vermittelt. Bei der schriftlichen Sprachmittlung wird ein Text in eine andere Sprache übersetzt, ohne den Adressaten, die Situation und den Sinn aus den Augen zu verlieren (Hallet 2008 in Bohle 2012: 53-54).

Nach Rampillon (1999: 17) „sollte man bei der Auswahl der zu vermittelnden Lerntechniken schrittweise vorgehen und zunächst mit der Behandlung derjenigen beginnen, die relativ leicht verständlich und konkret sind.“ Aufgaben, die die Autonomie im DaF-Unterricht fördern sind eine wichtige Voraussetzung, um die Lernenden unterschiedliche Lernstrategien probieren und ihr Weg zum Lernen zu finden (Krumm / Fandrych / Hufeisen / Riemer 2010: 1159). Im praxisorientierten Teil der Arbeit wird versucht, in einem DaF-Lehrbuch schon vorhandene Aufgaben entsprechend neu zu gestalten, so dass bestimmte Lernstrategien angewendet werden, die zur Förderung bestimmter Fertigkeiten und zur Erhöhung der Lernerautonomie abzielen.

Im nächsten Kapitel der Masterarbeit werden die Lernstrategien präsentiert. Es ist sehr wichtig für die Lernenden strategisch zu erarbeiten. Danach folgt die Darstellung der Lernerautonomie im Unterricht.

2.1 Lernstrategien

Um die Definition „Lernstrategien“ besser zu verstehen, ist es wichtig das Wort Strategien zu definieren. Nach Duden (Online: 2022) bedeutet das Wort Strategie: „genauer Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein militärisches, politisches, psychologisches, wirtschaftliches o.ä. Ziel zu erreichen, und in dem man diejenigen Faktoren, die in die eigene Aktion hineinspielen könnten, von vornherein einzukalkulieren versucht“.

Nach Wolff (2007:72) „sind die *Lernstrategien* strategische Verhaltensweisen, die der Lernende u.a. beim Gebrauch und beim Erwerb der fremden Sprache einsetzt; als komplexe Pläne steuern sie sowohl das Verhalten der Lernenden beim Lernen und in der Interaktion mit anderen als operationalisierte Fertigkeiten steuern sie den Erwerb sprachlicher Mittel und die Verarbeitung anderer nicht sprachlicher Informationen“. Die Lernstrategien sind wichtig für die Gestaltung eines erfolgreichenden Unterrichts. Sie können nicht nur auf rein kognitive Funktionen begrenzend werden, weil sie noch mehr Bereiche enthalten (z.B sozialen und emotionalen Bereich) (Bimmel/ Rampillon 2000:64). Es gibt viele und interessante Klassifikationen der Lernstrategien.

Pintrich und Garcia (1994) in Friedrich (1995: 298) kategorisieren die *Lernstrategien* in drei Kategorien:

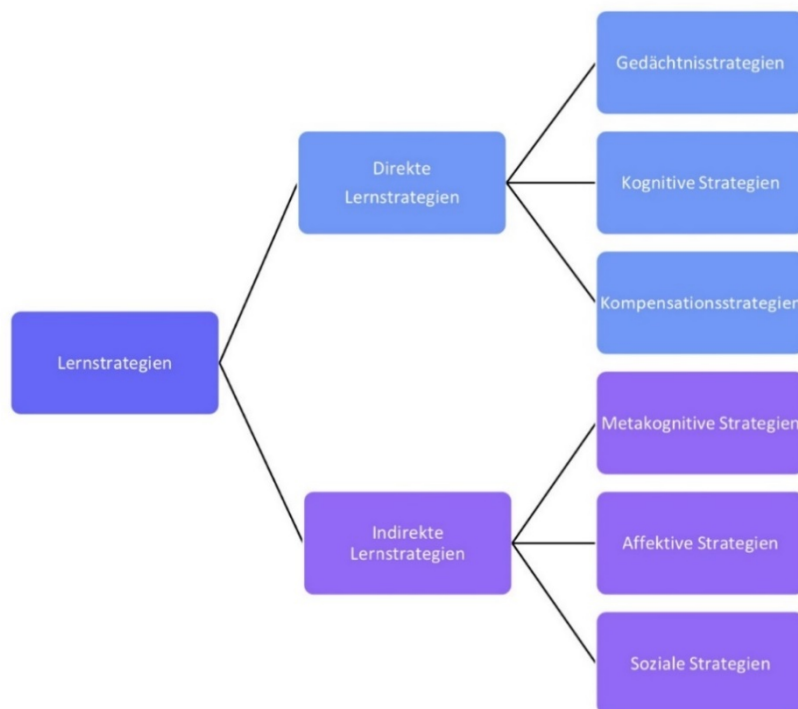
1. Kognitive Strategien
2. Metakognitive Strategien
3. Strategien des Ressourcenmanagements

Vanhaegendoren (2000:19-25) klassifiziert die Lernstrategien in fünf Kategorien:

1. Metakognitive Strategien
2. Affektive Strategien
3. Soziale Strategien
4. Gedächtnisstrategien
5. Allgemeine kognitive Strategien

Als Basis der Klassifizierung der Lernstrategien in dieser Masterarbeit werden die Kategorien von Oxford (1990) und Bimmel/ Rampillon (2000) im Grunde genommen. Oxford

(1990:136-149) kategorisiert *die Lernstrategien in direkte¹ und indirekte²*. Zehn Jahren später stützt sich Bummel (2000) auf der Kategorisierung von Oxford (1990) und macht auch seine Klassifikation.



(Lernstrategien nach Oxford 1990:136-149)

2.1.1 Direkte Strategien

Die *direkte Lernstrategien* beschäftigen sich mit dem Lernmateriale, in diesem Fall mit dem Lernen der deutschen Sprache. Die frisch gelernten Informationen werden im Gedächtnis verarbeiten und gespeichert. Daraus kann das neu Gelernte leicht erinnert und abgerufen werden. Normalerweise führt die Anwendung dieser Lernstrategien zu einem beobachtbaren Ergebnis. Wörter sind eingepägt und können wiedergegeben werden usw. (Bimmel/Rampillon 2000: 64).

„Language learning strategies that directly involve the target language are called direct strategies. All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies³ do this processing differently and for different purposes” (Oxford 1990: 37).

¹ s. Kap. 4.1

² s. Kap. 4.2

³ memory, cognitive, and compensation

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit den drei direkten Strategien (Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien, Kompensationsstrategien) nach Oxford (1990:58ff.).

2.1.1.1 Gedächtnisstrategien

Gedächtnisstrategien werden seit Tausenden von Jahren verwendet. Sie werden verwendet, um die frisch gehaltenen Informationen im Gedächtnis zu speichern und weiter sie so zu behalten. Durch die *Gedächtnisstrategien* werden die Informationen auch einfach aus dem Gedächtnis abgerufen (Bimmel/ Rampillon 2000: 66).

„The mind can store some 100 trillion bits of information, but only part of that potential can be used unless memory strategies come to the aid of the learner” (Oxford 1990: 38).

Sperber (1989) in Bimmel/ Rampillon (2000: 66) schlägt Hinweise vor, um Gedächtnisstrategien erfolgreicher zu nutzen. Diese Hinweise sind ähnlich mit den „sets“, die Oxford (1990) in ihrer Forschung präsentiert.

Nach Lachout/ Krovová/ Moc (2020: 61) helfen die Gedächtnisstrategien den Lernenden beim Speichern und Aufrufen neuer Informationen.

- Mentale Bezüge herstellen (Creating Mental Linkages)

Neue Informationen bleiben besser erhalten und leichter zugänglich, wenn sie nicht isoliert gespeichert werden, sondern miteinander und mit vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt werden (Bimmel/ Rampillon 2000: 66).

z.B Der / Die Lerner/-in findet unbekannte Wörter und versucht von dem Kontext ihre Bedeutung zu finden.

Lernstrategien nach Bimmel/ Rampillon (2000: 67f) und Oxford (1990: 40ff) sind:

1. Wortgruppen bilden (Grouping)

Die Lernenden machen Gruppen und kategorisiert Wörter. So kann er die Wortgruppen besser und effektiver erinnern. Nach Vanhaegendoren (2002: 20) „ist es häufig eine große Lernhilfe, etwa den Wortschatz in Gruppen/ Bereichen zu lernen oder auch syntaktische und grammatische Phänomene zu kategorisieren.“

z.B Adjektive: *freundlich, nett, interessant usw.*

2. Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen (Associating / Elaborating)

Die Lernenden setzen in Beziehung neue Informationen, mit denen die schon im Gedächtnis finden. So erzeugt der Lerner Assoziationen im Gedächtnis.

z.B Um das Wort Flughafen zu behalten, kann es mit dem Wort Flugzeug verbunden werden.

3. Kontexte erfinden (Placing New Words into a Context)

Die Lernenden bilden einen Satz, ein Gespräch oder eine Geschichte, um Wörter, die nicht Bedeutungsrelevant sind zu speichern.

z.B Modalverben: Ich muss meine Hausaufgaben machen, aber ich will sie nicht machen. Meine Mutter sagt, dass ich nicht spielen darf! Ich soll sie machen... Dann kann ich auch Eis essen! Ich mag Schokoladeneis und möchte es jetzt essen!

Vanhaegendoren (2002: 21) schlägt noch zwei Unterkategorien: „Sich etwas lebhaft vorstellen“ (Der / die Lerner/-in stellt sich lebhaft den Wortschatz vor) und „Reime und Rhythmus nutzen“ (Der / Lerner/-in lernt den Wortschatz in der Form eines Gedichtes).

4. Kombinieren

Die Lernenden verbinden bekannte Sprachelemente neu.

z.B Auf der Satzebene: Er spielt Fußball. – Er spielt Basketball.

Gedächtnisstrategien sind effektiver, wenn der Lernende gleichzeitig metakognitive Strategien und affektive Strategien⁴ einsetzt (Oxford 1990: 38).

○ Bilder und Laute verwenden (Applying Images and Sounds)

Die Lernenden benutzen Bilder oder Laute, um neue Wörter oder ein neues Thema zu verstehen und zu assimilieren.

z.B Der / Die Lerner/-in sieht das Bild und versteht, dass das Thema mit dem Essen zu tun hat.

Alle diese Strategien helfen den Lernenden durch das Erinnern von Bildern und Töne (Oxford 1990: 41).

⁴ s. Kap. 4.2.2

1. Bilder verwenden (Using Imagery)

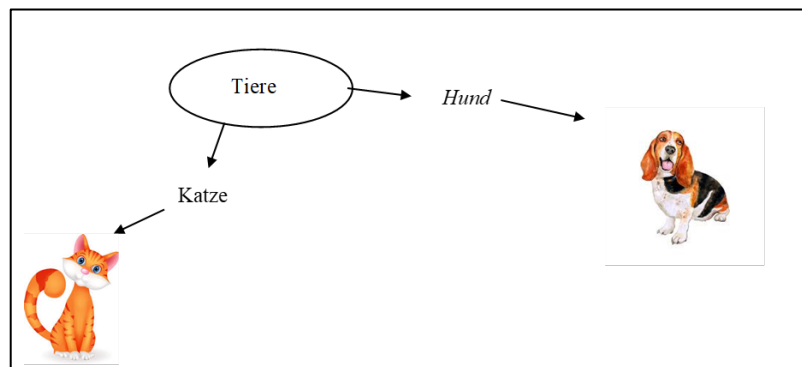
Die Lernenden verknüpfen neuer Sprachinformationen mit Konzepten im Gedächtnis durch visuelle Bilder, entweder im Kopf oder in einer Zeichnung.

z.B Wenn der / die Lerner/-in das Wort Kühlschrank erinnern möchte, kann man einen Schrank, der sich friert, vorstellen.

2. Wortigel herstellen (Semantic Mapping)

Die Lernenden verbinden Wörter bildlich miteinander. Im Zentrum gibt es einen Schlüsselbegriff, der Konzepte mit Wörtern assoziiert.

⁵z.B



3. Zwischenwörter verwenden (Using Keywords)

Diese Strategie verbindet Laute und Bilder und besteht aus zwei Schritte.

Im ersten Schritt kombinieren die Lernenden ein bekanntes aus seiner Muttersprache Wort mit dem neuen Wort. Im zweiten Schritt erzeugen die Lernenden ein Bild und verbinden beide Wörter miteinander.

z.B Ein/-e Lerner/-in mit griechischer Muttersprache möchte das deutsche Wort Apotheke lernen. Er kombiniert dieses Wort mit dem griechischen Αποθήκη (Lager). Der / Die Lerner/-in könnte das Lager einer Apotheke denken oder malen.

4. Lautverwandtschaften nutzen (Representing Sounds in Memory)

Die Lernenden erinnern neuer Sprachinformationen durch ihre Lautverwandtschaft zwischen Sprachen.

z.B Deutsches Wort: Fotografie

⁵ Alle Bilder sind aus: Google Bilder

Griechisches Wort: Φωτογραφία

- Regelmäßig und geplant wiederholen (Reviewing Well)

Diese Kategorie besteht aus nur eine Strategie. Die Lernenden sollen mehrmals das Gelernte wiederholen (Oxford 1990: 42).

Aufgabe 1: Konjugiere das Verb spielen.

Aufgabe 2: Bilde Sätze mit dem Verb spielen

1. Vokalbelkartei verwenden (Structured Reviewing)

Die Lernenden sollen oft Wiederholungen machen, damit sie die Wörter nicht vergisst. „Von neuen Informationen, die nicht wiederholt werden, vergisst man innerhalb von einer Stunde etwa 50% und in den darauffolgenden 48 Stunden wieder die Hälfte usw.“ Ebbinghaus 1966 in Bimmel/ Rampillon (2000).

z.B Der / Die Lerner/-in könnte 20 Minuten nach dem Lernen eine Wiederholung machen. Nach 50 Minuten oder eine Stunde später könnte noch eine Wiederholung machen. An nächsten Tag noch eine usw.

- Handeln (Employing Action)

Diese Strategie besteht aus zwei Typen und verwendet Bewegung. Diese Strategien sind für Lernenden, die das *kinästhetisches Lernen*⁶ mögen oder motorische *Lerntypen*⁷ sind.

1. Körperliche Reaktion und Gefühl (Using physical response or sensation)

Die Lernenden setzen sich in Beziehung mit einem neuen Ausdruck oder mit einer körperlichen Empfindung. Die Lernenden versuchen die neue Sprachinformationen schauspielerisch darstellen.

z.B Der / Die Lerner/-in lernt den Ausdruck: die Tür aufmachen. Gleichzeitig öffnet er die Tür.

z.B Der / Die Lerner/-in schreibt Wörter auf einige Karten. Die Wörter, die er kennt,

⁶ Im kinästhetischen Lernen spielt die körperliche Bewegung eine große Rolle im Unterricht bzw.

Fremdsprachenunterricht. Der / Die Lerner/-in bewegt sich oder macht Handlungen. So assimiliert er besser das Input (Surkamp 2017:19).

⁷ Motorische Lerntypen lernen durch das Prinzip „Selbermachen“. Sie möchten vieles ausprobieren und anfassen. Viele motorische Lerntypen mögen ins Zimmer laufen und gleichzeitig den Lernstoff wiederholen (Griesbeck / Teicher 2008 :59).

sind auf der linken Spalte und die Wörter, die er nicht kennt, auf der rechten.

2. Verwendung von mechanischen Techniken (Using mechanical Techniques)

Die Lernenden verwenden kreative Techniken, um die neuen Informationen der Zielsprache zu lernen.

z.B Ich heiÙe Maria. Ich bin 12 Jahre alt und gehe in die siebte Klasse. Ich habe blonde Haare und blaue Augen. Ich bin sehr sportlich usw.

Die obengenannten Strategien und Tipps sind effektiver, wenn sie von dem Lernenden selbst erfunden werden (Bimmel/ Rampillon 2000: 68).

2.1.1.2 Kognitive Strategien

Bimmel/ Rampillon (2000: 69) stellt diese Strategien als „Sprachverarbeitungsstrategien“.

Kognitive Strategien sind beim Erlernen einer fremden Sprache unerlässlich. Sie stellen eine Mischung von Strategien vor. Kognitive Strategien sind in der Regel die beliebtesten Strategien bei Sprachlernenden (Oxford 1990: 43).

Laut Lachout/ Krovová/ Moc (2020: 61) „ermöglichen die kognitive Lernstrategien die Rezeption und die Produktion der neuen Sprache mit Hilfe verschiedener Mittel wie Deduktion, Analyse, Zusammenfassung etc.“

Die beliebteste Strategie ist nach Oxford (1990: 45) die Fremdsprache realistisch zu gebrauchen.

o Üben (Practicing)

Die Lernenden sollen die Fremdsprache so viel, wie möglich üben.

1. Wiederholung⁸ (Repeating)

Die Lernenden machen mehrmals eine Aktivität. Die Aktivität kann alle Fertigkeiten umfassen.

z.B ein deutsches Lied mehrmals singen.

⁸ Oxford (1990:45) von mir übersetzt

2. Formales Üben mit Lauten und Schriftsystemen⁹ (Formally Practicing with Sounds and Writing Systems)

Die Lernenden üben Laute (Aussprache, Intonation, Tonlage) auf vielfältige Weise, aber nicht in der naturalistischen Kommunikationspraxis, oder übt das neue Schreibsystem der Zielsprache.

z.B Ausdrücke aus einer CD nachsprechen.

3. Satzmuster erkennen und verwenden (Recognizing and Using Formulas and Patterns)
Die Lernenden lernen Wendungen zu erkennen und sie in Dialoge oder schriftlich zu verwenden.

z.B Die Wendung: Sehr geehrte Frau.../ Sehr geehrter Herr ... in allen formalen Emails zu schreiben.

4. Rekombinieren¹⁰ (Recombining)

Die Lernenden verwenden bekannte Elemente auf neue Weise. Er kombiniert sie mit neuen Ausdrücken, um längere Sequenzen zu erzeugen.

z.B Der / Die Lerner/-in kennt, wie man auf Deutsch begrüßt (Hallo). Er ergänzt den Ausdruck: wie geht's? um seine Sequenz bereichern. Hallo, wie geht's?

5. Naturalistisch üben¹¹ (Practicing Naturalistically)

Die Lernenden übt die Zielsprache in einer realistischen Umgebung.

z.B Der / Die Lerner/-in liest authentischen Artikeln aus einer deutschen Zeitung.

○ Empfang und Sendung von Botschaften (Receiving and Sending Messages)

Nach Oxford (1990: 46) gibt es hier zwei Strategien.

schnell

1. Auf die Idee schnell kommen (Getting the Idee Quickly)

Die Lernenden verwenden das *skimming*¹², um die Hauptideen zu bestimmen und das

⁹ Oxford (1990:45) von mir übersetzt

¹⁰ Oxford (1990:45) von mir übersetzt

¹¹ Oxford (1990:45) übersetzt von mir

¹² Skimming ist das orientierende Lesen eines Textes. Die Lernenden bekommen nur einen allgemeinen Eindruck von den wichtigsten Informationen des Textes (Roche 2013: 231).

*scanning*¹³, um bestimmte Details zu finden.

2. Verwenden von Ressourcen zum Empfangen und Senden von Botschaften (Using Resources for receiving and sending messages)

Die Lernenden verwenden gedruckte oder nicht gedruckten Ressourcen, um eingehende Nachrichten zu verstehen oder ausgehende Nachrichten zu erstellen.

- Analysieren und Regeln anwenden (Analyzing and Reasoning)

Diese Strategien vertreten das logische und das schlussfolgernde Denken. Die meisten Lernenden verwenden diese Strategien, um die Bedeutung eines neuen Ausdrucks zu verstehen (Oxford 1990: 46).

1. Wörter und Ausdrücke analysieren (Analyzing Expressions)

Die Lernenden zerlegen die neuen Wörter oder die neuen Ausdrücke, um ihre Bedeutung zu finden.

z.B Englischlehrerin: Die Lehrerin, die Englisch lehrt.

2. Sprachen miteinander vergleichen (Analyzing Contrastively)

Die Lernenden finden Unterschiede und Entsprechungen zwischen den beiden Sprachen. „Die Strategie ist nicht ohne Risiko, da leicht „falsche Freunde“ miteinander gekoppelt werden können“ (Bimmel/ Rampillon 2000: 70).

z.B auf Griechisch kann ein Hund „essen“ (τρώω)

auf Deutsch kann ein Hund nicht essen, sondern er kann fressen.

3. Regeln anwenden (Reasoning Deductively)

Die Lernenden verwenden Regeln bewusst, um die Zielsprache besser zu verstehen und sie zu beherrschen.

z.B Der / Die Lerner/-in versteht, dass ein Satz einen Befehl ist durch das Ausrufungszeichen.

- Strukturieren (Creating Structure for Input and Output)

Die folgenden Strategien sind wichtig für das Erlernen der Zielsprache.

¹³ Scanning: Der / Die Lerner/-in hat schon eine Idee von dem Text und versucht bestimmte Begriffe wiederzufinden (Roche 2013: 231).

1. Sich Notizen machen (Taking Notes)

Die Lernenden schreiben die Hauptidee auf. Die Notizen können unterschiedlich sein. Sie können abstrakt oder eine bestimmte Form haben.

z.B Der / Die Lerner/-in zeichnet ein Assoziogramm mit den Hauptpunkten des Textes.

2. Zusammenfassen (Summarizing)

Die Lernenden finden die Hauptinformationen eines Textes und fasst sie zusammen.

z.B Der / Die Lerner/-in schreibt einen Nebentitel für jeden Absatz eines Textes.

3. Markieren (Highlighting)

Die Lernenden unterstreichen oder umkreist wichtige Informationen des Textes.

z.B Der / Die Lerner/-in unterstreicht die Adjektive im Text.

Das nächste Kapitel beschreibt die indirekten Strategien.

2.1.2 Indirekte Strategien

Die *indirekte Lernstrategien* beschäftigen sich mit dem Verfahren des Lernens (wann/ was/ wo/ wie wird etwas gelernt?). Sie befassen sich auch mit den Gefühlen und die soziale Verhaltensweise der Lernenden. Sie haben einen indirekten Bezug zum Lernstoff. So wird das Fundament für ein effektives Lernen geschaffen (Bimmel/ Rampillon 2000: 64).

„Die indirekten Strategien dienen dem Lernmanagement, einfacher gesagt, sie erleichtern das Fremdsprachenlernen indirekt“ (Lachout/ Krovová/ Moc 2020: 61).

2.1.2.1 Metakognitive Strategien

„Metacognitive means beyond, beside, or with the cognitive. Therefore, metacognitive strategies are actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process“ (Oxford 1990: 136). Bimmel/ Rampillon (2000: 71) nennen diese Strategien als „Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens“. Diese *Strategien* geben den Lernenden die Kontrolle ihrer Kognition und so wird die Koordinierung ihres Lernens ermöglicht. Zielsetzung, Planung und Vorbereitung stehen im Vordergrund (Lachout/ Krovová/ Moc 2020: 61).

1. Sich auf das eigene Lernen konzentrieren

2. Sich orientieren

Die Lernenden beschäftigen sich mit einer Aufgabe und aktiviert sein Vorwissen.

Nach Bimmel/ Rampillon (2000: 71) sind die folgenden Schritte hilfreich:

1. Feststellen, welches Ziel mit der Aufgabe erreicht werden soll

2. Assoziationen zum eigenen Wissen herstellen

3. sichern, dass die erforderlichen Sprachmittel vorhanden sind“

3. Störfaktoren ausschalten

Die Lernenden sollen auf ihre Aktivität fokussiert bleiben. Geräte oder andere Ablenkungen sollen ausgeschaltet werden.

z.B Der / Die Lerner/-in macht die Musik aus.

4. Das eigene Lernen einrichten und planen (Aranging and Planning Your Learning)

Die Strategien helfen den Lernenden bei der Organisation und der Planung ihres

Lernens.

5. Eigene Lernziele bestimmen (Setting Goals and Objectives)

Die Lernenden entscheiden auf langfristige und kurzfristige Lernziele.

z.B Bis morgen werde ich die Possessivartikel gelernt habe

Am Ende des Jahres möchte ich authentische Texte verstehen.

6. Eigene Intentionen klären

Die Lernenden bestimmen, was sie mit dem Erlernen der Zielsprache erreichen möchte.

z.B Online Spiele spielen, um mit anderen zu kommunizieren.

7. Ermitteln, wie gelernt werden kann

Die Lernenden bestimmen mit welchen Lernstrategien arbeiten möchten und auch wie sie diese Strategien benutzen können.

8. Organisieren (Organizing)

Die Lernenden organisieren ihre Lernweise. Sie bestimmen ihre Lernzeiten und ihren Arbeitsplatz.

z.B Ich lerne am Montag um 18:00 Uhr Deutsch.

Beim Lernen brauche ich viel Licht und Ruhe.

9. Das eigene Lernen überwachen und auswerten. Mit diesen Strategien können die Lernenden ihr Lernen selbst kontrollieren und evaluieren.

10. Den Lernprozess überwachen

Die Lernenden kontrollieren sich selbst. Sie überwachen, ob sie die richtige Strategie, um eine Aktivität zu erledigen, gewählt haben. So können sie sich selbst auch korrigieren.

11. Das Erreichen der Lernziele kontrollieren

Der / Die Lerner/-in folgt bestimmte Kriterien (sich erfundene oder von anderen), um zu feststellen, ob eine Aktivität erledigt ist.

12. Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen

Die Lernenden sehen ihren bisherigen Prozess, um ihr zukünftiges Lernen zu verbessern.

z.B Der / Die Lerner/-in macht einen Rückblick und stellt fest, dass er mehr die Vokabeln lernen soll.

2.1.2.2 Affektive Lernstrategien

„The term affective refers to emotions, attitudes, motivations and values. It is impossible to overstate the importance of the affective factors influencing language learning. Learners can gain control over these factors through affective strategies” (Oxford 1990: 140).

Die *affektiven Lernstrategien* lassen die Lernenden frei ihre Gefühle beim Fremdsprachenlernen bewusst zu machen (Bimmel/ Rampillon 2000: 72). Sie helfen auch die Lernenden ihre Emotionen zu kontrollieren (Lachout/ Krovová/ Moc 2020: 61).

1. Gefühle registrieren und äußern (Taking Your Emotional Temperature)

Diese vier Strategien helfen den Lernenden, ihre Gefühle und Motivationen einzuschätzen und sie in vielen Fällen mit Sprachaufgaben in Beziehung zu setzen (Oxford 1990: 144).

2. Körperliche Signale registrieren (Listening to Your Body)

Die Lernenden achten auf die Signale ihres Körpers. Diese Signale können sowohl positiv als auch negativ sein.

z.B Der / Die Lerner/-in hat Kopfschmerzen und viel Stress.

3. Eine Checkliste benutzen (Using a Checklist)

Die Lernenden können eine Checkliste benutzen, um ihre persönlichen Gefühle beim Sprachenlernen oder bei bestimmten Aufgaben zu Äußern.

z.B Ich fühle mich sicher unsicher bei dieser Aufgabe.

4. Ein Lerntagebuch führen (Writing a Language Learning Diary)

Die Lernenden können in einem Tagebuch Notizen über ihre Gefühle und ihre Fortschritte beim Fremdsprachenlernen machen.

z.B 29.03.22 Heute habe ich alle Adjektivdeklinationen richtig geschrieben und fühle ich mich sehr stolz darauf.

5. Gefühle besprechen (Discussing Your Feelings with Someone Else)

Die Lernenden können ihre Gefühle und ihre Gedanken über das Fremdsprachenlernen mit jemandem besprechen. Diese Person könnte die Lehrperson, ein Freund oder eine Freundin sein.

z.B Der / Die Lerner/-in fragt seinen Mitschüler, wie schwer die Übung 1 er fand.

6. Stress reduzieren (Lowering Your Anxiety)

Die Lernenden fühlen sich im Alltag viel Stress. Noch ein Faktor ist das Fremdsprachenlernen. Durch diese Strategien können die Lernenden ihren Stress reduzieren.

7. Sich entspannen (Using Progressive Relaxation, Deep Breathing, or Meditation)

Es gibt eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten, um jemanden sich zu entspannen. Der / Die Lernenden können die passende Wahl für sich selbst wählen.

z.B malen, Sport treiben, Yoga machen

8. Musik hören (Using Music)

Die Lernenden können beruhigende Musik anhören. So können sie entspannen, bevor sie mit dem Lernen anfangen.

9. Lachen (Using Laughter)

Die Lernenden können sich mit einem lustigen Film, oder einen Comic entspannen.

10. Sich Mut machen (Encouraging Yourself)

Die meisten Lernenden suchen von anderen eine Bestätigung. Diese Strategien können den Lernenden Ermutigung geben, ohne sie von anderen zu suchen. So werden die Lernenden selbstbewusster.

11. Sich Mut einreden (Making Positive Statements)

Die Lernenden reden positiv oder schreiben positive Sachen über sich selbst.

z.B Ich habe die Übung erfolgreich gemacht!

12. Vertretbare Risiken eingehen (Taking Risks Wisely)

Die Lernenden werden und sollen Fehler machen. Man lernt durch seine Fehler. Die Lernenden sollen also keine Angst vor Fehlern haben. „Risks must be tempered with good judgment“ (Oxford 1990:144).

13. Sich belohnen (Rewarding Yourself)

Die Lernenden geben sich selbst Belohnung für eine gute Leistung im Fremdsprachenunterricht.

z.B Ich war in der Klasse heute sehr aktiv und kaufe ich mir ein Eis.

2.1.2.3 Soziale Lernstrategien

„Language is a form of social behavior. It is communication and communication occurs between and among people. Learning a language thus involves other people, and appropriate social strategies are very important in this process“ (Oxford 1990: 145).

Die Lernenden arbeiten oft mit anderen Lernenden zusammen, deshalb *soziale Lernstrategien* sind sehr wichtig. Kooperatives Lernen ist nicht nur sinnvoll für den Unterricht, aber er macht auch Spaß (Bimmel/ Rampillon 2000: 74).

1. Fragen stellen (Asking Questions)

Diese Strategien geben den Lernenden die Möglichkeit die Lehrperson oder auch ein erfahrenerer Mitschüler um Klärung, Überprüfung oder Korrektur zu bitten.

„Man kann und soll die Bedeutung von Wörtern oder von lexikalischen Einheiten erfragen, sich nach der grammatischen und syntaktischen Richtigkeit von Aussagen informieren und sich korrigieren lassen“ (Vanhaegendoren 2002: 19)

- Um Erklärungen bitten/ Fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind (Asking for Clarification or Verification)

Die Lernenden fragen die Lehrperson um eine Erklärung, wenn etwas nicht verständlich ist.

Die Lernenden können auch die Lehrperson oder einen erfahreneren Mitschüler fragen, ob ihr Ausdruck richtig ist.

- Um Korrektur bitten (Asking for Correction)

Die Lernenden bitten um Korrektur jemanden in einem Gespräch. Diese Strategie tritt

am häufigsten in Gesprächen auf, kann aber auch beim Schreiben angewendet werden.

2. Zusammenarbeiten (Cooperating with Others)

Die Interaktion mit einer oder mehreren Personen steht in diesen Strategien im Vordergrund. So können die Lernenden ihre Sprachkenntnisse verbessern. Diese Strategien helfen den Lernenden selbstbewusster zu fühlen (Oxford 1990: 147).

○ Mit Mitschülerinnen und Mitschülern zusammenarbeiten (Cooperating with Peers)

Die Lernenden arbeiten mit anderen Sprachenlernenden, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Die Mitschüler können auch außerhalb des Unterrichts zusammenarbeiten. "Oft müssen Lernende lernen, ihre Neigung z.B. zu Rivalität, die sie selbst und die Mitlernenden blockieren könnten, in Grenzen zu halten" (Bimmel/Rampillon 2000: 74).

○ Bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen (Cooperating with Proficient Users of the New Language)

Diese Strategie funktioniert meistens außerhalb des Unterrichts. Die Lernenden kommen im Kontakt mit Muttersprachlern, um ihre Sprachkenntnisse zu trainieren.

3. Sich in andere hineinversetzen (Empathizing with Others)

Empathie kann leichter entwickelt werden, wenn Sprachlernende diese beiden Strategien anwenden (Oxford 1990: 147).

○ Verständnis für die fremde Kultur entwickeln (Developing Cultural Understanding)

Die Lernenden lernen eine neue Kultur kennen und so verstehen sie die Denkweise dieser neuen Kultur.

○ Sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen (Becoming Aware of Others' Thoughts and Feelings)

Die Lernenden beobachten das Verhalten von anderen und versuchen ihr Gedanke, Gefühle und Ausdrücke anzupassen. Die Lernenden können auch darüber Fragen stellen.

Seit den 1980er Jahren versuchen die Didaktiker das Gefühl der Eigenverantwortung der Lernenden für den Lernprozess zu wecken. Auf der einen Seite steht die praktische Ebene. Das heißt die *Lernstrategien*, die innerhalb und außerhalb des Unterrichts benutzt werden. Auf der anderen Seite steht die theoretische Ebene. In erster Linie steht hier das Konzept der *Lernerautonomie* (Rösler 2012: 121).

2.2 Lernerautonomie

Das Konzept der *Lernerautonomie* ist im fremdsprachendidaktischen Diskurs zu einem zentralen Orientierungsbegriff der letzten Jahrzehnte geworden (Martinez 2008:11).

Die Autonomie wird nach Schwartz (1973) in Martinez (2004: 75) als eine Fähigkeit bezeichnet. Man übernimmt die Verantwortung für das eigene Lernen. Durch die Lernerautonomie sollen die Lernenden wichtige Entscheidungen bewusst zu treffen. Die Lernenden sollen als Ziel haben, dass sie in der Erziehung und im Unterricht als selbstgesteuerte Individuen sich zu behandeln (Neber / Wagner / Einsiedler 1978: 16).

Der Begriff *Lernerautonomie* umfasst zwei differenzierende Konzepte des Gebrauchs, die nicht verwechselt werden müssen. Erstens gibt es den deskriptiven Gebrauch. Bei dem konstruktivistischen Verfahren ist die *Lernerautonomie* eine unvermeidliche Bedingung des Lernens. Das heißt, dass man nicht nichtautonom lernen kann. In der Praxis ist aber diese Theorie nicht realistisch. Zweitens gibt es den normativen Gebrauch. Bei diesem Verfahren wird das Lernen im Sinne als autonomen Wissenskonstruktion ermöglicht.

Viele Wissenschaftler haben mit der Lernerautonomie sich beschäftigt. Im Folgenden werden drei Definitionen der Lernerautonomie präsentiert:

1. „Eine Haltung gegenüber dem Lerner, bei der der Lernende bereit ist, Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen“ (Dickinson 1992: 330 in Sari 2021:36).
2. „[...] Die Fähigkeit, das eigene Lernen in die Hand zu nehmen.
[...] Diese Fähigkeit ist nicht angeboren, sondern muss entweder auf „natürliche“ Weise oder (wie es am häufigsten vorkommt) durch formales Lernen auf systematische und gezielte Weise erworben werden“ (Holec 1981: 3 in Sari 2021:36).
3. „Dieses didaktisch-methodische Prinzip verfolgt das Ziel, dass Lernende in der Lage sind, über ihren Lernprozess zu reflektieren und zielbewusst nach erfolgversprechenden Lernwegen suchen. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lernende schrittweise herangeführt werden, autonom, selbst Entscheidungen zu treffen und ihr Lernen selbst zu planen“ (Funk / Kuhn / Skiba / Spaniel-Weise / Wicke 2017: 173).

Lernautonomie fördert also das Selbstgesteuertes Lernen. Nach Einsiedler / Neber / Wagner (1978) wird Seilsteuerung des Lernens mindestens in vierfacher Hinsicht gesehen:

- I. Seilsteuerung als Dimension des Lernens („selbstgesteuert im Gegensatz zu fremdgesteuert“)
- II. Selbstgesteuertes Lernen als Bezeichnung für neuere lerntheoretische Ansätze („Lernen als interaktiver Prozess“)
- III. Selbstgesteuertes Lernen als Zielvorstellung (ein „selbständiger Mensch“)
- IV. Selbstgesteuertes Lernen als Forderung an die Schule („mehr selbstgesteuertes Lernen, um das Ziel zu erreichen“).

2.2.1 Traditionelle Lernautonomiekonzeptionen

Schmenk (2008: 56ff) hat eine Kategorisierung gemacht und hat sechs Autonomiekonzeptionen beschrieben. Die folgenden Kategorien sind nach ihrer Funktion für das Lernen im Fremdsprachen Unterricht geteilt.

Die Kategorien der Lernautonomiekonzeption sind:

- a. Situativ-technisch
- b. Strategisch-technisch
- c. Handlungstheoretisch
- d. Konstruktivistisch orientiert
- e. Entwicklungspsychologisch
- f. Fächerübergreifend

a. Situativ-technische Autonomiekonzeption

In dieser Konzeption spielt das Alleinlernen die größte Rolle. Die Lernenden sind autonom und sie arbeiten selbstständig. Sie erhalten das gelehrte Material oder die Übungen und sie führen sie allein ohne die Hilfe von den Lehrpersonen durch. Oft benutzen die Lernenden Medien wie ihren Computer (Schmenk 2008: 66).

b. Strategisch-technische Autonomiekonzeption

Schmenk (2008: 83) beschreibt dieses Konzept als eine Verbindung von Fremdsprachenlernen und Ökonomie. Die Lernenden arbeiten autonom und benutzen

gleichzeitig unterschiedliche Strategien¹⁴ oder Techniken. So erobern die Lernenden ihr Ziel, die Fremdsprache zu lernen.

c. Handlungstheoretische Lernautonomiekonzeption

Diese Konzeption folgt die Denkweise von Holec¹⁵. Sie beschreibt das Lernen als Handeln. Dieses Handeln benötigt aber die Lernautonomie und das selbstgesteuerte Lernen. Die Lernenden sollen in der Lage sein, ihr Lernhandlungsprozess allein zu steuern. (Schmenk 2008: 129).

„Individualisierung, Allein-Lernen, Selbststeuerung und Autonomie werdem weitgehend Synonyme verwendet und aufgefasst, und das geschieht normalerweise unter Rückgriff auf Henri Holec's Schriften. Offenbar scheint die Holec-Rezeption mittlerweile verengt und reduziert zu sein auf seine Aussage, dass Lernerautonomie beinhaltet, die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ (Schmenk 2008: 63).

d. Konstruktivistisch-orientierte Lernautonomiekonzeption

Die Autonomie ist ein Ziel für die Lernenden aber auch für die Lehrpersonen. In dieser Konzeption wird das konstruktivistische Verständnis durch kognitivistische Lerntheorien gestaltet. Das Lernen ist ein subjektiver Prozess. Ein/-e Lerner/-in kombiniert die neuen Informationen mit dem gewussten Wissen. Deshalb begründet Wolff (2007: 194), dass Lehrwerken begrenzen das autonome Lernen den Lernenden.

„Besondere Merkmale des konstruktivistischen Konzeptes sind die Bedeutung des sozialen Kontextes; die Verantwortung und Selbstorganisation des Lerner und die Interaktion mit anderen. Dieser letzte Aspekt ist von besonderer Bedeutung“ (Wolff 2007: 190).

Nach Schmenk (2008: 103) soll ein/-e Lerner/-in auf die konstruktivistischen Theoreme verzichten, um einen konstruktivistischen Fremdsprachenunterricht zu begründen.

¹⁴ s. Kap. 4

¹⁵ „Although self-directed learning implies an autonomous learner, the latter does not necessarily involve self-directed learning. In other words a learner may have the ability to take charge of his learning without necessarily utilizing this ability to the full when he decides to learn “(Holec 1980:5).

e. Entwicklungspsychologische Lernautonomiekonzeption

Schmenk (2008: 106) beschreibt die entwicklungspsychologische Lernautonomiekonzeption von Little (1995) mit drei Kriterien:

- 1) die Autonomie des Lernens ist ein natürliches Lernen
- 2) autonomes Lernen ist ein Prozess der Interiorisierung
- 3) die Lernautonomie hilft sowohl das explizite als auch das implizite Lernen.

Das Lernen einer Fremdsprache ist ein lebendiger Prozess, deshalb spielt eine große Rolle die Interaktion mit anderen Menschen. In diesem Konzept sind die Lernenden autonom und selbständig mit anderen zu kommunizieren.

f. Fächerübergreifende Lernautonomiekonzeption

Die Lernenden fühlen sich stark und mutig autonom zu arbeiten. Das ist ihr Ziel. Sie sollen in der Lage sein unabhängig zu arbeiten. Das Lernen der Fremdsprache funktioniert hier als ein Instrument um die Lernenden autonomer und selbstbewusster zu werden. Diese Konzeption präsentiert eine neue Dimension des Fremdsprachenlernens, Autonomie als Mündigkeit der Lernenden (Schmenk 2008: 119).

2.2.2 Alternative Unterrichtsmethoden zur Förderung der Lernerautonomie

Der Begriff der *Lernerautonomie* hat nach (Rösler 2012: 117) ein altherwürdiger Charakter. Über die Jahre haben viele Konzepte, die die Lernautonomie fördern, entwickelt. Die folgenden Kapitel beziehen sich auf zwei alternative Konzepte, die helfen den Lernenden, autonomer zu arbeiten.

2.2.2.1 Tandem

In den letzten Jahren hat das Tandem immer mehr an Aufmerksamkeit gewonnen. Tandem repräsentiert eine neue Art und Weise des Fremdsprachenunterrichts und entwickelt sich zügig zu einem des beliebtesten Konzepts. Tandem erschien sich in den 60er Jahren in einem Sprachprogramm für deutsch-französische Beziehungen. Das Programm wurde von DFJW¹⁶ durchgeführt. In den folgenden Jahren organisierte DFJW-Kolloquien für die Verbreitung des Konzepts (Bechtel 2003:20).

Ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre hat sich das Tandem als Lernform in verschiedenen Sprachkombinationen und auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems stark verbreitet. Es werden viele Tandemprogramme angeboten wie z.B. Deutsch-Italienisch, Deutsch-Griechisch u.a. Man kann Tandem in Schulen, Universitäten und noch mehreren Bereichen finden (Bechtel 2003:21). Der Begriff Tandem bedeutet „endlich-schließlich“ und stammt aus dem Latein (Schmelter 2004:84). Tandem reflektiert das offene Lernen und Kommunikation. In diesem Konzept lernen gemeinsam und voneinander zwei Partner, die unterschiedliche Muttersprachen haben, ihre Zielsprache (Brammerts 2001:10).

Tandem gewinnt immer mehr Lernenden, die mit diesem Weg eine Sprache lernen oder weiterentwickeln möchten. In Tandem kommunizieren miteinander zwei Personen, die unterschiedliche Muttersprachen haben. Durch diese Weise lernen die zwei Menschen von und miteinander (Schmelter 2004:15). Zwei Menschen, die muttersprachliche Vertreter jeweils derjenigen Sprache sind, die ihr Lern- und Gesprächspartner als Fremdsprache erlernen will, treten mit dieser Intention, d.h. auf bestimmte fremdsprachenbezogene Lernziele abzielend in Interaktion und unterstützen sich gegenseitig in ihren Kommunikations- und Lernintentionen (Neber / Wagner / Einsiedler 1978:85).

„By having to teach your language to someone else you got to put yourself in someone else's shoes and understand yourself as a speaker of your culture.“ (Tardieu/ Horgues 2020: 98). Das Tandem-Konzept war von Anfang an von drei Prinzipien nach Tardieu/ Horgues (2020: 134) geprägt. Das erste Prinzip ist die Lernerautonomie. Lernerautonomie bedeutet hier nicht, dass das Lernen vom Lernenden unabhängig von jedem institutionellen Kontext kontrolliert wird, sondern dass das Lernen vom Lernenden selbst kontrolliert wird.

¹⁶ Deutsch-Französisch Jugendwerk

Reziprozität ist das zweite Prinzip. Sie bedeutet, dass die Lernenden bereit sein sollen, um einander gleichzeitig helfen zu können. Sie folgen das Modell: Ich-lehre-dich, dann lehrst-du-mich. Die Bereitschaft von beiden Enden spielt hier eine große Rolle. Die Partner sollen gut Kommunizieren und ihr Vertrauen bilden, weil sie auf das Lernen von dem anderen investieren.

Zuletzt kommt das dritte Prinzip, die Ursprünglichkeit. Das dritte Prinzip ist eine Konsequenz der Grammatik-Übersetzungsmethode, die in den Schulen verwendet wurde. Es reagierte auf den Wunsch der 1960er Jahre nach Authentizität im kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts.

Das Tandem fördert die Autonomie des Lernenden. Kann aber der / die Tandempartener/-in die Lehrperson ersetzen? Die Frage beantwortet sich einfach. Der / die Tandempartener kann und soll nicht die Stelle der Lehrperson übernehmen. Der / die Tandempartener dient als Modell der Zielsprache. Die Partner können gegenseitig sich helfen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass nur die Lehrperson die sprachliche Qualifikation, um auf Fragen zu antworten und Erklärungen zu geben, hat (Rösler 2012: 125).

Tandem ist nicht das Einzige Konzept, dass die *Lernautonomie* fördert. Das *Umgedrehter Unterricht* bzw. Flipped classroom ist noch ein Konzept, in dem der Lernender Initiativen im Lernen ergreifen kann.

2.2.2.2 Umgedrehter Unterricht

Umgedrehter Unterricht oder auf Englisch „Flipped Classroom“, „Inverted Classroom“ oder „flip teaching“ ist eine moderne Methode, die seit einigen Jahren immer mehr attraktiver wird. Diese Unterrichtsform inkorporiert die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht (Werner / Ebel / Spannagel / Bayer 2018: 13).

Die Grundidee des umgedrehten Unterrichts ist die folgende. Der Input des Unterrichts, der manchmal den größten Teil des Unterrichts nimmt, wird anhand von Lernvideos und Notizen in die Hausaufgabe verlagert. Die Festigung und die Übungen, die normalerweise die Hausaufgaben waren, werden in der Unterrichtsstunde durchgeführt (Schaumburg / Prasse 2019: 184-185).

Mit anderen Worten „werden beim umgedrehten Unterricht (flipped classroom, flip teaching) die zentralen Aktivitäten des Lehrens und Lernens aus der Schule in die eigene häusliche Umwelt ausgelagert“ (Schmal 2017: 93).

Der umgedrehte Unterricht ist daher ein Ansatz, der selbstorganisiertes, individualisiertes und problemorientiertes Lernen gleichermaßen fördert: Selbstorganisiertes und individualisiertes Lernen, indem sich die Lernenden selbstständig zu Hause Grundkenntnisse aneignen. Er fördert das problemorientierte Lernen, denn im von der Vermittlung von Grundwissen entlasteten Unterrichtsraum können sich die Lernenden intensiver mit komplexen Anwendungsproblemen auseinandersetzen (Schaumburg / Prasse 2019: 185).

Es gibt auch Vorteile und Nachteile bei dieser Lernform. Einer der Hauptgründe, warum der umgedrehte Unterricht im letzten Jahrzehnt so populär geworden ist die Zugänglichkeit und die Nutzbarkeit der Technologie. Der umgedrehte Unterricht umfasst die grundlegende Übermittlung von asynchronischen Informationen (häufig online) damit das Lernen im Unterricht oder vor Ort (in arbeitsbasierten Umgebungen) kontextbezogen relevant ist (Walker / Tan / Koh 2020: 9).

Bergmann und Sams (2012) in Schaumburg / Prasse (2019: 185) betonen die folgenden Vorteile des umgedrehten Unterrichts:

- Die Lernenden machen ihre Hausaufgaben und sind motiviert, weil sie individuell arbeiten. Die Videos sprechen sie an und bereiten sie selbst auf den Unterricht.
- Die leistungsschwächeren Lernenden fühlen sich selbstbewusster, weil sie mehr Zeit zu Hause haben, um den Lernstoff mit ihrem eigenen Tempo durchgehen können. Die

Lehrperson hat auch mehr Zeit im Unterricht die einzelnen Lernenden zu beobachten und eventuell auf mehrere Fragen zu antworten.

- Die Intensität der Lernender-Lehrer- sowie Lernender-Lernender-Interaktionen wird erhöht, weil statt des dominierenden Klassenunterrichts die gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben und Problemen stattfindet.
- Die Eltern erhalten einen tieferen Einblick in den Unterrichtsstoff und die Lehrmethodik und werden deshalb stärker in den Unterricht eingebunden.

Auf der andere Seite Lo / Hew (2017) in Schaumburg / Prasse (2019: 185) beobachten, dass

- die Lernenden sich oft mit der Bearbeitung der Lernvideos überfordert (besonders wenn sie zu lang sind) fühlen.
- Probleme entstehen, wenn die technischen Voraussetzungen der Lernenden zu Hause nicht gegeben sind.
- für die Lehrpersonen sehr zeitaufwendig eigene Videos zu erstellen ist. Für viele Lehrenden fehlen auch die notwendigen Kompetenzen, um solche Videos zur Verfügung zu stehen.
- das Modell ist erfolgreicher, wenn die Schule die notwendigen technischen und zeitlichen Ressourcen bereitstellt.

Es gibt mehrere Konzepte, die die Lernautonomie fördern. Der Unterricht soll nicht rein Lernen sein. Solche Konzepte machen das Fremdsprachenlernen abwechslungsreich und bereichern den Unterricht.

2.3 Zusammenfassende Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Lernstrategien* wichtig für die Unterrichtsentwicklung sind. Es gibt nicht nur eine reine Definition von *Lernstrategien*, wie im Kapitel 2.1 gezeigt wurde. *Lernstrategien* sind komplexe mentale Konstrukte. Sie helfen der Einzelne einzusetzen, Handlungen zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Lernstrategien sind als aufgabenspezifischen Handlungsplänen untergeordnet. Sie können situationspezifisch unterschiedlich eingesetzt werden (Decke-Cornil / Küste 2010: 214).


Die *Lernstrategien* unterscheiden sich nach Oxford (1990:136-149) in direkte und indirekte Strategien. Die direkten Strategien wenden sich an der Lernsituation / am Unterricht und die indirekten Strategien an den Lernenden. „Direkte Förderansätze zeichnen sich dadurch aus, dass die jeweilige Strategie explizit vermittelt und trainiert wird. Prototypisch für die direkte Strategieförderung sind Strategietrainings. Bei der indirekten Förderung wird die Lernumgebung, der Unterricht so gestaltet, dass die jeweils gewünschte Strategie aktiviert wird.“ (Mandl / Friedrich 2006: 11).


Lernerautonomie gibt den Lernenden Freiheit allein zu lernen und Entscheidungen zu treffen. Sie bedeutet nicht, dass der / die Lerner/-in unabhängig von der Lehrperson ist (Unabhängigkeit) (Grünwald / Noack-Ziegler / Tassinari / Wieland 2021: 261). Die Lernautonomie bezieht sich auf den Lernenden. Man soll mit den Begriffen vorsichtig sein, weil Little (1991) in Gnutzmann / Königs / Zöfgen (2005: 65) betont, dass Lernautonomie als Begriff zu einem Schlagwort im Feld des fremdsprachendidaktischen Diskurses geworden ist. Die vorherigen Kapitel umfassen auch die traditionelle Lernautonomiekonzeptionen nach Schmenk (2008: 56ff). Diese Masterarbeit präsentiert auch als einen Vorschlag zwei alternative Unterrichtsmethoden zur Förderung der Lernerautonomie: das Tandem und den umgedrehten Unterricht. Wenn ein Lernender autonom arbeitet, heißt nicht, dass er oder sie auch allein lernt. Die Interaktion mit anderen spielt eine große Rolle. Der Unterricht ist ein lebendiger Prozess, deshalb sind die Sozialformen des DaF-Unterrichts sehr wichtig für die Entwicklung der Lernautonomie den Lernenden.


3. Sozialformen des DaF-Unterrichts


„Unter Sozialform wird die Art und Weise verstanden, in der Lehrer die Schüler zum Lernen organisiert oder die Schüler sich selbst organisieren. Deshalb kann auch von Organisationsformen gesprochen werden, die durch bestimmte interaktionale Konstellationen gekennzeichnet sind“ (Becker 1997: 65).

Die Sozialformen des Unterrichts nach Henrici, G/ Riemer, C (1996: 129) sind die folgende:

 bedeutet „Einzelarbeit“. Jeder Schüler arbeitet allein, ohne Kontakt zu seinen Mitschülern. So hat der Lehrer die Möglichkeit, die Arbeit jedes einzelnen Schülers individuell zu beobachten, aber auch jedem Schüler bei der Übung zu helfen und sich auf die Probleme zu konzentrieren, die jeder Schüler individuell haben kann.

 bedeutet „Partnerarbeit“. Zwei Schülern arbeiten harmonisch zusammen, um die ihnen zugewiesene Aufgabe zu erfüllen. Auf diese Weise haben den Schülern die Möglichkeit, voneinander zu lernen, und lernen auch mit Menschen, die nicht richtig kommunizieren kann arbeiten. Es wird auch als das Beste angesehen, wenn zwei Menschen zusammenarbeiten, weil sie voneinander lernen, man die Fehler des anderen leichter erkennen und korrigieren kann. Die Aufgabe des Lehrers besteht in diesem Fall darin, die Schüler zu kontrollieren und zu korrigieren, denn wenn es keine Kontrolle gibt, besteht die Gefahr, dass es zu gegenteiligen Ergebnissen kommt.

 bedeutet „Gruppenarbeit“. „Eine Gruppe von Lernenden (in aller Regel 3 bis 5) arbeitet gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe, um unter Umständen im Anschluss daran im „Plenum“ ihre Ergebnisse vorzustellen.“

 bedeutet „Plenum“. Alle Studierenden arbeiten an einer Aufgabe, an einem Thema, an einer Übung. Wenn wir an den Punkt kommen, unser studentisches Niveau von Lehrwerk zu definieren, dann sind wir nicht da, um im Klassenzimmer zu unterrichten. Unser generelles Ziel ist es, das Material zu verarbeiten und das spezifische Ziel ist es, dem Lehrwerk zu folgen, aber nicht von ihm anhängig zu sein, wir müssen unseren eigenen Charakter haben, zu lehren, zu erfinderisch zu sein. In diesem Fall eröffnet der Lehrer einen freien Dialog mit den Schülern über ein Thema und lässt sie ihre Meinung und sich frei ausdrücken. Was Aufmerksamkeit verdient, ist die Überwachung, denn es besteht die Gefahr, die Kontrolle, die Zeit und den Zweck die Lektion zu verlieren. Der Lehrer hat die Rolle des Koordinators

und muss ständig eingreifen, so dass dieser Kurs keinesfalls als Frontalunterricht bezeichnet werden kann.



bedeutet „Frontalunterricht“. „Es ist sozialform des Lehrens und Lernens, die die meisten am häufigsten und manchmal sogar ausschließlich (und zum Teil leidvoll) erfahren haben; diese Erfahrung hat sich sicherlich auch niedergeschlagen in der Schülersentenz: „Wenn alles schläft und einer spricht, dann nennt man diesen Unterricht.“ (Schmidt, 1996) In diesem Fall ist das Buch eine Gegebenheit und es besteht die Gefahr, dass der Lehrer monologiert

4. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Nach Broek (2013: 22) „wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) von einer internationalen Arbeitsgruppe des Europarates entwickelt, die von der Abteilung Sprachenpolitik ins Leben gerufen worden ist, um die Transparenz und Kohärenz auf dem Gebiet des Lernens und der Lehre von modernen Sprachen in Europa zu fördern. Nach einem Pilotprojekt, das auch eine umfangreiche Konsultation des betroffenen Fachbereichs beinhaltete, wurde der Referenzrahmen 2001, im Europäischen Jahr der Sprachen, veröffentlicht, und seitdem in fast 40 Sprachen übersetzt und veröffentlicht – in Europa und darüber hinaus.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen¹⁷ für Sprachen (GER) ist ein Referenzinstrument, das drei Hauptziele verfolgt: Sprachexperten in ganz Europa eine gemeinsame Grundlage für die Ausarbeitung von Lehrplänen, Lehrplanrichtlinien, Prüfungen, Lehrbüchern usw. zu bieten; Sie dabei zu helfen, die Kommunikationsbarrieren zu überwinden, die sich aus den verschiedenen Bildungssystemen in Europa ergeben; Festlegung von Kompetenzniveaus, anhand derer der Fortschritt des Sprachschülers in jeder Lernphase und während seines gesamten Lebens erfasst werden kann.

Der GER¹⁸ verfolgt einen handlungsorientierten Ansatz zur Beschreibung der Kommunikationsfähigkeit: Er sieht Lernende als Sprachnutzer mit realen Bedürfnissen und beschreibt, was sie auf jeder Ebene tun können. Die Beschreibung hat zwei voneinander abhängige Dimensionen: die Sprachaktivitäten, die die Lernenden ausführen, und die Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Merkmale), die diese Aktivitäten ermöglichen. Die Lernenden können nicht kommunizieren, ohne (zum Beispiel) Wörter zu kennen, wie man sie ausspricht und wie sie grammatikalisch miteinander umgehen. Andererseits werden solche Sprachkenntnisse üblicherweise zu Kommunikationszwecken erworben.

„Der GER, der unabhängig von einer bestimmten Einzelsprache formuliert ist, unterstützt die Lehrplanentwicklung, die Lehrwerkerstellung und die Testkonstruktion und macht die Niveaustufen unterschiedlicher Tests miteinander vergleichbar“ (Huneke & Steinig 2013: 245).

¹⁷ Europarat: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>

¹⁸ Europarat: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>

Jeder Lernende hat seinen eigenen Rhythmus im Lernen. Man lernt eine Sprache für unterschiedliche Zwecke und deshalb ist jede Situation unterschiedlich. Die nachkommende Niveaustufen sind auf eine einfache globale Darstellung¹⁹ zusammengefasst. Diese Darstellung erleichtert die Kommunikation des Systems mit nicht spezialisierten Benutzern und bietet Lehrern mit Orientierungspunkte.

„Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER), die einflussreichste Sammlung von Lehr- und Lernzielen, weist die Kompetenzen sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) zu, formuliert sie als allgemeine und spezifische Kann-Bestimmungen (was soll der der / die Lernenden können) und stimmt sie unter den Sprachen Europas ab. Dadurch entsteht eine Differenzierung und Vergleichbarkeit der Anforderungen unter den europäischen Sprachen, die der höheren Mobilität in Europa gerecht werden soll“ (Roche 2013: 216f).

GER-Skalen²⁰

Elementare Sprachverwendung	A1	Kann alltägliche Ausdrücke und grundlegende Sätze, die auf die Befriedigung von Bedürfnissen eines konkreten Typs abzielen verstehen und verwenden. Kann sich und auch andere vorstellen und persönliche Fragen zu stellen und beantworten, z. B. wo sie wohnen usw. Kann auf einfache Weise interagieren, wenn die andere Person langsam und klar spricht.
	A2	Kann Sätze und häufig verwendete Ausdrücke verstehen, die sich auf Bereiche beziehen, die am unmittelbarsten relevant sind, z.B Grundlegende persönliche und familiäre Informationen, Einkaufen usw. Kann in einfachen und routinemäßigen Situationen kommunizieren, die einen einfachen und direkten Informationsaustausch über vertraute und routinemäßige Angelegenheiten erfordern. Kann in einfachen Worten Aspekte seines Hintergrunds, seiner unmittelbaren Umgebung beschreiben.
Selbstständige Sprachverwendung	B1	Kann die Hauptpunkte klarer Standardeingaben zu vertrauten und Themen verstehen, die regelmäßig in Arbeit, Schule, Freizeit usw. auftreten. Kann die meisten Situationen bewältigen, die auf

¹⁹ Europarat: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>

²⁰ Europarat: <https://www.coe.int/en/web/portal/home>

		Reisen in einem Gebiet auftreten können, in dem die Sprache gesprochen wird. Kann einfachen zusammenhängenden Text zu Themen erstellen, die vertraut oder von persönlichem Interesse sind. Kann Erfahrungen, Ereignisse, Träume, Hoffnungen und Ambitionen beschreiben
	B2	Kann die Hauptideen komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, einschließlich technischer Diskussionen in seinem Fachgebiet. Kann mit einem Grad an Geläufigkeit und Spontaneität interagieren, der eine regelmäßige Interaktion mit Muttersprachlern ohne Anstrengung für beide Seiten ermöglicht. Kann klaren, detaillierten Text zu einer Vielzahl von Themen erstellen und einen Standpunkt zu einem aktuellen Thema erläutern.
Kompetente Sprachverwendung	C1	Kann eine Vielzahl anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und implizite Bedeutungen erkennen. Kann sich fließend und spontan ausdrücken, ohne offensichtlich nach Ausdrücken zu suchen. Kann Sprache flexibel und effektiv für soziale, akademische und berufliche Zwecke verwenden. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern.
	C2	Kann mit Leichtigkeit praktisch alles verstehen, was gehört oder gelesen wird. Kann Informationen aus verschiedenen mündlichen und schriftlichen Quellen zusammenfassen und Argumente und Berichte in einer zusammenhängenden Darstellung rekonstruieren. Kann sich spontan, sehr fließend und präzise ausdrücken und auch in komplexeren Situationen feinere Bedeutungsnuancen unterscheiden.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Forschungshypothese

In der vorliegenden Masterarbeit wird eine Lektion von dem Lehrwerk „Deutsch – ein Hit! 3“ analysiert. Auf diese Analyse wird beobachtet, ob die Lektion direkte²¹ und indirekte²² Strategien beinhaltet und ob sie die Lernautonomie²³ fördert. Dieses Lehrwerk wurde ausgesucht, weil es in den griechischen staatlichen Schulen gelehrt wird. Somit ist ein Lehrwerk, mit dem die meisten Deutschlernenden bekannt sind. Weil es so verbreitet ist, gibt es viele Erwartungen aber auch viele Ansprüche. Ein Lehrwerk ist heutzutage ein Werkzeug, das die Lehrperson hilft. Es ist nicht nur ein Speicher von Regeln und Sprachstoffe. Es muss die Entfaltung der Lernarbeit in den allgemeinen didaktischen Prinzipien fördern. Parallel soll ein Lehrwerk methodische Kategorien und pädagogische Leitvorstellungen berücksichtigen (Neuner 1979:22).

Zweifellos werden die Lernstrategien seit langer Zeit stark diskutiert. Es ist aber zweifelhaft, ob sie in Lehrwerke und im DaF Unterricht realisiert und gebraucht werden (Storch 2008: 21). In den kommenden Kapiteln wird nicht nur eine Lektion des Lehrwerks analysiert anhand der obengenannten Strategien, aber es wird auch eine Umformung der Lektion präsentiert. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass diese Umformung ein Vorschlag ist und nicht eine Verbesserung oder eine Korrektur. Diese Umformung hat das Ziel direkte und indirekte Strategien zu integrieren und die Lernautonomie der Lernenden zu fördern.

²¹ s. Kap 2.1.1

²² s. Kap 2.1.2

²³ s. Kap 2.2

5.2 Das Lehrwerk

Für die Entwicklung eines erfolgreichen Unterrichts ist es wichtig, dass das Lehrwerk mit den Lernzielen und den im Lehrwerk behandelten Themen, kommunikativen Situationen und sprachlichen Mittel übereinstimmt. Das Lehrwerk ist für die Lehrperson sehr wichtig, weil sie mit ihm ihren Lehrplan besser organisieren und strukturieren kann.

„Ein Lehrwerk sollte den Anspruch erheben, den Lernprozess für einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen und kulturellen Phänomene der Zielsprache zu behandeln und unter didaktischen Gesichtspunkten miteinander in Beziehung zu bringen. Ein Lehrwerk besteht normalerweise aus verschiedenen Komponenten, es bezieht sich auf einen bestimmten zu erreichenden Sprachstand und bestimmte Zielgruppen“ (Rösler 2012: 41).

„Deutsch – ein Hit!“ ist eine Serie von Lehrwerken, die in den griechischen staatlichen Schulen gelehrt wird. Das Lehrwerk besteht aus drei Bände:

Deutsch – ein Hit! 1: 7. & 8. Klasse des Gymnasiums

Deutsch – ein Hit! 2: 9. & 10. Klasse des Gymnasiums

Deutsch – ein Hit! 3: 11. Klasse des Gymnasiums.



Das Lehrwerk, das in dieser Masterarbeit analysiert wird, ist das: „Deutsch – ein Hit! 3“. Es ist ein Lehrwerk für den globalen Spracherwerb. Das Lehrwerk „Deutsch ein Hit! 3“ besteht aus 9 Lektionen und beinhaltet das Kursbuch, das Arbeitsbuch, das Lehrerhandbuch und das Audio-CD. Jede Lektion umfasst die Grammatik und der Wortschatz einer bestimmten Thematisierung. Zusätzlich gibt es im Lehrwerk landeskundliche Elemente. Das Lehrwerk fördert eine abwechslungsreichere Unterrichtsgestaltung, damit die Motivation der Lernenden sich erhöht. Das Lehrwerk kommt zu dem Schluss mit einem Überblick der gesamten Grammatik, einer alphabetischen Wortliste und eine Liste der unregelmäßigen Verben.

Es wurde im Jahr 2006 von dem Computer Technology Institute & Press Verlag in Athen publiziert. Das Lehrwerk wurde für die griechischen Schulen publiziert. Aufgrund dieser Tatsache beinhaltet das Lehrwerk beide Sprachen (Griechisch-Deutsch) stark. „Es wird dabei versucht, durch Binnendifferenzierung, Projektarbeit und Berücksichtigung von Lernstrategien die Lernenden zu motivieren und die vier Fertigkeiten einzuüben Allerdings wird Hörverstehen nicht ausreichend trainiert, da keine CD bzw. kein Hörmaterial das Lehrbuch begleitet“ (Krumm / Fandrych / Hufeisen / Riemer 2010: 1671).

„Deutsch – ein Hit! 3“ ist das dritte und letzte Band der Lehrwerksserie. Daraus ergibt sich, dass das Lehrwerk für Lernenden mit Vorkenntnissen geeignet ist. Die Lernenden in Griechenland lernen in der Schule von der 5. bis der 11. Klasse zwei Stunden pro Woche Deutsch. Der Deskriptor für das Niveau des Lehrwerks ist A2/B1 nach dem GER²⁴. Das hat zur Folge, dass das Lehrwerk für Lernenden ab 14 Jahre alt geeignet ist. Das Alter spielt eine wichtige Rolle beim Sprachenlernen (Roche (2013: 41). Deswegen ist die Zielgruppe fortgeschrittene junge Deutschlernende mit Griechisch als Muttersprache.

In dieser Masterarbeit werden keine ganzen Lehrwerke beurteilt, sondern wird eine Lektion nach ihren Strategien und Lernautonomie analysiert.

²⁴ s. Kap 4

5.3 Darstellung der Lektion

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse bezüglich mit der von der dritten Lektion des Lehrwerks Deutsch – ein Hit! 3. Diese Lektion befasst sich mit dem Thema Taschengeld. Taschengeld ist ein sehr bekanntes Thema für Jugendliche in diesem Alter. So können die meisten Lernenden mit diesem Thema eine Situation denken oder erinnern und sich identifizieren. Ein interessantes Thema wirkt als Motivation für die Lernenden und möchten im Unterricht aktiver teilnehmen.

Die Lektion 3²⁵ befindet sich von der Seite 45 bis der Seite 60 des Lehrwerkes. Auf diese Seiten kann man alle 4 Fertigkeiten üben. Das heißt, dass es Aufgaben und Übungen gibt, die sowohl das Hör- als auch das Leseverstehen prägen. Es gibt auch Möglichkeiten, in denen die Lernenden ihre schriftliche und sprachliche Äußerung üben können.

Zuerst sollen die Lernenden ein Schaubild auf der gleichen Seite anschauen und das Thema der Lektion herausfinden. Danach sollen die Lernenden das Schaubild beschreiben und die größten Unterschiede und Ähnlichkeiten finden und mithilfe einigen Ausdrücken sie zu beschreiben. Die dritte Aufgabe regt die Lernenden ihr eigenes Schaubild der Klasse herzustellen und danach darüber zu diskutieren.

Die erste und zweite Aufgabe lehnen sich an die direkte Strategie: *Bilder und Laute* verwenden. Auf beiden Aufgaben benutzen die Lernenden das Schaubild als ein Reiz um das neue Thema (das Taschengeld) zu verstehen. Diese Aufgaben kann man als Einzelarbeiten beschreiben. Beide können aber im Plenum diskutiert werden. Die Lernenden verwenden auf diesen Aufgaben das Konzept der *strategisch-technische Autonomiekonzeption*. Die Lernenden benutzen Strategien, um die Aufgaben erfolgreich zu erledigen. Dabei sind sie auch autonom.

Die dritte Aufgabe bedient sich der direkten Strategie: *Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen*. Die Lernenden machen im *Plenum* eine Aktivität (das neue Schaubild) und werden die neuen Informationen, die herauskommen werden, mit den alten von dem anderen Schaubild vergleichen. Diese Aufgabe könnte die Lernautonomie fördern, wenn die Lehrperson vorsichtig ist. Die Lehrperson darf in dieser Aufgabe nicht eingreifen. Die

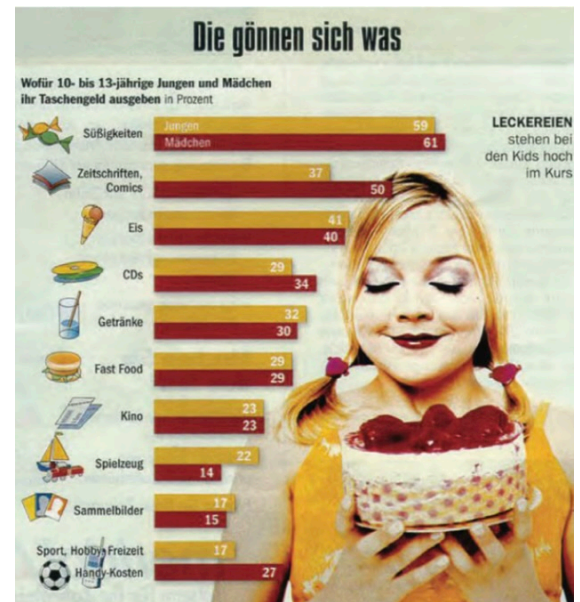
²⁵ Im Anhang findet sich die Lektion 3 des Lehrwerks: Deutsch – ein Hit! 3

Lernenden sollen ihre Gedanken frei äußern. Diese Aufgabe hat das Potenzial, dass die Lernenden mit dem *situativ-orientierten Lernautonomiekonzeption* zu erarbeiten. Die Lernenden führen allein, ohne die Hilfe der Lehrperson, die Aufgabe mit der Hilfe des Schaubildes.

Aufgabe 1. Schau dir das Schaubild an! Was ist sein Thema? Das ist auch das Thema der Lektion 3.

Aufgabe 2. Beschreib das Schaubild! Wo sind die größten Unterschiede? Wo sind die größten Ähnlichkeiten?

Aufgabe 3. Wie ist es bei euch? Macht ein Schaubild der Klasse und diskutiert darüber!



Auf der vierten Aufgabe sollen die Lernenden sechs Texte überfliegen und die wichtigsten Informationen herausfinden. Zweifellos geht es um ein Leseverstehen. Die vorgeschlagene direkte Strategie der Aufgabe ist *Auf die Idee schnell kommen*. Das heißt, dass die Lernenden die Texte *global*²⁶ lesen sollen. Das Ziel der Strategie ist die Kernidee der Text zu finden. Daraus ergibt sich, dass die Lernenden verwenden die Lesestrategie „*skimming*“. Die Aufgabe wird als Einzelarbeit gearbeitet. Diese Aufgabe könnte mit dem *strategisch-technischen Autonomiekonzeption* kombiniert werden. Die Lernenden verwenden Strategien und Techniken, um die Aufgabe zu bearbeiten.

Aufgabe 4. Andreas und seine Mitschüler unterhalten sich auf dem Schulhof. Überfliege die Texte und finde heraus, worum es geht!

²⁶ Es gibt drei Strategien von Lesekompetenzen:

1. das global Lesen: erste Groborientierung des Themas im Text
2. das selektive Lesen: relevante Informationen eines Textes herausfinden
3. das totale / intensive Lesen: die Aufnahme eines möglichst vollständigen und vertieften Verständnisses / Detailverstehen (Roche 2013: 231).

Die fünfte Aufgabe besteht aus einer Tabelle, in der die Lernenden bestimmte Informationen eintragen sollen. In diesem Fall sollen die Lernenden *selektiv*²⁶ den Text lesen. Die Lesestrategie der Aufgabe ist das „*scanning*“. Diese Aufgabe fördert wieder die Einzelarbeit. Auf dieser Aufgabe bleibt das Lernautonomiekonzept das gleiche, wie auf der vorherigen Aufgabe.

Aufgabe 5. Lies nun die Texte noch einmal und trage die Informationen in die Tabelle ein!

Taschengeld:	Wie viel?	Wofür?	Wofür?
Steffen			
Carsten			
Melanie			
Sascha			
Nikos			
Monika			

Die sechste Aufgabe fördert die Lernenden ihre eigenen Sätze mit Hilfe einer Tabelle zu bilden. Sie beschäftigt sich mit der Erklärung der Konnektoren: weil / da, dass und ob. Die Aufgabe gibt den Lernenden die Möglichkeit sich freier zu äußern. „Regeln anwenden“ ist die passende direkte Strategie. Die Lernenden haben die Theorie des grammatischen Phänomens und können bewusst die Regeln verwenden. Anschließend folgt ein Kästchen mit einer Lücke, die die Lernenden ausfüllen müssen. Diese Aufgabe wendet sich am „Plenum“. Diese Aufgabe fördert die Lernerautonomie nicht. Die Darstellung von einigen Beispielsätzen und einer Tabelle wird den Lernenden allein nicht helfen. Die Lernenden brauchen die Lehrperson für Erklärungen oder Vereinfachungen des Phänomens.

weil / da	dass	ob
nicht oft ausgehen	sparen müssen	sparen müssen
keine teuren Klamotten kaufen	mir das Geld reichen	nicht so oft einkaufen gehen
viel telefonieren	besser mit dem Taschengeld umgehen sollen	nicht so oft ins Café oder ins Kino gehen sollen
lange mit meiner Freundin sprechen	...	

Τι κοινό έχουν οι προτάσεις που ξεκινούν με „weil“, „da“, „dass“ και „ob“; Είναι κύριες ή δευτερεύουσες; Είναι

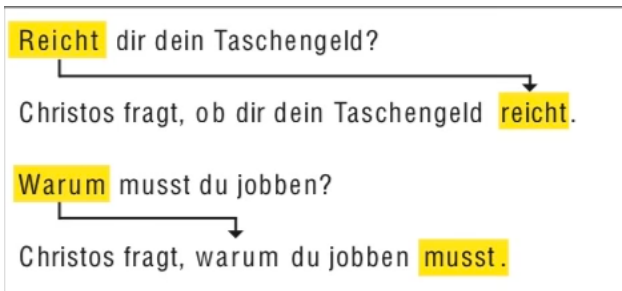
Aufgabe 6. Lest die Fragen und bildet andere Sätze mit Hilfe der Tabelle!

Auf der siebten Aufgabe geht es um eine Sprechaufgabe. Die Lernenden sollen den Anfang des Gesprächs lesen und zu dritt, als eine Gruppenarbeit, das Gespräch weiterzuentwickeln. Diese Aufgabe hat das Ziel die indirekten Fragen zu verstehen und zu verwenden. Die Lernenden machen eine Art von *Sprachmittlung*. Die direkte Strategie der Aufgabe ist: „Satzmuster erkennen und verwenden“. Die Lernenden verstehen, dass indirekte Fragen ein bestimmtes Muster folgen und sie werden sie in einem Dialog verwenden. Die Interaktion ist sehr wichtig auch für die Lernerautonomie. Die Lernkonzeption, die passend mit dieser Aufgabe ist die *entwicklungspsychologische Konzeption*. Weil das Lernen einer Fremdsprache einen natürlichen Charakter hat, ist es wichtig für die Lernenden mit anderen Menschen / Lernenden in Kontakt zu kommen.

Aufgabe 7. Christos ist auch auf dem Schulhof während der Diskussion über das Taschengeld und hört seinen Mitschülern zu. Da er nicht alles verstehen kann, will er ihnen ein paar Fragen stellen. Andreas hilft ihm.

Macht zu dritt weiter! Der Eine übernimmt die Rolle von Andreas, der Zweite die Rolle von Christos und die Dritte die Rolle von Monika.

Die achte Aktivität besteht aus einer Tabelle. Sie vergleicht eine direkte mit einer indirekten Frage, damit die Lernenden den Unterschied verstehen können. Danach gibt es wieder die Theorie auf Griechisch in einem Kästchen mit zwei Lücken, die die Lernenden ausfüllen müssen. Die Theorie wird hier wieder durch eine Tabelle dargestellt. Bei solchen Aufgaben lässt sich keinen Spielraum, um die Lernerautonomie der Lernenden zu entwickeln. Die Lernenden werden Fragen haben, die Erklärungen brauchen.



Όταν η ερώτηση ξεκινά με ρήμα, τότε εισάγουμε την πλάγια ερωτηματική πρόταση με το
 Όταν η ερώτηση ξεκινά με ερωτηματική λέξη (W-Wort), τότε η πλάγια ερωτηματική πρόταση ξεκινά με

Aufgabe 8. Indirekte Fragesetze.

Zunächst folgt die neunte Aufgabe. Sie ist ein Hörverstehen. Die Lernenden hören ein Gespräch zwischen zwei Jugendliche und werden auf bestimmten Fragen mit „Richtig“ oder „Falsch“ antworten. Als direkte Lernstrategie wird hier die „Verwenden von Ressourcen zum Empfangen und Senden von Botschaften“. Die Lernenden verwenden das Hörverstehen, um konkrete Informationen zu sammeln. Jeder / Jede Lerner/-in macht die Aufgabe allein, das heißt, dass sie eine Einzelarbeit ist. Die Lernenden können in dieser Aufgabe nicht rein autonom zu arbeiten. Sie brauchen das Hörverstehen, um ihre Aufgabe zu erfüllen.

	R	F
1. Maria-Christine fragt Andreas, ob ihm sein Taschengeld reicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Von ihrem Taschengeld kauft Maria-Christine nur Kleidung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Andreas spart, weil er sich eine neue Gitarre kaufen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Seit einem Jahr geht Andreas oft aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ihr Vater weiß genau, was die anderen Jugendlichen bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aufgabe 9. Maria-Christine spricht mit Andreas über ihr Taschengeld. Hör zu und kreuze an!





Die zehnte Aufgabe konzentriert sich auf ein Leseverstehen. Die Lernenden sehen ein Bild mit zwei Aussagen. Auf diesem Bild äußern sich Frau Alexiou und Herr

Alexiou, zwei Helden des Lehrwerks. Herr Alexiou sagt den Kindern, dass sie ihr Geld sparen sollen und Frau Alexiou sagt, dass sie einen Job finden müssen. Mit diesem Reiz sollen die Lernenden die nachkommenden Aussagen sortieren. Die direkte Strategie der Aufgabe ist *Verwenden von Ressourcen zum Empfangen und Senden von Botschaften*. Die Aufgabe wird als Einzelarbeit präsentiert. Diese Aufgabe begrenzt die Lernerautonomie der Lernenden. Die Lernenden haben keinen Raum sich frei zu äußern.



Aufgabe 10. Maria-Christine und Andreas haben ihren Eltern schon gesagt, dass sie mehr Taschengeld brauchen. Was sagt Herr Alexiou und was Frau Alexiou? Kreuze an!

Die elfte Aktivität verdeutlicht die Finalsätze. In einem Kästchen werden drei Finalsätze dargestellt. Diese Aktivität fördert weder eine Lernstrategie noch eine Lernerautonomiekonzeption.

	
<p>- Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, damit ihr Geld verdient. Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, um Geld zu verdienen.</p>	
	
<p>- Ihr sollt nicht so lange mit dem Handy telefonieren, damit ich nicht so hohe Rechnungen bezahlen muss.</p>	

Aufgabe 11. Finalsätze.

Die zwölfte Aufgabe stellt zwei Spalten dar. Die Lernenden sollen die zwei Spalten verbinden und so werden drei Sätze entstehen. Die drei griechischen Sätze, die entstehen werden, sind die Theorie den Finalsätzen. *Regeln anwenden* ist die direkte Strategie, die hier angewendet wird. Die Lernenden verstehen die Regeln und werden sie danach bewusst anwenden. Am Anfang wirkt diese Aufgabe als eine Einzelarbeit und die Lernenden haben die Gelegenheit autonom zu arbeiten. Weil die Lernenden nachher in Beziehung mit ihren Mitschüler/-innen bleiben und im Plenum diskutieren werden, folgen die *entwicklungspsychologische Lernautonomiekonzeption*.

Όταν η κύρια και η δευτερεύουσα τελική πρόταση έχουν το ίδιο υποκείμενο,	•	τότε μπορούμε να σχηματίσουμε την τελική πρόταση μόνο με „damit“.
Όταν η κύρια και η δευτερεύουσα τελική πρόταση έχουν διαφορετικό υποκείμενο,	•	τότε μπορούμε να σχηματίσουμε την τελική πρόταση και με „damit“ και με „um...zu“.
Η τελική πρόταση που εισάγεται με „um ... zu“ είναι απαρεμφατική,	•	και το υποκείμενό της παραλείπεται πάντα, γιατί εννοείται αυτό της κύριας.

Aufgabe 12. Unterstreicht alle Subjekte in den Sätzen! Was stellt ihr fest? Diskutiert in der Klasse! Bildet die Regeln, indem ihr die richtigen Sätze verbindet!

Die dreizehnte Aufgabe gliedert sich in vier Unteraufgaben: 13a, 13b, 13c und 13d. Die Aufgabe beginnt mit einem Leseverstehen. Die Lernenden sollen den Text *global* lesen und danach die richtige Überschrift für ihn wählen. Die Lernenden können von drei vorgeschlagenen Überschriften wählen. Diese Aufgabe wird als Einzelarbeit durchgeführt. *Auf die Idee schnell kommen* heißt die vorgeschlagene Lernstrategie. Die Lernenden verwenden die *situativ-technische Autonomiekonzeption*, weil sie die Aufgabe ohne die Hilfe von der Lehrperson ausfüllen.

Aufgabe 13.a. Lies den Text global! Welche Überschrift ist richtig? Kreuze an!

Nachfolgend kommt die Aufgabe 13b. Die Lernenden sollen den Text noch einmal lesen. Dieses Mal sollen sie ihn aber detailliert lesen. So können sie einen besseren Eindruck von dem Text haben und die kommende drei Fragen antworten. Alle Fragen, die die Lernende antworten werden, sind *offene Fragen*²⁷. Diese Einzelarbeit benutzt die Strategie *Verwenden von Ressourcen*. Die Lernenden nutzen den Text als Ressource um bestimmte Informationen zu finden. Die *situativ-technische Lernautonomiekonzeption* ist auch für diese Aufgabe geeignet.

Aufgabe 13.b. Lies den Text noch einmal detailliert! Kannst du die Fragen beantworten?

Auf der nächsten Aufgabe wird überprüft ob die Lernenden in der Lage sein die Zusammenfassung eines Textes zu machen. Die Lernenden sollen den Text auf Griechisch zusammenfassen. Daraus kann man folgern, dass die Lernenden *Sprachmittlung* machen werden. Die direkte Strategie der Aufgabe 13.c. ist die Strategie Zusammenfassen. Die Lernenden finden die Kerninformationen des Textes und machen eine Zusammenfassung mit diesen Informationen. Nach dieser Einzelarbeit gibt es ein grünes Kästchen, in dem eine

²⁷ Es gibt zwei Kategorien von Fragen:

1. Die offenen Fragen sind Fragen, die keine feste Antwort haben. Die Person, die befragt wird, kann selbständig ihre Antwort formulieren.
2. Die geschlossenen Fragen sind Fragen, die die befragte Person von vorgesehenen Antworten wählen kann. Das heißt, dass nur bestimmte Antworten auf diese Fragen passen (Albert / Koster 2002: 34).

wichtige Hinweis den Lernenden gegeben wird. Dieser Hinweis beschreibt in einigen Wörtern die direkte Strategie *Markieren*. Die Strategie rät der Lernenden die wichtigsten Informationen des Textes zu markieren. Diese Strategie wird die Lernenden bei der Zusammenfassung des Textes helfen. Die Lernenden haben die Gelegenheit autonom zu arbeiten. Wenn sie diese Aufgabe allein erfüllen möchten, sollen ihre gewusste Kenntnisse mit den neuen Informationen kombinieren. Die passende Konzeption ist die konstruktivistisch-orientierte Lernautonomiekonzeption.

Κάθε φορά που συναντάς άγνωστες λέξεις σ' ένα κείμενο εφαρμόζοντας αυτή τη διαδικασία είναι πιο εύκολο για σένα να τις βρεις.

Aufgabe 13.c. Lies den zweiten Text! Kannst du ihn auf Griechisch zusammenfassen?

Auf dem Text der Aufgabe 13.c. fehlen sieben Wörter. Das Ziel der Aufgabe 13.d. ist diese Wörter herauszufinden. Diese Aktivität gibt die Lernenden Hinweise, um die fehlenden Wörter leichter zu finden. Diese Hinweise sind behilflich, nicht nur für diese Aktivitäten aber für alle Leseverstehen, die der Lernenden lesen werden. Die Einzelarbeit fördert die direkte Strategie des *Rekombinierens*. Die Lernenden werden bekannte für sie Wörter auf eine neue Weise verwenden. Die Schritte, die den Lernenden helfen, begrenzen ihre Lernautonomie. Wenn sie aber diese Schritte als Hilfe oder als Strategie nehmen, können die Lernenden mithilfe der strategisch-technische Autonomiekonzeption bearbeiten.

Aufgabe 13.d. Im Text fehlen sieben Wörter. Versuch herauszufinden, wie die Wörter heißen. Die folgenden Schritte helfen dir!

Die vierzehnte Aufgabe teilt sich in drei Aktivitäten: 14.a., 14.b. und 14.c.

Die Lernenden sollen auf der Aufgabe 14.a. sieben Anzeigen lesen und sie mit den richtigen Situationen zu ordnen. Die Lernenden arbeiten hier mit ihren Nachbarn oder ihrer Nachbarin. Das heißt, dass die Aufgabe eine Partnerarbeit ist. Die Lernenden folgen die direkte Strategie *Auf die direkte Strategie schnell kommen*. Die Lernenden werden bestimmte Lesestrategien verwenden, um die passende Anzeige mit der passenden Situation zu verbinden. Die

Lernerautonomie der Lernenden ist in dieser Aufgabe begrenzt. Eine vorgeschlagene Lernerautonomiekonzeption der Aufgabe ist die entwicklungspsychologische, weil die Gelegenheit haben, mit anderen zu kommunizieren.

Aufgabe 14.a. Maria-Christine, Andreas und Melanie schauen sich das schwarze Brett ihrer Schule an. Lest mit eurem Nachbarn / eure Nachbarin die Anzeigen und ordnet sie den Situationen zu!

Mit der Aufgabe 14.b. werden die Lernenden einige Abkürzungen der deutschen Sprachen, die auf den Anzeigen von der Aufgabe 14.a. zu finden sind, kennenlernen. Diese Partnerarbeit gibt den Lernenden Abkürzungen und sie versuchen zu verstehen, was sie bedeuten. Die Lernenden sollen hier die direkte Strategie *Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen* zu verwenden. Die Lernenden versuchen ihre vorherigen Kenntnisse mit neuen Elementen in Beziehung zu setzen. Durch den Kontext der Anzeigen und ihr Vorwissen könnten die Lernenden die Aufgabe ausfüllen. Sie haben in dieser Aufgabe keinen Raum, um die Situationen allein zu gestalten und sie kreativ zu erarbeiten.

Aufgabe 14.b. In manchen Texten, wie in den Anzeigen, findet man oft Abkürzungen. Könnt ihr sie verstehen? Arbeitet zu zweit!

Die Aufgabe 14.c. hat das gleiche Thema wie die Aufgabe 14.b. Die Lernenden sollen zwei Spalten verbinden. Auf der eine Spalte gibt es das vollständige Wort und auf der andere gibt es die Abkürzung. Die Lernenden arbeiten wieder mit ihrem Partner oder ihrer Partnerin. Die empfohlene direkte Strategie ist wieder *Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen*. Auch die Kreativität und die Lernerautonomie ist in dieser Aufgabe begrenzt. Beide Aufgaben sind sehr ähnlich miteinander.

Aufgabe 14.c. Könnt ihr die folgenden Wörter mit ihren Abkürzungen verbinden? Arbeitet zu zweit!

Das Lehrwerk „Deutsch – ein Hit! 3“ ist ein Lehrwerk, das seit 2006 aktiv in alle öffentlichen Schulen gelehrt wird. Es ist ein Lehrwerk mit vielen Optionen sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Lernenden. Es gibt auch Symbole, die den Lernenden über seinen Lernstil

informieren. Ein Symbol rät den Lernenden Strategien zu verwenden. Daraus lässt sich ableiten, dass das Lehrwerk „Deutsch – ein Hit! 3 Lernstrategien fördert.

Auf der anderen Seite folgt das Lehrwerk eine traditionelle Art und Weise des DaF-Lernens. Die Lernenden können Initiativen nicht einfach ergreifen. Das heißt, dass sie sich nicht frei äußern. Die Lernenden sind begrenzt ein bestimmter Plan zu folgen. Dieser Plan gibt aber nicht so viele Möglichkeiten mit ihrer Differenzierung zu arbeiten. Die Lernerautonomie könnte heutzutage eine aktivere Rolle im DaF Unterricht spielen. Im nächsten Kapitel folgt die Umformung derselben Lektion.

5.4 Umformung der Lektion

Die Umformung einer Lektion ist nicht einfach und garantiert nicht, dass ein besseres Ergebnis hervor geht. Das folgende Kapitel bezieht sich auf der Umformung der vorherigen Lektion. Die nachkommende Lernvorschlag übernimmt die obengenannte Lernstrategien²⁸ und berücksichtigt die Lernautonomie²⁹ des Lerner. Die Lernstrategien und insbesondere die indirekte Lernstrategien³⁰ dienen nicht nur um die Lernenden den Lernstoff besser zu verstehen und zu lernen, sondern sie dienen auch um ihre Emotionen und ihren psychologischen Zustand zu bewältigen. Die Umformung der dritten Lektion des Lehrwerks „Deutsch – ein Hit! 3 nimmt als Reiz den Lernstoff und das gleiche Thema. Darauf aufbauend wird die dritte Lektion mit neuen Ideen und Lernstrategien bereichert. Das vorliegende Kapitel gliedert sich in zwei Kapiteln, die zunächst kommen.

5.4.1 Einsatz direkter Lernstrategien und Lernerautonomie

Aufgabe 1: Die Lernenden schauen das Schaubild und versuchen das Thema der Lektion zu verstehen. Die Lernenden werden verstehen, dass das Thema der Lektion das Taschengeld ist. Sie werden also *Bilder und Laute verwenden* als direkte Strategie. Dieses Mal werden aber die Prozente des Schaubilds nicht abgebildet. Jeder/-e Lerner/-in oder jede Lernerin wird zuerst allein das Schaubild anschauen. Nach einige Minuten wird die ganze Klasse das Schaubild im Plenum besprechen. In dieser Variante haben die Lernenden mehr Raum und *Autonomie*, um mit der Aufgabe zu beschäftigen. Sie haben das Material erhalten und versuchen allein, ohne die Hilfe der Lehrperson, die Aufgabe zu vorbereiten. Sie können ihre Fantasie aktivieren und mit der *situativ-technische Autonomiekonzeption* zu arbeiten.

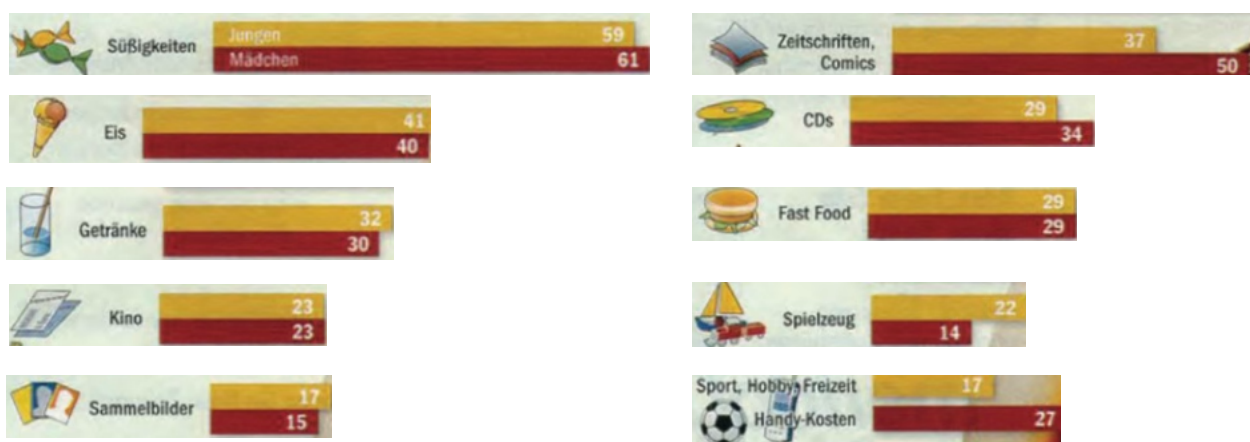
²⁸ s. Kap 2.1

²⁹ s. Kap 2.2

³⁰ s. Kap 2.1.2



Aufgabe 2: Auf der zweiten Aufgabe werden die Lernenden in Gruppen von zwei Personen arbeiten. Die Lehrperson teilt die ausgeschnittenen Prozenzte des Schaubilds an den Gruppen. Die Lernenden werden an der Tafel das Prozent und die Waren zeichnen. Die anderen Lernenden werden im Plenum die Waren raten. Die Lernenden werden spielerisch die direkte Strategie *Bilder verwenden* nutzen. Durch die Zeichnung von den Waren wird der Wortschatz im Gedächtnis besser und schneller gespeichert. Die Interaktion spielt hier eine wesentliche Rolle. Die Lernenden machen aktiv mit. Die *Lernautonomie* bedeutet nicht, dass die Lernenden immer allein arbeiten. Das Lernen ist ein natürlicher Prozess. Das heißt, dass die Interaktion mit anderen Lernenden erforderlich ist. Die Lernenden arbeiten autonom mit der *entwicklungspsychologischen Lernautonomiekonzeption*.



Aufgabe 3: Die Lernenden werden in der Klasse in einem Kreis sitzen. Nach der Reihe werden die Lernenden durch Pantomime zeigen, was sie mit ihrem Taschengeld machen. Die anderen Lernenden werden es im Plenum raten. Sie nutzen die direkte Strategie *Körperliche Reaktion und Gefühl*. Die Lernenden stellen die Sprachinformationen schauspielerisch dar. Die Lernenden arbeiten autonom und fühlen sich selbstbewusst ihr Gedanke durch Gestik und Mimik zu äußern.

Aufgabe 4: Die vierte Aufgabe ist Partnerarbeit. Die Lernenden teilen sich die sechs kurzen Texte. Der einer Partner liest und der andere macht Stichpunkte mit den wichtigsten Informationen. Die Lernenden *machen sich Notizen*. Die Notizen können entweder abstrakte oder eine bestimmte Form haben. Das Wichtigste ist, dass die Notizen die Hauptidee des Textes widerspiegeln. Es ist sehr wichtig für die Lernenden frei zu fühlen. Sie können ihre Notizen wählen. Viele arbeiten mit Stichpunkten, andere mit Sätzen usw. Die Lernenden fühlen sich sicherer, wenn sie eine Wahl haben.

Aufgabe 5: Jeder Lerner / Jede Lernerin liest für sich selbst, als *Einzelarbeit*, die fehlenden Informationen der fünften Aufgabe und *markiert* diese Informationen im Text. Wenn die Lernenden die wichtigsten Informationen unterstreichen oder sie umkreisen haben, dann werden die Lernenden mehr vertraut mit dem Text sein. Die Autonomie wirkt als Mündigkeit der Lernenden. Die *fächerübergreifende Lernautonomiekonzeption* führt die Lernenden zu ihrem Ziel stark und zu fühlen und unabhängig zu arbeiten.

Taschengeld:	Wie viel?	Wofür?	Wofür?
--------------	-----------	--------	--------

Aufgabe 6: Auf der sechsten Aufgabe lesen die Lernenden die griechischen Fragen und die deutschen Antworten. Nach dem Lesen und mit Hilfe der Tabelle der Aufgabe werden die Lernenden neue Sätze bilden. Die Lernenden fragen ihren Partner /-innen und die Partner /-innen antworten mit den Konnektoren aus der Tabelle. Zuerst werden die Lernenden die *Regeln anwenden* und dann werden sie bekannte Elemente mit der neuen Theorie *rekombinieren* und längere und bereichernde Sequenzen zu erzeugen. Die Lernenden interagieren miteinander und machen allein ein realitätsnahes Gespräch.

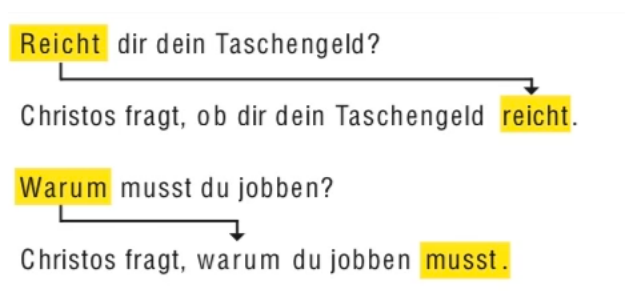
weil / da	dass	ob
-----------	------	----

Aufgabe 7: Die Lernenden schauen das Bild der Aufgabe und beschreiben es im Plenum. Danach neun Lernenden aus der Klasse lesen die drei Beispiele vor. Dann teilen sich die Lernenden in Gruppen von drei Personen und bilden drei weitere ähnliche Dialoge. Die Rollen wechseln sich ständig und alle Teilnehmer der Gruppen werden alle Rollen spielen. Auf dieser Aufgabe gibt es eine Kombination von Strategien. Die Lernenden *verwenden Bilder und Laute*, um das Thema zu assimilieren. Dann *erfinden sie Kontexte*. Die Lernenden denken und bilden neue Sätze und gleichzeitig *wenden* sie die neuen *Regeln an*. Auf diese Weise können sie die neuen Wörter und die neue grammatische Theorie ungezwungen speichern, und auch mit einer schauspielerischen Weise. Deshalb verwenden die Lernenden auch ihre *Körperliche Reaktion und ihr Gefühl*. Wenn die Lernenden kombinieren die Lernstrategien allein, zeigt, dass sie in der Lage sind, unabhängig zu arbeiten. So erobern ihr Ziel, die Fremdsprache zu lernen.




- a. Christos: *Ρώτα τον Steffen, αν του φτάνει το χαρτζιλίκι του.*
 Andreas: Christos fragt, ob dir dein Taschengeld reicht.
 Steffen: Nein, natürlich nicht.

Aufgabe 8: Die Lernenden lesen allein die Tabelle mit der Theorie der indirekten Fragen. Nachdem sie die Theorie verstanden haben, schreiben an vier Karteikarten vier indirekten Fragen. Eine Frage davon wird einen Fehler haben. Der Partner soll entscheiden welche Karteikarte den Fehler hat. Diese Aufgabe beginnt als *Einzelarbeit* und dann entwickelt sie sich zu einer *Partnerarbeit*. Die Lernenden *analysieren und wenden die Regeln an*. Sie *wiederholen regelmäßig das Gelernte*. Die *Wiederholung* ist eine Strategie, die seit langer Zeit im Sprachenlernen eine Hauptrolle hat. Sie „*verwenden Vokabelkarten bzw. Kartekarten*“. Das ist eine kreative Art von Lernen, weil die Lernenden frei sind, ihre Karten allein zu schreiben. Hier sei noch einmal hervorgehoben, wie bedeutsam für die Lernenden ist, autonom zu arbeiten. Die Lernenden können neue Dimensionen des Lernens sehen, wenn sie ihre *Lernautonomie* als Ziel ihres Lernens nehmen.



Aufgabe 9: Die Aufgabe ist eine *Einzelarbeit*. Die Lernenden hören ein Gespräch und kreuzen die richtige Antwort auf die fünf nachkommenden Fragen. Sie *verwenden Ressourcen*, um bestimmte Informationen zu sammeln. Die Lernenden steuern allein ihren Lernhandlungsprozess. Sie sind in der Lage, die wichtigste Informationen des Hörverstehens auszusuchen. Sie folgen die *handlungstheoretische Lernautonomiekonzeption*.

Aufgabe 10: Die Lernenden *verwenden das Bild* und versuchen das Thema der Aufgabe zu verstehen. Nachdem sie das Bild geschaut haben, lesen sechs Aussage und versuchen in der Gruppe zu verstehen, wer diese Aussage gesagt hat. Danach wird die Klasse auf zwei



	Herr Alexiou	Frau Alexiou
„Du musst abends nicht so oft ausgehen, damit du mehr Geld für Kleidung übrig hast.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, damit ihr mehr Geld verdient.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gruppen geteilt. Die eine Gruppe unterstützt die Aussagen von Herr Alexiou und die andere die Aussage von Frau Alexiou. Sie werden die Zielsprache „üben“, da diese Aufgabe das Lesen und das Sprechen fördert. Die Verwendung der Medien wirkt hilft bei der Eroberung der *Lernautonomie*.

Aufgabe 11: Die Lernenden lernen auf dieser Aufgabe die Finalsätze. Sie lesen die Beispielsätze und versuchen solche Beispiele im Plenum zu präsentieren. Die Lernenden *verwenden und analysieren die Regeln*. Sie *erkennen auch das Satzmuster und verwenden es*. Die Lernenden erkennen und lernen die Wendungen und sie *rekombinieren* sie auf neue Weise. Diese Aufgabe fördert eine Mischung von Strategien. Die Lernenden steuern die Assimilierung ihres Lernens. Sie kombinieren *Lernstrategien* und nutzen ihre *Lernautonomie*.

Aufgabe 12: Diese Aufgabe ist geeignet für das Einsatz des umgedrehten Unterrichtes. Die Lernenden hatten als Hausaufgabe die Theorie der Finalsätze zu studieren. Die Tabelle des Lehrwerks ist auf Griechisch. So werden die Lernenden keine Verständigungsprobleme zu Hause haben. Wenn die Lernenden wieder zurück in die Klasse kommen, können Aktivitäten machen, um festzustellen ob sie die Theorie zu Hause verstanden haben. Der umgedrehte Unterricht ist ein abwechslungsreiches Konzept. Die Lernenden lernen autonom zu arbeiten und fühlen sich stark und verantwortungsvoll. Die Lernenden werden in der Klasse auf Deutsch die Theorie mit ihrem Partner / ihrer Partnerin besprechen. Sie werden die Finalsätze *wiederholen*. Die Lernenden arbeiten selbständig ohne die Hilfe der Lehrperson.

Όταν η κύρια και η δευτερεύουσα τελική πρόταση έχουν το ίδιο υποκείμενο,	•	τότε μπορούμε να σχηματίσουμε την τελική πρόταση μόνο με „damit“.
Όταν η κύρια και η δευτερεύουσα τελική πρόταση έχουν διαφορετικό υποκείμενο,	•	τότε μπορούμε να σχηματίσουμε την τελική πρόταση και με „damit“ και με „um...zu“.
Η τελική πρόταση που εισάγεται με „um ... zu“ είναι απαρεμφατική,	•	και το υποκείμενό της παραλείπεται πάντα, γιατί εννοείται αυτό της κύριας.

Aufgabe 13.a.: Auf dieser Aufgabe haben die Lernenden eine Leseaufgabe. Der Text wird in vier Abschnitte zerlegt. Die Lernenden teilen sich in Gruppen von vier Personen. Jeder/-e Teilnehmer/-in nimmt einen Abschnitt und liest es vor. Dann findet die Gruppe zusammen

die richtige Reihe des Textes. Schließlich entscheidet die Gruppe auf die richtige Überschrift. Sie haben drei Optionen, aber nur eine Überschrift passt zu dem Text. Die Lernenden haben einen Eindruck von dem Text und deshalb benutzen die Strategie *Auf die Idee schnell kommen*. Um die richtige Überschrift zu wählen, reicht es das *skimming* eines Textes. Die Lernenden interagieren miteinander und erfüllen die *entwicklungspsychologische Lernautonomiekonzeption*.

Die unglaublichen Kaminski-Brüder saßen am Frühstückstisch und hatten ihr Gesicht hinter einer großen Zeitung verborgen. Billi, Bum und Bernhard waren Drillinge und sahen sich ähnlich wie ihre drei Frühstückseier. Plötzlich durchbrach ein Aufschrei die

morgendliche Stille. Billi las laut vor: „Hier ein Leserbrief von unserem Zahnarzt Dr. Rothmund: Wir müssen sparen! Alle werden aufgerufen mehr zu sparen. Wir geben zu viel Geld aus, wir verschwenden zu viel Zeit, wir essen und trinken zu viel und machen zu viel Quatsch. Wir müssen sparen!“ Billi war ganz aufgeregt, biss hastig in sein Marmeladenbrötchen und schrie weiter mit vollem Mund: „Habt ihr das gelesen, Jungs? Dr. Rothmund hat Recht. Da machen wir doch mit. Wir wollen anderen ein gutes

Beispiel sein und fangen an. Wir sparen, wo es geht, und wo es nicht geht, sparen wir erst recht. Die unglaublichen Kaminski-Brüder werden wieder in aller Munde sein.“ Bum war gleich begeistert von der Idee. Bernhard wog noch ab. „Ich spare nicht sehr gerne.

Ich habe lieber Geld und gebe es aus. Was machen wir mit unserem Geld, wenn wir es nicht ausgeben dürfen?“ Billi stopfte sich Bums Marmeladenbrot in den Mund und mampfte: „Wir sparen es, du Weichei, außerdem haben wir nicht viel Geld, sondern viele Schulden, und so sollten wir heute anfangen Geld zu sparen, damit wir bald wieder reich sind.“ Bum war

begeistert und Bernhard schließlich auch. Billi aß Bernhards Marmeladenbrötchen auf und sagte nach einem langen Rülpsen: „Jungs, wir sind uns also einig. Ich warte auf eure unglaublichen Vorschläge!“

Aufgabe 13.b.: Die Gruppe liest den gesamten Text detailliert und versucht auf die drei Fragen zu antworten. Die Ergebnisse werden im *Plenum* diskutiert. Die Lernenden werden den Text *scannen*, um eine bestimmte Information zu finden. Die Lernenden finden unabhängig die gewünschten Informationen.

Aufgabe 13.c./d.: Auf dieser Aufgabe haben die Lernenden einen Text mit Lücken. Die Klasse teilt sich in Gruppen von acht Personen. Jeder/Jede Lerner/-innen ist verantwortlich für einen Lücken. Die Lernenden lesen den Text vor bis sein oder ihr Lücken vorkommt. Dann versuchen die Lernenden das Wort zu finden. In jede Gruppe gibt es ein Lerner oder eine Lernerin, der/die die Lösungen des Textes hat und korrigiert die anderen. Die Lernenden *verwenden Ressourcen*, um Informationen über den Text zu finden. Sie *analysieren* auch Wörter und Ausdrücke, um das passende Wort zu finden und die Lücken zu füllen. Die Lehrperson hat eine beaufsichtigt die Lernenden, da sie alle wichtige Rolle bei der Aufgabe haben.

Aufgabe 14a.: Auf der vierzehnten Aufgabe haben die Lernenden sechs Anzeige und drei Situationen. Die Aufgabe wird als *Partnerarbeit* gemacht. Der/die erste liest die Situationen vor und der/die zweite versucht die passende Anzeige zu finden. Am Ende besprechen beide Teile die Situationen und die Anzeigen zusammen. Die Lernenden benutzen das *Scanning*, um bestimmte Informationen zu finden. Sie werden auch die wichtigsten Informationen *markieren*, um leichter die Hauptinformationen zu erinnern. Die Lernenden interagieren miteinander, um richtig die Aufgabe zu erfüllen.

Aufgabe 14.b.c.: Die Lernenden füllen die Abkürzungen als *Einzelarbeit* und dann besprechen sie im Plenum, ob diese oder ähnliche Abkürzungen auch in der griechischen Sprache zu finden sind. Danach schreibt jeder/-e Lerner/-innen einen Text mit vielen Abkürzungen. Die Texte werden zufällig in der Klasse verteilt. Dann sollen die Lernenden den Text ohne die Abkürzungen nochmal schreiben. Auf dieser Aufgabe *vergleichen sie die beiden Sprachen miteinander*. So können die Lernenden einfacher die Abkürzungen erinnern. Sie *analysieren auch die Ausdrücke, rekombinieren* das Gelernte und *üben* ihre Zielsprache. Die Lernenden entscheiden und machen die Aufgabe unabhängig.

Aufgabe 15: Die fünfzehnte Aufgabe tritt in der dritten Lektion des Lehrwerks: *Deutsch-ein Hit!3* nicht auf. Diese Aufgabe ist ein Vorschlag, um das Konzept des Tandems in der Klasse einzubeziehen. Die Lehrperson kann eine Partnerschule in Deutschland finden. Es gibt viele Schulen in Deutschland, die Griechisch oder Altgriechisch anbieten. Alle Fremdsprachenlernenden würden sich freuen mit Muttersprachler der Zielsprache zu kommunizieren. Wenn die Lernenden, auch in der gleichen Altersgruppe sich befinden, so wird dieses Erlebnis noch bedeutsamer und aufgeregter sein. So kann ein Online-Tandem einfach funktionieren. Jeder Lerner / Jede Lernerin findet einen/-e Tandempartner/-in und

helfen einander auf der Zielsprache. Die Lehrperson gibt die Lernenden ein Thema und die Lernenden mit ihren Tandempartnern kommunizieren und machen eine Präsentation. Das Aussehen der Präsentation können die Lernenden selbständig wählen. So werden sie mehr Motivation haben, um die Präsentation mit ihrem Geschmack zu organisieren. Danach werden die Lernenden eine Präsentation in der Klasse machen.

Die direkten Lernstrategien helfen den Lernenden direkt eine Weise zu finden, wie man eine Aufgabe auflösen kann. Je mehr die Lernenden dafür arbeiten und trainieren, desto besser und präziser können werden. Die Lernautonomie in dem Fremdsprachenunterricht ist ein wichtiger Bestandteil. Sie ist eine Herausforderung des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts (Martinez 2005:76). Es steht außer Zweifel, dass auch die indirekten Lernstrategien wichtig für das Lernen und die Lernenden sind. Das nächste Kapitel zeigt einen Vorschlag, wie indirekten Lernstrategien den Lernenden helfen können. Die indirekten Strategien helfen den Lernenden indirekt ihren Weg zum Lernen zu finden.

5.4.2 Einsatz indirekter Lernstrategien und Lernerautonomie

Damit die Lernenden selbstbewusster sich fühlen, werden einige Arbeitsblätter³¹ an den sie verteilt. Sie werden von den Lernenden zu Hause ausgefüllt. Bevor sie mit dem Lernen anfangen, werden sie die Arbeitsblätter anschauen und einige Aufgaben erfüllen. Als erstes gibt es einige Tipps zum Lernen:

- a. Plan dein Lernen
- b. Setze deine Lernziele
- c. Such deine passende Lernstrategien
- d. Überwache und kontrolliere deinen Lernprozess
- e. Erstelle eine Checkliste
- f. Schalte dein Handy aus
- g. Reduziere den Stress
- h. Entspanne dich
- i. Belohne dich

³¹ s. Anhang

Diese Tipps werden den Lernenden helfen, mehr organisatorisch, sorgfältig und entspannt zu sein und zu studieren. Nach Mandl / Friedrich (2006: 252) „wird es angenommen, dass Stress eine Kaskade von Reaktionen aufseiten des Individuums auslöst, die Einschätzungen der Bedrohlichkeit der Situation und der eigenen Handlungsmöglichkeiten, emotionale Reaktionen und Verhaltensweisen der Stress- und Emotionsbewältigung umfasst. Das Bewältigungsverhalten kann dann zu einer Änderung der Situation und einer veränderten Bewertung der Lage („reappraisal“) führen.“

Danach gibt es ein Wochenplan, damit die Lernenden ihren Lernprozess organisieren können. Auf dem Arbeitsblatt gibt es auch Platz für Notizen und ihr Lernziel zu schreiben. Es ist motivierend für die Lernenden ihr Lernziel zu sehen. So haben sie einen bestimmten Grund, um sorgfältiger zu studieren. Zwei motivierende Sprüche sind noch auf dem ersten Arbeitsblatt. Die Lernenden brauchen Motivation, um weiterzuarbeiten. Das Gefühl von Können und die intellektuelle Anstrengung und nicht nur das Spiel und der Spaß verstärken die Motivation (Decke-Cornill / Küster 2010:132).

Das zweite Arbeitsblatt dient um die psychische Gesundheit und insbesondere die emotionale Stabilität, indem sie dazu beitragen, dass sich die Schüler ihrer Gefühle bewusstwerden und diese frei kommunizieren zu können.

Zuerst können die Lernenden frei und kreativ sich äußern, indem sie ihr Lieblingslied hören und ihre Gefühle aufschreiben. Dann gibt es vier Felder, indem die Lernenden etwas zeichnen sollen.

- I. Das Beste, das heute passiert ist:
- II. Was ich gern am heutigen Tag ändern würde:
- III. Heute bin ich stolz auf mich, weil...
- IV. Daran muss ich noch arbeiten:

Es gibt unterschiedliche Formen von schriftlichen mündlichen, grafischen und multimodalen Texten zu verstanden. Diese unterrichtsbezogenen Produkte entstehen in Unterrichtsarrangements oder in direktem miteinander Zusammenhang. Die erfassten Texte können von Lernenden, Lehrpersonen usw. erstellt werden. Sie können in Vorbereitung des Unterrichts, während des Unterrichts, oder nach dem Unterricht hilfreich sein. Einige Ideen sind: Stundenplanungen, kreative Texte, Standbilder, Interviews usw. (Caspari/Klippel/Legutke/Schramm 2016:194).

Das dritte Arbeitsblatt besteht aus einem Platz. Da können die Lernenden ihre Notizen machen, Fragen schreiben oder ihre Gefühle ausdrücken.

Die indirekte Lernstrategien, die auf den Arbeitsblättern die Hauptrolle spielen, wirken als Richtlinien für die Lernenden. Mit denen können die Lernenden allein ihre Zeit und Ort ihres Lernens wählen. Sie können auch die Quantität und auch die Qualität ihres Lernens entscheiden. Alle diese Entscheidungen fordern die Autonomie an den Lernenden, die verantwortlich für ihr Lernen sind.

6. Schlussfolgerung und Ausblick

Zielsetzung der vorliegende Masterarbeit war die Darstellung der *Lernstrategien* und der *Lernerautonomie* im DaF-Unterricht. Zuerst wurde eine Einleitung des Masterarbeits gemacht, um alle wichtigen Punkte der Arbeit zu erklären. Im Fokus der zweiten Kapitel sind die theoretischen Grundlagen des DaF-Unterrichts. Im Vordergrund des Kapitels stehen die Lernstrategien, die nach zwei Kategorien sich unterscheiden. Die erste Kategorie umfasst die direkten Strategien und die zweite umfasst die indirekten *Lernstrategien*. Ein weiteres Grundthema des zweiten Kapitels ist die *Lernerautonomie*. Zuerst werden die traditionelle Lernautonomiekonzeptionen präsentiert. Dann schlägt diese Arbeit noch zwei alternative Unterrichtsmethoden, die die Lernautonomie der Lernenden fördern könnten. Das Tandem und der umgedrehte Unterricht sind zwei Konzepte, die Freiheit der Lernenden geben. So fühlen sich die Lernenden motivierend autonom zu arbeiten und zu lernen. „Für den Lernprozess sind noch zahlreiche weitere Faktoren wichtig. Bei der Erörterung von Motivation, Einstellung und Begabung sowie von Lernstillen und Lernstrategien wurde deutlich, dass die Forschungsergebnisse dazu noch recht widersprüchlich sind, man aber dennoch versuchen sollte, diese Faktoren im Unterricht zu berücksichtigen, um den individuellen Präferenzen von Lernern gerecht zu werden“ (Huneke / Steinig 2013:29).

Das dritte Kapitel analysiert die *Sozialformen des DaF-Unterrichts*. Die Lernenden können unterschiedlich arbeiten. So wird der Unterricht abwechslungsreich und können die Lernenden produktiver werden. Mit dem Begriff *Sozialformen* kann man die Zusammenarbeit sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen Lernenden und Lernenden. Es ist aber die Arbeit des Individuums nicht zu vergessen (Rösler 2012: 95). Für das Fremdsprachenunterricht ist das *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen* sehr wichtig. Das vierte Kapitel präsentiert die Richtlinien der Niveaus der Lernenden in einem Fremdsprachenunterricht. Das Kapitel des methodischen Vorgehens umfasst die Forschungshypothese der Masterarbeit. In dieser Masterarbeit wurde die dritte Lektion des Lehrwerks Deutsch-Ein Hit! 3 analysiert. Im Fokus der Überlegungen standen, ob die *Lernstrategien* und die *Lernerautonomie* sichtbar in dieser Lektion sind. Danach folgt eine Umformung derselbe Lektion. Im Vordergrund der umgeformten Lektion stehen die Lernstrategien und die Lernautonomie im DaF-Unterricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernstrategien den Lernenden helfen. Sie wirken direkt oder indirekt als Richtlinien für das Lernen einer Fremdsprache. Hieraus ergibt sich auch, dass die Lernenden autonom arbeiten sollen. So haben die Lernenden den Raum sich frei zu äußern. Das Erlernen einer Fremdsprache ist ein lebendiger Prozess. Jeder Lernende hat seine eigene Art und Weise vom Lernen.

Mein Ziel als Lehrerin ist zu zeigen, dass die Schüler/-innen einen anderen Aspekt der deutschen Sprache und einen anderen Aspekt Deutschlands kennenlernen. Beim Erlernen einer Fremdsprache ist es nicht nur wichtig die Grammatik und den Wortschatz zu beherrschen, es ist auch wichtig zu sehen, was sich hinter der Sprache verbirgt. Aus diesem Grund ist es notwendig einen Weg zu finden, um den DaF Lernenden auch die deutsche Kultur darzustellen. Die Lernstrategien sind sowohl wichtig für das DaF Unterricht als auch für andere Fächer der Lernenden.

7. Literaturverzeichnis

Albert, R. / Koster C.J. (2002): Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Barkowski, H. & Hermann, F. (2004): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Berlin: Cornelsen.

Bechtel, M. (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Tübingen: Narr Dr. Gunter.

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Berlin: Langescheidt.

Brammerts, H. / Kleppin, K. (2001): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem.: Ein Handbuch. Tübingen: Stauffenburg.

Broek, S. & Van den Ende, I. (2013): Die Umsetzung des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in den europäischen Bildungssystemen. Brüssel: Bildung und Kultur des Europäischen Parlaments.

Caspari, D. / Klippel, F. / Legutke, M. K. / Schramm, K. (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Decke- Cornill, H / Küster, L (2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.

Friedrich, H. F. (1992): Die Vermittlung von reduktiven Textverarbeitungsstrategien durch Selbstinstruktion. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S. 193-212). Göttingen: Hogrefe.

Friedrich, H.F. / Mandl, H. (2006): Handbuch Lernstrategien: Göttingen:Hogrefe Verlag.

Gnutzmann,C. / Königs,F. / Zöfgen, E. (2005): Fremdsprachen Lehren und Lernen. Tübingen: Günter Narr Verlag.

Griesbeck R. / Teicher M. (2008): Pimp your Brain. Spielerisches Gehirntraining für mehr beruflichen Erfolg. Frankfurt / New York: Campus Verlag.

Grünewald, A. / Noack-Ziegler, S. / Tassinari, M. G. / Wieland K. (2021): Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Hymes, D. (1972): *Reinventing Anthropology*. Michigan: Ann Arbor Paperbacks.

Henrici, G. / Riemer, C. (2001): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1*.

Huneke, H. & Steinig, W. (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Holec, H. (1980): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Cambridge: Janus Book Pub.

Knapp-Potthoff, A. & Knapp, K. (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

Krumm, H.J / Fandrych, C / Hufeisen, B. / Riemer, C (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Lachout, M / Krovová, E & Moc, O (2020): *Anwendung von Lernstrategien bei Hochschulstudierenden im Bereich Deutsch*. In *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 55-71. <https://doi.org/10.5817/BBGN2020-1-4> (letzter Zugriff: 31.01.2022).

Martinez, H. (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis: eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr Verlag.

Martinez, H (2005): *Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht... und für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung*. Tübingen: Narr Verlag.

Neber, H. / Wagner, A.C. / Einsiedler, W. (1978): *Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens*. Weinheim: Beltz Verlag.

Neuner, G. (1979): *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Bern: Peter Lang.

Rösler, D (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Reimann, D. / Rösler, A. (2013): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Verlag.

Oxford, R. (1990): Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Rampillon, U. (1999) Lernen leichter Machen. Deutsch als Fremdsprache. München: Max Hueber.

Roche, J. (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. S.122. Tübingen: UTB basics.

Rössler, A. (2008): Die sechste Fähigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht. In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2. S. 58.

Sari, Y.E. (2021): Lernerautonomie von DAF-Lehramtstudierenden. Berlin: Logos Verlag.

Schaumburg, H. / Prasse, D. (2019): Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Schmal, J. (2017): Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen. Methodik und Didaktik für Praktiker. Waldburg: Springer.

Schmelter, L. (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schmenck, B (2007): Kommunikation ist alles. Oder?. Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht DaF.

Schmenk, B. (2008): Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Surkamp C. (2017): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart: J.B Metzler.

Storch, G. (2008): Deutsch als Fremdsprache- Eine Didaktik. Tübingen: UTB.

Tardieu, C / Horgues, C. (2020): Redefining Tandem Language and Culture Learning in Higher Education. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. New York: Routledge.

Funk, H. / Kuhn, C. / Skiba, D. / Spaniel-Weise, D. / Wicke, R. (2017): Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Vanhaegendoren, K. (2002): Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache. Detmold: Hans Jacobs.

Walker, Z. / Tan, D. / Koh, N.K. (2020): Flipped Classrooms with Diverse Learners. International Perspectives. Singapore: Springer.

Werner, J. / Ebel, C. / Spannagel, C. & Bayer, S. (2018): Flipped Classroom – Zeit für deinen Unterricht: Praxisbeispiele, Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Gütersloh: C. Bertelsmann Verlag.

Wolff, D. (2007): Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: K.R. Bausch, H. Christ, & H.J. Krumm, Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5. Auflage, 321-326, Tübingen: Francke.

Bild (Katze): <https://create.vista.com/vectors/purring/>

Bild (Hund): https://de.123rf.com/photo_53634082_aquarellportr%C3%A4t-aufgepumpt-hund-rasse-deutscher-sch%C3%A4ferhund-auf-wei%C3%9Fem-hintergrund-muscle-jock-hund-hand-.html

I.Arbeitsblätter

MEIN LERN TAGEBUCH

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

Tipps zum Lernen: 

- _____ Plan dein Lernen
- _____ Setze deine Lernziele
- _____ Such deine passende Lernstrategien
- _____ Überwache und kontrolliere deinen
_____ Lernprozess
- _____ Erstelle eine Checkliste
- _____ Schalte dein Handy aus
- _____ Reduziere den Stress
- _____ Entspanne dich
- _____ Belohne dich

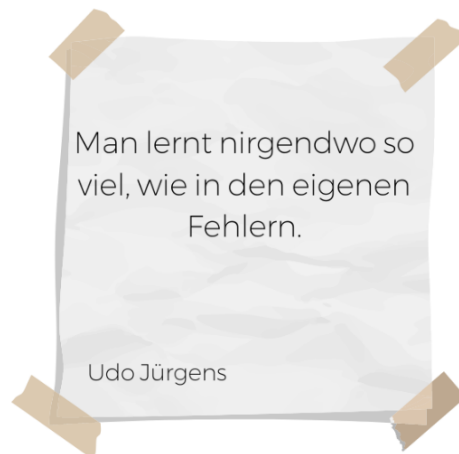
 **MEIN LERNZEITPLAN**

- _____ **MONTAG**
- _____ **DIENSTAG**
- _____ **MITTWOCH**
- _____ **DONNERSTAG**
- _____ **FREITAG**
- _____ **SAMSTAG**
- _____ **SONNTAG**

D
U
S
C
H
A
F
F
S
T
D
A
S

NOTIZEN

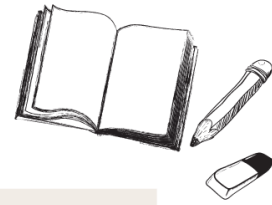
Empty dashed box for notes with a small heart icon at the bottom right.



Mein Lernziel _____



Mein Tagebuch



Hör dein Lieblingslied
Wie fühlst du dich?

Lies die folgenden Sätze und zeichne in die Felder,
was dir dazu einfällt.

Das Beste, das heute
passiert ist:

Was ich gern am heutigen
Tag ändern würde:

Heute bin ich stolz auf mich, weil ...

Daran muss ich
noch arbeiten:

Man muss das Unmögliche versuchen, um das Mögliche zu erreichen.



EINE KLEINE NOTIZ

Übung macht den Meister

II. Deutsch ein Hit 3!

Lektion 3

Lektion 3 - Taschengeld

Hier lerne ich:



να μιλάω για τα οικονομικά μου και τον τρόπο διαχείρισής τους.



να μεταφέρω την ερώτηση κάποιου.



να εκφράζω το σκοπό για τον οποίο κάνω κάτι.

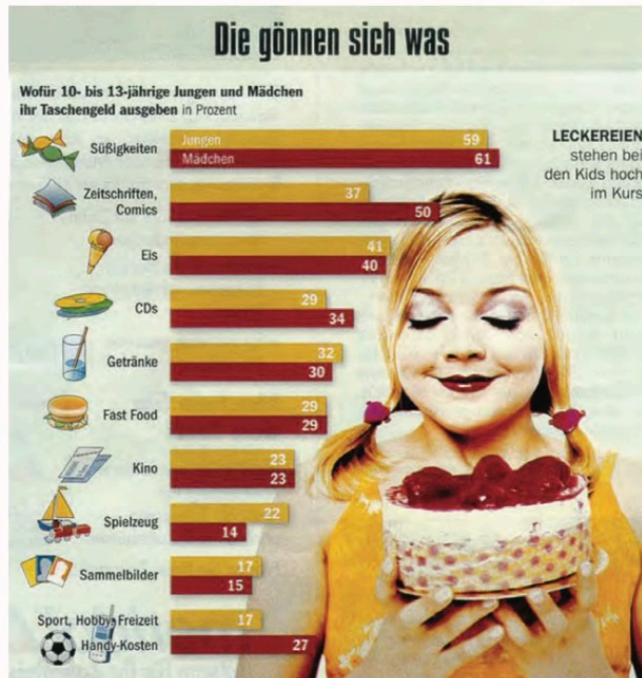


να εντοπίζω τις πληροφορίες που μ' ενδιαφέρουν σε μια αγγελία και να αποκωδικοποιώ τις συντομογραφίες.

Lektion 3 - Taschengeld

1. Schau dir das Schaubild an! Was ist sein Thema? Das ist auch das Thema der Lektion 3.

a



2. Beschreib das Schaubild! Wo sind die größten Unterschiede? Wo sind die größten Ähnlichkeiten?

- 59% (Prozent) der Jungen geben ihr Taschengeld für Süßigkeiten aus.
- Ungefähr 40 % der Jungen ...
- Die meisten Mädchen ...
Viele ...
Wenige ...
- An erster Stelle bei Jungen und Mädchen stehen ...
- An letzter Stelle bei den Jungen stehen ...
- Jungen und Mädchen geben gleich viel aus für ...

3. Wie ist es bei euch? Macht ein Schaubild der Klasse und diskutiert darüber!





4. Andreas und seine Mitschüler unterhalten sich auf dem Schulhof. Überfliege die Texte und finde heraus, worum es geht!

b



1. Steffen:

Jeden Monat bekomme ich von meinen Eltern 50 Euro Taschengeld. Damit komme ich aber überhaupt nicht aus. Meine Eltern zahlen sonst nur für meine Klamotten. Ich mag aber zum Beispiel sehr gern Musik. Ich gehe sehr gern in Konzerte und kaufe oft CDs meiner Lieblingsgruppe. Das Geld geht immer schnell zu Ende. Dann kann ich mir nichts anderes mehr kaufen ...



2. Carsten:

Meine Geschwister und ich bekommen kein Taschengeld. Wir sind daran gewöhnt und jobben seit Jahren. Um Geld zu bekommen, helfe ich einer alten Frau beim Einkaufen. Meine Geschwister sind älter und arbeiten als Kellner oder als Babysitter. Es stört uns zwar, dass wir kein Taschengeld bekommen, aber meine Eltern verdienen nicht viel und wir können sie gut verstehen. Persönlich brauche ich nicht viel Geld, weil meine einzigen Hobbys das Internet und Bücher lesen sind.

Eigentlich bin ich mit meinem Taschengeld zufrieden. Ich bekomme von meinen Eltern 20 Euro in der Woche. Das reicht mir. Meistens gebe ich Geld für Zeitschriften und kleine Geschenke aus. Manchmal gebe ich Geld für Klamotten aus, aber ich kaufe mir keine teuren Sachen, weil ich gegen Markenkleidung bin. Sehr selten bin ich am Ende der Woche pleite.



3. Melanie:



4. Sascha:

Von meinem Taschengeld bezahle ich die Rechnung für mein Handy. Da ich viele SMS schicke, sind meine Rechnungen oft hoch. Manchmal gebe ich Geld für Computerspiele aus. Ich bin ein Computerfreak, was meine Eltern nicht so toll finden. Eigentlich ist mein Taschengeld zu wenig. Was kann man mit 15 Euro pro Woche schon anfangen? Meine Eltern sind natürlich anderer Meinung.

Lektion 3 - Taschengeld

Ich bekomme meistens von meinen Eltern kein Taschengeld, aber das macht mir nichts aus, weil meine Eltern ohnehin alles bezahlen. Wenn ich mit meinen Freunden ausgehen will oder mir etwas kaufen muss, spreche ich mit meiner Mutter, und sie gibt mir immer das, was ich brauche. Oft gehe ich auch mit ihr einkaufen und sie bezahlt alles. Ist das nicht cool?



5. Nikos:

Ich gehe jede Woche mit meinen Freundinnen einkaufen. Wir machen zuerst einen Schaufensterbummel und wenn wir etwas Hübsches finden, dann kaufen wir es. Es ist uns egal, ob das Markenkleidung ist oder nicht. Hauptsache, es gefällt uns. Damit ich aber jede Woche einkaufen kann, brauche ich eine Menge Geld. Meine Freundinnen bekommen von ihren Eltern 50 Euro pro Woche, deshalb können sie moderne und schicke Kleidung kaufen und auch noch zweimal pro Woche ins Café oder ins Kino gehen. Ich bekomme aber nur 20 Euro pro Woche und das reicht mir nur zum Einkaufen. Ich habe meinen Eltern gesagt, dass ich mehr Taschengeld brauche, aber sie finden, dass ich schon genug bekomme und dass ich besser damit umgehen soll. Ich überlege mir, ob ich jobben muss.



6. Monika:

5. Lies nun die Texte noch einmal und trage die Informationen in die Tabelle ein!

Taschengeld:	Wie viel?	Wofür?	Wofür?
Steffen			
Carsten			
Melanie			
Sascha			
Nikos			
Monika			

AB: 2., 3.



48



6. Lest die Fragen und bildet andere Sätze mit Hilfe der Tabelle!



Ich brauche nicht viel Taschengeld, weil meine einzigen Hobbys das Internet und Bücher lesen sind.

Πώς αλλιώς θα μπορούσε να έχει αιτιολογήσει την άποψή του ο Carsten;



Da ich viele SMS schicke, sind meine Rechnungen oft hoch.

Για ποιον άλλο λόγο θα μπορούσαν να είναι υψηλοί οι λογαριασμοί του Sascha;



Meine Eltern finden, dass ich schon genug Taschengeld bekomme.

Ποια άλλη άποψη θα μπορούσαν να έχουν οι γονείς της Monika;



Ich überlege mir, ob ich jobben muss.

Η Monika αναρωτιέται, αν πρέπει να δουλέψει. Τι άλλο θα μπορούσε να σκεφτεί ως λύση;

weil / da	dass	ob
nicht oft ausgehen	sparen müssen	sparen müssen
keine teuren Klamotten kaufen	mir das Geld reichen	nicht so oft einkaufen gehen
viel telefonieren	besser mit dem Taschengeld umgehen sollen	nicht so oft ins Café oder ins Kino gehen sollen
lange mit meiner Freundin sprechen	...	



Τι κοινό έχουν οι προτάσεις που ξεκινούν με „weil“, „da“, „dass“ και „ob“; Είναι κύριες ή δευτερεύουσες; Είναι

C



AB: 4., 5., 6., 7.

Lektion 3 - Taschengeld



b

7. Christos ist auch auf dem Schulhof während der Diskussion über das Taschengeld (S. 47-48) und hört seinen Mitschülern zu. Da er nicht alles verstehen kann, will er ihnen ein paar Fragen stellen. Andreas hilft ihm.



- a. Christos: *Πρώτα τον Steffen, αν του φτάνει το χαρτζιλίκι του.*
Andreas: Christos fragt, ob dir dein Taschengeld reicht.
Steffen: Nein, natürlich nicht.
- b. Christos: *Δεν κατάλαβα, για ποιο λόγο ο Carsten πρέπει να δουλέψει.*
Andreas: Christos fragt, warum du jobben musst.
Carsten: Weil ich kein Taschengeld bekomme.
- c. Christos: *Άκουσα ότι ο Sascha στέλνει πολλά SMS. Σε ποιόν;*
Andreas: Christos fragt, wem du so viele SMS schickst.
Sascha: Meinen Freunden.

Macht zu dritt weiter! Der Eine übernimmt die Rolle von Andreas, der Zweite die Rolle von Christos und die Dritte die Rolle von Monika.

- d. Christos: *Να σου πω, Ανδρέα. Η Μόνικα είναι πολύ όμορφη. Πρώτα την αν έχει χρόνο αύριο.*
Andreas: ...
- e. Christos: *Πρώτα την, πότε μπορεί να πάμε για καφέ.*
Andreas: ...



8. Indirekte Fragesätze: Πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις: C

Reicht dir dein Taschengeld?
 Christos fragt, ob dir dein Taschengeld **reicht**.

Warum musst du jobben?
 Christos fragt, warum du jobben **musst**.



Προσοχή!
 Και το „wenn“ και το „ob“ σημαίνουν εάν Το „wenn“ εισάγει όμως υποθετικές προτάσεις ενώ το „ob“ πλάγιες ερωτηματικές. Π.χ. Wenn ich diese Woche mehr Taschengeld bekomme, kaufe ich neue Jeans. Er fragt, ob du morgen Zeit hast



Όταν η ερώτηση ξεκινά με ρήμα, τότε εισάγουμε την πλάγια ερωτηματική πρόταση με το
 Όταν η ερώτηση ξεκινά με ερωτηματική λέξη (W-Wort), τότε η πλάγια ερωτηματική πρόταση ξεκινά με

b



9. Maria-Christine spricht mit Andreas über ihr Taschengeld. Hör zu und kreuze an!



	R	F
1. Maria-Christine fragt Andreas, ob ihm sein Taschengeld reicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Von ihrem Taschengeld kauft Maria-Christine nur Kleidung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Andreas spart, weil er sich eine neue Gitarre kaufen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Seit einem Jahr geht Andreas oft aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ihr Vater weiß genau, was die anderen Jugendlichen bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



AB: 8., 9., 10.

Lektion 3 - Taschengeld



10. Maria-Christine und Andreas haben ihren Eltern schon gesagt, dass sie mehr Taschengeld brauchen. Was sagt Herr Alexiou und was Frau Alexiou? Kreuze an!

b

	Herr Alexiou	Frau Alexiou
„Du musst abends nicht so oft ausgehen, damit du mehr Geld für Kleidung übrig hast.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, damit ihr mehr Geld verdient.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Um mehr Geld zu bekommen, könnt ihr uns im Haushalt helfen.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ihr solltet nicht so lange mit dem Handy telefonieren, damit ich nicht so hohe Rechnungen bezahlen muss.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Um etwas so Teures kaufen zu können, muss man mit dem Geld richtig umgehen.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
„Ihr könnt auch an der Kasse eines Supermarkts arbeiten, um selbständig zu werden.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Lektion 3

11. Finalsätze Τελικές προτάσεις

C



- Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, damit ihr Geld verdient.
Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, um Geld zu verdienen.



- Ihr sollt nicht so lange mit dem Handy telefonieren, damit ich nicht so hohe Rechnungen bezahlen muss.

12. Unterstreicht alle Subjekte in den Sätzen!

Lektion 3 - Taschengeld

d

13. a. Lies den Text global!
Welche Überschrift ist richtig? Kreuze an!



- a) Die Kaminski-Brüder wollen mehr ausgeben.
- b) Die Kaminiski-Brüder sind reich.
- c) Die Kaminiski-Brüder müssen sparen.



Die unglaublichen Kaminski-Brüder saßen am Frühstückstisch und hatten ihr Gesicht hinter einer großen Zeitung verborgen. Billi, Bum und Bernhard waren Drillinge und sahen sich ähnlich wie ihre drei Frühstückseier. Plötzlich durchbrach ein Aufschrei die morgendliche Stille. Billi las laut vor: „Hier ein Leserbrief von unserem Zahnarzt Dr. Rothmund: Wir müssen sparen! Alle werden aufgerufen mehr zu sparen. Wir geben zu viel Geld aus, wir verschwenden zu viel Zeit, wir essen und trinken zu viel und machen zu viel Quatsch. Wir müssen sparen!“ Billi war ganz aufgeregt, biss hastig in sein Marmeladenbrötchen und schrie weiter mit vollem Mund: „Habt ihr das gelesen, Jungs?“



Lektion 3

13. C. Lies den zweiten Text! Kannst du ihn auf Griechisch zusammenfassen?

Bum suchte sein Marmeladenbrötchen, als Bernhard eine Idee hatte: „Wir sparen beim Zeitungslesen.“ Billi war entsetzt: „Das kannst du nicht machen. Wir brauchen doch unsere drei (1) um uns dahinter zu verstecken. Wir sind doch Drillinge und so ähnlich wie unsere Frühstückseier. Wenn ich dich oder Bum schon am frühen Morgen sehen würde und müsste denken, das wäre ich, dann käme ich ganz schön durcheinander.“ Bum nickte zustimmend und gab Billi sein Frühstücksei. Bernhard maulte: „Lasst mich erst mal (2), Jungs. Ich meine, wir lesen alle drei jeden (3) eine

Lektion 3 - Taschengeld

13. d. Im Text fehlen sieben Wörter. Versuch herauszufinden, wie die Wörter heißen.
Die folgenden Schritte helfen dir.



Lektion 3

14. Maria-Christine, Andreas und Melanie schauen sich das schwarze Brett ihrer Schule an.
- a. Lest mit eurem Nachbarn / eurer Nachbarin die Anzeigen und ordnet sie den Situationen zu!



1. Andreas sucht nach einem Job, der Geld und Spaß kombiniert.
2. Maria-Christine ist eine gute Schülerin und arbeitet gern mit Kindern. Sie möchte aber nur 3 x pro Woche arbeiten.
3. Melanie sucht nicht nach einem Job. Da sie aber ein Computerfreak ist, findet sie auch eine interessante Anzeige für ihr Hobby.



A.
Wer kann während meiner Arbeitszeit auf meine Tochter (4 J.) aufpassen? Jeden Tag von 9.00 bis 14.00 Uhr. Tel: 030 46064839

E.
Wer braucht dringend mehr Geld und hilft mir bei der Gartenarbeit? Ca. 1 x pro Woche vom 1.04. bis 25.06. Ruft einfach an: 0178360428

B.
Suche Mitglieder für unseren Computerclub. Wir sind schon vier u. tauschen die neuesten Informationen aus. Mail.: th.kersten@yahoo.de

F.
17-jährige Schülerin erteilt Nachhilfeunterricht in Physik u. Chemie! Tel: 05158680

C.
16-jähriger Schüler sucht Arbeit im Haushalt o. Ä. wie z.B. auf Hund o. Baby aufpassen. Bei Interesse Tel: 0561 8945331



D.
Party-DJs gesucht. Wir suchen nette Jugendliche mit Kenntnissen der neuesten Hits für Arbeit als Party-DJ! Musikanlage und CDs werden von uns gestellt. Infos unter: willik@web.de

G.
Wer möchte diese süßen Kleinen aufnehmen? Zum Verschenken: 3 Cocker

Lektion 3 - Taschengeld

14. b. In manchen Texten, wie in den Anzeigen, findet man oft Abkürzungen. Könt ihr sie verstehen? Arbeitet zu zweit!

Tel. Telefon
z. B.
u. und
2 J.
ca.
€
Mo-Fr
m² Quadratmeter
o. Ä.
Wo

14. c. Könt ihr die folgenden Wörter mit ihren Abkürzungen verbinden? Arbeitet zu zweit!

Postleitzahl ●	● PLZ
Samstag ●	● Nr.
vom 25. Juli - 7. August ●	● Sa
Meter ●	● vom 25.07. - 7.08.
Kilometer: ●	● km
Nummer ●	● 4x
4 Mal ●	● m
Straße ●	● PC
Personal Computer ●	● Str.



Grammatik

1. Nebensätze

a. Kausalsätze

Ich **brauche** nicht viel Taschengeld, weil meine Eltern alles für mich **bezahlen**.

Hauptsatz

Kausalsatz

Da meine Eltern alles für mich **bezahlen**, **brauche** ich nicht viel Taschengeld.

Kausalsatz

Hauptsatz

Στις δευτερεύουσες προτάσεις το ρήμα μπαίνει στο τέλος της πρότασης και κλίνεται. Όταν ακολουθεί η κύρια πρόταση, το ρήμα της μπαίνει μετά το κόμμα.



b. dass-Sätze

Ich **habe** meinen Eltern gesagt, dass ich mehr Taschengeld **brauche**.

c. Indirekte Fragesätze

Sparst du dein Taschengeld?

Andreas **fragt**, ob du dein Taschengeld **sparst**.

Warum sparst du dein Taschengeld?

Andreas **fragt**, warum du dein Taschengeld **sparst**.

d. Finalsätze

Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, um Geld zu **verdienen**.

Ihr könnt als Babysitter oder als Kellner arbeiten, damit ihr Geld **verdient**.

Ihr sollt nicht so lange mit dem Handy telefonieren, damit ich nicht so hohe Rechnungen bezahlen **muss**.

Όταν το υποκείμενο και στις δύο προτάσεις είναι το ίδιο, τότε μπορούμε να σχηματίσουμε προτάσεις και με *um... zu* + Infinitiv και με *damit*. Όταν το υποκείμενο είναι διαφορετικό, μόνο με „*damit*“.



Lektion 3 - Taschengeld

Wortschatz

1. Nomen

der Job, -s

die Schuld, -en

das Taschengeld (nur Sg.)

die Anzeige, -n

das Prozent, -e

die Rechnung, -en

2. Verben

auskommen mit (ist ausgekommen)

bezahlen

zahlen

sich überlegen

jobben

sparen

verdienen

verschwenden

reichen

ausreichen

ausgeben (gibt aus / hat ausgegeben)

3. Adjektive

pleite

reich

4. Adverbien

ungefähr

selten

manchmal

5. Ausdrücke

an erster Stelle stehen ...

an letzter Stelle stehen ...

arbeiten als ...

mit etwas umgehen

zufrieden sein mit

übrig haben

selbständig werden

Symbole des Lehrwerks

Symbole

Leseverstehen
αναγνωστική κατανόηση



Sprechen
προφορική έκφραση



Schreiben
γραπτή έκφραση



Hörverstehen
ακουστική κατανόηση



Verweis auf Arbeitsbuch
und Grammatiküberblick
παραπομπή στο τετράδιο
εργασιών ή στη γραμματική



regel
κανόνας



Wichtiger Hinweis
συμβουλή, υπόδειξη



Strategie
στρατηγική



Spielerische Aktivität
παιχνίδι / δραστηριότητα