



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν

Πανεπιστήμιον Αθηνών

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

(Dr. Phil.)

der Philosophischen Fakultät

des Fachbereichs für Deutsche Sprache und Literatur

der Nationalen und Kapodistrias Universität Athen

Die Bedeutung der Lerneridentität im Grammatikunterricht

vorgelegt von

Katerina Kanella

Athen, 2019

Die vorliegende Dissertation wurde von dem Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur der Philosophischen Fakultät der Nationalen und Kapodistrias Universität Athen im Februar 2019 angenommen.

Betreuung der Arbeit und Erstgutachterin: Prof. Dr. Dafni Wiedenmayer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Angeliki Tsokoglou

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Evi Balassi

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Athen, den 27. Februar 2019

Katerina Kanella

Danksagung

Ein Engel hat Geduld und Liebe. Er ist, wann immer du ihn brauchst, für dich da und zur Hilfe gern bereit. Engel haben aber nicht immer Flügel, weißes Gewand und einen goldenen Stern. Solche Engel leben meistens auf der Erde, man nennt sie irdischen Engel... Irdische Engel helfen uns dabei unsere Träume zu verwirklichen. Einer dieser irdischen Engel ist meine Gutmutter Frau Prof. Dr. Wiedenmayer. Durch entscheidende Fragen gab sie mir immer wieder neue Anstöße für die Anfertigung dieser Dissertation. Ich danke ihr für die anregenden Diskussionen in Zusammenhang mit meiner Arbeit, für ihre Geduld in anstrengenden Zeiten der Vielfachbelastungen und für die Begleitung und Stärkung während dieser für mich entscheidenden Lebensphase. Ohne die Mithilfe meiner Gutmutter wäre die Anfertigung dieser Doktorarbeit niemals möglich gewesen.

Mein besonderer Dank gilt zunächst meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Angeliki Tsokoglou für ihre hilfsbereite und wissenschaftliche Betreuung. Sie hat mich während meines Magisterstudiums dazu inspiriert, weiter zu studieren. Ihre kritischen Betrachtungen, ihre differenzierten Anmerkungen sowie die zweckdienlichen Diskussionen mit ihr, haben mir Kraft und Mut zur Anfertigung und Vollendung meiner Dissertation gegeben. Ohne ihre Hilfe wäre diese Dissertation nie fertig geworden.

Ich bedanke mich sehr herzlich bei Frau Prof. Dr. Evi Balassi. Ich freue mich sehr, dass ich als Studentin meine Diplomarbeit mit ihrer Hilfe angefertigt habe und ihre Betreuung ist für mich eine große Ehre. Besonders in den letzten Wochen und im größten Stress, hat sie mir konstruktiv und liebevoll zur Seite gestanden.

Des Weiteren möchte ich mich besonders bei Frau Prof. Dr. Renate Portz für ihren kritischen Diskurs und die Auseinandersetzung mit meinem Themenkomplex sowie für die Durchsicht meiner Arbeit bedanken.

Tief verbunden und dankbar bin ich vor allem meinem Sohn, der mich fast rund um die Uhr ertragen musste und durch den ich in den Genuss seiner täglichen Aufbaumühnungen kam. Seine Liebe gibt dieser Arbeit eine Daseinsberechtigung. Mit an ein Wunder grenzender unendlicher Geduld haben Nikolas und sein Vater meinen Sorgen, Ängsten und Zweifeln täglich aktive Sterbehilfe geleistet und mir an so manchen Tagen aus der Krise geholfen.

Last but not least gilt ein großes Dankeschön meinen 78 Schülern und Schülerinnen und den beiden Lehrerinnen der Probandenschulen, die mir tatkräftig bei der Durchführung der Untersuchungen zur Seite standen. Ich zolle ihnen vor allem großen Respekt, da diese Fragebögen und Tests nur mit viel Vertrauen durchführbar waren, da ihnen viele Dinge gänzlich unbekannt waren.

Ein letztes Dankeschön meinen Eltern für ihr Vertrauen in mich und ihre jahrelange „Unterstützung“ vom Himmel. Mama, Papa, wir haben gesiegt!

Περίληψη

Η παρούσα διατριβή μου πραγματεύεται την μετάδοση της Γραμματικής στα πλαίσια του μαθήματος της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό γυμνάσιο το οποίο αποτελείται από ανομοιογενείς σχολικές τάξεις όσον αφορά τις προϋποθέσεις της μάθησης. Για την αντιμετώπιση της ετερογένειας μέσα στην τάξη εισάγεται η έννοια της διαφοροποίησης του μαθήματος η οποία προτείνεται ως διδακτική λύση για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων παραγόντων ετερογένειας των μαθητών.

Κύριος στόχος της έρευνας είναι να αποδειχτεί στην πράξη ότι με την εισαγωγή της εσωτερικής διαφοροποίησης στο ενιαίο (μετωπικό) μάθημα της γερμανικής γραμματικής που στηρίζεται στην επικοινωνιακή μέθοδο μπορεί να διδαχτεί με επιτυχία η γραμματική σε μια ανομοιογενή τάξη.

Βασικό ερώτημα είναι αν τα ληφθέντα μέτρα εσωτερικής διαφοροποίησης μπορούν να ενισχύσουν την αυτονομία των μαθητών και να ενδυναμώσουν το κίνητρο τους έτσι ώστε κατά αυτόν τον τρόπο να οδηγηθούν σε μια ποιοτική, επιτυχής διδασκαλία των δίπλωτων προθέσεων στο ξενόγλωσσο μάθημα. Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται σε δύο σχολεία της Αθήνας. Στην ερευνητική διαδικασία συμμετέχουν από κάθε σχολείο δύο τάξεις της τρίτης γυμνάσιου.

Το επίκεντρο του ερευνητικού στόχου είναι να οριστεί η ταυτότητα του μαθητή η οποία αποτελείται από τις γλωσσικές του ικανότητες και της στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Με βάση την ταυτότητα του μαθητή και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ετερογένειας του, λαμβάνονται κατάλληλα μέτρα για την επίτευξη του στόχου της συγκεκριμένης έρευνας.

Ειδικότερα: Η εισαγωγή των εσωτερικά διαφοροποιημένων μέτρων βασίζεται κατά κύριο λόγο στο κριτήριο της επίδοσης, καθώς αυτό αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα διαφοροποίησης των συγκεκριμένων σχολικών τάξεων. Ο συγκεκριμένος παράγοντας ετερογένειας θέτει έναν μετρήσιμο στόχο, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ληφθέντων μέτρων εσωτερικής διαφοροποίησης.

Η επίδοση δεν είναι μια μονοδιάστατη μεταβλητή. Αντιθέτως, διάφοροι ατομικοί παράγοντες ετερογένειας μπορούν να την επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό είτε θετικά είτε αρνητικά. Εκτός από τον παράγοντα επίδοσης, από τα ποικίλα πολυάριθμα

στοιχεία ετερογένειας των μαθητών καθοριστικό ρόλο στην εισαγωγή συγκεκριμένων μέσων εσωτερικής διαφοροποίησης αποτελούν οι εξής παράγοντες: μαθησιακός τύπος, μαθησιακό στυλ, φύλο και η ικανότητα απομνημόνευσης.

Η εμπειρική έρευνα χωρίζεται σε δύο κατευθύνσεις: σε μια αποτελεσματική διδακτική πρακτική των δίπτυων προθέσεων με βάση την εσωτερική διαφοροποίηση και σε επιστημονικά αποτελέσματα μέτρησης με τη βοήθεια διαφόρων επιστημονικών οργάνων (ερωτηματολόγια, τεστ ελέγχου επίδοσης και στατιστική ανάλυση).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα και τις επιστημονικές μετρήσεις της εμπειρικής έρευνας κατέληξα σε προτάσεις διαφοροποιημένου διδακτικού υλικού με στόχο την αποτελεσματικότητα του σε όλους τους εξεταζόμενους παράγοντες ετερογένειας με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας και την ενδυνάμωση του κίνητρου των μαθητών.

Στο τέλος προτείνω την σεναριακή διδακτική μια καινοτόμος μορφή διδασκαλίας για την αποτελεσματική προώθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων (γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες) στο ξενόγλωσσο μάθημα για να μπορέσει αυτό το υλικό εσωτερικής διαφοροποίησης να ενσωματωθεί μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της γερμανικής ως ξένης γλώσσας στα σχολεία. Με την σεναριακή διδακτική η ετερογένεια στις τάξεις και οι ιδιαίτερες ατομικές διαφορές μπορούν να αντιμετωπιστούν.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	11
0. Einleitung	13
1. Heterogenität als wichtiger Faktor beim Fremdsprachenunterricht	22
1.1 Definition von Heterogenität aus pädagogischer Sicht	22
1.2 Dimensionen von Heterogenität	25
1.3 Lernspezifische Merkmale der Lernenden	27
1.3.1 Kognitive Fähigkeiten/Intelligenz	28
1.3.1.1 Das menschliche Gehirn	29
1.3.1.2 Behalten und Vergessen	31
1.3.1.3 Gedächtnisstrategien	34
1.3.2 Lernen	37
1.3.2.1 Lerntyp-Lernstil	38
1.3.2.2 Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lernen	41
1.3.2.2.1 Direkte Lernstrategien: Kompensationsstrategien	43
1.3.2.2.2 Indirekte Lernstrategien	45
1.3.2.2.2.1 Metakognitive Lernstrategien	45
1.3.2.2.2.2 Affektive Lernstrategien	46
1.3.2.2.2.3 Sozial- bzw. ressourcenbezogene Lernstrategien	48
1.4 Persönlichkeitsspezifische Merkmale der Lernenden	50
1.4.1 Emotionen	50
1.4.2 Interesse und Motivation	52
1.4.2.1 Wertkomponenten der Motivation	54
1.4.2.2 Erwartungskomponenten der Motivation	55
1.5 Soziodemografische Merkmale der Lernenden	57
1.5.1 Biologische Faktoren	57
1.5.1.1 Alter	58
1.5.1.2 Geschlecht	59
1.5.2 Einfluss der Muttersprache	61

1.6 Binnendifferenzierung als aktuelle Unterrichtskonzeption für die Heterogenität der Lernenden im DaF Unterricht	62
2. Differenzierung als Möglichkeit des Umgangs mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht	65
2.1 Definition und Dimensionen der Differenzierung im Schulkontext	66
2.2 Innere Differenzierung	69
2.2.1 Schulorganisatorische Differenzierung	73
2.2.2 Didaktische Differenzierung	75
2.2.3 Quantitative und qualitative Differenzierung	76
2.3 Grundprinzipien der Binnendifferenzierung	77
2.3.1 Autonomie	77
2.3.2 Motivation	80
2.4 Binnendifferenzierende Maßnahmen im Grammatikunterricht	83
2.4.1 Aufgaben binnendifferenzierend gestalten	83
2.4.2 Schüler arbeiten und üben autonom	84
2.4.3 Das Bilden von Schüler-Helfer-Systemen	86
2.5 Anforderungen an den Lehrer	87
3. Grammatik im DaF Unterricht und Innere Differenzierung	91
3.1 Grammatik: Definition und Dimensionen	92
3.2 Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht	96
3.2.1 Sprachliches Wissen und sprachbezogene Kognitivierung	97
3.2.2 Die Grammatik explizit vs. implizit	102
3.2.2.1 Interface-Positionen zum Fremdsprachenerwerb	103
3.2.2.2 Positionen auf der Grundlage praktischen Erfahrungswissens	111
3.2.3 Explizite Grammatikvermittlung für die Didaktisierung der Wechselpräpositionen	116
3.2.3.1 Linguistische Beschreibung der Wechselpräpositionen	121
3.2.3.2 Didaktische Darstellung der Wechselpräpositionen im Lehrwerk Deutsch - ein Hit! 2	124

3.3 Planung von Grammatikunterricht und sprachbezogene Kognitivierung	129
3.3.1 Arten und Formen der sprachbezogenen Kognitivierung	131
3.3.2 Phasenvorstellungen bei der Planung des Grammatikunterrichts	133
3.3.3 Sprachwahl und Regelformulierung	135
3.4 Das Übungsgeschehen im Grammatikunterricht	137
3.4.1 Zum inhaltlichen Aufbau von Übungen und Aufgaben	139
3.4.2 Zum formalen Aufbau und Einordnung von Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht	141
3.4.3 Beurteilungskriterien von Übungen und Aufgaben	144
3.5 Beschreibung/Notwendigkeit eines didaktischen Modells	146
3.6 Planungsschritte zur Integration von Differenzierungsmaßnahmen in der Didaktisierung der Wechselpräpositionen	151
4. Empirische Untersuchung	159
4.1 Analyse des Bedingungsfeldes	164
4.1.1 Zu den soziodemografischen Voraussetzungen	164
4.2 Hintergrunddaten (Feedback) zur Teilung der Leistungsgruppen	168
4.2.1 Fragebögen 1 und 2: Lerntyp und –stil der Lernenden	173
4.2.2 Fragebogen 3: Motivations- und Lernstrategien	178
4.3 Zu den sozial-kulturellen Voraussetzungen	185
4.4 Der Einsatz geeigneter binnendifferenzierender Maßnahmen im Grammatikunterricht	190
4.5 Planung der Unterrichtseinheiten- Entscheidungen im Wahlfeld	195
4.6 Realisierung der Unterrichtseinheit in SCH1	199
4.7 Realisierung der Unterrichtseinheit in SCH 2	209
4.8 Kontrollphase: Zur Analyse der eingesetzten Kontrolltests	213
4.8.1 Kontrolltest 1: Effektivität der binnendifferenzierenden Maßnahmen auf die Heterogenitätsfaktoren Geschlecht, Lerntyp und Lernstil	214
4.8.2 Kontrolltest 2: Behalten des Lernstoffs im Gedächtnis	216
4.8.3 Die häufigsten Fehler der Lernenden in beiden Kontrolltests:	218

4.9 Ergebnisse aus Kontrolltest 1: Zweckmäßigkeit und Effektivität des Einsatzes von binnendifferenzierenden Maßnahmen auf den Heterogenitätsfaktoren Leistung, Geschlecht, Lerntyp und Lernstil	221
4.10 Ergebnisse aus Kontrolltest 2: Behalten der Grammatikstruktur im Gedächtnis	224
4.11 Ausblick aus der empirischen Untersuchung	227
5. Evaluation der Ergebnissen und Entwicklung von binnendifferenziert orientiertem Lehrmaterial	231
5.1 Evaluation der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung	232
5.2 Entwicklung von binnendifferenziert orientiertem Lehrmaterial	233
5.3 Vorschlag für ein Lernszenario	239
6. Schlussfolgerungen der empirischen Untersuchung im Nützen für einem qualitativen Grammatikunterricht	272
7. Nachwort	284
8. Literaturverzeichnis	286
9. Anhang	306

Vorwort

Der Fokus des Forschungsanliegens dieses Beitrags wird auf den Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht der gymnasialen Oberstufe gerichtet bzw. auf die Didaktisierung und Kognitivierung der Grammatik im DaF Unterricht. Im Zentrum steht die Untersuchung nach der Zweckmäßigkeit und Effektivität des Einsatzes von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht, der aus Lernenden mit unterschiedlichem Leistungsniveau bezüglich ihres grammatischen Wissens besteht, mit der Absicht, die bestehende Wissenskluft möglichst zu mildern.

Zur Bewältigung dieser Problemstellung wird das Prinzip der Inneren Differenzierung als didaktisch methodische Lösung zur Heterogenität und zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen einer Schülergruppe vorgeschlagen.

Dabei geht es um die Frage, inwieweit die Förderung und Unterstützung der Autonomie und die Stärkung der Motivation (Grundprinzipien der Inneren Differenzierung) des Lernenden im Fremdsprachenunterricht durch geeignete Maßnahmen der Inneren Differenzierung zu einem qualitativeren, effektiveren und erfolgreicherem fremdsprachlichen Grammatikunterricht führen kann. Da sich die Lernautonomie auf den Lernenden und seine Fähigkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen bezieht, ist es Aufgabe des Lehrers, diese durch bestimmte Lernformen und Methoden zu unterstützen.

Die empirische Untersuchung gibt eine Antwort auf diese Zentralfrage, wobei sich darauf konzentriert wird, die Lernenden dazu zu befähigen, sich aktiv in ihr eigenes Lernen einzubringen und zunehmend mehr Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu gewinnen. Es wird versucht, durch unterschiedliche, differenzierende Maßnahmen den verschiedenen Voraussetzungen des Lerners in seiner Individualität gerecht zu werden. Mittels der Zusammenstellung der Merkmale seiner eigenen Identität bzw. „Lernidentität“- d.h. seine sprachliche Kompetenz und seine Lernstrategien- und den geeigneten binnendifferenzierenden Maßnahmen wird seine Lernautonomie in der didaktischen Praxis gefördert.

Die im Grammatikunterricht eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen zielen auf die effektive Grammatikvermittlung und Kognitivierung der Wechselpräpositionen in realen unterschiedlichen Unterrichtssituationen in zwei griechischen öffentlichen Schulen von Athen (in vier Parallelklassen, zwei Klassen pro Schule) ab. Da die Leistungsfähigkeit den Hauptfaktor der ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen widerspiegelt, stellt dieser Faktor ein messbares Ziel, was zu Schlüssen über die Wirksamkeit der unternommenen Maßnahmen führen kann. Leistungsfähigkeit ist aber keine eindimensionale Variable; damit hängen im Gegensatz unterschiedliche Faktoren zusammen, die auch darauf Einfluss nehmen. Sie stellen folglich Zwischenwege zum Ziel dar.

Aus diesen zahlreichen Bereichen in denen die Schüler in vielfältiger Weise voneinander unterschieden werden, werden in dieser Arbeit drei unterschiedliche Heterogenitätsbereiche ausgewählt, angeführt und relevante Aspekte beschrieben, die unter größter Rücksicht in der didaktischen Praxis genommen werden. Die Faktoren, die als Zwischenziele der Differenzierungsmaßnahmen ausgewählt wurden, referieren auf den lern- (Lerntyp-Lernstil, Behalten), persönlichkeitspezifischen und soziodemografischen Merkmalen (Geschlecht) der Lernenden.

Die empirische Untersuchung teilt sich in zwei Richtungen: zu einer effektiven didaktischen Praxis auf der Grundlage der Binnendifferenzierung und zum wissenschaftlichen Messen der Ergebnisse mittels verschiedener wissenschaftlicher Instrumente (Fragebögen, Kontrolltests und statistische Analysen), die im Rahmen der empirischen Untersuchung durchgeführt werden.

0. Einleitung

In jeder Schulklasse findet sich eine breite Vielfalt von menschlichen Eigenschaften. Die Schüler/innen, die in einer Schulklasse gemeinsam unterrichtet werden, bilden eine große Bandbreite an Begabungen, Potenzialen und Interessen ab, die sich oftmals stark unterscheiden.

Bereits seit den Anfängen der modernen Pädagogik wird über diese Verschiedenheit von Schüler/innen als Herausforderung diskutiert. Heterogenität ist in der Wissenschaft also kein neues Thema, vielmehr handelt es sich bei Heterogenität um ein zeitloses Forschungsobjekt. Die inhaltlichen Diskussionen setzen eine lange bildungspolitische Tradition fort. Je nach aktueller Fokussierung der zeitgenössischen Reformausrichtungen erfährt Heterogenität die unterschiedlichsten thematischen Beleuchtungsschwerpunkte, sodass hierzu in der Wissenschaft zahlreiche Publikationen zu finden sind.

In der Heterogenitätsdebatte wird besonders betont, dass sich Schülerinnen und Schüler hinsichtlich zahlreicher, unbestimmt vieler Merkmale unterscheiden, wie z.B. Migrationserfahrungen, Vorwissen, Geschlecht, Behinderung, Interessen, Alter, sozioökonomischer Hintergrund, Lerntempo, Motivation, Intelligenz, fachliche Leistungen. Es wird gefordert, dass diese zum Ausgangspunkt eines wertschätzenden und konstruktiven Umgangs genommen werden müssen, statt sie weiterhin zu ignorieren oder zu unterdrücken.

Betrachtet man hierzu die zahlreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre, so trifft man zunächst auf einen stark reformpädagogisch orientierten Diskurs, an dem sich vor allem Erziehungswissenschaftler mit programmatischen und mit praxisbegleiteten Beiträgen beteiligen. Unterschiede zwischen Schülern einer Lerngruppe werden hier nicht als Belastung bewertet, sondern als Chance und Bereicherung. Seit einigen Jahren lässt sich jedoch ein starker Anstieg an wissenschaftlichen Studien zum Thema Umgang mit Heterogenität beobachten (Budde 2012-Faulstich/Wieland 2015). Dabei wird ein breites Spektrum an Dimensionen der Vielfalt betrachtet, dazu gehören etwa soziale Dimensionen, sonderpädagogische Förderbedarfe und Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.

Ein Unterricht also, in dem alle Lernenden zur gleichen Zeit in gleichen Schritten, das Gleiche lernen sei nach den pädagogischen Prinzipien unmöglich. Die Schüler werden nicht mehr als homogene Masse gesehen, sondern als Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Da das Lernen ein individueller Prozess ist, können die Lernergebnisse nie gleich sein. Voraussetzung einer solchen Auffassung von Lernen ist die Betrachtung der Lernenden in ihrer Ganzheitlichkeit und zwar als je einzelne, denkende, fühlende und mit anderen Menschen interagierende Individuen. „Individualität und Heterogenität sind also in einem dialektischen und sich gegenseitig ergänzenden Wechselverhältnis zu sehen“ (Schenz/Weigand 2007: 1). Als begriffliche Formeln für diesen Anspruch fungieren seit den 1970er Jahren „Innere

Differenzierung, Binnendifferenzierung“ und „Individualisierung“ sowie neuerdings auch „Individuelle Förderung“.

Fragen zur Differenzierung¹ rücken allerdings oft erst dann in den Vordergrund, wenn einzelne Lernende dem gemeinsamen Unterricht nicht folgen können. Mit den Mitteln, die einen differenzierten Unterricht möglich machen, greift man meist erst dann ein, wenn der Unterricht an Grenzen stößt bzw. angewandte Vorgehensweisen nicht den nötigen Erfolg erbringen.

Seit den 1980iger Jahren ist im Schulwesen das Bewusstsein um die Notwendigkeit der Differenzierung des Unterrichts stetig gewachsen und hat auch im Zuge wissenschaftlicher Entwicklungen in Bezug auf Kognition, Intelligenzbegriff, Lern-typen und -stile an Bedeutung gewonnen. Auch der Konstruktivismus hat in der Diskussion um Individualisierung und Differenzierung einen großen Einfluss, zumal sich auch die Sicht auf Lerngruppen und die Betrachtung von Homo- bzw. Heterogenität verändert hat (Wolff 2009: 5). Für den DaF-Bereich begann die didaktische Diskussion in den 1970iger und 1980iger Jahren (Demmig 2007: 16). Neuerungen der Kommunikativen Didaktik und den damit einhergehenden Prinzipien wie Zielgruppenorientierung und Teilnehmerorientierung führten dazu, dass differenzierende Unterrichtsverfahren für verschiedene Lerngruppen und Lernerpersönlichkeiten vereinheitlichende Konzepte zurückdrängten (Kilian 1995: 42). Mit dem Wandel der Lehr- und Lernmethoden wandelt sich auch das Verständnis von Differenzierung im Unterricht und zählt mehr und mehr zu den Unterrichtsprinzipien.

Differenzierter Unterricht ist nicht bloß ein Ausweg aus schwierigen Unterrichtsbedingungen. Differenzieren zählt zu den Unterrichtsprinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts. Neben Lernerorientierung, Individualisierung, Kooperation und Öffnung des Unterrichts muss Differenzieren als Grundsatz gelten (Kerschhofer/Puhalo 2001: 771). Differenzieren ist kein einheitliches Konzept, vielmehr ist es eine Einstellung zum lehrenden Umgang mit Menschen, ungeachtet der (punktuellen) Leistungen und des eventuellen Leistungsgefälles innerhalb einer Lerngruppe. Unter Differenzierung wird „einmal das variiierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als ein Bündel von Maßnahmen dar, [die] das Lernen in fachlichem, organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug optimieren.“ (Bönsch 2004: 21).

¹ Differenzieren kann als „die Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Maßnahmen verstanden werden, die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen. Dabei wird die feste Lerngruppe für zeitlich begrenzte Phasen aufgehoben. Den gebildeten Untergruppierungen werden – zumeist im Unterrichtsraum – inhaltlich und/oder methodisch unterschiedliche Aufgaben bzw. Lernangebote vorgelegt.“ (Tönshoff 2004: 227).

Die schulische Heterogenität wird grundsätzlich aus zwei Grunddimensionen betrachtet: auf der einen Seite als Realität in Schulen und Klassenzimmern sowie auf der anderen Seite als Herausforderung für das schulische Lernen, die Unterrichtsgestaltung und die Organisationsform von Lerngruppen. Diese zwei Dimensionen unterscheiden sich in der sogenannten äußeren und inneren Differenzierung.

Äußere Differenzierung wird nach kulturellen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kriterien – grundsätzlich vom Gesetzgeber – entwickelt, ist in hohem Maße vorgeschrieben und individuell kaum zu verändern. Sie schließt Unterscheidungsmaßnahmen ein, die über eine einzelne Klasse hinausgehen.

Die innere Differenzierung ist das didaktisch-methodische Instrumentarium, das als Lösungskonzept für den Umgang mit Heterogenität postuliert wird. Innere Differenzierung oder auch Binnendifferenzierung beinhaltet alle didaktisch-methodischen Maßnahmen, die innerhalb eines gemeinsamen – und daher durch Heterogenität ausgezeichneten – Klassenunterrichts vorgenommen werden, so dass der Unterricht den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner gerecht wird. Diese Maßnahmen verfolgen das Ziel, die Lerner dazu anzuleiten, ihren eigenen und ihnen entsprechenden Weg zur Erreichung der als grundlegend erachteten Lernziele zu finden.

Unterrichtende Lehrer/innen, die sich auf die je vorgefundene Vielfältigkeit einlassen müssen und die mit ihrer Unterrichtsplanung darauf eingehen wollen, sehen sich vordergründig mit divergenten Zielstellungen konfrontiert: Einerseits sollen alle Lernenden möglichst individuell gefördert werden und andererseits sollen und wollen Lehrende dazu beitragen, dass eine Lerngruppe gebildet wird, dass soziales Lernen eingeübt, gemeinsam an der Sache gearbeitet wird und bestimmte Standards von möglichst allen erreicht werden. Mit den Anforderungen, auf Heterogenität binnendifferenzierend zu reagieren und dennoch leistungsbezogen benoten zu müssen, steigt das Anforderungspotential an die einzelne Lehrerin, den einzelnen Lehrer, zusätzlich.

Die Lehrkräfte haben also dabei den pädagogischen Auftrag, alle Schüler/innen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen bestmöglich in ihrer Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Das Ziel ist, Vielfältigkeit als normalen Zustand im unterrichtlichen Alltag zu akzeptieren. Um das zu erreichen, gilt es, den Lehrkräften adäquate Umgangsformen mit Heterogenität zu offerieren, da die wachsende Heterogenität in den Schulen zu den zentralen Herausforderungen gehört.

Die existenten Konzepte für eine produktive Nutzung diverser Heterogenitätsdimensionen in der Wissenschaft sind vielfältig und zudem meist komplex. Auffällig ist, dass, ähnlich wie bei vielen anderen Heterogenitätsdiskussionen, die praktischen Hilfestellungen meist die allgemeinbildenden Schulen ins Zentrum der Betrachtung rücken.

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, die Art und Weise aufzuzeigen, wie Grammatik Lernenden aus heterogenen Schülergruppen effektiver beigebracht werden kann bzw. wie Grammatik in einer Klasse von Lernenden mit unterschiedlichen Heterogenitätsmerkmalen qualitativ und erfolgreich vermittelt werden kann.

Den Anlass dazu stellt die Schulrealität dar. Es sind uneinheitliche bzw. heterogene Gruppen zu beobachten, denen einheitlicher Stoff mit festgelegten, gemeinsamen Zielen beigebracht werden muss. Es erhebt sich demzufolge die Frage, wie die Lehrkraft heterogenen Lerngruppen einheitlichen Stoff erfolgreich nahebringen kann. Der Fokus des Forschungsanliegens dieser Arbeit wird auf den DaF Unterricht der gymnasialen Oberstufe gerichtet. Im Zentrum steht die Untersuchung der Zweckmäßigkeit und der Effektivität des Einsatzes von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht, der aus Lernenden mit unterschiedlichem Leistungsniveau bezüglich ihres grammatischen Wissens besteht, mit der Absicht, die bestehende Wissenskluft möglichst zu mildern. Da die zwei Grundprinzipien (s. 2.3) der Inneren Differenzierung die Autonomie und Motivation sind, geht es darum die zentrale Frage der Arbeit zu vervollständigen und mittels der bestimmten empirischen Forschung zu beweisen, inwieweit die Förderung und Unterstützung der Autonomie und die Verstärkung der Motivation der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu einem qualitativeren bzw. effektiveren und erfolgreicherem fremdsprachlichen Grammatikunterricht führen kann.

Die empirische Forschung versucht eine Antwort auf diese Zentralfrage zu geben wobei sich darauf konzentriert wird, die Lernende dazu zu befähigen, sich aktiv in ihr eigenes Lernen einzubringen und zunehmend mehr Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu gewinnen. Es wird versucht, durch unterschiedliche, differenzierende Maßnahmen den verschiedenen Voraussetzungen des Lernenden in seiner Individualität gerecht zu werden. Mittels der Zusammenstellung seiner eigenen Identität bzw. „Lerneridentität“- d.h. seine sprachliche Kompetenz und seine Lernstrategien- und den geeigneten binnendifferenzierenden Maßnahmen wird seine Lernautonomie und Motivation in der didaktischen Praxis gefördert.

Die empirische Forschung teilt sich in zwei Richtungen: zu einer effektiven didaktischen Praxis auf der Grundlage der Binnendifferenzierung und zum wissenschaftlichen Messen der Ergebnissen mittels verschiedener wissenschaftlichen Instrumenten (Fragebogen, Kontrolltest und statistischen Analysen).

Da die Leistungsfähigkeit den Hauptfaktor der ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen widerspiegelt, stellt dieser Faktor ein messbares Ziel, was zu Schlüssen über die Wirksamkeit der unternommenen Maßnahmen führen kann. Leistungsfähigkeit ist aber keine eindimensionale Variable; damit hängen im Gegensatz unterschiedliche Faktoren zusammen, die auch darauf Einfluss nehmen. Sie stellen folglich Zwischenwege zum Ziel dar.

Aus diesen zahlreichen Bereichen in denen die Schüler in vielfältiger Weise voneinander unterschieden werden im Folgenden drei unterschiedliche Heterogenitätsbereiche ausgewählt, angeführt und relevante Aspekte beschrieben, die in dieser Arbeit unter größter Rücksicht genommen werden. Es geht um Kategorien bezüglich der lern-, persönlichkeitspezifischen sowie soziodemografischen Heterogenität. Die Unterteilung stellt mögliche Zugänge zu einer Konstruktion schulischer Heterogenität dar. Die Unterscheidungen sind differenzorientiert und dienen dazu, einen Überblick über das Thema zu geben.

Die Faktoren, die als Zwischenziele der Differenzierungsmaßnahmen ausgewählt wurden, beziehen sich referieren auf die lern- (Lerntyp-Lernstil-Behalten) persönlichkeitspezifischen und soziodemografischen (Geschlecht) Merkmale der Lernenden. Durch verschiedene Fragebögen, die für diese Studie hergestellt sind, werden die Lernprofile der Schüler, ihre unterschiedliche Lernpräferenzen, Motivationen und Lernziele zusammengestellt. Die Ergebnisse aus den Antworten der Lernenden auf diesen Fragebögen sind für diesen Versuch von großer Bedeutung, weil auf deren Basis die Unterrichtseinheiten geplant und die binnendifferenzierten Maßnahmen im Grammatikunterricht eingesetzt werden.

Es ist bemerkenswert, dass die Lehrerinnen, die in beiden Probandenschulen unterrichten, behaupten, dass es unmöglich sei, die Lernenden nach den Ansätzen oder den Prinzipien der Binnendifferenzierung die Grammatik zu unterrichten, da die Lehrkraft bei der Durchführung des Unterrichts mit schulorganisatorischen Schwierigkeiten konfrontiert ist: ungeeignete Klassenräume, Mangel an Medien, viele Unterrichtsstunden fallen aufgrund verschiedener schulischer Aktivitäten im Wochenplan aus. Auf der anderen Seite ist die Zeit immer begrenzt und die Lehrkraft ist verpflichtet, sich an die curricularen Vorgaben zu halten und eine bestimmte Lehrmaterialmenge in bestimmten Zeitintervallen durchzuführen.

Das Übungsgeschehen zur Festigung der einzuführenden Grammatikphänomene enthält weder didaktische Differenzierung noch quantitativ-qualitative Differenzierung (s. 2.2). Die Lernenden werden nicht in Leistungsgruppen geteilt. Alle Übungen zur weiteren Festigung der grammatischen Strukturen sind für alle Leistungsgruppen gleich und es wird hauptsächlich nur diese aus dem Arbeitsbuch des Hauptlehrmaterials ausgeübt.

Laut dem offiziellen Lehrplan für die Deutsche Sprache in griechischen Gymnasien beschränkt sich die Lehrzeit auf zwei Unterrichtsstunden wöchentlich, von denen in Wirklichkeit eine bestenfalls 45 Minuten dauert. Viele Unterrichtsstunden fallen darüber hinaus aus, wenn verschiedene Schultätigkeiten in dem Wochenplan durchgeführt werden. Aus diesem Grund gab es keine Möglichkeit weitere grammatische Strukturen zu vermitteln, da die Zeit begrenzt war. Es werden aber Daten aus dem Feedback von Noten der Lernenden erhoben, die sie im Laufe des Schuljahres in verschiedenen Tests erhalten haben. Die Lehrerinnen, die die bestimmten Schülergruppen seit ihrem Eintritt ins Gymnasium unterrichten, haben

zuverlässigen Schlussfolgerungen über die Lernfortschritte ihrer Schüler in der Klasse gezogen, die ihnen erlauben, sie in unterschiedlichen Leistungsgruppen zu teilen.

Die Kategorisierung der Lernenden in bestimmten Leistungsgruppen ergibt sich insgesamt aus ihrer allgemeinen Durchschnittsleistung in der Klasse, sprich aus Noten, die mittels unangemeldeter Tests des ersten und zweiten Trimesters in vier weiteren Grammatikphänomenen, die in der Klasse während des Schuljahres ermittelt wurden. Beide Lehrerinnen der zwei öffentlichen Schulen unterrichten frontal². Es wird nur das aus dem Curriculum geplante Lehrmaterial unterrichtet. Es wurde keine Rücksicht auf die individuellen Faktoren, Lernpräferenzen und -gewohnheiten der Lernenden genommen und deshalb werden keine binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht eingesetzt. Das Feedback von Daten ist also von großer Bedeutung, denn es kann als zusätzlicher Nachweis über die Effektivität des binnendifferenzierenden Grammatikunterrichts gelten.

Im Kontext der methodischen Umsetzung des Forschungsvorhabens lassen sich insgesamt vier Untersuchungsschritte unterscheiden:

1. Zunächst erfolgt eine Kategorisierung der Schülergruppen entsprechend ihres Leistungsniveaus, Lerntyps, Lernstils und Geschlechts. Drei für diese bestimmte Arbeit hergestellten Fragebögen werden eingesetzt, um die Lernpräferenzen und -gewohnheiten der Lernenden beider Schulen zu erfassen. Entsprechend der Antworten beim ersten und zweiten Fragebogen, wurden die Schüler aufgrund ihres Lerntyps und Lernstils in unterschiedlichen Lerntyp- und -stil Kategorien geteilt. Anhand des dritten Fragebogens wird das Strategieprofil der Lernenden entdeckt. Es wird nämlich herausgefunden, welche Lernstrategien der Lernende beim Fremdsprachenlernen benutzt sowie persönlichkeitspezifische Bereiche wie Emotionen, Interessen und Motivationen im schulischen Kontext aufgegriffen, die das Lernen behindern oder fördern können. Durch diese drei unterschiedlichen Fragebögen wurde das individuelle Lernprofil jedes einzelnen Lernenden zusammengestellt, um festzustellen, inwiefern dieses den Lernprozess beeinflusst und mit welchen geeignet binnendifferenzierenden Maßnahmen gestützt werden kann.

2. Danach erfolgt im zweiten Arbeitsschritt die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheiten bezüglich der Kognitivierung der Wechselpräpositionen auf der Basis des binnendifferenzierenden Grammatikunterrichts.

3. Im dritten Umsetzungsschritt erfolgt der Transfer ins Forschungsfeld. Hierfür werden die Ergebnisse aus dem Vergleich der Leistungen der Lerngruppen in verschiedenen Kontrolltests mit dem Feedback von Daten von den anderen im Rahmen des Frontalunterrichts didaktisierten Grammatikphänomenen erhoben und

² „Frontalunterricht ist eine Organisationsform des Unterrichts, bei der die Lerngruppe als Plenum unterrichtet wird.“ (Fuhrmann, 1998: 9). „Frontalunterricht (Klassenunterricht). Sozialform des Unterrichts, bei dem der Lehrer versucht, den Lernstoff an eine Schulklasse [...] an alle Schüler gleichzeitig zu vermitteln“ (Schaub/Zenke 2000).

interpretiert mit dem Ziel zu überprüfen, ob der binnendifferenzierende Unterricht die Leistung der Lernenden beider Schulen erhöht hat. Andererseits besteht als weiteres Forschungsvorhaben welcher der untersuchten Heterogenitätsfaktoren der Lernenden besonders von der Binnendifferenzierung profitiert hat.

4. Zum Schluss erfolgt im vierten Arbeitsschritt das Resümee. Es wird dabei die ansatzweise vorhandene binnendifferenzierende Qualität von bestehendem Lehrmaterial aufgezeigt und inwiefern sie die Leistung der Lernenden in Zusammenhang mit den Heterogenitätsfaktoren beeinflusst hat. Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist der Vorschlag von neuem entwickeltem Lehrmaterial für die Zwecke der Binnendifferenzierung, das alle untersuchenden Heterogenitätsfaktoren umfasst und sich auf die Ergebnisse der Kontrolltests stützt.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Ziel des ersten Teils ist die theoretische Grundlage zur Behandlung der Zentralfrage über die Zweckmäßigkeit und Effektivität der binnendifferenzierenden Maßnahmen zu schaffen.

Die theoretische Auseinandersetzung der Arbeit beginnt in Kapitel 1, wobei individuellen Heterogenitätsfaktoren, die den Fremdsprachenunterricht beeinflussen, theoretisch dargestellt und erläutert werden. In diesem Kapitel soll es zunächst darum gehen, den Begriff Heterogenität in all seinen Facetten zu beleuchten.

Aus den zahlreichen Bereichen in denen die Schüler sich in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden, werden im ersten Kapitel die drei für diesen Beitrag ausgewählten Heterogenitätsbereiche angeführt und relevante Aspekte beschrieben, auf die in dieser Arbeit größte Rücksicht genommen wurde. Es geht um Kategorien bezüglich der lern-, persönlichkeitspezifischen sowie soziodemografischen Heterogenität. Die Unterteilung stellt mögliche Zugänge zu einer Konstruktion schulischer Heterogenität dar. Die Unterscheidungen sind differenzorientiert und dienen dazu, einen Überblick über das Thema zu geben.

Kapitel 2 steht im Zeichen des zweiten Zentralbegriffs dieser Arbeit, der Binnendifferenzierung und ihrer Grundprinzipien bzw. Autonomie und Motivation. Zur Verdeutlichung des Begriffs „binnendifferenzierende Maßnahmen“ wird im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit der Unterschied zwischen der Äußeren und Inneren Differenzierung und der Individualisierung aufgezeigt und dann wird der Begriff der Inneren Differenzierung verdeutlicht. Aufgrund der großen Anzahl der Begriffe, die zu ihrer weiteren Analyse und Einteilung in Ebenen verwendet werden, werden zuerst verschiedene Strukturversionen der inneren Differenzierung präsentiert und dann diejenigen ausführlicher vorgestellt, die deutlicher und umfassender sind. Bestimmte, ausgewählte und leicht durchführbare binnendifferenzierende Maßnahmen werden anschließend demonstriert. Die Anforderungen, die die Innere Differenzierung sowohl an die Lehrkraft als auch an die Schülerschaft stellt, werden zuletzt vorgeführt.

Im Rahmen von Kapitel 3 wird sich auf die Kognitivierung der Grammatik im DaF Unterricht konzentriert und zwar erstens mit den unterschiedlichen Arten der

Kognitivierung (explizite - implizite Kognitivierung) und des sprachlichen Wissens (deklaratives - prozedurales Wissen). Unter theoretischen Aspekten sollen die Unterschiede zwischen den beiden Kognitivierungsarten des sprachlichen Wissens und zugleich die Vor- und Nachteile jeder Kognitivierungsmethode, sowohl für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen als auch für die Lernenden betrachtet werden. Nach einer Stellungnahme über den Stellenwert der Grammatik im heutigen Fremdsprachenunterricht und über die Kommunikative Methode, die sich in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt hat, wird der Grammatikunterricht in seine zwei Bestandteile –die Sprachbezogene Kognitivierung und das Übungsgeschehen – zergliedert und auf der Basis dieser Unterteilung weiter analysiert. Zuletzt wird auf der Binnendifferenzierung als aktuelle Unterrichtskonzeption für die Heterogenität der Lernenden Bezug genommen. Dieses Kapitel umfasst ebenfalls eine kurze Darstellung der für diesen Beitrag ausgewählten grammatischen Struktur, die unter linguistischen und didaktischen Aspekten betrachtet wird. Hier werden sowohl die Schwierigkeiten beim Gebrauch der Wechselpräpositionen in der Vermittlungspraxis und die Problemfelder mit denen die Lernenden eventuell konfrontiert werden, als auch die didaktische Darstellung des Grammatikphänomens im schulischen Lehrwerk präsentiert. Die methodische Umsetzung des bestimmten Forschungsvorhabens stützt sich auf der Basis des Modells von Meyer (2009). In diesem Kapitel werden auch die Planungsschritte zur Integration von Differenzierungsmaßnahmen in der Didaktisierung der Wechselpräpositionen beschrieben.

Die empirische Forschung beginnt in Kapitel 4 mit der Analyse des erhaltenen Feedbacks von Leistungsdaten der Lernenden beider Schulen. Im Kapitel 4 werden die drei für diese Arbeit hergestellten Fragebögen präsentiert und erläutert, die auf die Zusammenstellung des Schulprofils jedes einzelnen Schülers abzielen und auf dessen Ergebnisse die Auswahl nach geeigneten binnendifferenzierenden Maßnahmen stützen. In diesem Kapitel wird die Analyse der anthropogenen und der sozial-kulturellen Voraussetzungen der Lerner unternommen.

Die ausgewählte grammatische Struktur wird in allen Klassen beider Schulen durch explizite Kognitivierung eingeführt. Das Kognitivierungsverfahren ist aber unterschiedlich. In Schule 1 (SCH1) kognitivieren die Lernenden die Wechselpräpositionen mittels Deduktion, während in Schule 2 (SCH2) mittels Induktion kognitiviert wird. Das Kapitel setzt sich mit der Realisierung der entsprechenden Unterrichtseinheiten nachdem die jeweiligen Entscheidungen über die ausgewählten Darbietungsformen, Vorgehensweisen und die ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen untersucht worden sind und mit der Kontrollphase der empirischen Forschung und deren Ergebnisse fort. Kapitel 4 umfasst den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung. Hier werden die Kontrolltests durchgeführt, die die Effektivität der eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen bei der Didaktisierung der Wechselpräpositionen im DaF Grammatikunterricht im Verhältnis zu den untersuchenden Heterogenitätsfaktoren messen. Zum Nachweis erfolgt eine Analyse statistischen Datenmaterials. Die

Analyse der Forschungsergebnisse mündet in die praktischen Handlungsempfehlungen. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung und eigenen Gedanken aus der ganzen empirischen Forschung.

Im Kapitel 5 wird die Interpretation der zentralen Erkenntnisse der Studie präsentiert, was zu einer Zusammenfassung der Grundergebnisse der ganzen Untersuchung führt und neues entwickeltes Lehrmaterial für die Zwecke der Binnendifferenzierung der Wechselpräpositionen vorgeschlagen wird. Wie es in der empirischen Forschung und deren Ergebnissen gezeigt wird, wird binnendifferenzierendes Material benötigt, das alle untersuchenden Heterogenitätsfaktoren berücksichtigt und fördert, was zum Schluss gelangen wird, dass die Szenariendidaktik, ein moderner Unterrichtsansatz, geeignet für den qualitativen Grammatikunterricht ist, der sich auf differenziertes Lernen konzentriert.

Im letzten Kapitel beschäftigen wir uns mit den zentralen Erkenntnissen sowie den thesenförmigen Schlussfolgerungen der Studie hinsichtlich der Art und Weise, wie man auf die Heterogenität der Schulklassen reagieren kann.

Erläuterungen, Materialien und Fragebögen, die sowohl zur Planung als auch zur Durchführung der Unterrichtseinheiten verwendet wurden, sind im Anhang zu finden. Im Anhang werden ebenfalls verschiedene Balkendiagramme aus der statistischen Erhebung der Daten dargestellt, die wichtige Informationen für die ganze Arbeit enthalten.

1. Heterogenität als wichtiger Faktor beim Fremdsprachenunterricht

Der Umgang mit Heterogenität innerhalb von Lerngruppen hat in der Pädagogik, vor allem in der Schulpädagogik, eine lange Tradition. Heterogenität wurde dabei lange Zeit jedoch als hinderlich für den Lernfortschritt angesehen. Der Unterricht wurde an einem fiktiven, durchschnittlichen Lernenden ausgerichtet, der exemplarisch für alle Schülerinnen und Schüler stand und der das Tempo und das Niveau bestimmte. Das gegliederte Schulsystem sollte darüber hinaus dafür sorgen, Homogenität innerhalb der Schulen herzustellen (Rebel 2010: 20).

Es gab jedoch auch schon frühe Ansätze zur Überwindung einer Pädagogik, die auf einem möglichst hohen Grad an Homogenität beruhte. Reformpädagogische Strömungen legten einen hohen Wert auf einen angemessenen Umgang mit Heterogenität und in den 1970er Jahren gab es zunehmend Bestrebungen hin zum individualisierten Lernen³, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

In diesem Kapitel soll es zunächst darum gehen, den Begriff Heterogenität mit seinen vielfältigen Facetten zu beleuchten.

1.1 Definition von Heterogenität aus pädagogischer Sicht

„Heterogenität hat im griechischen Adjektiv heterogenés seine Wurzeln, das aus heteros (= verschieden) und gennáo (= erzeugen, schaffen) zusammengesetzt ist“⁴. Im pädagogischen Kontext meint Heterogenität die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ein oder mehrere Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden.

Heterogenität ist kein eindeutig definierter Begriff, sondern ist gekennzeichnet durch zahlreiche Unschärfe und Mehrdeutigkeiten. Nach Ratzki (2007: 21) wird der Begriff mit Vielfalt übersetzt. Somit bedeutet Heterogenität die Unterschiedlichkeit der einzelnen Elemente einer definierten Menge hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale.

Im Kontext von Erziehungswissenschaften ist der Begriff der Heterogenität pädagogisch interpretiert und als Verschiedenheit, Vielfalt, aber auch als Differenz ausgelegt. Aus dem pädagogischen Blickwinkel ist Heterogenität in der Regel die Beschreibung einer Gruppe und nicht eines einzelnen Schülers, einer einzelnen

³ Vgl. Ela Eckert in: Hilbert Meyer (2008:97).

⁴ Prengel (2005), in: Bräu/Schwerdt (2005:20)

Schülerin. Bemerkenswert ist, dass Heterogenität als Konstrukt zu verstehen ist, das durch einen vom außerhalb erfolgenden Beobachtungsprozess einer Gruppe zugeschrieben wird. So kann es durchaus sein, dass eine Klasse im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal als homogen eingestuft wird, sich allerdings in weiteren Merkmalen als heterogen beschreiben lässt. Folglich variiert die Zuschreibung der Heterogenität einer Gruppe mit der Merkmalsauswahl. Des Weiteren handelt es sich bei der Begrifflichkeit um einen zeitlich und räumlich veränderbaren Begriff, denn durch eine veränderte Betrachtungsweise kann ein anderes Vergleichsergebnis innerhalb derselben Klasse erreicht werden⁵.

Heterogenität kann nur dann existieren, wenn ein Vergleichsmaßstab, in der Regel ein „Normalzustand“, definiert wird. Der Normalzustand zeichnet sich zumeist durch einen als homogen empfundenen Grundzustand aus, also eine Situation, in der bezogen auf ein Merkmal oder mehrere Merkmale die Ausprägung gleich ist. Eine Abweichung von diesem definierten Normalzustand wird in logischer Konsequenz als heterogen bezeichnet.

Im pädagogischen Bereich bezeichnet Heterogenität die unterschiedlichen Voraussetzungen, die eine Gruppe von Schülern oder Auszubildenden als Lernende mitbringt⁶. Es ist jedoch fraglich, an welchen Merkmalsbündeln oder Eigenschaften heterogene Strukturen in einer Gruppe ausgerichtet sind, denn Differenzen werden durch eine Vielzahl von Merkmalen definiert. Problematisch ist zudem, dass in der einschlägigen Literatur kein abgestimmter Katalog für die Kennzeichnung heterogener Schüler/innen zu finden ist.

„Grundsätzlich kann jedes beliebige Merkmal eines Individuums mit demselben Merkmal eines Individuums verglichen werden und auf Gleichheit oder Ungleichheit untersucht werden. Vielleicht ist diese infinitesimale Auswahlmöglichkeit eine der Ursachen, warum die Suche nach Heterogenitätsmerkmalen theoretisch wie empirisch weitgehend ungeklärt ist“ Steinberg (2009: 138).

Nach Brügelmann (2002) ist es so, dass sich „scheinbar homogenisierte Gruppen neu differenzieren“ (in Heinzl/Prengel 2002: 33), das heißt andere, vorher weniger relevante Merkmale erhalten mehr Bedeutung und Wichtigkeit. Somit sind homogene Gruppenkonstellationen grundsätzlich nicht realistisch. Eine Schülergruppe ist per se immer heterogen, da jedes Individuum anders ist. Somit wird ersichtlich, dass Homogenisierungsbestrebungen nicht automatisch zu homogenen Gruppen führen und folglich Homogenität eine Fiktion ist.

Das Auftreten einer Leistung oder eines Verhaltensmusters sowie ein konkret festgelegter Idealzustand bilden den Maßstab und definieren in der Folge die Andersartigkeit von Zuständen oder Personen. Personengruppen, die nicht in den vorgegebenen Rahmen passen, müssen durch geeignetes Instrumentarium

⁵ Vgl. Trautmann/Wischer (2011: 38).

⁶ Vgl. Kampshoff (2009: 37).

entsprechend diesen Vorgaben verändert oder angepasst werden⁷. Gerade diese Herangehensweise wird von Brügelmann (2002) deutlich kritisiert⁸. Somit ergibt sich folgende Vision Brügelmanns:

„Heterogenität, die ‚Andersartigkeit‘ erst integrieren muss, wird als Fiktion erkannt. Als normal für Gruppen wird ihre Heterogenität akzeptiert“ (Brügelmann 2002 in Heinzl/Prenzel 2002: 33).

Die Konsequenz daraus wäre, dass es eben gerade nicht darum geht, Personengruppen an eine bestimmte Norm anzupassen, sondern vielmehr die Einstellung, bei „jeder das Ihre und jedem das Seine“ (Heinzl/Prenzel 2002: 33) zu fördern und zu unterstützen. Diese Auffassung wird auch von Leiprecht/Lutz (2006) geteilt⁹.

Diese Sichtweise stößt jedoch im Bildungsalltag auf großen Widerstand, da die Berücksichtigung von differenten Gruppenmitgliedern mehr Aufwand mit sich bringt, nämlich den Unterricht individualisierter und differenzierter zu konzipieren¹⁰. Zudem verweist der Begriff der Heterogenität rein normativ weder auf „gute“ noch auf „schlechte“ Zustände im unterrichtlichen Kontext. Nichtsdestotrotz ist er im pädagogischen Alltag negativ besetzt. Im hierarchischen Schulsystem wird der Begriff immer in Verbindung mit schwierigen oder mit heterogenitätsminimierenden Maßnahmen gebracht, um eine möglichst homogene Gruppe zu generieren. Ein deutlich sichtbares Spannungsfeld zwischen Heterogenität und Homogenität wird aus dem Folgenden deutlich:

„Unterschiedliche Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, unterschiedlichen personellen und schulischen Rahmenbedingungen sollen zum gleichen Bildungsergebnis gelangen“ Schmitz (2009: 66).

Aus dieser kurzen Skizzierung wird deutlich, dass sich die Begriffe Heterogenität und Homogenität gegenseitig bedingen und dass die eine Begrifflichkeit ohne die andere nicht denkbar wäre. Aus der Studie von Prenzel (1993: 31) zur Pädagogik der Vielfalt wird das dialektische Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit deutlich:

„Gleichheit kann nicht bestimmt werden ohne Verschiedenheit. Die Existenz von Verschiedenheit ist Voraussetzung für das Feststellen von Gleichheit“ (Prenzel 1993: 31).

Insgesamt kann Heterogenität als Zuordnung von Unterschieden auf Grund von bestimmten Merkmalen verstanden werden, die sich beispielsweise auf soziale oder persönliche Interessen stützen. Hieraus wird ersichtlich, dass die Wahl des Maßstabes dafür verantwortlich ist, welche Differenzen als positiv oder negativ empfunden werden. Grundsätzlich sind beide Begriffe also relativ.

⁷ Dies erfolgt im pädagogischen Kontext zumeist mithilfe von Integrations- und/oder Differenzierungsmaßnahmen

⁸ In Heinzl/Prenzel (2002: 32).

⁹ Vgl. Lutz/Leiprecht (2003: 118).

¹⁰ Vgl. Schümer (2004: 74.), Meister (2007: 20), und Stroot (2007: 53).

1.2 Dimensionen von Heterogenität im Schulkontext

Heterogenität in der Schule zu sehen bedeutet, dass die Lernenden in ihrer Individualität wahrgenommen werden. Es gibt unterschiedliche Bereiche, nach denen Schüler beobachtet, bewertet oder auch beurteilt werden können.

Tillmann und Wischer (2006:32) besagen, dass eine homogene Lerngruppe, eine Gruppe mit etwa gleich intelligenten Schülern und einem gemeinsamen Lerntempo Fiktion sei und bleibe. Die Unterschiede, die zur Heterogenität in einer Lernergruppe führen, können in kognitive und affektive Faktoren unterteilt werden. Edmondson/House (2006: 171) weisen darauf hin, dass eine strikte Zuordnung nicht möglich ist, da sich mehrere Faktoren verflechten. Zu den kognitiven Variablen können Intelligenz, Sprachlerneignung und kognitiver Stil gezählt werden, während Motivation und Einstellung sowie eigene Eigenschaften der Persönlichkeit eher affektiv sind. Motivation und Einstellung erklären aber nicht allein die positive oder negative Leistung des Lernenden beim Fremdsprachenlernen, sondern müssen in Zusammenhang mit seinem Selbstbild, seinen Selbstkonzepten beim Fremdsprachenlernen und seiner Sprachbiographie betrachtet werden.

Nach Roßbach und Wellenreuther (2002:44-57) werden die Heterogenitätsmerkmale vor allem der Lernenden bzgl. ihrer Begabungen, ihres Alters, Geschlechts, Sprachniveaus, ihrer unterschiedlichen Präferenzen in der Wahrnehmung und Verarbeitung sprachlicher Informationen oder ihrer Lern- und Motivationsstrategien gegenüber dem Fremdsprachenlernen unterschieden. Sie nennen vier Merkmale, in denen sich kognitive Heterogenität manifestieren kann:

- **Wissensbasis:** Schüler/innen einer Klasse verfügen in den verschiedenen Wissensbereichen über unterschiedliche Kenntnisse, so dass für den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin die jeweils zu lernende Informationsmenge unterschiedlich ist¹¹.
- **Intelligenz:** Schüler unterscheiden sich darin, wie schnell sie Informationen aufnehmen, wie viele Informationen sie im Arbeitsgedächtnis speichern und wie effizient sie Informationen in ihr Langzeitgedächtnis integrieren können.
- **Affektive Komponente und Motivation:** Ferner differieren Schüler in ihrer Lernlust, ihren Ängsten und in ihren Motivationen. Dies hat Auswirkungen auf den Umfang der Lerntätigkeiten in den verschiedenen Bereichen sowie auch auf die Fähigkeit, effektiv Informationen zu verarbeiten¹².
- **Meta-Kognition:** Für das Lernen sind ferner Unterschiede in den Strategien und Verfahrensweisen der Problembearbeitung, der Problemlösung sowie der

¹¹Anmerkung: An dieser Stelle sollte man noch die jeweilige Konstruktion der Vorwissensbasis in Betracht ziehen, inklusive eventueller Präkonzepte. Dieser Punkt wird durch den Begriff der heterogenen individuellen Lernvoraussetzungen verallgemeinert.

¹² Hierunter subsumieren sich alle motivationsbedingenden Faktoren wie beispielsweise Attributionsverhalten oder Schul- oder Prüfungsangst.

Fähigkeit, die Güte der eigenen Problemlösung kritisch zu beurteilen, bedeutsam¹³.

Nach der gegenwärtigen schulpädagogischen Bibliographie zum Thema „Heterogenität“ können sich die Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden. Einige Aspekte der bunten Vielfalt werden im Folgenden zusammenfassend und kurz dargestellt:

- **Kulturelle und nationale Identität:** Die Schüler einer Klasse haben möglicherweise eine unterschiedliche kulturelle und nationale Identität – ein Aspekt, der vor allem bei der Frage der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von großer Bedeutung ist¹⁴.
- **Religiöse Sozialisation:** Die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen kann in einzelnen Klassen und Schularten stark differieren, sodass der interreligiöse und interkonfessionelle Dialog in Schule und Unterricht zunehmend an Bedeutung gewinnt¹⁵.
- **Familiärer und sozioökonomischer Kontext:** Der schulische und berufliche Erfolg ist maßgeblich von der sozialen Herkunft eines Menschen bestimmt. Die einschlägigen deutschsprachigen Studien zeigen sehr deutlich, dass vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten von Ausgrenzung und massiver Benachteiligung betroffen sind¹⁶.
- **Kenntnisse und Lernvoraussetzungen:** Viele Kinder kommen mit unterschiedlichen Kenntnissen und Lernvoraussetzungen in die Grundschule. Bereits zu Schulbeginn weisen sie eine bisweilen stark differierende Sprachkompetenz auf. Zu Recht plädieren die Experten deshalb für entsprechende Maßnahmen im Bereich der vorschulischen Frühförderung¹⁷.
- **Lernwege und Lernstrategien:** Immer wieder kann man im Unterricht die Beobachtung machen, dass Schüler auf unterschiedliche Art und Weise ein Thema erschließen oder die Ergebnisse eines Lernprozesses zusammenfassen.
- **Lern- und Arbeitsverhalten:** Manche Kinder und Jugendliche verfügen über ein gutes Zeitmanagement, sind organisiert, arbeiten zielgerichtet und legen eine enorme Ausdauer an den Tag. Andere hingegen können nur mit Mühe ihre Materialien zusammenhalten und ordnen, trödeln herum oder

¹³Anmerkung: Allgemeiner kann man hier auf die verschiedenen ausgeprägten Kenntnis und Anwendung von Lernstrategien verweisen.

¹⁴ S. Tanner/Badertscher/Holzer/Schnidler/Streckeisen (2006).

¹⁵ Zum Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht der öffentlichen Schule, s. Bräu/Schwerdt (2005: 179- 196).

¹⁶ Über die soziale und regionale Ungleichheit im Bildungssystem, s. Maaz/ Baumert/Cortina (2008), in Cortina/Baumert/Leschinsky/Mayer/Trommer (2008: 205-243).

¹⁷ Über die vorschulische Frühförderung, s. Wellenreuther (2009).

lassen sich schnell entmutigen. Das hat nicht selten zur Folge, dass einige Schüler Aufgaben in Windeseile erledigen, während andere gerade erst anfangen.

- **Leistungsmotivation:** Die Lust und die Freude am Lernen – eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg – sind nicht bei allen Schülern/innen in gleicher Intensität anzutreffen und können von Fach zu Fach und von Inhalt zu Inhalt differieren und sind mitunter auch vom Lehrer abhängig.
- **Erfolgs- und Misserfolgsattribution:** Kinder und Jugendliche haben unterschiedliche Erklärungsmuster für ihre Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse. Ob sie ihre guten oder schlechten Ergebnisse in der Schule eher äußeren oder inneren Faktoren zuschreiben, hat bekanntermaßen gravierende Konsequenzen für das Selbstwertgefühl und das Lernverhalten.
- **Temperamentsunterschiede:** Kinder zeichnen sich durch unterschiedliche Temperamente aus, was für Eltern und Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt¹⁸. Im schulischen Kontext können Temperamentsunterschiede weitreichende Folgen haben: Während Lehrkräfte extrovertierte Schüler in der Regel als intelligenter einschätzen und entsprechend unterstützten und herausfordern, neigen sie bei introvertierten und ängstlichen Kindern eher dazu, diese zu unterschätzen und ihnen weniger zuzutrauen. Dies kann für die Entwicklung der betroffenen Kinder und Jugendlichen weitreichende Konsequenzen nach sich ziehen.
- **Geschlechtsbedingte Unterschiede:** In jüngster Zeit geraten die geschlechtsbedingten Unterschiede verstärkt in den Fokus, nachdem über viele Jahrzehnte eine geschlechtsindifferente Sichtweise vorherrschte.

Aus den zahlreichen Bereichen, in denen die Schüler/innen in vielfältiger Weise voneinander unterschieden werden, werden im Folgenden drei unterschiedliche Heterogenitätsbereiche ausgewählt, angeführt und relevante Aspekte beschrieben, die in dieser Arbeit unter größter Rücksicht genommen werden. Es geht um Kategorien bezüglich der lern-, persönlichkeitspezifischen sowie soziodemografischen Heterogenität. Die Unterteilung stellt mögliche Zugänge zu einer Konstruktion schulischer Heterogenität dar. Die Unterscheidungen sind differenzorientiert und dienen dazu, einen Überblick über das Thema zu finden.

1.3 Lernspezifische Merkmale von Lernenden

Lernende unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den individuellen Lernprozess in der Schule bestimmen. Der Zusammenhang kann darin gesehen werden, dass unterschiedliche Ausprägungen von Intelligenzen, kognitiver Fähigkeiten sowie motivationaler und affektiver Merkmale das Lernen und die daraus resultierenden Schulleistungen beeinflussen.

¹⁸ S. Zentner (1998).

1.3.1 Kognitive Fähigkeiten/Intelligenz

Schülerinnen und Schüler verfügen über unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen. Diese stehen im Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Dabei handelt es sich um jene Kompetenzen, die für die Lösung mentaler Herausforderungen herangezogen werden (Rindermann 2004: 372). Entscheidend dafür sind die Arbeit und Funktion des Gedächtnisses, die Informationsverarbeitung, aber auch die Konzentrationsfähigkeit sowie das (Vor)Wissen der Lernenden.

Eingebunden in das Konstrukt der kognitiven Fähigkeiten ist auch die Intelligenz. Sie beschreibt die „Befähigung zu intellektuellen Leistungen“ (Schweizer 2006: 2). Rost und Sparfeldt (2008: 303) sprechen dabei auch von „intellektueller Begabung“, die die „aufgrund von Anlage und Umwelt sowie der Interaktion, Gene \times Umwelt“ resultierende kognitive Leistungsfähigkeit“ charakterisiert.

Gardners (2008) Auffassung von Intelligenz geht über die Vorstellung des Problemlösens hinaus. Er unterscheidet in seiner Theorie der multiplen Intelligenzen zwischen der sprachlichen, musikalischen, logisch-mathematischen, räumlichen, körperlich-kinästhetischen, intrapersonalen, interpersonalen, naturalistischen sowie existentiellen Intelligenz.

Im Gegensatz zu dieser vielschichtigen Perspektive werden gängige Auffassungen von Intelligenz auf ihre kognitive Komponente reduziert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass kognitive Fähigkeiten und (multiple) Intelligenz einen „Bedingungsrahmen für Leistungsfähigkeit“ von Schülerinnen und Schülern darstellen (Trautmann/Wischer 2011: 45). Helmke (2009: 73) spricht in diesem Zusammenhang vom Lernpotenzial, das sich hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten aus Vorkenntnissen, Intelligenz, Lern- und Gedächtnisstrategien zusammensetzt.

Die Heterogenität von kognitiven Leistungen und Intelligenz innerhalb der Schülerschaft ist so umfassend wie die wissenschaftlichen Zugänge zu diesem Themenfeld. Die Überprüfung, inwieweit sich zum Beispiel die Intelligenz auf die Schulleistungen der Kinder auswirkt, hat noch zu keinem eindeutigen Ergebnis geführt. Dies liegt daran, dass es sowohl für die Intelligenz als auch für die Schulleistung viele unterschiedliche Definitionen gibt. Außerdem stehen beide Komponenten in Zusammenhang mit dem Lernprozess der Lernenden zu dem es wiederum unterschiedliche theoretische Bezüge gibt.

1.3.1.1 Das menschliche Gehirn

Die kognitive Psychologie, die heute als Kognitionswissenschaft bezeichnet wird, befasst sich grundlegend mit der Erforschung des menschlichen Geistes. Strohner (1995: 3-4) bezeichnet den Geist als das „mächtigste Gebilde unserer Welt“. In seinen verschiedenen Ausprägungen und Perspektiven war der Geist bis vor wenigen Jahren der Untersuchungsgegenstand einzelner Wissenschaften, wie der Philosophie, der Psychologie oder der Anthropologie. Andere Wissenschaften wie die Soziologie, die Linguistik, die Literaturwissenschaft und die Kunstgeschichte sowie die verschiedenen Philologien, die mehr an der Erforschung der Produkte menschlichen Geistes arbeiteten, erbrachten ebenfalls wichtige Beiträge.

Der menschliche Geist oder präziser, der wissenschaftlich fassbare Teil des Geistes wird im Rahmen der Kognitionswissenschaft unter dem Blickwinkel der Kognition gesehen. „Der Begriff der Kognition kommt vom lateinischen Wort „cognitio“, das Kenntnis oder Erkenntnis bedeutet“ (Strohner 1995: 6). Strohner (1995: 7) definiert Kognition als „jede Art von Informationsverarbeitung durch das Zentralnervensystem¹⁹ von Lebewesen“.

Mit dem Begriff der Kognition im Rahmen der Kognitionswissenschaft sind nicht nur die sogenannten „höheren“ geistigen Funktionen gemeint, die umgangssprachlich oft als Denken und Intelligenz bezeichnet werden. Unter den Begriff der Kognition fallen ebenfalls sowohl scheinbar einfache sensorische Prozesse als auch die von der Informationsverarbeitung abhängige Motorik. Bei genauer Betrachtung steckt in all diesen Vorgängen eine ungeheure Komplexität von verschiedenen Prozessen der Informationsverarbeitung.

Das menschliche Gehirn bewertet oder verwirft jede neue Information. Die bewerteten Informationen werden sofort im Gedächtnis gespeichert. „Mit Gedächtnis werden zwei Sachverhalte bezeichnet: einerseits die Fähigkeit, sich etwas bewusst oder unbewusst zu merken und zumindest zeitweilig als Grundlage für spätere Verwendung zu behalten; andererseits ist das Gedächtnis der Ort, wo diese Information gespeichert wird“ (Wode 1988: 74). Es muss dabei von drei verschiedenen Arten von Gedächtnissen gesprochen werden, nämlich vom Kurzzeitgedächtnis, vom Arbeitsgedächtnis und vom Langzeitgedächtnis.

Was für jedes Individuum als unbekannt oder unwichtig (z.B. Verkehrsgeräusche, Gesprächsfetzen) erscheint, gelangt in das Kurzzeitgedächtnis und wird sofort oder später verworfen. Auf der anderen Seite ist das Arbeitsgedächtnis „die entscheidende Schaltstelle sowohl zwischen Informationsaufnahme und -speicherung als auch zwischen gespeicherter Information und ihrer Wiedergabe“ (Kruppa 1983: 77). Dort wird Wichtiges für eine Zeit lang bewahrt und das Individuum reproduziert es nach

¹⁹ „Ein wichtiges Organ der Kognition bei Lebewesen ist das Zentralnervensystem. In ihm findet in Interaktion mit den übrigen Organen der für die Erkenntnis der Umwelt wesentliche Teile der Informationsverarbeitung statt.“ (Strohner 1995: 6).

Regeln, die wir als Ansätze begreifen. Im Arbeitsgedächtnis befinden sich diejenigen Informationen, auf die die Aufmerksamkeit aktuell gerichtet ist und die mental aktiviert sind. Dieses Gedächtnis steht somit in Zusammenhang mit bewusster Kontrolle und Aufmerksamkeit. In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht ist die konzentrierte selektive Aufmerksamkeit eine weitere Voraussetzung für eine sinnvolle und feste Verankerung neuer Informationen im Gedächtnis. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die wichtigen Elemente des Lernstoffs gerichtet und es werden diejenigen Regionen im Gehirn aktiviert, in die der Lernstoff eingegliedert werden soll.

Das Arbeitsgedächtnis steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff der Behaltbarkeit, der einen weiteren Untersuchungsgegenstand der kognitiven Psychologie darstellt. Behalten ist eine Funktion des Verarbeitungsprozesses. Damit Informationen nicht schnell wieder vergessen werden, ist es wichtig, dass sie sich eine Zeit lang im Arbeitsgedächtnis befinden. Entscheidend für das Lernen ist das Wiederholen des schon erlernten Lernstoffs, das sowohl durch dessen Strukturierung und Ordnung als auch durch die Aktivierung der Wissensstruktur gelingen kann. Zum einen müssen solche Assoziationen innerhalb des Lernstoffs selbst geschaffen werden, die „gegenseitige Behaltenstützen darstellen und eine geordnete und assoziationsreiche Ablagerung im Gedächtnis begünstigen“ (Storch 1999: 38). Zum anderen ermöglicht die Aktivierung der Teile der Wissensstruktur, in die das neue Lernmaterial eingebunden werden soll, ein gemeinsames Zirkulieren im Arbeitsgedächtnis, das „assoziative Verbindungen zwischen bereits gelerntem und dem neuen Lernmaterial ermöglicht und die gemeinsame Ablagerung vorbereitet“ (Storch 1999: 39).

Aus diesem Grund ist es notwendig, dass der neue Lernstoff in sich gut strukturiert dargeboten wird und möglichst bedeutungshaltig sein muss. „Bedeutungshaltig“ bedeutet dabei, dass „zwischen den zu lernenden Informationen ein semantischer (z.B. thematischer oder situativer) Zusammenhang besteht und dass Beispiele, Bilder, Begleitinformationen usw. den Lernstoff veranschaulichen. Isolierter Lernstoff, Lernstoff ohne erkennbare Nutzenanwendung bzw. ohne Bezug zu früherem Lernstoff ist bedeutungsarm, denn er kann nicht in sinnvollen Bezügen abgelagert werden“ (Storch 1999:39). Es besteht darüber hinaus die Notwendigkeit, dem Lernenden die Lernziele bekannt und die Bedeutung des Lernstoffs einsichtig zu machen. Wenn das sprachliche und inhaltliche Vorwissen aktiviert wird, wenn allgemeinere Aspekte des Lernstoffs, größere Zusammenhänge (die oft schon bekannt sind) zuerst dargeboten werden, so erleichtern diese Ankerbegriffe (advance organizers²⁰) die sinnvolle Einordnung in die Informationsstruktur des Gedächtnisses. Die Angaben von Lernzielen und Lerninhalten, die Aktivierung des Vorwissens, das Anknüpfen an

²⁰ „Durch advance organizers, etwa vorausgeschickte Bemerkungen oder kurze Gespräche, wird den Lernenden Gelegenheit gegeben, ihr Vorwissen zu aktivieren, es zu sichten und zu organisieren und sich so auf den neuen Lernstoff einzustellen“ (Raabe 2001a: 90).

Bekanntes, das Wecken von Neugierde und eine positive Erwartungshaltung fördern die Lernbereitschaft.

Von großer Bedeutung ist zudem, dass hinsichtlich eines umfassenden Kognitionsbegriffes bzw. desjenigen der Behaltbarkeit auch Aspekte von Emotion und Motivation berücksichtigt werden müssen. Besonders wichtig ist die Motivation für den Fremdsprachenerwerb. „Sie ist notwendig, weil jeder Lernvorgang Zwänge ausübt, denen sich der Lerner zu unterwerfen hat“ (Hüllen/Jung 1979: 156). Motivation ist ein psychischer Zustand des Lernenden, der „als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen individuellen Gegebenheiten des Lernenden und außerindividuellen Gegebenheiten der Lernsituation“ entsteht (Solmecke 1983: 51). Diese Wechselwirkung ist dynamisch, denn günstige Anregebungsbedingungen können die längerfristig wirksamen Persönlichkeitsfaktoren (Erfahrungen, Interesse, Motive) des Lernenden beeinflussen, was sich wiederum positiv auf die aktuelle Motivation auswirken kann.

Sehr wichtig für das Behalten ist schließlich der emotionale Zugang zum Lernstoff. Lernstoff, der mit Emotionen verbunden und für den Lerner subjektiv bedeutsam ist, weckt Interesse und Aufmerksamkeit und wird besser gelernt als emotional neutraler Lernstoff.

Das Bestehen der obengenannten Faktoren, die für die Informationsverarbeitung im Arbeitsgedächtnis eine bedeutende Rolle spielen, tragen dazu bei, dass die jeweilige Struktur, die vom Lernenden für wichtig gehalten wird, schließlich im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, was deren Erlernen zur Folge hat. Es ist zu betonen, dass die gespeicherten Informationen im Langzeitgedächtnis durch Wiederholungen aktiviert werden können, was sie zu aller Zeit abrufbar macht.

1.3.1.2 Behalten und Vergessen

Wie gut das Gedächtnis funktioniert, hängt von vielen Faktoren ab. Es gibt zwischen Personen sehr große grundlegende Unterschiede. Das hängt ein Mal von der Frage ab, ob man etwas behalten will oder muss. Es spielen aber noch viele andere Aspekte mit hinein.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Psychologen hat die Frage nach dem Vergessen²¹ mit Ebbinghaus angefangen. Hermann Ebbinghaus (1885) gilt als Pionier der experimentellen psychologischen Gedächtnisforschung. Für das Gedächtnis gilt nach ihm folgendes Gesetz: Die Quotienten aus Behaltenem und Vergessenem verhalten sich etwa umgekehrt wie die Logarithmen der verstrichenen Zeit. Im Jahr 1885 veröffentlichte er die Ergebnisse seiner experimentellen Gedächtnisforschungen. Die

²¹ Vgl. den Überblick über das Behalten und Vergessen in <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/Vergessen-Ebbinghaus.shtml>.

darin dargestellten Untersuchungen waren wahrscheinlich die ersten systematischen Experimente zum menschlichen Gedächtnis. In einem Selbstversuch hat er 169 Listen mit je 13 sinnlosen Silben²² auswendig gelernt und versucht, diese in variablen Zeitintervallen zu reproduzieren. Er konnte somit messen, wie viel er vergessen hatte.

Die Vergessenskurve von Ebbinghaus ist schon mehr als hundert Jahre alt. Eine der merkwürdigsten Erkenntnisse der Lernforschung, die trotz ihres ehrwürdigen Alters erstaunlich wenig beachtet wird: Jeder neue, frisch eingeprägte Inhalt versickert mit der beachtlichen Halbwertszeit von etwa 30 Minuten.

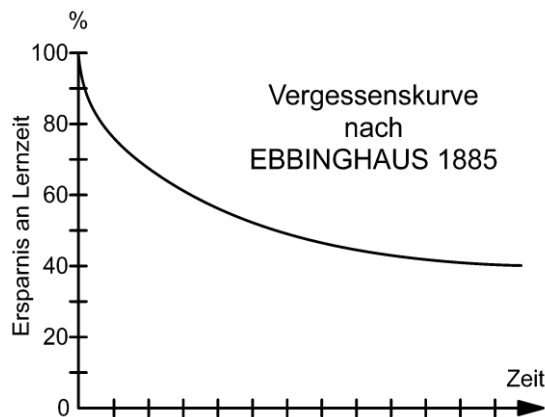


Abb.1: Vergessenskurve nach Ebbinghaus, 1885 in <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/Vergessen-Ebbinghaus.shtml>

Dieses "Verdunstungsbestreben" frisch gelernter Inhalte war wohl schon vor der wissenschaftlichen Beschreibung aus Beobachtungen alltäglicher Lernsituationen bekannt. Und so hat man eine Reihe von Strategien entwickelt, die ein Versickern neu gelernter Inhalte verhindern sollten.

Bahrack (1984) erweiterte die Befunde von Ebbinghaus, indem er die Vergessenskurve für spanische Vokabeln prüfte, die in der Schule gelernt worden waren. Bei einem Vergleich zwischen den Schülern, die gerade einen High-School- oder Collegekurs für Spanisch abgeschlossen hatten, mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern, die die Schule bereits 3 Jahre zuvor verlassen hatten, hatten letztere vieles

²² Ebbinghaus (1885) arbeitete allerdings nicht mit Stichproben, sondern er selbst war sein einziger Proband. Er brachte sich Serien sinnloser Silben bei, und zwar Konsonant-Vokal-Konsonant-Trigramme wie DAX, BUP und LOC. In einem seiner zahlreichen Experimente lernte Ebbinghaus Listen von 13 Silben auswendig, bis er sie zweimal hintereinander fehlerlos wiedergeben konnte. Nach unterschiedlichen Zeitspannen überprüfte er dann, wie gut er diese Listen behalten hatte. Er maß die Zeit, die er brauchte, um die Listen erneut so gut zu beherrschen, dass er sie wieder zweimal fehlerlos aufsagen konnte. Ebbinghaus wollte wissen, wie schneller der zweite Lerndurchgang im Vergleich zum ersten war. Beispielsweise benötigte er einmal für das erste Lernen einer Liste 1156 Sekunden, aber für das erneute Lernen lediglich 467 Sekunden: er hatte also beim erneuten Lernen $1156 - 467 = 689$ Sekunden eingespart. Diese Ersparnis läßt sich als Prozentsatz gegenüber der ursprünglichen Lernzeit ausdrücken: $689/1156 = 59,6$ Prozent. Solche prozentualen Ersparniswerte benutzte Ebbinghaus als Standardmaß für seine Behaltensleistung.

von dem vergessen, was sie einmal gelernt hatten. Doch nach ungefähr 3 Jahren pendelte sich ein bestimmtes Vergessensniveau ein: Was die Befragten zu diesem Zeitpunkt noch behalten hatten, daran konnten sie sich auch noch 25 oder mehr Jahre später erinnern, selbst wenn sie ihre Spanischkenntnisse nie angewendet hatten.

Das geschieht, weil das Wissensgedächtnis sehr viele Module oder „Schubladen“ hat, die im Prinzip zwar unabhängig voneinander arbeiten können, aber miteinander verbunden sind. Dabei werden unterschiedliche Aspekte des Lerninhalts (Personen, Geschehnisse, Objekte, Orte, Namen, Farben, der emotionale Zustand, die Neuigkeit) in unterschiedlichen Schubladen abgelegt. Entsprechend gilt: in je mehr Gedächtnis-Schubladen ein Inhalt parallel abgelegt ist, desto besser ist die Erinnerbarkeit, denn das Abrufen eines bestimmten Aspektes fördert die Erinnerung anderer Aspekte und schließlich des gesamten Wissensinhalts. Wissensinhalte sind über Bedeutungsfelder miteinander vernetzt. Je mehr Wissensinhalte einer bestimmten Kategorie bereits vorhanden sind, desto besser ist die Anschlussfähigkeit.

Lerninput, der für den Lernenden neu, d.h. nicht anschlussfähig ist, fällt durch die Gedächtnisnetze hindurch, weil er nirgendwo Brücken zu bereits vorhandenem Wissen bilden kann. Gibt es hingegen schon weit ausgebreitete Gedächtnisnetzwerke, so wird jeder neue Inhalt schnell und gut abrufbar verankert.

Die ungeeignetste Lehr- und Lernmethode ist das sogenannte Pauken, d.h. das simple Auswendiglernen. Hierbei werden Gedächtnisnetzwerke durch bloße Wiederholung von Inhalten ausgebildet. Dies klappt immer, und zwar auch dann, wenn weder Lerninteresse noch Vorwissen vorhanden sind. Pauken und Auswendiglernen haben aber einen entscheidenden Nachteil, nämlich, dass sie eine Variante des motorischen²³ Lernens darstellen und nicht des semantischen, d.h. inhaltlich bedeutsamen Lernens. So kann man Wissen mechanisch erwerben und anwenden, Lehrbuchinhalte auswendig lernen, aber man hat sie dann nicht semantisch, d.h. in ihrer Bedeutung erfasst und kann nicht mit ihnen weiterarbeiten.

Am wichtigsten ist also das Gegenteil von Pauken, nämlich das selbständige Durchdringen des Stoffes. Dies bedeutet im Gedächtnis, dass bei der Konsolidierung der entsprechenden Gedächtnisinhalte Verbindungen zu anderen Wissensschubladen hergestellt und sogar neue Schubladen angelegt werden, in denen das Wissen abstrahiert, systematisiert und damit viel leichter auf andere Fälle übertragbar wird. Intelligenz ist zum großen Teil angeboren, klug wird man nur durch hochgradige Vernetzung des eigenen Wissens (vgl. den Überblick über Wissensgedächtnis und seine „Schubladen“ in Roth 2003:25-27).

²³ Man beherrscht eine bestimmte motorische Fertigkeit (Fertigkeitslernen, z.B. Fahrradfahren, Klavierspielen, Instrumente bedienen), aber man versteht nicht, wie es funktioniert, und diese Fähigkeit ist - anders als inhaltliches Wissen - nicht auf andere Gebiete übertragbar.

Wie lässt sich aber der beachtliche Vergessensverlust eines neu gelernten Inhaltes verhindern? Hier hilft nur eine Strategie, die zwar lange bekannt ist, aber selten befolgt wird: die Wiederholung.

Nach Shtyrov et al. (2010)²⁴ muss man den neuen Lernstoff 14 Minuten lang laut wiederholt hören, da sich in diesem Zeitraum im menschlichen Gehirn ein stabiles Netzwerk an Nervenzellen bildet, das das neue Wort repräsentiert und von bestehenden Netzen nicht zu unterscheiden ist.

Nach Hartmann (1995:110) behalten wir von dem, was wir lesen, nur lediglich 10 Prozent. Das, was wir hören und nicht lesen, können wir uns im Durchschnitt zu 20 Prozent merken. Noch besser sieht es aus, wenn visualisiert wird. Davon können die meisten etwa 30 Prozent behalten. Noch einmal 20 Prozentpunkte mehr können wir in der Regel behalten, wenn wir die Informationen sehen und hören können. Nur, wenn wir etwas selbst wiederholen oder sogar selber tun, ist die Behaltensquote der Informationen mit 70 Prozent beziehungsweise mit 90 Prozent noch größer. Auf der folgenden Abbildung wird die Behaltensquote von Hartmann graphisch dargestellt.

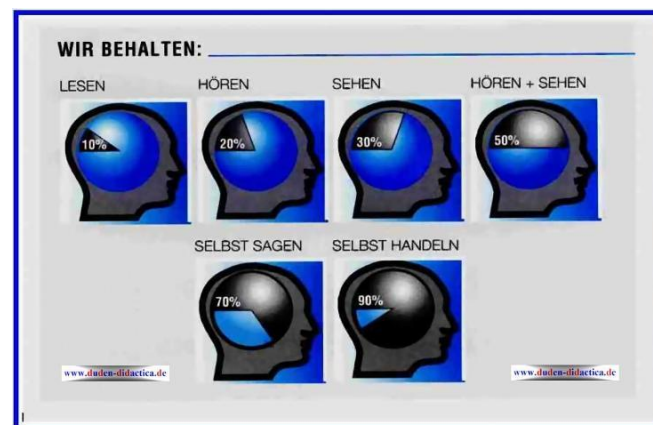


Abb.2: Die Behaltensquote von Informationen aus <http://www.duden-didactica.de> Hartmann M. (1995:110).

1.3.1.3 Gedächtnisstrategien

Die Gedächtnisstrategien beeinflussen am effektivsten das Lernen, wenn der Lernende gleichzeitig seine metakognitiven Fertigkeiten gebraucht, wenn er aktiv seine Aufmerksamkeit auf das zu lernende Material richtet (Oxford 1990: 40-41). Das

²⁴ Für diese Studie wurde die Gehirnaktivität von 16 Probanden gemessen, und zwar beim Hören bekannter Wörter und beim Erlernen zufällig ausgewählter, neuer Wörter, wobei nach einer Viertelstunde bzw. 160 Wortwiederholungen die Aktivitätsmuster nicht mehr voneinander zu unterscheiden waren.

Material, an das sich der Lernende erinnern soll, muss immer mit einer persönlichen Bedeutung zusammenhängen. Das Ziel dieser Strategien besteht darin, die Sprachkenntnisse des Lernenden so zu entwickeln, dass er die im Gedächtnis gespeicherte Information leichter abrufen und in der Kommunikation verwenden kann. In der folgenden Abbildung werden die Elemente, die nach Oxford (1990) den Gedächtnisstrategien angehören, vorgestellt.

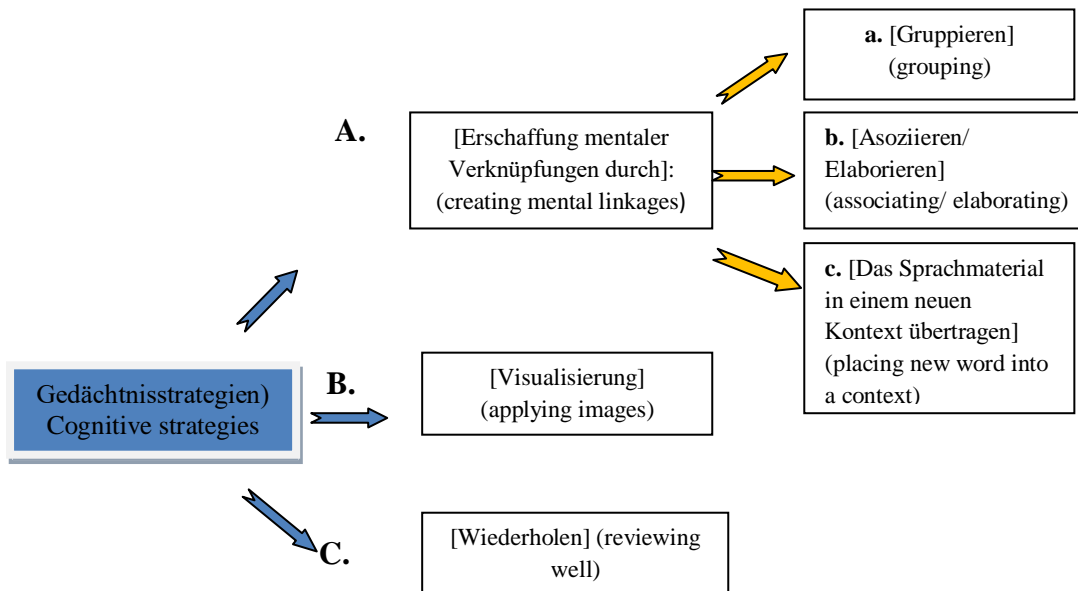


Abb. 3: Gedächtnisstrategien nach Oxford (1990: 44)²⁵

Mit der Erschaffung von mentalen Verknüpfungen wird den Lernenden dabei geholfen, Verknüpfungen zwischen Sprachelementen herzustellen. Der Lernende kann die mentalen Bezüge beim Gruppieren und Assoziieren (Grouping/ Associating/ Elaborating) gestalten oder er kann das Sprachmaterial auf einen neuen Kontext (Placing new word into a context) übertragen. Eine neue Information bleibt am besten im Gedächtnis, wenn sie nicht isoliert gespeichert ist, und wenn der Lernende selbst die Gruppierungen macht. Nachdem der Lernende selbst die Gruppen von Wörtern gebildet hat, ist es empfehlenswert, dass er sein Wissen erweitert und das Gelernte übt, indem er aus diesen Wörtern eine Mitteilung, schriftlich oder mündlich, aufbaut. Der Vorteil dieser Arbeitsweise besteht darin, dass der Lernende die Information genauer ausarbeiten muss und das Speichern des Sprachmaterials im Gedächtnis auf diese Weise effektiver wird. Die Gruppierung oder die neue Klassifizierung von Information hilft dem Lernenden, sich leichter an eine große Menge von Einzelheiten zu erinnern, weil das Gruppieren der Information das verbale Material verringert (Oxford 1990:58).

²⁵ Die Gedächtnisstrategien nach Oxford (1990: 44) wurden von der Verfasserin in der deutschen Sprache übersetzt.

Die Verbindungen zwischen unterschiedlichen Informationen können auch durch die Assoziationen und das Elaborieren des Sprachmaterials geschaffen werden. Durch Assoziieren ist der Lernende in der Lage, die jeweilige neue Information mit dem schon vorhandenen Wissen zu verknüpfen und dann diese zwei Informationsquellen in Verbindung zu setzen, damit er sich an beide besser erinnern kann. Auf der anderen Seite mit dem Elaborieren des Sprachmaterials wird gemeint, dass der Lernende mit Hilfe des schon Gelernten und aus neuer Information selbst sein eigenes Wissen konstruiert. Das Elaborieren verlangt immer einen tiefeschürfenden Denkprozess, der den Lernenden unterstützt, die neue Information mit dem vorhandenen Wissen zu kombinieren. Das Elaborieren bedeutet, dass die Lernenden selbst eigene Sätze statt einer mechanischen Arbeitsweise konstruieren, und gleichzeitig die Struktur mehrere Male wiederholen müssen. Die neue Information wird dann besser im Gedächtnis gespeichert.

Viele Menschen können sich mit Hilfe der Visualisierung (Applying images) an die verbale Information, wie Wörter, erinnern. Ein abstraktes Wort kann zum Beispiel mit einem Bild verbunden werden, so dass das Bild und das Wort dann zusammen im Gedächtnis gespeichert werden. Der Lernende kann grafische Abbildungen des semantischen Gehalts benutzen und dabei die Verknüpfung verschiedener Sprachelemente visuell wahrnehmen. Besonders das Verbinden von abstrakten Wörtern mit einem konkreten Bild oder Symbol unterstützt das Erinnern. Damit der Lernende das Sprachmaterial gut verinnerlicht, ist es nützlich sowohl visuelle als auch auditive Kanäle zu gebrauchen. Die Lernenden, die hauptsächlich beim Lernen körperliche Aktivitäten bevorzugen (s. kinästhetische Lerntypen in 1.3.2.1), können als Erinnerungshilfe der verbalen Information eine Kartei anlegen oder die neue Information ganz konkret spielen. (Oxford 1990:40-43 und Bimmel/Rampillon 2000: 67-68; 106-108).

Die Visualisierung der Grammatik dient nicht nur als Spaß und Anregung im Unterricht, sondern hat auch einen psychologischen Hintergrund: Das menschliche Gehirn gliedert sich in zwei Teile, in eine rechte und eine linke Hemisphäre, die unterschiedliche Aufgaben bei der Verarbeitung von Informationen haben. Die linke Hemisphäre verarbeitet Informationen hintereinander. Diese Hemisphäre ist ein Vertreter des logischen und linearen Denkens. Die linke Hemisphäre braucht man zum Reden und Rechnen und dort werden Informationen erklärt, analysiert, geordnet und nach Regeln gespeichert. Die rechte Hemisphäre verarbeitet verschiedene Informationen gleichzeitig, registriert ganze Bilder und Einheiten, aber in der rechten Hemisphäre werden keine Details oder Wörter gespeichert, sondern komplexere Bilder. In der rechten Hemisphäre werden auch die Emotionen wahrgenommen (vgl. Funk/Koenig 2013: 86).

Für den Sprach- und Grammatikunterricht ist es wichtig, dass diese unterschiedlichen Weisen der Hemisphären, Information zu verarbeiten, berücksichtigt werden und das Sprachmaterial und die dazu gehörenden Aufgaben so gestaltet werden, dass die Lernenden die beiden Hemisphären benutzen können, wenn sie z.B. eine

grammatische Regel lernen. Wenn der Lernende Informationen in den beiden Hemisphären verarbeitet, ist es für ihn leichter, eine verbale und abstrakte Informationen länger aufzubewahren, und sie aus dem Gedächtnis abzurufen, weil Informationen auf diese Weise an verschiedenen Stellen im Gehirn gespeichert und vernetzt werden, und der Lernende mehrere Routen hat, Information in seinem Gedächtnis zu suchen (vgl. Funk/Koenig 2013: 87-88).

Das Wiederholen (Reviewing well) ist ein wesentliches Handeln beim Lernen. Es reicht nicht, wenn der Lernende das zu lernende Material nur einmal durchschaut oder durchliest, sondern der Lerngegenstand muss vielmals wiederholt werden. Oxford (1990) vertritt die Meinung, dass der Lernende am besten wiederholen und die im Gedächtnis gespeicherte Information nachprüfen kann, wenn er das zu lernende Material strukturiert wiederholt und das Wiederholen in geplanten Zeitspannen geschieht. Das Ziel des geplanten Nachprüfens ist, dass sich die neue Information automatisiert und im Langzeitgedächtnis gespeichert wird (vgl. Oxford 1990:66-76).

1.3.2 Lernen

Schülerinnen und Schüler lernen auf unterschiedliche Art und Weise. Theoretische Konzeptionen wie Lernstrategien, Lernorientierungen, Lernstile oder Lerntypen versuchen dabei, die Vorgehens- bzw. Verhaltensweise beim Wissenserwerb zu beschreiben (Looß 2007: 142). Eine genauere Analyse zeigt, dass die Zugänge zwar unterschiedlich sind, einige Teilaspekte sich jedoch auch gleichen.

So verweisen Mandl/Friedrich (2006: 1) in Bezug auf Lernstrategien auf spezielle Verhaltensweisen und Gedanken, die den Prozess des Wissenserwerbs beeinflussen. Demnach können spezielle Lernstrategien den Lernenden dazu motivieren, sich Wissen anzueignen.

Hier knüpft auch die Nutzung verschiedener Wahrnehmungskanäle an. Die Lerntypen-Theorie nach Vester (1998) besagt, dass Menschen bei ihrer Informationsaufnahme und -speicherung auf unterschiedliche Sinneskanäle ansprechen. Je nach Ausprägung resultieren daraus haptische, optische, auditive oder intellektuelle Lerntypen (Looß 2007: 144).

Grundsätzlich handelt es sich beim Lernen um einen individuellen Prozess, der bei Lernenden zum Teil ähnlich, aber kaum gleich ist. Aus diesem Grund unterscheiden sich auch die Schulleistungen der Lernenden. Wie diese erfasst werden und welche Bedingungsfaktoren noch einwirken, werden im Folgenden dargestellt.

1.3.2.1 Lerntyp-Lernstil

Lernstile gehören zu einem Konzept, das in den 1970er Jahren durch die Lernpsychologie entwickelt worden ist und davon ausgeht, dass die meisten Lernenden einige wenige individuelle Methoden bevorzugen, mit Stimuli und Informationen umzugehen. Unter ansonsten gleichen Lernbedingungen erzielen nach diesem Konzept Lernende oft deshalb unterschiedliche Erfolge, weil die von ihnen bevorzugte Lernmethode nicht angeboten wird. Darauf aufbauend wird in den letzten Jahren vermehrt darauf hingewiesen, dass Lehrer/innen die Lernstile ihrer Schüler/innen einschätzen und ihre Lehrmethoden dementsprechend anpassen sollten. Wenn der Lernende seinen eigenen Lernstil kennt, kann er besser lernen, da seine Aufmerksamkeit und das Bewusstsein für Lernaktivitäten erhöht. Außerdem erstellt er ein Profil seiner Stärken und Schwächen beim Lernen²⁶. Obwohl die meisten Lernenden einen bevorzugten Lernstil pflegen, können sie auch mit anderen Lernstilen umgehen. Wenn ein Lernender die Flexibilität besitzt, zwischen verschiedenen Strategien zu wechseln, kann er den Ansprüchen verschiedener Aufgaben besser gerecht werden.

„Verschiedene Bedürfnisse beim Lernen und eine unterschiedliche Lerneffektivität führten zu der Erkenntnis unterschiedlicher Lerntypen.“ (Röll 2003: 131). Mohl (1993) und Röll (2003) unterscheiden darüber hinaus zwei weitere Lerntypen, den visuellen und den auditiven, wobei diese beiden Lerntypen die folgenden Charakteristika aufweisen. Für den visuellen Lerntyp steht das „Sehen“ im Vordergrund. Er nimmt Informationen auf visuellem Wege auf, er spricht oft schnell, aber nicht sehr exakt. Sein Gehirn visualisiert alles Aufgenommene schneller, als er es artikulieren kann. Er benötigt Texte zum Lesen, Bilder, Illustrationen, um Sachverhalte zu lernen. Dieser konkrete Lerntyp lernt am besten mit Grafiken, Schautafeln, Skizzen oder Diagramme, die einen Überblick geben. Vorträge ohne visuelle Unterstützung bereiten diesem Lerntyp große Schwierigkeiten.

Der auditive Lerntyp hingegen verarbeitet gehörte Informationen besonders gut. Er lernt durch Zuhören, durch Dialoge, Diskussionen, Erzählungen, Gespräche und Vorlesungen. Er kann sich also den gesprochenen Input gut einprägen, wenn er dem Lernstoff zuhört. Er kann auch gut mit Tonaufnahmen (Kassettenprogrammen) lernen oder durch das laute Wiederholen eines gelesenen Textes.

Nach Dunn (2003) kann sich noch ein weiterer Lerntyp, der kinästhetische Lerntyp, Dinge am besten lernen, indem er sie tatsächlich ausführt, durch Ausprobieren, Anfassen und Hantieren aber auch durch Rollenspiele oder Experimentieren. Der kinästhetische Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er am besten durch Ausführen lernt, beispielsweise indem er das Gelernte konkret auf eine Situation anwendet oder nachspielt. Er braucht Aktion beim Lernen, will etwas tun oder spielen. Lernen ist für ihn mit Bewegung verbunden.

²⁶ Vgl. Bachmann (2003: 43)

Vor über 35 Jahren hat Dunn ein umfangreiches Forschungsprogramm entwickelt, um die Instrumente, sowie das Model über die Lernstilpräferenzen zu verbessern. Das VAK Modell von Dunn verwendet die drei wichtigsten sensorischen Empfänger: den visuellen, auditiven und kinästhetischen.

Perzeption	Beschreibung/Charakteristika von Dunn Lerntyptheorie	
V: Visuell- Sehen	<ul style="list-style-type: none"> -Beobachtet mehr als spricht und denkt, ist ruhig von Natur aus -Liest gern -Buchstabiert korrekt -Speichert Daten durch Erschaffung von mentalen Bildern -Denkt mit Bildern -Findet verbale Instruktionen (Anweisungen) 	<ul style="list-style-type: none"> -Bemerkt Einzelheiten -Oft denkt schnell -Zeichnet Diagramme und Tabellen -Benutzt Mind Maps -Macht Listen -Erinnert sich leicht an Gesichter -Zeichnet und malt gern, hat gute Handschrift -Macht gern Notizen
A: Auditiv- Hören	<ul style="list-style-type: none"> -Spricht laut -Flüstert während des Lernens, oder singt wenn man eine Aufgabe löst -Wird leicht durch Geräusche abgelenkt -Speichert Daten eine Sequenz Schritt für Schritt 	<ul style="list-style-type: none"> -Hat Schwierigkeiten mit schriftlichen Anweisungen -Erinnert sich leicht an Namen -Genießt Musik zu hören -Bevorzugt zu sprachen und zuzuhören -Braucht Zeit zu denken -Bevorzugt die Gruppenarbeit
K: Kinästhetisch- Machen	<ul style="list-style-type: none"> -Will die ganze Zeit in Bewegung sein -Kann schwer buchstabieren -Spielt mit Bleistift, Schlüssel oder andere Gegenstände während des Lernens -Hat gute Körperkontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> -Genießt verschiedene Aktivitäten -Benutzt Gesten zu beschreiben und berührt Menschen während einer Besprechung -Kinästhetische Lernende brauchen mehr Pausen als auditiven oder visuellen

Abb.4: VAK Modell nach Rita Dunn (2003).

Laut Dunns Lerntyptheorie ist ein, zwei oder auch eine Kombination von Stilen dominant. Das definiert den besten Weg für eine Person, neue Informationen zu lernen. Dieser Stil kann nicht immer der gleiche sein. Die Lernenden können z. B. ein bestimmtes Lernstil für eine bestimmte Aufgabe bevorzugen und für eine andere eine Kombination von Lernstilen. Ein wichtiger Grundsatz im Modell von Dunn (2003) ist, dass die Schüler stark von relativ festen Eigenschaften beeinflusst werden (Dunn 2003, Dunn und Griggs 2003).

Auf der anderen Seite experimentierten Honey und Mumford (1992: in Goffield et. al, 2004) vier Jahre anhand unterschiedlicher Konzepte, um individuelle Unterschiede in Lernpräferenzen zu bewerten, bevor sie 1992 ihr Fragebogen (LSQ) herstellten.

Honey und Mumfords (1992) Fragebogen bekannt als LSQ (Learning Style Questionnaire) Theorie wurde weiterhin als Nachweisinstrument im Hochschulbereich (Duff und Duffy 2002; Goffield et. al. 2004) für Studenten und Management-Praktiken verwendet. Basierend auf Kolbs Untersuchungen definieren Honey und Mumford vier Lernstile: Dieser Fragebogen wurde als Alternative für Kolbs ELM (Experimental Lernstil Modell, 1985) und eine später verfeinerte Version (LSI-Learning Style Inventory 1999) vorgeschlagen.

LSQ wurde entwickelt, um die relativen Stärke von vier verschiedenen Lernstilen (Honey und Mumford, 1992) zu untersuchen: Aktivist, Reflektor (Nachdenker), Theoretiker und Pragmatiker. Absicht der Autoren war, dass die Lernenden in allen vier Stufen des Lernzyklus (Lernkreis) fähig sind. Sie betonen, dass kein einziger Stil einen überwältigenden Vorteil gegenüber einem anderen hat. Jedes hat seine Stärken und Schwächen. Die Stärken können wichtig in einer bestimmten Lernsituation sein aber nicht in einer anderen. Die folgende Abbildung stellt die wichtigsten Gesichtspunkten der Honey und Mumfords Lernstiltheorie dar.

Lernstil	Beschreibung von Honey und Mumfords Lernstiltheorie	Charakteristika	lernen effektiver wenn
Reflektor (Nachdenker)	Reflektoren bevorzugen an Erfahrungen nachzudenken und beobachten sie aus vielen verschiedenen Perspektiven. Sie sammeln Daten und ziehen vor über etwas grundsätzlich nachzudenken, bevor sie eine Schlussfolgerung ziehen.	-sorgfältig -guter Zuhörer -planmäßig -braucht Zeit zu entscheiden -nicht aktiver Teilnehmer	-sie die Gelegenheit haben nachzudenken, was sie gelernt haben -sie die Möglichkeit haben, Einzelpersonen oder Gruppen bei der Arbeit zu beobachten -sie nicht unter Druck eine Arbeit machen müssen -sie Zeit haben, sich vorzubereiten -sie vor anderen ihre Arbeit nicht vorstellen sollen

Theoretiker	Theoretiker integrieren Erfahrungen und Beobachtungen in komplexen aber logischen Theorien. Sie assimilieren disparate Fakten kohärent und logisch. Sie sind Perfektionisten, die keine Ruhe haben bis sie alles in Ordnung und in rationaler Regelung bringen. Sie sind analytisch und synthetisch.	-diszipliniert -logisch -rational -zeigt geringe Toleranz an Unsicherheit und Unklarheit	-sie ihre Fähigkeiten nutzen sollen -sie ein klares Ziel haben -sie die Gelegenheit haben viel darüber zu fragen, was sie gelernt haben -sie Emotionen und Gefühle nicht ausdrücken sollen (z. B.: Rollenspiel) -wenn die Anweisungen analytisch und verstehbar sind -durch Verknüpfungen
Aktivist	Aktivisten engagieren sich voll und ohne Vorurteile in neuen Erfahrungen. Sie sind aufgeschlossen, nicht skeptisch und sie werden vom Neuen begeistert. Sie wollen alles ausprobieren und neigen dazu, zuerst zu handeln und dann an die Folgen nachzudenken. Sie	-Flexibel -Probier gerne etwas aus -aufgeschlossen -optimistisch über Änderungen -in Aktion ohne Vorbereitung	-sie aktiv in neuen Erfahrungen teilnehmen -sie mit anderen in Gruppe arbeiten -sie keine Vorträge hören -sie nicht genaue Anweisungen folgen sollen -durch Aktivitäten, wie Rollenspiele, Planspiele
Pragmatiker	Pragmatiker wollen in der Praxis sehen wie alles funktioniert. Sie suchen nach neuen Ideen und nehmen sofort die Gelegenheit sich zu experimentieren. Sie mögen schnell reagieren und Probleme lösen, sind praktisch und treffen praktische Entscheidungen.	-mag keine Theorie -ungeduldig -will alles in der Praxis testen -praktisch, realistisch -konzentriert auf seine Aufgabe und Technik	-es ein Zusammenhang zwischen dem was sie lernen und der Aufgabe gibt, die sie lösen sollen -sie ihr Vorwissen aktivieren und Feedback erhalten -sie sehen können, wie sie von dem, was sie gelernt haben profitieren können -es Anweisungen gibt, wie man etwas machen soll -wenn die Lernaktivität sehr wirklichkeitsnah ist, z. B ein Rollenspiel

Abb.5: Honey und Mumfords Lernstilmodel (1992).

1.3.2.2 Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lernen

Lernstrategien sind nach Friedrich und Mandl (1992) „Handlungssequenzen zur Erreichung eines Lernziels“ (1992: 6). Sie bezeichnen die Lernstrategien als „jene Verhaltensweisen und Gedanken, die die Lernenden aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern“ (Friedrich und Mandl 2006: 1). Damit wird der Fokus auf den Prozess (Vorgang) der aktiven und individuellen Wissenskonstruktion gelegt, der durch den Einsatz von Lernstrategien unterstützt wird.

Seit den 1970er Jahren stehen die Unterschiede der Lernstile und des Lernstrategiegebrauchs zwischen den Menschen im Mittelpunkt des Interesses und wurden so zu einem bedeutsamen Forschungsgegenstand. Die gebrauchte Terminologie variiert je

nach Forscher/in und Forschung, aber im Allgemeinen werden mit den Lernstrategien die Gewohnheiten und die Mittel gemeint, die ein Individuum wählt und benutzt, um eine bestimmte Lernaufgabe zu bewältigen. Als Lernstrategie wird also ein mentales Handeln beim Erlernen einer Sprache betrachtet, ein Plan des Lernenden, wie er ein bewusstes Ziel erreichen kann (Bimmel/Rampillon 2000: 3).

Bimmel und Rampillon (2000) teilen die Strategien darüber hinaus in Sprachlernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien ein. Unter den Sprachlernstrategien werden die Strategien verstanden, die ein Lernender benutzt, um eine Sprache zu erlernen, zum Beispiel Wortschatz und Grammatik, und die Sprachgebrauchsstrategien werden für kommunikative Zwecke gebraucht (Bimmel / Rampillon 2000:62).

Daraus ergibt sich, dass die Lernstrategien bestimmte situations- und aufgabenabhängige mentale Handlungen beim Lernen sind, denen der Lernende sich in der Regel bewusst ist (Grotjahn 2003: 327). Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001) wird auch viel Aufmerksamkeit auf die Strategien, also darauf, wie ein Lernender lernt, gerichtet. Im Referenzrahmen wird Strategie als jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird²⁷.

Im Unterschied zu den Lernstilen können die Lernstrategien gelehrt, gelernt und geübt werden. Jeder Lernende kann seine Strategien und sein Lernen immer beim Strategietraining verbessern und effektiver machen. Dieses verlangt jedoch eine positive Einstellung zur Selbststeuerung und ein bewusstes Handeln beim Lernen.

Wenn der Lernende die Strategien bewusst anwendet und den Strategiegebrauch systematisch übt, führt dies dazu, dass der Lernende die Brauchbarkeit seiner Lernstrategien besser auswerten kann, und dass sich der Strategiegebrauch beim Lernen automatisiert (Oxford 1990: 10-14). Das Ziel der Lernstrategien beim fremdsprachlichen Lernen ist, die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des Lernenden zu unterstützen. Die Lernstrategien helfen dem Lernenden dabei, aktiv eine fremde Sprache zu verwenden und seine Gedanken in angemessener Weise in unterschiedlichen Situationen auszudrücken (Oxford 1990: 8).

Die Strategien werden in zwei Kategorien unterteilt, in die direkten und indirekten. Unter den direkten Strategien werden all jene verstanden, die direkt das Lernen beeinflussen, und mit den indirekten Strategien sind solche gemeint, die eine wichtige Rolle beim Lernen spielen, aber keinen direkten Einfluss auf die kognitive Tätigkeit im Lernprozess haben. Die direkten und indirekten Strategien gliedern sich in sechs Gruppen: Die Gedächtnisstrategien, die kognitiven Strategien und die Kompensationsstrategien gehören zu den direkten Strategien und die metakognitiven,

²⁷ Lernstrategie definiert in Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen in <http://www.europaescher-referenzrahmen.de>

affektiven und sozialen bzw. ressourcenbezogenen Strategien zu den indirekten Strategien. Die direkten und indirekten Strategien unterstützen sich und können auf viele unterschiedliche Weisen miteinander verbunden sein, weil die Lernprozesse nicht nur die kognitive Aktivität des Lernenden erfordert, sondern emotionale Faktoren beim Lernen, die genauso wichtig sind (Oxford 1990: 11-14).

In den folgenden Unterkapiteln werden sowohl die direkten als auch die indirekten Lernstrategien aus theoretischer Sicht dargestellt.

1.3.2.2.1 Direkte Lernstrategien: Kompensationsstrategien

Die direkten Lernstrategien haben einen direkten Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. In diesem Abschnitt werden die direkten Strategien, die auf der Klassifikation der Strategien von Oxford basieren, vorgestellt und theoretisch beschrieben.

Zu den direkten Strategien gehören die Kompensationsstrategien. Diese erfordern die mentale Verarbeitung einer Sprache, obwohl sie unterschiedliche Aufgaben und Zwecke beim Fremdsprachenlernen haben. (Oxford 1990: 37 und Bimmel/Rampillon 2000: 64).

Mit den Kompensationsstrategien werden alle Strategien gemeint, die den Lernenden unterstützen, seine mangelhaften Fähigkeiten und Fertigkeiten in allen vier Teilbereichen des Sprachgebrauchs zu kompensieren. Diese Strategien werden oft dann benutzt, wenn der Lernende das richtige Wort oder den richtigen Ausdruck nicht weiß, wenn er Schwierigkeiten sowohl beim Verstehen von Texten als auch in kommunikativen Situationen hat. Folgende Abbildung stellt die Kompensationsstrategien graphisch dar:

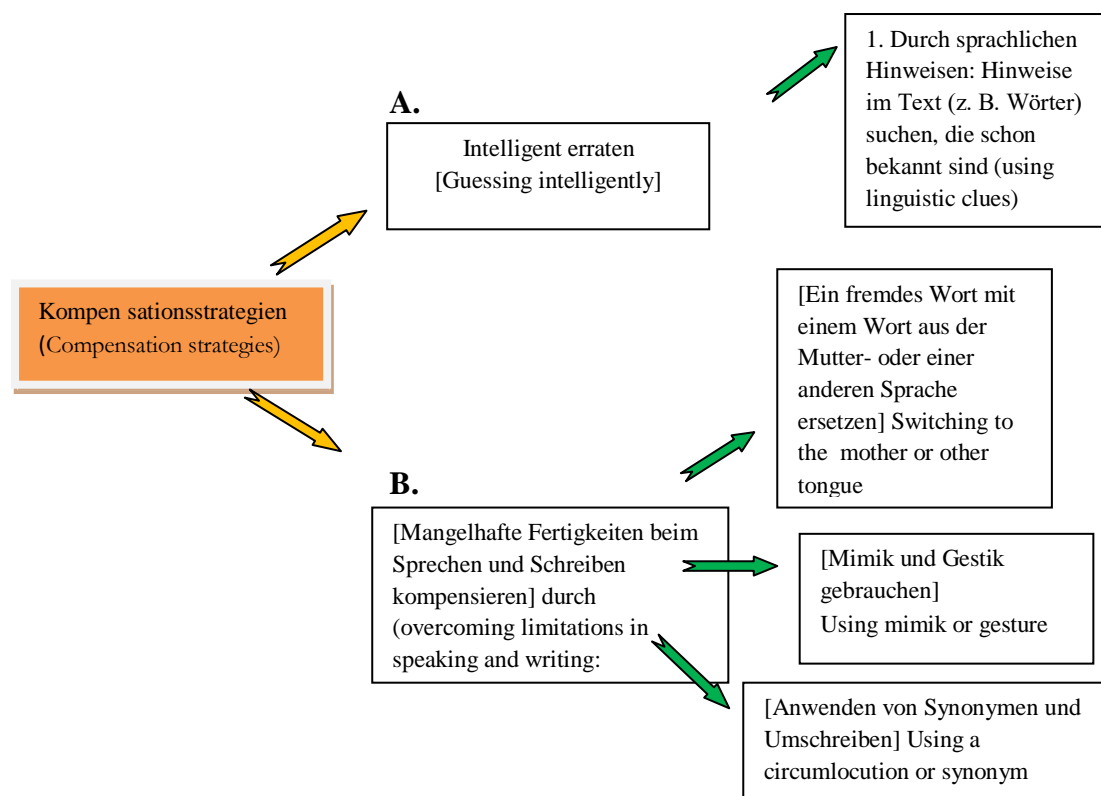


Abb.6: Kompensationsstrategien, Oxford (1990: 48)²⁸

Der Lernende kann seine Mängel beim Hören und Lesen ausgleichen, indem er Hinweise (Guessing intelligently), wie zum Beispiel einzelne Wörter in einem Text sucht, die ihm bekannt vorkommen. Auf der anderen Seite kann der Lernende ebenfalls mangelhafte Fertigkeiten beim Sprechen und Schreiben zu kompensieren (Overcoming limitations in speaking and writing), indem er die Kodesumschaltung verwendet, d.h. wenn sich der Lernende an das passende Wort nicht erinnern kann oder wenn er das Wort nicht weiß, ersetzt er es mit einem Wort aus seiner Muttersprache oder einer anderen Sprache. In diesem Fall ist es auch nützlich, um Hilfe zu bitten und auch nonverbale Mittel, wie Mimik und Gestik, zu gebrauchen. Die Kompensationsstrategien schließen solche Handlungen ein, mit denen der Lernende eine Konversation trotz seiner mangelnden Fertigkeiten aufrechterhalten kann und das, was er sagen will, sagen kann, so dass er verstanden wird. Zu diesen Strategien zählen auch das Anwenden von Synonymen oder Umschreibungen. Der Lernende kann auch das Thema wechseln oder ein Thema, zu dem er nichts zu sagen hat, völlig vermeiden. (Oxford 1990: 47-51,90-98; vgl. auch Bimmel/Rampillon 2000: 66.)

²⁸ Die Kompensationsstrategien nach Oxford (1990: 48) wurden von der Verfasserin in die deutsche Sprache übersetzt.

1.3.2.2.2 Indirekte Lernstrategien

Die indirekten Strategien wirken zusammen mit den direkten Strategien, aber ihr Ziel ist eher den Lernprozess auf verschiedener Weisen zu unterstützen und zu fördern, als den Lernprozess und die kognitive Tätigkeit direkt zu beeinflussen (Oxford 1990:135). In diesem Abschnitt werde ich auf die indirekten Strategien eingehen und werde versuchen, diese Strategien mit Beispielen zu beleuchten. Zu den indirekten Strategien zählen die metakognitiven, affektiven und sozialen bzw. ressourcenbezogenen Strategien.

1.3.2.2.2.1. Metakognitive Lernstrategien

Bei den metakognitiven Strategien handelt es sich um solche Strategien, mit deren Hilfe der Lernende sein Lernen steuert, d.h plant, kontrolliert und das Erreichen des Ziels einschätzt. Die metakognitiven Strategien umfassen die Fähigkeiten eines Lernenden über sein Lernen nachzudenken und dadurch seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Die metakognitiven Strategien können als entscheidend für das erfolgreiche Fremdsprachenlernen betrachtet werden. Diese Strategien werden in folgender Abbildung präsentiert:

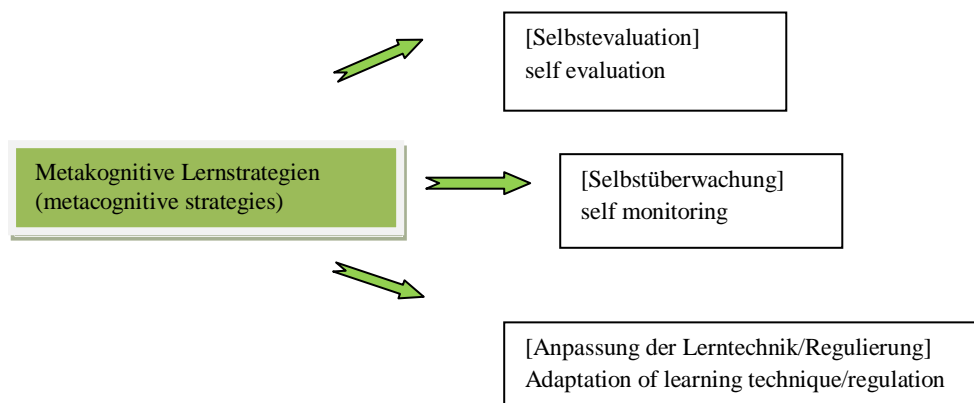


Abb.7: Metakognitive Lernstrategien nach Oxford (1990: 153)²⁹

Die Selbstüberwachung umfasst gezielte Kontrollfragen des Lernenden zum Inhalt, um festzuhalten, was er bereits verstanden hat oder zusätzliche Aufgaben zu bearbeiten um den Lerninhalt besser reflektieren und die wichtigsten Punkte des Lernstoffs wiedergeben zu können. Auf der anderen Seite bezieht sich die

²⁹ Die metakognitiven Lernstrategien nach Oxford (1990:153) wurden von der Verfasserin in die deutsche Sprache übersetzt.

Regulierung auf Verhaltensänderungen, die sich durch die Selbstreflexion der Lernschwierigkeiten herausstellen, um die persönlichen Lerntechniken an die Anforderungen anzupassen.

Das Fremdsprachenlernen verlangt, dass der Lernende sein Sprachkennen und – können so viel wie möglich anwendet, und zwar alle vier Fertigkeiten des Sprachenlernens. Zuerst ist es wichtig, das Ziel des Lernens zu bestimmen. Wenn man sich seines Ziels bewusst ist und weiß, warum man eine Sprache lernen will, kann man gezielter seine Ressourcen auf Lernaufgaben richten. Es ist eine Tatsache, dass jeder, der eine fremde Sprache lernen will, zuerst Fehler macht, aber er kann durch Selbstbeobachtung und Selbstevaluierung, dieses Problem bewältigen. Es verlangt viel Zeit, bevor man die zu lernende Sprache beherrscht und man muss mit dieser Unsicherheit zurechtkommen, obwohl man sehr enttäuscht sein kann, dass man beim Schreiben oder Sprechen viele Fehler macht.

Neben der Selbstbeobachtung braucht der Lernende auch die Fähigkeit, sich selbst und sein Handeln realistisch einzuschätzen. Dadurch kann er seine Entwicklung und Fortschritte beim Fremdsprachenlernen exakter reflektieren. (Oxford 1990: 137 und 161-163; und Bimmel/Rampillon 2000:72.).

Beim Fremdsprachenlernen ist es auch wichtig, dass die Lernenden fähig sind, sich selbst während des Lernens zu beobachten. Dabei ist das Selbstbild des Lernenden ein sehr bedeutsamer Faktor beim Lernen fremder Sprachen und das kann das Lernen verhindern oder erfolgreicher machen. Einerseits ist sich der Lernende bewusst, was für Stärken und Schwächen er beim Fremdsprachenlernen hat und welche Fertigkeiten und Fähigkeiten er als Lernender besitzt. Andererseits hat er ein Idealbild darüber entwickelt, welche Eigenschaften er als Lernender haben will. Dabei spielen die Wünsche, Ziele und Erwartungen des Lernenden eine wichtige Rolle. Die Harmonie zwischen dem bewussten und realistischen Bild und dem Idealbild verstärkt die positive Einstellung zum Lernen, aber unrealistische Erwartungen können das Lernen behindern. Oft muss der Lernende sich auf viele unterschiedliche Lernmaterialien im Unterricht oder zu Hause konzentrieren, so dass er sich mit dem neuen Wissen fast überhäuft fühlt, und so sein Lernziel verliert. Dabei ist es dem Lernenden nützlich, die metakognitiven Fertigkeiten zu gebrauchen, weil sie ihn darin unterstützen, seine Aufmerksamkeit direkt oder selektiv auszurichten.

1.3.2.2.2 Affektive Lernstrategien

In den affektiven Strategien spielen die positiven Einstellung und die Emotionen eine wesentliche Rolle. Die positiven Einstellungen und Emotionen machen das Fremdsprachenlernen sowohl effektiver, erfolgreicher als auch angenehmer, so dass der Lernende das Lernen genießen kann. Der Lernende hat jedoch oft Angst davor, die zu lernende Sprache zu verwenden, weil er fürchtet, dass er Fehler macht und nicht

verstanden wird. Diese Angst kann nicht übersehen werden, weil die emotionalen Faktoren beim Lernen darüber entscheiden können, ob die Sprache erfolgreich gelernt wird, oder ob das Lernen völlig misslingt. Beim Fremdsprachenlernen, und besonderes in kommunikativen Situationen, muss der Lernende auch bereit sein, Risiken einzugehen. Aber zu viel Angst verursacht Hemmungen und der Lernende vermeidet solche Situationen, in denen er sich unsicher fühlt (Oxford 1990:140-143). In der folgenden Abbildung wird auf die affektiven Strategien eingegangen.

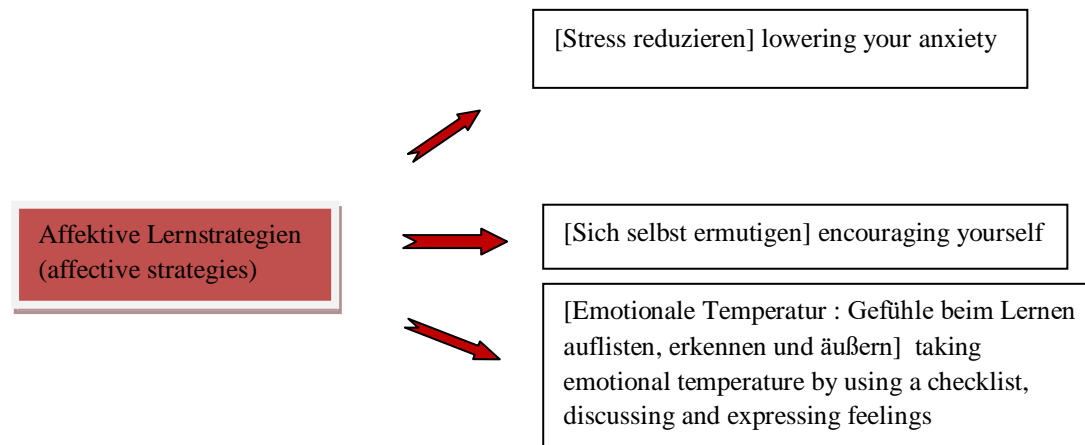


Abb.8: Affektive Lernstrategien nach Oxford (1990: 163)³⁰

Negative Emotionen verursachen Muskelspannung und physisches Unwohlsein, aber wenn sich der Lernende systematisch entspannt und tief atmet, kann er seine Angstgefühle vermindern (Lowering your anxiety). Der Lernende kann es auch als hilfreich empfinden, seine Gefühle beim Lernen aufzulisten und später diese Liste und seine jeweiligen Gefühle miteinander vergleicht, damit er sieht, ob es ihm gelungen ist, den Stress zu reduzieren (Taking your emotional temperature). Mit Hilfe des täglichen Auflistens seiner Einstellungen und Emotionen kann der Lernende z.B. bemerken, ob sich seine Einstellungen und Emotionen dem Fremdsprachenlernen gegenüber geändert haben. Er kann auch ein Tagebuch über seinen Lernprozess führen, damit er die Verfügbarkeit seiner affektiven und anderen Strategien einschätzen kann. Die affektiven Strategien zielen darauf, dass der Lernende immer etwas Positives im Lernen und in sich selbst als Lernender findet. Der Lernende kann sich selbst ermutigen (Encouraging yourself) und seine Angstgefühle vermindern.

Affektive Lernstrategien dienen hauptsächlich dazu, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden und den eigenen emotionalen Zuständen einen Ausdruck zu verleihen. Wie die schon erwähnten kognitiven und metakognitiven Lernstrategien können die affektiven auch einen impliziten Verlauf haben oder eine explizite Aktivierung durch Verbalisierung und Beschreibung.

³⁰ Die affektiven Lernstrategien nach Oxford (1990:163) wurden von der Verfasserin in die deutsche Sprache übersetzt.

1.3.2.2.3. Sozial- bzw. ressourcenbezogene Lernstrategien

Die Sprache dient als Instrument der zwischenmenschlichen Kommunikation. Es geht um soziales Handeln zwischen Menschen und dieses soziale Handeln ist für das Fremdsprachenlernen und für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ein primäres Element (Oxford 1990:144). Die Idee des sozialen Lernens besteht darin, dass die Lernenden durch soziales Handeln zusammen eine vielseitige Wissenskonstruktion aufbauen können, die allen Lernenden nützlich ist und ihre Kenntnisse erweitert und vertieft, weil niemand allein alles wissen und können kann. Ressourcenbezogene Lernstrategien bezeichnen Aktivitäten der Lernenden, die auf eine Optimierung der inneren/ äußeren Ressourcen abzielen. Die vorhandenen Ressourcen sollen demnach verfügbar gemacht werden, um äußere Einflüsse abzuschirmen und das eigene Lernen zu unterstützen. Friedrich und Mandl (1992) gebrauchen auch den Begriff der „Stützstrategie“. Ressourcenbezogene Lernstrategien umfassen Maßnahmen, die sich intern auf die eigene Anstrengung, Aufmerksamkeit, Zeitmanagement sowie extern auf die Gestaltung der Lernumgebung, die Nutzung zusätzlicher Informationsquellen und das kooperative Lernen beziehen.

Folgende Abbildung stellt die internen und externen ressourcenbezogenen Lernstrategien graphisch dar:

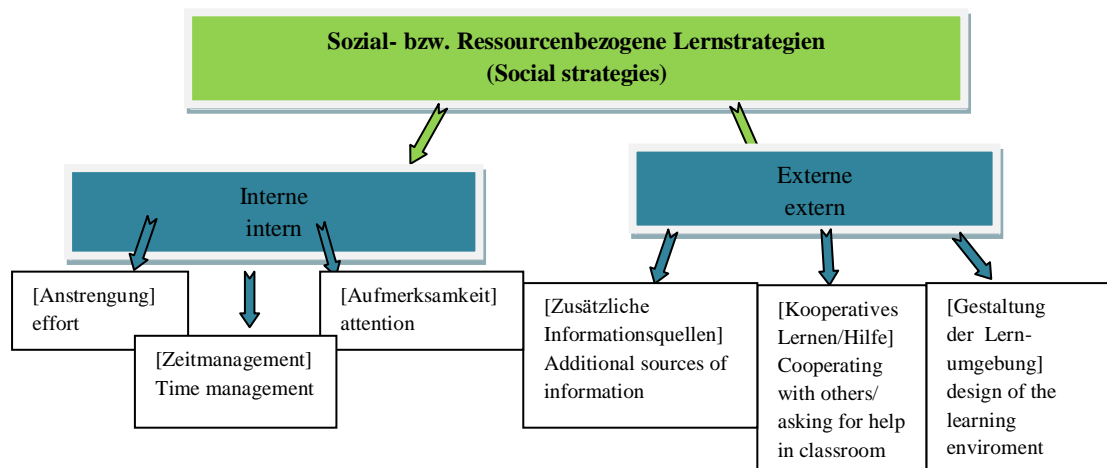


Abb.9: Soziale bzw. ressourcenbezogene Lernstrategien nach Oxford (1990: 169)³¹

Viele Lernende finden es schwierig mit den anderen Lernenden zusammen zu arbeiten und halten das Lernen eher für einen individuellen Prozess. Sie bevorzugen nicht solche sozialen Strategien, die kooperatives Lernen voraussetzen und können

³¹ Die sozialen bzw. ressourcenbezogenen Lernstrategien nach Oxford (1990:169) wurden von der Verfasserin in die deutsche Sprache übersetzt.

auch das Lernen als einen Wettbewerb ansehen. Kooperatives Lernen (auch Gruppenunterricht, Gruppenarbeit, Lernen in Gruppen und collaborative learning genannt) ist die Zusammenarbeit von mindestens zwei Schülern/innen in einer Gruppe, die sich gegenseitig bei der Gruppe unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Die Arbeitsweisen, die auf dem kooperativen Lernen beruhen, zeigen sich jedoch in vielen positiven Auswirkungen. Sie vermindern die Ängstlichkeit, unterstützen die Motivation und haben die gegenseitige Rücksicht zum Ergebnis. Das Lernen wird effektiver, ist genießbarer und die Lernenden benutzen qualitativ bessere Strategien, wenn sie die Möglichkeit haben, mit anderen über ihre Gefühle zu sprechen. Es ist auch wichtig, dass sie nicht zögern, um Hilfe zu bitten. Beim kooperativen Lernen werden die Lernenden dazu ermutigt, mit den anderen aktiv zu handeln.

Zu den externen ressourcenbezogenen Lernstrategien gehört auch die Nutzung von zusätzlichen Informationsquellen, die eine wichtige Voraussetzung von selbst-gesteuertem Lernen ist. Die Lernenden sollen die notwendigen bzw. hilfreichen Informationsquellen selbständig suchen und effektiv für sich nutzbar machen. Sie könnten weiterführende Literatur zu einem bestimmten Thema besorgen oder sich im Internet darüber informieren.

Die Gestaltung der äußeren Lernumgebung soll von den Lernenden selbst geschaffen werden. Um das Lernen zu unterstützen, sollten sie darauf achten, dass sie sich einen Platz aussuchen, an dem sie sich gut auf die Lerninhalte konzentrieren können und nicht so leicht abgelenkt werden, dass sie ihren Arbeitsplatz so gestalten, dass sie alle wichtigen Materialien zur Hand haben.

Bezüglich der internen ressourcenbezogenen Lernstrategien kann die Anstrengung (effort management), die für die Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe aufgebracht wird, durch veränderte innere und äußere motivationale Bedingungen zu Schwankungen führen. Die Anstrengungsbereitschaft der Lernenden ist besonders im Umgang mit schwierigen Themen oder weniger interessant erscheinenden Inhalten eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg. Für die Lernenden ist hierbei wichtig, dass sie sich auch bei weniger interessanten Inhalten gründlich mit dem Stoff auseinandersetzen, nicht aufgeben, auch wenn der Stoff sehr kompliziert erscheint und sich solange mit den Inhalten beschäftigen, bis sie sicher sind, sie gut zu beherrschen.

Mangelnde Aufmerksamkeit/Konzentration (attention management) beeinflusst den Lernerfolg eines jeden Lerner. Dieser kann Einfluss üben indem er versucht die Aufmerksamkeit auf die relevanten Themeninhalte über lange Phasen hinweg aufrecht zu erhalten.

Zuletzt beschreibt das Zeitmanagement (time Management) die optimale Zeitplanung und Kontrolle, um die Effektivität des Lernens zu steigern. Zeit ist auch bei großer Anstrengungsbereitschaft nur begrenzt vorhanden, weshalb die Lernenden bestimmte

Zeiten festlegen sollten, zu denen sie lernen und auch so früh wie möglich mit dem Lernprozess beginnen, um nicht in Zeitnot zu geraten.

1.4 Persönlichkeitsspezifische Merkmale von Lernenden

Jeder Schüler und jede Schülerin hat seine eigene Persönlichkeit, die ihn als Individuum beschreibt. Die Persönlichkeit eines Menschen ist ein weitgefasstes Konstrukt, das vielfältige Merkmale impliziert. Lieury (2013: 279) fasst diesbezüglich zusammen:

„Persönlichkeit im weitesten Sinn meint die Summe der charakteristischen Merkmale einer Person: sensomotorische wie sportliche oder künstlerische Fähigkeiten, intellektuelle Fähigkeiten oder Interessen, emotionale Züge wie ängstliches (furchtsames) oder cholerisches Temperament und so weiter bis hin zu den sozialen Einstellungen und den gesellschaftlich bedingten Werten. In einem engeren Sinn bezeichnet Persönlichkeit nur die affektiven Aspekte (Motivationen und Emotionen) sowie die sozialen Aspekte, das heißt das Temperament oder den Charakter. Dahinter steht die Annahme, dass das Verhalten von Menschen in sozialen Situationen ziemlich stabil bleibt“.

Für Lehrkräfte ist es wichtig, gerade diese Vielfalt der Persönlichkeit zu achten und zu bewahren. Dabei ist die Lehrkraft dazu angehalten, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken und somit ihre Individualität zu wahren.

Im Folgenden werden persönlichkeitspezifische Bereiche wie Emotionen, Interessen und Motivationen aufgegriffen und im schulischen Kontext beschrieben.

1.4.1 Emotionen

„Schulisches Lernen ist mit einer breiten Palette an emotionalen Erfahrungen verbunden“ (Sann/Preiser 2008: 215). In Hinblick auf die Persönlichkeitsstruktur sind die emotionalen Züge der Lernenden entscheidend, da sie zur Bewältigung von Lehr- und Lernprozessen betragen. Hascher und Hagenauer (2011: 295) thematisieren in diesem Zusammenhang Lern- und Leistungs-emotionen, die durch spezifische Situationen ausgelöst werden. In Anlehnung an die wissenschaftlichen Untersuchungen von Helmke (1993) und Fend (1997) halten die Autorinnen fest, dass „positive (aktivierende) Emotionen positiv mit der schulischen Leistung korrelieren, während negative (deaktivierende) Emotionen negative Beziehungen zur Leistung aufweisen“ (Hascher/Hagenauer 2011: 295). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Leistungserfolge zu positiven Emotionen führen. Diese können wiederum der Anlass für die Entwicklung von Motivation sein, weitere positive Emotionen zu erfahren. Angst lässt sich beispielsweise als Vermeidungsmotivation mit hohen emotionalen Anteilen auffassen. Umgekehrt hat Stolz eine positive Verstärkerfunktion. Die in der Schule auftretenden Emotionen bestimmen wesentlich mit über das Wohlbefinden

von Schülern und Lehrkräften (Wild/Hofer/Pekrun 2006). Emotionen sind damit ganz entscheidend für eine anhaltende Lernmotivation.

Als relevante Emotionen im schulischen Kontext gelten also vor allem Angst, Ärger und Freude (Pekrun/Molfenter/Titz/Perry 2002), Langeweile (Götz/Frenzel 2006), Neid und Zuwendung (Astleitner 2000). Aber auch Enthusiasmus, Hoffnung, Erleichterung, Stolz, Dankbarkeit, Traurigkeit, Hoffnungslosigkeit, Scham, Enttäuschung oder Überraschung können schulische Motivation und Leistung beeinflussen (Pekrun/Molfenter/Titz/Perry 2002).

Unterschiedliche emotionale Reaktionen lassen sich vielfach auf kognitive Bewertungsprozesse zurückführen. Untersuchungen zur Entstehung von Prüfungsangst zeigen, dass ungünstige Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, Misserfolgserwartung und eine hohe subjektive Relevanz von Misserfolg eng mit Prüfungsangst korrelieren (Wild/Hofer/Pekrun 2006). Die Entwicklung von Lernemotionen wird wesentlich durch die Lehrer-Schüler-Interaktion mitbestimmt, vor allem durch die Unterrichtsgestaltung, Autonomieunterstützung, Leistungsanforderungen, Leistungsrückmeldungen und Wertevermittlung (Pekrun 2000). Ein zeitlich und organisatorisch gut strukturierter, verständnisorientierter Unterricht, eine konsequente Leitung der Klasse, fähigkeitsangemessene, abwechslungsreiche Aufgaben vom mittleren Schwierigkeitsgrad, eine individuelle und bedarfsabhängige Förderung der Schüler/innen und das Ermöglichen von Eigen- und Gruppenaktivitäten gelten als förderlich für positive Lernemotionen (Maier 2003, Grieder 2006). Auch die Möglichkeit, selbst eine Anpassung von Aufgabenstellungen an die eigenen Fähigkeiten vornehmen zu können, also die Unterstützung von Autonomie, ist der Entwicklung positiver Lernemotionen wie Freude und Hoffnung dienlich (Pekrun 2000). Wenn Lernenden ihre grundlegenden Bedürfnisse nach Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und sozialer Einbindung in der Lernsituation erfüllt sehen, entstehen positive Lernemotionen (Titz 2001). Ein hohes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist mit Freude und mit geringer Angst verbunden (Götz 2004).

Es ist zu betonen, dass positive, aktivierende Emotionen die schulische Motivation fördern. Negative Emotionen beeinträchtigen das Lernen, weil sie zu einer Reihe von Ablenkungs- und Ausweichstrategien führen. Da Emotionen aber kognitive Ressourcen beanspruchen, können sie aufgabenbezogene Aufmerksamkeit und die effektive Informationsverarbeitung beeinträchtigen. Die leistungshemmende Wirkung von aufgabenirrelevanten Gedanken aufgrund von Misserfolgsangst ist gut belegt (Wild/Hofer/Pekrun 2006). Ein hohes Interesse an den Lerninhalten kann die Lernfreude, die Aufmerksamkeitszuwendung und Konzentration erhöhen (Pekrun/Götz/Titz/Perry 2002).

Positive Emotionen erleichtern die Verwendung tiefgreifender, verstehensorientierter Lernstrategien, während negative Emotionen (z.B. Langeweile, Angst) eher zu einer oberflächlichen Informationsverarbeitung führen. Weiterhin scheinen positive

Emotionen generell einen divergenten, kreativen Denkstil und negative Emotionen eher einen konvergenten, analytischen Denkstil zu begünstigen (Preiser 2006).

1.4.2 Interesse und Motivation

Das Interesse wird mit der geistigen Anteilnahme, Aufmerksamkeit oder auch den Bestrebungen bzw. Belangen der Lernenden assoziiert. Die Intensität des Interesses zeigt sich je nachdem, wie wichtig oder nützlich ein bestimmter Gegenstand oder schulspezifischer Aspekt für die Schüler/innen ist. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Interesse an einem Gegenstand/Thema und der Lernleistung besteht (Schiefele et al. 1993; Schiefele 1996). Diese Erkenntnis ist wesentlich für die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte. So lautet zum Beispiel eine Lehrplanvorgabe, dass die individuellen Interessen stets in der Unterrichtsplanung und -gestaltung berücksichtigt werden sollten, um die Leistungsmotivation der Schüler zu steigern.

Im Lehr- und Lernprozess zeigen sich emotionale und motivationale Operanten und deren Verflechtungen letztendlich in der Arbeitshaltung der Schüler/innen. Altrichter und Hascher (2007: 6) gehen dabei auf Merkmale wie Durchhaltevermögen, zielgerichtetes Arbeiten, Ehrgeiz, Langsamkeit, Entmutigung und Unsicherheit ein. Dadurch zeigt sich, dass „Lernen in der Schule [...] aus einem vielschichtigen Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und motivationaler Operationen“ besteht (Hascher/Astleitner 2007: 27).

Eine Vielzahl von Untersuchungen mit Fremdsprachenlernenden in unterschiedlichen Kontexten (Edmondson/House 2006: 205) untermauern das sozialpsychologische Verständnis, dass gute sprachliche Leistungen stark von dem Interesse an der Sprache und von der Einstellung, die die Lernenden gegenüber der Sprache und der Zielkultur haben, beeinflusst werden. Unter Motivation wird hier der Wille verstanden, ein Ziel zu erreichen. Im Kontext des Fremdsprachenlernens ist damit der Trieb zum Lernen einer Fremdsprache gemeint. Die sehr allgemeine Definition setzt voraus, dass Motivation ein äußerst dynamisches Konstrukt ist: Es hängt von individuellen Merkmalen der Lernenden in ihrer Wechselwirkung mit Charakteristiken der Lernsituation ab. Sie kann nicht als ein stabiler Faktor angesehen werden, da sie ihre Intensität und ihre Qualität mit der Zeit verändern kann (Dörnyei 2003: 17).

Motivation wurde seit den 50er Jahren durch Studien von Gardner, Lambert und Mitarbeitern in bilingualen Lernsituationen empirisch untersucht (vgl. Gardner/Lambert 1972). Im Laufe der Untersuchungen wurde die Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller, extrinsischer und intrinsischer Orientierung der Motivation formuliert. Im ersten Fall geht es um den Wunsch, sich mit der Kultur der Sprecher/innen zu identifizieren, im zweiten Fall wird der Lernende eher von anderen Faktoren zum Lernen der Fremdsprache bewegt, wie z.B. einer finanziellen

Belohnung oder Prüfungsdruck (Kleppin 2001: 221). Beide Begriffe sind nicht als dichotomisch anzusehen: Wie Gardner selbst in den folgenden Jahren behauptet, können beide zum Lernerfolg in der Fremdsprache beitragen (Gardner/MacIntyre 1993: 4).

Die Motivationsforschung orientiert sich seit den 90er Jahren eher an den Faktoren orientiert, die das institutionelle Fremdsprachenlernen charakterisieren. Besonders wichtig für diese neue Ausrichtung der Motivationsforschung sind exogene Faktoren, die typisch für die institutionelle Lernumgebung sind und eine starke Auswirkung auf das individuelle Bewertungssystem haben. Solche Studien (Dörnyei 2003: 11) plädieren für einen situativ eingebetteten Begriff von Motivation, der folgenden Aspekten Rechnung trägt: Komponenten, die den Unterricht selbst betreffen - wie die Lernmaterialien, die Lernaufgaben, die Lehrmethode - Komponenten, die die Lehrperson betreffen - wie ihre Persönlichkeit und ihr Lehrstil - und schließlich Komponenten, die die Lerngruppe selbst betreffen - wie die Kohäsion der Gruppe, ihre Zielorientierung, ihre Normen. Eine besonders interessante Ausrichtung dieser Studien über situativ eingebettete Motivation betrifft eine stark lernerzentrierte Dimension des Unterrichts, die von großer Bedeutung ist: Der Wille der Lernenden zu kommunizieren.

Keller (1983) identifizierte Motivation als einen der wichtigsten Faktoren für den Lernerfolg. Johnson (1979:283)³² behauptet, dass Motivation die Tendenz (des Menschen) zur Anstrengung, sei, um Ziele zu erreichen. Viele Erforscher und Theoretiker beurteilen Motivation in der Regel aus der Perspektive einer einzigen Konstruktion (Atkinson 1974, Nicholls, 1984 und Weiner 1985). Andere kombinieren mehrere Motivationsmaßnahmen, um an ein theoretisches Konzept zu gelangen. Im Bereich der Fremd- und Zweitsprachenerwerb zeigt sich dieser Ansatz in der Arbeit von Krashen (1981,1985), in der verschiedene Arten von Motivation die allgemeine Konstruktion eines affektiven Filters zusammenfallen und auch in Schumanns Akkulturationsmodell (1986:379-392), in dem unterschiedliche Arten von Motivation mit sozialen und psychologischen Faktoren kombiniert werden, um zu einer übergeordneten Konstruktion namens Akkulturation zu gelangen, die nach dem Modell voraussagt, bis zum welchem Grad der Lernende eine zweite Sprache erwirbt oder nicht erwirbt.

Nach Roche (2005: 34-35) „Neugier, Interesse und Motivation sind die treibenden Kräfte jeden Lernens. Man unterscheidet dabei zwischen den inneren (intrinsischen) Antriebskräften, also der Neugier und dem Interesse, und den eher von außen gesteuerten (extrinsischen) Motivationsbemühungen. Wird der Begriff Motivation im Sinne von Interesse verwendet, spricht man von intrinsischer Motivation. Je stärker diese intrinsische Motivation oder das Interesse ist, desto intensiver und nachhaltiger

³² Das englische Zitat, das von der Verfasserin in die deutsche Sprache übersetzt wurde lautet folgendermassen: „...tendency to expend effort to achieve goals“.

ist das Lernen. Das gilt besonders dann, wenn es auf ein bestimmtes Ziel gerichtet ist“.

Die Lernenden, die Motivation für das Lernen haben, werden motivierte Lerner genannt. Sie sind sehr aktiv und bemühen sich, die Zielsprache zu erwerben. Motivation enthält nicht nur die Neugier sondern auch das Interesse des Lerners.

1.4.2.1 Wertkomponenten der Motivation

Bezüglich der Wertkomponente der Motivation ist seit den 70er Jahren besonders ein Aspekt erforscht worden: die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation. Die extrinsische Motivation bezieht sich auf eine externe Belohnung, die jemand erhalten wird, während intrinsische Motivation sich eher auf unser eigenes Interesse und unsere Zufriedenheit bezieht, die man aus einer Aktivität bekommt³³.

Die Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Motiven hat viele Ähnlichkeiten mit der Dimension zwischen instrumentaler und integrativer Motivation, ist aber nicht identisch. Es ist zu betonen, dass beide instrumentalen und integrativen Motivationen als Subtypen von extrinsischer und intrinsischer Motivation gesehen werden, da sie beide Ziele und Ergebnisse betreffen. Huneke/Steinig (2005:14) behaupten, dass „ein Lerner, dem es um schulischen Erfolg oder seine berufliche Karriere geht, ist instrumentell motiviert; einer, der Sympathie für die Kultur der Zielsprache empfindet oder sich sogar mit ihr identifizieren kann, ist integrativ motiviert. Beide Motivationstypen können zu einem ähnlich erfolgreichen Lernen führen, aber ein integrativ motivierter Lerner wird schließlich doch einen höheren Grad fremdsprachlicher Kompetenz anstreben“.

Nach Gardner (1985) sind die integrative und instrumentale Motivation bzw. Lernzielorientierung die bekanntesten Arten von Motivation beim Fremdsprachenlernen. Eine instrumentale Lernzielorientierung ergibt sich aus der Anerkennung der praktischen Vorteile des Fremdsprachenlernens und wird erkannt, wenn die Lernenden sagen, dass sie die Zielsprache lernen möchten, um Prüfungen zu bestehen oder dies für ihren wirtschaftlichen und sozialen Aufstieg tun. Auf der anderen Seite wird eine integrative Lernzielorientierung identifiziert, wenn die Lernenden die Zielsprache lernen wollen, weil sie die Kultur der Sprache oder die Zielsprache selbst bewundern. Die integrative Zielorientierung impliziert ein Interesse an der Interaktion mit Muttersprachlern der Zielsprache. Obwohl beide Motivationsfaktoren manchmal zueinander betrachtet werden (d.h. Klassifizierung des Lernenden als integrativ oder instrumental motiviert) ist es nicht unbedingt der Fall, dass man Lernende finden kann, die sowohl instrumental als auch integrativ motiviert sind die Fremdsprache zu lernen. Aber auch andere, die keine Art von Motivation haben als auch Lernenden, die mehr integrativ als instrumental sind und das Gegenteil.

³³ Vgl. den Überblick der Dimension extrinsisch-intrinsisch auch in Schmidt et al. (1996).

Ein Lerner will zum Beispiel eine Sprache beherrschen, um mit Muttersprachlern zu kommunizieren, aber trotzdem genießt er das Lernen der Fremdsprache nicht, eine Tätigkeit, wofür man nur eine extrinsische zielorientierte Motivation ([+ integrativ] [- intrinsisch]) braucht. Wir können uns ebenso Lernende mit instrumentaler Motivation vorstellen, die z. B. das Lernen einer Fremdsprache genießen ([- integrativ] [+ intrinsisch]), sowie Lernende, die ohne klare Gründe das Sprachenlernen interessant finden ([- instrumental] [- integrativ] [+ intrinsisch]). Es ist auch möglich, dass ein Lernender intrinsisch motiviert ist [+ intrinsisch], während er gleichzeitig praktische Belohnungen schätzt [+ extrinsisch]. Natürlich gibt es auch Lernende, die weder intrinsisch noch extrinsisch für das Lernen einer Fremdsprache motiviert sind ([- instrumental] [- integrativ] [- intrinsisch] [+ extrinsisch]). Zuletzt ist zu betonen, dass Lernende, die intrinsisch zielorientiert sind, großes und wirkliches Interesse am Sprachenlernen und den Lernprozess selbst haben und danach streben, ihr Wissen über die zu lernende Sprache zu erweitern (vgl. Dweck und Legget 1988). Eine extrinsisch zielorientierter Lernende hat kein besonderes Interesse an der Zielsprache selbst, sondern nur an Belohnung, Anerkennung und natürlich guten Noten (vgl. Pintrich, 2000).

1.4.2.2 Erwartungskomponenten der Motivation

Im Hinblick auf die Erwartungskomponente werden die Konzepte „Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Leistungsmotiv betrachtet. Henry Murray (1938:164), der erste Motivationspsychologe, der sich mit dem Leistungsmotiv beschäftigt hat, definierte es folgendermaßen:

“To accomplish something difficult, to master, manipulate, or organize physical objects, human beings, or ideas; to do this as rapidly and as independently as possible; to overcome obstacles and attain a high standard; to excel one’s self; To rival and surpass others ;To increase self-regard by the successful exercise of talent.” (Murray 1938:164).

Zimbardo und Gerrig (2004:543) definieren Selbstwirksamkeit als „individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeit beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise“. Das Konzept der Selbstwirksamkeit³⁴ (self-efficacy) von Bandura³⁵ (1997:3) bezeichnet die Erwartung bzw. Überzeugung, dass etwas erfolgreich sein kann. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) (engl. perceived self-efficacy) wurde von dem Psychologen Albert Bandura in den 1970er Jahren entwickelt.

SWE bezeichnet die eigene Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich selbst ausführen zu können. Ein Mensch, der daran glaubt,

³⁴ Übersetzt von der Verfasserin in die deutsche Sprache.

³⁵ “Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency. If people believe they have no power to produce results, they will not attempt to make things happen.” (Bandura 1997:3)

selbst etwas zu bewirken und auch in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können, hat demnach eine hohe SWE. Eine Komponente der SWE ist die Annahme, man könne als Person gezielt Einfluss auf die Dinge und die Welt nehmen (internaler locus-of-control), statt äußere Umstände, andere Personen, Zufall, Glück und andere unkontrollierbare Faktoren als ursächlich anzusehen. Manche Psychologen vertreten die Ansicht, dass Selbstwirksamkeit(-erwartung) ein natürliches Bedürfnis des Menschen ist. In der psychologischen Forschung wird zudem zwischen den generalisierten und den diversen handlungsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen unterschieden.

Untersuchungen zeigen, dass Personen mit einem starken Glauben an die eigene Kompetenz größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörungen und Depressionen und mehr Erfolge in Ausbildung und Berufsleben aufweisen³⁶:

SWE und Handlungsergebnisse wirken oft zirkulär: Eine hohe SWE führt zu hohen Ansprüchen an die eigene Person, weshalb man eher anspruchsvolle, schwierige Herausforderungen sucht. Eine gute Leistung bei diesen Herausforderungen führt dann wieder zur Bestätigung bzw. Erhöhung der eigenen SWE. Diesen zirkulären Effekt griffen Locke und Latham (1990) auf und überführten ihn in den so genannten „high performance cycle“. Die Autoren untersuchen, den Zusammenhang zwischen der Aufstellung von Zielen und der realisierten Leistung. Auf die Selbstwirksamkeit wird auch unter den Bezeichnungen Selbstwirksamkeitserleben, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung Bezug genommen. Die Selbstwirksamkeit entwickelt sich durch Erfahrungen, die das Individuum im Laufe des Lebens macht. Günstig sind diesbezüglich Erfolgserlebnisse, die auf eigene Anstrengung und Fähigkeit zurückgeführt werden können (Schwarzer/Jerusalem 2002).

Ebenfalls der Erwartungskomponente zuzurechnen sind themenspezifische Fähigkeitsselbstkonzepte bzw. Kompetenzeinschätzungen (vgl. Meyer 1984, Pekrun, 1983). Das Selbstkonzept umfasst die Wahrnehmung und das Wissen um die eigene Person. Dazu gehört das Wissen über persönliche Eigenschaften, Fähigkeiten, Vorlieben, Gefühle und Verhalten. In der aktuellen pädagogisch-psychologischen Forschung sind Richard J. Shavelson (1982) und Herbert Marsh (2007) wichtige Vertreter der Selbstkonzept-Forschung. Sie haben wesentlich an der Erforschung schulischer Selbstkonzepte gearbeitet, worunter man Personenmerkmale versteht, die Lernen und schulisches Wahlverhalten beeinflussen³⁷.

Der Erwartungskomponente lassen sich weiterhin Leistungsmotive zuordnen. Das Leistungsmotiv ist eines der am besten erforschten sekundären Motive der

³⁶ Vgl. den Überblick über Selbstwirksamkeitserwartung in Bandura 1997:191-215 und 1993:117-148).

³⁷ Vgl. Köller/Trautwein/Lüdtke/Baumert 2006).

Motivationspsychologie. Bei Heinz Heckhausen (1980) wird es als das zeitlich überdauernde Bestreben definiert, sich mit Gütestandards auseinanderzusetzen und unter Umständen die eigene Leistung zu erhöhen. Wer positiv leistungsmotiviert ist, will etwas gut, besser oder am besten machen. Als die beiden wichtigsten Teilkomponenten der Leistungsmotivation werden die Erfolgszuversichtlichkeit (Hoffnung auf Erfolg) und Misserfolgsängstlichkeit (Furcht vor Misserfolg) angesehen.

Leistungsmotive sind generelle Tendenzen, Hoffnung auf Erfolg bzw. Furcht vor Misserfolg zu zeigen. Hoffnung auf Erfolg bezieht sich auf die Erwartung, Aufgaben gut bewältigen zu können und geht daher eher mit Anstrengungsbereitschaft einher. Furcht vor Misserfolg bezieht sich auf die Erwartung zu scheitern und resultiert eher in Vermeidungsverhalten (Heckhausen und Heckhausen 2010).

1.5 Soziodemografische Merkmale

Schüler/innen unterscheiden sich aufgrund ihrer soziodemografischen Merkmale. Die Fachliteratur differenziert diesbezüglich zwischen Alter, Geschlecht, Nationalität in Zusammenhang mit Migrationshintergrund, Ethnie und sozialer Herkunft. Im Folgenden werden die Bereiche der biologischen Faktoren (Alter, Geschlecht) und Muttersprache anhand spezifischer Aspekte erörtert und diskutiert.

1.5.1 Biologische Faktoren (Alter und Geschlecht)

In der Fachliteratur zur Rolle des Faktors „Alter“ im Sprachenlernen werden unterschiedliche Meinungen vertreten (Harley 1986; Swaffar 1989; Singleton 1989; Herlyn/Vogel 1991; Apeltauer 1997). Die empirischen Arbeiten widersprechen einander oft in ganz zentralen Punkten. In den empirischen Forschungen wird untersucht, wer eine fremde Sprache schneller und besser erlernt. Kinder, Jugendliche oder Erwachsene?

Zahlreiche Forscher (Seliger/Krashen/Ladefoged 1975; Singleton 1989; Patkowski 1990) entnahmen ihren Untersuchungen, dass das frühe Alter bei Beginn des Fremdsprachenerwerbs sehr wichtig und besonders für ein akzentfreies Fremdsprachenlernen unverzichtbar ist. Nach ihren Meinungen ist das Alter der Faktor, der im Fremdsprachenlernen die größte Rolle spielt.

„Geschlecht ist ein zentrales, weitestgehend unumkehrbares und unveränderbares Unterscheidungsmerkmal“ (Popp 2011: 77).

Die „geschlechtliche Zugehörigkeit [hat] in der Regel prägende Auswirkungen auf die Lern- und Lebenslagen von Mädchen und Jungen“ (Budde 2012: 112). Dies zeigt sich darin, dass das Geschlecht noch immer mit differenziellen

Bildungsverläufen verbunden ist (Wallner/Paschon 2010). Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen.

Konkrete Handlungsansätze für Lehrkräfte basieren sowohl auf einem kritischen Blick hinsichtlich stereotyper Wahrnehmungsmuster als auch auf einer reflexiven Auseinandersetzung mit Alltagshandlungen. Popp (2011: 73) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „die Betonung und Dramatisierung geschlechtsspezifischer Unterschiede im schulpädagogischen Alltag vermieden werden sollte, da jegliche Übertreibung paradoxerweise zur Bekräftigung der traditionellen Geschlechterrollen und -charaktere führt“. Aus diesem Grund sollten gender-spezifische Unterschiede sensibel wahrgenommen und thematisiert werden.

1.5.1.1 Alter

Das biologische Alter (Raabe 2001b: 86) der Lernenden, scheint sowohl aus gedächtnispsychologischer als auch aus psycholinguistischer Perspektive ein zentraler Faktor für das Erlernen einer Fremdsprache zu sein. In Bezug auf die explizite oder implizite Vermittlung (3.2.1) einer grammatischen Struktur geht Zimmermann (1990: 33) davon aus, dass die Lernenden nach der sogenannten „kritischen Phase“, die um die Pubertät oder weit früher liegt, mehr von Grammatikerklärungen profitieren können als zuvor. Bei steigendem Alter wird bewusstes Lernen von Grammatik insbesondere von Erwachsenen „rational“ akzeptiert.

In Übereinstimmung zur Annahme von „kritischen Phasen“ gehen Huneke/Steinig (2005: 11) davon aus, dass Lerner, die vor der Pubertät mit dem L2-Erwerb beginnen, in Bezug auf die Morphologie und Syntax der Zielsprache vollständig oder weitgehend ein muttersprachliches Niveau erreichen können. Auf der anderen Seite haben Lerner, die nach der Pubertät mit dem L2-Erwerb beginnen, einen „normalverteilten“ Erfolg mit Spitzen bei befriedigenden und ausreichenden Fähigkeiten.

Aufgrund verschiedener Untersuchungen des Gehirns (s. 1.3.1.1) von Kim/Relkin/Lee/Hirsch (1997: 171-174) wurde deutlich, dass das Alter für den Erwerb von Grammatik eine der wichtigsten Rollen spielt. Die Untersuchungsergebnisse beweisen, dass Lerner, die eine L2 als junge Erwachsene lernen, die Grammatik besser als ältere erwerben konnten. Im Allgemeinen erlernen Menschen die Grammatik einer Fremdsprache offenbar in unterschiedlichen Altersstufen unter veränderten kognitiven Rahmenbedingungen bzw. mit anderen neuronalen Parametern und speichern das Gelernte auch anders ab. Die Didaktik muss aus diesem Grund den Lernprozess altersgemäß gestalten, sodass in jeder Altersstufe ein optimales Ergebnis erzielt werden kann.

1.5.1.2 Geschlecht

Ein anderer Aspekt, der in jüngster Zeit unter den biologischen Variablen des Zweitspracherwerbs/Fremdsprachenlernens, intensiv diskutiert wird, ist die Frage, ob Geschlecht den Fremdspracherwerb beeinflussen kann. Geschlechtsspezifische Unterschiede im Spracherwerb sind noch wenig erforscht. Trotzdem kann festgehalten werden, dass im Spracherwerb, in Sprachkompetenz und in der Sprachverwendung tendenziell Unterschiede zu verzeichnen sind. So haben z. B. psychologische Tests gezeigt, dass Frauen bei Aufgaben zur Sprachflüssigkeit, zum sprachlichen Gedächtnis, zur Artikulationsgeschwindigkeit (Aussprachegeschwindigkeit) und zur Verwendung der Grammatik Männern überlegen sind. Männer haben im Gegensatz dazu tendenziell Vorteile bei räumlichen Aufgaben und bei der Orientierung. Diese Resultate werden durch einen unterschiedlichen Aufbau der Gehirne erklärt.

In der Tat beobachtet eine Vielzahl von Studien Geschlechtsunterschiede in kognitivem Verhalten. Das bedeutet nicht, dass ein Geschlecht generell intelligenter ist als das andere, sondern, dass es spezifische kognitive Funktionen gibt, in denen sich Frauen und Männer voneinander unterscheiden. Auch wenn die genauen neuronalen Mechanismen zum großen Teil noch im Verborgenen liegen, so zeigt die Geschlechterforschung der letzten Jahrzehnte eindeutig, dass sich Frauen und Männer in bestimmten kognitiven Fähigkeiten unterscheiden. Auf der biologischen Seite sind die hirnstrukturellen Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie geschlechtshormonelle Einflüsse die wohl bedeutsamsten Faktoren. Auf der soziokulturellen Seite sind insbesondere die Geschlechterrollen und Geschlechtsstereotypen als Wirkfaktoren beschrieben worden. Es handelt sich hierbei jedoch nicht um dichotome Ursachenkategorien, sondern um Faktoren, die stark miteinander interagieren und im Rahmen eines psychobiosozialen Ansatzes betrachtet werden müssen. Wir konzentrieren uns hier auf Geschlechterunterschiede, die beim Lernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung sind: Geschlechterunterschiede bei Attributionen von Erfolg und Misserfolg, Geschlechterunterschiede im Selbstkonzept, Geschlechterunterschiede beim Lernen und Geschlechterunterschiede bei Leistungsängstlichkeit.

Attributionen von Erfolg und Misserfolg sind ein Resultat der Suche nach Gründen für Erfolg und Misserfolg. Ein weit verbreitetes Modell der Ursachenzuschreibung geht auf Heider (1958) zurück. In der weiteren Theoriebildung wurde im sogenannten „Selbstbewertungsmodell der Motivation“ zwischen erfolgs- und misserfolgsmotivierten Personen unterschieden (Heckhausen 1980; Rheinberg, 2006), die habituelle Voreingenommenheit der Ursachenerklärung in Leistungssituationen haben.

In den Studien von Bettge (1992), Rustemeyer/Jubel (1996) und Rustemeyer (1999) wurden Geschlechterunterschiede festgestellt. Mädchen attribuieren Misserfolge häufiger auf mangelnde Begabung, Erfolge eher auf zufällige Faktoren und weniger

häufig auf eigene Fähigkeiten. Bei Jungen findet man dagegen eher eine selbstwertdienliche Attribution (Kirschmann/Röhm 1991).

In Bezug auf das Selbstkonzept zeigen viele Studien, dass Mädchen ihre Kompetenzen pessimistischer einschätzen als Jungen (Hannover/Kessels, 2008), Jungen dagegen ihre Leistungen unabhängig von der fachlichen Domäne überschätzen.

In den großen Studien (PISA³⁸, IGLU³⁹) über den Schulleistungsvergleich wurden unter anderem Geschlechterunterschiede bei Lernstrategien untersucht. In den meisten Ländern gaben die Jungen an, stärkere Elaborationsstrategien als die Mädchen zu verwenden, in einigen Ländern verwendeten die Mädchen mehr metakognitive Lernstrategien als die Jungen. Mädchen und Jungen präferieren Lernaktivitäten, die in Übereinstimmung mit den Geschlechtsstereotypen⁴⁰ sind (Hannover/Kessels 2008) d.h. Mädchen wählen im Gegensatz zu den Jungen sprachliche Fächer, die eher als Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungskursen zu finden sind.

Zuletzt sind Angst und Ängstlichkeit Themen, die in der pädagogisch-psychologischen Forschung seit vielen Jahren thematisiert werden. Viele Studien belegen, dass Mädchen und Frauen höhere Mittelwerte als Jungen und Männer in Fragebögen zur Erfassung von Angst, Ängstlichkeit und Leistungsängstlichkeit zeigen (Rost/ Schermer 2007; Thurner/Tewes, 2000). Allerdings ist unklar, ob Mädchen ängstlicher sind, oder ob sie eher bereit sind, ihre Angst zuzugeben (Czeschlik 2008).

³⁸ Die PISA-Studien der OECD sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 in dreijährlichem Turnus in den meisten Mitgliedstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt werden und die zum Ziel haben, alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten 15-Jähriger zu messen.

³⁹ IGLU ist die deutsche Abkürzung für *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*. Die internationale Bezeichnung ist PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). PIRLS ist eine Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Mit PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) / IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) 2006 wird das Leseverständnis von Schülern der vierten Jahrgangsstufe international vergleichend getestet. IGLU-E 2006 ist dazu eine nationale Erweiterungsstudie, an der sich alle deutschen Bundesländer beteiligen. IGLU-E 2006 wird vertiefende Erkenntnisse zu der neuen Schuleingangsphase, zu Ganztagsangeboten und der Nutzung der neuen Medien in der Schule und im Fachunterricht „Deutsch“, den soziokulturellen Hintergründen der Schüler/innen und ihrem Leseselbstkonzept sowie zu spezifischen Förderangeboten im Lesen für Jungen erbringen.

⁴⁰ Im Allgemeinen bezeichnen Stereotype „verbreitete und allgemeine Annahmen über die relevanten Eigenschaften einer Personengruppe“ (Alfermann, 1996: 9). Übertragen auf das Geschlecht handelt es sich demzufolge bei Geschlechterstereotypen um „die strukturierten Sätze von Annahmen über die personalen Eigenschaften von Frauen und von Männern“ (Ashmore/DelBoca 1979: 222; zit. nach Alfermann 1996:10)

1.5.2 Einfluss der Muttersprache

Dem aktuellen Forschungsstand zufolge, ist eine differenzierte Beherrschung der Erstsprache (L1) eine gute Voraussetzung für das Erlernen einer Zweitsprache (L2). Eine wenig differenzierte Beherrschung der L1 kann jedoch zum Lernhindernis werden. Die Erstsprache beeinflusst das Verständnis und die Produktion einer Zweitsprache, wobei ihr Einfluss immer sowohl als Hilfe und als Hindernis gesehen werden kann. Oft wird in diesem Sinne von Transfer gesprochen. Aus kognitiver Sicht wird hier bereits existierendes Wissen aus der L1 ausgenutzt, um eine Zweitsprache verstehen und produzieren zu können. Es werden Elemente oder Strukturen von einer Sprache auf eine andere übertragen. Es findet jedoch nicht nur ein Transfer von L1 auf L2 statt: auch die Erstsprache kann durch den Erwerb einer Zweitsprache beeinflusst werden.

Der Einfluss der Muttersprache auf den Prozess des Fremdsprachenlernens ist in der Vergangenheit sehr unterschiedlich eingeschätzt worden. In der Frühzeit der fremdsprachenbezogenen kontrastiven Linguistik herrschte die Meinung, dass Lerner ihr sprachliches Wissen aus zuvor gelernten Sprachen in die neue Zielsprache übertragen. Wode (1988: 97) definierte diesen Vorgang als Transfer und dessen Produkt als Interferenz. Bei großem Kontrast zwischen mutter- und zielsprachlicher Struktur treten Interferenzen auf, das heißt muttersprachlich bedingte Fehler in der Zielsprache, während bei geringem Kontrast nicht mit Interferenzfehlern zu rechnen ist. Eine kontrastive Analyse der beteiligten Sprachen könnte demzufolge Fehler und Lernschwierigkeiten in der Zielsprache vorhersagen. Dies aber konnte in der Folgezeit nicht bestätigt werden: vorhergesagte Fehler traten nicht auf und gerade ähnliche Strukturen erwiesen sich als sehr interferenzanfällig.

Darüber hinaus wurde das linguistische Kontrastivitätskonzept insgesamt mit dem Argument in Frage gestellt, dass es nicht möglich ist, von linguistisch beschriebenen Kontrasten zwischen Sprachsystemen auf mentale Prozesse beim Sprachenlernen zu schließen. Apeltauer (1997) behauptet über die Interferenz, dass das Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen Wörtern der L1 und der L2 auch zu falschen Schlussfolgerungen führen kann. So hat zum Beispiel das englische „became“ nichts mit dem deutschen „bekam“ zu tun. Hier spricht man in der Regel von „false friends“. Werden also beim Erlernen einer Zweitsprache ähnliche Strukturen in der L2 entdeckt, fällt die Aneignung dieser Strukturen leichter. Verwandte Sprachen verlangen also lediglich eine Umstrukturierung der Wissensbestände. Es ist jedoch schwer diese Sprache auf hohem Niveau zu beherrschen, da die Nähe zwischen L1 und L2 Interferenzen begünstigt. Ist die Distanz zwischen zwei Sprachen groß, so sind solche Umstrukturierungen nicht mehr möglich. Entferntere Sprachen verlangen also eine Neuorientierung. Der Erwerbsprozess ist aufwendiger, besonders in der Anfangsphase, wird aber später nicht durch etwaige Verwechslungen behindert.

Inzwischen herrscht aufgrund zahlreicher empirischer Untersuchungen eine wesentlich differenzierte Auffassung im Hinblick auf das Phänomen des muttersprachlichen Einflusses auf den Fremdsprachenerwerb (Ellis 1994: 299, in Storch 1999: 46). Die Gleichsetzung von Sprachdistanz zwischen L1-L2 und Lernschwierigkeit bzw. Fehlerhäufigkeit entspricht nicht mehr den empirischen Untersuchungsgegebenheiten. Damit Interferenz entsteht, das heißt L2-Strukturen durch L1-Strukturen substituiert werden, muss es eine kritische Ähnlichkeit zwischen beiden Strukturen geben. Zudem scheinen verschiedene sprachliche Bereiche unterschiedlich anfällig für Transfer zu sein. Transfer erfolgt beim Lauterwerb systematisch, wobei die Bedingung auch hier eine kritische Ähnlichkeit der betreffenden Laute ist. Auch im Bereich des Wortschatzes treten viele Interferenzen auf. Relativ resistent scheint hingegen die Morphologie zu sein. Hier konnten nur sehr wenige Einflüsse aus der Muttersprache nachgewiesen werden.

Transfer wird heute in der Forschung als eine Strategie betrachtet, die der Lernende meist unbewusst anwendet, um die fremde Sprache zu lernen und in ihr zu kommunizieren. Er kann sich auch auf indirekte Weise auswirken, indem der Lernende bestimmte Strukturen vermeidet oder beim Erwerb auf bestimmten Strukturen beharrt.

1.6 Binnendifferenzierung als aktuelle Unterrichtskonzeption für die Heterogenität der Lernenden im DaF Unterricht

Bisher wurde in den vorangegangenen Kapiteln die Vielfalt von Heterogenitätsmerkmalen von Schülern aufgezeigt. Alle bilden die Grundlage dafür, den Fokus der Arbeit Heterogenität in der Schule genauer abbilden zu können. Entsprechend wird der „Umgang mit Heterogenität“ als große Herausforderung in der Schule skizziert (Wenning 2004; Bräu/Schwerdt 2005; Boller/Rosowski/Stroot 2007; Tillmann 2008).

Betrachtet man hierzu die zahlreichen Veröffentlichungen der letzten Jahre, so trifft man zunächst auf einen stark reformpädagogisch orientierten Diskurs, an dem sich vor allem Erziehungswissenschaftler mit programmatischen und mit praxisbegleiteten Beiträgen beteiligen (Bräu/Schwerdt 2005). Unterschiede zwischen Schüler/innen einer Lerngruppe werden hier nicht als Belastung bewertet, sondern als Chance und Bereicherung. Es wird allerdings darauf verwiesen, dass für einen produktiven Umgang mit Heterogenität andere Unterrichtsformen notwendig seien und dass sich die Einstellungen der Lehrkräfte zu ändern und ihre Kompetenzen zu erweitern hätten.

Als begriffliche Formeln für diesen Anspruch fungieren seit den 1970er Jahren „Innere Differenzierung, Binnendifferenzierung“ und „Individualisierung“ sowie neuerdings auch „Individuelle Förderung“ (Trautmann/Wischer 2007: 44).

Fragen zur Differenzierung⁴¹ rücken allerdings oft erst dann in den Vordergrund, wenn einzelne Lernende dem gemeinsamen Unterricht nicht folgen können. Mit den Mitteln, die einen differenzierten Unterricht möglich machen, greift man meist erst dann ein, wenn der Unterricht an seine Grenzen stößt bzw. angewandte Vorgehensweisen nicht den nötigen Erfolg brachten.

Im Laufe der Jahre ist im Schulwesen das Bewusstsein um die Notwendigkeit der Differenzierung des Unterrichts stetig gewachsen und hat auch im Zuge wissenschaftlicher Entwicklungen in Bezug auf Kognition, Intelligenzbegriff, Lerntypen und Lernstile an Bedeutung gewonnen. Auch der Konstruktivismus hat in der Diskussion um Individualisierung und Differenzierung einen großen Einfluss, zumal sich auch die Sicht auf Lerngruppen und die Betrachtung von Homo- bzw. Heterogenität verändert hat (Wolf 2009: 5). Für den DaF-Bereich begann die didaktische Diskussion in den 1970iger und 1980iger Jahren (Demmig 2007: 16). Neuerungen der Kommunikativen Didaktik und den damit einhergehenden Prinzipien wie Zielgruppenorientierung und Teilnehmerorientierung führten dazu, dass differenzierende Unterrichtsverfahren für verschiedene Lerngruppen und Lernerpersönlichkeiten vereinheitlichende Konzepte zurückdrängten (Kilian 1995: 42). Mit dem Wandel der Lehr- und Lernmethoden wandelt sich auch das Verständnis von Differenzierung im Unterricht und zählt mehr und mehr zu den Unterrichtsprinzipien.

Differenzierter Unterricht ist nicht bloß ein Ausweg aus schwierigen Unterrichtsbedingungen. Differenzieren zählt zu den Unterrichtsprinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts. Neben Lernerorientierung, Individualisierung, Kooperation und der Öffnung des Unterrichts muss Differenzieren als Grundsatz gelten (Kerschhofer/Puhalo 2001: 771). Differenzieren ist kein einheitliches Konzept, vielmehr ist es eine Einstellung zum lehrenden Umgang mit Menschen, ungeachtet der (punktuellen) Leistungen und des eventuellen Leistungsgefälles innerhalb einer Lerngruppe.

Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als ein Bündel von Maßnahmen dar, Lernen in fachlichem, organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug zu optimieren.“ (Bönsch 2004: 21).

Unterrichtende Lehrer/innen, die sich auf die je vorgefundene Vielfältigkeit einlassen müssen und die mit ihrer Unterrichtsplanung darauf eingehen wollen, sehen sich mit vordergründig divergenten Zielstellungen konfrontiert: Einerseits sollen alle Lernenden möglichst individuell gefördert werden und andererseits sollen und wollen Lehrende dazu beitragen, dass eine Lerngruppe gebildet wird, dass soziales Lernen

⁴¹ Differenzieren kann als „die Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Maßnahmen verstanden werden, die innerhalb einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen. Dabei wird die feste Lerngruppe für zeitlich begrenzte Phasen aufgehoben. Den gebildeten Untergruppierungen werden – zumeist im Unterrichtsraum – inhaltlich und/oder methodisch unterschiedliche Aufgaben bzw. Lernangebote vorgelegt.“ (Tönshoff 2004: 227).

eingübt, gemeinsam an der Sache gearbeitet wird und bestimmte Standards von möglichst allen erreicht werden. Mit den Anforderungen, auf Heterogenität binnendifferenzierend zu reagieren und dennoch leistungsbezogen benoten zu müssen, steigt das Anforderungspotential an die einzelne Lehrerin, den einzelnen Lehrer zusätzlich.

2. Differenzierung als Möglichkeit des Umgangs mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht

Viele Lehrer gehen von einem fiktiven Mittelmaß aus und praktizieren das Lernen im Gleichschritt nach dem Prinzip des sogenannten 7-G-Unterrichts (Scholz (2016: 12): die gleichen Schüler/innen lösen beim gleichen Lehrer, im gleichen Raum, zur gleichen Zeit im gleichen Tempo, die gleichen Aufgaben, mit dem gleichen Ergebnis.

Doch es ist eine große Illusion zu glauben, erfolgreiches Lernen lasse sich nach diesem Prinzip des Gleichschritts organisieren. Denn Lernen ist grundsätzlich ein individueller Vorgang. Lässt man nur einen Lernweg im Gleichschritt zu, kann man am Ende zwar feststellen, wie viele Schüler genau auf diesem Weg wie weit gekommen sind. Aber man erfährt nicht, ob nicht einige Schüler auf einem der denkbaren anderen Wege viel weiter gekommen wären.

Nicht selten werden beim Lernen im Gleichschritt leistungsschwächere Schüler entmutigt und schalten ab, während es den besonders begabten und interessierten längst langweilig ist, sodass sie sich möglicherweise anderen Beschäftigungen zuwenden oder ihre Mitschüler ablenken und damit auch den Lernprozess stören.

Man kann die Heterogenität der Schülerschaft entweder ignorieren oder mit ihr fertig werden. Kennzeichnend für den ersten Fall wie Scholz (2016: 12) ist Sitte (2001: 200) gemäß der „Unterricht im ‚Gleichschritt‘, bei dem alle Schüler einer Klasse alles auf dem gleichen Aneignungsweg und in derselben Zeit lernen sollen [...]“. Das hat zur Folge die Überförderung der „leistungsschwächeren“ Schüler bzw. die Unterförderung der „leistungsstärkeren“ Schüler.

Statt den Unterricht an einem fiktiven Durchschnittsschüler auszurichten, gilt es, sich der Heterogenität bewusst zu werden. Die Vielfalt und die Komplexität der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen machen die Zusammenstellung der Schüler/innen in homogene Gruppen unmöglich. Die Heterogenität der Schulklassen muss demnach als Faktum anerkannt werden. Da die öffentliche Schule das gemeinsame, soziale Lernen in den Vordergrund stellt, müssen die Schüler -die von unterschiedlichen Lernvoraussetzungen geprägt sind- gemeinsam unterrichtet werden.

Es gibt zwei Richtungen, um auf heterogene Lerngruppen: Die innere und die äußere Differenzierung. Im folgenden Kapitel werden der Begriff der Differenzierung und dessen Arten theoretisch analysiert.

2.1 Definition und Dimensionen der Differenzierung im Schulkontext

*„So viel innere Differenzierung wie möglich,
so viel äußere Differenzierung wie nötig.“ (Scholz, 2010: 120)*

Differenzierung ist ein Begriff aus der Didaktik. Sie ist nach Riedl (2008: 1) keine Methode, vielmehr wird sie als ein Unterrichtsprinzip betrachtet, das die Bemühungen, durch organisatorische und methodische Maßnahmen bezeichnet, den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen einzelner Schüler/innen oder Schülergruppen innerhalb einer Schule oder Klasse gerecht zu werden (Beringer/Harhoff 2007: 6).

Diese unterschiedlichen, differenzierenden Maßnahmen, die auf die verschiedenen Voraussetzungen der Lerner Rücksicht nehmen, haben als Folge, dass jeder Einzelne in seiner Individualität akzeptiert wird (Ohlig 2001: 2). Differenzierung kann also als Individualisierung des Lernens in einer größeren Lerngruppe begriffen werden.

Was besagt aber genau der Begriff Differenzieren, Unterrichtsdifferenzierung? Differenzierung steht für Unterscheidung, Sondierung, Abstufung, Abweichung, Aufgliederung. Eng an diese Erklärung schließt sich folgende Definition: „Differenzierung bedeutet die Unterscheidung, Verfeinerung, Abstufung und Aufteilung der Lerninhalte“ (Sorrentino/Linser/Paradies 2009: 15).

Die Allgemeine Didaktik versteht unter diesem Begriff „alle unterrichtlichen Maßnahmen, durch welche die Schüler aufgrund bestimmter Differenzierungskriterien in unterschiedlichen Lerngruppen aufgeteilt werden“ (Köck/Ott 2002: 141).

Dabei wird grundsätzlich zwischen Formen der äußeren Differenzierung oder Schulsystemdifferenzierung (als schulorganisatorische Lösung zur Heterogenität der Schülerschaft) und Binnendifferenzierung oder inneren Differenzierung (als didaktisch-methodische Lösung zur Heterogenität) unterschieden (Riedl 2008: 1).

Äußere Differenzierung oder Außendifferenzierung bedeutet die Förderung von Lernenden in homogenen Teilgruppen, die über längere Zeit bestehen bleiben. Sie hat zum Ziel, die Heterogenität der Schülerschaft aufzulösen, indem Schüler/innen insbesondere nach den Kriterien von prognostizierter Leistungsfähigkeit, Alter, Interesse und Geschlecht dauerhaft in einheitliche Lerngruppen eingeteilt werden.

Unter Äußerer Differenzierung versteht man also Einteilungen von Lernenden, die von Seiten einer Institution aufgrund von Einstufungstest, erworbener Kenntnisse/Zertifikate, Selbsteinschätzung oder Fremdeinschätzung des Lernenden durchgeführt werden. Diese Einteilungen erfolgen lerngruppenübergreifend. Maßnahmen zur Äußeren Differenzierung stellen vor allem bezogen auf den Unterricht an Schulen immer eine Art von Selektion dar und wirken sozusagen systemerhaltend.

Dies gilt in besonderem Maße für den Unterricht im Sekundärschulbereich (Hurrelmann 1989: 319). In der Erwachsenenbildung ist diese Art der Selektion durch Äußere Differenzierung vielleicht weniger auffällig und problematisch. Das, was im Schulsystem durch diffizile Maßnahmen versucht wird, nämlich möglichst homogene Gruppen herzustellen, gelingt in der Erwachsenenbildung nur bedingt. Je nach Standort und Anzahl der dort angebotenen Kurse auf einer Niveaustufe ist Äußere Differenzierung möglich. In Einrichtungen, in denen es nur einen einzelnen Kurs gibt, ist Äußere Differenzierung gar nicht möglich.

Äußere Differenzierung wird nach kulturellen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Kriterien- grundsätzlich vom Gesetzgeber- entwickelt, ist in hohem Masse vorgeschrieben und individuell kaum zu verändern. Nach dem Prinzip der Selektion bzw. Segregation sollen durch verschiedene Auswahlverfahren möglichst homogene Lerngruppen gebildet werden die über einen längeren Zeitraum voneinander räumlich getrennt unterrichtet werden (Scholz 2007: 7-23). Doch auch im gegliederten Schulsystem ist trotz verschiedener Selektionsstrategien eine heterogene Schülerschaft der Normalfall geworden⁴².

Die Äußere Differenzierung kann über verschiedene vorab definierte Kriterien, wie z. B. Schulleistung, Interesse, Geschlecht, Religionszugehörigkeit u.a. erfolgen und in eine interschulische oder intraschulische Differenzierung münden.

Nach Riedl (2008: 2) ist die interschulische Differenzierung mit der institutionellen Gliederung des Schulwesens nach Schularten (im Bereich der allgemein bildenden Schulen wird z. B: in Griechenland in Musik-, Sport- und konfessionell gebundene Schulen unterteilt), Jahrgangsstufen, öffentlichen oder privaten Schulen verbunden. Ziel der interschulischen Differenzierung ist, gleiche Eingangschancen für alle Schüler zu gewährleisten und ihre Fähigkeiten, Interessen und Neigungen entsprechend zu fördern. Auf der anderen Seite erfolgt die intraschulische Differenzierung innerhalb einer Schulart und zielt auf die Förderung der Schüler in homogenen Gruppen in allen oder in einzelnen Fächern. Beispiele für diese Art der äußeren Differenzierung stellen die fachspezifischen Leistungskurse- mit unterschiedlichen Anforderungen- und die Förderklassen dar.

Sitte (2001: 199) verdeutlicht, dass bei der äußeren Differenzierung die Gruppeneinteilung über einen längeren Zeitraum erhalten wird und die einzelnen Gruppen räumlich getrennt voneinander unterrichtet werden.

Die Äußere Differenzierung ist -wie es schon erwähnt wurde- im öffentlichen Schulwesen die Gliederung in Schultypen, Schulzweige und Jahrgangsstufen. Innere Differenzierung auf der anderen Seite betrifft Maßnahmen innerhalb einer

⁴² Verschiedene Untersuchungen bestätigen deutliche Leistungsunterschiede und -schwankungen in allen Schulklassen und Jahrgängen auch des gegliederten Schulsystems: s. dazu Bräu 2005 in: Bräu./Schwerdt 2005: 130.

Lerngruppe. Die Maßnahmen der Differenzierung dienen in weiterer Folge der Individualisierung von Unterricht. Innere Differenzierung kann ungeplant als Nebenprodukt der Unterrichtsführung stattfinden wie auch eine spontan lenkende oder geplante Maßnahme sein, welcher meist eine Leistungsprüfung vorausgeht (Sitte 2001: 142).

Mit dem Bestreben, im Unterricht zu differenzieren, lenkt man den Blick auf Unterschiede zwischen den Lernenden, aufgrund derer es zu einer Auflösung der gesamten Lerngruppe kommt. Hier ist auch das Schlagwort der Individualisierung als Ziel binnendifferenzierender Verfahren einzubringen.

Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung bezeichnet die individuelle Förderung einzelner Lernender innerhalb der bestehenden Lerngruppe (Hinz 1995). Ziel der Binnendifferenzierung ist nicht größtmögliche Auflösung von Heterogenität, sondern der produktive Umgang mit ihr. So wird die Vielfalt der Begabungen und Interessen innerhalb einer Lerngruppe im Sinne eines gegenseitigen fruchtbaren Austausches verstärkt als Chance aufgefasst. Binnendifferenzierung kommt insbesondere da zum Zuge, wo zugunsten gemeinsamen Lernens auf institutionelle Trennung verzichtet wird.

Bei der Binnendifferenzierung kommen alle planerischen und methodischen Maßnahmen der Lehrer zum Tragen. Diese sollen die individuellen Unterschiede der Schüler/innen einer Lerngruppe dahingehend berücksichtigen, dass möglichst alle einen ihnen gemäßen Weg zur Erreichung der Lernziele im Speziellen und zur Auslotung ihrer kognitiven Potentiale im Allgemeinen finden. Binnendifferenzierende Maßnahmen können sich dabei auf die Zugänge zum Lerninhalt, auf die Qualität oder die Quantität der Lernaufgaben oder auf die Medien beziehen. Bedeutsam für den Lehrenden ist dabei, über alle möglichen Dimensionen der Unterschiedlichkeit informiert zu sein, um eine effektive Berücksichtigung zu ermöglichen.

„Innere Differenzierung meint die Bemühungen angesichts der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler und unterschiedlicher gesellschaftlicher Anforderungen durch eine Gruppierung nach bestimmten Kriterien und durch fachdidaktische Maßnahmen den Unterricht so zu gestalten, dass die für das schulische Lernen gesetzten Ziele möglichst weitgehend erreicht werden können.“ (Schittko 1984: 23).

Binnendifferenzierung ist an sich wertneutral. Sie kann zur besseren Förderung eingesetzt werden, aber auch zur Selektion und Disziplinierung (Meister 2007: 20). „Differenzierender Unterricht ist ein auf Lerngruppen innerhalb des Klassenverbandes pädagogisch und entsprechend didaktisch-methodisch ausgerichtetes Geschehen.“ (Preuß 1976: 129).

Eine andere Definition, die sich auch konkret auf den Sprachunterricht bezieht lautet folgendermaßen: Differenzieren kann als „die Gesamtheit der unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Maßnahmen verstanden werden, die innerhalb

einer Lerngruppe mit der Intention ergriffen werden, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen und individuell angemessene Lernprozesse zu ermöglichen. Dabei wird die feste Lerngruppe für zeitlich begrenzte Phasen aufgehoben. Den gebildeten Untergruppierungen werden - zumeist im Unterrichtsraum - inhaltlich und/oder methodisch unterschiedliche Aufgaben bzw. Lernangebote vorgelegt“ (Tönshoff 2004: 227).

Zweck der Binnendifferenzierung sei neben dem Ausgleich von Lerndefiziten auch die Schaffung eines anregenden Lernmilieus (Rautenhaus 1995: 212). Bei allen Versuchen differenzierende Verfahren einzusetzen, steht immer die Beibehaltung der Gruppe im Mittelpunkt: „Eingehen auf individuelle Eigenarten der Lernenden unter Verzicht auf ihre Isolierung, soll Binnendifferenzierung, genauer kooperative Binnendifferenzierung heißen“ (Göbel 1997: 77). Differenzierende Verfahren sollen individualisierende Prozesse innerhalb der Gruppe auslösen und für den einzelnen wie auch für die Gruppe von Nutzen sein.

In den folgenden Unterkapiteln dieses Beitrags werden sowohl die Innere Differenzierung und deren Maßnahmen im Schulkontext und Unterricht als auch die Planungsschritte zur Integration von Differenzierungsmaßnahmen im Grammatikunterricht analytisch dargestellt und erläutert.

2.2 Innere Differenzierung

Die Innere Differenzierung oder auch Binnendifferenzierung, wie im früheren Kapitel schon erwähnt wurde, umfasst alle didaktisch-methodischen Maßnahmen, die innerhalb eines gemeinsamen - und daher durch Heterogenität auszeichnenden - Klassenunterrichts vorgenommen werden, so dass der Unterricht den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen der Lerner gerecht wird. Diese Maßnahmen verfolgen nach Sitte (2001: 199) das Ziel, die Lerner dazu anzuleiten, ihren eigenen und ihnen entsprechenden Weg zur Erreichung der als grundlegend erachteten Lernziele zu finden.

Eine extreme Form der Differenzierung, die aber nicht so oft in die Praxis umgesetzt wird, ist die Individualisierung des Unterrichts. Innere Differenzierung im engeren Sinn versteht sich Schenz und Weigand (2007: 1) zufolge als Differenzierung innerhalb einer Klasse, die sich den individuellen Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Lerners getrennt zuwendet und sich an der Individualität des jeweiligen Lerners orientiert. Die Lerner werden durch unterschiedliche – ihnen gemäße Lernwege – zu gleichen Zielen angeleitet. „Die individuelle Phase dauert jedoch nur so lange, bis ein gemeinsames Lernen wieder sinnvoll ist“ (Sitte 2001: 199).

Innere Differenzierung betrifft sowohl die Analyse des Bedingungsfeldes⁴³ als auch die Planung im Wahlfeld⁴⁴ und „fällt somit -im Gegensatz zu der äußeren Differenzierung- in den Verantwortungsbereich der unterrichtenden Lehrkraft“ (Riedl 2008: 2).

Utech (2009: 2) verdeutlicht, dass Innere Differenzierung zuallererst das zweifache Ziel verfolgt, zum einen die Schüler zur Selbstständigkeit und somit zur Eigenverantwortung für den eigenen Lernprozess zu führen, zum anderen ihre Kooperationsfähigkeit zu stärken, so dass soziales Lernen stattfinden kann.

In der modernen Fachdidaktik wird der Schwerpunkt der Binnendifferenzierung nicht mehr auf die bloße Gruppeneinteilung nach Leistung gelegt, sondern auf die Schaffung einer für alle Lerner motivierende Unterrichtssituation (Sitte 2001: 199), in der jeder Einzelne seine Individualität zum Ausdruck bringt und in dieser von der Gruppe akzeptiert wird (Ohlig 2001: 2). Riedl (2008: 3) deutet darauf hin, dass die Differenzierungsmaßnahmen, die von der Lehrkraft ergriffen werden, sich auf vielfältiger Weise ihren zentralen Gestaltungs- und Wirkungsbereichen nach zuordnen lassen. Es sind unterschiedliche Einteilungen der Differenzierungsebenen zu beobachten, die auch als Differenzierungsmöglichkeiten oder –formen bezeichnet werden.

Schenz/Weigand (2007: 3) unterscheiden zwischen drei Differenzierungsebenen: Differenzierungsformen auf der methodisch-organisatorischen Ebene, die den Schüler/innen offenen Raum bei der Bearbeitung inhaltlich vorgegebener Aufgaben anbieten und die Methoden und Sozialkompetenzen entwickeln. Auf der didaktisch-inhaltlichen Ebene eröffnen die Differenzierungsformen Möglichkeiten zur Verfolgung unterschiedlicher Ziele, Behandlung verschiedener Inhalte und Untersuchung vielfältiger Lern- und Lösungswege. Auf der pädagogisch-politischen Ebene bieten die Differenzierungsformen den Schüler/innen die am weitest offenen Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung ihres Lernprozesses an, indem die Schüler/innen Einfluss auf die Auswahl, die Schwerpunktsetzung und die Herangehensweise der Lerngegenstände und Ziele nehmen können.

Riedl (2008: 3) beschränkt die Bedeutung der Inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung auf der didaktisch-methodischen Ebene und geht bei seiner Einteilung von folgenden Differenzierungsmöglichkeiten aus:

Thematisch-intentionale Differenzierung: Sie berücksichtigt durch die begründbare Auswahl der Lerninhalte und des Schwierigkeitsgrades ein

⁴³ Raabe (2002b: 76) definiert das Bedingungsfeld als die lernspezifischen anthropogenen (z.B. Alter, Sprachgebrauch, Lerngewohnheiten) und sozialkulturellen (z.B. curriculare Vorgaben, soziale Bedingungen) Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe, die auf den Unterricht Einfluss nehmen.

⁴⁴ Unter Wahlfeld werden nach Raabe (2002b: 76) die Lehrer-Entscheidungen bezeichnet, die auf der Basis der Analyse folgender drei Felder getroffen werden: Einer Analyse im Sachfeld, wobei der Unterrichtsgegenstand unter fachwissenschaftlichen Aspekten betrachtet wird, einer Analyse im didaktischen Feld, wobei die Lernziele, die Lerninhalte und die Texte gewählt werden und einer methodischen Analyse, die die Wahl der Darbietungsformen und der Vorgehensweise betrifft.

unterschiedliches Interesse und Arbeitstempo von Lernenden. Dies lässt sich z.B. in einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit umsetzen. Auch Spezialisten-Teams von Schülern, die aufgrund ihres besonders motivierten Zugangs zu einem Fach oder Themenbereich den Unterricht durch außerschulische Arbeit anreichern, gehören hierzu. Eine Differenzierung nach Lernzielen (intentionale Differenzierung) ist aber aufgrund der Verbindlichkeit von Lehrplänen nur eingeschränkt möglich..

Methodische Differenzierung: „Methodische Differenzierung bezeichnet die differenzierenden Maßnahmen, die bei prinzipieller Wahrung der Einheitlichkeit des Klassenunterrichts anwendbar sind“ (Söll 1979: 83). Hierbei ermöglicht die Lehrkraft ihren Schüler/innen eine methodisch abgestimmte Herangehensweise zum Lerngegenstand. Aus Sicht der Lernenden erhalten sie gemäß ihren bevorzugten Arbeitsweisen einen Zugang zum Unterrichtsinhalt. Aus Lehrersicht verwenden Maßnahmen der methodischen Differenzierung passende Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts, sie setzen diese den aktuellen Erfordernissen entsprechend variabel ein, bieten unterschiedliche Übungsarten an und variieren Lernzeit und Lerntempo.

Mediale Differenzierung: Die Lernenden sollen anhand eines auf sie abgestimmten Medienangebotes lernen und arbeiten können, das ihre bevorzugten Sinnes- und Aufnahmekanäle (s. 1.3.1.3) unterstützt sowie ihrer Aufnahme- und Verarbeitungskapazität entspricht. Je nach Anforderung stehen dafür unterschiedliche mediale Zugänge in Form von Arbeitsblättern, Arbeitsmitteln, Texten, Grafiken, Tabellen, Bildern zur Verfügung oder werden von der Lehrkraft bei Erklärungen herangezogen.

Differenzierung anhand von Sozialformen: „Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts“ (Meyer 2009: 136). Die soziale Differenzierung dient primär dem sozialen Lernen. Sie wird in der Regel in Kombination mit anderen differenzierenden Maßnahmen praktiziert. Geplante differenzierende Eingriffe steuern z.B. eine Gruppenzusammensetzung, die durch wechselnde Arbeitskoalitionen und die Auflösung eingeschworene Schülercliquen erreicht werden können. Überlegungen betreffen auch die Zusammenarbeit der Lernenden in leistungshomogenen/leistungsheterogenen Gruppen. Hierdurch lässt sich z.B. ein Helfersystem entwickeln. Thematisiert wird die Interaktion zwischen den Beteiligten (Lehrer-Schüler/innen-Interaktion und Schüler/innen-Schüler/innen-Interaktion).

Es gibt Sozialformen wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit (Stillarbeit) (Meyer 2009: 136). Die Auswahl einer der o.g. Sozialformen initiiert bzw. verhindert gewünschte Aktivitäten bzw. Zuständigkeiten. Entscheidend ist, dass die gewählte Sozialform sowohl Lehrer als auch Schüler in die gewünschte Kooperationskonstellation bringt und die intendierten Handlungsmuster ermöglicht.

Die Einteilung, die von Schenz/Weigand (2007) vorgestellt wird, nähert sich dem Modell des individualisierten Unterrichts. Riedls (2008) Unterscheidung zwischen

den Differenzierungsmaßnahmen und -möglichkeiten ist auf der anderen Seite nicht deutlich, zumal er die Begriffe ausgleicht. Er beschränkt außerdem den Begriff der Inneren Differenzierung auf der didaktisch-methodischen Ebene, ohne sich auf die schulorganisatorische Ebene zu beziehen.

Im Gegensatz dazu bieten Paradies/Linser (2017) ein theoretisches Modell zur Inneren Differenzierung an, das möglichst viele Heterogenitätsfaktoren berücksichtigt, von denen ausgehend unterschiedliche Maßnahmen sowohl auf der schulorganisatorischen als auch auf der didaktischen Ebene ermöglicht werden. Ihre Einteilung stellt eine vollständigere Unterscheidung der Differenzierungsebenen dar, die sich auf Kriterien gründen, die mit den Heterogenitätsfaktoren zusammenhängen. Die Einteilung geht deutlich auf - die Zuordnung der Lerner in unterschiedliche Gruppen auf (schulorganisatorische Ebene) und sie lässt parallel einen Freiraum für individualisierte Differenzierungsmöglichkeiten (bezüglich der didaktischen Ebene). Sie stellt eine allgemeinere Unterscheidung dar, die den Einsatz von unterschiedlichen Differenzierungsmaßnahmen auf allen Ebenen zulässt.

Paradies/Linser (2017) unterteilen die Innere Differenzierung weiter in zwei Ebenen, in die „schulorganisatorische Differenzierung“, die als die Grobstruktur des Modells darstellt, und die „didaktische Differenzierung“, die seine Feinstruktur ausmacht. Im Folgenden werden die bestimmten Kriterien, die nach Linser/ Paradies (2017: 35) die Differenzierungsmaßnahmen erfolgen tabellarisch dargestellt:

Innere Differenzierung	
Schulorganisatorische Differenzierung zur Einteilung der Schüler in Lerngruppen nach bestimmten Kriterien	Didaktische Differenzierung Vielfältiges Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten
1. Ziele	1. Lerninteresse
2. Unterrichtsinhalte	2. Lernbereitschaft
3. Unterrichtsmethoden und Medien	3. Lerntempo
4. Sozialformen	4. Lernstile
5. Lernvoraussetzungen	
6. Organisation und Zufall	

Abb. 10: Innere Differenzierung nach Linser /Paradies (2017: 35)

2.2.1 Schulorganisatorische Differenzierung

Unter Schulorganisatorischer Differenzierung sind alle Maßnahmen zu verstehen, durch die die Lehrkraft die Schüler/innen einer Klasse in unterschiedliche Gruppen einteilt. Das kommt nach bestimmten Kriterien zum Tragen, die sowohl von dem Schulcurriculum als auch von der Lehrerpersönlichkeit beeinflusst werden können. Hier werden die meist einsetzbaren Maßnahmen präsentiert, die nach Linser/ Paradies (2017: 35-37) diesen Kriterien entsprechen.

➤ ***Differenzierung nach Zielen:***

Die Ziele, die jedes Schulfach betreffen, sind im Allgemeinen durch Schulcurricula vorgegeben. Deswegen ist eine Zieldifferenzierung oder nach Riedl (2008: 3) intentionale Differenzierung nur eingeschränkt möglich. Die Lehrkraft kann dennoch flexible Ziele den Bedürfnissen der einzelnen Schüler entsprechend setzen und sie in leistungshomogene oder -heterogene Gruppen unterteilen. So werden leistungshomogene Gruppen zur gezielten Förderung von Hochbegabungen, auf der Basis der Bearbeitung verschiedener Schulabschlüsse, zur Stärkung ähnlich gelagerter Schwierigkeiten oder zur Integration von Körper und Lernbehinderten gebildet. Auf der anderen Seite können leistungsheterogene Gruppen entstehen, so dass die Ausländer einer Lerngruppe sprachlich (und sozial) integriert werden oder Lerner mit unterschiedlichen Schwierigkeiten heterogene Ziele verfolgen können.

➤ ***Differenzierung nach Unterrichtsinhalten:***

Die thematische Differenzierung (s. auch dazu Riedl 2008: 3) betrifft die begründbare und sorgfältige Auswahl von Lerninhalten. Hierbei spielen verschiedene Faktoren eine große Rolle wie z.B. das Lerninteresse, das Lerntempo, die Lernfähigkeit. In diesen Zusammenhängen werden Schüler zu folgenden Gruppierungen zusammengefasst: Unterschiedliche Gruppen mit verschiedenen Schwerpunkten arbeiten zu einem gemeinsamen Thema. Lerner können an unterschiedlichen Textinhalten, Textsorten oder auch Aufgabenstellungen, aber am gleichen Unterrichtsinhalt arbeiten. Die Differenzierung kann außerdem durch die Bearbeitung verschiedener Themen erfolgen. Jede Gruppe geht auf verschiedene Teilaspekte einer Unterrichtseinheit ein.

➤ ***Differenzierung nach Unterrichtsmethoden und Medien:***

Die methodisch-mediale Differenzierung (s. auch Riedl 2008: 3) wird eingesetzt, um den Schülern durch entsprechende und abwechslungsreiche Unterrichtsvorgänge und Medienangebote eine abgestimmte Herangehensweise zum Lerngegenstand zu ermöglichen. Dabei werden nach Riedl (2008: 3) die Sinnes- und Aufnahmekanäle der Schüler, das Lerntempo, die unterschiedlichen Möglichkeiten zu Übungen und Aufgaben, der Grad der Lernhilfe, die zur Verfügung stehenden Medien berücksichtigt. Diesen Kriterien nach sind Paradies/Linser (2017: 36) zufolge folgende Gruppierungen möglich: Lerner werden auf Grund der Lernstrategien (s. 1.3.2.2), die sie verwenden, in homogene Gruppen unterteilt. Verschiedene Gruppen arbeiten anhand unterschiedlicher Erarbeitungs- oder Präsentationstechniken. Jede Gruppe kann anschließend anhand von unterschiedlichen Materialien oder Medien arbeiten.

➤ ***Differenzierung nach Sozialformen:***

Diese Art der Differenzierung betrifft die unterschiedlichen Möglichkeiten, die zur Einteilung der Lerngruppe zur Verfügung stehen. Die Lerngruppe kann gemeinsam im Plenum arbeiten oder kann sich in kleinere Untergruppen aufteilen. Diese können für eine bestimmte Zeitspanne aus denselben Schülern bestehen (feste Gruppenbildung) oder nach einem kurzen Zeitraum durch andere erweitert oder geändert werden. Die Partnerarbeit und die Einzelarbeit sind anschließend weitere Sozialformen, die zur Unterteilung der Lerngruppe eingesetzt werden (Sorrentino/Paradies/Linser 2009: 28). Verschiedene Sozialformen sind also denkbar. Die Lehrkraft kann sich (auch nach Riedl 2008: 3) für eine Mischung der Sozialformen innerhalb einer Lerngruppe entscheiden; z.B. Partnerarbeit Einzelarbeit.

Sorrentino/Linser/Paradies (2009: 25-26) weisen darauf hin, dass nicht jede Sozialform sich für jede Unterrichtsphase eignet. Einzelarbeit ist demnach für Wiederholungs-, Vertiefungs- und Sicherungsphasen sinnvoll, und bietet sich weniger in Erarbeitungsphasen und Kontrollphasen an.

➤ ***Differenzierung nach Lernvoraussetzungen:***

Diese Differenzierungsart wird gezielt aufgrund bestimmter Lernvoraussetzungen eingesetzt. Die Lerngruppe kann nach dem Leistungskriterium entweder in leistungshomogene oder in leistungsheterogene Gruppen zusammengestellt werden. Wenn zum Schluss die Integration und die Sozialisation im Vordergrund stehen, ergibt sich dann die Aufteilung in (integrative) Gruppen nicht nur den Lerntypen (s. 1.3.2.1), sondern auch dem Geschlecht (1.5.1.2), der kulturellen Herkunft (s. 1.5), der besonderen Begabungen (s. 1.3.1) und Einzeltalenten der Schüler gemäß.

➤ ***Differenzierung nach Organisation und Zufall:***

Heterogene Untergruppen können schließlich nach dem Organisations- oder Zufallsprinzip entstehen. Untergruppen können sich aus organisatorischen Gründen nach der Sitzordnung der Schüler ergeben. Dem Abzählprinzip nach oder durch das Auslassen von bestimmten Farben, Karten, können gleich große, zufällige Untergruppen entstehen. Weitere Aufteilungsmöglichkeiten stellen die Freundschaftsgruppen oder die Lernverbände dar, die nach den Wünschen der Lerner gebildet werden.

2.2.2 Didaktische Differenzierung

Mit dem Begriff der didaktischen Differenzierung werden nach Paradies/Linser (2001: 35-38) diejenigen Maßnahmen gemeint, die auf ein abwechslungsreiches und an die Bedürfnisse der Lerner angepasstes Unterrichtsvorgehen abzielen. Nach den folgenden aufgeführten Kriterien werden Lerninhalte differenziert präsentiert und erarbeitet, und variierende Wege zum Lerngegenstand eröffnet.

➤ *Differenzierung nach Lerninteresse:*

Die unterschiedlichen Interessen der Schüler einer Lerngruppe werden Paradies/Linser (2001: 38) gemäß zur Auswahl der Lerninhalte und zu ihrer Präsentation berücksichtigt. Spezielle Interessen der einzelnen Schüler/innen und alltags-spezifische Interessen aller Schüler werden gezielt in der Unterrichtsgestaltung aufgegriffen.

➤ *Differenzierung nach Lernbereitschaft:*

Diese Art der Differenzierung bezieht sich auf die Motivation der Lerner. Differenzierungsmaßnahmen werden ergriffen, um den Schülern mit geringer Lernbereitschaft Motivation und Interesse (s. 1.4.2) an den Unterrichtsinhalten zu wecken. Diese Schüler/innen können z.B. erfahrungsbezogenes Material bekommen, so dass sie es direkt mit ihren eigenen und alltagsspezifischen Erfahrungen in Beziehung bringen. Lernmotivierte Lerner erhalten hingegen abstrakte Materialien und Aufgaben, so dass ihr Interesse gefördert wird.

➤ *Differenzierung nach Lerntempo:*

Die Geschwindigkeit, mit der sich die Lerner die Unterrichtsinhalte aneignen und die Aufgabenstellungen bewältigen, wird hierbei unter Rücksicht genommen. Langsam lernende Schüler arbeiten mit vorgearbeiteten Materialien oder auch leichteren Aufgabenstellungen, während schnellere Schüler/innen anspruchsvollere Arbeitsmaterialien erhalten, die sich durch einen höheren bzw. zeitintensiveren Schwierigkeitsgrad auszeichnen.

➤ *Differenzierung nach Lernstilen:*

Differenzierung nach Lernstilen (s.1.3.2.1) dient nach Schwertfeger (2001: 114) der Eröffnung unterschiedlicher, an die Schüler einer Lerngruppe angepasster Lernwege. In jeder Lerngruppe sind unterschiedliche Lerntypen zu finden, für deren Einteilung verschiedene Kriterien verwendet werden. Es wird meistens nach sinnlichen Stärken zwischen kognitiven, visuellen, auditiven, haptischen und grobmotorischen (Gotsche 2010: 2). Einzelnen Lernern oder Lerngruppen können verschiedene mediale und methodische Zugänge zur Verfügung stehen, die ihrem Lerntyp-Lernstil entsprechen.

Im Allgemeinen ist zu betonen, dass die didaktisch differenzierenden Maßnahmen die Bedürfnisse der Schüler/innen berücksichtigen mit dem Zweck, ihre Lernvoraussetzungen zu unterstützen und ihre Lernautonomie zu fördern. Die vorgestellten Kriterien, aus denen die Differenzierungsmaßnahmen hervorgehen, greifen oft

ineinander ein. Es wird hier eine zusätzliche Einteilung dargestellt, die aus der Verdichtung der Inneren Differenzierung eine weitere Grundform (Klafki/Stöcker 1985): Die Merkmale der Differenzierung nach Quantität und Qualität.

2.2.3 Quantitative und qualitative Differenzierung

Die Differenzierung nach Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und Lerninhalten zielt auf die Milderung der individuellen Verschiedenheiten und dient komplementär und unterstützend der Äußeren Differenzierung. Differenzierung im Bereich der Lernziele und Lerninhalte auf der anderen Seite befriedigt – unter Einbezug der ersten Form – die individuellen Bedürfnisse und Potenziale jedes Einzelnen.

Die zweite Grundform wird in unterschiedliche Strukturformen Innerer Differenzierung aufgegliedert, die von Bönsch (2009: 123ff.) auch als Differenzierungsmöglichkeiten bezeichnet werden, und die sich weiter den Kriterien der Quantität und der Qualität nach in zwei grundsätzliche Kategorien einordnen lassen.

Die Quantitative Differenzierung berücksichtigt vor allem das Lern- und Arbeitstempo jedes Einzelnen oder der jeweiligen zusammengesetzten Gruppe und variiert entsprechend nur quantitativ die Ziele und die Lerninhalte, indem jeder Einzelne oder jede Gruppe eine unterschiedliche Anzahl von Aufgaben erledigt. Die Schüler/innen erhalten folglich bei der Differenzierung nach dem stofflichen Umfang eine Menge von Arbeitsmaterialien (Aufgaben, Texte), die aber dieselben grundsätzlichen Ziele verfolgen, und müssen so viele der Aufgaben erledigen, wie sie schaffen. Mit der Differenzierung nach zeitlichem Umfang wird die Möglichkeit gemeint, den Lernern keine zeitliche Begrenzung bei der Erledigung von gleichen Aufgaben aufzuerlegen. Leistungsstärkere Schüler erreichen in der Regel schneller das Ziel und können zusätzliche Aufgaben bekommen, so dass die Wartezeiten sinnvoll genutzt werden.

Die Qualitative Differenzierung auf der anderen Seite trägt die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten der Lerner Rechnung, indem die Ziele und die Lerninhalte je nach Lernstil und -modus, und Lern- und Entwicklungsstand unterschiedlich gesetzt und verfolgt werden. Die Arbeitsweisen der Lerner werden berücksichtigt, indem ihnen verschiedene Aufgaben angeboten werden, die sich in ihren Zielen, Darbietungsformen oder auch Bearbeitungsweisen unterscheiden, und der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben oder der Inhalte wird den Bedürfnissen der Lerner nach modifiziert. Im Rahmen der qualitativen Differenzierung kann außerdem eine methodische Differenzierung erfolgen, die eine der umfangreichsten Formen Innerer Differenzierung darstellt, zumal sie den Lernern je nach kognitiven, psychologischen und soziokulturellen Lernvoraussetzungen ein unterschiedliches Angebot von

Medien, Herangehensweisen, Darbietungsformen und im Allgemeinen methodischen Vorgängen zur Verfügung stellt.

Rein quantitative Differenzierung verharrt in der paradigmatischen Vorstellung leistungsstärkerer und leistungsschwächerer Schüler/innen und läuft Gefahr, schematisch in Zuschreibungen und Zuweisungen zu erstarren und damit in äußere Differenzierung zu münden (Klafki/Stöcker, 1985). Erst die Akzeptanz der Heterogenitätsmerkmale jedes einzelnen Schülers ebnet den Weg, in jedem Einzelfalle über Lernziele, -inhalte, -methoden, -medien, Arbeitsformen zu entscheiden. Die qualitative Differenzierung orientiert sich andererseits an unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und kann die Förderung oder Unterstützung jedes Einzelnen auf vielfältiger Weise erzielen.

Die Verflechtung beider Strukturformen öffnet abschließend unzählige Differenzierungsmöglichkeiten, bietet jedoch die beste Lösung zur Befriedigung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lerner.

2.3 Grundprinzipien der Binnendifferenzierung

Die wichtigsten Ziele der Binnendifferenzierung sind Chancengleichheit und die optimale Förderung aller Lernenden. Weiter verspricht man sich davon eine Reihe zusätzlicher Vorteile auf den Ebenen des sozialen und personalen Lernens (vgl. Demmig 2007). Zu den angestrebten positiven Effekten der Binnendifferenzierung zählen etwa die Förderung der Lerner/innen-Autonomie und -Selbstständigkeit, und die Verstärkung ihrer Motivation. Autonomie und Motivation gehören zu den Grundprinzipien der Binnendifferenzierung. Gleichzeitig sollten die angeführten Fähigkeiten und Voraussetzungen bereits in einem ausreichenden Maß vorhanden sein, damit Binnendifferenzierung gelingen kann.

2.3.1 Autonomie

In der Literatur existieren verschiedene Ansätze zur Beschreibung und Modellierung der Kompetenzen für Lernerautonomie. Diese Ansätze unterscheiden sich insofern, als sie in verschiedenen Kontexten, aus verschiedenen Ausgangsperspektiven und mit verschiedenen Zielen erarbeitet worden sind. Zum Beispiel beschreibt Holec (1981) die Kompetenzen, die zur Autonomisierung des Lernenden gehören, als Handlungen, die der Lerner in einem selbstgesteuerten, wenn auch begleiteten, Lernprozess ausführt: Ziele definieren, Lernmaterialien aussuchen, Methoden und Strategien auswählen, Zeit, Ort und Rhythmus des Lernens festlegen, den Lernfortschritt und den Lernprozess evaluieren. Oxford (1990) und Chamot [et al.] (1999) modellieren sie als Strategien (s. 1.3.2.2), die zum Lernen einer Fremdsprache eingesetzt werden

können und berücksichtigen dabei, neben direkten Strategien (s. 1.3.2.2.1), auch indirekte (s. 1.3.2.2.2) bzw. Managements- und Regulierungsstrategien, die in selbstgesteuerten Lernprozessen relevant sind, darunter metakognitive (s. 1.3.2.2.2.1), soziale (s. 1.3.2.2.2.2) und affektive (s. 1.3.2.2.2.3) Strategien. Wenden (1991) beschreibt diese Kompetenzen im Wesentlichen als metakognitives Wissen des Lernalers (Wissen über die Person, Strategiewissen und Aufgabenwissen) sowie als Strategien, die der autonome Lerner einsetzt.

Martinez (2008) unternimmt die Modellierung von Lernerautonomie aus einer dreifachen Perspektive: der Lernerperspektive, der Lehrerperspektive und der Perspektive der pädagogischen Maßnahmen für den Autonomisierungsprozess. Sowohl in der Lernerperspektive als auch in der Lehrerperspektive gilt es für Martinez, Wissensinhalte und prozedurale Kompetenzen zu identifizieren, welche Lerner und Lehrer in autonomisierenden Prozessen einbringen bzw. entwickeln sollten. So erarbeitet Martinez für die Lernerperspektive eine Aufstellung von Anwendungsbereichen sowie erforderlichen Kompetenzen mit entsprechenden Beispielen von Lernerverhaltensweisen. Für die Lehrerperspektive ergänzt sie eine Darstellung der Prozesse, die die Lehrer in Gang setzen sollten, um diese Kompetenzen bei den Lernern zu fördern. Daraus lassen sich zugleich jene Kompetenzen definieren, die die neue Lehrerrolle in Autonomisierungsprozessen erforderlich macht. Ihre Erkenntnisse haben einen heuristischen Wert, vor allem im Hinblick auf die (Handlungs-)Forschung autonomer Lernprozesse und auf die Lehrer(aus)bildung. Dennoch erkennt Martinez selbst, dass die umfangreichen Aufstellungen gleichzeitig sehr allgemein bleiben und eher als „Grundlage zur Aufdeckung von weiteren, spezifischen Strategien mit Bezug auf ein spezifisches Publikum und einen spezifischen Lernkontext“ (ebd.: 83) dienen. Dasselbe gilt für die umfangreichen Kompetenzen der Lehrer, die diese Autonomisierungsprozesse begleiten sollten.

Die Modellierung, die Tassinari (2010: 203) durch das dynamische Autonomiemodell erarbeitet hat, fokussiert hingegen die Lernerperspektive und soll als Instrument dienen, in autonomisierenden Lern- und Lehrprozessen die Reflexion des Lernalers über die eigenen Kompetenzen zu fördern.

Sie definiert Lernerautonomie als die komplexe Metafähigkeit des Lernalers, in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Sie besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen. Sie stellt insofern eine Metafähigkeit dar, als sie die Fähigkeit des Lernalers ist, seine eigenen Kompetenzen bzw. Fertigkeiten miteinander zu kombinieren, zu koordinieren und in verschiedenen Situationen kritisch und angemessen einzusetzen. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Aspekte ist nach Tassinari (2010) ein wesentliches Merkmal von Lernerautonomie. Lernerautonomie wird durch bewusste Entscheidungen und

Handlungen im sozialen Lernumfeld von verschiedenen Lernern unterschiedlich realisiert.

Das dynamische Autonomiemodell (s. Abbildung 11) umfasst Kompetenz- und Handlungsbereiche des Lerners, welche durch folgende Verben gekennzeichnet sind: „sich motivieren wollen“, „mit den eigenen Gefühlen umgehen“, „Wissen strukturieren“, „planen“, „Materialien und Methoden aussuchen“, „durchführen“, „überwachen“, „evaluieren“, „kooperieren“, und „das eigene Lernen managen“. Sie betonen den handlungs- und prozessorientierten Charakter von Lernerautonomie und stehen in einer nicht hierarchischen Beziehung zueinander, mit Ausnahme von „das eigene Lernen managen“, welches alle anderen Komponenten zusammenfasst und diesen daher übergeordnet ist. „Die wechselseitigen Beziehungen unter den Komponenten werden durch die Pfeile abgebildet“ (Wiedenmayer 2010: 5). Die funktionelle Dynamik des Autonomiemodells besteht darin, dass es dynamisch verwendet werden kann. Jeder Lerner kann es den eigenen Bedürfnissen bzw. einer gegebenen Lernsituation entsprechend für seine Reflexion individuell unterschiedlich verwenden. Er kann z.B. eine beliebige Komponente auswählen, um in den Prozess der Lernregulation einzusteigen, sich von einer Komponente zur anderen in verschiedene Richtungen frei bewegen und den Zirkel dann wieder verlassen, wenn er alle für ihn relevanten Komponenten bearbeitet hat. Diese Dynamik ist ein wesentliches Merkmal des Modells.

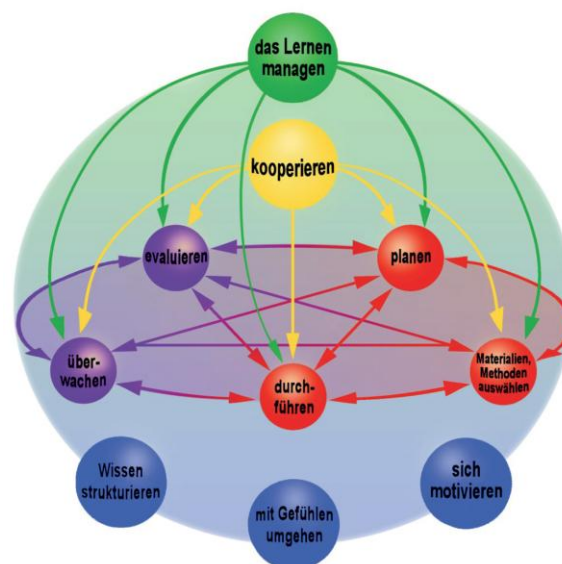


Abb. 11: Das dynamische Autonomiemodell (TASSINARI 2010: 203)

Jeder der im Modell ausgewiesenen Komponenten sind Deskriptoren⁴⁵ zugeordnet. Diese sind in Form von Kann-Beschreibungen formuliert und unterscheiden sich in Makrodeskriptoren, welche allgemeine Kompetenzen, Handlungen und Strategien beschreiben und einer ersten Orientierung des Lerners dienen, und Mikrodeskriptoren, welche Teilkompetenzen, -handlungen und Strategien beschreiben, Beispiele und Anregungen für eine Ausdifferenzierung der Kompetenzen enthalten und einer genaueren, punktuellen Beschreibung dienen. Um die Beschreibung in einem überschaubaren Rahmen zu halten und sie gleichzeitig in verschiedenen Lern- und Lehrsituationen einsetzen zu können, sind die Deskriptoren sprach-, situations- und aufgabenübergreifend.

Diese Deskriptoren wurden auf der Basis existierender Ansätze in der Literatur (Beschreibungen von Lernerautonomie und deren Komponenten, von Merkmalen autonomer Lerner, von lernregulierenden Strategien) und nicht aus der Beobachtung von Lern- und Lehrprozessen entwickelt. Dadurch sollte der Kompetenzenkatalog eine größere Reichweite erhalten und weniger kontextabhängig sein. Dennoch sind diese Deskriptoren für Lernerautonomie weder erschöpfend, noch stellen sie den Anspruch auf die Beschreibung einer Norm bzw. eines zu erlangenden Kompetenzstandes dar. Vielmehr bieten sie ein möglichst umfangreiches Spektrum an möglichen Kompetenzen und Handlungen, das als Anregung zur Reflexion dienen soll.

2.3.2 Motivation

Motivation, das zweite Grundprinzip der Binnendifferenzierung ist nach (Apeltauer, 2006: 111) ein „Konstrukt“, mit dem wir versuchen, Vorlieben bzw. Präferenzen eines Menschen für die eine oder andere Sache oder Handlung zu erklären. Bei der Motivation werden drei Komponenten unterschieden (vgl. Gardner 1985: 223):

- die Einstellung zu einem Ziel, die positiv oder negativ sein kann,
- der Wunsch, dieses Ziel zu erreichen, und
- die Bereitschaft des Lernenden, Anstrengungen auf sich zu nehmen, um dieses Ziel zu erreichen.

Motivation ist ein affektives Lernmerkmal, dem ein wesentlicher Einfluss auf den Erfolg und die Schnelligkeit des Lernens einer Zielsprache zugeschrieben wird. Motivation ist nicht direkt beobachtbar und variiert zwischen Individuen und unterliegt Schwankungen.

⁴⁵ Die vollständigen Deskriptoren stehen online zur Verfügung in: <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/lernberatung/autonomiemodell/index.html>.

Damit die Lernenden motiviert sind, gilt es folgende Bedürfnisse zu decken⁴⁶:

1. Autonomie: Für die Lernenden ist es wichtig, bei Entscheidungen, die sie betreffen, einbezogen zu werden. Lerner brauchen bei Entscheidungen, die einen Einfluss auf sie haben, mitzumachen. Ihnen ist es wichtig, ihren Unterrichtsprozess zu kontrollieren.
2. Zugehörigkeit: Die Lernenden haben den Wunsch, mit anderen Menschen zu kommunizieren, akzeptiert zu werden, nach bestimmten Kriterien zu Lerngruppen zu gehören.
3. Zuständigkeit: Die Lernenden möchten das Gefühl (die Bestätigung) haben, dass sie in bestimmten Bereichen, die für sie wichtig sind, Erfolg haben.

Es ist notwendig, noch die Begriffsabgrenzung zwischen Motivation und Motiv durchzuführen: „Während Motive einzelne Beweggründe bezeichnen, steht der Begriff Motivation für das Gesamt der in einer aktuellen Situation wirksamen Motive. Diese aktuellen Motive können durchaus unterschiedlich, sogar widersprüchlich sein“ (Schlag 2009:11-12).

Da sich die bestimmte Arbeit auf die Motivation im Fremdsprachenunterricht konzentriert, stehen die Begriffe „Lernmotivation“ und „Lernmotive“ (s. 1.4.2) im Vordergrund. „Lernmotivation [...] ist der Schlüssel für nachhaltige Lernprozesse. [...] Lernmotivation kann fremdgesteuert werden, sie entwickelt sich aber nur in anregenden, unterstützenden Kontexten. Lernmotivation basiert auf Wertenentscheidungen und ist in menschlichen Grundbedürfnissen geankert, und zwar insbesondere in den Bedürfnissen nach Autonomie (s. 2.3.1), Anerkennung, Kompetenz und Sinn. Lernmotive sind kognitiv, emotional und körperlich verankert und neurobiologisch ‘gespurt’“ (Siebert 2006: 10).

Die Lernmotivation eines Menschen ist vor allem die Beziehung zwischen dem Charakter des Menschen selbst und der konkreten Lage, in der er situiert ist. Beide diese Pole, die die Lernmotivation abgrenzen, stehen in Wechselwirkung zueinander und die Spannung, die sie bilden, prägt die gesamte Lernmotivation.

Bei der Lernmotivation ist unter sehr vielen Theorien vor allem die Distinktion zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation (s. 1.4.2.1) zu unterscheiden: Die intrinsische Motivation bezeichnet einen Prozess, bei dem der Lerner an dem Lernen selbst interessiert ist, d.h. er lernt aus seinem eigenen Interesse heraus, von seiner Freude, seinem Bedürfnis und Spaß am Lernen.

⁴⁶ Vgl. den Überblick von Autonomie, Zugehörigkeit und Zuständigkeit in Wiedenmayer 2014: 4-5).

„Intrinsisch motivierte Tätigkeiten machen Spaß, sie binden uns – auch wenn niemand anderes davon Notiz nimmt – und man möchte das Ende eher hinauszögern, der Prozess selbst ist befriedigend“ (Schlag 2009: 21).

Die Beziehung zum Lernstoff motiviert den Lernenden. Einerseits ist also bei der intrinsischen Motivation Freude an dem Lernstoff selbst entscheidend, andererseits auch die Anwendung des Erlernten, wobei zumeist nur die Anwendung im Rahmen eines weiteren Lernprozesses reicht. Erreicht wird das Interesse durch die Anwendung des Erlernten, es hat eine besondere Bedeutung für die persönliche Lebensgestaltung und ist Lösungsmöglichkeit für persönliche Probleme. Der Aufforderungscharakter ist das wichtigste intrinsische Motiv, es wird vom Gegenstand bewirkt, von dem sich der Lernende aufgefordert fühlt, sich mit dem Inhalt zu beschäftigen, auch wenn er keinen Nutzen davon hat. Dieses Motiv kann man durch eine ansprechende Gestaltung der Lernumgebung zunutze machen. Weitere intrinsische Motive sind der Drang etwas zu Vollenden, Neugier und Wissensdrang. Der Vorteil der intrinsischen Motivation kann in der geringeren äußeren Verstärkung und ihrer Unabhängigkeit gesehen werden.

Einem nur intrinsisch motivierten Lerner würde nur diese theoretische Ebene des Lernens reichen, er bräuchte das Erlernte für seine Motivation nicht praktisch anzuwenden. Beide Motivationen überlappen sich jedoch in Vielem. Bei einer stark zielorientierten Motivation muss es sich also nicht unbedingt um extrinsische Motivation handeln.

Die extrinsische Motivation auf der anderen Seite ist die Motivation, deren Motive außerhalb des persönlichen Interesses des Lerners liegen. Das extrinsische Motiv ist das außenliegende Motiv, das außerhalb der Beziehung des Lernenden zum Lernstoff liegt, aber veranlassend oder verstärkend auf die Lernmotivation einwirkt. Ein extrinsisch motivierter Lerner ist an dem Lernstoff nicht persönlich interessiert, sondern durch äußere Bedingungen motiviert: seien es 1. materielle Motive (Belohnung oder Bestrafung in Form von z.B. besserer Noten oder besserem Verdienst) oder 2. soziale Motive (wie z.B. Wettbewerb, Anerkennung oder Gruppengefühl). Materielle Motive sind Belohnung und Bestrafung, sie ergeben sich durch festlegen von Zielen, die den Fähigkeiten des Lernenden entsprechen. Jeder Lernerfolg ist wieder eine materielle Motivation, die zum Weiterlernen motiviert. Wenn jedoch Motivation auch von anderen ausgeht, spricht man von sozialen Motiven, wie z.B. Wettbewerb und Gruppengefühl. In diesem Fall kann Motivation dadurch entstehen, dass man Problemstellungen gemeinsam mit anderen Lernenden löst.

Extrinsische Motivation orientiert sich also wesentlich mehr am Ziel. Der Lerner selbst, seine Wünsche und Träume, sind als Aspekte für die Unterstützung der extrinsischen Motivation wesentlich geschwächt. Für einen extrinsisch motivierten Lerner ist nur die Außenwelt entscheidend.

2.4 Binnendifferenzierende Maßnahmen im Grammatikunterricht

Auf der Basis der beschriebenen Ebenen und der zusammenhängenden Formen der Inneren Differenzierung können unterschiedliche binnendifferenzierende Maßnahmen abgeleitet werden, die unmittelbar in den Unterricht eingeführt werden können. Sorrentino/Linser/Paradies (2009) schlagen aber auch spezifischere Maßnahmen vor, die diese Kriterien vertiefen und erweitern, und somit weitere Möglichkeiten für den Unterricht darstellen.

Aus einer großen Wahl von binnendifferenzierenden Maßnahmen werden hier drei Hauptmaßnahmen angeführt, auf die im Rahmen dieses Beitrags große Rücksicht genommen wird.

2.4.1 Aufgaben binnendifferenzierend gestalten

Die Lehrkraft kann den Schüler/innen Aufgaben mit differenzierten Anforderungen anbieten, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigen, so dass sie sich je nach individuellem Lerntempo, Lerntyp, Lernstand die Unterrichtsinhalte aneignen können. Nach Sorrentino/Linser/ Paradies (2009: 56) sollten auch die Übungen und Aufgaben binnendifferenziert gestaltet werden: Die Aufgaben müssen vor allem ein gestuftes Anforderungsniveau aufweisen, vom Leichten zum Schwierigen. Sie müssen weiterhin methodenvariable Vorgehensweisen ermöglichen (von anwenden bis entwickeln), so dass Leisen (2006: 265) zufolge die behandelten Lerninhalte durch verschiedene Sinnesmodalitäten und Handlungsweisen den Lernern zugänglich gemacht werden.

„Den zentralen ‚Prozessor‘ der Inneren Differenzierung stellen Aufgabenserien vom Einfachen zum Komplexen dar. Dabei wird den Lernern ein Pool von Aufgaben angeboten, die sich im Schwierigkeitsgrad, in thematischer Einbettung, in Anzahl, in Arbeitsweisen, im Grad der Selbstständigkeit und der angebotenen Lernhilfen unterscheiden“ Herber (2008: 6).

Ein wichtiges Instrument zur Herstellung von binnendifferenzierenden Aufgaben ist nach Herber (2008: 3) das „Fundamentum – Additum“ Modell. Selektierte Fundamentumsaufgaben und interessens- bzw. begabungsabhängige Addita werden dabei nach sachlogischen und psychologischen Kriterien bereitgestellt. Auf der sachlogischen Ebene wird der Unterrichtsstoff, didaktischen Aspekten gemäß, in Fundamentum und Additum eingeteilt. Als Fundamentum werden die grundlegenden Elemente des Unterrichtsstoffes bezeichnet, die allen Schüler/innen beigebracht werden müssen. Weitere Elemente des Unterrichtsstoffes, die zur Vertiefung dienen, gehören zum Additum. Auf der psychologischen Ebene werden nach Herber (2008: 3) kognitive, motivationale und persönlichkeitsbedingte Lernvoraussetzungen erfasst.

Bei differenzierten Arbeiten geht es nicht darum, von allen Schülerinnen und Schülern innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums dieselben Leistungen zu erwarten.

Jeder Lernende wählen diejenigen Aufgaben aus, die seinem Leistungsstand (s. 2.2.3 zur qualitativen Differenzierung) eher entsprechen. Daher können differenzierte Arbeiten einen Beitrag dazu leisten, Versagensängste abzubauen und Frustrationsgefühlen (s. 1.4.1 zu Emotionen) vorzubeugen.

2.4.2 Schüler/innen arbeiten und üben autonom

Das selbstverantwortliche Lernen stellt sowohl die Voraussetzung als auch das Ziel der Inneren Differenzierung dar. Nur wenn die Schüler/innen die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses übernehmen (s. 2.3.1 zur Autonomie), kann binnendifferenzierter Unterricht stattfinden. Zusammenfassend lässt sich nach Konrad/Traub (2010) die Verantwortung des eigenen Lernprozesses, wie folgt ausdrücken:

- Lernende erleben sich in hohem Maß als Subjekte ihres Lernens. Sie nehmen ihre besonderen Interessen, Stärken und Schwächen wahr, können gezielt an deren Ausdifferenzierung oder Behebung arbeiten und übernehmen aktiv Verantwortung für die Gestaltung eigener Lernprozesse.
- Lernprozesse werden in ihrer individuellen Qualität stärker wahrgenommen.
- Indem Schüler vor allem auch ihre Stärken wahrnehmen und darin gefördert werden, sie auch einzubringen, stärkt das ihr Selbstbewusstsein und die Motivation (s. 1.4.2), sich auch neuen Herausforderungen zu stellen.
- Die sorgfältige Selbstwahrnehmung und Reflexion eigener Lernprozesse stellt eine wichtige Orientierungshilfe bei der Selbsteinschätzung von Lernerfolgen dar.
- Rückschläge und Niederlagen (s. 1.4.1) aufgrund falscher oder fehlender Selbsteinschätzung können so vermindert oder ganz vermieden werden.
- In einem Klima der Offenheit in der Klasse/Gruppe entwickeln und erleben die Lernenden eine Feedback-Kultur, die die Grundlage eines partnerschaftlichen Miteinanders in der Klasse sein muss. Dabei lernen sie auch, respektvoll und achtsam miteinander, mit den eigenen Stärken und Schwächen und mit denen der Mitschülerinnen und Mitschüler umzugehen.

Selbstgesteuertes Lernen ist eine Lernform, bei der die Lernenden im Hinblick auf vorgegebene (fremd- wie selbstbestimmte) Ziele und in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen ergreifen und dadurch den Fortgang des Lernprozesses selbst überwachen, regulieren und bewerten (Konrad/Traub 2010). Die Lehrenden haben in dieser Lernform die Rolle der Unterstützer, Motivierer und Förderer, während die Lernenden mehr Selbstverantwortung und Mitbestimmung übernehmen. Entscheidend für den Lernerfolg ist die Motivation des Lernenden.

Das selbstgesteuerte Lernen verändert die Rolle und die Aufgaben des Lehrenden und stellt sowohl die Voraussetzung als auch das Ziel der Inneren Differenzierung dar. Nur wenn die Schüler/innen die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses übernehmen, kann der binnendifferenzierte Unterricht stattfinden. Zur Erreichung dieses Ziels muss die Lehrkraft zuerst die jeweiligen Lernziele flexibel formulieren. Die Schüler einer Klasse können zwar dieselben Ziele verfolgen, sie können aber auch Ziele von unterschiedlichem Anforderungsniveau anstreben. Dem schon beschriebenen „Fundamentum-Additum“ Modell nach (Herber 2008: 3) kann der Unterrichtsstoff in Fundamentums- (die wesentlichen Elemente) und Additumselemente (Vertiefungs- bzw. Erweiterungselemente) aufgeteilt werden, die entsprechend in der Zielformulierung und -verfolgung reflektiert werden können. So wird die Überforderung der leistungsschwächeren Schüler/innen und die Unterforderung der leistungsstärkeren vermieden.

Das grundlegende Element der Inneren Differenzierung stellt weiterhin die Ausbildung der Schüler/innen zur Selbsteinschätzung dar. Durch den Einsatz von differenzierten Kontrollübungen, Tagebüchern, Diagnosetests, Fragebögen und weiteren Selbstkontrollmöglichkeiten lernen die Schüler/innen sich selbst einschätzen, Einsicht in ihre eigenen Stärken und Schwächen zu gewinnen und somit die Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen (Sorrentino/Linser/Paradies 2009: 38).

Das Stationenlernen ist schließlich ein wichtiges Differenzierungsinstrument, das dem selbstverantwortlichen Lernen dient. Paradies (2007: 1) bezeichnet das Stationenlernen als „ein Lernarrangement, bei dem themendifferenzierte Aufgaben mit Materialien und Arbeitsanleitungen an ortsfesten Stationen erarbeitet werden“. Das Materialangebot wird in Stationen unterteilt, die entweder systematisch aufeinander aufbauen oder sich thematisch ergänzen.

Beim Stationenlernen erhalten die Schüler Arbeitspläne mit Pflicht- und Wahlaufgaben, die Stationen genannt werden. Die Schüler haben Wahlmöglichkeiten hinsichtlich Zeiteinteilung, Reihenfolge der Aufgaben und Sozialform (Einzel-, Paar-, Gruppenarbeit), um die Aufgabe in einer bestimmten Zeit zu erledigen. Die Arbeitsaufträge umfassen:

- *Pflichtaufgaben:* Diese müssen gemacht werden und dienen der Erarbeitung neuen Stoffs oder der Festigung und Übung sowie
- *Wahlaufgaben:* Sie können bearbeitet werden und dienen der Erweiterung sowie Vertiefung oder Wiederholung.

Unterschiedliche Arbeitsformen wie Basteln, Schreiben, Lesen, Hören, Sehen, Riechen, Computerarbeit, Spielen, Bewegen dienen zur Abwechslung. Der Lehrer begleitet die Schüler bei ihrem Lernprozess und gibt gezielte Hilfestellungen für die Planung der nächsten Lernschritte. Zuletzt ist es zu betonen, dass auch selbst

hergestellte Lernhilfen die unmittelbare Eigenkontrolle befördern, stellen eine Art sofortiger Rückmeldung dar, trainieren das Langzeitgedächtnis (s. 1.3.1.1) und sind an den individuellen Lernrhythmus und Lernstil jedes Schülers jeder Schülerin angepasst (Sorrentino/Linser/Paradies 2009: 103). Entsprechende Beispiele stellen die Lernkarteien und -plakate, die Frage-, Bilder- und Computerspiele, die Lernjournale (individuell vom Schüler gestaltete Fachhefte), die Merktzettel (das Wesentliche wird notiert), die Mindmaps und die Baumdiagramme, die Lernhierarchien schaffen, dar. Dadurch lässt sich der Lernfortschritt und -verhalten analysieren und die persönlichen Schwierigkeiten können lokalisiert und überwunden werden.

2.4.3 Das Bilden von Schüler-Helfer-Systemen

Wischer (2008. 716) verdeutlicht: „Partner- und Gruppenarbeit ermöglichen nicht nur eine Differenzierung der Lernprozesse. Die pädagogischen Hoffnungen sind darauf gerichtet, dass sich die Lernenden bei heterogener Zusammensetzung gegenseitig unterstützen“.

Die Bildung von Schüler-Helfer-Systemen präsentiert eine weitere Möglichkeit zur Differenzierung des Unterrichts, die aus der Annahme hervorgeht, dass die Schüler/innen über ähnliche Denkstrukturen und Erfahrungen verfügen. Sorrentino/Linser/Paradies (2009: 115) zufolge können davon sowohl die helfenden Schüler als auch die Schüler, die Hilfe in Anspruch nehmen, profitieren. Die helfenden Schüler vertiefen und festigen das schon gelernte Wissen, werden in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und entwickeln ihre Sozialkompetenz, während die schwächeren Schüler, denen geholfen wird, die Lerninhalte von ihren Gleichgesinnten oft besser verstehen können und ohne Angst- oder Schamgefühle (s. 1.4.1) Fragen und Missverständnisse ausdrücken können.

Die Form der Schüler-Helfer-Systeme kann je nach Zielen und Lernervoraussetzungen variieren. Die Lehrkraft kann Schüler, die sich für die Bewältigung bestimmter Aufgaben sicher fühlen, als Experten einsetzen; sie bekommen den Auftrag, die Schülerfragen, die ein Thema oder eine Aufgabe betreffen, zu beantworten (Sorrentino/Linser/Paradies 2009: 116). Schüler können außerdem als Coachs eingesetzt werden, für eine längere Zeitspanne die Verantwortung für andere Schüler übernehmen, sie beim Lernen unterstützen und coachen.

Nach Hess (2001: 11): „Einige Strategien, um die Zusammenarbeit der Lernenden zu fördern“ lauten folgendermaßen:

1. Gruppenarbeit, bei der die Lernenden gemeinsam eine Aufgabe lösen.
2. Partnerarbeit, bei der die Lernenden Gedanken austauschen, einander befragen oder miteinander üben.
3. Lernerkorrekturen, bei denen die Teilnehmenden die Texte anderer Lernender analysieren und kommentieren.

4. Brainstorming, bei dem die Lernenden Ideen zu einem bestimmten Thema sammeln.
5. Puzzle-Aktivitäten, bei denen jeder Lernende einen anderen Wissensaspekt beisteuert.
6. Gemeinschaftliches Schreiben, bei dem eine Gruppe von Lernenden zusammen einen Text erstellt.
7. Gemeinschaftsprojekte, bei denen die Lernenden einen Aspekt ihrer Umgebung erkunden und später im Kurs darüber berichten.
8. Gruppenposter-Präsentationen, in denen „eine Gruppe von Lernenden zu einem bestimmten Thema oder Problem ein Poster entwirft.“ (s. dazu auch Kaufmann 2007: 198).

Eine weitere Möglichkeit bzw. Maßnahme der Binnendifferenzierung zum Bereich der Zusammenarbeit der Lernenden ist das projektorientierte Lernen. Projektorientiertes Lernen gibt es in vielfältigen Formen, Ausprägungen und Definitionen. Dies hat den Vorteil sehr viele Möglichkeiten und Wege aufzeigen zu können, um den Unterricht an projektorientierten oder forschenden Fragestellungen auszurichten.

Lerner können Ehnert/Möllering (2001: 105) gemäß in allen Phasen ihre persönlichen Neigungen und Interessen einbringen, Ideen, Wissen, Arbeitsweisen austauschen, selbstständig nach Informationen suchen und vor allem zu einem vorzeigbaren Produkt gelangen, was auch die Motivation anregt.

2.5 Anforderungen an den Lehrer

Die Binnendifferenzierung verlangt die Pflege einer neuen Kultur hinsichtlich des Lehrens und Lernens und stellt entsprechende Anforderungen an den Lehrer. Die Lehrerrolle muss der unterrichtenden Lehrkraft deutlich bewusst sein. Sie muss nach Kaiser (2004: 1) mindestens drei Funktionen erfüllen: die Präsentation von Inhalten, die Begleitung vom Lernen und die Überprüfung der Lernresultate, von denen die zweite Funktion im binnendifferenzierten Unterricht primär ist.

Im Binnendifferenzierten Unterricht ist die flexible Zielsetzung zentral. Die Lehrkraft muss zwar gemeinsame Ziele für alle Lerner setzen, sie aber gleichzeitig für die schwächeren oder die stärkeren Lerner modifizieren können. Es ist nicht erforderlich und nicht möglich, dass alle Lerner die gleichen Ziele erreichen. Sitte (2001: 203) betont, dass die Lehrkraft in der Lage sein muss, die kognitive und emotionale Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lerner abzuschätzen und von ihnen entsprechende Ergebnisse zu erwarten.

Damit wird zur diagnostischen Kompetenz übergeleitet, über die die Lehrkraft verfügen muss, um die Lern- und Entwicklungsstände und -potenziale der Lerner

rechtzeitig erkennen und fördern zu können (Schratz 2007: 5). Zur Überprüfung der Lernfortschritte und zur richtigen Einschätzung der Lernresultate müssen die Lerner Preuss/Lausitz (2004: 10) zufolge kritischen Denkens und eine deutliche Feedback-Kultur entwickeln. Nur so können sie die Vorteile der Inneren Differenzierung zu Nutzen machen und ihr Lernen selbst steuern und mitbestimmen.

Die Lehrkraft muss darüber hinaus bei der Präsentation und Vermittlung von Inhalten unterschiedliche Wahrnehmungsebenen und die kognitiven Lernstände und Stile der Lerner berücksichtigen sowie die Integration verschiedener Lernwege gewährleisten (Kaiser 2004: 1).

Die Schaffung eines positiven Lernklimas und einer klaren organisatorischen Strukturierung gehören auch zum Auftrag der Lehrkraft. Eine positive und angenehme Unterrichts Atmosphäre kann nach Schenz/Weigand (2007: 3) nur in der Balance von Pflichten und Freiheiten stattfinden. Es bedarf einer Unterrichtsstruktur, die individuelle Lernzeit gewährt und zugleich zeitliche Aspekte einbezieht. Die Lerner müssen von der anderen Seite das positive Unterrichtsklima pflegen und das benötigte Teamgefühl entwickeln. Sie müssen frühzeitig gegenseitigen Respekt und eine positive Grundhaltung nicht nur gegenüber den Leistungen, sondern auch der Persönlichkeit der Mitschüler entwickeln.

Die Lehrkraft muss außerdem nach Kaiser (2004: 1) bereit sein, den Lernern Hilfe zu leisten, wenn sie sie benötigen. Nicht allen Lernern fällt es leicht bei Schwierigkeiten oder Problemen Hilfe von der Lehrkraft oder von den Mitschülern zu suchen (Kaiser 2004: 2).

Die Lehrkraft muss dabei vorsichtig vorgehen, um Lernen und Messen nicht zu verwechseln. Das setzt voraus, dass die Lerner diese Möglichkeiten ausnutzen und mit der Zeit nicht nur über organisatorische und Evaluationsfähigkeiten verfügen, sondern sie auch anwenden können. Sie müssen den zeitlichen Ablauf, die Auswahl der Schwerpunkte und der Materialien selbst gestalten können und zwischen den angebotenen Unterrichtsformen und Methoden, diejenigen auswählen, die auf ihre Lernbedürfnisse abgestimmt sind (Kaiser 2004: 2).

Bei der Vorbereitung der Aufgabenstellungen muss die Lehrkraft Preuss/Lausitz (2004: 10) gemäß präzise aber nicht zu vielfältige Aufträge von steigendem Schwierigkeitsgrad anfertigen und sie in Kombination mit abgestuften Lernhilfen anbieten; bei ihrer Durchführung muss sie dann die Lerner bei der Entscheidung begleiten. Sitte (2001: 203) behauptet, dass die kontinuierliche und konsequente Einübung von Arbeits- und Kommunikationstechniken eine weitere wesentliche Aufgabe der Lehrkraft ist. Nur so kann das strategische und somit auch das selbstständige Lernen gefördert werden, das die Voraussetzung für einen Binnendifferenzierten Unterricht darstellt.

Nachdem die Lerner mit lernförderlichen Strategien (z.B. Fehler als untrennbaren Teil des Lernprozesses betrachten oder Lernhilfen verwerten) vertraut gemacht worden sind, müssen sie sich auch vergegenwärtigen, dass sie diese Strategien beim Lernprozess anwenden müssen, um bessere Lernergebnisse zu erzielen.

Grammatikunterricht ist eine bedeutsame Unterrichtsgröße, die vorsichtig geplant und durchgeführt werden soll. Bei der Planung des Grammatikunterrichts muss die Lehrkraft bestimmte Entscheidungen über die sprachbezogene Kognitivierung des jeweiligen einzuführenden Grammatikphänomens treffen. Solche Entscheidungen betreffen die Frage nach einer impliziten oder expliziten Kognitivierung, die sorgfältige Auswahl der Teilbereiche bzw. sprachlichen Ebenen der einzuführenden grammatischen Erscheinungen, ihre Kognitivierungsvorgehensweise als auch den optimalen Einsatz von vorsichtig aufgebauten Übungen und Aufgaben. In Bezug auf den Grammatikunterricht gehört nach Raabe (2002b: 130) zur Hauptaufgabe der Lehrkraft, den Lernern zu vermitteln, wie sie selbstgesteuert Reflexionsprozesse starten, Regeln selbst finden und grammatische Strukturen verstehen, erweitern, festigen und anwenden können usw. Zu den Entscheidungen der Lehrkraft gehört – unter Einbezug der Lernerbedürfnisse – die Bestimmung der Art und Weise, wie sie die Lerner befähigen kann, Lernstrategien und –techniken beim Unterrichtsprozess anzuwenden.

Bei diesen Entscheidungen steht nicht nur das sprachliche System, sondern auch die sprachlichen und lernpsychologischen Bedürfnisse der Lerner im Mittelpunkt, die den Grammatikunterricht als einen sinnvollen und adäquaten Prozess erleben sollen, der ihre Lernautonomie fördert und ihnen ein erfolgreiches sprachliches Handeln ermöglicht.

Eine einseitige Betrachtung der fremdsprachlichen Lernprozesse, dass Sprachenlernen nur Wörter, Grammatik lernen, Unterschiede zwischen der Fremd- und eigener Muttersprache kennen lernen bedeute, die auch in der Wissenschaft fast mehr als zwanzig Jahre andauerte, ist schon Vergangenheit. Man hat erkannt, dass Lernen ein durchaus individueller Prozess ist, der auch von menschlichen individuellen Faktoren abhängig ist. Fremdsprachenlernen wird als Entwicklungsprozess gesehen, der zwar universellen Gesetzmäßigkeiten hinsichtlich Geschwindigkeit und Variation folgt, von jedem Lerner aber individuell vollzogen wird (Tarone 1988). Fremdsprachenlernen ist ein komplexer Prozess, der durch mehrere Faktoren bestimmt wird, die sich gegenseitig beeinflussen: individuelle Voraussetzungen, Bedürfnisse und Präferenzen der Lernenden.

Abschließend wird noch einmal betont, dass die Entscheidungen, die die Lehrkraft bei der Planung des Grammatikunterrichts treffen muss, von unterschiedlichen Faktoren abhängen, die die Bestimmung der anthropogenen und sozial- kulturellen Lernervoraussetzungen einerseits und die Analyse der verschiedenen sprachlichen Ebenen und den Einbezug methodischer und didaktischer Grundsätze andererseits umfassen.

Zum Schluss ist zu betonen, dass im Allgemeinen eine Offenheit und Flexibilität bezüglich der Schüler/innen und ihrer Bedürfnisse notwendig ist. Die Anforderungen, die die Binnendifferenzierung an die Lerner stellt, fassen sich in ihrer Fähigkeit zusammen, selbstständig lernen zu können, mit anderen Wörtern, ihren eigenen Lernprozess bestimmen zu können.

Im nächsten Kapitel wird auf die Grundsätze eingegangen, die den Grammatikunterricht steuern. Nach einer kurzen Stellungnahme über den Stellenwert der Grammatik im heutigen Fremdsprachenunterricht und über die Kommunikative Methode, die sich in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt hat, wird der Grammatikunterricht in seine zwei Bestandteile – in die sprachbezogene Kognitivierung und in das Übungsgeschehen – zergliedert und auf der Basis dieser Unterteilung weiter analysiert. In diesem Kapitel wird der Grammatikunterricht mit dem Prinzip der Inneren Differenzierung verbunden. Die Gemeinsamkeiten der Grundsätze des Grammatikunterrichts und der Inneren Differenzierung werden durch ihre Gegenüberstellung hervorgehoben und die Möglichkeiten, die die Grundform des „Gemeinsamen Grammatikunterrichts“ zum Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen gewährt untersucht. Bestimmte Planungsschritte werden weiterhin zum optimalen Einsatz von den jeweiligen binnendifferenzierenden Maßnahmen in dem Unterrichtsprozess vorgeschlagen und analysiert.

3. Grammatik im DaF Unterricht und Innere Differenzierung

In diesem Kapitel wird auf die Verbindung der Inneren Differenzierung mit dem Grammatikunterricht eingegangen. Innere Differenzierung wird als ein Unterrichtsprinzip angesehen, das durch unterschiedliche Maßnahmen befriedigt wird und im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen einsetzbar ist. Es soll verdeutlicht werden, welche Möglichkeiten für den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen im Grammatikunterricht von den allgemeinen Grundsätzen, die den Grammatikunterricht steuern, gewährt werden.

Nach einer Präsentation über den Stellenwert der Grammatik im heutigen Fremdsprachenunterricht und über die Kommunikative Methode, die sich in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt hat, wird der Grammatikunterricht in seine zwei Bestandteile – in die sprachbezogene Kognitivierung und in das Übungsgeschehen – zergliedert und auf der Basis dieser Unterteilung weiter analysiert. Es wird sich also auf die Kognitivierung der Grammatik im DaF Unterricht konzentriert und zwar mit den unterschiedlichen Arten der Kognitivierung (explizite - implizite Kognitivierung) und des sprachlichen Wissens (deklaratives - prozedurales Wissen). Unter theoretischen Aspekten sollen die Unterschiede zwischen den beiden Kognitivierungsarten des sprachlichen Wissens und zugleich die Vor- und Nachteile jeder Kognitivierungsmethode, sowohl für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen als auch für die Lernenden betrachtet werden.

Auf der anderen Seite befasst sich dieses Kapitel mit der Notwendigkeit der grammatischen Bewusstmachung beim Fremdsprachenerwerb und deren Nützlichkeit. Auf der Basis unterschiedlicher Positionen zum Fremdsprachenerwerb und verschiedener Aspekte aus dem praktischen Erfahrungswissen werden diejenigen Faktoren analysiert, bei denen die explizite Grammatikvermittlung geeignet für den Erwerb der grammatischen Struktur ist.

Dieses Kapitel umfasst ebenfalls eine kurze Darstellung der für diesen Beitrag ausgewählten grammatischen Struktur (Wechselpräpositionen), die unter linguistischen und didaktischen Aspekten betrachtet wird. Hier werden sowohl die Schwierigkeiten beim Gebrauch der Wechselpräpositionen in der Vermittlungspraxis und die Problemfelder mit denen die Lernenden eventuell konfrontiert werden, als auch die didaktische Darstellung des Grammatikphänomens im schulischen Lehrwerk präsentiert.

Zuletzt wird auf die Binnendifferenzierung als aktuelle Unterrichtskonzeption für die Heterogenität der Lernenden im Grammatikunterricht Rücksicht genommen. Um die Frage nach den Einsatzmöglichkeiten von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht zu beantworten, wird zunächst nach Gemeinsamkeiten zwischen diesen Unterrichtsrößen (dem Prinzip der Inneren Differenzierung und dem Grammatikunterricht) gesucht.

3.1 Grammatik: Definition und Dimensionen

Grammatik ist ein Teil der Sprachwissenschaft, der sich mit den sprachlichen Formen und deren Funktion im Satz, mit den Gesetzmäßigkeiten und dem Bau einer Sprache beschäftigt. Das Wort Grammatik bedeutet im Grunde, die „Lehre vom Bau und von den Regeln einer Sprache“ (Wahrig/Burfeind 2006:639). Doch ist diese einfache Definition des Terminus nur eine sehr grobe Beschreibung. Grammatik lässt sich auch in verschiedene Arten unterteilen.

Man kann zwischen einer relativ großen Anzahl von Grammatiken unterscheiden: Grammatiken, denen jeweils eine unterschiedliche Theorie zugrunde liegt, z.B. die Generative Grammatik, Funktionale Grammatik, oder in die, die eine bestimmte Funktion haben, z.B. eine Studiengrammatik, eine Nachschlagegrammatik oder eine Lerngrammatik (Götze 1996/Helbig 1999). Für die Fremdsprachendidaktik besonders relevant ist eine Unterscheidung zwischen einer deskriptiven Grammatik, einer pädagogischen Grammatik und einer psycholinguistischen Grammatik (Tonkyn 1994). Eine deskriptive Grammatik beschreibt die Grammatik einer Sprache, meistens für Muttersprachler oder für Personen, die sich für Grammatik interessieren. Eine pädagogische oder didaktische Grammatik beschreibt ebenfalls die Grammatik einer Sprache aber auf solche Weise, dass mit ihrer Hilfe die Sprache gelernt werden kann, während eine psycholinguistische Grammatik eine mentale Grammatik ist, die Grammatik im Kopf des Sprachbenutzers, die es ihm oder ihr erlaubt, (auch ohne bewusste Aufmerksamkeit) grammatisch richtig zu sprechen oder zu schreiben.

Wie man sich das Verhältnis von deskriptiven und mentalen Grammatiken vorstellen könnte, beschreibt Helbig (1993). Er unterscheidet dabei zwischen der Grammatik, die das Regelsystem innerhalb der Sprache beinhaltet, der Grammatik, die die Abbildung dieses Regelsystems durch Linguisten ist, und der subjektiven Grammatik, die jeder Sprecher „im Kopf“ hat (Helbig 1993:21). Diese Unterscheidungsmöglichkeiten haben natürlich auch einen Einfluss auf die Art und Weise, wie zum Beispiel im Lernzusammenhang, mit der Grammatik umgegangen werden muss; so bedarf es dabei einer Umsetzung der linguistischen Grammatik in eine didaktische Grammatik (Helbig 1993:23). Dass gerade Grammatik ein wichtiger Teil des Fremdsprachenunterrichts ist, macht Helbig an dem Beispiel deutlich, dass Lernende einer Fremdsprache nicht das gleiche Sprachgefühl wie Muttersprachler haben (Helbig 1999:26).

Nach Helbig (1981) kann also Grammatik im Hinblick auf den Spracherwerb drei unterschiedliche Bedeutungen aufweisen: Grammatik A bezieht sich auf das der Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Beschreibung durch Linguisten⁴⁷. Grammatik B hingegen bezeichnet die von linguistischen

⁴⁷ ...“das Objekt Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Erkenntnis und Beschreibung durch die Linguistik“ Helbig (1981:49).

Theorien geleitete Abbildung der Grammatik A. Innerhalb der Grammatik B differenziert Helbig (1981: 56) zwischen einer Grammatik für den Fremdsprachenunterricht und einer für den Muttersprachenunterricht und weiterhin zwischen einer linguistischen Grammatik B1 und einer didaktischen Grammatik B2. Die linguistische Grammatik B1 wird als die „möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch den Linguisten“ (ebd.: 56) beschrieben; sie folgt systeminternen linguistischen Gesichtspunkten. Die didaktische Grammatik B2 hingegen sei „eine didaktisch-methodische Umformung und Adaption der Grammatik B1“ sowie „eine Auswahl aus der Grammatik B1, wie sie in den direkten Lehrmaterialien enthalten ist“ (Helbig 1981:57). Sie sei durch außerlinguistische Faktoren bestimmt, insbesondere durch solche lernpsychologischer und sprach-erwerbtheoretischer Natur.

Grammatik C ist „[...] dem Sprecher und Hörer interne Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet, auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze und Texte bildet, versteht und in der Kommunikation verwenden kann“ (Helbig 1981: 49).

In Fremdsprachenlehrwerken findet sich die Grammatik in der zweiten Bedeutung (Grammatik B2). Es handelt sich hier nicht um eine linguistische, deskriptive Grammatik, sondern um eine „pädagogische Grammatik“. Wissenschaftliche (linguistische) Grammatiken stellen lediglich theoretische Konzepte bereit, die dann im Hinblick auf die Lernenden didaktisch reflektiert, reduziert und strukturiert werden. Die Linguistische Grammatik kann durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein: Totalität (besonders wichtig sind Ausnahmen von der „Regel“), Abstraktion der Beschreibung, Kürze der Darstellung, fehlende Rücksichtnahme auf die Lernpsychologie. Die didaktische Grammatik zeichnet sich im Gegensatz dazu durch folgende Aspekte aus: Auswahl der grammatischen Phänomene, Ausführlichkeit in der Darstellung der als wichtig erkannten Phänomene und Einhaltung lernpsychologischer Kategorien (Verstehbarkeit, Behaltbarkeit, Anwendbarkeit).

Alle drei Perspektiven der Grammatik spielen im Bezug auf die Analyse der Lehrbücher eine wichtige Rolle. Es soll dabei zum einen erklärt werden, was die entsprechende Perspektive kennzeichnet und zum anderen, wie sich diese von den anderen unterscheidet. Die drei Aspekte die dabei beschrieben werden, sind die Linguistische Grammatik (LG), die Referenzgrammatik (RG) und die Didaktische Grammatik (DG)⁴⁸.

Die LG findet im Prinzip im Fremdsprachenunterricht keine direkte Anwendung, ist aber notwendig, um andere Grammatiken wie die Referenzgrammatik oder Didaktische Grammatik definieren zu können. Helbig (1999:103) definiert die LG, wie

⁴⁸ Die Bezeichnungen dieser drei Perspektiven sind aus Helbigs (1999) Artikel „Was ist und was soll eine Lern(er)- Grammatik“ übernommen worden.

schon erwähnt wurde, als eine Grammatik, „die eine vollständige und explizite Beschreibung der objektiv der Sprache innewohnenden Regeln darstellt“. Lutz Götze (2000:188) beschreibt die LG weiter als eine deskriptive und eine auf Theorie basierende Grammatik. Ihr Zweck ist es, „den linguistischen Kenntnisstand zu verbessern: weitergehende Interessen wie Sprachenlehren oder -lernen sind ihr fremd“ (ebd.188). Die LG ist damit direkt als Lern(er)-Grammatik ungeeignet, doch erfüllt sie indirekt auch im Fremdsprachenunterricht einen Zweck, wie wir später sehen werden.

Die DG wird als eine Auswahl und Adaption der LG aufgefasst, die in das Lehrbuch integriert ist und dadurch dem Lerner direkt präsentiert wird und einer Progression unterworfen ist (Helbig 1999:103). Die DG an sich weist verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten auf. Zimmermann (1990:104) unterteilt die DG in vier verschiedene Kategorien: lehrwerkunabhängige und lehrwerkbezogene Lehrergrammatiken sowie lehrwerkunabhängige Nachschlagewerke für Lerner und lehrwerkbezogene Lerngrammatiken. Dabei wird deutlich, dass die DG sowohl für Lehrer als auch für Lernende geeignet sein kann und dabei entweder inhaltlich auf ein Lehrbuch bezogen sein oder freistehend benutzt werden kann. Ähnlich beschreiben Grotjahn/Kasper (1979:104) eine Differenzierung der DG. Lernergrammatiken werden in diesem Zusammenhang, die Grammatiken bezeichnet, die sich an den Lernenden wenden. Götze (2000:189) definiert die DG auf folgende Weise: Sie soll im Bedarfsfall zweisprachig konzipiert sein, also den Sprachkontrast zwischen Ausgangs- und Zielsprache und sich daraus ergebende Interferenzen und Lernschwierigkeiten berücksichtigen. Sie soll ihre Regelfindung induktiv (s. 1.3.1) -empirisch, also nicht deduktiv (s. 1.3.1) -theoretisch organisieren: ausgehend vom Text und durch Übungen vertieft.

Eine für den Deutschunterricht interessante Art der Grammatik ist die RG. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sie für die Lernenden geschrieben ist (dadurch auch Lerngrammatik genannt) und vor allem zur Wiederholung, zum Nachschlagen oder zur Vertiefung von grammatischen Phänomenen gedacht. Doch im Gegensatz zur DG und ähnlich der LG folgt sie einer systeminternen Ordnung und ist weiterhin kurs- und progressionsunabhängig (Helbig 1999:103). Als weitere Kriterien nennt Helbig (1999:105), dass die Lerngrammatik die grammatischen Regeln explizit (s. 1.3.1) darstellt, nicht situationsgebunden ist und auch der Bewusstmachung von Sprachmitteln dient. Die RG ist damit eine Grammatik, die sich gut für den Fremdsprachenunterricht eignet, insbesondere dann, wenn sie ergänzend zu einer DG angewendet wird. Allerdings kann sie auch unabhängig von der DG verwendet werden, das erfordert jedoch eine größere Selbstständigkeit des Lerners, da sie nicht, wie bei der DG, in das Lehrbuch integriert ist.

Betrachtet man die verschiedenen Grammatiken in Bezug auf den Grad der Didaktisierung, so ergibt sich folgendes Bild:

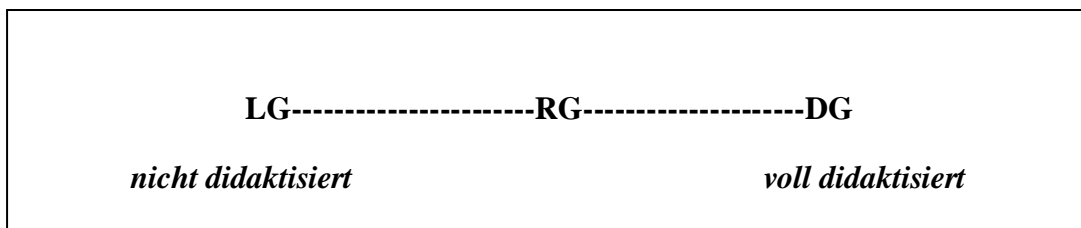


Abb.12: Didaktisierungsgrad der Grammatiken

Eine didaktische Grammatik wird für die Zielgruppe der Sprachlerner geschrieben (z. B. Hoberg/Hoberg 2009, Eppert 2011, Heringer 2013). So ist es wichtig, dass die Beschreibungen verständlich, lern- und anwendbar sind. Über Verständlichkeit, Lernbarkeit und Anwendbarkeit hinaus wird von einer didaktischen Grammatik häufig erwartet, dass sie grammatische Phänomene möglichst visualisiert.

Typisch für eine gute didaktische Grammatik ist, dass sie anstatt einer umfassenden Beschreibung der Grammatik eine Auswahl trifft. Die Auswahl richtet sich zum einen nach der Niveaustufe der Lerngruppe zum anderen wählt eine didaktische Grammatik Theorien und Ansätze aus verschiedenen linguistischen Grammatiken aus und versucht sie für Sprachlernzwecke zu verwenden.

In der jahrhundertealten Tradition des Lehrens von Fremdsprachen war bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts das Lernen der Fremdsprache fast deckungsgleich mit dem Studium der Grammatik der jeweiligen Fremdsprache. Durch Grammatiklernen sollten die Lernenden Lesefähigkeiten, gegebenenfalls auch Schreibfähigkeiten in den klassischen Sprachen entwickeln. Das bevorzugte Ziel des Fremdsprachenunterrichts bestand nicht im Erwerb kommunikativer Fertigkeiten, wie dies heute der Fall ist, sondern im Erwerb der Grammatik und der grammatischen Korrektheit, die als Voraussetzung und Grundlage des geordneten Denkens galt.

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik hat sich der Stellenwert der Grammatik mehrmals verändert, der immer mit der jeweiligen herrschenden Unterrichtsmethode zusammenhing⁴⁹. In den letzten Jahrzehnten hat der kommunikative Ansatz nach Tsokoglou (2001: 208) die Theorie des Fremdsprachenunterrichts bedeutend beeinflusst und seinen Platz in der Unterrichtsaxis gefestigt. Der kommunikative Ansatz gehört zu den kognitiven Methoden, die den Spracherwerb als einen bewussten, kognitiven – und nicht imitativen – Prozess betrachten und zeichnet sich durch zwei Aspekte aus: den pädagogischen Aspekt, der die Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses

⁴⁹ Unter Unterrichtsmethode ist nach Ehnert (2001: 84) das Verfahren, das Konzept zu verstehen, das sich auf erziehungswissenschaftliche, sprachwissenschaftliche und lernpsychologische, lerntheoretische Grundlagen stützend die Lehr- und Lernziele sowie die Mittel, mit denen sie erreicht werden sollen, erkennen lässt; eine Methode entsteht durch gesellschaftliche Bedürfnisse.

gesetzt hat und die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Lernenden, die bei der Planung und Durchführung des Unterrichts eine große Rolle spielen. Der kommunikativ-pragmatische Aspekt sieht die Sprache als menschliches Handeln, welches auf Kommunikation abzielt (ebd.: 209). Der Sprechakttheorie (Absicht – Äußerung – Wirkung Schema) nach, stellt nicht die korrekte Anwendung der sprachlichen Formen, sondern ihr intentions- und situationsangemessener Gebrauch das oberste Ziel des Fremdsprachenunterrichts dar (Götze 1993: 4).

Die Kommunikative Kompetenz wird in Teilkompetenzen unterteilt, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen: Die linguistische Kompetenz bezieht sich auf die Elemente des sprachlichen Codes (lexikalische, morphologische, semantische, phonologische etc.) Die soziolinguistische Kompetenz betrifft die Art und Weise, wie Sprechende sich in unterschiedlichen sozialen Situationen äußern. (Dabei spielen Faktoren wie die soziale Schicht, Dialekte, Höflichkeitskonventionen, Rollenverhältnisse usw. eine Rolle.) Die pragmatische Kompetenz betrifft die adäquate Verbindung von sprachlichen Mitteln und Bedeutungen und kann weiter in die Diskurskompetenz (Organisation, Strukturierung, Zusammenstellen von Mitteilungen) die funktionale Kompetenz (Erfüllung von kommunikativen Funktionen) und die Schemakompetenz (Anordnung der Mitteilungen nach interaktionalen und transaktionalen Schemata) gegliedert werden.

Der kommunikative Ansatz „kann nicht als eine geschlossene Konzeption beschrieben werden“ (Weskamp 2003: 3). Stattdessen nimmt er neue Theorien auf, die seine Hauptprinzipien erweitern und verbessern können. Während die Grammatik am Anfang in den Hintergrund des Lernprozesses gestellt wurde, einigen sich heute die meisten Fremdsprachendidaktiker darauf, dass die Kommunikative Kompetenz ohne den gezielten Erwerb grammatischer Strukturen nicht erreicht werden kann. Man muss den Grammatikunterricht aber so gestalten, dass grammatische Strukturen in kommunikative Situationen eingebettet werden.

Der Grammatikunterricht besteht aus zwei Komponenten: die Grammatikvermittlung und das Übungsgeschehen, auf die in weiteren Unterkapiteln eingegangen wird.

3.2 Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

Viele behaupten, dass Grammatik der wesentlichste Bestandteil der Sprache sei, andere wiederum meinen, dass man Grammatik im Fremdsprachenunterricht auslassen kann. Die Befürworter der Grammatikvermittlung haben in den letzten Jahrzehnten stets versucht schülerorientiert und mit angemessenen wissenschaftlichen Mitteln anzuleiten, um den Unterricht besser zu gestalten.

Deshalb entstanden in der Grammatikvermittlung zwei bevorzugte Herangehensweisen, die seit geraumer Zeit auch in Griechenland angewendet werden: die implizite und explizite Kognitivierung und das deduktive oder induktive Vorgehen bei der Grammatikvermittlung. Die Voraussetzungen einen adäquaten Unterricht zu gestalten sind somit gegeben, da die Fremdsprachenwissenschaft auf diesem Gebiet sehr viel geleistet hat und jede Lehrkraft in der Lage ist zu entscheiden, wie sie Grammatik unterrichtet.

Die Begriffspaare „explizit/implizit“ (Raupach 1987) nehmen in den Theorien und Modellvorstellungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen eine zentrale Stellung ein. Bei genauerer Betrachtung der „Multifunktionalität“ der Begriffspaare werden im Umgang mit den Begriffen unterschiedliche Arten von Differenzierungen vorgenommen, die sich auf ganz verschiedene Bereiche des Fremdsprachenlehrens und -lernens bezogen sind. Sie können einzelne Prozesse charakterisieren (explizite/implizite Kognitivierung, explizites/implizites Lehren und Lernen, explizite /implizite Strategien), dienen aber zugleich auch der Beschreibung von Repräsentationsformen (explizites/implizites - deklarativ/prozedurales Wissen), wobei die Beziehungen, die zwischen diesen Bereichen postuliert werden, umstritten sind.

Dieses Kapitel präsentiert die unterschiedlichen Arten der Kognitivierung und des sprachlichen Wissens. Jede Kognitivierungsart fördert ein bestimmtes Lernen und zielt auf ein bestimmtes Wissen ab. Unter theoretischen Aspekten sollen die Unterschiede der expliziten/impliziten Kognitivierung, des deklarativen/prozeduralen sprachlichen Wissens und zugleich die unterschiedlichen Vermittlungsmethoden und deren Vor- und Nachteile sowohl für das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen als auch für die Lernenden betrachtet werden.

3.2.1 Sprachliches Wissen und sprachbezogene Kognitivierung

Der Begriff der Grammatikvermittlung ist in den letzten Jahren durch den Begriff der sprachbezogenen Kognitivierung ersetzt worden. Raabe (2001a: 75) definiert die sprachbezogene Kognitivierung als den „Einsatz von Lehrverfahren, die auf Bewusstmachung zielen, um beim Lernenden kognitives Lernen zu fördern“. Zwischen der Kognitivierung und der Grammatikvermittlung besteht jedoch ein bedeutsamer Unterschied, da die Kognitivierung die Lehr- und Lerndimension bei einem erweiterten Grammatikbegriff bezeichnet, während die Grammatikvermittlung eher das Lehren, und zwar insbesondere den Morphosyntax meint. Die Kognitivierung eröffnet im Gegensatz zur bloßen Vermittlung neben der Lehrperspektive (Vermittlungsmaßnahmen) ausdrücklich die Perspektive der Lernenden (eingesichtsgesteuertes Lernen) und zielt neben dem Vermittlungsaspekt auf kognitives, einsichtsgesteuertes Lernen ab. Die Kognitivierungsmaßnahmen können zusätzlich die Aktivierung des Unterbewusstseins abzielen, so dass unbewusstes kognitives Lernen ausgelöst wird (Raabe 2001a: 77).

Nach Tönshoff (1992: 14) soll unter Kognitivierung „der Einsatz von auf Bewusstmachung zielenden unterrichtsmethodischen Verfahren verstanden werden“. Dies umfasst diejenigen Handlungsschritte des Lehrenden im Unterricht, die mit der Intention durchgeführt werden, bei den Lernenden kognitives Lernen gezielt zu fördern. Ein entscheidendes Definitionsmerkmal ist dabei die intentionale Ausrichtung des Lehrerverhaltens und nicht ob eine entsprechende Kognitivierungsmaßnahme auch tatsächlich den gewünschten Effekt erzielt.

Unter Bezugnahme auf Gnutzmann (1995:17) versteht Tönshoff (1992:12) unter „kognitivem Lernen“ im Gegensatz zu rein mechanischem oder imitativem Lernen ein „einsichtiges, sinnvolles Lernen, unter Beteiligung des bewusst gliedernden und beziehungsstiftenden Verstandes“. Tönshoff geht damit von dem in der Fremdsprachendidaktik vorherrschenden Kognitionsbegriff aus, weist allerdings darauf hin, dass der Begriff „kognitiv“ in der modernen Kognitionspsychologie sehr viel weiter gefasst wird und zum Beispiel auch unbewusst ablaufende hochautomatisierte Informationsverarbeitungsprozesse umfasst.

In der Fremdsprachendidaktik gibt es zwei Kognitivierungsarten: die explizite und die implizite Kognitivierung. Jede Kognitivierungsart fördert ein bestimmtes Lernen und zielt auf ein bestimmtes Wissen ab. Die explizite Kognitivierung fördert das explizite Lernen und zielt auf das deklarative Wissen ab, während die implizite Kognitivierung das implizite Lernen fördert und auf das prozedurale Wissen abzielt.

Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlehren und -lernen hat es viele Definitionsvorschläge und Differenzierungen zum expliziten und impliziten Sprachwissen gegeben, auf welche die entsprechenden Kognitivierungsarten abzielen. Im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist die Verwendung von „explizit“ und „implizit“ insbesondere durch die nach Krashen (1981) getroffene Unterscheidung zwischen „learning“ und „acquisition“ ins Zentrum des Interesses gerückt. Krashen selbst beschränkt sein Konzept von „learning“ allerdings im Rahmen seiner theoretischen Grundannahmen konsequent auf das explizite Lernen von grammatischen Regeln (in: Börner/Vogel 2002: 100-102). Er ist dabei zum Schluss gelangt, dass in natürlichen Sprachlernsituationen, sowie im Unterricht unterschiedliche Lernprozesse ablaufen, also im Unterricht gesteuertes „Lernen/learning“ vs. natürlicher „Erwerb/acquisition“. Nach Krashen (1989: 8) ist Erwerb ein unbewusster Prozess, der mit dem beim Erstspracherwerb ablaufenden Prozess unter allen wichtigen Aspekten identisch ist. Lernen ist bewusstes Wissen oder Wissen über Sprache.

Raupach (1987) definiert das explizite Sprachwissen als metasprachlich formulierbares Wissen über Sprache, das „Kennen“ der Sprache. Ein Beispiel für das Vorhandensein von explizitem Sprachwissen ist die Fähigkeit, eine sprachliche Regularität zu erkennen und sie metasprachlich zu formulieren. Das implizite Sprachwissen umfasst die Wissensbestände, die den Sprechern das Produzieren und Verstehen von Äußerungen ermöglichen; es ist das „Können“ der Sprache. Die Äußerungen sind den Sprechenden zumeist nicht bewusst und werden weitgehend

automatisiert genutzt. Ein Beispiel wäre die Fähigkeit, beim Formulieren problemlos Formen zu finden, ohne die Regelmäßigkeit, die hinter diesen Strukturen steht, zu kennen.

Der Originaltext von Bialystok (1994: 560) macht deutlich, was sie unter explizitem/implizitem Wissen versteht:

„...analysis of knowledge and control of processing are fundamental to the development of language proficiency... Analysis is the process by which linguistic and conceptual representations become more explicit, more structured and more accessible to inspection. Analysis proceeds on implicit unstructured representations and converts them to an increasingly explicit form... On this view, explicit knowledge of language differs from implicit knowledge of language in several respects. Explicit knowledge is either derived from implicit knowledge (through analysis) or learned directly as discrete and propositional; explicit knowledge is organized around formal categories and related to other concepts through formal conceptual connections; explicit knowledge can be uniquely accessed“ (Bialystok 1994: 560).

Laut Bialystok (1994: 560) ist explizites Wissen normalerweise in Form mehr oder weniger stark strukturierter Kategorien repräsentiert und kann entsprechend transformiert oder „manipuliert“ werden, was für die „nicht analysierte“ Form des impliziten Wissens nicht gilt. In diesem Zusammenhang weist Bialystok darauf hin, dass die beiden Begriffspaare keine Dichotomien sondern Kontinua bezeichnen.

Beschreibungen der Form, in welcher bestimmte Wissensbestände repräsentiert sind, besagen normalerweise zugleich auch etwas über die Art und Weise, in der sie für den Lernenden verfügbar sind und ob Produktions- und Verstehensprozesse aktiviert werden können. Hierzu werden weitere Unterscheidungen eingeführt, bei denen allerdings die Zuordnungen zu den einzelnen Wissenstypen nicht immer einheitlich vorgenommen werden. Nach MacLaughlin (1987) kann sowohl explizites als auch implizites Wissen mehr oder weniger „kontrolliert“ oder „automatisiert“ verarbeitet werden, je nach dem Grad der „aktiven Aufmerksamkeit“ (active attention), die der Lernende bei der Bewältigung einer bestimmten Sprachaufgabe aufwendet. Gelegentlich werden aber auch explizites Wissen, kontrollierte Verarbeitung bzw. implizites Wissen und automatisierte Verarbeitung gleichgesetzt.

Terminologische Unsicherheiten, in denen sich die Komplexität der zu beschreibenden Phänomene (explizites/implizites Wissen) niederschlagen, bestehen außerdem bezüglich der „Bewusstheitskomponenten“, die den Wissensbeständen und ihrer Verfügbarkeit zugeordnet werden. Am häufigsten tauchen in diesem Zusammenhang die folgenden weiteren Begriffe auf: „attention“, „awareness“, „consciousness“ und „subconsciousness“ mit unterschiedlichen Abgrenzungen voneinander. „Consciousness“ taucht bereits in Verbindung mit explizitem Wissen und „subconsciousness“ in Verbindung mit implizitem Wissen bei Krashen (1987: 31) auf, „attention“ bezieht sich auf den Grad der aktiven Aufmerksamkeit, wohingegen „awareness“ allein dem Bereich der Aktivierung von explizitem (analysiertem) Wissen angehört, wobei dies vom jeweiligen Grad der Kontrolle unabhängig ist. „Awareness“ ist allerdings nicht gleichbedeutend mit „consciousness“.

Eine weitere Einschätzung der Leistung für die „explizit/implizit“- Unterscheidung des Sprachwissens steht in engem Zusammenhang mit dem konkurrierenden Begriffspaar „deklarativ/prozedural“, das Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts aus der Kognitionspsychologie (s. 3.2.2.1 das ACT Modell von Anderson 1983)⁵⁰ übernommen worden ist. Als deklaratives Wissen (Wissen, dass) wird verbalisierbares Faktenwissen bezeichnet, das durch Mitteilungen erworben wird, während prozedurales Wissen (Wissen, wie/Können) nicht verbalisierbar ist und allmählich durch die Ausführung von Prozeduren bzw. Handlungen erworben wird. Prozedurales Wissen ist im Grunde die Handlung selbst und eben nicht das Wissen über die Handlung⁵¹. Deklaratives Wissen kann zudem über einzelne Stufen (kognitive, assoziative und autonome Stufen) in prozedurales Wissen überführt werden. Mit diesen Zuordnungen weist das Begriffspaar offensichtliche Parallelen zur Unterscheidung zwischen explizit und implizit auf, sodass in der Literatur die entsprechenden Gleichsetzungen „deklarativ = explizit und prozedural = implizit“ anzutreffen sind⁵².

In Übereinstimmung hinsichtlich der Begriffspaare „deklarativ/prozedural“ und „explizit/implizit“ plädiert Raabe (2001b: 98-99) dafür, jedem Begriffspaar die folgenden Charakteristika zuzuordnen. Das Begriffspaar deklarativ und prozedural wird verwendet, um zwei unterschiedliche Arten von Wissens- oder Gedächtnissystemen⁵³ zu bezeichnen, sie versetzen Lernende in die Lage, zu deklarieren (to declare) oder Handlungen vorzunehmen (to proceed). 2) Beschrieben werden zwei unterschiedliche Gegenstände des Wissens, nämlich a) explizit verwendetes deklaratives Faktenwissen, wie zum Beispiel grammatische Regeln, und b) explizit verwendetes prozessorientiertes, also „prozedurales Faktenwissen“, wie etwa das Wissen über Produktionsprozeduren oder über das Lernen von Sprache. Dies entspricht dem metakognitiven deklarativen Wissen.

Das Gegensatzpaar explizit und implizit wird verwendet, um 1) den Gebrauch (Funktion) von Gedächtnis im Sinne von bewusst kontrolliert oder nicht bewusst kontrolliert zu bezeichnen. Dabei bezieht sich das Gegensatzpaar auf zwei separate Speichersysteme, wobei deklarativ nur explizit und prozedural nur implizit ist, oder es bezieht sich nicht auf zwei separate Speichersysteme, was bedeutet, dass ein und dasselbe Wissensselement je nach sprachlicher Aufgabe kontrolliert oder automatisiert, also explizit oder implizit, gebraucht werden kann. Und schließlich 3), um Modalitäten der Konstruktion fremdsprachlichen Wissens und zwar explizite (bewusste) und implizite (unbewusste) Zustände des Lernens, zu beschreiben.

⁵⁰ Das ACT Modell von Anderson zur Unterscheidung zwischen Wissen und Können, die der in der kognitiven Psychologie getroffenen Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen entspricht, wird in Raabe (2001a: 110) vorgestellt.

⁵¹ Das Wissen über die Handlung wird „prozedurales Faktenwissen“ genannt (s. Raabe, 2001a: 99).

⁵² Vgl. die Übersicht zur Unterscheidung zwischen explizit und implizit in Anderson (1990: 217) und Schlak, (1999: 5).

⁵³ Roth (2003: 185) unterscheidet zwischen deklarativem/explizitem und prozeduralem/implizitem Gedächtnis, in denen die neuen Informationen gespeichert werden und sich entsprechend in deklaratives oder prozedurales Wissen umwandeln.

Huneke/Steinig (2005: 139, 140) betonen in diesem Zusammenhang, dass es wesentlich wäre zu wissen, ob sprachliche Wissenseinträge im Gedächtnis der Lernenden ihren Charakter ändern können und ob somit explizites Sprachwissen automatisiert werden kann und zu implizitem wird und ob sich Lerner umgekehrt implizites Wissen bewusst und metasprachlich formulierbar machen können. Diese Fragen wurden von der Spracherwerbsforschung noch nicht abschließend beantwortet. Viele neuere Arbeiten deuten jedoch darauf hin, dass ein solcher Übergang des Wesens von Wissensbeständen durchaus möglich ist und dass dieser die Lernenden bei der Ausdifferenzierung ihrer Lernaltersprachen wirkungsvoll unterstützen kann. Dabei kann die Kognitivierung eine bedeutende Lernhilfe sein.

Neben den unterschiedlichen Kognitivierungsarten stehen dem jeweiligen Lehrer verschiedene Vermittlungsmethoden zur Verfügung, anhand derer er seinen Schülern die jeweilige sprachliche Struktur nahe bringen kann und zwar die deduktive (Deduktion) und die induktive Methode (Induktion). Mit Hilfe des Verfahrens der Deduktion (Raabe, 2001b: 115) wird die zu lehrende Grammatikregel vom Lehrer abstrakt metasprachlich vorgegeben. Für diese Regel werden Beispiele in der Fremdsprache vorgeführt, mittels derer die Lernenden versuchen, die grammatische Struktur nachzuvollziehen und für sich verständlich zu machen (Tsokoglou 2001:194). Im Gegensatz zur deduktiven Vermittlungsmethode werden die Lernenden durch das Verfahren der Induktion (Raabe 2001b: 115) mit konkretem objektsprachlichem Material (einem Stück Text oder mit Beispielsätzen) konfrontiert, welches zu bewusst machende Regularität enthält. Aus dem Material leiten die Lernenden dann eine Beschreibung der in Frage kommenden Regel ab.

Thornbury (1999: 29) führt im Vergleich zu der deduktiven und induktiven Kognitivierung zwei andere Begriffe ein, welche dieselbe Funktion haben, und zwar „rule-driven learning“ und „rule discovery learning“. Beim „rule-driven learning“ erwirbt der Lernende die Regel durch bewusste Operationen, während er beim „rule-discovery learning“ versucht, durch unbewusste Operationen die Regel herauszufinden.

Beide Verfahren haben nach Raabe (2001b: 115-117) Vor- und Nachteile und sind ein zentraler Punkt im Grammatikunterricht. Deduktive Verfahren werden häufig als zeitökonomisch charakterisiert, da sie mehr Zeit für das Üben erlauben. Sie bieten sich für die Veranschaulichung aller sprachlichen Regularitäten an und gestatten eine steilere⁵⁴ Grammatikprogression. Bezugnehmend auf die Lernenden empfehlen sich deduktive Verfahren vor allem für ältere Lernende (s. 1.5.1 zu den Erklärungsversuchen für das Alter), da diese Verfahren analytischer und systematisch kontrollierbar sind. Aus der Lehrperspektive erlauben deduktive Verfahren dem

⁵⁴ Nach Dietmar Rösler (2012: 44) bezieht sich der Begriff Progression auf die Anordnung des Lehrstoffes im Unterrichtsprozess. Sie kann nach grammatischen oder kommunikativen Gesichtspunkten unterschiedlich sein. Man spricht von einer steilen Progression, wenn es schnell vorangeht und hohe Anforderungen an die Lernenden gestellt werden und von einer flachen Progression, wenn ein Lehrwerk nur langsam vorgeht.

Lernenden sehr schnell auf auftauchende Grammatikprobleme einzugehen. Auf der anderen Seite aber wird angemerkt, dass deduktive Verfahren Unterrichtsmonotonie verursachen, weil sie den Grammatikstoff eher kompliziert erscheinen lassen, was im Grammatikunterricht demotivierend wirken kann.

Als ein bedeutungsvoller Vorteil induktiver Verfahren ist die Tatsache zu erachten, dass die komplexe, analytische und intensive Eigenaktivität (zu einer Regel gelangen, sie herausfinden) eine gute, tiefere Verankerung im Gedächtnis (s. 1.3.1.2) bewirkt, da die Lernenden die neuen Regeln nicht mittels fremder, sondern mit Hilfe ihrer eigenen mentalen Strukturen erschließen. Dank des praktizierten entdeckenden Lernens ergibt sich eine leichtere Anwendbarkeit des Erarbeiteten, wodurch sich auch die Ängste angesichts der häufig als kompliziert empfundenen Grammatik abbauen lassen. Dadurch empfinden die Lernenden den eigenen Schaffensprozess als motivierend, sie sind aktiv und damit aufmerksam. Das induktive Vorgehen lässt sich sehr gut mit einer eher flach angelegten Grammatikprogression verbinden. Der wichtigste Nachteil dieses Verfahrens ist der relativ hohe Zeit- und Energieaufwand, der bei den Lernenden den Eindruck entstehen lassen kann, dass beim Fremdsprachenlernen die Grammatik das Hauptziel ist. Ein weiterer, ebenso bedeutender Nachteil ist, dass nicht alle sprachlichen Regularitäten problemlos induktive Verfahren zulassen, sodass die Lehrer recht häufig auf aufwändige Unterrichtsvorbereitungen angewiesen sind.

3.2.2 Die Grammatik explizit vs. implizit

Wie es im Kapitel 3.3.1 analysiert wurde weisen beide Vermittlungsverfahren Vor- und Nachteile auf. Die induktive Vorgehensweise verlangt die Eigenaktivität der Lernenden, was Raabe (2001b: 115) zufolge das autonome Lernen (s. zur Lernautonomie 1.4.1, 2.2.3, 2.4) befördert, ihre Aufmerksamkeit erhöht, eine tiefere Verankerung im Gedächtnis (s. 1.3.1.2) bewirkt und die Anwendbarkeit erleichtert. Der induktive Weg setzt aber voraus, dass alle Lernenden adäquate Lernstrategien entwickelt haben und fordert zugleich einen hohen Zeitanspruch. Damit Zeit erspart wird und für alle Lernenden vergleichbare Erfolgchancen gewährleistet werden, kann die deduktive Vorgehensweise eingesetzt werden (Raabe 2001b: 118). Eine Abwechslung oder eine Mischung beider Wege ist nach Tönshoff (1995: 240) ebenso denkbar. Wenn aber die Lehrkraft sich für den einen oder den anderen Weg entscheiden muss, werden hauptsächlich der induktive Weg bei leichteren und der deduktive Weg bei komplexeren Phänomenen bevorzugt.

Nicht alle grammatischen Regularitäten müssen explizit vermittelt werden. Obwohl es keine einfache Antwort gibt, stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die grammatischen Phänomene explizit oder implizit vermittelt werden können. Dem Kriterium der Sprache nach, gehören zum Gegenstand der expliziten Kognitivierung diejenigen Regeln, die als nützlich angesehen werden, d.h. einen großen

Anwendungsbereich haben (scope), Auftretenshäufigkeit (frequency) oder Zuverlässigkeit (reliability) aufweisen, also - nur wenige Ausnahmen lassen (Schlak 2003: 3), oder die von den Lernern selbst als schwierig oder kompliziert angesehen werden, gehören auch zum Gegenstand der expliziten Kognitivierung (Raabe 2001b: 85).

Strukturen, die auf der anderen Seite zur Universalgrammatik gehören, die Gemeinsamkeiten zwischen der Muttersprache und der Zielsprache haben oder keine erkennbaren Schwierigkeiten aufweisen, können nach Raabe (2001b: 87) ohne explizite Kognitivierung sofort geübt und automatisiert werden.

Die Fremdsprachenerwerbsforschung ist in einer Reihe von Arbeiten der Frage nachgegangen, inwieweit Kognitivierung für die Beherrschung einer Fremdsprache nützlich ist. Verschiedene Positionen halten die explizite Grammatikvermittlung entweder für wirkungslos oder für sinnvoll. Da bei der Sprachverwendung in erster Linie prozedurales, implizites Wissen eingesetzt wird, ergibt sich für das deklarative Wissen eine untergeordnete Rolle. Es kann nur von Nutzen sein, wenn es sich in implizites Wissen umwandeln lässt. Die Möglichkeit eines Wechsels von deklarativ nach prozedural ist für die sprachbezogene Kognitivierung besonders wichtig.

In den folgenden Unterkapiteln werden sowohl fünf unterschiedliche ausgewählte Interface-Positionen zum Fremdsprachenerwerb als auch zehn Aspekte auf der Basis praktischen Erfahrungswissens dargestellt, die nach Raabe (2001a: 103-131) die größte Aufmerksamkeit erlangt haben.

3.2.2.1 Interface-Positionen zum Fremdsprachenerwerb

Stephen Krashen (1989: 45), Verfechter der „non-Interface-Position“⁵⁵, behauptet, dass explizites Grammatikwissen und Kommunikationsfähigkeit nicht zusammen passen. Seine Fremdsprachenerwerbstheorie besteht aus insgesamt fünf miteinander verbundenen Hypothesen: „Erwerb-Lernen-Hypothese“ (Acquisition-Learning-Hypothesis), „Natürliche-Reihenfolge-Hypothese“ (Natural Order Hypothesis), „Monitor-Hypothese“ (Monitor Hypothesis), „Input-Hypothese“ (Input Hypothesis) und „Affektive-Filter-Hypothese“⁵⁶ (Affective Filter Hypothesis).

⁵⁵ Der Begriff der „non-Interface-Position“ in Krashen (1981, 1985) Raabe (2001b:103).

⁵⁶ „The Affective Filter Hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquires vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a height or strong Affective Filter-even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will strike “deeper” (Krashen, 1987: 31).

Entsprechend der Erwerb-Lernen-Hypothese⁵⁷ können fremdsprachliche Kenntnisse auf zwei voneinander unabhängigen Prozessen und Mechanismen beruhen, nämlich auf Erwerb oder Lernen. Deklaratives sprachliches explizites Sprachwissen und implizites prozedurales Wissen sind getrennt gespeichert und bleiben auch getrennt gespeichert. Dies führt zu zwei unterschiedlichen Kompetenzen, für die es trotz Übens keinen Übergang gibt. Spracherwerb ist ein unbewusst ablaufender, inzidenteller Prozess, der zu implizitem sprachlichem Wissen und zur sogenannten „erworbenen Kompetenz“ führt, während sprachliches Lernen ein bewusst ablaufender, intentionaler Prozess ist, der zu explizitem Wissen über Sprache und zur sogenannten „erlernten Kompetenz“ führt. Der Mensch nähert sich somit den beiden Wissensorten auf getrennte Weise: entweder erwirbt er natürlich, unbewusst und beiläufig (z. B. Kinder, Immigranten im natürlichen Kontext und bei längeren Aufenthalten) oder er lernt gesteuert, bewusst und intentional (z. B. in der Schule, Sprachenschule, Universität).

Laut Krashen/Terrell (1983: 30) erwerben wir entsprechend der „natürlichen-Reihenfolge-Hypothese“ bestimmte sprachliche Regeln und Einheiten in einer vorhersagbaren Reihenfolge. Das bedeutet, dass Lernende sowohl in einem natürlichen Erwerbskontext als auch unter Unterrichtsbedingungen dazu tendieren, bestimmte Regeln und Einheiten früh, andere Regeln und Einheiten dagegen erst spät zu erwerben. Diese Position wird durch eine Reihe von empirischen Untersuchungen gut belegt (vgl. Ellis 1994). Eine zumindest partielle psycholinguistische Begründung der „natürlichen-Reihenfolge-Hypothese“ in Form von Annahmen zu Verarbeitungs- und Gedächtnisforderungen hat insbesondere Pienemann (1998: 7) vorgelegt und hieraus eine „Lehrbarkeitshypothese“ (processability theory) abgeleitet. Diese Hypothese betont, dass eine frühe Fokussierung, auch von üblicherweise spät erworbenen Erscheinungen, durchaus lernfördernd sein kann, indem der Lerner später auf die entsprechende Erscheinung im Input von sich aus aufmerksam wird.

Die Monitor-Hypothese bezieht sich auf das Verhältnis von erworbenem und erlerntem Wissen bei der Sprachproduktion. Laut Krashen/Terrell (1983: 30) beruht unsere Fähigkeit zur Sprachproduktion auf erworbenem Wissen. Erlernte Kenntnisse in Form von bewussten Regeln stehen dagegen ausschließlich in der Funktion eines Monitors (Editors) zur Verfügung und tragen damit nicht direkt zum Spracherwerb bei. Das gelernte explizite Wissen ist deklaratives Wissen über Sprache und hat allenfalls Monitorfunktion. Der Monitor dient zur Kontrolle von Äußerungen, die auf erworbenem Wissen beruhen (Überwachung von Äußerungen und des Geäußerten selbst). Krashen/Terrell (1983: 30) behaupten, dass:

⁵⁷ “...the basic organization of the second language course is according to the acquisition-learning distinction. Most of the classroom time is spent on activities which foster acquisition; learning exercises are important in certain cases, but always play a more peripheral role” Krashen/Terrell (1983: 59)

„Our fluency in production is thus hypothesized to come from what we have picked up, what we have acquired, in natural communicative situations. Our formal knowledge of a second language, the rules we learned in class and from texts is not responsible for fluency, but only has the function of checking and making repairs on the output of the acquired system“(Krashen/Terrell (1983: 30).

Damit der Monitor bei der Sprachproduktion wirksam werden kann, müssen drei Bedingungen erfüllt werden: a) Dem Sprachproduzenten muss genügend Zeit zur Verfügung stehen, b) der Sprachproduzent muss über eine ihm bewusste Regel verfügen und c) der Aufmerksamkeitsfokus muss auf die formale Seite bzw. auf die sprachliche Korrektheit der geplanten Äußerung gerichtet sein. Was die Lernbarkeit von Regeln betrifft, sind die schwierigen Regeln sehr komplex für das bewusste Lernen und die kontrollierende Weiterverwendung und müssen nach Krashen „erworben werden“.

Als linguistischer Nativist baut Krashen auf die Existenz eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus (Language Acquisition Device oder LAD) auf, der als wichtiger Determinant für das Fremdsprachenlernen erscheint, da er beim Lernen im Unterricht eine entscheidende Rolle einnimmt. Dieser Mechanismus operiert an geeigneten verständlichen und natürlichen Fremdsprachendaten in bedeutungshaltiger inhaltsorientierter Lernumgebung (comprehensible Input = verstehbarer Input⁵⁸). Krashen (1987:32) betont die Notwendigkeit eines verständlichen Inputs nach pädagogischen Zielen, wobei:

„... our pedagogical goals should not only include supplying comprehensible input, but also creating a situation that encourages a low filter...The input hypothesis and the concept of the Affective Filter define the language teacher in a new way. The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation“(Krashen, 1987: 32).

Verständlicher Input, der eine notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb ist, darf nur leicht über der aktuellen Lernerkompetenz liegen, muss dabei aber stets einen Erwerbszuwachs garantieren. Spracherwerb erfolgt durch Verstehen von Sprache, die etwas hinter dem aktuell erreichten Kompetenzniveau liegt. Krashen/Terrell (1983: 59) bringt sie auf die Formel $i+I$, wobei i die Erwerbsstufe und I der Erwerbszuwachs, also die Folgestufe ist. Bei Krashen ist diese Rolle des Inputs absolut zentral, denn $i+I$ ist nicht nur notwendige, sondern auch hinreichende Bedingung für den erfolgreichen Spracherwerb.

Laut Krashen (1987: 31) ist es für den Spracherwerb insbesondere günstig, wenn Stress- und Angstfreiheit sowie Selbstvertrauen vorliegen, denn dann wird der Input nicht abgeblockt und kann optimal verarbeitet werden. Um die negative Wirkung affektiver Variablen auszuschalten, sollte der affektive Filter niedrig, also schwach sein. Der Filter kann hoch (up) oder niedrig (low) sein. Nur wenn er niedrig ist, dringt der sprachliche Input so tief in die Lernenden ein, dass er zum Spracherwerb führt. Bei niedrigem Filter werden die Lernenden zu mehr Interaktionen mit

⁵⁸ Der Begriff „comprehensible input“ wurde als „verstehbarer Input“, in die deutsche Sprache von der Verfasserin übersetzt.

Zielsprachensprechern ermuntert, wodurch sie mehr Input erhalten, den sie infolge der niedrigen Barriere effektiver verarbeiten können.

Für Krashen spielt somit explizites Wissen keine besondere Rolle beim Fremdspracherwerb. Der Fremdsprachenunterricht sollte auf explizite Kognitivierung verzichten, für verstehbaren Input sorgen und seine Wirkung durch größtmöglichen Kontakt in natürlicher Kommunikation gewährleisten. Er sollte nicht zum Sprechen zwingen, möglichst konkrete Bezugsobjekte (um Verständlichkeit herzustellen) bieten und zuletzt die Herstellung eines positiven Lernklimas in der Klasse fördern.

Im Gegensatz zu Krashens non-interface Position schlägt Anderson (1990), Vertreter der *starken-Interface-Position*⁵⁹, wichtige Konzepte vor. Ein wichtiges Modell zu den Strukturen des Langzeitgedächtnisses ist das ACT-Modell (Adaptive Control of thought) von Anderson. Von grundlegender Bedeutung für dieses Modell ist die Unterscheidung zwischen einem deklarativen und einem prozeduralen Gedächtnis⁶⁰. Im deklarativen Gedächtnis sind die Inhalte gespeichert, die in sprachlich formulierter Form vorliegen sowie Inhalte, die in Form von mentalen Vorstellungsbildern existieren. Im prozeduralen Gedächtnis dagegen sind Handlungsrouinen gespeichert wie etwa die Steuerung der Sprech-, Hand- und Körpermotorik einschließlich erlernter Fähigkeiten. Vereinfacht ausgedrückt ist im deklarativen Gedächtnis das „Wissen“ und im prozeduralen Gedächtnis das „Können“ gespeichert. Diese Theorie betont die Wichtigkeit der Konversion deklarativen Wissens⁶¹ in prozedurales Wissen⁶² und definiert Automatisierung als Prozeduralisierung des deklarativen Wissens (Johnson 1979: 125). Dadurch werden explizite Regeln, durch ihre wiederholte Anwendung, automatisch ausgeführt. Nach Andersons Modell (1990, 1995) beginnt das Erlernen einer Fertigkeit prinzipiell über bewusste Prozesse und zwar auf der Basis deklarativen, expliziten Wissens.

Die ACT*-Theorie beruht auf dem Dreistufenmodell des Fertigkeitserwerbs von Fitts (1964), welches den Prozess des Fertigkeitserwerbs in drei Entwicklungsphasen unterteilt: kognitive, assoziative⁶³ und autonome (s. dazu Anderson 1983: 369). Der

⁵⁹ Der Begriff der „starken-Interface-Position“ in Raabe (2001b:110).

⁶⁰ Mit deklarativem Gedächtnis ist die Wiedergabe von Wissen, von Fakten und Ereignissen, unter Mitwirkung des Bewusstseins gemeint (vgl. Schmidt/Schaible 2001:449). Diese Gedächtnisart wird auch als explizit bezeichnet, da darüber detailliert berichtet werden kann (Roth 2003: 89-90). Das prozedurale Gedächtnis hingegen schaltet bei Fertigkeiten ein, die irgendwann gelernt wurden und jetzt routinemäßig ausgeführt werden, wie z. B. Rad fahren oder Karten spielen (Roth 2003: 89). Da diese Art von Gedächtnis normalerweise schwer explizit zu beschreiben ist und sich dem (Detail-) Bewusstsein entzieht, ist sie auch als implizites Gedächtnis bekannt.

⁶¹ Deklaratives Wissen wird als „Wissen, dass“ (*knowing that*) bzw. Was-Wissen oder als Fakten- und Regelwissen charakterisiert. Das deklarative Wissen besteht aus dem enzyklopädischen Wissen (dem konzeptuellen und lexikalischen Wissen) und dem Diskurswissen der Situation (Anderson 1996: 18-20 und Zimmer 1997: 12-13).

⁶² Unter prozeduralem Wissen wird „Wissen, wie“ (*knowing how*) bzw. Wie-Wissen oder Handlungswissen bzw. Fertigkeitwissen verstanden (Anderson 1996: 18-20 und Zimmer 1997: 12-13).

⁶³ Vgl. mit Logan (1988), welcher sofort mit dem assoziativen Lernen beginnt. Die deklarative Stufe ist bei ihm ausgelassen.

Fertigkeitserwerb entwickelt sich laut Anderson (1996: 217) auch über drei Stufen: 1) deklarative Stufe: Wissenscodierung unter Anwendung genereller Strategien, 2) Wissenskompilierung: Umwandlung von deklarativem in prozedurales Wissen, 3) prozedurale Stufe oder Tuning: prozedurales Lernen.

In der kognitiven Stufe erfolgen Handlungen basierend auf deklarativem Faktenwissen (s. 3.2.1), unter Einsatz allgemeiner Problemlösungsprozeduren. Dies geschieht bewusst kontrolliert und daher langsam und oft nicht fehlerfrei. In der assoziativen Stufe werden die Handlungen bereits stärker automatisiert durchgeführt. Durch häufige Wiederholung, beginnt das zugrundeliegende Wissen zunehmend implizit zu werden. Zuletzt liegt in der autonomen Stufe die Fertigkeit optimal (d.h. automatisiert) vor. Sie wird intuitiv eingesetzt, zum Beispiel bei der Lösung von Problemen. Deklarativ repräsentierte Informationen sind am Ende direkt in die entsprechenden sprachlichen Handlungen bzw. Produktionen integriert. Aus den von Anderson vorgeschlagenen Lernstufen ergibt sich, dass die explizite Kognitivierung dem Übungsgeschehen, das zum Fertigkeitserwerb führt, vorausgeht. Hier ist also eine bestimmte Abfolge denkbar, die von bewusstseinspflichtigen Aufgaben zu Problemlösungen bis hin zu automatisierenden Übungen reicht.

Drei Ansätze modifizieren die „schwache-Interface-Position“. Bei diesen Ansätzen gibt es Fälle, die einen Wechsel von einem Wissensspeicher zum anderen, von einer repräsentationalen Modalität zur anderen differenzieren und einschränken. Die variability, die teachability und die noticing-Hypothese werden nach Raabe (2007:22) als Vertreter der schwachen-Interface-Position bezeichnet.

Diehl et al. (2000:48) stellen die schwache-Interface-Position Bialystoks (1994) als diejenige Position dar, die eine wechselseitige Durchlässigkeit expliziten und impliziten Wissens postuliert. Die zweidimensionale variability-Hypothese von Bialystok⁶⁴ (1978) bezieht sich auf alle Formen des Spracherwerbs. Ihre Theorie gibt die Dichotomie in explizites und implizites Wissen auf. Stattdessen werden die verschiedenen Bereiche der Sprachverwendung, hinsichtlich ihrer kognitiven Anforderungen an die Lernenden, auf zwei Dimensionen projiziert. So ergeben sich die Grade der Analysiertheit des Wissens (analysis of knowledge) und Kontrolle über das Wissen (cognitive control).

„Analysis of knowledge“ verweist auf Grade der Strukturiertheit sprachlichen Wissens in einem Kontinuum, das von nicht analysierten bis zu analysierten Repräsentationen reicht. Jeder Sprachverwendungsbereich verlangt dabei ein mehr oder weniger stark analysiertes Wissen, daher auch der Name variability-Position. „Analysiertheit“ bezieht sich auf die progressive Veränderung der Form, in der dieselben sprachlichen Elemente bzw. Strukturen im Laufe der Sprachentwicklung mental repräsentiert sind.

⁶⁴ Die Variability-Hypothese wurden zuerst 1981 und 1982, später und ständig 1994, 2001 verfeinert.

„Analyse“ bezieht sich also auf die Fähigkeit des Lerners, ein bestimmtes Wissen zu analysieren und auf dieser Strukturenbasis weiter zu operieren. Mit der Zunahme analysierten sprachlichen Wissens, erwirbt der Lernende ein zunehmend größeres Spektrum an Sprachgebrauch. Dieses reicht vom informellen über den rhetorischen bis zum metasprachlichen Gebrauch. Während nicht analysiertes Wissen routiniert verwendet wird, kann mit analysiertem Wissen die Fremdsprache kreativ verwendet werden. Sie kann intentional manipuliert und in neuen Kontexten und zu neuen Zwecken angewendet werden. Damit geht einher, dass das Kriterium der Bewusstheit (Krashens consciousness) zur Charakterisierung von Analysiertheit als zu unspezifisch abgelehnt wird. Stattdessen ist von „awareness“ im Sinne von Verständnistiefe die Rede.

Auf der anderen Seite verweist „cognitive control“ (kognitive Kontrolle) von Bialystok auf Stufungen zunehmenden exekutiven sprachlichen Potentials der Lernenden. Sie erlangen eine immer weiter gehende kognitive Kontrolle über Prozesse der flexiblen Koordinierung von Beziehungen zwischen Formen und Funktionen sowie Formen und Bedeutungen. Die mentalen Strukturen sind für die Aktivierung sprachlichen Wissens bei der Ausführung sprachlicher und metasprachlicher Aufgaben erforderlich.

Der Begriff der „Kontrolle über“ unterscheidet sich stark vom Begriff „der Kontrolle von Handlungsausführungen“: Bei „Kontrolle von“ nimmt die Automatisierung zu, wenn die Kontrolle abnimmt, während bei „Kontrolle über“ die Automatisierung zunimmt, wenn die Kontrolle zunimmt. Ein Vergleich mit Andersons Hypothese zeigt, dass bei Anderson aus explizitem Wissen durch Automatisierung zwangsläufig implizites Wissen entsteht, während es nach Bialystok in seiner expliziten Repräsentationsform verbleiben kann, ohne den automatisierenden Sprachgebrauch zu beeinträchtigen.

Der zweite Ansatz der „schwachen-Interface-Position“, die teachability-Hypothese⁶⁵, gehört seit Mitte der 80er Jahre zu den meist diskutierten theoretischen Positionen in der Zweitspracherwerbsforschung und wird vor allem mit dem Namen Manfred Pienemann in Verbindung gebracht. Diese Hypothese kann ebenfalls als schwache-Interface-Position aufgefasst werden, da sie auf der Beobachtung beruht, dass Sprachen in einer festen Abfolge von Entwicklungsstufen erworben werden. Sie besagt, dass der Unterricht zeitlich auf die Interimssprache der Lernenden abgestimmt sein muss. Lernende können keine definierte Entwicklungsstufe überspringen und der Unterricht muss auf die jeweils nächste Entwicklungsstufe abzielen, um einen positiven Effekt zu erzielen. Das unterrichtete Phänomen darf nicht zu weit über dem erreichten Entwicklungsstand der Lernenden liegen. Die Lernenden müssen psycholinguistisch „bereit“ sein, damit explizite Grammatikvermittlung zu einem

⁶⁵ s. Teachability-Hypothese von Pienemann (1984, 1989) und zusammenfassend die wesentlich ausführlichere Darstellung in Schlak (2002: 40-44).

Lernzuwachs führen kann. Wenn ein Lernender diese Voraussetzung erfüllt, kann Unterricht, gemäß Pienemanns empirischer Studien, den Erwerb des jeweiligen Phänomens im Vergleich zum Erwerb in natürlichen Kontexten, beschleunigen. Überfordert man die Lernenden jedoch mit dem Lehren von Sprachphänomenen, die weit über ihrer Entwicklungsstufe liegen, dann kann dies den Lernprozess negativ beeinflussen.

Neben den morphologischen Abfolgeerscheinungen wurden ebenfalls invariante Erwerbsstufen ermittelt. Diese Stufen verweisen darauf, wie Lernende beim Sprechen auf systematische Weise, die zunehmende psychologische Komplexität sprachlicher Strukturen und hierdurch die damit verbundenen Anforderungen an Verarbeitung und Gedächtnis, überwinden. Wenn Lernende allerdings mit grammatischen Phänomenen konfrontiert werden, die in ihrem Erwerbsplan noch nicht vorgesehen sind, kann diese Überforderung zu Frustration, Überbelastung und Entmutigung führen.

Neben der Achse der Entwicklung, die auf den kognitiven Verarbeitungsbedingungen beruht, wird noch eine Achse individueller Variation angenommen, die auf psychosozialen Faktoren beruht. Diese individuelle Variation wird dadurch erklärt, dass Lernende unterschiedlich motiviert oder unterschiedlich sprachbegabt sind. Wenn Lernende also stark integrativ motiviert sind, in dem Sinn, dass sie sich in die zielsprachliche Gemeinschaft und Kultur einfügen wollen, dann kann dies dazu führen, dass sie ihr fremdsprachliches Vermögen von sich aus möglichst differenziert ausbauen.

Die teachability-Hypothese fördert die Grammatikvermittlung unter der Voraussetzung, dass die zu lehrenden Regeln und Strukturen in Reichweite der aktuellen „speech processing constraints“ der Lernenden liegen. Das heißt, dass der aktuelle Lernstoff nicht über die Stufe hinausreichen darf, die der gerade erreichten Entwicklungsstufe folgt. Auf der anderen Seite aber steht sie uneingeschränkt für eine Grammatikvermittlung in Bereichen, die jederzeit lernbar sind. Dies sind die sprachlichen Erscheinungen, die auf der Variationsachse sprachlichen Lernens liegen. Es ist schließlich zu betonen, dass es in beiden Fällen nicht ausgeschlossen ist, dass vorgenommene Kognitivierungen Spracherwerbsprozesse beschleunigen.

Die dritte Hypothese der schwachen-Interface-Position, die so genannte noticing-Hypothese⁶⁶ von Schmidt (1995: 20), besagt, dass Lernen ohne Bewusstheit (consciousness) (s. 3.2.2) unmöglich ist. Schmidt erkennt drei Aspekte der Bewusstheit, die im Fremdsprachenlernen eine wichtige Rolle spielen: „awareness“, „intention“ und „knowledge“. „Was die Lernenden im Input bemerken ist das, was Intake zum Lernen wird“⁶⁷. Die noticing-Hypothese besagt genau das Gegenteil von Krashens non-Interface-Position. Schmidt zerlegt im Rahmen von Reanalysen empirischer Forschung zur Bewusstheit, den Begriff der „consciousness“ in

⁶⁶ s. die noticing-Hypothese in Schmidt (1990, 1993, 1995, 2001) basiert auf Raabe (2001a: 127-129).

⁶⁷ Nach der Verfasserin übersetzt. Das englische Zitat lautet: „...what learners notice in input is what becomes intake for learning“. Schmidt (1995: 20).

„intention“ (consciousness as intention, d.h. die Absicht der Lernenden die Fremdsprache zu lernen), „attention“ (consciousness as attention, d.h. Aufmerksamkeit), „noticing“⁶⁸ (d.h. Gewahrwerden) und „understanding“ (d.h. Verstehen). Schmidt betont, dass „noticing“ die notwendigste Voraussetzung für den Fremdsprachenerwerb ist.

Laut Ellis gibt es zwei unterschiedliche Stufen, die dafür zuständig sind, dass der Input zu implizitem Wissen wird. Auf der ersten Stufe sind die sprachlichen Strukturen (Input), die durch noticing zum Intake werden, zuerst im Kurzzeitgedächtnis (s. 1.3.1.1) gespeichert und werden später als Output produziert. Das bedeutet, dass „consciousness“ mit dem Kurzzeitgedächtnis identisch ist. Damit die sprachlichen Strukturen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, sollten sie zuerst im Kurzzeitgedächtnis eingesetzt werden, denn ohne „noticing“ werden sie vergessen. Die zweite Stufe ist jene in der „Intake“ für das sprachliche System der Lernenden erworben wird. Zu Veränderungen in diesem sprachlichen System kann es nur kommen, wenn die sprachlichen Strukturen Teil des Langzeitgedächtnisses sind.

Jeder Teilbegriff ist eine notwendige Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen. Fremdsprachenlernen ohne Absicht ist möglich aber ohne Aufmerksamkeit nicht auf sinnvolle Weise. Fremdsprachenlernen ohne Gewahrwerden (noticing) ist ebenfalls unmöglich, da Schmidt unter dem Begriff „noticing“ eine subjektive, oberflächliche Bewusstheit zum Lernzeitpunkt versteht, die in engem Zusammenhang mit dem letztgenannten Begriff steht, nämlich dem Verstehen. Für den Erwerb einer sprachlichen Struktur spielt das Verstehen eine grundlegende Rolle. Zu diesem Punkt besagt die noticing-Hypothese, dass verschiedene Grammatikphänomene, die sehr schwer und komplex erscheinen, implizit, während andere, die ein tiefsichtigeres Verstehen voraussetzen, explizit gelehrt werden sollten.

Diese Position wird durch folgende Beobachtungen gestärkt: 1) Das vorhandene Wissen der Lernenden ist weniger abstrakt als jenes, welches laut der non-Interface-Position existent ist. 2) Die Lernenden sind unter Bedingungen impliziten Lernens weit weniger erfolgreich als häufig angenommen wird. 3) Lernende verfügen über eine ausgeprägte formale Sprachwahrnehmung.

Explizites Wissen hilft den Lernenden, sich der wesentlichen formalen Aspekte des Inputs bewusst zu werden, um so den Prozess des „Intake“⁶⁹ und mit diesem auch den Erwerb des impliziten Wissens zu fördern.

⁶⁸ Schmidt (1995: 132) definiert den Begriff „noticing“ folgendermaßen: „Noticing thus refers to private experience, although noticing can be operationally defined as availability for verbal report, subject to certain conditions“.

⁶⁹ Zur noticing- Hypothese ist insbesondere das Folgende kritisch anzumerken (Truscott 1998: in Raabe: 2001a, 129): Die von Schmidt verwendeten Begriffe (noticing, attention) sind noch relativ unscharf. Sie sind nur unzureichend voneinander abgrenzbar und selbst in der kognitionspsychologischen Grundlagenliteratur nicht unumstritten. Es fehlt ein befriedigender forschungsanalytischer Zugriff, der die Frage beantworten könnte, welche sprachlichen Aspekte auf welchen Abstraktionsstufen im sprachlichen Input überhaupt „bemerkt“ werden müssen, um Lernen zu ermöglichen.

3.2.2.2 Positionen auf der Grundlage praktischen Erfahrungswissens

Verschiedene Positionen, die aus dem praktischen Erfahrungswissen herrühren, haben den Nachweis geführt, inwieweit eine explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht nützlich ist und zudem, welche Faktoren die Kognitivierung einer bestimmten grammatischen Struktur beeinflussen. Bei der Entscheidung über die Art und den Grad der expliziten Grammatikvermittlung muss die Lehrkraft folgende zehn Aspekte⁷⁰ berücksichtigen.

Lernmodus und Lerntyp: Die ersten zwei Aspekte betreffen den Lernmodus und den Lerntyp. Der Lernmodus verbleibt in der „explizit vs. implizit“ - Dimensionierung, indem er die Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Lernen einführt. Implizites Lernen ist nach Raabe (2001a: 85) immanent, unmerklich, beiläufig und geschieht ohne bewusste Operationen, während explizites Lernen absichtlich, wahrnehmend, offen ist, also ein bewusstes Lernen, bei dem Fragen zur Sprache gestellt und Hypothesen getestet werden.

Bei Lerntypen (s. 1.3.2.1) sind, je nach gewähltem Instrument, Denk- oder Lernstile festzustellen, die von der jeweiligen Persönlichkeit mit ihren Vorlieben und Abneigungen beeinflusst werden.

Mohl (1993) und Röhl (2003) unterscheiden darüber hinaus zwei Lerntypen⁷¹, den visuellen und den auditiven Lerntyp. Diese beiden Lerntypen weisen die folgenden Charakteristika auf: Für den visuellen Lerntyp steht das „Sehen“ im Vordergrund. Er benötigt Texte zum Lesen, Bilder, Illustrationen, um Sachverhalte zu lernen. Dieser konkrete Lerntyp lernt am besten mit Grafiken oder Schautafeln, die einen Überblick geben. Der auditive Lerntyp hingegen verarbeitet gehörte Informationen besonders gut. Er lernt durch Zuhören und kann sich das gesprochene Wort gut einprägen, wenn er dem Lernstoff zuhört. Er kann gut mit Tonaufnahmen (Kassettenprogrammen) lernen oder durch das laute Wiederholen eines gelesenen Textes.

Nach Dunn (2003) gibt es noch ein weiterer Lerntyp, der kinästhetische Lerntyp, der Dinge am besten lernt, indem er sie tatsächlich ausführt, durch Ausprobieren, Anfassen und Hantieren aber auch durch Rollenspiele oder Experimentieren.

Um Schülern etwas erfolgreich zu vermitteln, sollten beide Gehirnhälften gleichermaßen angesprochen werden. Eine Studie von Niggemann (1997) hat in diesem Zusammenhang folgendes erwiesen. Während der Untersuchung wurden den Testpersonen bestimmte Informationen auf unterschiedliche Weise präsentiert, anschließend wurde ihr Erinnerungsvermögen getestet. Das Ergebnis spricht für sich: Vortrag (nur Hören): Erinnerbarkeit 20% - Bilder/ Filme (nur Sehen): Erinnerbarkeit 30% - Vortrag und Bilder (Hören und Sehen): Erinnerbarkeit 50% - Gemeinsames

⁷⁰ Diese 10 Aspekte werden in Raabe (2001a: 85-93) zusammengefasst.

⁷¹ Zur Analyse der weiteren Lerntypen s. Unterkapitel 2.3.2.1.

Lernen, Kooperation und eigenes Handeln: Erinnerbarkeit 70% - Mitentscheidung über Auswahl und Inhalt des Sachverhalts: Erinnerbarkeit 90%.

Biologisches Alter: Der dritte Aspekt, das biologische Alter der Lernenden, scheint sowohl aus gedächtnispsychologischer als auch aus psycholinguistischer Perspektive ein zentraler Faktor für das Erlernen einer Fremdsprache zu sein. Bezugnehmend auf die explizite oder implizite Vermittlung einer grammatischen Struktur geht Zimmermann (1990: 33) davon aus, dass die Lernenden nach der sogenannten „kritischen Phase“, die um die Pubertät oder weit früher liegt, mehr von Grammatikerklärungen profitieren können als zuvor. Bei steigendem Alter wird mit zunehmender Tendenz, bewusstes Lernen von Grammatik insbesondere von Erwachsenen „rational“ akzeptiert. In Übereinstimmung zur Annahme von „kritischen Phasen“ gehen Huneke/Steinig (2005: 11) davon aus, dass Lerner, die vor der Pubertät mit dem L2-Erwerb beginnen, in Bezug auf die Morphologie und Syntax der Zielsprache, vollständig oder weitgehend, ein muttersprachliches Niveau erreichen können. Auf der anderen Seite haben Lerner, die nach der Pubertät mit dem L2-Erwerb beginnen, einen „normalverteilten“ Erfolg mit Spitzen bei befriedigenden und ausreichenden Fähigkeiten. Aufgrund verschiedener Untersuchungen des Gehirns von Kim/Relkin/Lee/Hirsch (1997: 171-174f) wurde deutlich, dass das Alter für den Erwerb von Grammatik eine der wichtigsten Rollen spielt. Die Untersuchungsergebnisse bewiesen, dass Lerner, die eine L2 als junge Erwachsene lernen, die Grammatik besser als ältere erwerben konnten. Im Allgemeinen erlernen Menschen die Grammatik einer Fremdsprache offenbar in unterschiedlichen Altersstufen unter veränderten kognitiven Rahmenbedingungen bzw. mit anderen neuronalen Parametern und speichern das Gelernte auch anders ab. Die Didaktik muss aus diesem Grund den Lernprozess altersgemäß gestalten, sodass in jeder Altersstufe ein optimales Ergebnis erzielt werden kann.

Leistungskontrolle, Geschichte und Tradition: Zum ersten Mal öffnet sich die Perspektive der Lehrenden mit der Einführung des vierten Aspekts, welcher die Leistungskontrolle betrifft. Raabe (2001a: 87) behauptet, dass die explizite Grammatikvermittlung an Schulen gezielt für eine grammatikorientierte Leistungsmessung eingesetzt wird, um dringend benötigtes und zudem leichter abprüfbares Wissen erzeugen zu können. Dieser Aspekt steht in engem Zusammenhang mit dem fünften Aspekt, der die Geschichte und Tradition betrifft.

Heutiges Lehrerhandeln ist laut Raabe (2001a: 90, 91) in hohem Maß von gestrigen Schülererfahrungen geprägt, was heute noch die Praxis der Grammatikvermittlung beeinflussen kann. Sie zeigt in der Geschichte unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die die Lernenden zu einer stabilen, methodischen Identifikation einladen können. Es kommt häufig vor, dass Unterrichtende die explizite Grammatikvermittlung auch für das eigene Sozialempfinden instrumentalisieren.

Oft wird die explizite Grammatikvermittlung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel betrieben, das logische Denken und die Verstandestätigkeit

der Lernenden zu schulen. So verliert aber die Grammatik ihre dienende Funktion und wird durch das elitäre, klassische Spracherziehungsideal des Bildungsbürgertums ersetzt. Besonders bei Lehrern in Schulen herrschen Tendenzen eines verstärkt grammatikalisierenden Deutschunterrichts vor, die ihren Grund in den Erfordernissen der Leistungskontrolle und Notengebung, den Lernzielen (Zertifikatsanforderungen, staatliche Lehrplänen) und natürlich in verschiedenen Lehrtraditionen, sowie im „grammatischen“ Selbstverständnis der Lehrenden finden. Das führt zu der Schlussfolgerung, dass die explizite Grammatikvermittlung zum Schlüssel für Sozialprestige, wenn nicht gar zum Instrument zur Ausübung von Macht werden kann.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass dort, wo Grammatikvermittlung ihren Grund im Sozialprestige, in der Machtausübung gegenüber Schülern, in der Erleichterung des Unterrichts und im unkritischen Traditionalismus hat, sie keine Lernerbedürfnisse, sondern ausschließlich Lehrerbedürfnisse befriedigt.

Phasen des Lernens: Der sechste Aspekt betrifft die Phasen des Lernens. Für diese Lernphasen wurden verschiedene Lernphasenmodelle entwickelt, die Planungseinheiten für den Fremdsprachenunterricht auf mittlerer Ebene (z.B. Lehrwerke oder Curricula für einen gesamten Sprachkurs) darstellen. Die Lernphasenmodelle beschreiben den Verlauf des Lehrprozesses und beruhen auf gedächtnis- und kommunikationspsychologischen Annahmen. Laut Storch (1999: 155) müssen alle Lernphasenmodelle die folgenden elementaren Erkenntnisse der Lernpsychologie berücksichtigen: a) Der neue Lernstoff muss aufgenommen werden, b) er soll - als Ziel des Lernens und Lehrens- zusammen mit zuvor aufgenommenem Lernstoff aus dem Gedächtnis abgerufen und adäquat angewendet werden können, c) die wichtigste Phase des Übens liegt zwischen Aufnahme und Anwendung des sprachlichen Inputs, da beim Sprachenlernen der neue Lernstoff nach seiner Aufnahme normalerweise nicht fest gespeichert ist und nicht direkt angewendet werden kann. Das folgende Schema, zeigt die Schritte im Kopf des Lernenden bei der Kognitivierung eines grammatischen Phänomens und zwar von seiner Aufnahme bis zu seiner Anwendung.

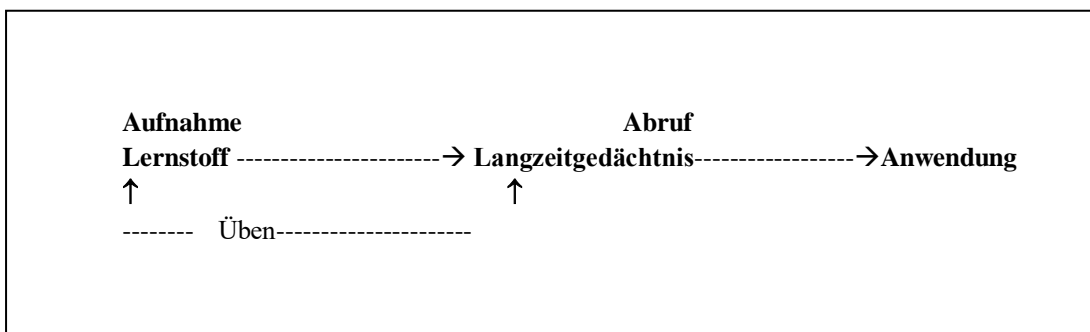


Abb. 13: Erster Schritt: Der neue Lernstoff wird aufgenommen. Zweiter Schritt: Verankerung des neuen Lernstoffs und Verarbeitung seiner Anwendung durch Üben. Dritter Schritt: Freie Anwendung des Lernstoffs in simulierten und realen kommunikativen Situationen (Storch 1999: 155).

Raabe (2001a: 88-89) unterteilt die Phasen des Lernens in eine Anfangs-, Hauptlern- und Perfektionierungs- oder Sprachanwendungsphase. In den ersten Wochen des Unterrichts (Anfangsphase) wird Grammatik in einer neuen Fremdsprache weitgehend „lexikalisiert“ gelehrt. Lexikalisiert bedeutet, dass die jeweilige grammatische Struktur unvollständig dargestellt wird oder dass grammatisch unerklärte formelhafte Sprachblöcke eingeführt werden.

Die Phase des Übens zwischen Auf- und Anwendungsphase (Hauptlernphase: die ersten zwei bis drei Lernjahre) ist für Raabe zugleich auch die wichtigste Phase. In ihr werden, in sorgfältig geplanter Progression, die relevanten Grammatikstrukturen in Abhängigkeit von der Intensität des Unterrichts, in eine konkrete Abfolge gebracht. Die Hauptlernphase bildet eindeutig den Schwerpunkt der systematisch geplanten, häufig expliziten Grammatikvermittlung. Hier wird unterschieden zwischen fünf verschiedenen Unterrichtsbedingungen, nämlich a) wenn Regeln eine Besonderheit der Zielsprache betreffen, b) wenn sie formal komplexe Gebilde verfügbar machen, c) wenn sie zuverlässig sind, d) wenn sie effektiv sind, weil sie einen großen Anwendungsbereich haben und e) wenn sie besonders häufige sprachliche Erscheinungen betreffen.

In der Perfektionierungs- oder Sprachanwendungsphase nimmt die systematisch geplante explizite Grammatikvermittlung drastisch ab, da die fremdsprachliche Kommunikation im Vordergrund steht.

Unbekannte formalgrammatische Erscheinungen werden selten gebraucht und sind meist recht kompliziert. Oft läuft die Grammatikvermittlung auf eine Differenzierung bereits bekannter Regeln hinaus.

Die letzten vier Aspekte betreffen die Lernschwierigkeit, die Struktur der Zielsprache, den Erstspracheneffekt und die Systemdistanz: Die Lernschwierigkeit (Raabe 2001a: 88) bezieht sich auf das Fehlerthema bzw. die häufigen Problemfälle beim Deutschlernen. Im Zusammenhang mit dem Aspekt der Lernschwierigkeit steht auch die Struktur der Zielsprache (Raabe 2001a: 88), welches die Notwendigkeit der expliziten Grammatikvermittlung betont, je differenzierter das grammatische System der Zielsprache ist.

Ein wichtiges Kriterium in diesem Zusammenhang ist die Einfachheit, die erforderlich macht, dass die Regeln in ihrer Komplexität reduziert werden. Die Entscheidung des Lehrers betrifft zwei Regeldimensionen (Raabe 2001b: 109), die unterschiedliche Differenzierungsgrade implizieren, aber stets dem Kriterium der Einfachheit zu genügen haben, nämlich die Verstehensregel und die Monitorregel⁷².

⁷² Verstehensregel und Monitorregel: in Zimmermann (1985: 292-296) und in Raabe (2001b: 110): „Die Verstehensregel: Sie ist so zu bringen, dass die Lernenden bei der Rezeption das grammatische Phänomen gut erkennen und in Verstehenszusammenhänge integrieren können. Die Monitorregel: Sie ist so zu formulieren, dass sie von den Lernenden neben dem Verstehen auch für die möglichst fehlerfreie Produktion und die Kontrolle des Hervorgebrachten eingesetzt werden kann. Eine besondere

Lehrer sollten also daran interessiert sein, ihren Schülern künftige Arbeitserleichterungen zu verschaffen, indem sie ihnen helfen, mnemotechnische Lernhilfen in ihrer Charakteristik und ihrer Konstruktionsweise zu erschließen.

Auf der anderen Seite, bezüglich des Erstspracheneffekts, wünschen sich Lernende mit einer grammatisch „reichen“ Erstsprache viel explizite Grammatikvermittlung, da sie viele morphologische und syntaktische Regeln enthält. Zu diesen Sprachen gehört auch Griechisch. Diese Lernenden brauchen in der Praxis explizite Grammatikerklärungen, da sie diese zum Beispiel durch sprachbezogene Fragen einfordern.

Hierbei spielt auch der neunte Aspekt, die sprachliche Systemdistanz zwischen der ersten und den später gelernten Fremdsprachen eine grundlegende Rolle. Die Sprachenfolge des Fremdsprachenlerner (z. B. wenn man zunächst Französisch, dann Spanisch und später Italienisch lernt) ist nach Raabe (2001a: 90) einer der wichtigsten Faktoren für die Herabsetzung des Anteils der expliziten Grammatikvermittlung bei den Folgesprachen: Ähnlichkeiten, die den Sprachsystemen der Folgesprachen zu eigen sind, können Lernenden dabei helfen, die verschiedenen grammatischen Strukturen der jeweiligen Zielsprache leichter zu verstehen und auf diese Weise natürlich und schneller zu erwerben.

Sprachliche Lernziele: Der letzte Aspekt betrifft die sprachlichen Lernziele. Es gibt zwei Arten von Lernzielen⁷³, die pragmatischen und die kognitiven. Die erst genannten bezeichnen die Handlungskomponente des Lernens, also die Frage was der Lernende nach Abschluss des Unterrichts können soll. Die kognitiven Lernziele hingegen bezeichnen das Wissen, das nach Abschluss des Kurses erworben sein soll. In der kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik wird der Versuch unternommen, pragmatische Lernziele in Bezug auf möglichst definierte Lernergruppen und deren (zukünftige) kommunikative Bedürfnisse zu bestimmen (z.B. „Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“). Dies setzt was Bedarfsanalysen für potenzielle Lernergruppen voraus. Die Kriterien hierfür sind die Nützlichkeit für die Lernenden, sowie zukünftige Gebrauchs- und Verwendungsrelevanz.

Bezugnehmend auf die kognitiven Lernziele, sollen die Lernenden im DaF-Unterricht ein explizites Wissen, vor allem in den folgenden Bereichen, erwerben: a) ein soziokulturelles Wissen, das sie dazu befähigt, sich in einem deutschsprachigen Land situations- und partnergerecht adäquat zu verhalten und wichtige Aspekte des Alltagsverhaltens der Menschen einzuschätzen, b) ein pragmatisches Wissen, das sie befähigt, entsprechend der kommunikativen Absicht adäquat sprachlich zu handeln und das sprachliche Handeln der Menschen zu verstehen und c) ein Wissen über das

einprägsame Art von Monitorregeln stellen die so genannten Faustregeln, Merkverse und Eselsbrücken dar, aber auch die signalgrammatischen Regeln“.

⁷³ Heimann (1976: 153) und Heimann/Otto/Schulz (1979: 25), in Storch (1999: 25) „Die Berliner Schule hat in der 60er Jahren ein einflussreiches didaktisches Modell entwickelt, in dem zwei Arten von Lernzielen („Lern- Intentionen“) unterschieden werden: pragmatische und kognitive“.

Lernen von Fremdsprachen, das sie dazu befähigt, ihr Lern- und Kommunikationsverhalten zu reflektieren und selbständig weiterzuentwickeln.

3.2.3 Explizite Grammatikvermittlung für die Didaktisierung der Wechselpräpositionen

Wie viele Präpositionen es gibt, kann nicht mit einer exakten Größe beantwortet werden, jedoch können einige Abschätzungen gemacht werden: Klaus (1999:45) erstellt in ihrem Buch, nach einem Vergleich von neun Grammatiken aus den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eine Liste: Aus dieser Auflistung ist zu ersehen, dass die niedrigste Zahl bei 50 liegt, die höchste hingegen wird mit 175 angegeben. Di Meola (2000:2) führt in seinem Werk sogar mehr als 210 Präpositionen und präpositional gebrauchten Wendungen an. Das hängt vor allem daran, dass die Entwicklung einer Sprache und ihrer Elemente niemals aufhört; eine Sprache verändert sich, dies gilt auch für Präpositionen.

Präpositionen, in der germanistischen Tradition auch Verhältniswörter, Vorwörter oder Lagewörter genannt, sind eine Wortart, die eine geschlossene Klasse bildet und somit zwischen Inhaltswort und grammatischer Markierung angesiedelt ist. Präpositionen verlangen, in der Regel, eine syntaktische Ergänzung von der Kategorie Nomen (Substantiv) und weisen dieser einen Kasus zu (in Sprachen, die Kasus sichtbar markieren). Zusammen mit ihrer Ergänzung und weiteren Modifikationen bilden sie Präpositionalphrasen. Präpositionen selbst sind in den meisten Sprachen, so auch im Deutschen, nicht flektierbar. Präpositionen können lokale, temporale, kausale, konzessive, modale Bedeutungen tragen oder zur Markierung grammatischer Verhältnisse (grammatische Morpheme) dienen.

Im Fall von lokalen Präpositionen, zu denen auch Wechselpräpositionen zählen, wird das räumliche Einordnen einer Entität bezüglich einer anderen Entität näher bestimmt (van Ackeren 1999:11).

Die Wechselpräpositionen wurden für den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen ausgewählt, da es den Lernenden im DaF Unterricht oft vor vielen Schwierigkeiten stellen kann. Präpositionen im Allgemeinen und Wechselpräpositionen im Besonderen stellen für Lerner unterschiedlicher Muttersprachen und Sprachstufen eine erhebliche Schwierigkeit dar (Wilmots/Moonen 1997, Diehl et al. 2000, Di Meola 2000 und 2004, Hufeisen/Gibson 2002, Freitag/Vandermeeren 2004). **Die Lernschwierigkeiten** liegen sowohl im morphosyntaktischen als auch im semantischen Bereich, was durch die Polysemie der präpositionalen Bedeutungen zusätzlich erschwert wird.

Wie im Unterkapitel 3.2.2 erwähnt wurde, dem Kriterium der Sprache nach, gehören zum Gegenstand der expliziten Kognitivierung, diejenigen Regeln, die als nützlich

angesehen werden, einen großen Anwendungsbereich haben (scope), Auftretenshäufigkeit (frequency) oder Zuverlässigkeit (reliability) aufweisen - nur wenige Ausnahmen lassen (Schlak 2003: 3), oder die von den Lernern selbst als schwierig oder kompliziert angesehen werden (Raabe 2001b: 85).

Für die Didaktisierung der Wechselpräpositionen, unter den Prinzipien der Binnendifferenzierung, wurde die explizite Grammatikvermittlung aus fünf Gründen ausgewählt, die im Rahmen des praktischen Erfahrungswissens gezeigt haben, dass eine explizite Grammatikvermittlung notwendig ist: Lernschwierigkeit, biologisches Alter, Leistungskontrolle, Struktur der Erst- und Zielsprache und die sprachliche Systemdistanz.

Wechselpräpositionen könnten den Sprechern der deutschen Sprache sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Kommunikation Probleme bereiten und es wird auf häufig auftretende Fehler bei dessen Gebrauch hingewiesen. Barbara Fröhlich (2003:32), die eine Analyse mehrerer Beispiele zu falschen und ungewöhnlichen Verwendungsweisen von deutschen Präpositionen in gebundener Struktur durchgeführt hat, weist auf folgende Schwierigkeiten der Sprecher mit Präpositionen in gebundenem Gebrauch hin: Probleme bei der Wahl der Präposition, Schwierigkeiten beim Einfügen des Präpositionalkasus, das Ersetzen des reinen Kasus durch den Präpositionalkasus, fehlende Präpositionen sowie den Einfluss der Präposition auf die Semantik des Satzes.

Die Aufgaben, die die Lerner der deutschen Sprache zu bewältigen haben, verdeutlichen die Komplexität dieses bestimmten Themas. Der Lerner sollte die Bedeutung des Verbs und der gesamten Äußerung verstehen, das Genus des Bezugsnomens bestimmen, eine passende Präposition auswählen und anschließend den richtigen Kasusfall treffen (Scheller 2009:91).

Das Thema „Wechselpräpositionen“ im DaF Unterricht bleibt noch lange fehleranfällig (Diel et al. 2000, Freitag/Vandermeeren 2004). Für Deutschlernende ist es von Anfang an verwirrend, dass die gleichen Präpositionen verschiedene Kasus haben können. Die semantische Begründung der Kasuswahl wirkt sich dabei nicht unbedingt erleichternd aus, da für Deutschlerner der Unterschied zwischen lokaler und direkter Verwendung- ausgedrückt durch Fragen „wo?“ vs. „wohin?“- im Gegensatz zu Muttersprachlern, nicht immer einleuchtend ist. Sylla (1999:153) und Diehl et al. (2000:268) weisen darauf hin, dass in vielen romanischen Sprachen die konzeptuelle Unterscheidung zwischen lokativer und direkter räumlicher Relation nicht durch die Präposition, sondern bereits durch das Verb selbst ausgedrückt wird. Aber auch das Vorhandensein der konzeptuellen Unterscheidung zwischen lokativer und direkter Verwendung der Präpositionen in den Muttersprachen der Deutschlernende stellt für sie keine Erleichterung dar, wie die Untersuchung von Wegener (1992) zum L2-Erwerb von Kindern zeigte.

Im Mittelpunkt der grammatischen Erklärungen und der grafischen Darstellungen der Lehrwerke steht die Unterscheidung zwischen „Ort/Ruhe“ (Dativ) und „Richtung/Bewegung“ (Akkusativ), was durch Pfeile als Richtungsbezeichnung und durch „ruhende“ Symbole als Metaphern für Positionsbezeichnung betont wird. Die Unterscheidung aber zwischen Richtung und Bewegung ist nicht immer eindeutig zu treffen, zumal die Übereinstimmung zwischen „Lage“ und „Ruhe“ einerseits und „Richtung“ und „Bewegung“ andererseits nicht immer gegeben ist (Sylla 1999: 150). Als Beispiel hier wird folgender Satz eingeführt: „Die Familie geht im Wald spazieren“. Hier wird deutlich, dass die Bewegung nicht notwendigerweise direktiv sein muss, obwohl die Erklärungen in den Lehrwerken und Übungsgrammatiken dies nahe legen (Reimann 1996:164, Fandrych/Tallowitz 2000:60, Luscher 2001:170). Entscheidend ist nicht, ob eine Bewegung stattfindet, sondern ob sie innerhalb eines Raums oder als Raum-, Ortswechsel bzw. generell als Zustandsänderung verläuft:

“The motion to that space is therefore seen as displacement of the object. The Dative indicates that an object is in that space, whether it is moving or not; the Accusative, that an object comes to be in that space because it moves” (Diehl et al. 2000:268 und Fröhlich 2003:42).

Die Arbeit von Aldemir⁷⁴ (2009: 22-28) untersuchte die Lernschwierigkeiten, die beim Lernen von Wechselpräpositionen entstehen und die linguistischen Grundlagen, die diese Lernschwierigkeiten haben. In dieser Studie liegt der Schwerpunkt auf dem Erlernen der lokalen Bedeutungen dieser Präpositionen. Die Wechselpräpositionen sind, nach Aldemir (2009:22), ein wichtiges und schwieriges Feld beim Lernen der deutschen Sprache. Die Präpositionen **an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwischen** werden mit zwei verschiedenen Ergänzungen gebraucht:

- auf die Frage *wo?* steht der Dativ
- auf die Frage *wohin?* der Akkusativ

Im Zusammenhang mit den Wechselpräpositionen bietet es sich an, auch die Positions- und Richtungsverben zu lehren. Im Deutschen sind die Wechselpräpositionen von großer Bedeutung, da sie umfangreiche Bedeutungen (lokal, temporal, kausal) signalisieren. Diese Präpositionen können in lokalen Bedeutungen sowohl als situative Ergänzung (auf die Frage „wo“) wie auch als direktive Ergänzung (auf die Frage „wohin“) gebraucht werden. Sie sind im DaF-Unterricht auch deshalb schwierig zu lernen, da sie sowohl mit dem Dativ als auch mit dem Akkusativ verwendet werden können.

Aldemir (2009:24) behauptet, dass die Deutschlerner oft Fehler bei den Wechselpräpositionen machen, wenn sie die direktiven und situativen Ergänzungen im Satz missverstehen. In dieser Studie von Aldemir wurde gezeigt, wie bestimmte Wechselpräpositionen, wie „an“ oder „neben“ „in“ oder „auf“, und „über“ oft zu

Schwierigkeiten beim Erlernen der bestimmten grammatischen Struktur führen. Es sollte deswegen „Die Berührung“ oder „die räumliche Nähe“ bei der Präposition „an“ den Schülern genau erklärt werden, um die voraussichtlichen Fehler zu vermeiden. Im Allgemeinen gebraucht man die Präposition „in“ bei geschlossenen Räumen und „auf“ bei offenen Orten und Plätzen. Bei der Präposition „auf“ gibt es eine Berührung, bei „über“ nicht.

Eine andere wichtige Sache bei der grammatischen Vermittlung von Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht ist nach Aldemir (2009:28), dass in einem Kapitel oder in einer Einheit nur die Wechselpräpositionen gelehrt werden sollten. Sie sollten nicht mit anderen Dativ-, Akkusativpräpositionen oder mit anderen lokalen Präpositionen gelehrt oder dargestellt werden, weil die Wechselpräpositionen in zwei Hauptkategorien (situativ–Dativ/direktiv–Akkusativ) gelehrt werden können und aus diesem Grund für DaF-Schüler schwierig zu begreifen und anzuwenden sind.

Nach Alexiadis (2008:68-70) bereitet den Schülern, im Bereich der Präpositionen, ein Faktor relativ große Probleme: Die Kasusunterscheidung. Die Kasusunterscheidung des Deutschen bei lokalen Präpositionen. Nach bestimmten lokalen Präpositionen, steht das Substantiv entweder im Dativ oder im Akkusativ. Mit dem Dativ wird „das Verbleiben in einem Raum, das Beharren an einem Ort oder allgemein die Lage gekennzeichnet. Der Akkusativ wird gebraucht, wenn eine Raum- oder Ortsveränderung, eine Bewegung, Erstreckung oder Richtung gekennzeichnet wird“ (Duden-Grammatik 1998:394). Diese positionelle bzw. direktionale Kasusunterscheidung, bezüglich der Rektion der lokalen Präpositionen existiert im Neugriechischen nicht, d.h. „in die Schule (gehen)“ und „in der Schule (sein)“ ist beides im Neugriechischen „πάω στο σχολείο“, „είμαι στο σχολείο“. Deswegen ist die richtige Kasuswahl relativ schwer, vor allem in Fällen, wo nicht ganz eindeutig ist, ob eine direktionale oder positionelle Beziehung bzgl. der Rektion vorliegt (vgl. auch Duden-Grammatik, 1998: 395).

Bei der Entscheidung über die Art und den Grad der expliziten Grammatikvermittlung muss die Lehrkraft den Aspekt des biologischen Alters berücksichtigen. Die Lernenden beider Schulen sind 15 Jahre alt, in der Pubertät und können von Grammatikerklärungen mehrmals zuvor profitieren können.

Die **Lernphase**, in der sich Lerner befinden, sollte außerdem den Anteil an expliziter Kognitivierung bestimmen. Die Lernenden befinden sich nicht in der Anfangsphase, in der die Strukturen eher lexikalisiert wurden, grammatisch unvollständig oder durch unerklärte formelhafte Chunks (z.B. „wie geht's?“) vorgestellt werden. Sie befinden sich in der Hauptlernphase, in der die grammatischen Strukturen in eine Abfolge gebracht werden, sodass der Anteil an expliziter Kognitivierung zunehmen kann.

Was die Leistungskontrolle, den dritten Grundfaktor betrifft, setzen die Lehrerinnen beider Schulen die explizite Grammatikvermittlung gezielt für eine grammatikorientierte Leistungsmessung ein, die ihren Grund in den Erfordernissen

der Leistungsmessung, Leistungskontrolle und Notengebung und den Lernzielen (Zertifikatsanforderungen, staatliche Lehrplänen) findet, um dringend benötigtes und zudem leichter abprüfbares Wissen erzeugen zu können. Nur die Vermittlungsmethode ist in jeder Schule unterschiedlich. Die erste Lehrerin aus SCH1 plant alle Unterrichtseinheiten in allen Klassen nach den Normen der Deduktion, während die andere Lehrerin aus SCH2 nach den Normen der Induktion. Aus diesem Grund bestand nicht die Notwendigkeit aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht den Lernmodus⁷⁵ oder die Vermittlungsmethode zu ändern.

Aufgrund der folgenden drei Aspekte, die unabhängig von der Lehrer- bzw. Lernerperspektive sind und sich auf die Sprache beziehen, nimmt der Bedarf an expliziter Kognitiverung zu. Die **Struktur der Zielsprache** spielt eine wichtige Rolle, wenn sie sich von der Muttersprache der Lerner in hohem Maße unterscheidet. Die griechischen Deutschlerner können oft Fehler bei den Wechselpräpositionen machen, wenn sie die direktiven und situativen Ergänzungen im Satz missverstehen. Ein weiteres Problem kann die Kasusunterscheidung des Deutschen bei den lokalen Präpositionen mit sich bringen, da das Substantiv entweder im Dativ oder im Akkusativ steht. Im Zusammenhang mit den Wechselpräpositionen bietet es sich an, auch die Positions- und Richtungsverben zu lehren. Im Deutschen sind die Wechselpräpositionen von großer Bedeutung, da sie umfangreiche Bedeutungen (lokal, temporal, kausal) signalisieren können. Wechselpräpositionen, wie „an“ oder „neben“ „in“ oder „auf“, und „über“ führen oft zu Schwierigkeiten beim Erlernen dieser bestimmten grammatischen Struktur. Es sollte deswegen „die Berührung“ oder „die räumliche Nähe“ bei der Präposition „an“, den Schülern genau erklärt werden, um so mit die voraussichtlichen Fehler zu vermeiden.

Die **Struktur der Erstsprache** der Lerner (Griechisch), ist eine ‚reiche‘ Sprache. Lerner mit einer reichen Erstsprache bevorzugen eine zielstrebige explizite Grammatikvermittlung. Die **sprachliche Systemdistanz** zwischen der ersten und der später gelernten Fremdsprachen, die Reihenfolge nach der Lerner Fremdsprachen lernen, beeinflusst die Wahl zwischen einer expliziten oder impliziten Grammatikvermittlung. Die Sprachenfolge der Lernenden (sie lernen Englisch und sollen noch eine weitere, Deutsch oder Französisch, auswählen). Des Weiteren sind wesentliche Unterschiede zwischen den Sprachsystemen der erst gelernten Fremdsprache der Schüler (Englisch) und der deutschen Sprache zu beobachten, was bedeutet, dass die Schüler von ihrem schon aufgebauten fremdsprachlichen Wissen, in diesem Fall, nicht profitieren könnten (s. 1.3.1.2 zur Aktivierung des Vorwissens).

⁷⁵ S. Aspekt des Lernmodus in 3.2.2.2

3.2.3.1 Linguistische Beschreibung der Wechselpräpositionen

Als Wechselpräpositionen werden diejenigen räumlichen Präpositionen bezeichnet, die ausgehend vom semantischen Gehalt des Verbs eine bedeutungsunterscheidende Kasusopposition Dativ vs. Akkusativ aufweisen (Schanen 1995:171, Fröhlich 2003:19, Di Meola 2004: 226). Es handelt sich dabei um die folgenden neun Präpositionen: in, an, auf, hinter, unter, über, vor, zwischen, neben. Die genauere Analyse der Ausführungen zum Kapitel Präpositionen zeigte jedoch wiederum ein durchaus heterogenes Meinungsbild: Es werden ebenfalls Präpositionen aufgeführt, die den Dativ und den Akkusativ regieren können. Hier sollen auch diese Formen zu den Wechselpräpositionen gezählt werden. So nennen Eichler/Büntig (1996), Engel (1996) und Helbig/Buscha (2001) noch das Lexem „ab“. Heuer et. al (2006) benennt noch „bis“, Zifonun et. al (1997) führt noch „pro“ und „per“ auf, Mikosch (1987) fügt „für“ noch hinzu, Helbig/Buscha (2001) listen noch „außer“ auf, und Jude (1975), Schulz/Griesbach (1982) sowie Weinrich (1976) zählen außerdem „entlang“ zu diesen Präpositionen mit wechselnder Kasusreaktion. Di Meola (2004:228) zählt zu den Wechselpräpositionen ebenfalls „entlang“, da diese Präposition, seiner Meinung nach, mit dem Akkusativ eine zielgerichtete Bewegung bezeichnet und mit dem Dativ eine statistische lokale Konfiguration kodiert. Im Rahmen dieser Arbeit aber beschäftigen wir uns mit den neun Wechselpräpositionen „in, an, auf, hinter, unter, über, vor, zwischen, neben“. Über diese bestimmte Auswahl von Präpositionen herrscht in der Literatur Einigkeit⁷⁶.

Präpositionen als relationierende Prozeduren stellen eine Beziehung zwischen zwei oder mehreren Entitäten im räumlichen, zeitlichen oder logisch-abstrakten Bereich her (vgl. Schröder 1986). Im Fall von lokalen Präpositionen, zu denen auch Wechselpräpositionen zählen, wird das räumliche Einordnen einer Entität bezüglich einer anderen Entität näher bestimmt (van Ackeren 1999:11). Die meisten Präpositionen⁷⁷ sind aus Lokaladverbien entstanden, mit denen früher, das im Allgemeinen bereits durch den Kasus des Substantivs bestimmte Raumverhältnis genauer gekennzeichnet wurde. Bei diesen lokalen Präpositionen (den sogenannten Wechselpräpositionen) muss zwischen Dativ und Akkusativ gewählt werden. Der Akkusativ wird verlangt, wenn das Verb eine Orts- bzw. Richtungsänderung anzeigt, eine Zielrichtung oder ein Zielort bezeichnet wird. Auf der anderen Seite stehen die Substantive im Dativ, wenn das Verb eine Ergänzung mit lokaler Bedeutung hat.

Die Kasualternation gründet dabei auf unterschiedlicher Interpretation der Semantik der präpositionalen Phrase. Hierzu wird üblicherweise die Dichotomie lokal (Dativ)

⁷⁶ S. Helbig/Buscha, 2001: 358,359, Jude, 1975: 183, Gelhaus/Eisenberg et.al., 1998: 394, Forstreuter/Egerer/Möslein, 1980:11.

⁷⁷ Vgl. den Überblick der linguistischen Beschreibung der lokalen Bedeutung der Wechselpräpositionen in Helbig-Buscha (2001:353-362)

vs. direktional (Akkusativ) (Schröder 1986, Eichler/Büntig 1989, Rehbein/van Genabith 2006) bzw. zielgerichtet vs. nicht-zielgerichtet (Helbig/Buscha 2001, Sommerfeld/Starke 1992, Schanen 1995) herangezogen. Die Entscheidung, ob eine gegebene Präposition eine zielgerichtete oder nicht-zielgerichtete Relation angibt, hängt einerseits vom präpositionalen Kasus und andererseits von der Verbsemantik ab (Berthele 2004). Die durch das Verb ausgedrückten Vorgänge und Handlungen beschreiben die vorliegende räumliche Szene und ihre Teilnehmer in bestimmter Art und Weise und legen somit nicht nur die Wahl der Präposition, sondern auch die des Kasus fest. Grundsätzlich gilt, dass der Dativ verwendet wird, wenn es sich im Satz um ein nicht-zielgerichtetes Geschehen handelt und der Akkusativ erscheint, wenn das Geschehen zielgerichtet ist. Diese allgemeine Unterscheidung bedarf jedoch verschiedener Einschränkungen, die im Folgenden übersichtsweise dargestellt werden:

Bei den Verbindungen von Substantiven und Präpositionen mit Dativ und Akkusativ ist zunächst zwischen valenzunabhängigen und valenzabhängigen Verbindungen zu unterscheiden. **1.** Die valenzunabhängigen Verbindungen werden nicht weiter differenziert. Es sind verschiedene Präpositionen möglich, die Bedeutung ist jedoch immer „nicht zielgerichtet“ und der Kasus immer Dativ: z. B: Wir essen in der Küche/vor dem Haus/auf dem Balkon/. **2.** Bei den valenzabhängigen Bedingungen ist danach zu unterscheiden, ob die Präposition allein vom Verb im Satz abhängig ist oder von Verb und Substantiv, das von der Präposition regiert wird. Bei den von Prädikat und regiertem Substantiv abhängigen Verbindungen sind entsprechend der Bedeutung verschiedene Präpositionen mit Dativ oder mit Akkusativ möglich. Es ist zwischen den Hauptgruppen „nicht zielgerichtet“ und „zielgerichtet“ und einer Mischgruppe „nicht zielgerichtet/zielgerichtet“⁷⁸ zu unterscheiden:

(a) Die nicht zielgerichteten Verbindungen stehen im Dativ, vielfach bei intransitiven Verben: Das Buch liegt auf dem Tisch/zwischen den Büchern/in der Schublade. Ebenso bei: sitzen, stehen, hängen (unregelmäßiges Verb), umhergehen, wohnen.

(b) Die zielgerichteten Verbindungen stehen oft im Akkusativ, besonders bei transitiven nicht präfigierten Verben. Bei diesen zielgerichteten Verbindungen ist die Richtung betont. Ebenso bei: setzen, stellen, hängen.

➤ **zielgerichtet-richtungsbetonte Verbindungen mit Akkusativ:**

Er legt das Buch in die Schublade/auf den Tisch/zwischen die Hefte/... Ebenso bei: setzen, stellen, hängen (regelmäßiges Verb), packen, schieben, kommen, treten.

Neben diesen Verbindungen mit Akkusativ gibt es noch Verbindungen mit Dativ bei zielbetonten Verben und als Mischgruppe die Verbindungen mit schwankendem Kasus bei Verben, die richtungs- und zielbetont sein können. Bei beiden Gruppen

⁷⁸ Vgl den Überblick von „nicht zielgerichtet“, „zielgerichtet“ und „nicht zielgerichtet/ziel-gerichtet“ in Helbig/Buscha (2001:409).

sind die Verben zumeist präfigiert, bei der zweiten Gruppe ist gewöhnlich nur eine bestimmte Präposition möglich.

➤ **zielgerichtet-zielbetonte Verbindungen mit Dativ:**

Er hat die Couch an der Wand/vor dem Regal/unter dem Fenster/....aufgestellt.
Ebenso mit: aufhängen, anstecken, befestigen (intransitiv), ankommen

➤ **zielgerichtete Verbindungen, die richtungsbetont mit Akkusativ oder zielbetont mit Dativ stehen können:**

Der Kranke wurde ins Krankenhaus aufgenommen (zielgerichtet-richtungsbetont)

Der Kranke wurde im Krankenhaus aufgenommen (zielgerichtet-zielbetont).

Ebenso mit: aufbauen auf, einschließen in, klopfen an, sich setzen auf/in, versinken in, verschwinden hinter.

(c) Bei zahlreichen Verben der Bewegung ist sowohl eine nicht-zielgerichtete Verbindung mit Dativ, als auch eine zielgerichtete Verbindung mit Akkusativ möglich: Das Kind läuft auf der Straße/Das Kind läuft auf die Straße. Ebenso mit: fahren, fliegen, gehen. Im Folgenden wird die Bedeutung⁷⁹ der jeweiligen Wechselpräposition präsentiert und durch Beispiele⁸⁰ bezüglich ihrer zielgerichteten oder nicht zielgerichteten Verbindungen erläutert.

1. an: Mit „an“ wird die Lage in der Nähe von etwas angegeben.

Beispiele: Er hängt das Bild an die Wand. (zielgerichtet mit Akkusativ)
Das Bild hängt an der Wand. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

2. in: Mit „in“ wird der Ort eines Geschehens, eines Zustands oder das Ziel einer Bewegung gekennzeichnet, innerhalb von etwas Bestimmtem gelegen.

Beispiele: Ich hänge den Pullover in den Schrank. (zielgerichtet mit Akkusativ)
Der Pullover hängt im Schrank. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

3. auf: Mit „auf“ wird die Berührung von oben angegeben

Beispiele: Ich stelle die Vase auf den Tisch. (zielgerichtet mit Akkusativ)
Die Vase steht auf dem Tisch. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

4. über: Mit „über“ wird die Lage oder Bewegung in Richtung einer Höhe und in bestimmtem Abstand von der oberen Seite von jemandem oder etwas gekennzeichnet.

Beispiele: Maria hängt die Lampe über den Tisch. (zielgerichtet mit Akkusativ)
Die Lampe hängt über dem Tisch. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

5. unter: Mit „unter“ wird ein Abstand in vertikaler Richtung oder eine Bewegung unterhalb von jemandem oder etwas gekennzeichnet. Es bezeichnet die tiefere Lage im Verhältnis zu etwas.

Beispiele: Sie legt die Tasche unter den Schreibtisch. (zielgerichtet mit Akkusativ)
Die Tasche liegt unter dem Schreibtisch. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

⁷⁹ Die Bedeutung jeder Wechselpräposition stammt aus Helbig/Buscha (2001:416-444).

⁸⁰ Die Beispiele sind von der Verfasserin hergestellt.

6. vor: Mit „vor“ wird die Vorderseite oder die Bewegung auf die Vorderseite von jemandem oder etwas zu einer Person oder eine Sache ausgedrückt.

Beispiele: Ich stelle die Blumen vor das Fenster. (zielgerichtet mit Akkusativ)

Die Blumen stehen vor dem Fenster. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

7. zwischen: Mit „zwischen“ wird das Vorhandensein oder das Hinbewegen von jemandem oder einer Sache innerhalb eines markierten Raumes durch zwei Begrenzungen gekennzeichnet.

Beispiele: Er setzt sich zwischen seinen Vater und seinen Bruder. (zielgerichtet mit Akkusativ)

Er sitzt zwischen seinem Vater und seinem Bruder. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

8. hinter: „Hinter“ zeigt die Rückseite oder die Bewegung zur Rückseite von jemandem oder etwas.

Beispiele: Er stellt das Auto hinter das Haus. (zielgerichtet mit Akkusativ)

Das Auto steht hinter dem Haus. (nicht zielgerichtet mit Dativ)

9. neben: „Neben“ kennzeichnet die Bewegung oder den Stand unmittelbar an, die Seite von jemandem oder etwas.

Beispiele: Ich lege das Heft neben meinen Kugelschreiber. (zielgerichtet mit Akkusativ)

Das Heft liegt neben meinem Kugelschreiber. (nicht zielgerichtet mit Dativ).

Zum Schluss ist erwähnenswert, dass nach Dudenredaktion (2005:616) die Wahl des Kasus von semantischen Gesichtspunkten abhängt:

„Der Dativ bezeichnet dabei die (statische) Lage, das Verbleiben an einem Ort (mit der Frage wo?), während der Akkusativ die (dynamische und direktionale) Ortveränderung, eine Bewegung oder eine Richtung bezeichnet (mit der Frage wohin?“ (Duden 2005: 616).

3.2.3.2 Didaktische Darstellung der Wechselprepositionen im Lehrwerk Deutsch - ein Hit! 2

Lehrwerke spielen im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle, da sie einen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses darstellen. Sie sind nicht nur für Lernende festgelegt, sondern sie helfen auch dem Lehrer bei der Realisation und Klassifikation der Bildungsergebnisse.

Zurzeit gibt es eine große Auswahl an Lehrwerken, die Lehrer im Deutschunterricht nutzen können. Das Angebot an Lehrwerken für den Deutschunterricht wird von Jahr zu Jahr größer, deshalb stehen Lehrer oft vor der schwierigen Entscheidung, ein geeignetes Lehrwerk für ihre Schüler/innen auszuwählen. Sie können angebotene Lehrwerke aus persönlicher Sicht bewerten und mit den geeigneten für ihre Lernziele arbeiten. Für die Lehrer, die an Grundschulen, Gymnasien oder im Lyzeum tätig sind, gilt die Pflicht die Lehrwerke auszuwählen, die vom Schulministerium empfohlen sind.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird der Grammatik noch heute ein sehr hoher Stellenwert zugewiesen. Es handelt sich aber nicht um eine linguistische, deskriptive Grammatik, sondern um eine „pädagogische Grammatik“ (s. 1 über Grammatik B2). Wissenschaftliche (linguistische) Grammatiken stellen lediglich theoretische Konzepte bereit, die dann im Hinblick auf die Lernenden didaktisch reflektiert, reduziert und strukturiert werden müssen. Die Linguistische Grammatik kann durch folgende Merkmale gekennzeichnet sein: a) Totalität (Ausnahmen von der „Regel“), b) Abstraktheit der Beschreibung, c) Kürze der Darstellung und d) keine Rücksichtnahme auf die Lernpsychologie. Die didaktische Grammatik kann im Gegensatz dazu folgende Aspekte auszeichnen: a) Auswahl der grammatischen Phänomene, b) Ausführlichkeit in der Darstellung der Phänomene, die als wichtig erkannt sind, c) Konkretheit und Anschaulichkeit der Abbildungen und d) Einhaltung lernpsychologischer Kategorien (Verstehbarkeit, Behaltbarkeit, Anwendbarkeit).

Für die übergreifende Zielorientierung sieht das Curriculum für alle gymnasialen Stufen des griechischen Gymnasiums bestimmte Sprechakte und morpho-syntaktische Grundlagen vor. Bezüglich der Einführung der Präpositionen bzw. Wechselpräpositionen ist nach ΑΠΣ folgendes zu bemerken:

In der ersten Klasse des Gymnasiums werden zuerst die örtlichen bzw. lokalen Angaben innerhalb einer präpositionalen Gruppe didaktisiert. Es wird hier die Präposition „in“ (z.B.: in der Schule) eingeführt, wobei die bestimmte Präposition später auch als zeitliche Angabe zusammen mit der Präposition „an“ dargestellt wird. Sie steht ebenfalls in einer präpositionalen Gruppe bei Monatsnamen, Jahreszeiten, Tageszeiten und Wochentagen (z. B.: im August/Sommer, am Morgen/Montag feiern wir).

Weitere Präpositionen, die in der ersten Klasse dargestellt werden, sind „um“ für die Uhrzeit (z.B.: um halb sieben), die lokalen und direktionalen Präpositionen „nach“ und „aus“ (z.B.: nach Hamburg und aus Griechenland) und zuletzt die Präpositionen „mit/ohne“ mittels denen sich der Lernende über die Art und Weise ausdrücken kann (z.B.: mit Milch/ohne Zucker).

In der zweiten Klasse des Gymnasiums werden zum ersten Mal die lokalen und direktionalen bzw. die Wechselpräpositionen eingeführt. Zusätzlich werden in dieser Klasse auch die Präpositionen „bei“ (z.B.: bei der Freundin), „aus“ (z.B.: aus der Stadt) didaktisiert, „nach“ bekommt hier die zeitliche Dimension (z.B.: nach dem Essen) und es werden auch die Präpositionen „mit/ohne“ wiederholt.

Zuletzt werden in der dritten Klasse des Gymnasiums die Präpositionen „vor“ (z.B.: vor einem Jahr) und „nach“, nach ihren zeitlichen Ausdruck didaktisiert, die lokale und direktionale Präposition „durch“ (z.B.: durch den Wald) und „gegen“ (z.B.: er fährt gegen den Baum). Nach den griechischen Rahmenplänen lernen die Schüler/innen in der ersten Klasse des Gymnasiums den Akkusativ der Nomen im

Singular und Plural und in der zweiten Klasse den Dativ im Singular und im Plural innerhalb präpositionaler Gruppen.

In jedem Lehrwerk ist die Form der Darstellung von grammatischen Regeln anders. In manchen Lehrwerken verwenden die Autoren viel Platz für die Darstellung der Regeln, in anderen Lehrwerken gibt es nur eine Beispieltabelle oder gar keine Thematisierung der Regeln. Aus dieser Tatsache kann man erkennen, dass es keine allgemeinverbindliche „richtige“ Form der Präsentation von Grammatik gibt (Funk/Koenig, 2013:15). Allein schon die Inhaltsverzeichnisse von Lehrwerken sagen etwas über den Stellenwert der Grammatik aus.

In Anlehnung an die curricularen Richtlinien des Griechischen Bildungsministeriums (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων) und des Pädagogischen Instituts (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) müssen Schulbücher den curricularen Richtlinien entsprechen. In Griechenland sind auf der einen Seite die allgemeinen Forderungen für Fremdsprachen des griechischen Pädagogischen Instituts (ΔΕΠΠΣ - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) und auf der anderen Seite das Curriculum des griechischen Bildungsministeriums (ΑΠΣ - Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γερμανικής Γλώσσας,) vorgesehen. Ersteres zielt auf eine übergreifende Zielorientierung des Fremdsprachenlehrens und -lernens im Allgemeinen (Förderung der Bildung von kommunikativen und metasprachlichen Fertigkeiten (Sprachbewusstsein) sowie die Förderung der Mehrsprachigkeit in einer multikulturellen Umgebung). Folglich stellen sie den Rahmen für die Unterrichtsplanung und -methodik dar und basieren auf den „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GERfS).

Die Lehrwerkreihe, die in den drei Klassen des öffentlichen Gymnasiums unterrichtet wird, besteht aus jeweils drei Kurs-(KB), drei Arbeits (AB)- und drei Lehrerhandbüchern (LHB) für die jeweils drei gymnasialen Stufen des griechischen Gymnasiums. Untersuchungsgegenstand bildet jedoch nur der zweite Band „Deutsch - ein Hit! 2“, das seit dem Schuljahr 2006 in der zweiten und dritten gymnasialen Klassenstufe des griechischen Gymnasiums eingesetzt wird. Der zweite Band Deutsch - ein Hit! 2, das in der dritten Klasse des Gymnasiums in beiden Probandenschulen unterrichtet wird, besteht aus einem Kurs- (Σέφφερ et al. 2010a), Arbeits- (Σέφφερ et al. 2010b) und Lehrerhandbuch (Σέφφερ et al. 2010c).

„Deutsch - ein Hit! 2“ richtet sich an Jugendliche Anfänger ab 13 Jahren. Zielgruppe sind griechische Fremdsprachenlerner, die in ihrem Heimatland Deutsch als Fremdsprache lernen. Das Lehrwerk führt zur Niveaustufe A2 (Σέφφερ et al. 2010). Das Kursbuch (KB) umfasst 187 Seiten und besteht aus einem übersichtlichen Inhaltsverzeichnis, aus dem die Inhalte für Kommunikation, Textsorten, Grammatik, Wortschatz und Strategien leicht zu entnehmen sind. Das KB besteht aus 9 Lektionen. Die erste Lektion ist eine Einstiegslektion, Lektionen 1 bis 3 bilden die erste Einheit des KB, die Lektionen 5 bis 9 die zweite.

Die Lektionen 4 und 7 sind so genannte Plateaulektionen und dienen der Wiederholung und freien Anwendung der bereits gelernten Sprachphänomene, wobei Projektarbeit im Vordergrund steht. Die Lektionen der beiden Einheiten bestehen aus jeweils einem A-Modul als Einstieg, mehreren B-Modulen (neuer Lehrstoff), C-Modulen (Grammatik) und D-Modulen (Landeskunde/Sprachmittlung/Strategien). Die Einheitslektionen enden mit einer Grammatik- und einer Wortschatzrubrik. Am Ende des KB befindet sich ein gesonderter Anhang zu jeder einzelnen Lektion, die gemäß dem LHB als zusätzliches Übungsmaterial entweder zur weiteren Vertiefung oder zur Binnendifferenzierung dienen soll. Das KB schließt mit einer Grammatikübersicht, einer alphabetischen Wortliste und einer kleinen Übersicht mit Verben, die Konjugationsunterschiede zu den regelmäßigen Verben aufweisen. Das KB zeichnet sich durch eine große Bildervielfalt und Farbigkeit aus und verweist an vielen Stellen auf zusätzliche Übungen im Arbeitsbuch (AB). Es gibt keine CD mit den Hörtexten und keine Lerner-CD.

Den einführenden Bemerkungen des LHB ist weiterhin zu entnehmen, dass „Deutsch - ein Hit! 2“ dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz zuzuordnen ist und Aspekte des interkulturellen Ansatzes, sowie der Multikulturalität berücksichtigt. Dass es sich hierbei um ein modernes Lehrbuch handelt, lässt sich anhand folgender Punkte erkennen: Nicht nur die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben spielen eine wichtige Rolle, sondern auch Sprachmittlung findet in diesem Lehrbuch Eingang, was in vielen anderen modernen Lehrbüchern gar nicht berücksichtigt wird. Ferner wird das Ziel der Autonomie der Lerner durch Lernstrategien verfolgt, dabei stehen Motivation und Aktivität der Lerner im Vordergrund. Selbstentdeckendes und spielerisches Lernen wird gefördert. Darüber hinaus haben Lernende Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten sowie die Möglichkeit in kleinen Projekten zu arbeiten.

Das AB besteht aus 148 Seiten, in denen zahlreiche Übungen zu den einzelnen Lektionen zu finden sind. Am Ende jeder Lektion befinden sich eine Selbstevaluation und eine Auflistung der wichtigsten Wörter. Auch das AB verfügt über einen Anhang, der gemäß dem LHB fakultative Aufgaben enthält. Das LHB enthält neben dem einführenden informativen Teil Hinweise und Anregungen zum Arbeiten mit dem Lehrbuch, zahlreiche Unterrichtspläne, Testvorschläge, Transkriptionen der Hörtexte, Lösungen zu den Aufgaben und so genannte „Deskriptoren“ zur Einstufung nach dem GERfS.

Wie oben schon erwähnt, wendet sich „Deutsch- ein Hit! 2“ an Schüler der dritten Klasse des Gymnasiums in Griechenland und wird in den letzten Jahren auch in allen deutschen Gymnasien gelehrt. Es basiert auf dem Rahmenlehrplan für Fremdsprachen und dem Lehrplan für Deutsch an griechischen Gymnasien. Dem Lehrplan für Deutsch gemäß führt „Deutsch- ein Hit! 2“ die Lernenden bis zum Niveau A2 (Anhang: 306) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Ein sehr wesentliches Element ist die Weiterführung des Szenarios aus Band 1 des

Lehrwerks, das die Lernenden in die alltägliche Lebenswelt der Familie Alexiou versetzt, eine Lebenswelt, die sowohl Ähnlichkeiten, als auch Unterschiede zu ihrer eigenen Lebenswelt aufweist.

Die didaktische Darstellung der Wechselpräpositionen befindet sich in Lektion 5 des Lehrwerks (Anhang: 307). Die neu einführende Grammatikstruktur in Paragraph 6 (Anhang: 308) mit den Aktionsverben „kommen, stellen, legen, hängen“ und das Fragepronomen „wohin“ sind in einem Dialog eingebettet, den die Schüler mit verteilten Rollen in der Klasse lesen. Dann sollen sie auf den darauffolgenden Bildern das Zimmer von Andreas erkennen. Auf der nächsten Seite (Anhang: 309), in Paragraph 7a werden die Wechselpräpositionen auch graphisch abgebildet. Anschließend sammeln die Schüler in Paragraph 7b die verwendeten Verben aus demselben Dialog und ergänzen die Regel, die im grünen Grammatikkasten steht (nach den Aktionsverben und den Wechselpräpositionen stehen die Nomen im Akkusativ). Es ist zu betonen, dass bei allen Übungsanweisungen die Muttersprache als Medium verwendet wird, vor allem für die Verstehenssicherung. Am Ende der bestimmten Seite gibt es ein Lernspiel Spiel in Paragraph 8 (Anhang: 309). Das gibt den Lernenden die Möglichkeit, gerade erworbenes Wissen spielerisch einzuüben.

Auf Seite 74, Paragraph 9, sollen die Schüler die fehlenden Wörter in einer E-Mail (Anhang: 310) ergänzen. Genau wie bei der vorangegangenen Seite sollen die Schüler die Regel der Verwendung von Positionsverben, Wechselpräpositionen und dem Dativ, die in der E-Mail vorhanden sind, selbst entdecken und im grünen Grammatikkästchen in Paragraph 10 (Anhang: 310) ergänzen. Hier sollten die Lernenden darauf aufmerksam werden, dass sich Wechselpräpositionen und bestimmte Artikel oft zusammenfügen und so besonders mündlich gebraucht werden (wie in den zwei Kästchen mit dem Titel „Kurz muss sein!“). Schließlich können die Schüler in Aufgabe 11 (Anhang: 310) derselben Seite schriftlich in Form einer E-Mail ihr eigenes oder ein Traumzimmer beschreiben. Hier verwenden die Lernenden die erlernte grammatische Struktur schriftlich und in freier Kommunikation. Am Ende der Lektion (Anhang:311) ist die Grammatik in einer Übersicht zusammengefasst.

Mit Hilfe von grünen Tabellen oder durch die Formulierung von Regeln, die die Lernenden vervollständigen oder zum Teil auch selbst formulieren, wird die griechische Sprache als Medium für die kommunikative Einbettung von Aufgaben und Aktivitäten und für die Erklärung der Grammatik verwendet.

Es ist zu betonen, dass beim Erlernen sowie bei der grammatischen Vermittlung von Wechselpräpositionen Visualisierungen, visuelle Übungen und spielerische Übungen ziemlich von großer Bedeutung sind (Aldemir 2009: 27), da diese Präpositionen viele lokale und situative Bedeutungen signalisieren. Es ist sehr wichtig, dass durch Bilder und Skizzen die Wechselpräpositionen leicht zu verstehen sind. Die Interferenzpotentiale zwischen den Wechselpräpositionen sollten genau dargestellt werden, um Fehler beim Erlernen dieser Präpositionen verringern zu können. Die präpositionalen Strukturen sollten immer im Zusammenhang mit Verben, Dialogen

und Texten gelehrt oder gelernt werden. Sie können nach der Pragmalinguistik handlungsorientiert, sachlicher und einfacher gelernt werden. Handlungsorientierte Lernspiele und spielerische Übungen in der Klasse sind von großer Bedeutung in der Einübungs- und Transferphase. Dafür sind z.B. Wegbeschreibungen, Ortsbeschreibungen, Klassenbeschreibungen und Hausbeschreibungen zu empfehlen. Das kognitive Lernen dieser Präpositionen ist ebenfalls von großer Bedeutung. Dafür müssen die verschiedenen Bedeutungen, sowohl lokale, modale als auch temporale, kausale u.a. Bedeutungen den Schülern genau erklärt und diese mit Beispielen im Kontext einübt werden. Visuelle und audiovisuelle Übungen sind relevant beim Erlernen von Wechselpräpositionen. Diese Übungen sollten klar und verständlich didaktisiert sein.

3.3 Planung von Grammatikunterricht und sprachbezogene Kognitivierung

Grammatikunterricht ist ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Daher muss auch das konkrete Planen der sprachbezogenen Kognitivierung wie alle fremdsprachenunterrichtlichen Planungsprozesse in Form einer Situationsanalyse geklärt werden. Nachdem also die Lehrkraft über die Art und den Grad der Grammatikvermittlung entschieden hat, muss sie weitere Entscheidungen über die Planung und Durchführung der gesetzten Ziele treffen. Dafür gibt es viele verschiedene didaktische Modelle und Theorien. Ein besonders bekanntes ist das „Berliner Modell“⁸¹, auch „lerntheoretische Didaktik“ oder „Strukturmodell der Didaktik“ von Heimann (1962), das Orientierungshilfe bietet.

Heimann (1962) unterscheidet dazu sechs Elemente, die er in verschiedene Gruppen bzw. Felder einordnet: Im Bedingungsfeld stehen die Strukturelemente der anthropogenen, sozialen, situativen und kulturellen Bedingungen im Vordergrund. In das Entscheidungsfeld werden Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien eingegliedert.

Die Voraussetzungen für die von Heimann erstellte Strukturanalyse werden in anthropogene (zum Beispiel Lernfähigkeiten, Lernkapazitäten) und sozial-kulturelle (Klassenzusammensetzung, Schulprofil, Schultyp) unterschieden. Diese Voraus-

⁸¹ Das „**Berliner Modell**“ wurde erstmals 1962 in Form eines Aufsatzes von Paul Heimann vorgestellt. Heimann führte den Begriff der „lerntheoretischen Didaktik“ ein, weil er die verschiedenen Lehr- und Lernvorgänge des Unterrichts allgemein als eine Einheit betrachten wollte. Die Aufgabe des „Berliner Modells“ ist es, den Unterricht zu analysieren. Dabei wird zwischen zwei Schritten unterschieden: Die Strukturanalyse, auch Reflexionsstufe 1 genannt, und die Faktorenanalyse, auch Reflexionsstufe 2 genannt. Die erste Reflexionsstufe dient dazu, generelle Unterrichtsstrukturen zu erkennen. Die zweite Reflexionsstufe soll sich mit Faktoren auseinandersetzen, die didaktische Entscheidungen von Pädagogen beeinflussen. Das „Berliner Modell“ ist auch in späteren Publikationen immer wieder aufgegriffen worden.

setzungen müssen nach Heimann immer berücksichtigt werden. „Unterricht ist immer mit Intentionen verknüpft“ (Kiper H./ Meyer H./ Topsch W. (2002:79).

Die ersten vier Elementar-Strukturen bezeichnet Heimann als „Entscheidungsfelder“, da der Lehrer hier konkrete Entscheidungen trifft, die einen Teil des spezifischen Unterrichts ausmachen. Die letzten beiden Elementar-Strukturen bezeichnet er als „Bedingungsfelder“. Sie fassen die spezifischen Bedingungen zusammen, die der Lehrer für den Unterricht vorfindet. Sozialkulturelle Bedingungen meinen dabei Gegebenheiten wie Klassenzusammensetzung, Vorwissen, Interessen, Herkunft, Verhaltensweisen, Intelligenz, ferner die Ausstattung der Schule, den Lehrplan oder die methodischen Formen, die bis zu dieser Zeit entwickelt wurden und bekannt sind. Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen meinen den altersbedingten Entwicklungsstand der Schüler/innen, ihr entsprechendes Leistungs- und Urteilsvermögen aber auch das Können oder die Vorlieben des Lehrers und die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern.

Unterricht muss die Bedingungsfelder des Unterrichts beachten und wirkt sich auf diese aus. Für die Entscheidungsfelder gilt eine „Interdependenz“ (s. auch Raabe 2001a: 78), eine gegenseitige Abhängigkeit. Hier setzt er sich noch einmal deutlich von dem bildungstheoretischen Modell ab, das von einer Priorität und Dominanz der Inhaltlichkeit des Unterrichts ausgeht. So kann beispielsweise ein vorhandenes Medium der Kern des Planungsprozesses sein, von dem aus alle anderen Entscheidungen beeinflusst werde, z.B. welche Intentionen (Ziele) an welchen Inhalten realisiert werden sollen und welche Methoden (z.B. Kleingruppenarbeit, Klassendiskussion) zur Einpassung des Mediums dienen sollen.

Im Rahmen des Bedingungsfeldes werden zuerst zwei Bedingungsfaktoren, untersucht. Darunter ist eine Situationsanalyse der vorgegebenen Unterrichtsvoraussetzungen zu verstehen. Die unterrichtende Lehrkraft kann zwar auf die anthropogenen Lehrer- und Lernvoraussetzungen (s. Alter in 1.5.1.1, Lernfähigkeit, Lernumgebung in 1.3.2.2.2.3, sprachliche Voraussetzungen, soziale Schicht der Lerner, Wissensstand der Lehrer) (Ehnert 2001: 39) und die sozialkulturellen Voraussetzungen (z.B. curriculare Vorgaben, Art der Ausbildungsinstitution, soziale Bedingungen innerhalb der Lerngruppe, Zeitaspekt etc.) nur wenig Einfluss nehmen, muss diesen aber dennoch bei der Planung Rechnung tragen, um mit der jeweiligen Situation angemessen umgehen zu können (Raabe 2001b: 76).

Entscheidend kann die Lehrkraft auf die Planungen im Wahlfeld einwirken. Damit wird die Sachanalyse, die didaktische und methodische Analyse der zu unterrichtenden Inhalte gemeint. Bei der Sachanalyse handelt es sich um die fachwissenschaftliche Beschreibung des Unterrichtsgegenstandes. Sie dient der Aufarbeitung und Erweiterung des Kenntnisstands des Lehrenden und der Überprüfung eigener Fachkompetenz. Als rein fachwissenschaftlicher, sachlicher

Text ist sie vergleichbar mit einer fachlichen Abhandlung nach Art eines Lexikonartikels (Gonschorek/Schneider 2015: 283). Dabei wird Τσόκογλου (2009: 7) zufolge, das grammatische Phänomen auf der Grundlage ihrer sprachlichen Ebenen (morphologische, phonologische, syntaktische, semantische, pragmatisch-funktionale) zergliedert, mit dem Ziel zu einer didaktischen Grammatik zu gelangen.

Der Sachanalyse folgt die didaktische Analyse, bei der zuerst die Grob- und Feinziele gesetzt werden, die durch die Einführung des Phänomens angestrebt werden. Bei der didaktischen Analyse geht es um die Herausarbeitung des Bildungsgehalts des gewählten Unterrichtsthemas. Hier steht die Frage im Mittelpunkt, warum ein Lerngegenstand zum Unterrichtsinhalt werden sollte. Der in der Sachanalyse aufbereitete Inhalt muss im Hinblick auf die konkreten Schülerinnen und Schüler als möglicher Bildungsinhalt aufbereitet werden (Gonschorek/Schneider 2007: 286). Hier werden außerdem Raabe (2001b: 77) gemäß die Themen, Inhalte und Texte so wie die sprachlichen Ebenen ausgewählt, die den Lernzielen entsprechen. Die methodische Analyse schließlich betrifft die Planung der Lehrer- und Lerneraktivitäten, die Sozialformen, die Auswahl der einzusetzenden Medien, den zeitlichen Unterrichtsverlauf und vor allem die Darbietungsformen bzw. die Aufteilung der Unterrichtsphasen.

Die folgenden Unterkapitel setzen sich mit den Entscheidungsfeldern, die aus dem Berliner Modell hervorgehen und zur Planung der sprachbezogenen Kognitivierung dienen, genauer auseinander.

3.3.1 Arten und Formen der sprachbezogenen Kognitivierung

Der Grammatikunterricht bzw. die sprachbezogene Kognitivierung ist für den Fremdspracherwerb, sowohl im Hinblick auf den allgemeinen, wie auch auf den fachlich kommunikativen Sprachgebrauch, grundsätzlich sinnvoll. Wenn die sprachbezogene Kognitivierung reflektiert und kontrolliert eingesetzt wird, kann sie sich günstig für das weitere Lernen und Verwenden der Fremdsprache auswirken.

Es gibt zwei Arten sprachbezogener Kognitivierung, zum einen die geplante, proaktive sprachbezogene Kognitivierung und zum anderen die ungeplante, reaktive sprachbezogene Kognitivierung (Raabe 2001b:88-93). In der Regel beruht der Grammatikunterricht auf sorgfältig proaktiv geplanten, sprachbezogenen Kognitivierungen unter Verwendung von entweder selbst vorbereiteten oder von in Lehrwerken angebotenen Materialien. Die geplante proaktive sprachbezogene Kognitivierung wird vom Lehrer geplant und betrifft die Einführung eines neuen Grammatikphänomens oder die Wiederholung des schon erlernten grammatischen Lernstoffs. Auf der anderen Seite wird die ungeplante, reaktive sprachbezogene Kognitivierung sehr häufig durch Fehler, Versprachlichungsschwierigkeiten oder Verstehensprobleme der Lernenden ausgelöst. Sie ist kennzeichnend für die Lernstufe

der Sprachanwendung im fortgeschrittenen Deutschunterricht (ab ca. dem vierten Lernjahr). Sie kommt besonders häufig bei kommunikativ orientierten, freieren Versprachlichungstätigkeiten vor, wenn die Lerngruppe einen längeren Text bespricht oder in einer Diskussion verwickelt ist.

Die geplante Neueinführung einer Grammatikstruktur ist typisch für die proaktive sprachbezogene Kognitivierung. Für sie ist eine eigene Phase reserviert, die kognitive Phase, die durch folgende Charakteristika gekennzeichnet wird: a) Angabe von „advance organizers“⁸² (s. auch 1.3.1.1), das heißt vorausgeschickte Bemerkungen oder kurze Gespräche, die den Lernenden die Gelegenheit geben, ihr Vorwissen zu aktivieren, es zu sichten, zu organisieren und sich somit auf den neuen grammatischen Lernstoff einzustellen, b) Erschließen von Regeln und c) Einsatz visueller Unterrichtsmaterialien (Grafik, Zeichnungen, Schemata).

Die geplante Wiederholung grammatischen Lernstoffs ist der zweite Fall der proaktiven sprachbezogenen Kognitivierung. Hier geht es um die lernmethodisch nötigen grammatischen Revisionen, die in bestimmten Zeitintervallen durchzuführen sind. Die Wiederholung ist für die Unterstützung des Behaltensvermögens nötig (s. 1.3.1.1).

Für die bessere Verankerung und Speicherung der Grammatikstrukturen im Gedächtnis (s. 1.3.1.1) der Lernenden ist die Beanspruchung unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle vonnöten. Dem Lehrer stehen verschiedene Vermittlungsmodi (Raabe 2001b:98-104) zur Verfügung und zwar das objektsprachliche, das visualisierende, das signalgrammatische und das verbal-metasprachliche Verfahren (Tönshoff 1995: 230). Diese Formen sind vom Lehrer im Unterricht in vielfältiger Weise kombinierbar.

Zum objektsprachlichen Verfahren (Gnutzman/Königs 1995: 231) gehören mündliche Verfahren, wie die stimmliche Hervorhebung bestimmter objektsprachlicher Redeteile und die betonte Wiederholung der jeweiligen sprachlichen Elemente. Ein weiteres objektsprachliches Kognitivierungsverfahren ist die gezielte Herübersetzung (Gnutzman/Königs 1995: 231) (sinngetreue und wortgetreue, d.h. bewusste Verletzung der sprachlichen Norm) der Passagen aus einem Präsentationstext, die den Gegenstand der Bewusstmachung umfassen. Zum objektsprachlichen Verfahren gehört auch die Zusammenstellung fremdsprachiger Beispielsätze, die die bewusst zu machende Struktur beinhalten. Zum visualisierenden Kognitivierungsverfahren zählen Diagramme, Schemata oder Skizzen (Gnutzman/Königs 1995: 230 und Funk/Koenig 2013: 37). Mit ihnen lassen sich auch abstrakte Beziehungen verdeutlichen. Bei der signalgrammatischen Darstellung der exemplarischen Redemittel kommt es sehr oft zu Verknüpfungen

⁸² „Durch advance organizers, etwa vorausgeschickte Bemerkungen oder kurze Gespräche, wird den Lernenden Gelegenheit gegeben, ihr Vorwissen zu aktivieren, es zu sichten und zu organisieren und sich so auf den neuen Lernstoff einzustellen“ (Raabe, 2001a: 90).

mit graphischen Gestaltungsmitteln. Die letzte Form der Kognitivierung umfasst sprachbezogene Erklärungen und metasprachliche Regelformulierungen in Satzform. Sie werden oft mit gleichzeitiger Zusammenstellung von Beispielsätzen eingesetzt. Sie ermöglichen die „eindeutige und begrifflich differenzierende Beschreibung der sprachlichen Regelmäßigkeiten“ (Tönshoff 1995: 232). Bei den Regelformulierungen muss die Lehrkraft allerdings nach Raabe (2001b: 102) vorsichtig vorgehen und dafür sorgen, dass sie bestimmten Qualitätsmerkmalen entsprechen, wie z.B. ob die Regeln sprachlich richtig oder differenziert genug sind.

Das folgende Entscheidungsfeld steht in engem Zusammenhang sowohl mit dem verbal-metasprachlichen, als auch mit dem objektsprachlichen Verfahren und stellt

eine weitere Kognitivierungsform dar, die sich auf den Sprachvergleich stützt. Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten oder Unterschiede bei sprachlichen Erscheinungen in der Zielsprache, also intralingual (Bausch et al. 2016: 130), oder zwischen der Ziel- und der Muttersprache oder auch einer zuvor gelernten Fremdsprache, also interlingual, werden vorgenommen, um das neue Wissen mit bereits vorhandenem Wissen zu verknüpfen (Tönshoff 1995: 238). Die sprachvergleichende Bewusstmachung befördert nach Raabe (2001b: 112) das Behaltensvermögen der Lerner und ihr strategisches Lernen, indem sie das konfrontative Verfahren zu ihren zur Verfügung stehenden Instrumenten hinzufügen. Es ist allerdings sinnvoll, bei Unterschieden durch einen interlingualen Sprachvergleich einzugreifen. Die intralinguale Gegenüberstellung kann dann bei Ähnlichkeiten der thematisierten Struktur und der schon gelernten Strukturen erfolgen (ebd.: 114).

3.3.2 Phasenvorstellungen bei der Planung des Grammatikunterrichts

Eine der wichtigsten Entscheidungen, die die Lehrkraft schon bei der Planung des Unterrichts treffen muss, betrifft die Einordnung der unterschiedlichen Phasen bzw. Schritte, nach denen die Vermittlung des jeweiligen grammatischen Phänomens erfolgt. Für die Einordnung der sprachbezogenen Kognitivierung gibt es nach Zimmermann (1988) ein Modell, das klassische 5-Phasenmodell, welches aus fünf Phasen besteht, der Präsentationsphase, der kognitiven Phase, der Übungs- und Transferphase sowie der Kontrollphase.

In der Präsentationsphase wird der neue grammatische Lernstoff in einem didaktisierten Text eingeführt. Häufig wird der neue Stoff den Lernern ohne weitere Erläuterungen in kommunikativen Zusammenhängen präsentiert. Die kognitive Phase stellt den Hauptkern der proaktiven sprachbezogenen Kognitivierung dar. Unterschiedliche Maßnahmen werden hier ergriffen, um den Lernern die ausgewählten sprachlichen Ebenen der neuen grammatischen Struktur bewusst zu machen (Raabe

2001b: 93). In dieser Phase wird die sprachliche Struktur daraufhin je nach Schwierigkeitsgrad unterschiedlich intensiv und mit unterschiedlichen, dem Lernstoff angepassten Methoden bewusst gemacht. Nach Anderson et. al. (2000: 285) bilden auf dieser Entwicklungsstufe die Lernenden eine deklarative Enkodierung der Fertigkeit aus, d.h. dass sie sich eine Reihe von Fakten im Gedächtnis einprägen (s. 2.3.1.1), die für die entsprechende Fertigkeit von Bedeutung sind. Man muss sich bestimmte Fakten ins Gedächtnis rufen und sie geeignet interpretieren. Das Wissen ist noch nicht in prozeduraler Form verfügbar.

In der Übungsphase wird der grammatische Lernstoff dann mit speziellen Übungen kontrolliert geübt. In der Übungsphase wird der neue Lernstoff durch unterschiedliche Übungen bzw. Aufgaben gefestigt und automatisiert. In dieser noch vorkommunikativen Phase werden die Strukturen von den Lernern zum ersten Mal reproduziert verarbeitet. Der Übungsphase folgt die kommunikative Transferphase (Raabe 2001b: 93) in der neu eingeführte Lernstoff zusammen mit zuvor gelerntem Stoff in freier Kommunikation angewendet wird. In der letzten Phase, der Kontrollphase, wird ermittelt, wie gut die Lernenden die neu gelernte grammatische Struktur beherrschen.

Wie Untersuchungen zeigen (z. B. Bahr et al. 1996), folgen viele Lehrer der Tendenz, möglichst früh den grammatischen Lernstoff bewusst zu machen. Sie wenden also zumindest das „Standardverfahren“ an, das die Kognitivierung nach der Texteingabe und vor der Übungsphase vorsieht. Voraussetzung ist allerdings, dass der Lektionstext auch ohne das Wissen um die neue Grammatik verstanden werden kann und dass der neue Grammatikstoff genug lexikalisiert ist, das heißt, dass es im Text ausreichende Belege (objektsprachliches Material) für den neuen Grammatikstoff gibt, um die Systematisierung und Kognitivierung des Phänomens zu ermöglichen.

Die oben beschriebene Einordnung stellt die Form des Unterrichtsprozesses dar, wie ihn das klassische 5-Phasenmodell bezeichnet. Dadurch bildet die Bewusstmachung die Grundlage für das nachfolgende Übungsgeschehen, es wird Effizienz und Zeit gewonnen. Diese Einordnung ist aber nach Raabe (2001b: 139) starr und kann auf Dauer auf die Lerner demotivierend wirken.

Aus Gründen der Ziel- und Gestaltungsdifferenzierung sind weitere Einordnungen vorstellbar, bei denen sich die Zuordnung der ersten drei Phasen unterscheidet. Wenn die Kognitive Phase nach der Übungsphase gestellt wird, wird vor allem zunächst das implizite Lernen gefördert. Raabe (2001b: 95) verdeutlicht, dass die Übungsphase der Habitualisierung des grammatischen Phänomens und die Kognitive Phase der Bestätigung und Absicherung der bereits intuitiv aufgenommenen Regeln dienen. Diese Phaseneinordnung lässt nach Raabe (2001c: 63) allen Lerntypen Raum, ihren Bedürfnissen nach, die grammatische Struktur unterschiedlich stark kognitiv zu erschließen. Eine weitere Variante stellt die Kognitive Phase zwischen eine erste und eine zweite Übungsphase. Hier eignet sich die erste Übungsphase wieder für die erste

Habitualisierung, während die zweite Übungsphase die neue Struktur vertieft und in kleiner Progression weiterführt (Raabe 2001b: 96).

Bei der dritten Variante wird die Kognitive Phase ganz am Anfang des Unterrichtsprozesses positioniert, es folgt – nach einer entfallenden Übungsphase – die Präsentations- und Übungsphase. Bei der Kognitiven Phase kann der Lernstoff entweder implizit durch einen stark isolierten Filtertext (Raabe 2001b: 97) oder explizit behandelt werden. Es kann eine erste Übungsphase folgen, die das Phänomen habitualisiert oder man gelangt unmittelbar zur Präsentationsphase, die dann aber um des Inhalts Willen und nicht mehr für die Einführung des Phänomens geschieht. Die Lernenden können ferner das neu eingeführte Phänomen wieder erkennen und generalisieren.

Die nachfolgende Übungsphase lässt sich gut an den Text anbinden und so wird Raabe (2001c: 63) zufolge eine kommunikative Einbettung erleichtert. Diese letzte Einordnung lässt mehr Raum für Üben und Anwenden und ist für das deduktive Verfahren typisch.

Es stehen demnach der Lehrkraft verschiedene Möglichkeiten zur Einordnung der Unterrichtsphasen zur Verfügung – die in Wirklichkeit eng miteinander verbunden sind und sich ständig überlappen, die sie je nach Unterrichtszielen und Lernerbedürfnissen auswählen oder abwechseln können.

3.3.3 Sprachwahl und Regelformulierung

Bei der Planung der sprachbezogenen Kognitivierung stellt sich des Weiteren die Frage, wie ausführlich und differenziert die von den Lernern erarbeiteten oder von der Lehrkraft vorgestellten Regeln formuliert werden sollten. Neben den schon vorgestellten Faktoren, die sich auf die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe und die curricularen Vorgaben und Zielen beziehen, betrifft hier, nach Raabe (2001b: 109), die Entscheidung der Lehrkraft zwei Regeldimensionen, von denen auch der Differenziertheitsgrad der Regeln abhängt; man muss zunächst entscheiden zu welchem Zweck die Lernenden die jeweiligen Regeln brauchen. Entscheidet sich die Lehrkraft für eine rezeptive Notwendigkeit der einzuführenden Struktur, erarbeitet sie dann zusammen mit den die Lernenden Verstehensregeln⁸³ (s. 3.2.2.2), sodass sie die neue Struktur gut erkennen und in Verstehenszusammenhänge integrieren können.

⁸³ S. Fußnote 83 über die Verstehensregeln.

Wenn auf der anderen Seite die produktive Anwendung der neuen Struktur als Ziel gesetzt wird, werden dann im Unterrichtsdiskurs Monitorregeln⁸⁴ (s. 3.2.2.2) erarbeitet, sodass die Lernenden neben dem Verstehen bei der fehlerfreien Steuerung und Kontrolle der Sprachproduktion unterstützt werden. Beispiele von Monitorregeln sind die mnemotechnischen Verkürzungen wie die Faustregeln, die Merkverse und die Eselsbrücken, wie auch die schon präsentierten signalgrammatischen Regeln (Raabe 2001b: 110).

Die didaktischen Regeln zeichnen sich durch ihre relative Einfachheit (reduzierte Komplexität) und demzufolge oft durch ihre eingeschränkte Gültigkeit aus, was aber zu Übergeneralisierungen seitens der Lerner führen kann. Da sich die Regel-formulierungen aus den jeweiligen Unterrichtinteraktion herausentwickeln, kann die Lehrkraft, Tönshoff (1995: 237) zufolge, die potentiellen Gefahren durch unterschiedliche Maßnahmen überwachen und vermeiden: die behutsame Formulierung der weniger differenzierten Erstregeln (sodass sie in Richtung auf die stark differenzierten Endregeln modifizierbar sind), die bedachtsame Fehlerkorrektur und der Einsatz von reaktiven sprachbezogenen Kognitivierungen gehören zu diesen Maßnahmen (Raabe 2001b: 109).

Eng mit den Entscheidungsfeldern des Differenziertheitsgrades der Regeln und der verbal-metasprachlichen Verfahren hängt die Frage zusammen, welche grammatische Terminologie und auf welche Weise sie im Unterricht eingesetzt wird. Die Termini können an der Muttersprache der Lerner oder an einer der Gegebenheiten der deutschen Sprache entsprechenden Terminologie orientiert sein. Sie können außerdem wissenschaftlich, didaktisch oder sprachübergreifend erarbeitet werden (Raabe 2001b: 127). Nach Raabe (2001b: 128) ist es im Allgemeinen sinnvoll, bei sprachlichen und begrifflichen Gemeinsamkeiten zwischen der Muttersprache und der Zielsprache, sprachübergreifende Terminologien und bei Unterschieden die einzelsprachigen Termini zu verwenden.

Terminologische Begriffe sind darüber hinaus Raabe (2001b: 129) gemäß durch „advance“ oder „concluding organizer“ einsetzbar. Als advance organizer (s. 1.3.1.1) werden sie den Lernern am Anfang der Kognitivierung präsentiert, um ihre Aufmerksamkeit auf das nachfolgende Unterrichtsgeschehen zu lenken. Als concluding organizer werden die Termini am Ende der Kognitivierung präsentiert und stellen eine Art Schlussfolgerung dar.

Die Lehrkraft muss immer bedenken, dass der Einbezug der grammatischen Terminologie mit dem Zweck geschieht, die Lerner zu befähigen, die Sprache zu reflektieren und nachzudenken und dass sie kein gelegentliches Ausdrucksmittel um der Kognitivierung Willen ist (Raabe 2001b: 126).

Mit der Verwendung der Terminologie und der Kognitivierungsformen zusammenhängend ist die Entscheidung über die Kognitivierungssprache. Obwohl die

⁸⁴ S. Fußnote 83 über die Monitorregeln.

Verwendung der Zielsprache bei der Bewusstmachung eines grammatischen Phänomens verschiedene Möglichkeiten zu ihrer freien Verwendung hervorbringt und authentische Kommunikationssituationen eröffnet, kann dies auch zu Missverständnissen führen, wenn nicht alle Lerner das benötigte Vokabular beherrschen (Tönshoff 1995: 241). Durch die Verwendung der Muttersprache werden zum einen solche Probleme vermieden und zum anderen Zeit für das nachfolgende Übungsgeschehen erspart (Tönshoff 1995: 242). Die Muttersprache kann entweder als Medium oder als Objekt im Unterrichtsprozess eingesetzt werden. Im ersten Fall wird sie Raabe (2001b: 121) gemäß zur Fehlerkorrektur, zur Vermittlung von kulturellen Informationen, zur Unterstützung der Lernautonomie, zur Erklärung bei Aufgabenstellungen und zur Erklärung des jeweiligen sprachlichen Phänomens verwendet. Wenn die Muttersprache als Objekt eingesetzt wird, erfüllt sie einerseits Beispielfunktion und andererseits Stimulus-, Kontroll- oder Zielfunktion.

In diesem Fall wird die Muttersprache in Übungen, Tests und Semantisierungen gebraucht (Raabe 2001b: 122). Wie schon beschrieben worden ist, weisen beide Optionen sowohl Vor- als auch Nachteile auf, deswegen empfiehlt es sich, von einer funktionalen Verwendung der Muttersprache auszugehen, d.h. die Muttersprache bei der Bewusstmachung und als Metasprache nur dann einzusetzen, wenn sie „begründbare Lernvorteile verschafft“ (Raabe 2001b: 124). Dies hängt des Weiteren davon ab, wie die Lehrkraft den Schwierigkeitsgrad des behandelnden Phänomens und den Sprachstand der jeweils bestimmten Lerngruppe einschätzt. Es ist allerdings nach Tönshoff (1995: 242) empfehlenswert, bei der Neueinführung eines Grammatikphänomens die Muttersprache und bei späteren Wiederholung die Fremdsprache zu verwenden.

3.4 Das Übungsgeschehen im Grammatikunterricht

Der Grammatikunterricht besteht neben der sprachbezogenen Kognitivierung auch aus dem Übungsgeschehen. Damit sind die zahlreichen Möglichkeiten von Übungen und Aufgaben gemeint, die den Lernern zur Erarbeitung und freien Anwendung der sprachlichen Erscheinungen angeboten werden.

„Üben ist das bewusste Einprägen und Geläufigmachen einer als richtig, wichtig und notwendig erkannter Fertigkeit bis zu einem Punkt der Beherrschung, den der Übende oder sein Berater sich vorgenommen hat. Stets konzentriert sich der Übende oder die übende Gruppe auf die Sprache und deren angemessenen Einsatz bzw. die adäquate Wahl der Sprachmittel. Aufgaben lösen mentale Operationen aus und führen erst dadurch zu sprachlichen Handlungen. Zwangsläufig setzen die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre persönlichen Erfahrungen, Assoziationen, Wahrnehmungen, Denk- und Urteilsgewohnheiten ein und unterscheiden sich untereinander dadurch

und in der Art der Versprachlichung, die (im Gegensatz zum Üben) willkürlich und folglich fehlerhaft ist (Interimsprache).“ (Häussermann/Piepho 1996: 235).

Übungen sind also im engeren Sinne Arbeit an Fertigkeiten und an der sprachlichen Kompetenz im Sinne von Wortschatz und Grammatik, während Aufgaben es Lernenden ermöglichen, kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln, wobei die Korrektheit der Äußerungen als Ziel in den Hintergrund tritt.

Barkowski/Krumm (2010: 17) verdeutlichen, dass Übungen „der Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten im Bereich der Grammatik, Phonologie, der Lexik und Syntax“ dienen, während Aufgaben „komplexe Handlungsangebote“ sind, die „Lernende dazu veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt.“

Beim Übungsgeschehen müssen es bestimmte allgemeine Prinzipien eingehalten werden. Grammatisches Üben muss die Lerner befähigen, mit Sicherheit und ohne viel Bedenken, also automatisch, die zielsprachige Grammatik in kommunikativen Situationen zu verwenden; daher sollen Raabe (2001c: 14) zufolge die Übungen „inhaltsbezogen, mitteilungsbezogen und in situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein“. Grammatisches Üben ist ein mehrdeutiger Begriff, der eine bestimmte, wiederholt erfolgende Tätigkeit an vorgegebenem grammatischen Sprachstoff meint (Segermann 1992: 12 in Bausch/Christ/Krumm 2003: 283).

In der Fachdidaktik wird zwischen Übungen und Aufgaben unterschieden. Als zentrales Unterscheidungsmerkmal steht der korrekte Sprachgebrauch für Übungen im Vordergrund, indem die Aufmerksamkeit der Lerner auf die sprachliche Struktur gelenkt wird, während bei den Aufgaben der Schwerpunkt auf der Mitteilung und dem Verstehen der Kommunikation liegt. Übungen erleichtern die Lösung von Aufgaben, indem sie die eingeführte Struktur geläufig machen, haben einen eher reproduktiven Charakter und meistens nur eine richtige Lösung oder einen vorgeplanten Lösungsweg. Im Gegensatz dazu stellen Aufgaben kommunikative Probleme dar, für deren mögliche Lösungen bzw. Lösungswege die produktive Arbeit der Lerner erforderlich ist, was den Handlungsspielraum der Lerner größer macht. Aufgaben zeichnen sich darüber hinaus dadurch aus, dass sie komplexere Ziele verfolgen, die kooperative Fähigkeit der Lerner fördern und offenere Lernsituationen ermöglichen (Raabe 2001c: 23).

Übungen und Aufgaben sind sich gegenseitig ergänzende Instrumente, die zur Bewusstmachung und freien Anwendung von Strukturen dienen. Übungen konzentrieren sich eher auf die Produktperspektive der Grammatik, d.h., auf die Auseinandersetzung mit fertigen Strukturen und Regeln einer Sprache. Dadurch werden zum einen das bewusste Wahrnehmen der grammatischen Strukturen und zum anderen das Strukturieren des allgemein sprachlichen Wissens erzielt.

Aufgaben bringen auf der anderen Seite der Prozessperspektive der Grammatik Ehre ein; Grammatik wird dabei als ein Schlüsselement angesehen, das sich schrittweise erst im Kommunikationsprozess entwickelt. Durch gezielte Aufgaben werden die Lerner befähigt, grammatische Strukturen im Sprachgebrauch anzuwenden und das entsprechende (deklarative) Wissen zu prozeduralisieren. Durch die freie Verwendung der Grammatik in kommunikativen Situationen haben sie weiterhin die Möglichkeit, neue Strukturen oder Grammatikbereiche mit Altem zu verbinden und ihr Wissen neu zu gestalten (Raabe 2001c: 27). Mit den Grammatikperspektiven hängen die Ziele zusammen, die durch das Übungsgeschehen erfolgen: Zum einen erzielt das grammatische Üben die Genauigkeit im Sinne von Sprachrichtigkeit (accuracy), zum anderen setzt sie sich das fließende Sprechen (fluency) zum Ziel. Zum Erreichen von Genauigkeit der sprachlichen Äußerungen wird, nach Raabe (2001c: 29), durch gezielt gestaltete Übungen bzw. Aufgaben ihre Aufmerksamkeit auf die einzuführenden grammatischen Erscheinungen gelenkt, während die in Kommunikationssituationen eingebettete Wiederholung der entsprechenden grammatischen Bereiche dazu beiträgt, den Gebrauch der Grammatik geläufig zu machen, um somit zum fließenden Sprechen zu gelangen.

3.4.1 Zum inhaltlichen Aufbau von Übungen und Aufgaben

Grammatische Übungen bzw. Aufgaben können je nach Zielsetzungen auf vielfältige Weise aufgebaut werden. Ein typisches Bauprinzip beim Entwerfen stellt Raabe (2001c: 26) gemäß die „gap-Methode“ dar. Den Anlass dazu gibt eine bestehende Wissens- oder Meinungskluft der Lerner, die in den Aufgabenstellungen thematisiert werden kann und zum kommunikativen Handeln zwischen den Lernern führen kann.

Die Art der bestehenden Kluft bestimmt auch die Aufbauformen der Übungen bzw. Aufgaben; so werden sie in „information-gap“, „reasoning-gap“ und „opinion-gap“ unterteilt. Es werden entsprechende Unterschiede in Wissensbereichen, Lösungswegen und Meinungsvertretungen zum Anlass genommen.

Zur Bewusstmachung, Erarbeitung oder freien Anwendung der jeweiligen thematisierten grammatischen Erscheinungen müssen den Lernern mehrere Übungen bzw. Aufgaben – in einer Sequenz gebracht – angeboten werden. Damit diese Sequenz ihre Ziele erreicht, muss sie nach Raabe (2001c: 64) von bestimmten lernpsychologisch begründbaren Prinzipien gesteuert werden, die für Fremdsprachenübungen im Allgemeinen gültig, aber auch auf das grammatische Übungsgeschehen anwendbar sind.

Übungssequenzen sollen nach Raabe (2001c: 100) eine milde Progression, d.h. einen steigenden Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad aufweisen; eine Stufung, die vom Leichten, Einfachen, Geschlossenen und weniger kommunikativen bis zum Schweren, Komplexen, offenen und mehr Kommunikativen voranschreitet. Zur Messung des

Schwierigkeits- und Komplexitätsgrades spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle: Die Gattung, die Länge, die Informations- oder sprachliche Dichte, der Wortschatz die Aufgabenvorlagen, die zur Verfügung stehende Zeit sind nur wenige der Aspekte, die die Lehrkraft beim Entwerfen oder Einsetzen von Übungen und Aufgaben berücksichtigen soll.

In Bezug auf die Progression muss hinzugefügt werden, dass eine Spiralvorgehensweise⁸⁵ bessere Lernergebnisse hervorbringt, als ein in sich geschlossenes Vorgehen; dadurch wird das Kontinuum der Sprache bewusst gemacht. Die Lehrkraft muss sich darüber hinaus, Raabe (2001c: 64) zufolge, beim Entwurf einer Unterrichtssequenz dafür sorgen, dass die angebotenen Übungen bzw. Aufgaben an den Lernstand der Lerngruppe angepasst sind (Passung), so dass mögliche Über- oder Unterforderung der Lerner und die mit sich gebrachten Frustrationsgefühle vermieden werden.

Visuelle Kognitivierungshilfen und Memorisierungshilfen können außerdem die Übungen bzw. Aufgaben bereichern und zu besseren Ergebnissen führen (Raabe (2001c: 136). Zur Verschaffung einer positiven Einstellung gegenüber dem Grammatikunterricht steuern einerseits motivierende und andererseits abwechslungsreiche und spielerische Übungen bzw. Aufgaben bei, die entsprechend die Neugier und das Interesse der Lerner anregen und die individuellen Lernerbedürfnisse befriedigen. Übungen und Aufgaben sollen außerdem den Lernenden Raum lassen, eigene Absichten und Inhalte auszudrücken, um selbst zu sprechen und sich somit an den Unterrichtsprozess aktiver beteiligen zu können.

Die Eigenaktivität und intensive Teilnahme der Lernenden am Unterrichtsprozess kann außerdem dadurch erreicht werden, dass sie wissen, mit welchem Zweck und aus welchem Grund sie eine Übung oder Aufgabe machen sollen. Wenn den Lernern Einsicht in den Sinn der zu lösenden Übungen bzw. Aufgaben ermöglicht wird, wird neben ihrer aktiven Teilnahme und Motivation auch die Lernautonomie befördert.

Zum Training der Lernautonomie müssen Übungen oder Aufgaben so gestaltet sein, dass Lerner ihre eigenen, individuellen Lösungswege selbst bestimmen und das strategische Lernen anwenden können. Für bessere Behaltensleistungen, sowie aus Entlastungsgründen, müssen die Übungssequenzen Wiederholungs- und Plateauphasen⁸⁶ (Bausch et. al 2016: 277) einbeziehen. Ein für den Fremdsprachenunterricht allgemein gültiges Prinzip darf zuletzt nicht außer Acht gelassen werden: der Einbezug verschiedener Sozialformen rückt den Lehrer aus dem Zentrum des Unterrichtsgeschehens und öffnet den Raum für den Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsformen (Raabe 2001c: 65).

⁸⁵ Bei der konzentrischen oder Spiralvorgehensweise werden Sprachmittel mehrfach behandelt. Die komplexen Bereiche werden in mehrere überschaubare Teilbereiche zerlegt, so dass sie den Lernern aufbauend dargeboten werden. Das heißt aber auch, dass die schon behandelten (Teil)Bereiche – abgesehen von ihrem Komplexitätsgrad – immer wieder aktiviert werden (Grießhaber 2002-2005: Online in: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/mtd/ueberblick.html> (10.04.2006)

⁸⁶ Plateauphase, „d.h. Einschübe in der lehrwerkgebundenen Arbeit, die nicht der unmittelbaren grammatischen Progression dienen“ (Bausch et al. 2016: 277).

3.4.2 Zum formalen Aufbau und Einordnung von Übungen und Aufgaben im Grammatikunterricht

Übungen bzw. Aufgaben müssen nicht nur in ihren Zielen, ihrer Einordnung oder Thematik gut vorgeplant sein, sondern auch bezüglich auf ihrer Form und ihrer Präsentation so sorgfältig wie möglich aufgebaut werden. Darum muss sich zunächst mit ihren möglichen Komponenten auseinandergesetzt werden. Raabe (2001c: 93) behauptet, dass sie aus folgenden Komponenten bestehen können: Die Arbeitsanweisung gibt den Lernern Informationen darüber, welche Aufgabe sie erledigen sollen. Die Vorlage enthält das sprachliche Material – in Form von Text, Satz(teilen), Bildern etc. –, mit dem sich die Lerner beim Aufgabenerledigen beschäftigen müssen. Die Stimuluskomponente, die Beispielcharakter hat, steuert die Art und Weise, wie die Lerner an einer bestimmten Übung oder Aufgabe arbeiten können. Die Existenz einer Lösungskomponente ist schließlich möglich und hilft den Lernern ihr Ergebnis zu kontrollieren.

Bei der optimalen Formulierung der Arbeitsanweisung müssen, nach Raabe (2001c: 95), drei Aspekte berücksichtigt werden: Zunächst muss die Qualität der verwendeten grammatischen Terminologie gesichert werden. Damit ist gemeint, dass sie den Lernenden schon bekannt sein soll und immer wieder verwendet wird. Die Verständlichkeit der Instruktion muss darüber hinaus gewährleistet werden, d.h., dass sie den Lernern Hilfen für die spätere Anwendung der jeweiligen grammatischen Struktur zur Verfügung stellen soll, indem sie die neue Struktur mit Vorwissen verbinden und Anwendungssituationen denken lassen. Die Klarheit ihrer Diktion ist weiterhin von großer Bedeutung. Bei mündlichen oder schriftlichen Erklärungen soll die Lehrkraft darauf achten, dass sie eine einfache (z.B. kurze Sätze) prägnante (z.B. ohne Wiederholungen) Sprache verwendet und die Bedeutungen kognitiv strukturiert, d.h., dass sie in unterschiedlichen Darbietungsformen präsentiert sind und stimulierend wirken, Überraschungseffekte enthalten und die Neugier bzw. das Interesse der Lerner anregen.

Die Vorlage kann nach Raabe (2001c: 151-152) entfallen, wenn „die Grammatikübung von der Übungsidee her sehr durchsichtig,“ ist (z.B. bei Multiple Choice - Aufgaben oder solchen deren Instruktion bei den Lernenden unterschiedliche Assoziationen hervorrufen). Die Vorlage kann andernfalls durch Wörterangabe die ungehinderte Erledigung der Übung bzw. Aufgabe gewährleisten (z.B. mögliche Schwierigkeiten aus Wortschatzmängeln vorbeugen) oder durch Bilder und Texte die Phantasie der Lerner unterstützen und erweitern.

In Bezug auf die Stimuluskomponente zurückkehrend sollten neben kognitiven auch affektive Aspekte berücksichtigt werden. Auch sie müssen, Raabe (2001c: 98) gemäß, einerseits eindeutig, prägnant und semantisch schnell zu dekodieren aufgebaut werden und andererseits die Lerner emotional ansprechen, indem sie ihre Erfahrungswelt thematisieren und ihre Kreativität und Phantasie wecken.

Übungen und Aufgaben nehmen ihren eigenen Platz im Unterrichtsprozess ein, wie es schon im Kapitel 3.3.2 erläutert wurde, nämlich auf der Basis des klassischen Phasenmodells oder einer seiner Varianten. Außer der Übungsphase, die als die Hauptphase des Übens bezeichnet wird, können Übungen und Aufgaben auch in den anderen Phasen des Unterrichtsvorgangs eingesetzt werden. Um den Platz zu bestimmen, den sie im Grammatikunterricht einnehmen, braucht man ein entsprechendes Instrument.

Raabe (2001c: 42) führt auf, dass zur Differenzierung und Systematisierung der Übungs- und Aufgabentypen unterschiedliche Übungstypologien erstellt worden sind. Hier wird kurz auf den typologischen Zugriff von Häusermann/Piepho⁸⁷ (1996) eingegangen, der eine der ausführlichsten und deutlich formulierten typologischen Versionen ist. Das ist darauf zurückzuführen, dass er einerseits einen stufenweise voranschreitenden Weg für das Üben bereitstellt und sich andererseits mit Übungs- und Aufgabentypen der schon beschriebenen Phasen des Grammatikunterrichts verbinden lässt. Er versucht außerdem, die Einübung der grammatischen Strukturen mit den produktiven Fertigkeiten, Sprechen und Schreiben, schrittweise zu verknüpfen. Was zuletzt nach Raabe (2001c: 112) die Typologie von Häusermann/Piepho von den anderen unterscheidet, ist der Versuch, die möglichst kommunikative Lernerarbeit an der Fremdsprache in den Vordergrund des Grammatikunterrichts zu stellen.

Häusermann/Piepho (1996) teilen die grammatischen Übungen bzw. Aufgaben in fünf Gruppen ein, die hier kurz aufgeführt werden. Den Ausgangspunkt bilden die Analytischen Aufgaben zum Sehen, Herausfinden und Verstehen grammatischer Regelmäßigkeiten (Häusermann/Piepho 1996: 136), die sich gut mit der Phase der proaktiven sprachbezogenen Kognitivierung verbinden lassen. Hauptziel dieser Aufgabentypen ist das Selbstentdeckende Lernen zu fördern. Durch die selbstständige Analyse und das Wiedererkennen der grammatischen Strukturen wird das neue Wissen bewusst gemacht und gefestigt. Das Selbstfinden von Regeln – und nicht ihre fertige Präsentation – oder zumindest die aktive Teilnahme der Lernenden an ihrer Formulierung trägt weiterhin dazu bei, dass die Lerner Lust an der Grammatikarbeit haben, ihr Selbstvertrauen befriedigen und bessere Behaltensleistungen erreichen.

Aufgaben, bei denen die Lernenden strukturelle Elemente erkennen und markieren, Regeln entdecken und notieren oder Formen analytisch verstehen und benutzen, stellen entsprechende Beispiele dar.

⁸⁷ Häusermann/Piepho (1996), die eine umfangreiche Übungstypologie für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erstellt haben, auf die wir noch zu sprechen kommen werden, schreiben dazu: „Wenn wir [...] ‚Typ‘ als ‚Bauart, Form, Modell‘ definieren, so will eine Typologie die Menge der (Aufgaben- und Übungs-)Typen ordnen, auffalten, differenzieren, systematisch darstellen. Sie verfolgt drei Ziele. 1. Übersicht. Sie will durch ihre Systematik die verzweigten, vielschichtigen Wege des Lehrens und Lernens auf einfache Grundlinien zurückführen und nachvollziehbar machen. 2. Öffnung. Sie will durch die Differenzierung die Fülle der Möglichkeiten aufschließen, auf die Freiheit der Wahl hinweisen. 3. Zugriff. Sie will die Fülle der Instrumente und ‚Rezepte‘ durch Dokumentation und Beschreibung möglichst nuanciert sichtbar, greifbar, benutzbar machen.“ (Häusermann/Piepho, 1996: 234)

Zur zweiten Gruppe gehören Häusermann/Piepho (1996: 139) gemäß die Einspielungen bzw. Geläufigkeitsübungen. Diese Übungen verlangen die Konzentration auf die Sprache und ihr System, und zielen auf die korrekte Verwendung der grammatischen Strukturen bei der Sprachproduktion ab; Einspielungen stellen die kognitive Kontrolle der Zielsprache in den Vordergrund, indem sie auf den Aufbau des deklarativen Wissens abzielen und sich darum bemühen, dies durch die Wiederverwendung der Zielstruktur zu prozeduralisieren (Martin 1994: 77 in Häusermann/Piepho 1996: 148). Unter Einspielübungen sind jene Drill-Übungen zu verstehen, die aber in neuen, kommunikativen Kontexten anzutreffen sind. Die rein mechanische Arbeit der Lerner wird durch affektive Aspekte wie z.B. Überraschungselemente und flotte, adressatenbezogene Inhalte, bereichert und aktiver gemacht. Zu den Geläufigkeitsübungen gehören das sinnvolle Verbinden von Satzstücken, das einsichtige Sprechen nach einem Muster, die Einsetzübungen und das Umformen von Sätzen (Häusermann/Piepho: 139). Solche Übungen, die einen reproduktiven Charakter aufweisen und zur Festigung und Automatisierung der jeweils eingeführten grammatischen Strukturen dienen, lassen sich gut in der schon beschriebenen Übungsphase einsetzen.

Den Einspielungen folgen die Inventionen bzw. halboffene grammatische Übungen und Aufgaben, die den „unverzichtbaren Zwischenschritt vom formalen Üben zum freien Gestalten“ darstellen (Häusermann/Piepho: 149). Sie eröffnen einen weiten Raum für die Phantasie der Lerner und laden sie dazu ein, selbstständiger Sätze oder auch kurze Texte zu entwickeln, mit dem Ziel, das „Denken in deutschen Satzstrukturen zu schulen“ (Häusermann/Piepho: 149). Ihren Hauptkern bildet die, je nach Lernbedürfnissen, gesteuerte Variation von vorgegebenen Mustersätzen. Auch diese Art von Übungen und Aufgaben eignet sich gut für die Übungsphase.

Knobelstücke stellen nach Häusermann und Piepho (1996: 157) die vierte Gruppe dar und unterscheiden sich von den Inventionen dadurch, dass sie verschiedenartige Ansprüche an die Denkweise der Lernenden stellen; hier wird kein schnelles, sondern ein persistentes, detailliertes Denken gefordert. Aufgaben verlangen, dass Lernenden durch das Nachdenken über die neu erworbene Struktur, zur Systematisierung ihres Wissens gelangen. Das bedeutet, dass die Lernenden durch grammatische Feinaufgaben in die Lage versetzt werden, funktionelle Zusammenhänge zwischen altem und neuem Wissen und Können herzustellen. Entsprechende Vorschläge stellen Aufgabentypen wie Wechselbilder, Satzmosaik und grammatische Rätsel dar. Solche Aufgaben sind meistens in der Übungsphase zu finden.

Den Endpunkt der gestuften Einordnung von Häusermann/Piepho (1996: 162.) bilden die freien grammatischen Gestaltungsaufgaben, die am stärksten produktionsorientiert sind. Die korrekte Verwendung der sprachlichen Erscheinungen spielt dabei eine große aber nicht die wichtigste Rolle. Es geht vielmehr um ihre möglichst angemessene Anwendung in Kommunikationssituationen. Schon erworbene sprachliche Strukturen können zusammen mit den thematisierten verschiedenartig angewendet werden. Mustersätze können zwar unter Einbezug des Sprachstands der

jeweiligen Lerngruppe angegeben, müssen aber nicht unbedingt angehalten werden. Jede mögliche Lösung ist akzeptabel, unter der Voraussetzung, dass sie grammatisch stimmt. Die Grammatik-Umsetzung geschieht hier durch die Entwicklung von freien Sätzen, Texten, offenen Textschablonen, durch die Selbstentwicklung von Bauelementen und Texten und schließlich im Rollenspiel oder im direkten Dialog. Aufgaben, die unter anderem die Produktivität und Kreativität der Lerner fördern, werden in der Transferphase des Grammatikunterrichts angewendet.

Abschließend muss betont werden, dass nicht nur auf die Qualität, sondern auch auf die Quantität einer Übungs- oder Aufgabensequenz zu achten ist. Der vorgestellte typologische Zugriff von Häusermann/Piepho (1996) ist zwar nicht die einzige Option, Übungen und Aufgaben einzuordnen und zu differenzieren, er bahnt aber Lehrern und Lernern den Weg zur Kreativität und Eigentätigkeit und ist in jeder einzelnen Unterrichtssituation unter Berücksichtigung des Bedingungs- und Wahlfelds einsetzbar.

3.4.3 Beurteilungskriterien von Übungen und Aufgaben

Grammatikübungen bzw. -aufgaben dienen, je nach Unterrichtsphase, bestimmten Zielen. Sie müssen die korrekte und angemessene Verwendung der jeweils eingeführten grammatischen Strukturen ermöglichen. Um ihre Effizienz zu überprüfen, müssen entsprechende Kriterien eingesetzt werden. Folgende Frageliste von Nunan (1989: 335.), die von Klippel (1998: 332) übersetzt worden ist und die Raabe (2001c:109-110) auflistet, berücksichtigt unterschiedliche lernpsychologische und didaktische Kriterien, die in Beziehung zueinander stehen.

Man muss zunächst überprüfen, ob die einzusetzenden Übungen bzw. Aufgaben den Zielen entsprechen, die bei der Planung gesetzt wurden. Das betrifft nach Raabe (2001c: 109) Fragen über den tatsächlichen Sprachgebrauch, die kommunikative Einbettung der thematisierten grammatischen Strukturen, das Aktivieren des Vorwissens der Lerner und die Teilbereiche der grammatischen Struktur, die in der jeweiligen Übung zu finden sind. Dazu gehört auch die Frage nach dem Grad und die Art der Informierung der Lerner über den Zweck der jeweiligen Übung bzw. Aufgabe.

Die Frage nach der Niveaueinpassung soll weiterhin nach Raabe (2001c:110) einbezogen werden. Entspricht die Übung bzw. die Aufgabe dem Lernstand der unterrichteten Lerngruppe? Kann sie für verschiedene Lernniveaus modifiziert werden?

Die Art und der Grad des Motivationspotenzials der Übung bzw. der Aufgabe muss außerdem, Raabe (2001c:109) zufolge, nachgesehen werden. Das Interessewecken beeinflusst die Lerneraktivität und folglich den Erfolg einer Übung.

Die sprachliche Gestaltung einer Übung bzw. einer Aufgabe spielt bei ihrer Beurteilung ebenfalls eine große Rolle. Die Authentizität der Sprache und die Qualität der sprachlichen Daten werden hier unter die Lupe genommen (Raabe 2001c: 109). Steuerungsart und –grad werden darüber hinaus, Raabe (2001c: 109) gemäß, erfragt; eine Übung bzw. eine Aufgabe kann durch die Aufgabenstellung oder durch die Vorlage, vom Lehrer oder vom Lernenden unterschiedlich stark gesteuert werden und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen.

Die Tätigkeiten, die sich von der jeweiligen Übung bzw. Aufgabe ergeben, werden außerdem untersucht. Ihre Qualität und Vielfalt müssen zunächst eingeschätzt werden. Ihre Angemessenheit muss weiterhin, in Bezug auf die Zielsetzung und die sprachlichen Vorgaben der Übung einerseits und den Kenntnisstand der Lerngruppe andererseits, hinterfragt werden. Die Art der verlangten Fertigkeiten (rezeptive oder produktive), der vorgesehenen Sozialformen, der Aufbauprinzipien und der Grad der Förderung grammatischer Lernstrategien müssen zuletzt beurteilt werden (Raabe 2001c: 110).

Es werden anschließend, nach Raabe (2001c: 110), Fragen über die Durchführung einer Übung bzw. einer Aufgabe gestellt. Zuerst muss bestimmt werden, ob eine Übung bzw. eine Aufgabe nur innerhalb oder auch außerhalb des Klassenraums – und möglicherweise in welcher Anordnung – durchgeführt wird. Die Lehrkraft soll des Weiteren im Voraus mögliche Probleme lokalisieren, die bei der Durchführung einer Übung bzw. einer Aufgabe die Aufgabenstellung, die Vorlage, die sprachliche Umsetzung oder auch die Lerner selbst betreffend entstehen können, und sich entsprechende Modifizierungsmöglichkeiten überlegen.

Die Frageliste enthält abschließend Kriterien, die zur Kontrolle des Lernerfolgs dienen. Gute Übungen bzw. Aufgaben lassen sich leicht bezüglich des Lernerfolgs beurteilen. Die Lehrkraft muss nach ihrer Erledigung erkennen können, ob die Lerner mit Erfolg gearbeitet haben oder nicht. Auf der anderen Seite müssen auch die Lerner selbst Einsicht in das Ergebnis und die Effizienz ihrer Bemühungen haben. Bei erfolgreichen Übungen bzw. Aufgaben sollen zuletzt der Übungsaufwand und der Lernertrag in einem sinnvollen Verhältnis stehen, da es sonst zu Überförderungsgefühlen kommt (Raabe 2001c: 110).

Gelungene Übungen bzw. Aufgaben müssen die meisten der oben aufgeführten Fragen zumindest beantworten können. Erfolgreiches Üben sorgt für die optimale Formulierung, Gestaltung und Durchführung der einzusetzenden Übungen bzw. Aufgaben für eine bestimmte Lerngruppe, die sich mit einem konkreten grammatischen Phänomen konfrontiert sieht.

3.5 Beschreibung/Notwendigkeit eines didaktischen Modells

Bei einer konkreten Stundenvorbereitung muss die Lehrkraft eine Reihe von Entscheidungen treffen. Das Modell, das die Grundlage für diese Entscheidungen anbietet heißt „Modell Didaktische Analyse“ (Modell DA). Dieses Modell bietet die Möglichkeit, solche Entscheidungen begründet und schrittweise zu treffen. Unterrichtsstunden, die nach dem Modell DA vorbereitet werden, haben den Vorteil, dass die Lehrenden alle diese Entscheidungen überdenken müssen.

Der Begriff didaktische Analyse wurde bereits vor Jahrzehnten von dem Bildungstheoretiker Wolfgang Klafki (1962), der die Bildungsreformdebatte in Deutschland maßgeblich beeinflusste, in die Diskussion eingeführt. Dieses Modell beschreibt die Planungskriterien für einen didaktisch begründeten Unterricht.

Nach W. Klafki bildet die Didaktische Analyse das Kernstück der Unterrichtsvorbereitung. Mit Hilfe der Didaktischen Analyse soll die Lehrkraft klären, welcher Bildungsgehalt in den Unterrichtsinhalten stecken könnte. Es geht um eine didaktische Interpretation, Begründung und Strukturierung des Unterrichtsinhalts, im Hinblick auf die konkrete Unterrichtsplanung. Während Klafki in der ursprünglichen Fassung der didaktischen Analyse eine starke Trennung zwischen Didaktik (was?) und Methodik (wie?) vornimmt, werden in der Neufassung unterrichtsmethodische Fragestellungen wesentlich stärker in die didaktische Analyse miteinbezogen.

Gerard Westhoff (1987) hat dieses Modell speziell für den Fremdsprachenunterricht bearbeitet und die wichtigsten Entscheidungen die die Lehrkraft treffen sollten in aufeinanderfolgende Schritte eingeteilt⁸⁸:

1. Bestimmung der Lernziele

In jedem Unterricht geht es um bewusst angestrebte Veränderungen im Lernenden. Diese Veränderungen bestehen darin, dass der Lernende nach dem Unterricht etwas weiß, was er vorher noch nicht wusste (Kenntnisse), dass er etwas kann (Fertigkeit), was er vorher nicht konnte, dass er eine Haltung gegenüber einem Thema einnimmt, die er vorher so nicht einnahm (Haltung). Bei der Unterrichtsvorbereitung sollte die Lehrkraft also genau bestimmen, was die Lernenden bereits wissen, damit der Lernprozess an bereits vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten oder Überzeugungen anschließen kann. Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass man nur dann etwas Neues lernt, wenn man es zu bereits Bekanntem einordnen kann.

⁸⁸ Vgl. den Überblick der Entscheidungen in Bimmel/Kast/Neuner 2011: 40-71)

2. Lernaktivitäten

Im Modell DA, nach der Festlegung des Lernziels, soll die Lehrkraft bei der Unterrichtsvorbereitung bzw. -planung (s. 3.4) geeignete Lernaktivitäten auswählen, anhand derer das Lernziel erreicht werden kann.

3. Sozialformen

Die nächste Entscheidung betrifft die Frage nach den Sozialformen (s. 2.2 zur Differenzierung anhand von Sozialformen), d.h. wie die Lernenden arbeiten sollen, um effektiv zum Lernziel der Unterrichtseinheit zu gelangen (z. B. individuell, in Gruppen). Die Wahl einer Sozialform ist nicht beliebig und willkürlich, sondern hängt von dem jeweiligen Lernziel und der dafür geeigneten Lernaktivitäten der Lernenden ab.

4. Material

Im vierten Schritt geht es um die Frage, mit welchem Material die adäquate Lernaktivität bestimmt werden kann. Das Material, mit dem Lernaktivitäten ausgeführt werden, ist das Instrument, um das angestrebte Lernziel zu erreichen. Materialien mit denen die Lernenden Handlungen ausführen sind sehr wichtig. Sie können Mittel zum Zweck sein und nicht identisch mit dem, was die Lernenden lernen müssen.

5. Medien/Hilfsmittel

Nach dem Modell DA trifft die Lehrkraft in diesem Schritt Entscheidungen über die benötigten Medien (s. 2.2 zur Medialen Differenzierung) und Hilfsmittel, Entscheidungen wie die Materialien dargeboten werden können (z. B. auf eine Folie, an der Wandtafel, auf einer Fotokopie, auf einer Audio-CD): Die Medien/Hilfsmittel sind die Träger oder Verstärker der Materialien.

6. Evaluation

Ein weiterer wichtiger Teil des Unterrichts ist die Evaluation. Nach dem Lernen soll überprüft werden, ob die Lernenden das Lernziel erreicht haben. Zu der täglichen Unterrichtspraxis gehören Hausaufgaben, Fragen, Übungen, schriftliche Tests. All diese Praktiken fallen unter den Begriff Evaluation, denn sie kontrollieren Lernziele, beurteilen Kenntnisse, überprüfen Lehr- und Lernresultate.

Hilbert Meyer, stützend auf der Didaktischen Analyse von Klafki, bietet mit seiner Publikation von 2008 zehn Merkmale eines guten Unterrichts an, die den Lernenden nachweislich helfen, zu guten Lernergebnissen zu kommen. Die zehn Merkmale⁸⁹ eines guten Unterrichts werden im Folgenden präsentiert:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts (Aufgabenstellung, Inhaltsvermittlung, Rollenverteilungen, Reibungslosigkeit der Lehrerinterventionen) führt zu hoher

⁸⁹ Vgl. den Überblick der zehn Merkmale online in: <http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/schul-unter-entw/01guterunterricht.pdf>

Schüleraufmerksamkeit, zu Lernmotivation und Interesse, reduziert Störungen und Erhöht echte Lernzeit.

2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, gute Vorbereitung, Entlastung durch Routinen, Auslagerung von Zeitdieben; Rhythmisieren des Unterrichtsablaufs, Konzentrationsübungen). „Echte Lernzeit“ ist die vom Schüler tatsächlich aufgewandte Zeit für das Erreichen der angestrebten Ziele und die Aneignung der Lerninhalte.

3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge, Stärkung des Könnensbewusstseins). Ein positives Unterrichtsklima kennzeichnet sich durch gegenseitige Rücksicht und Toleranz, verantwortungsvollen Umgang mit Personen und Gegenständen, eine zufriedene und fröhliche Grundeinstellung, eine klar strukturierte Führung und Leitung durch den Lehrer, Höflichkeit und gegenseitigen Respekt.

4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Programmübersicht und „advance organizer“ (s. 1.3.1.1 und Fußnote 20 zu advance organizer), plausibles Vorgehen, Vernetzung mit dem Vorwissen, kumulatives Lernen, passendes Anspruchsniveau, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnis-sicherung, Metareflexion). Zwischen Zielen, Inhalten und Methoden bestehen Wechselwirkungen. Unterricht in welchem „innere Zielgerichtetheit“ der Ziel-, Inhalts- und Methodenstrukturen sowie Wechselwirkungen beachtet wurden, ist klar strukturiert und erleichtert das sinnstiftende Lernen.

5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback). Sinnstiftende Unterrichtsgespräche ergeben für die Schüler/innen Sinn, da sie vorhandenes mit neuem Wissen verknüpfen (s. 1.3.1.3 zu den Gedächtnisstrategien), das neue Wissen mit verwandten, den Schüler/innen vertrauten Themen, Begriffen, Fragen verknüpfen und den Schüler/innen erlauben, eigene Interessen in die Themenbearbeitung einzubringen.

6. **Methodenvielfalt** durch Sozialformen und Methoden (s. 2.2 zur Methodischen Differenzierung und Differenzierung anhand von Sozialformen), Lernaufgaben, Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Vermittlung von Methodenkompetenz an die Schülerinnen und Schüler (Einzel-, Tandem-, Gruppenarbeit und Plenumsunterricht) produzieren die größten Lerneffekte sowohl im kognitiven, wie im sozialen Lernzielbereich. Jedoch stellt Methodenvielfalt an sich keinen Wert dar. Es muss in jedem Fall nach einer stimmigen Kombination von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen gesucht werden. (vgl. Merkmal 4). Die Lernenden sollen auf unterschiedlichen Stufen Methodenkompetenz erwerben (Methodentiefe).

7. **Individuelles Fördern** durch Freiräume, Geduld und Zeit, durch innere Differenzierung (s. 2.2), durch Lerndiagnostik und abgestimmte Förderpläne, besondere Förderung von Begabungen und Interessen (s. 1.4.2) **und Orientierung am Lernstand, Ermutigung und Vermittlung von Lernstrategien (s. 1.3.2.2).** Förderhaltung ist dort gegeben, wo der Lehrer Lernstandsdiagnosen für jeden Lernenden erstellt und durch innere Differenzierung auf die individuellen Lernbedürfnisse der Schüler eingeht, ohne die Aufgabenstellung aus den Augen zu verlieren. Lernstandsdiagnosen sollen Lernstand, Lernfortschritt, sowie Stärken und Schwächen des Schülers wiedergeben. Auf dieser Grundlage können Lehrer einen individuellen Förderplan erstellen.

8. **Intelligentes Üben** (s. 3.4) durch passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen durch Übungserfolge, durch angemessene Verteilung und Abwechslung, durch Kontrolle und Bestätigung, durch Bewusstmachen von Lernstrategien. Insgesamt muss mehr Zeit für das Üben bereitgestellt werden. Auch beim Üben soll Methodenvielfalt (vgl. Merkmal 4) herrschen. Das Bewusstmachen und Verfeinern der vom Schüler eingesetzten Lernstrategien hat Priorität.

9. **Transparente Leistungserwartungen** durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen führen zum Lernfortschritt. Mit „Leistungserwartungen“ sind klare Ziele gemeint, die den Schülern deutlich machen, welche Leistungen erbracht werden sollen. Klare Kriterien (inhaltlich, sozial, methodisch) beinhalten eine gewisse Verbindlichkeit für beide Seiten. Um Erfolgserlebnisse, Motivation und Ermutigung der Schüler/innen zu sichern, müssen Lernziele in ein Gesamtziel für die ganze Klasse und zusätzliche Einzelziele für jeden Schüler differenziert werden. Leistungskontrollen und deren Ergebnisse sollen in erster Linie der Selbstorientierung des Schülers zur Beurteilung seines aktuellen Lernstandes dienen. Sie sollen dem Schüler Rückmeldung über seine Kompetenzen und seine Defizite geben, indem Fehler gemeinsam mit dem Lehrer diagnostiziert und bearbeitet werden.

10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug) regelmäßige Nutzung von Schüler/innen-Feedback für die Planung und Durchführung des Unterrichts. Das Feedback dient der Optimierung von Planung und Durchführung des Unterrichts.

Alle Merkmale drücken die Notwendigkeit Innerer Differenzierung aus. Es ist offensichtlich, dass Innere Differenzierung im Fremdsprachenunterricht ein wesentlich unersetzliches Element ist, das zu einem qualitativen bzw. effektiven Fremdspracherwerb führen kann.

In einer seiner späteren Publikationen bietet Meyer (2009: 99) ein Modell für n guten Unterricht an, das der Lehrkraft dabei helfen kann, den Unterricht so zu gestalten,

dass die Lernenden effektiv die jeweiligen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts erreichen können. Dieses Modell besteht aus fünf Schritten: 1. Analyse der Ausgangslage 2. Zielplanung 3. Unterrichtsplanung 4. Unterrichtsdurchführung und 5. Unterrichtevaluation.

In die Unterrichtsplanung gehen bewusste und vorbewusste Annahmen zur Ausgangslage des Unterrichts ein. Diese beeinflussen die didaktischen Überlegungen und Entscheidungen im Vorfeld und bestimmen wesentlich die Wahrnehmungen und das unterrichtliche Handeln. Auf der Basis dieses Modells stützt sich die methodische Umsetzung des bestimmten Forschungsvorhabens. Im Folgenden werden, jedem Schritt gemäß, die Forschungsschritte dieses Beitrags präsentiert.

1. Analyse der Ausgangslage

Zur Analyse der Ausgangslage gehört die Zusammenstellung der zu untersuchenden Heterogenitätsmerkmale des Lernenden, die seine persönliche Lerneridentität (sprachliche Kompetenz und Lernstrategien) bestimmen. Auf diesen Heterogenitätsfaktoren wie Lerntyp, Lernstil, Geschlecht, Lernstrategien wird große Rücksicht genommen, da sie den Lernenden ins Zentrum der Unterrichtspraxis setzen. Auf diesen Heterogenitätsfaktoren beruhen die eingeführten binnendifferenzierenden Maßnahmen. Das Feedback dient der Optimierung von Planung und Durchführung des Unterrichts. Durch bestimmten Fragebögen, die für diese Arbeit hergestellt wurden, wird das individuelle Lernprofil jedes einzelnen Lernenden zusammengestellt, mit dem Ziel festzustellen, wie es den Lernprozess beeinflussen kann.

2. Zielplanung

Zu diesem Schritt gehören die Lernziele, die von den Lernenden nach der Unterrichtspraxis erreicht werden sollen. Oberstes Ziel ist die linguistische Kompetenz des Lernenden und der effektive Grammatikerwerb der Wechselpräpositionen durch die Prinzipien der Inneren Differenzierung als Förderung der Autonomie und Stärkung der Motivation.

3. Unterrichtsplanung

Die methodischen Entscheidungen für die Einführung der geeigneten binnendifferenzierenden Maßnahmen, werden in diesem Schritt detailliert geplant und begründet. Insgesamt geht es darum, die Formen des Lehrens und Lernens so aufeinander zu beziehen, dass die Schülerinnen und Schüler aktiv, zunehmend autonom, selbstgesteuert und zielführend lernen können. Die methodischen Planungsentscheidungen werden in diesem Abschnitt, in ihrem Zusammenwirken im Lehr- und Lernprozess dargestellt. Die Ausführungen beziehen sich auf Phasen des Unterrichts (Unterrichtsschritte, Artikulationsstufen des Unterrichts, s. 3.3 zu Berliner Model), Interaktionsgeschehen zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen, die Auswahl der geeigneten Sozialformen, die Feststellung und Sicherung des Lernerfolgs bzw. Kompetenzerwerbs durch geeignetes Üben. Hier werden alle Lehr- und Lernmittel gesammelt, die im Unterricht verwendet werden sollen: Tafelbild,

Folien, Materialien, Spiele, Arbeitsblätter (in unbearbeiteter und bearbeiteter Version)

4. Unterrichtsdurchführung

Zu diesem Schritt gehört die empirische Forschung, die durch die didaktische Praxis und das wissenschaftliche Messen auf eine Beantwortung der zentralen Forschungsfrage abzielt. Der bestimmte Beitrag teilt sich in zwei Richtungen: zu einer effektiven didaktischen Praxis auf der Grundlage der Binnendifferenzierung und zum wissenschaftlichen Messen der Ergebnisse mittels verschiedener wissenschaftlicher Instrumente (Fragebogen, Kontrolltest und statistischen Analysen), die im Rahmen der empirischen Forschung durchgeführt werden.

5. Unterrichtevaluation

Ein wichtiger Teil des Unterrichts ist die Evaluation. Nach dem Lernen soll überprüft werden, ob die Lernenden das Lernziel erreicht haben. Hier werden die Kontrolltests durchgeführt, die die Effektivität der eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen beim Erwerb der Wechselpräpositionen im DaF Grammatikunterricht, im Verhältnis zu den untersuchenden Heterogenitätsfaktoren, messen. Zum Nachweis erfolgt eine Analyse statistischen Datenmaterials.

3. 6 Planungsschritte zur Integration von Differenzierungsmaßnahmen in der Didaktisierung der Wechselpräpositionen

Es ist bereits erläutert worden, dass Innere Differenzierung als ein Unterrichtsprinzip angesehen wird, das durch unterschiedliche Maßnahmen befriedigt wird und im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen einsetzbar ist. In diesem Zusammenhang soll verdeutlicht werden, welche Möglichkeiten für den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen im Grammatikunterricht, von den allgemeinen Grundsätzen, die den Grammatikunterricht steuern, gewährt werden.

Um die Frage nach den Einsatzmöglichkeiten von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht zu beantworten, muss man zunächst nach Gemeinsamkeiten zwischen diesen Unterrichtsgrößen (dem Prinzip der Inneren Differenzierung und des Grammatikunterrichts) suchen.

Der Grammatikunterricht in der kommunikativen Methode, stellt eine offene Unterrichtsform dar, die Raum für Differenzierungsmaßnahmen lässt. Die kommunikative Methode hat den Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses gestellt (vgl. Tsokoglou 2001: 209), so dass der Lerner seinen Bedürfnissen und Potenzialen nach bewusst und aktiv daran teilnehmen kann. Von diesem Grundsatz ausgehend, bietet die Innere Differenzierung verschiedene Möglichkeiten an, die die Bemühungen des Lerners zur Aneignung

der sprachlichen Strukturen unterstützen, indem sie sich als Ziel die Förderung jedes einzelnen Lerners setzt.

Sowohl die Planung als auch die Durchführung des Grammatikunterrichts erfolgen auf der Basis von didaktischen, pädagogischen und lernpsychologischen Kriterien. Schon bei der Auswahl der Gegenstände der sprachbezogenen Kognitivierung wird außer bei der Analyse des Sprachsystems auf die Bedürfnisse der Lerner Rücksicht genommen. Faktoren wie das Alter, die Lernphase, der Lernmodus, die Lernschwierigkeit und das vorige sprachliche Wissen der Lerner (s. zu allen Faktoren 3.2.2.2) bestimmen weiterhin die Aneignungsweise der sprachlichen Regularitäten.

Bei der Planung jeder Unterrichtseinheit werden zuallererst die Lernvoraussetzungen (Bedingungsgefüge) miteinbezogen. Die Analyse (s. 3.3 zur Planung von Grammatikunterricht) bestimmt die Art und Weise, wie die sprachlichen Phänomene den Lernern präsentiert und beigebracht werden. Zu ihrer Präsentation, Kognitivierung und Einübung sind unterschiedliche Formen denkbar, die je nach Lerngruppe getrennt oder gemischt eingesetzt werden. So werden z.B. die Positionierung der Kognitiven Phase (s. 3.3.1 und 3.3.2) geändert, verschiedene Verfahren verfolgt, durch den induktiven oder deduktiven Weg (s. 3.2.1) unterschiedlich variierende sprachlich bezogene Maßnahmen ergriffen und abwechslungsreiche, gestufte und vorsichtig aufgebaute Übungen und Aufgaben angeboten, die sich in ihrer Zielsetzung und Funktion unterscheiden können. Besonderer Wert wird des Weiteren auf das strategische und lernautonome Lernen gelegt, das durch die aktive Teilnahme der Lerner am Unterrichtsprozess erzielt wird (s. 3.2, 3.3, 3.4).

Die Förderung der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortung der Lerner stellt auch das übergeordnete Ziel (s. 2.4.1 zur Autonomie) – sowie die fundamentale Voraussetzung – der Inneren Differenzierung dar. Die Lerner sollen durch die Unterstützung ihrer Schwächen und die Förderung ihrer Stärken, dazu angehalten werden, ihre eigenen Lernwege zu finden und sie für die Aneignung der jeweiligen Inhalte zu nutzen. Ein planvoller Umgang mit Unterschieden, der vielfältige Zugänge und Lernwege ermöglicht, macht die Grundlage der Inneren Differenzierung aus; unter Einbezug der unterschiedlichen Interessen, Lerngewohnheiten, Lerntempos, Lernstile etc. (s. Kapitel 1 zu den Heterogenitätsfaktoren) werden die Lerner einer Klasse in Gruppen eingeteilt (s. 2.2.1 zu Differenzierung nach Lernvoraussetzungen), die Ziele flexibel formuliert, und die Lerninhalte verschiedenartig vermittelt. Die Lehrerrolle beschränkt sich auf diese des Lernhelfers, der den Lernern, wenn nötig, Hilfe leistet, aber nicht unbedingt ihren Lernprozess stark steuert. Die erfolgreiche Integration der Inneren Differenzierung, verlangt darüber hinaus, dass die Lehrkraft über eine diagnostische Kompetenz verfügt und zudem Möglichkeiten für die Selbstevaluation der Lerner eröffnet (s. 2.4 zu Anforderungen an den Lehrer). Sowohl die Innere Differenzierung, als auch der Grammatikunterricht stellen

zuletzt die Anforderung an eine motivierende (s. 1.4.2 und 2.3.2 zu Motivation) und angenehme Unterrichtssituation.

Beide Größen haben also gemeinsame Zielsetzungen, die vor allem der Analyse und Berücksichtigung des Bedingungsfeldes der Lernenden Nachdruck verleihen. Während das Bedingungsfeld nur einen – wichtigen – Teilfaktor für die Planung und Durchführung des Grammatikunterrichts darstellt, befasst sich die Innere Differenzierung, als Unterrichtsprinzip, ausschließlich mit seinen Dimensionen, fängt also mit dem Lerner an, dessen Voraussetzungen den Unterrichtsprozess bestimmen.

Die Auswahl der einsetzbaren Differenzierungsmaßnahmen, hängt von der Grundform des Unterrichts ab, d.h. von der jeweiligen Inszenierung von Lehr- und Lernsituationen. Wie es im Kapitel 1 und analytischer im Kapitel 2 dargestellt wurde, steht beim **individualisiertem Unterricht**⁹⁰, das selbst organisierte Lernen im Vordergrund. Dies ermöglicht die Herstellung eines individuellen Lehrplans für jeden einzelnen Schüler. Individualisierter Unterricht befördert die Festigung und Einübung von neuen Inhalten und ist außerdem für die Wiederholung (s. 1.3.1.2 zum Behalten und Vergessen) und Kontrolle bereits erworbenen Wissens geeignet. Der **kooperative Unterricht** (s. 1.3.2.2.2.3. zu Sozialstrategien, 2.1 zu kooperativen Binnendifferenzierung und 3.4 Übungsgeschehen im Grammatikunterricht) auf der anderen Seite erfolgt immer in Gruppenarbeit und begünstigt das Teamgefühl. Er ermittelt hauptsächlich Handlungs- und Selbstkompetenzen und ist eher für die Anwendung von Erlerntem geeignet.

Aus schulorganisatorischen Gründen und den festgelegten curricularen Vorgaben zufolge werden aber nicht nur der Fremdsprachenunterricht, sondern alle Fächer an der griechischen öffentlichen Schule – auf allen Ausbildungsstufen – frontal bzw. gemeinsam unterrichtet.

Am gemeinsamen Unterricht wird oft Kritik bezüglich der Einsatzmöglichkeiten von Differenzierungsmaßnahmen geübt; er wird meistens mit dem „Lehren im Gleichschritt“ identifiziert, was dem Hauptziel der Inneren Differenzierung entgegensteht. Beim gemeinsamen Unterricht werden die Planung und

⁹⁰ Individualisierter oder individualisierender Unterricht beschreibt die Berücksichtigung eines jeden einzelnen Individuums innerhalb einer Lerngruppe. Während bei der Differenzierung lediglich zwischen verschiedenen leistungsstarken Gruppen unterschieden wird (z. B. gute, mittlere, schwache), soll bei der Individualisierung jedes Individuum einzeln betrachtet werden, was u. a. die Einbeziehung der individuellen Persönlichkeit jedes Gruppenmitgliedes ermöglicht. Ela Eckert definiert wie folgt: „Individuelles Fördern heißt, jeder Schülerin und jedem Schüler die Chance zu geben, ihr bzw. sein motorisches, intellektuelles, emotionales und soziales Potential umfassend zu entwickeln und sie bzw. ihn dabei durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen (durch die Gewährleistung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angepasste Lehrmittel und gegebenenfalls durch Hilfestellungen weiterer Personen mit Spezialkompetenz).“ (vgl. in Meyer 2009: 97)

Durchführung des Unterrichts größtenteils vom Lehrer gesteuert. Es handelt sich folglich um eine lehrerzentrierte Unterrichtsform, wobei die Unterrichtsinhalte im Idealfall kognitiv, sprachlich durch audiovisuelle Medien vermittelt werden.

Als vorherrschende Sozialform steht die gemeinsame Arbeit im Vordergrund. Die Organisationsstruktur ist straff und hat einen durchsichtig definierten Anfang-, Mittel- und Endteil, und hat einen – durch die Lehrpläne – festgesetzten Zeitrahmen für die Stoffvermittlung. Das Anfertigen von unterschiedlichen audiovisuellen Materialien zur Unterstützung der individuellen Bedürfnisse der Lerner und der Aufbau entsprechende Arbeitsblätter und Aufgaben kommt kaum in Frage; es wird ausschließlich der Inhalt des Schulbuchs ausgeübt.

Auf den ersten Blick scheint es fast unmöglich, unterschiedliche und motivierende Differenzierungsmaßnahmen in einer Klasse einzuführen, die auf der Basis der gemeinsamen Form unterrichtet wird. Die Innere Differenzierung als innovatives Unterrichtsprinzip kann eine Variation im Fremdsprachenunterricht ermöglichen. So kann meines Erachtens die Einführung von Differenzierungsmaßnahmen die Scheinnachteile des gemeinsamen Unterrichts widerlegen und den Grammatikunterricht, welcher Gegenstand dieser Arbeit ist, effizient und für möglichst alle Lerner fair gestalten.

Die Planung des Unterrichts wird zwar vom Lehrer unter Rücksicht der curricularen Vorgaben gemacht, es werden aber die individuellen Lernvoraussetzungen der Lerner, wie sie vom Lehrer eingeschätzt werden, berücksichtigt; dazu können – außer der Beobachtung seitens des Lehrers – die Lerner selbst ihren Beitrag leisten, indem sie sich durch das Ausfüllen von entsprechend aufbereiteten Diagnoseblätter (s.4.1.2 zu Fragebögen) über ihre Vorlieben, Lernweisen und Lerngewohnheiten, und über ihren Umgang mit Grammatikstrukturen äußern (s. 2.3 und 2.4). Solche Verfahren erwiesen sich als besonders hilfreich, da die Lehrkraft den Unterrichtsprozess und die Zielformulierung für den gemeinsamen Unterricht an die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe anpassen kann.

Bei der Durchführung des Grammatikunterrichts auf der anderen Seite können Lerner durch den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen aktiv daran teilnehmen und ihn auch bis zu einem gewissen Grad mitbestimmen. Lerner können selbst an Stationen arbeiten (s. 2.3.2), Schüler-Helfer-Systeme (s. 2.3.3) bei dem Erledigen von Aufgaben bilden und durch selbst bearbeitete Referate Lehrervorträge ersetzen.

Die kognitive Vermittlung von grammatischen Phänomenen bietet außerdem den Vorteil, den bewussten und folglich aktiven und prozessorientierten Charakter des Lernprozesses zu bestätigen. Unbewusste Aneignung von Lerninhalten wird zudem nicht ausgeschlossen und unter Rücksicht der Lerntypen oft befolgt (s. 3.2.1). Der gemeinsame Grammatikunterricht in der kommunikativen Methode, setzt sich als Ziel, die Sensibilisierung aller Sinne, da er die Existenz

unterschiedlicher Lerntypen annimmt. So können neben dem gewöhnlichen Einsatz verschiedener audiovisueller Medien auch weitere Differenzierungsmaßnahmen ergriffen werden, wie spielerische Verfahren und haptische Aneignungsformen (das Anfertigen von grammatischen Lernplakaten, Lernkarteien, Lernspielen etc.).

Außer der Einzelarbeit, die für das Festigen von grammatischen Strukturen von großer Bedeutung ist, sind auch weitere Sozialformen vorstellbar (siehe Unterkapitel 2.2.1). Die Lerner können sich ihres Sprach- und Leistungsniveaus nach in Kleingruppen in einem festgelegten Zeitrahmen zusammensetzen. Im ersten Kapitel ist analysiert worden, nach welchen binnendifferenzierenden Kriterien dies geschehen kann (s. 2.2.1 und 2.2.2). Die Gruppen können ebenfalls je nach Schwierigkeit oder Intensität der einzuführenden grammatischen Phänomene als solche verbleiben oder sich ändern. Lerner können also auch beim gemeinsamen Unterricht je nach Zielen, Unterrichtsstoff etc. abwechselnd allein, zu zweit oder in Kleingruppen (3-5 Personen per Gruppe) grammatische Regularitäten bearbeiten.

In Bezug auf die Differenzierung durch Arbeitsblätter und Aufgaben hat schon der kommunikative Grammatikunterricht gesorgt, wie im Unterkapitel 3.4 beschrieben wurde; das Prinzip der Inneren Differenzierung greift ein, um den Differenzierungsaspekten des Grammatikunterrichts weitere Dimensionen hinzuzufügen. Der Aufbau von Aufgabenserien nach dem Fundamentum-Additum Modell (s. 2.3.1) ist die quantitative und qualitative Differenzierung der Aufgaben, ihre Orientierung am selbstständigen Lernen und die Möglichkeit des Konstruierens von Übungen bzw. Aufgaben durch den Lerner selbst, sind nur einige Maßnahmen, die für die Differenzierung von grammatischen Übungen bzw. Aufgaben ergriffen und im gemeinsamen Unterricht eingesetzt werden können.

Die Leistungsmessung durch den Lehrer ist auf der gymnasialen Stufe – den curricularen Vorgaben nach – obligatorisch, das schließt aber die parallele Selbstevaluation der Lerner und den kompetenzorientierten Blick auf die Schülerleistung nicht aus (Vgl. A.Π.Σ. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 2002: 402-403). Die Grundsätze der Inneren Differenzierung können durch die Selbstevaluation und Eigenverantwortung der Lerner und durch die prozessorientierte Leistungsmessung der Lehrer (s. 2.4) im gemeinsamen Grammatikunterricht erzielt werden. Lerntagebücher, Lernjournale, Merktzettel sind nur einige Differenzierungsmöglichkeiten, die zum selbstständigen Lernen und zur Selbsteinschätzung dienen. Dadurch können auch Lehrer eine bessere und prozessorientierte Einsicht in die Lernerleistungen gewinnen.

In diesem Zusammenhang soll außerdem auf das Kompetenzthema eingegangen werden; damit sind die Fähigkeiten zur Selbstorganisation gemeint, die zwischen fünf Hauptkompetenzen unterscheiden: Die Fachkompetenz, die sprachliche und

metasprachliche Kenntnisse und kommunikative Fertigkeiten bedeutet; die Methodenkompetenz, die durch Anwendung von Lerntechniken und Lern- und Kommunikationsstrategien zum autonomen Lernen führt; die Individualkompetenz, die das Bewusstsein eigener Grenzen und Potentiale wie Selbstvertrauen, Entscheidungsfertigkeiten und Selbstmotivation beinhaltet; die Sozialkompetenz, wobei sozial-kommunikative Kenntnisse und Fertigkeiten für das Teamgefühl und die Gruppenarbeit im Vordergrund stehen; und zuletzt die interkulturelle Kompetenz, die das interkulturelle Wissen und die Fertigkeiten zur interkulturellen Reflexion betrifft.

Beim Grammatikunterricht spielt in jedem Fall die Fachkompetenz eine herausragende Rolle. Es müssen sprachliche Kenntnisse erworben werden, die dann angemessen und möglichst fehlerfrei in kommunikativen Situationen angewendet werden können. Das parallele Training von Methoden-, Individual- und Sozialkompetenzen soll zu den Nebenzielen des Grammatikunterrichts gehören, nicht nur weil diese Kompetenzen für das selbstständige Lernen wichtig sind, sondern auch weil sie dazu beitragen, sprachbezogene Kenntnisse besser zu behalten und erfolgreicher zu bearbeiten. Im Sinne der Verschiedenartigkeit der Lerner, muss man annehmen, dass sich auch ihre Leistungen bzw. ihr Kompetenzstand unterscheiden (s. 2.2.1). Das Erreichen der Kompetenzen kann durch differenzierende Trainings- und Evaluationsmöglichkeiten erzielt und eingeschätzt werden, mit dem Blick auf die individuellen Fortschritte der Lerner und nicht nur durch strenge Produktmessung.

Der gemeinsame Grammatikunterricht kann anschließend offene Gesprächsformen integrieren und, je nach Lernervoraussetzungen. Spiele, Sinnesübungen, Projekte, Tages- und Wochenplanarbeit, freie Arbeit als Differenzierungsmaßnahmen können erledigt werden (s. 1.3.2) unter der Voraussetzung, dass sie in Verbindung mit weiteren Sozialformen außer der Einzelarbeit eingesetzt werden.

Die Einführung von Differenzierungsmaßnahmen kann darüber hinaus die strenge Unterrichtsstruktur beim gemeinsamen Grammatikunterricht lässiger, lockerer machen und trotzdem dieselben Ziele verfolgen und erreichen. In Griechenland sind die Lehrpläne für den Deutschunterricht an den öffentlichen Gymnasien weniger straff vorgegeben, zumindest was die Art oder die Zeit zur Vermittlung von Inhalten betrifft. Dies ist für die Einführung von Differenzierungsmaßnahmen von Vorteil. Der klar definierte Lernprozess – Anfang, Mittelteil und Ende – (Paradies/Linser 2001: 77) im gemeinsamen Unterricht ist außerdem nicht unbedingt einschränkend, da diese Struktur über eine Unterrichtsstunde hinaus erweitert werden kann und den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen eventuell erleichtert. In jedem Fall hängt ihr Einsatz auch von den vorgegebenen Zielsetzungen der Lehrpläne und der zur Verfügung stehenden Zeit ab.

Abschließend können Grundsätze des individualisierten (s. 1.1, 1.2, 1.4, 1.7, 2.1.2.2) und kooperativen Unterrichts (1.3.2.2.3, 2.1, 3.4) den gemeinsamen Unterricht

bereichern. Natürlich steht Individualisierter Unterricht aber für die Extremform der Inneren Differenzierung und ist aus schulorganisatorischen Gründen, nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Ein Deutschlehrer an den öffentlichen Gymnasien Griechenlands ist im Regelfall für viele unterschiedliche Lernergruppen zuständig, die aus durchschnittlich 25 Schülern bestehen. Es wäre also eine Utopie zu glauben, dass ein Lehrer individuelle Lehrpläne für so viele Lerner gleichzeitig bereitstellen könnte. Mit weniger Zeit- und Arbeitsaufwand kann die Lehrkraft trotzdem Grundsätze des kooperativen Unterrichts adaptieren. Das Zusammensetzen der Lerner in homogene oder heterogene Gruppen für größere Zeiträume –je nach Bedürfnis–, das schrittweise Training des projektorientierten Unterrichts, anhand von sprachlichen Phänomenen und des Teamgefühls, die Befolgung von gemeinsamen und differenzierenden Zielen in den selben oder in verschiedenen Gruppen können zur Differenzierung des gewöhnlichen Unterrichtsprozesses und der strikten Organisationsstruktur dienen. Die Mischung unterschiedlicher Dimensionen der präsentierten Unterrichtsformen kann zuletzt das Interesse der Lerner aufrechterhalten und zu besseren Lernergebnissen führen.

Für die effiziente Einführung von Differenzierungsmaßnahmen in den Grammatikunterricht muss sich die Lehrkraft ebenfalls bestimmte Fragen stellen, die nicht nur den Grammatikunterricht selbst betreffen (z.B. Entscheidungen über die Vermittlungsformen der jeweiligen grammatischen Erscheinung), sondern auch die Heterogenitätsfaktoren (s. 1) der jeweiligen Schülergruppe müssen untersucht werden um somit Entscheidungen über die Differenzierungskriterien und die damit zusammenhängenden einzuführenden binnendifferenzierenden Maßnahmen treffen zu können.

Die Lehrkraft muss zunächst die Lernvoraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe erkennen und bestimmen. Dann muss sie entscheiden, von welchen Lernvoraussetzungen sie bei der Einführung von Differenzierungsmaßnahmen ausgehen möchte oder sollte. Es handelt sich im Regelfall um diejenigen Lernvoraussetzungen, auf die man als Lehrer Einfluss nehmen kann und die sich, je nach Unterrichtssituation unterscheiden können. Zu diesem Schritt wird also das Bedingungsgefüge (s. 3.3) der zu unterrichtenden Lerngruppe bezüglich der Differenzierungskriterien analysiert, welche die Lehrkraft für den Unterricht als wichtig erachtet (s. 2).

Im nächsten Schritt werden die Inhalte nach curricularen Vorgaben und Lehrplänen festgelegt. In dieser Phase findet zunächst die Sachanalyse statt, bei welcher jene sprachlichen Ebenen ausgewählt und durchgearbeitet werden, die im Unterricht, der Lehrpläne gemäß, vermittelt werden sollen. Danach erfolgt die didaktische Analyse, wobei die Ziele der verschiedenen Kompetenzebenen möglichst flexibel formuliert werden, sodass der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen ermöglicht wird.

Bei der methodischen Analyse muss dann die Entscheidung über den Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen getroffen werden. Die Unterrichtsorganisation (Darbietungsformen, Phasenvorstellung, Sozialformen, Sitzordnung, Zeitverlauf), der Medieneinsatz und der Einsatz der entsprechend aufgebauten oder fertigen Materialien (s. 3.3.) müssen in Beziehung zu den schon ausgewählten Differenzierungskriterien gesetzt werden. Beim letzten Schritt der Planung muss die Lehrkraft überlegen, ob und wie sie die Effizienz und Wirksamkeit der einzuführenden Differenzierungsmaßnahmen nach ihrem Einsatz überprüfen kann, und wenn nötig, entsprechende Materialien anfertigen. Wenn man zuletzt im Unterricht differenzierende Maßnahmen weiterentwickeln und nicht nur gelegentlich einsetzen möchte, muss man von vornherein klären, welche Wirkung man vom Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen für den Unterricht im Allgemeinen erwartet.

Nach der Durchführung der Unterrichtseinheit muss zum Schluss immer die Evaluation durch den Lehrer und die Lerner stattfinden (s. 2.4 und 3.4.3). Diese wird aus die aus folgenden Gründen als unerlässlich beurteilt: Zum einen werden wichtige Schlüsse über den Erfolg oder die Notwendigkeit von Veränderungen bezüglich der konkreten Maßnahmen und ihre spätere Wiedereinführung gezogen, zum anderen müssen mögliche Wissenslücken durch zusätzliche Übungen bzw. Aufgaben aufgeholt werden.

Mit diesem Kapitel wird zu der empirischen Forschung übergeleitet, die einen Vorschlag zur Eingliederung von binnendifferenzierenden Maßnahmen im gymnasialen Grammatikunterricht am Beispiel der Wechselpräpositionen darstellt. Auf der Basis aller im vorherigen Kapiteln beschriebenen Prinzipien der Inneren Differenzierung, Unterrichtsplanungsschritte, Heterogenitätsfaktoren erfolgt eine ausführliche Diskussion zum gemeinsamen Grammatikunterricht und zur Inneren Differenzierung.

4. Empirische Untersuchung

Wie schon in den vorigen Kapiteln erwähnt, gezeigt und analysiert wurde, ist es eine Tatsache, dass jeder Mensch anders lernt. Ein Unterricht, in dem alle Lernenden zur gleichen Zeit in gleichen Schritten, das Gleiche lernen ist nach den heutigen pädagogischen Prinzipien unmöglich.

Faktoren wie das Lebensalter, die kognitiven Merkmale, die emotionalen Zustände, und Motive, die individuellen Präferenzen, heterogenen persönlichen Lern- und Motivationsstrategien und nicht zuletzt die soziale Umgebung, in der das Lernen stattfindet, geraten ins Blickfeld, seit Unterricht vor allem aus der Perspektive der Lernenden konzipiert wird.

Die Schüler/innen werden nicht mehr als homogene Masse gesehen, sondern als Individuen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Da das Lernen ein individueller Prozess ist, können die Lernergebnisse nie gleich sein. Voraussetzung einer solchen Auffassung von Lernen ist die Betrachtung der Lernenden in ihrer Ganzheitlichkeit und zwar als je einzelne, denkende, fühlende und mit anderen Menschen interagierende Individuen.

Die didaktisch differenzierenden Maßnahmen berücksichtigen die Bedürfnisse der Schüler/innen mit dem Zweck, ihren Lernvoraussetzungen gerecht zu werden und ihre Lernautonomie zu fördern. Da sich die Lernautonomie auf den Lernenden und seine Fähigkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen bezieht, ist es Aufgabe des Lehrers, diese durch bestimmte Lernformen und Methoden zu stützen.

Dabei geht es um die Frage, inwieweit die Förderung und Unterstützung der Autonomie des Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu einem qualitativeren bzw. effektiveren und erfolgreicherem fremdsprachlichen Grammatikerwerb führen kann.

Die empirische Forschung versucht eine Antwort auf diese Zentralfrage zu geben, wobei sich darauf konzentriert wird, die Lernenden dazu zu befähigen, sich aktiv in ihr eigenes Lernen einzubringen und zunehmend mehr Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu gewinnen. Es wird versucht, durch unterschiedliche, differenzierende Maßnahmen den verschiedenen Voraussetzungen der Lerner in seiner Individualität gerecht zu werden. Mittels der Zusammenstellung der eigenen Identität bzw. „Lernidentität“- d.h. seine sprachliche Kompetenz und seine Lernstrategien- und den geeigneten binnendifferenzierenden Maßnahmen wird seine Lernautonomie in der didaktischen Praxis gefördert, was ihm ermöglicht, zu einem qualitativeren Grammatikerwerb zu gelangen.

Der bestimmte Beitrag teilt sich in zwei Richtungen: zu einer effektiven didaktischen Praxis auf der Grundlage der Binnendifferenzierung und zum wissenschaftlichen Messen der Ergebnisse mittels verschiedener wissenschaftlicher Instrumente (Fragebögen, Kontrolltest und statistischen Analysen), die im Rahmen der empirischen Forschung durchgeführt werden.

Die Heterogenitätsfaktoren sind von Mensch zu Mensch verschieden, so erscheint Fremdsprachenlernen aus dieser Perspektive als eine individuelle Angelegenheit⁹¹. Aus diesen zahlreichen Bereichen, in denen die Schüler/innen voneinander unterscheiden werden, wird der Fokus des Forschungsanliegens auf drei unterschiedlichen Heterogenitätsbereichen gerichtet, und relevante Aspekte beschrieben, die in dieser Arbeit unter größter Rücksicht genommen werden.

Die Faktoren, die als Zwischenziele der Differenzierungsmaßnahmen ausgewählt wurden und durch wissenschaftliche Instrumente gemessen werden, beziehen sich auf die lern- (Lerntyp-Lernstil, Behalten), persönlichkeitspezifischen und soziodemografischen Merkmale (Geschlecht) der Lernenden. In einem zweiten Schritt der Zusammenstellung der Lerneridentität des Lernenden werden diese Heterogenitätsmerkmale der Lernenden bezüglich seine Lernpräferenzen und Lerngewohnheiten in Bezug auf seine kognitiven, affektiven und sozialen individuellen Faktoren untersucht (s. lernspezifische Merkmale in 1.3.2.1 zum Lerntyp und –stil, 1.3.2.2 zu Lernstrategien und die persönlichkeitspezifische Merkmale der Lernenden in 1.4.1 zu Emotionen und 1.4.2 zur Motivation).

In der didaktischen Praxis werden für die ausgewählten Heterogenitätsfaktoren geeignete binnendifferenzierenden Maßnahmen eingesetzt, mit dem Ziel auf der einen Seite durch wissenschaftliches Messen festzustellen, in welchem Grad sie effektiv den Grammatikerwerb beeinflussen und auf der anderen Seite neu entwickeltes Lehrmaterial für die Zwecke der Binnendifferenzierung, auf allen untersuchenden Heterogenitätsfaktoren vorzuschlagen.

Die Hauptrolle in der vorliegenden Arbeit spielen insgesamt vier Lerngruppen aus zwei öffentlichen Gymnasien in Athen (zwei Lerngruppen aus jeder Schule), die zur Zeit der Untersuchung die dritte Klasse des Gymnasiums besuchen.

In beiden öffentlichen Schulen wird aus schulorganisatorischen Gründen und den festgelegten curricularen Vorgaben zufolge der Fremdsprachenunterricht von den Lehrerinnen in seiner gemeinsamen Form praktiziert. Beim gemeinsamen Unterricht (s. 3.5) läuft der Unterricht über größere Strecken frontal vor der gesamten Klasse; er wird vom Lehrer geplant und für die Vermittlung von Fachkompetenzen angewandt.

Die Einführung der binnendifferenzierenden Maßnahmen in diesem Beitrag basiert vor allem auf dem Kriterium der Leistungsfähigkeit, zumal es den grundlegenden Heterogenitätsfaktor der bestimmten Schulklassen darstellt.

In einer ersten Phase, wurden die Hintergrunddaten (Feedback) der Lernenden aus Noten in verschiedenen Tests in anderen Grammatikphänomenen gesammelt, mit dem

⁹¹ vgl. die von Riemer entworfene „Einzelgängerhypothese“: „Der Fremdsprachenerwerb ist ein hochgradig individuell ablaufender Prozess, der unterschiedlichen außersprachlichen (affektiven, sozialen und kognitiven) Voraussetzungen unterliegt. Jeder Lerner ist in unterschiedlichem Masse imstande, Input wahrzunehmen, interaktiv auszuhandeln und zu verarbeiten“. (Riemer, 1997:77)

Ziel die Lernenden beider Schulen in bestimmten Lerngruppen (s. 2.2 zur inneren Differenzierung) entsprechend ihrer Leistung zu teilen und sie in Leistungsgruppen zu kategorisieren. Die Kognitivierung all dieser Grammatikphänomene in SCH1 und SCH2 war explizit, das Vermittlungsverfahren aber unterschiedlich: in SCH1 kognitivierten die Lernenden alle grammatischen Strukturen durch die deduktive während in SCH2 durch die induktive Methode. Aus diesem Grund bestand die Notwendigkeit aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht weder den Lernmodus (s. 3.2.2.2) noch die Vermittlungsmethode zu ändern. So wird für die binnendifferenzierende Vermittlung der Wechselpräpositionen die explizite Grammatikvermittlung (s. 3.2.3 zur expliziten Grammatikvermittlung der Wechselpräpositionen) und unterschiedliche Vermittlungsverfahren ausgewählt.

Um einen breiten Überblick zu bekommen und subjektive, einseitige und irreführende Interpretationen zu vermeiden, um ein bestimmtes Lernprofil der Lernenden anzufertigen, wurden verschiedene Datenquellen aus drei Fragebögen herangezogen, die für diese Arbeit hergestellt wurden. Durch drei unterschiedliche Fragebögen (FB1 über den Lerntyp, FB2 über den Lernstil und FB3 über die Lern- und Motivationsstrategien der Lernenden) wurde das individuelle Lernprofil jedes einzelnen Lernenden zusammengestellt, mit dem Ziel festzustellen, wie es den Lernprozess beeinflussen kann und in welchem Grad in der Planung und Durchführung der beiden Unterrichtseinheiten die eingeführten binnendifferenzierenden Maßnahmen effizient auf den Lernprozess bzw. Grammatikerwerb beitragen können.

Nach dem Erstellen des Lernprofils, auf dessen Ergebnissen die Entscheidungen über den Verlauf der beiden Unterrichtseinheiten getroffen werden, wird auch ihre Realisierung in den Klassen beschrieben und die ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen erklärt und begründet.

Nach der Realisierung der Unterrichtseinheiten wurden zwei Kontrolltests (KT1, KT2) in der Klasse durchgeführt mit dem Ziel zu einem Schluss über die effektive Einführung der binnendifferenzierenden Maßnahmen sowie die Reflexion und Zweckmäßigkeit der Planung und Durchführung der realisierten Unterrichtseinheiten unter dem Prinzip der Binnendifferenzierung zu ziehen. All dies zielt darauf ab, Veränderungen im gemeinsamen Unterricht vorzuschlagen.

Die Antworten der Lernenden auf die vier Fragebogen und die Noten, die die Lernenden in den verschiedenen Kontrolltests erhielten, wurden statistisch erhoben, korreliert und interpretiert.

Für die Erhebung und -darstellung der Daten dieser Arbeit wurde eine quantitative Auswertungsmethode (Flick/von Kardoff/Steinke 2000 und Τσαντάς et al.1999) ausgewählt. Durch SPSS⁹² wurden die vorliegenden Daten beschrieben, aufbereitet

⁹²SPSS bezeichnet eine Marke der Softwarefirma IBM, unter welcher Statistik- und Analyse-Software entwickelt und vertrieben wird. Die Software IBM SPSS Statistics ist ein modular aufgebautes

und zusammengefasst. Mit den Methoden der deskriptiven und normativen Statistik (auch beschreibende Statistik oder empirische Statistik) werden die quantitativen Daten in dieser Studie zu Kreis- und Balkendiagramme verdichtet. Aus den in der Einführung dieser Arbeit formulierten Problemstellungen stellt sich die Aufgabe, empirische Einsicht in komplexe Unterrichtszusammenhänge zu gewinnen. Zur Untersuchung des sehr vielschichtigen Forschungsgegenstandes hat sich hier eine holistische Betrachtungsweise als notwendig erwiesen, und zwar eine Vorgehensweise, die so viele Facetten der Gesamtsituation wie möglich hervorheben konnte. Aus diesem ersten Grund wurde eine sowohl deskriptive (quantitatives Verfahren) als auch explanative Vorgehensweise (qualitatives Verfahren) (vgl. Caspari/Helbig/Schmelter 2003:499) gewählt, deren Ziel eine detaillierte und zugleich umfassende Beschreibung und Interpretation des Untersuchungsgegenstandes war.

In den folgenden Unterkapiteln wird sich mit der Analyse des Bedingungsfeldes (s. 2.2) befasst und im Anschluss daran werden für jede einzelne Unterrichtseinheit diejenigen Planungsschritte vorgenommen, die im Unterkapitel 3.5 zur sinnvollen und besonnenen Verknüpfung von differenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht vorgeschlagen werden.

Nachdem die Entscheidungen über den Verlauf jeder Unterrichtseinheit getroffen worden sind, wird auch ihre Realisierung in der Klasse beschrieben und sowohl die Vermittlung der grammatischen Phänomene als auch die ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen erklärt, begründet und analysiert.

Zum Abschluss des Kapitels wird die Reflexion über die Zweckmäßigkeit und die Effektivität der Planung und der Durchführung in Bezug auf die ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen der realisierten Unterrichtseinheiten unternommen. In diesem Kapitel werden ebenfalls die Ergebnisse aus dem wissenschaftlichen Messen der untersuchenden Heterogenitätsfaktoren dargestellt.

Es ist zu betonen, dass die unterschiedlichen Didaktisierungen selbst von der Verfasserin in beiden Gymnasien durchgeführt wurden. Das folgende Schema zeigt, wie die ganze empirische Forschung (vgl. Tsandas et al. 1999:20) ausgeführt wird:

Programmpaket zur statistischen Analyse von Daten. Das Basismodul ermöglicht das grundlegende Datenmanagement und umfangreiche statistische und grafische Datenanalysen mit den gängigsten statistischen Verfahren. Vgl. den Überblick von SPSS in Τσαντάς et al. (1999:2-60)

Problemstellung: Unterstützung der Autonomie des Lernenden durch seine sprachliche Kompetenz und seine Lernstrategien für einen qualitativeren Grammatikerwerb mit der Einführung von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht



Zusammenstellung des Lernprofils des Lernenden:
a. von Hintergrunddaten (Feedback) zur Teilung und Kategorisierung in Leistungsgruppen b. Von Fragebögen über die lern-, persönlichkeitspezifischen, soziodemografischen Merkmale und seine Lern- und Motivationsstrategien



Planung der sprachbezogenen Kognitivierung und Einführung der binnendifferenzierenden Maßnahmen:
auf der Basis der Ergebnisse aus den Fragebögen



Kontrolltest und Datenerhebung:
Wissenschaftliches Messen der Effektivität der ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen auf den ausgewählten Heterogenitätsfaktoren

4.1 Analyse des Bedingungsfeldes

Die Analyse des Bedingungsfeldes (s. 2.2. und 3.3) geschieht bei der Planung des Grammatikunterrichts im Regelfall auf zwei Ebenen. Hier werden sowohl die anthropogenen als auch die sozial-kulturellen Voraussetzungen der Schüler untersucht mit der Absicht, diejenigen binnendifferenzierenden Maßnahmen auszuwählen, die zum erfolgreichen Erwerb der Wechselpositionen führen können.

Im Folgenden werden auch die verschiedenen Daten aus dem Leistungsfeedback der Lernenden bei anderen grammatischen Strukturen präsentiert, die die Lernenden nicht unter dem Unterrichtsprinzip der Binnendifferenzierung innerhalb des letzten Schuljahrs erworben haben. Diese Daten sind von großer Bedeutung, da sie als zusätzlicher Beweis über die Effektivität der eingeführten Maßnahmen in den Unterrichtseinheiten dieser Arbeit gelten.

Des Weiteren werden auch die Ergebnisse aus der Zusammenstellung der lern-, persönlichkeitspezifischen (Daten aus den Fragebögen, die für diese Arbeit hergestellt wurden) und soziodemografischen Merkmale der Lernenden dargestellt, die das individuelle Lernprofil jedes Schülers, jeder Schülerin herstellen, auf den die eingeführten binnendifferenzierenden Maßnahmen beruhen.

4.1.1 Zu den soziodemografischen Voraussetzungen

An dieser Untersuchung nehmen insgesamt 78 Lernende aus zwei öffentlichen Gymnasien in demselben Gebiet Athens teil. Es ist zu betonen, dass sich beide Schulen im Norden von Athen befinden, woraus in früheren Jahren viele Arbeiterfamilien und Immigranten (s. 1.5 zu soziodemografischen Merkmalen) der unteren Mittelschicht stammten. Heutzutage gehören die Bewohner dieses Stadtviertels zu unteren bis mittleren Mittelschicht. Dass schulische Leistungen in erheblichem Maße von den familiären Sozialisationsprozessen- und damit von den sozioökonomischen, sozio-kulturellen und sozialen Bedingungen des häuslichen Milieus⁹³ abhängig sind, ist von der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung seit Ende der 60er Jahre immer wieder thematisiert und auch vielfach empirisch nachgewiesen worden. Pisa⁹⁴ ist die erste international vergleichende Schulleistungs-

⁹³ Neben soziodemografischen Indikatoren wie Alter, Geschlecht, Nationalität unterscheiden sich die Schüler/innen in ihrer sozialen Herkunft. Es handelt sich dabei um die „soziale Schicht der Eltern, die häufig durch die Bildung, den Beruf und das Einkommen der Eltern erfasst wird“ (Bruneforth et al. 2012: 189). Pierre Bourdieu (2001: 26) thematisiert, dass nicht nur finanzielle Ressourcen, sondern auch die Vermittlung von Einstellungen und Werten die Sicht auf Bildung und Schule beeinflussen.

⁹⁴ Die PISA-Studien der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sind internationale Schulleistungsuntersuchungen, die seit dem Jahr 2000 in dreijährlichem Turnus in den meisten 28 Mitgliedstaaten der OECD und einer zunehmenden Anzahl von Partnerstaaten durchgeführt werden mit dem Ziel alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten Fünfzehnjähriger zu messen. PISA untersucht die Wirksamkeit der Bildungssysteme der

studie, in der versucht wird, Merkmale der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern systematisch zu berücksichtigen und im Anschluss an die Sozialstrukturforschung theoretisch begründet zu erfassen. Dieser bestimmte Heterogenitätsfaktor bzw. wie sich die soziale Herkunft der Lernenden auf ihre Leistung auswirken könnte, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht.

Die Lernenden besuchen zum Zeitpunkt der Studie die dritte Klasse des Gymnasiums und sind 15 Jahre alt. Hinsichtlich ihres Alters (s. 1.5.1.1 zum Einfluss des Alters) befinden sie sich noch in der kritischen Phase der Pubertät, in der sie mehr als zuvor von Grammatikerklärungen (s. 3.2.2.2) profitieren können⁹⁵. Die Phase ist nach Παρασκευόπουλος (1985:11-20) mit Änderungen auf allen vier Entwicklungsbereichen, vor allem dem körperlichen, kognitiven, emotionalen und zuletzt dem sozialen Bereich verknüpft. Dieser Aspekt bewirkt bezüglich der Planung der Unterrichtseinheiten folgende Konsequenzen: Zahlreiche Veränderungen finden während dieser Phase bezüglich der körperlichen Parameter statt, abstraktes, formales Denken tritt auf und öffnet neue Wahrnehmungsperspektiven für die Schüler, die jetzt auch anhand von Hypothesen, Theorien und Möglichkeiten und nicht nur auf der Basis von realen Gegenständen denken können. In Bezug auf den emotionalen Bereich (s. 1.4.1) erleben die Schüler seelische Anspannung und Schwankungen.

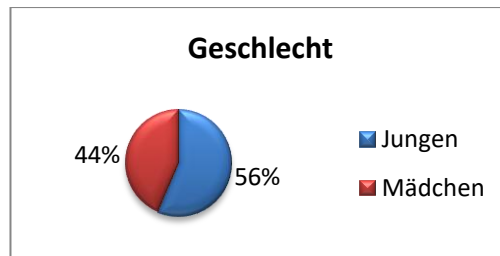
Im sozialen Bereich ist bei ihnen die Tendenz für Selbstständigkeit und Anpassung an Gruppen von Gleichaltrigen sehr hoch. Diese Gruppen sind „eine Art geschlossener Gesellschaft“⁹⁶ mit eigenen Verhaltensnormen und eigenem Kommunikationscode. Das kann für die Lehrkraft Schwierigkeiten bereitstellen, was die Lehrer-Schüler Beziehungen betrifft; aus diesem Grund soll sich die Lehrkraft intelligente und überraschende Techniken und Effekte überlegen, die einerseits das Selbstständigkeitsbedürfnis (s. 2.2 zur inneren Differenzierung und Selbstständigkeit) der Schüler respektieren und andererseits die Beziehung zueinander pflegen..

Von den 78 Lernenden, sind 44 (56%) Jungen und 34 (44%) Mädchen. Die Geschlechterverteilung wurde schematisch auf folgendem Kreisdiagramm abgebildet.

teilnehmenden Länder im Hinblick auf die Leistungen der Schüler. Auf der Grundlage eines gebildeten gemeinsamen und international annehmbaren Arbeitsrahmen können die teilnehmenden Länder die Leistungen der Schüler mit der Leistung der Schüler in anderen Ländern zu vergleichen. Im Mittelpunkt steht dabei weniger das Faktenwissen der Jugendlichen, sondern es werden Basiskompetenzen untersucht, die in modernen Gesellschaften für eine Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Es wird gefragt, inwieweit Jugendliche diese Kompetenzen erworben haben und inwieweit soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg bestehen.

⁹⁵ S. Aspekt des biologischen Alters in 1.5.1.1

⁹⁶ Von mir in der deutschen Sprache übersetzt. Das originale Zitat befindet sich in Παρασκευόπουλος (1985:19) und lautet folgendermaßen: “Οι εφηβικές ομάδες αποτελούν ένα είδος κλειστής κοινωνίας...”



KD 1: Geschlechterverteilung in beiden Schulen.

Im Rahmen dieser Arbeit werden aus jeder Schule zwei Klassen unterrichtet. Die Klassen der ersten Schule (SCH1) bestehen aus 16 Mädchen und 21 Jungen, während sich die Klassen von der zweiten Schule (SCH2) aus 18 Mädchen und 23 Jungen zusammensetzen. An dieser Studie nehmen also insgesamt 34 Mädchen und 44 Jungen teil.

Es besteht kein besonderer Grund für die Auswahl der bestimmten Lerngruppen und Schulen. Zufällig unterrichteten zwei Kolleginnen und Freundinnen von mir seit 10 Jahren in SCH1 und SCH2 und hatten für das bestimmte Jahr, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, zwei dritte Klassen im Gymnasium. Diese Kolleginnen bevorzugen die explizite Kognitivierung⁹⁷, um dringend benötigtes und zudem leichter abprüfbares Wissen erzeugen zu können und die Erfordernisse der Leistungskontrolle, Notengebung und den Lernzielen (Zertifikatsanforderungen, staatliche Lehrplänen) zu befriedigen. Nur die Vermittlungsmethode ist in jeder Schule unterschiedlich. Die erste Lehrerin aus SCH1 plant die Unterrichtseinheiten in allen Klassen nach den Normen der Deduktion, während die andere Lehrerin aus SCH2 nach den Normen der Induktion plant. Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit - wie es auch schon erwähnt wurde - aus pädagogischer und lernpsychologischer Sicht weder den Lernmodus⁹⁸ noch die Vermittlungsmethode zu ändern.

Zur Analyse des Bedingungsgefüges müssen darüber hinaus die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler mitgerechnet werden. Alle Schüler/innen der bestimmten Klassen sind Griechen (s. 1. 6 zur Einfluss der Muttersprache) und lernen Englisch als erste Fremdsprache – nicht nur im Rahmen der öffentlichen Schule –, was gewisse Konsequenzen für den Unterrichtsprozess nach sich zieht, die aber je nach sprachlichen Erscheinungen unterschiedlich ausgenutzt werden kann und bei den Entscheidungen im Wahlfeld ausführlicher erläutert werden. Alle Schüler/innen der Gruppe äußern sich anschließend in ihrem Alltag auf den regionalen Dialekt. Aus den obigen Betrachtungen kann es zur Schlussfolgerung kommen, dass die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler Ähnlichkeiten aufweisen und die Sprache keinen besonderen Heterogenitätsfaktor darstellt.

⁹⁷ S. Aspekt der Leistungskontrolle in 3.2.2.2

⁹⁸ S. Aspekt des Lernmodus in 1.3.2.1 und 3.2.2.2

In Bezug auf ihren Lernstand befinden sich die meisten Schüler/innen auf der Niveaustufe A1→A2⁹⁹ obwohl sie schon zwei Jahren im Gymnasium und zwei Jahre in der Grundschule Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt haben.

Nur dreizehn Schüler befinden sich auf einer höheren Niveaustufe (A2-B1). Das ist darauf zurückzuführen, dass sie ein privates Sprachinstitut besuchen. Das kann als vorteilhaft bewiesen werden, wenn deren Einsatz als „Experten“ (s. 2.3.3 über Schüler-Helfer-Systeme und Experten) entschieden wird. Auf Unterforderungsgefühle muss aber zugleich geachtet werden, weil sie mit den zu vermittelnden Inhalten schon vertraut sind. Die Lehrerinnen beider Schulen haben an unterschiedlichen Gelegenheiten schon seit zwei Jahren im Gymnasium festgestellt, dass die Lernenden ihren Mitschülern gegenüber hilfsbereit sind.

Der Unterricht in beiden öffentlichen Schulen wird frontal¹⁰⁰ abgehalten (s. auch 3.5 zum gemeinsamen bzw. Frontalunterricht). Es wird nur das aus dem Curriculum geplante Lehrmaterial unterrichtet z.B. keine zusätzliche Übungen zur weiteren Festigung der Grammatik, keine extra Fotokopien, worauf die Grammatik visuell (s. 1.3.1.3 zu Gedächtnisstrategien) dargestellt wird, keine Einteilung des Unterrichts in bestimmten Phasen. In SCH1 wird nur in der Präsentation des Grammatikphänomens eingegangen und zur Übungsphase wurden nur Übungen aus dem Lehrwerk „Deutsch ein Hit! 2 ausgeübt. Dasselbe gilt auch in SCH2. Der Unterricht beginnt wegen der Induktion mit der kognitiven Phase (s. 3.3.1 und 3.3.2) und weil es meistens sehr zeitaufwändig ist, leiten nicht die Lernenden eine Beschreibung der in Frage kommenden Regel ab, d.h sie gelangen nicht selbst durch einer Vielzahl von Beispielen zu einer Grammatikregel.

Auf der anderen Seite wurde keine Rücksicht auf die individuellen Faktoren, Lernpräferenzen und -gewohnheiten der Lernenden genommen. Die Lehrerinnen behaupten, dass es unmöglich sei, die Lernenden nach den Ansätzen des individualisierten Unterrichts¹⁰¹ oder unter den Prinzipien der Binnendifferenzierung zu lehren, da die Lehrkraft (s. 2.2.1 zur schulorganisatorischen Differenzierung) bei der Durchführung des Unterrichts mit schulorganisatorischen Schwierigkeiten konfrontiert ist: ungeeignete Klassenräume, Mangel an Medien, viele Unterrichtsstunden fallen wegen verschiedener Schulaktivitäten im Wochenplan aus. Auf der

⁹⁹ S. die Tabelle der Gemeinsamen Referenzniveaus für Sprachen im Anhang: 302

¹⁰⁰ „Frontalunterricht ist ein zumeist thematisch orientierter und sprachlich vermittelter Unterricht, in dem der Lernverband (die Klasse) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer - zumindest dem Anspruch nach - die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert“ (Meyer 1987, Bd. 2:183).

¹⁰¹ Individualisierter oder individualisierender Unterricht beschreibt die Berücksichtigung eines jeden einzelnen Individuums innerhalb einer Lerngruppe. bei der Individualisierung jedes Individuum einzeln betrachtet werden, was u. A. die Einbeziehung der individuellen Persönlichkeit jedes Gruppenmitgliedes ermöglicht. Als Indikatoren für Individualisierten Unterricht werden hier genannt: das Arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben / nach Thema, Interessensschwerpunkten und Leistungsvermögen unterschiedliche Lehrbücher, Lernmaterialien und Arbeitshilfen/zusätzliche Hilfen für schwache Schüler/Reflexion des Lernfortschritts seitens der Schüler (Metakognition)/Lernschleifen/Lernstandsdiagnostik und Förderpläne für schwache Schüler. vgl. den Überblick in Hilbert Meyer (2008: 97)

anderen Seite ist die Zeit immer begrenzt und die Lehrkraft ist dazu verpflichtet sich an die curricularen Vorgaben zu halten und eine bestimmte Lehrmaterialmenge in bestimmten Zeitintervallen durchzuführen. Das Übungsgeschehen zur Festigung der einzuführenden Grammatikphänomene enthält weder didaktische Differenzierung (s. 2.2.2) noch quantitativ-qualitative Differenzierung (s. 2.2.3). Die Lernenden werden nicht in leistungshomogene Gruppen geteilt. Alle Übungen zum Ausüben und zur weiteren Festigung der grammatischen Strukturen sind gleich für alle Leistungsgruppen und es wird hauptsächlich nur aus dem Arbeitsbuch des Hauptlehrmaterials geübt. Als vorherrschende Sozialform steht die Einzelarbeit im Vordergrund und die Organisationsstruktur ist straff und eindeutig mit durchsichtig definiertem Anfang, Mittelteil und Ende, und mit – durch die Lehrpläne – festgesetztem Zeitrahmen für die Stoffvermittlung.

Außer dieser Kluft, die mit außerschulischen (schulorganisatorischen) Faktoren zusammenhängt, bestehen Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe, die durch mangelnde Motivation und Interesse bedingt sind, und einen wichtigen Heterogenitätsfaktor darstellen, der bei der Planung und Durchführung des Grammatikunterrichts berücksichtigt werden soll. Da das Kriterium der Leistungsfähigkeit als Hauptfaktor für die Auswahl von entsprechenden Maßnahmen das Wichtigste ist, ergibt sich daraus die Notwendigkeit für die Zuordnung der Schüler/innen in leistungsadäquaten Gruppen.

4.2 Hintergrunddaten (Feedback) zur Teilung der Leistungsgruppen

Die bestehenden Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppen stellen einen wichtigen Heterogenitätsfaktor dar. Das wird außerdem von der Tatsache verstärkt, dass, den curricularen Vorgaben gemäß, keine Möglichkeit zur Einteilung der Schüler/innen in leistungshomogene Gruppen besteht. Gemischte Klassen stellen folglich leider eine Realität dar, die als Chance zur Integration, Sozialisation und Kooperation angesehen werden sollte.

Da die Lehrerinnen die bestimmten Lernenden seit ihrem Eintritt ins Gymnasium unterrichten, haben sie zuverlässige Schlussfolgerungen über ihre Lernfortschritte in der Klasse gezogen. Das erlaubt mir, sie in unterschiedliche Leistungsgruppen zu teilen. Diese Kategorisierung der Lernenden in bestimmte Leistungsgruppen stammt auch aus der allgemeinen Durchschnittsleistung der Schüler in der Klasse insgesamt, bzw. aus Noten der Lernenden in vier verschiedenen unangemeldeten Tests des ersten und zweiten Trimesters auf vier weiteren Grammatikphänomenen (Präteritum, Perfekt, Modalverben und Superlativ), die innerhalb des vorherigen Jahres in der Klasse durchgeführt wurden.

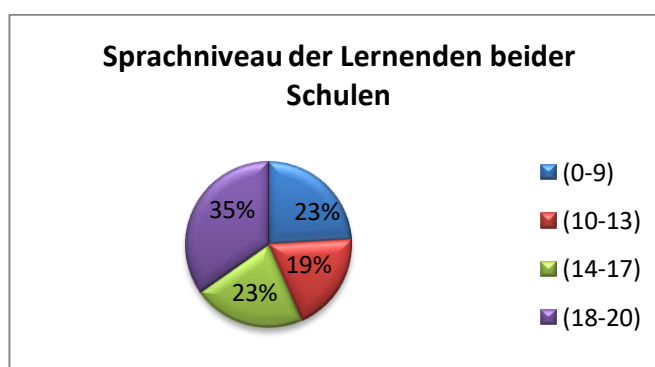
Mit einer Notenskala von 0 bis 20 (10 gilt als Bestehensgrenze), nach der die Lernenden in Griechenland benotet werden, wurden sie in vier Leistungsgruppen

geteilt: zur ersten Leistungsgruppe¹⁰² gehören Schüler/innen mit Leistung zwischen 0-9 (leistungsschwächere Schülergruppe), die zweite besteht aus Schüler/innen mit allgemeiner Leistung 10-13 (leistungsschwache Schülergruppe), die dritte aus Schülern mit einer Leistung zwischen 14-17 (leistungsstarke Schülergruppe) und der vierten gehören Schüler/innen mit Leistung zwischen 18-20 (leistungsstärkere Schülergruppe).

Analytischer für jede einzelne Klasse beider Schulen ist es erwähnenswert zu betonen: die erste Klasse von SCH1 besteht aus 20 Lernenden (12 Jungen und 8 Mädchen). In Bezug auf das Sprachniveau der Lernenden gehören zu den entsprechenden Leistungsgruppen folgende Schüleranzahl: 1. Zum Sprachniveau 0-9: drei Lernende, 2. zum Sprachniveau 10-13: vier Lernende, 3. zum Sprachniveau 14-17: sechs Lernende und zum letzten Sprachniveau 18-20: sieben Lernende. Die andere Klasse von SCH1 besteht aus 17 Schülern (9 Jungen und 8 Mädchen). Ein Lernender gehört zum 0-9 Sprachniveau, zwei Lernende zum 10-13, vier Lernende zum 14-17 und zuletzt zehn Lernende zum Sprachniveau 18-20.

Auf der anderen Seite besteht die erste Klasse von SCH2 insgesamt aus 21 Schüler/innen (11 Jungen und 10 Mädchen). Die Kategorisierung der Lernenden in den entsprechenden Leistungsniveaus lautet folgendermaßen: Zum Leistungsniveau 0-9 gehören sechs Schüler/innen, zur zweiten ebenfalls sechs, zur dritten vier und zur letzten fünf. Die zweite Klasse aus SCH2 besteht aus 20 Lernenden (12 Jungen und 8 Mädchen). Acht Lernende gehören zur Leistungsniveau 0-9, drei zur 10-13, vier zur 14-17 und fünf zur 18-20.

Auf dem folgenden Kreisdiagramm wird die Prozentanzahl des Sprachniveaus der Lernenden aus beiden Schulen insgesamt abgebildet:



KD 2: Prozentanzahl der Lernenden aus beiden Schulen mit dem entsprechenden Sprachniveau.

¹⁰² Am Anfang wurde versucht, die Lernenden in mehreren Sprachniveaus zu unterteilen, nämlich in mehr als 5 Leistungsgruppen. Aber die Anzahl der Lernenden pro Leistungsgruppe war so klein, dass es unmöglich wäre, sie statistisch analysieren. Aus diesem Grund wurde die 4-stufige Leistungsskala ausgewählt, weil die Lernenden so besser arithmetisch verteilt werden konnten.

Der Großteil des Kreisdiagramms besetzt die vierte Gruppe (lila) mit 35% (27 Lernende) der gesamten Zahl der Lernenden, 23% (grün-18 Lernende) die dritte, dann folgt die zweite Leistungsgruppe mit 19% (rot-15 Lernende) und zuletzt die erste mit 23% (blau-18 Lernende). Wir stellen fest, dass mehr als 50% der Gesamtzahl aller Lernenden, entsprechend ihrer allgemeinen Leistung in der Klasse mit Noten von 14 bis 20 von ihren Lehrerinnen benotet werden.

In den folgenden Tabellen werden analytisch die Anzahl der Lernenden aus SCH1 und SCH2 und die entsprechende Note, die sie in allen obergenannten Grammatiktests innerhalb des letzten Schuljahrs erhalten haben, graphisch dargestellt:

Tabelle 1: Anzahl aller Lernenden aus SCH1 und ihre Noten in allen Grammatiktests.

	Test Präteritum	Test Perfekt	Test MV-Modalverben	Test Superlativ
Note 1				
Note 2				
Note 3				
Note 4				
Note 5	1	1	1	1
Note 6	1	1	1	1
Note 7		2		2
Note 8	2	3	4	2
Note 9	2	2		
Note 10	3	2	3	2
Note 11	1		2	3
Note 12	3	4		2
Note 13			1	2
Note 14	1	2	5	1
Note 15	4		1	
Note 16	1	1	5	3
Note 17	3	4		3
Note 18	7	2	4	3
Note 19	1	7	6	4
Note 20	7	6	4	6

Tabelle 2: Anzahl aller Lernenden aus SCH2 und ihre Noten in allen Grammatiktests.

	Test Präteritum	Test Perfekt	Test MV-Modalverben	Test Superlativ
Note 1	1	1	1	1
Note 2	1			2
Note 3	1	3	2	2
Note 4		3	1	1
Note 5	4	2	2	2
Note 6	2	3	1	1
Note 7	5	2	2	2
Note 8	3	2	2	3
Note 9	1	4	2	2
Note 10	1	2	3	3
Note 11	4	3	4	4

Note 12	1		3	2
Note 13	3	1	4	2
Note 14	2	1	2	3
Note 15	1	3		
Note 16	2	2	4	3
Note 17		2	3	3
Note 18	4		1	2
Note 19	3	4	2	2
Note 20	2	3	2	1

Der Durchschnitt zwischen den vier Grammatiktests betrifft folgende Ergebnisse:

Tabelle 3: Durchschnittsnote aus allen Grammatiktests in SCH1

	Test Präteritum	Test Perfekt	Test Modalverben	Test Superlativ
Gesamtzahl von Tests	37	37	37	35
Niedrigste Note	5	5	5	5
Höchste Note	20	20	20	20
Durchschnittsnote	15	14,86	13,78	14,71

Tabelle 4: Durchschnittsnote aus allen Grammatiktests in SCH2

	Test Präteritum	Test Perfekt	Test Modalverben	Test Superlativ
Gesamtzahl von Tests	41	41	41	41
Niedrigste Note	1	1	1	1
Höchste Note	20	20	20	20
Durchschnittsnote	11,32	10,17	9,3	9,37

Im Vergleich zu den Ergebnissen aus allen Tests insgesamt, stellen wir fest, dass die Schüler/innen aus SCH1 die höhere Durchschnittsnote haben. In den vier unangemeldeten Tests von derselben Schule wird beobachtet, dass die höchste Durchschnittsnote 15 und die kleinste 13,78 ist, während für SCH2 die höchste 11,32 und die niedrigste 9,3 war. Es zeigt sich, dass die Lernenden aus SCH2 ein niedrigeres Sprachniveau im Vergleich zu den Lernenden aus SCH1 haben.

Beide Lehrerinnen behaupten, dass die meisten leistungsschwächeren Lernenden aus der leistungsschwächeren und –schwachen Leistungsgruppen zwischen 0-13 auch in anderen Fächern (griechischen) leistungsschwach seien. Sie sind der Meinung, dass ein „leistungsschwacher Schüler“ immer leistungsschwach in allen anderen Fächern sei. Leider konnte aber diese Behauptung nicht bestätigt werden, so dass kein

einheitliches und genaues Bild der gesamten Schulleistung aller Lernenden gestaltet werden konnte. Es ist vom Bildungsministerium verboten die Zeugnisse der Lernenden zu untersuchen, da sie offizielle Schriftstücke sind. Aus diesem Grund konnten keine genauen und zuverlässigen Schlussfolgerungen gezogen werden, ob ein leistungsschwacher Lernender im DaF Unterricht tatsächlich auch schwach in allen anderen Fächern ist.

Experten¹⁰³ aber haben bei schlechten Noten insgesamt verschiedene Verhaltensmuster zusammengestellt. Vier von diesen Verhaltenstypen sind in blockierte, unkonzentrierte, unmotivierte, und unstrategische Jugendliche eingeteilt. Psychologen betonen, dass blockierte Jugendliche vor allem unter Nervosität leiden und zudem wird die Angst beziehungsweise die Sorge vor der Prüfung mehrfach betont. Aus Angst werden Aufgaben falsch gelöst oder fehlerhaft abgeschrieben. Jugendliche, die zu Unkonzentriertheit neigen, machen oftmals sogenannte „Schusselfehler“. Da sie schnell abgelenkt sind, benötigen mehr Zeit zum Lernen. Mit zunehmendem Zeitdruck zum Ende einer Prüfung mehren sich die Fehler. Unmotivierten Jugendlichen fehlt oftmals die Lust. Ein Grund für Motivationslosigkeit kann sein, das der Wunsch lieber etwas anderes zu machen im Vordergrund steht. Besteht eine solche Situation, ist ein beständiges Ermahnen und Anhalten zur Pflichterfüllung unumgänglich. Unmut, wenn etwas nicht auf Anhieb klappt, kann ein weiterer Grund für viele Fehler sein. Ein Jugendlicher ohne Strategie neigt dazu, erst im letzten Moment (z. B.: einen Tag vorher) für eine anstehende Prüfung zu lernen.

Es gibt auch Lernende, die trotz Lernen schlechte Noten erhalten. Schlechte Noten sollten aber auf keinen Fall beweisen, dass ein Schüler im Allgemeinen leistungsschwach ist. Nicht immer liegt es an mangelnden Fleiß, wenn Jugendliche in der Schule schlechte Noten erhalten. Trotz Lernen schaffen sie es nicht, sich zu verbessern. Durch negative Erlebnisse (es ist in vielen Familien ein besonderes Thema, welches zu emotional stressigen Situationen führen kann, s. 1.4.1) werden sie blockiert und beginnen, an sich zu zweifeln.

Diese bestimmten Faktoren der Unkonzentriertheit, Motivationslosigkeit, des Unmuts und der Angst werden durch FB3 (s. 4.2.2) weiter untersucht, vor allem unter dem Gesichtspunkt der ergriffenen binnendifferenzierenden Maßnahmen betrachtet, inwieweit sie den effektiven Grammatikerwerb im DaF Unterricht beeinflussen.

Bei der Realisierung der Unterrichtseinheiten kann also zwischen den vorgestellten leistungshomogenen Gruppen und leistungsheterogenen Gruppen abgewechselt werden, die sich aus der unterschiedlichen Verflechtung der homogenen Gruppen ergeben. Mit dem Kriterium der Leistung hängt das Kriterium der Zieldifferenzierung (s. 2.2.1 zur Differenzierung nach Zielen) nach den sozialen Formen der

¹⁰³ Vgl. den Überblick über den vier Verhaltenstypen der Lernenden online in <https://www.experto.de/b2c/familie/schule/schlechte-noten-welcher-verhaltenstyp-ist-ihr-kind.html>.

Differenzierung zusammen. Je nach gesetzten Zielen werden die Schüler entweder in leistungshomogenen oder in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten (s. 2.2.2 zur didaktischen Differenzierung).

In einer Gruppe von 78 Schülern müssen unterschiedliche Lerntypen, Lernstile (s. lernspezifische Merkmale der Lernenden in 1.3.2.1) Lerngewohnheiten und Interessen herrschen. Diese Annahme ist die Ursache dafür, dass vor der Ergreifung von Differenzierungsmaßnahmen entsprechende Fazite gezogen werden. Entsprechende diagnostische Fragebögen wurden an die Schüler/innen verteilt und von ihnen ergänzt. Die Fragebögen dienten zum Training der Schülerselbstevaluation (s. dazu 1.3.2.2.1) und -selbsterkenntnis. Davon lassen sich die Schüler leiten, Folgerungen über sich selbst zu ziehen und die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, was eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg der binnendifferenzierenden Maßnahmen darstellt. Eine Systematisierung der bestehenden Lernstile und -gewohnheiten wurde erzielt, um sie auf die Auswahl entsprechender Kognitivierungs- und Differenzierungsmaßnahmen effizient auszuwenden (s. 2.3 und 3.3).

In den folgenden Unterkapiteln werden die drei unterschiedlichen Fragebögen, die für diese bestimmte Arbeit hergestellt und eingesetzt werden, präsentiert, die die Lernpräferenzen und -gewohnheiten der Lernenden beider Schulen erfassen. Alle Fragebögen sind einfache Listen mit Fragen, wobei die Schüler/innen die bestimmte Antwort auswählen, die ihnen entspricht. Es handelt sich um standardisierte, gedruckte Fragebögen, bei denen die Fragen einheitlich formuliert und angeordnet sind und die Lernenden zwischen vorgegebenen Antworten auswählen. Sie sind in griechischer Sprache verfasst oder übersetzt, damit die Lernenden zu keinen Missverständnissen geraten. Alle Befragten bekommen einen inhaltlich identischen Fragebogen vorgelegt. An dieser Stelle wird auch eine kurze Analyse der Schülerergebnisse unternommen, die für ihre Systematisierung und ihre Verknüpfung an den Entscheidungen über den Unterrichtsvorgang als erforderlich angesehen wird.

4.2.1 Fragebögen 1 und 2: Lerntyp und –stil der Lernenden

Der erste Fragebogen (FB1: 312) basiert grundsätzlich auf den Studien von Dunn¹⁰⁴ (s. 1.3.2.1). Für die Erstellung des Fragebogens über den Lerntyp wurde auch zusätzlich als Orientierungshilfe der hergestellte Fragebogen von Μαριέμα Πελούλο Γουίλις και Βικτώρια Κίντλ Χόντσον (2000:91)¹⁰⁵ verwendet (s. Anhang: 319).

¹⁰⁴ Im Anhang: 315 befindet sich eine Kopie mit den VAK Lernstilindikatoren aus den Studien von Dunn (2003). S. den Fragebogen auch in https://www.businessballs.com/freepdfmaterials/vak_learning_styles_questionnaire.pdf

¹⁰⁵ Ihr Buch ist in der griechischen Sprache übersetzt. Im Anhang: 315 sehen wir eine Kopie aus ihrem Buch mit dem entsprechenden Fragebogen.

Diese Fragebögen über den Lerntyp und -stil der Lernenden beider Schulen wurden in der Klasse während einer Unterrichtsstunde (ungefähr 45 Minuten) vor der Realisierung der beiden Didaktisierungen der Wechselpräpositionen durchgeführt mit der Absicht die erhobenen Daten aus beiden Fragebögen bei der Planung des Grammatikunterrichts zu berücksichtigen und mit den angemessenen binnendifferenzierenden Maßnahmen alle Lerntypen und -stils zu befriedigen.

Die Fragebögen waren für alle Lernenden beider Schulen gleich. Sie zielen darauf ab, Daten über die bevorzugten Wege der Wahrnehmung und Verarbeitung von (sprachlichen) Informationen zu erfassen. Es wurde in Anlehnung an Schumann (1986) auch der Begriff „Lernpräferenzen“ verwendet. In der Aufnahme bzw. Wiedergabe sprachlicher Inhalte können Lernende einen bestimmten Wahrnehmungskanal bevorzugen: das Sehvermögen (s. 1.3.2.1 zum visuellen Lerntyp), den Gehörsinn (s. 1.3.2.1 zum auditiven Lerntyp), den Tastsinn/Gefühl (s. 1.3.2.1 zum kinästhetischen Lerntyp) oder eine Kombination von verschiedenen Wahrnehmungskanälen.

Die Präferenz für visuelle, auditive oder auch kinästhetische Stimuli ist eng mit der Aktivierung des Arbeits- bzw. Kurzzeitgedächtnisses (s. 1.3.1.1) verbunden und beeinflusst stark die Lenkung individueller Aufmerksamkeit auf bestimmte Kontexte. Der Fragebogen über den Lerntyp besteht aus 10 geschlossenen¹⁰⁶ Fragen, jede mit drei Antwortmöglichkeiten. Die Lernenden sollen hierbei alle drei Antwortmöglichkeiten entsprechend ihres Präferenzgrades anhand der fünfstufigen Likert-Skala¹⁰⁷ „ναι πολύ“ (Ja, viel) (5 Punkten), „αρκετά“ (genug) (4 Punkten), „μέτρια“ (mäßig) (3 Punkten), „όχι τόσο“ (nicht so) (2 Punkten) und zuletzt „καθόλου“ (gar nicht) (1 Punkt) bewerten. Alle ersten Antwortmöglichkeiten entsprechen dem auditiven Lerntyp, alle zweiten dem visuellen und alle dritten dem kinästhetischen Lerntyp¹⁰⁸. Die höchste Punktzahl bei einer bestimmten Lernpräferenz (A, V, K) zeigt ob ein Schüler visuell (V), auditiv (A) oder kinästhetisch (K) ist. Die Anweisungen sind auf Griechisch vorgegeben und es wurde den Schüler/innen versichert, dass es keine falschen Antworten gibt und dass sie frei und spontan alle Items bewerten sollen. Wenn die Lernenden die gleiche Punktzahl in einer oder mehreren Kategorien

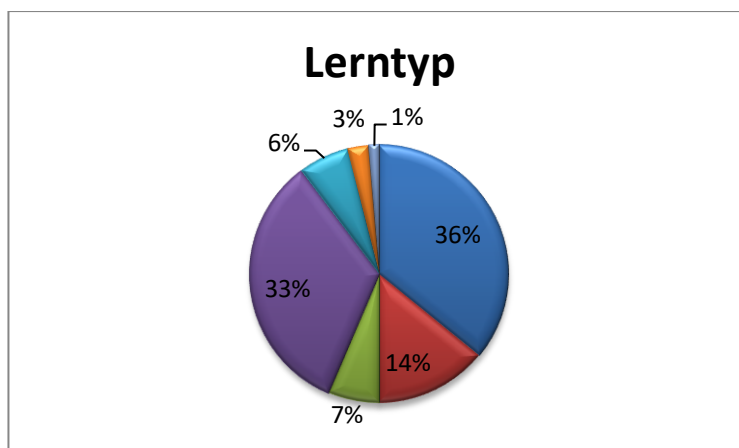
¹⁰⁶ Bei den geschlossenen Aufgaben ist die Antwort sowohl der Testperson wie auch dem Auswerter vorgegeben vgl. Grotjahn (2003:129)

¹⁰⁷ Die Likert-Skala (nach Rensis Likert: 1932) ist ein Verfahren zur Messung persönlicher Einstellungen, die mittels so genannter Items abgefragt werden. Die Items sind positiv oder negativ formulierte Aussagen über einen Sachverhalt, zu dem die Befragten Zustimmung oder Ablehnung in mehreren, vorgegebenen Abstufungen äußern können. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sind so konstruiert, dass der „Abstand“ zwischen den Antwortmöglichkeiten möglichst gleich ist (Äquidistanz).

¹⁰⁸ Diese Bewertung wird von Πελούλο Γουίλις και Κίντλ Χόντσον (2000:91) angeboten, s. Anhang: 315.

(A, V, K) erhalten, dann sprechen wir über eine Kombination von verschiedenen Wahrnehmungskanälen¹⁰⁹.

Entsprechend ihrer Antworten in FB1, wurden die Schüler/innen aufgrund ihres Lerntyp (auditiv, visuell, kinästhetisch) in sieben unterschiedlichen Lerntyp-Kategorien geteilt.



KD 3: Prozentanzahl der Lernenden aus beiden Schulen mit dem entsprechenden Lerntyp.

Da für mehrere Schüler mehrere Sinneskanäle betätigt sind, wurden sie in sieben Untergruppen geteilt, nämlich:

- erste Gruppe (blau): visuell
- zweite Gruppe (rot): auditiv
- dritte Gruppe (grün): audiovisuell
- vierte Gruppe (lila): kinästhetisch
- fünfte Gruppe (hell blau): visuell-kinästhetisch
- sechste Gruppe (orange): auditiv-kinästhetisch und
- siebte Gruppe (himmelblau): audiovisuell-kinästhetisch

Nach dem obigen Kreisdiagramm, sind 29 Lernende (36%) visuell (die größte Prozentzahl der Teilnehmer), dann folgen die kinästhetische Lerntypen mit 33% (26 Lernende), die auditive Lerntypen mit 14% (11 Lernende), die audiovisuelle Lerntypen mit 7% (6 Lernende), die visuell-kinästhetischen mit 6% (4 Lernende), die auditiv-kinästhetischen mit 3% (2 Lernende) und zuletzt die audiovisuell-kinästhetischen mit nur 1% (nur ein Lernender).

Daraus ergeben sich des Unterrichts bezüglich folgende Schlussfolgerungen: Die Visualisierung und Veranschaulichung der Inhalte sowie ihre auditive Präsentation sind für die bestimmten Lernenden unerlässlich. Kreative, spielerische

¹⁰⁹ Vester (1998: 50) teilt die Menschen in **Lerntypen** ein, die ihre Wahrnehmungskanäle bereits in den ersten Lebensmonaten prägen. Er kommt zu dem Schluss, dass es unendlich viele Kombinationen von Lerntypen gibt.

und erfinderische Tätigkeiten entsprechen den Neigungen der bestimmten Schüler/innen und sollen deshalb in den Unterricht einbezogen werden.

Der zweite Fragebogen (FB2: 320) basiert auf den Studien von Honey/Mumford¹¹⁰ (1992: in Goffield et. al., 2004: 38, s. 1.3.2.1). Sie verdeutlichen, dass Menschen verschieden sind und dass sie Informationen unterschiedlich aufnehmen und verarbeiten. Theorien über Lernstile betonen, dass das Lösen einer Aufgabe mehr mit dem individuellen Lernstil, als mit Intelligenz (s.1.3.1) zu tun hat. Es ist jedoch zentral, dass Lernende ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie sie lernen. Der Lernstil zielt darauf ab, nach der persönlich bestmöglichen Art zu lernen.

Die Lehrkraft sollte die Lernstile (s. 1.3.2.1) ihrer Schüler einschätzen und ihre Lehrmethoden dementsprechend anpassen. Alle haben ihre eigenen spezifischen Wege, neue Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Für den Unterricht ist es aber wichtig, verschiedene Lehrstile anzuwenden, um so möglichst viele Lernende zu erreichen.

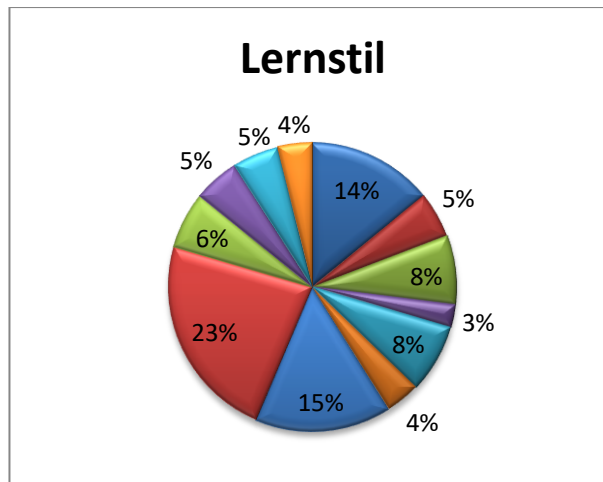
Fragebogen 2 umfasst 24 Items, deren Antwort ebenfalls geschlossen ist. Hier markieren die Lernenden im Kästchen „Ja“ wenn sie mit den Behauptungen zustimmen und „Nein“ wenn sie mit den Behauptungen nicht zustimmen. Auch hier wird den Schüler/innen versichert, dass es keine falschen Antworten gibt und dass sie frei und spontan alle Items bewerten sollen.

Die Schüler/innen, die Items 1,3,8,16,19 und 23 mit „Ja“ beantworteten gehören zu den Aktivisten, diejenigen, die bei Items 4,5,11,13,17,24 „Ja“ antworteten sind Pragmatiker, Theoretiker mit „Ja“ in 7,10,12,15,20,21 und zuletzt Reflektoren (Nachdenker) mit „Ja“ in 2,6,9,14,18,22¹¹¹. Auch hier, wenn die Zahl der bejahenden Antworten der Lernenden in zwei oder mehrerer Kategorien gleich ist, dann sprechen wir über eine Kombination von unterschiedlichen Lernpräferenzen.

Entsprechend ihrer Antworten in FB2, wurden die Lernenden insgesamt in unterschiedliche Lernstilkategorien geteilt, wie im folgenden Kreisdiagramm deutlich wird. Auch hier betrachten wir, dass eine Kombination von 2 oder mehreren Lernstilen entsprechend den Lernpräferenzen der Lernenden auch möglich ist.

¹¹⁰ Im Anhang: 321 befindet sich der originale englische Fragebogen und seine Bewertung. Es hat zwei Versionen, eine mit 80-Items (ideal für Menschen, die ein umfassenderes Fragebogen verwenden möchten, da es 20 Items statt 10 pro Stil umfasst) und eine kürzere Version (s. Anhang: 325) mit 40-Items, die ideal für eine erste Einführung für Menschen ist, um festzustellen, wie sie lernen. Es ist übersichtlich und besser für ein vielfältiges Publikum geeignet. s. in <http://www.mycit.ie/contentfiles/Careers/4.%20HoneyandMumfordLearningStylesQuestionnaire.pdf>. Für diese Arbeit wurde aus zeit-ökonomischen Gründen eine noch kürzere Version hergestellt.

¹¹¹ Die Kategorisierung der unterschiedlichen Lernstile und ihre Bewertung wurden von Honey/Mumford angeboten.



KD 4: Prozentanzahl der Lernenden aus beiden Schulen mit dem entsprechenden Lernstil.

- erste Gruppe: Pragmatiker-Reflektor - 3 Lernende (4%)
- zweite Gruppe: Reflektoren – 12 Lernende (15%)
- dritte Gruppe: Aktivisten - 11 Lernende (14%)
- vierte Gruppe: Theoretiker – 6 Lernende (8%)
- fünfte Gruppe: Theoretiker-Reflektoren – 6 Lernende (8%)
- sechste Gruppe: Pragmatiker-Theoretiker – 5 Lernende (6%)
- siebte Gruppe: Aktivisten-Theoretiker – 4 Lernende (5%)
- achte Gruppe: Aktivisten-Reflektoren – 4 Lernende (5%)
- neunte Gruppe: Aktivisten-Pragmatiker – 4 Lernende (5%)
- zehnte Gruppe: Pragmatiker – 18 Lernende (23%)
- elfte Gruppe: Reflektoren- Pragmatiker-Theoretiker – 3 Lernende (4%)
- zwölfte Gruppe: Aktivisten-Reflektoren-Theoretiker-Pragmatiker – 2 Lernende (3%).

Eine Anzahl von 23% der Lernenden sind Pragmatiker, dann kommen die Reflektoren mit 15% und die Aktivisten mit 14%, während Theoretiker und Theoretiker-Reflektoren 8% der gesamten Zahl ausmachen. Pragmatiker-Theoretiker besetzen 6% der Gesamtzahl, die Aktivisten-Theoretiker, Aktivisten-Reflektoren und die Aktivisten-Pragmatiker bekommen den gleichen Prozentsatz, 5%. Dann folgen die Pragmatiker-Reflektoren und Reflektoren-Pragmatiker-Theoretiker mit 4% und die Aktivisten-Reflektoren-Theoretiker-Pragmatiker mit 4%. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die meisten Schüler/innen besser mit pragmatischen, reflektierten und aktiven Anwendungen und viel weniger mit theoretischen Anwendungen umgehen.

Auch FB2 löst unterschiedliche Folgerungen für den Unterrichtsvorgang aus. Die meisten Schüler finden praktische Tätigkeiten interessant, was den Einsatz von Aktivitäten begünstigt, die das Hantieren mit dem Unterrichtsgegenstand zum Ziel setzen (s. Merkmale der unterschiedlichen Lernstile in 1.3.2.1). Ihr Zielstrebigkeit, die sorgfältige und konsequente Erledigung von schriftlichen Arbeiten und ihr Beharren müssen allerdings durch aktive, spielerische und

spannende Aktivitäten (Rollenspiele, Planspiele) verstärkt und unterstützt werden. Dem formalen Aufbau von Übungen und Aufgaben (s. 3.4.2) muss des Weiteren besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, so dass den Lernern Einsicht in ihren Sinn gewährt wird. Anschließend ist der Weg für den Einsatz von kooperativen Sozialformen offen und zugleich wird die Einzelarbeit nicht ausgeschlossen. Schüler-Helfer Systeme (s. 1.3.2.2.2.3 zu Sozial- bzw. Ressourcenbezogenen Lernstrategien) können abschließend gebildet werden.

4.2.2 Fragebogen 3: Motivations- und Lernstrategien

Der dritte Fragebogen (FB3: Schülerprofil/mein persönliches Profil: 326) versucht Schlüsse über das individuelle Profil jedes Einzelnen zu ziehen. Von den vorgegebenen Fragen sind manche von größerer Bedeutung, denn sie helfen der Lehrkraft dabei, bestimmte Entscheidungen über die Planung und Durchführung des Unterrichts zu treffen.

Dieser für den bestimmten Beitrag hergestellte Fragebogen (FB3) über die Motivations- und Lernstrategien (s. lern- und persönlichkeitspezifischen Merkmale in 1.3, und 1.4, 1.3.1.3 zu Gedächtnisstrategien und 1.4.2 zur Motivation) der Lernenden beider Schulen wurde in der Klasse während einer ganzen Unterrichtsstunde (ungefähr 45 Minuten) durchgeführt, ebenfalls vor der Durchführung der unterschiedlichen Didaktisierungen. Mittels dieses Fragebogens wurde versucht, die Motivations- und Lernstrategien der Lernenden zu erkennen. Er basiert auf den Studien von Oxford (1990, 1995: 1-23), Pintrich und DeGroot (1990: 33-40). Für die Erstellung des Fragebogens wurden MSQ¹¹² (Motivated Strategies for Learning Questionnaire von Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie: 1991) und SILL¹¹³ (Strategie Inventor für Sprachenlernen) als Instrumente zur Messung von Lern- und Motivationsstrategien der Lernenden verwendet.

Der Einsatz von Lernstrategien für den Fremdspracherwerb wurde in den letzten 30 Jahren durch verschiedene Ermittlungstechniken und Methoden untersucht (Dörnyei 2005, White, Schramm und Chamot, 2007). Beim SILL handelt es sich um einen strukturierten Fragebogen mit dem Ziel, festzustellen, wie häufig die Lernenden Lernstrategien beim Spracherwerb einsetzen. Anhand dieses Fragebogens ist der

¹¹² MSQ wurde in mehreren Sprachen übersetzt. Im Anhang: 330 befinden sich sowohl eine Kopie aus dem englischen originalen Fragebogen, als auch eine Übersetzung auf Deutsch (Anhang: 333). Beide Fragebögen online in <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67260/951-44-5556-8.pdf?sequence=1> präsentiert.

¹¹³ Im Anhang: 338 befindet sich eine Kopie des originalen Fragebogens, der von Oxford (1990) für L2 Englischlerner entwickelt, konstruiert und adaptiert wurde. SILL misst die Lern- und Motivationsstrategien der Lernenden auf sechs Ebenen und besteht aus 50 Items: Part A-Gedächtnisstrategien, Part B-kognitive Lernstrategien, Part C-Kompensationsstrategien, Part D-metakognitive Lernstrategien, Part E-affektive Lernstrategien und zuletzt Part F-soziale Lernstrategien. online in: <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/SILL%20survey.pdf>

Lehrer in der Lage, das Strategieprofil seiner Schüler/innen zu entdecken. Es wird nämlich die Art von Lernstrategien herausgefunden, die der Lernende beim Fremdsprachen-lernen benutzt (Oxford, 1990).

Auf der anderen Seite wurde MSQL (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) von Pintrich, Smith, Garcia und McKeachie (1991) hergestellt, um festzustellen, welche Faktoren die Leistung der Uni-Studenten beeinflussen, mit dem Ziel ihre Leistung durch die Kontrolle dieser Variablen zu erhöhen. MSQL wird in verschiedenen Schülergruppen in vielen Ländern durchgeführt. Dieses Messinstrument wird auch in verschiedenen Bereichen verwendet wie Z.B. in Bildungspsychologie, Sozialwissenschaften und Lehrerausbildung (vgl. Duncan und McKeachie, 2005).

Im Jahre 1990 wurde SILL nach Gruppenstrategien mit einer Faktorenanalyse strukturiert. Dieses Verfahren erlaubte dem Erforscher das Messinstrument in Dimensionen aufzuteilen, die meist als Subskalen bzw. Faktoren bezeichnet werden. Fünf Subskalen wurden auf den früheren Faktorenanalysen entwickelt mit der Absicht, dass jede Subskala eine adäquate bzw. angemessene Itemanzahl haben würde, um ein tiefes Verständnis der Lernstrategien zu erleichtern. Diese Subskalen umfassen:

1. Gedächtnisstrategien
2. Kognitive Lernstrategien
3. Kompensationsstrategien
4. Metakognitive Strategien
5. Affektive Strategien und
6. Sozialstrategien

Aus den 101 Fragen von MSQL¹¹⁴ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire von Pintrich, Smith, Garcia, McKeachie 1991) wurden 68 Fragen ausgewählt, die, meines Erachtens wesentlich zur Erstellung des Schülerprofils sind. FB3 umfasst also 68 Items, die von mir in der griechischen Sprache übersetzt wurden. Jedes Item beschreibt eine Lernstrategie und die Lernenden sollen darauf antworten, wie oft sie die jeweilige Lernstrategie benutzen, indem sie eine Antwort aus vier Optionen der Likert-Skala geben. Die Antwortmöglichkeiten von Fragen 4-68 sind mit der fünfstufigen Likert-Skala zu bewerten, wobei *„ναι πολύ“* 4 Punkten, *„αρκετά“* 3 Punkten, *„όχι τόσο“* 2 und zuletzt *„καθόλου“* ein Punkt erhält.

Dieser Fragebogen ist auf Griechisch übersetzt, damit er für die Lernenden völlig verständlich ist. Die Schüler wählen aus, was ihnen entspricht. Es wird betont, dass es keine falsche Antwort gibt. Die Lernenden wählen frei aus, in welchem Grad die Aussagen des Fragebogens auf sie zutreffen.

¹¹⁴ MSQL wurde in mehrere Sprachen übersetzt. Im Anhang: 330 befinden sich sowohl eine Kopie aus dem englischen originalen Fragebogen, als auch eine Übersetzung auf Deutsch (Anhang: 333). Beide Fragebögen wurden in Kivinen (2003:194-201) präsentiert.

Im Folgenden wird die Thematisierung des Fragebogens in tabellarischer Form dargestellt. In Klammer ist jedes Mal der Fragetyp angegeben (offen/geschlossen). Die Anzahl der Indikatoren wird mit der Likert-Skala bewertet. Nach den ersten vier Fragen, die allgemeinere Fragen sind, folgen Fragen über die Heterogenitätsmerkmale der Lernenden, die auf zwei Grundbereiche bzw. Motivations- (s.1.4.2) und Lernstrategien (s. 1.3.2.2) verweisen. Bei Frage 5 können die Schüler mehr als eine Antwort geben.

Hintergrundfragen	Angaben zur Person Frage 1: Schule (offen) Frage 2: Name (offen) Frage 3: Früherer Lehrgang (offen) Frage 4: Ort des früheren Lehrgangs (geschlossen, 3 Indikatoren)
HETEROGENITÄTSMERKMALE	
WERTKOMPONENTE DER MOTIVATION (s. 1.4.2.1)	
Lernzielorientierung	Frage 5: $\alpha, \gamma, \zeta, \theta, \iota$ -Intrinsische Motivation (geschlossen, 5 Indikatoren) Frage 5: $\beta, \delta, \epsilon, \sigma\tau, \eta$ - Extrinsische Motivation (geschlossen 5 Indikatoren) Fragen 6 und 15: intrinsische Lernziele (geschlossen) Fragen 7, 16 und 26: extrinsische Lernziele (geschlossen)
ERWARTUNGSKOMPONENTE DER MOTIVATION (s. 1.4.2.2)	
Selbstwirksamkeit	Fragen 8,17,40: (geschlossen)
Leistungsmotiv	Frage 9: (geschlossen)
Selbstkonzept	Fragen 18,27,33,41,46: (geschlossen)
DIREKTE LERNSTRATEGIEN (s. 1.3.2.2.1)	
Gedächtnisstrategien	Fragen 10,58: Assoziieren (geschlossen) Fragen 19,51: Elaborieren (geschlossen) Fragen 28,37,42,66: Visualisierung (geschlossen) Frage 34,47,63: Wiederholen (geschlossen)
Kompensationsstrategien	Frage 11: guessing intelligently (geschlossen) Frage 20: Mimik-Gestik (geschlossen) Frage 35: Synonym-Umschreibung (geschlossen) Frage 68: overcoming limitations in speaking and writing (geschlossen)
INDIREKTE LERNSTRATEGIEN (s. 1.3.2.2.2)	

Soziale Lernstrategien / Ressourcenbezogene Lernstrategien	Fragen 13,24: Peer learning/cooperatives Lernen (geschlossen) Fragen 61,62,65,67: Anstrengung (geschlossen) Fragen 36, 50, 54, 57: Zeitmanagement (geschlossen) Fragen 14,25,32: Hilfe (geschlossen) Fragen 39,45: Gestaltung der äußeren Umgebung (geschlossen) Fragen 23,31: Zusätzliche Informationsquelle (geschlossen)
Metakognitiven Strategien	Fragen 21,29,43: Selbstevaluation/Selbstüberwachung (geschlossen) Fragen 52,59: Self monitoring/self evaluating (geschlossen) Frage 55: Anpassung der Lerntechnik/Regulation (geschlossen) Frage 48: Überwachung (geschlossen)
Affektive Strategien	Fragen 12, 22, 30, 38, 44, 49, 53, 56, 60, 64: Angst/Stress (geschlossen)

Die Ergebnisse der Antworten der Lernenden im FB3 aus beiden Schulen insgesamt werden im Folgenden dargestellt. Ihre graphische Abbildung in Balken- oder Kreisdiagrammen befindet sich aufgrund des Umfangs im Anhang (340-350) der Arbeit und es wird jedes Mal auf die entsprechende Seite oder das entsprechende Balken-(BD) oder Kreisdiagramm (KD) verwiesen.

Es wird beobachtet (KD5: 340), dass die Hälfte der Lernenden (50% - 40 Lernende), schon seit fünf Jahren und die Minderheit der Lernenden (1% -1 Schüler) seit sieben oder neun Jahren Deutsch lernt. Insbesondere 76% der Lernenden insgesamt lernt seit vier bis 5 Jahren Deutsch (51,28%+23,08%+1,28%-59 Lernende). Sechzehn Lernende (21%) aus beiden Schulen besuchen (KD6,7,8:340) ein Fremdspracheninstitut während 13 Lernende (17%) Privatunterricht zu Hause bekommen. Die meisten Schüler also (63%-49 Lernende) lernen Deutsch ausschließlich in der Schule ohne zusätzliche außerschulische Hilfe.

Um die Motivation der Schüler/innen über das Erlernen der deutschen Sprache zu identifizieren, wurden sie nach ihren intrinsischen und extrinsischen Motiven (BD 1,2: 341) gefragt. In Bezug auf ihre Antworten wurde festgestellt, dass die meisten Lernenden keine besondere intrinsische Motivation haben, Deutsch zu lernen. 40 Schüler/innen (50%) aus beiden Schulen insgesamt, halten Deutsch für eine wichtige

Fremdsprache, von denjenigen Schülern/innen (49%- 38 Lernende), die Deutsch als unwichtig beurteilen. Bezüglich der extrinsischen Motivation der Lernenden (BD2: 341), wurde beobachtet, dass die meisten Schüler Deutsch lernen mit dem Anreiz der Nützlichkeit der Sprache für ihren Beruf in der Zukunft.

Die Schüler/innen wurden ebenfalls über ihre intrinsischen und extrinsischen Lernziele befragt (BD3: 342). Wir bemerken, dass 58 Schüler/innen (74%) ganz gerne neuen Lernstoff lernen und dass 47 Schüler/innen (60%) neuen Lernstoff lernen mögen, auch wenn er schwierig ist. Diese Lernenden zeigen intrinsische Lernzielorientierung zu haben, im Gegensatz zu 6 Schülern/innen, die nicht gerne neuen Lernstoff lernen und zu 11 anderen Lernenden aus beiden Schulen, die überhaupt gerne etwas Neues in der Klasse lernen möchten. Es ist erwähnenswert, dass für 43 Schüler/innen (55%) ein wichtiges extrinsisches Lernziel ist, eine gute Note im Deutschunterricht zu erhalten, um ihre Familie zu befriedigen (BD4: 342).

Demnächst wurden die Erwartungskomponenten (BD5 und 6: 343 und 344) der Lernenden in Bezug auf das Erlernen der deutschen Sprache untersucht. Es wird beobachtet, dass die Lernenden beider Schulen große Selbstwirksamkeit zeigen (BD5: 343). Die größte Anzahl der befragten Schüler/innen (90%- 70 Lernenden) ist der Meinung, wenn man geeignet lernt, in der Lage ist, alles zu erwerben, und das 83% (65 Schüler) behauptet, wenn man genug versucht, alles im Deutschunterricht verstehen könnte.

Eine große Prozentzahl der Lernenden (BD6: 344) beider Schulen scheinen ein hohes Leistungsmotiv und Selbstkonzept zu haben. 72% (56 Lernende) hoffen, eine sehr gute Note im Unterricht zu erhalten. 58 Lernende (74%) behaupten, dass sie im Vergleich zu anderen Mitschülern besser seien und sind sicher, dass sie eine sehr gute Leistung in den Prüfungen haben werden. Zuletzt haben 54 Lernende (69%) aus beiden Schulen die Ansicht, dass sie den im Deutschunterricht gelehrt Lernstoff gut erworben haben.

Um festzustellen, wie die Lernenden den Lernstoff assimilieren und im Gedächtnis speichern, wurden mittels der Studie die kognitiven bzw. Gedächtnisstrategien (BD7: 345) der Lernenden untersucht. Es wurde gezeigt, dass die Gedächtnisstrategien, die am meisten von den Schülern bevorzugt werden, die Visualisierung und das Assoziieren (s. 1.3.1.3) sind. Die meisten Lernenden aus beiden Schulen (74%- 58 Lernende) verbinden visuell ein Wort mit einem Bild, um sich daran leichter zu erinnern. Assoziieren ist ebenfalls eine meist bevorzugte Gedächtnisstrategie. 68% (53 Lernende) der Lernenden sucht oft nach sprachlichen Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Griechisch und versucht, Neues mit schon Erlernten zu kombinieren. Zuletzt ist zu betonen, dass 50 Lernende (64%) den Lernstoff besser erwerben können, wenn sie an eine Alltagssituation denken, in der sie ein neues Wort oder ein neu eingeführtes Grammatikphänomen verwenden könnten.

Anschließend wurden die Kompensationsstrategien (BD8: 345) der Lernenden untersucht. Es wurde festgestellt, dass 55 Schüler/innen (71%) oft versuchen, die Bedeutung eines unbekanntes Wortes zu erraten und dass sie es nicht vorziehen, ein unbekanntes Wort mit den Händen zu beschreiben. 50 Lernende (60%) verwenden oft Synonyme eines Wortes, wenn ihnen etwas unbekannt ist oder sagen es bloß auf Griechisch.

In Bezug auf die indirekten Lernstrategien und die Sozial- bzw. ressourcenbezogenen Lernstrategien (BD9: 346) wurde beobachtet, dass die meisten Lernenden (67%- 52 Lernende) häufig mit anderen Klassenkameraden zusammenarbeiten, um eine Aufgabe zu lösen.

60 Schüler/innen (77%) insgesamt fragen die Lehrerin oft nach einer Erklärung (BD10: 346), um den einzuführenden Lernstoff besser zu verstehen, während 47 Lernende (61%) Hilfe von anderen Mitschüler/innen lieber nehmen. Das deutet darauf hin, dass die meisten Schüler/innen als wertvolle Hilfe die Unterstützung von der Lehrerin vorziehen, statt allein die Schwierigkeiten im Unterricht zu bewältigen.

Ebenfalls wurden die ressourcenbezogenen Lernstrategien der Lernenden beider Schulen in Bezug auf ihre zusätzlichen Informationsquellen, ihr Zeitmanagement, die Gestaltung ihrer äußeren Umgebung und ihre Anstrengung untersucht. 54 Schüler/innen (69%) vermeiden, auf Deutsch mit ihren Mitschüler/innen zu sprechen (BD11: 347), 45 Schüler/innen (58%) finden nicht die notwendige Zeit, Deutsch zu lernen aufgrund z. B. außerschulischer Aktivitäten (BD12: 347). Auf der anderen Seite aber ist es auch erwähnenswert, dass 54 Schüler/innen (69%) immer Zeit finden (BD12: 347), den Lernstoff vor einer Prüfung zu wiederholen. 60 Schüler/innen (77%) haben einen ruhigen Lieblingsplatz (BD13: 348), an dem sie konzentriert lernen können. Die obigen Ergebnisse zeigen, dass die meisten Schüler/innen ihre Freizeit und andere Aktivitäten richtig verwalten und dass sie soziale Unterstützung bevorzugen um Fortschritte in der deutschen Sprache zu machen.

Folglich wurden die Antworten der Schüler/innen auf die Fragen über ihre Anstrengung und Bemühung beim Erlernen der deutschen Sprache dargestellt. Daraus ergab sich folgendes: Die meisten Schüler/innen (79%- 62 Lernende) hören mit dem Lernen nicht auf, auch wenn der Lernstoff schwierig ist (BD14: 348). Nur eine sehr geringe Zahl von Schülern/innen (20%- 16 Lernende) verzichtet auf das Lernen, wenn sie Schwierigkeiten hat. 56 Schüler/innen (72%) versuchen genug Fortschritte im Deutschunterricht zu machen, auch wenn sie den Unterricht unangenehm finden. Dennoch antworteten insgesamt 53 Schüler/innen (67%), dass sie weiter lernen, auch wenn der Lernstoff langweilig ist und weiter lernen, bis sie den Lernstoff beherrschen. Es ist also zu betonen, dass sich die Mehrheit der Schüler/innen bemüht, Deutsch zu verstehen und zu lernen.

Als Weiteres wurden die metakognitiven Lernstrategien (BD15: 349) der Lernenden aus beiden Schulen untersucht. Die Mehrheit der Schüler (85%- 66 Lernende) nimmt

ihren Fortschritt wahr. 60 Schüler/innen (77%) versuchen, zu bestimmen, was sie nicht gut verstehen können und es ist erwähnenswert, dass 52 Schüler/innen (67%) fast immer auf das schon erlernte Sprachmaterial zurückgreifen, wenn sie etwas falsch machen. Es ist auch zu betonen, dass 49 Lernende (63%) aus beiden Schulen mit höherer Aufmerksamkeit jemanden zuhören, der auf Deutsch spricht.

Um festzustellen, ob sich Stress negativ auf die Leistung der Lernenden während einer Prüfung oder in der Klasse auswirkt, wurden auch die affektiven Komponenten (BD16: 350) der Lernenden untersucht. Daraus ergaben sich folgende Ergebnisse: es ist zu beobachten, dass Stress und Angst keinen negativen Einfluss auf die Leistung der Schüler/innen hat. Eine große Anzahl der Lernenden beider Schulen scheint keine Angst zu haben, weder während einer Prüfung noch in der Klasse. Ebenfalls behaupten 81% der Lernenden, das im Falle eines Scheiterns bei einer Prüfung, sich weiterhin bemühen werden und aus ihren Fehlern lernen können. Es ist erwähnenswert, dass sich die meisten Lernenden (81% - 63 Lernende) emotional nicht ausdrücken und dass sie ihre Gefühle über Stress und Angst beim Lernen nicht auflisten. Aus all diesen Behauptungen ergibt sich, dass die Mehrheit der Schüler keine Angst vor Prüfungen oder in der Klasse hat.

Aus den Daten zur Zusammenstellung des persönlichen Lernprofils jedes einzelnen Schülers, ergaben sehr wichtige Schlüsse für die Planung und Durchführung sowie für den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen, in den entsprechenden Unterrichtseinheiten.

Die meisten Schüler/innen lernen Deutsch ausschließlich in der Schule ohne zusätzliche außerschulische Hilfe. Sie zeigen keine besondere intrinsische Motivation zu haben, wobei meines Erachtens die Notwendigkeit darin besteht, vor allem die intrinsischen Motive der Lernenden zu fördern. Die intrinsische Motivation ist das Ergebnis der Entwicklung der individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler: der Schüler lernt gern, wenn es ihm Spaß macht.

Intrinsische Motivation veranlasst Individuen zu bestimmten Handlungen, weil diese Handlungen aus sich heraus Freude bereiten und somit einen ausreichenden Tätigkeitsanreiz darstellen. Folglich liegt der „angestrebte Zielzustand innerhalb [...] einer Handlung“ (Geyer et al. 2014: 194). Bei Tätigkeitsanreizen wird die Handlungsaufnahme initiiert, weil die jeweilige Tätigkeit gerne ausgeübt wird (vgl. Engeser et al. 2005: 59ff.). So kann auch eine Lernhandlung einen positiven Tätigkeitsanreiz bieten. Intrinsische Motivation bedeutet Lernen aus eigenem/inneren Antrieb, um der Sache willen. Es handelt sich hierbei um eine überdauernde Motivation für einen gewissen Gegenstandsbereich in einer Art, dass alle Gegenstände dieses Bereiches für den Schüler Aufforderungscharakter besitzen. Die Schüler lernen, weil sie Spaß/Freude an einer Sache haben. Eine Befriedigung erfolgt aus dem Lernen selbst. Lernen ist Selbstzweck. Wenn man intrinsisch motiviert ist, kann man auch bessere Ergebnisse erwarten, weil ein Individuum sich wirklich für das Lernen der Sache interessiert.

Aus diesem Grund sollten die Zielstrebigkeit, die sorgfältige und konsequente Erledigung von schriftlichen Arbeiten und ihr Beharren allerdings durch aktive, spielerische und spannende Aktivitäten verstärkt und unterstützt werden. Dem formalen Aufbau von Übungen und Aufgaben muss des Weiteren besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, so dass den Lernern Einsicht in ihren Sinn gewährt wird.

Aus allen Ergebnissen zeigte sich, dass die meisten Schüler/innen hohe Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation und ein hohes Selbstkonzept (s. zu allen Begriffen 1.4.2.2 zu Erwartungskomponenten der Motivation) haben. Sie schätzen ihr Verstehensvermögen in Bezug auf Erklärungen als gut oder sehr gut und schämen sich nicht, um Erläuterungen zu bitten. Sie nehmen Hilfe von anderen Mitschüler/innen an, was die Teamfähigkeit und den Einsatz von kooperativen Sozialformen fördert und stärkt, so dass Schüler-Helfer-Systeme (s. 2.3.3) abschließend gebildet werden können.

Die Mehrheit der Schüler bemüht sich, Deutsch zu verstehen und zu lernen und hört mit dem Lernen nicht auf, auch wenn der Lernstoff schwierig ist. Die Schüler versuchen Fortschritte im Deutschunterricht zu machen, auch wenn sie den Unterricht schwierig finden. Ebenfalls behaupten sie, dass sie sich im Falle eines Scheiterns bei einer Prüfung, weiterhin bemühen werden und aus ihren Fehlern lernen wollen.

Die Visualisierung, das Assoziieren und Elaborieren (s. zu allen Begriffen 1.3.1.3 zu Gedächtnisstrategien) sind die meist bevorzugten Lernstrategien, was zum Schluss führen kann, entsprechende Maßnahmen im Unterricht einzusetzen.

4.3 Zu den sozial-kulturellen Voraussetzungen

Ein weiterer wichtiger Faktor, der bei der Zielformulierung und den Erwartungen der Lehrkraft berücksichtigt werden soll, ist der Schultyp. Das Gymnasium gehört zu der Pflichtausbildung. Im Rahmen des Gymnasiums müssen die Lernenden zudem zwischen weiteren Sprachen (Französisch oder Deutsch), eine zweite Fremdsprache neben der englischen auswählen, die wieder als Fach verpflichtend ist. Daraus ergibt sich, dass nicht alle Schüler ähnliche Erwartungen oder Ziele haben, obwohl sie zusammen unterrichtet werden, was zu Motivationsverlust und Versagensgefühlen seitens der „schwächeren Schüler“ und zur Unterförderung seitens der „stärkeren Schüler“ führen kann, wenn sich die Lehrkraft nicht darum bemüht, allen gleiche Chancen bereitzustellen und ihnen gleichzeitig Differenzierungsmöglichkeiten anzubieten.

Von der zur Verfügung stehenden Zeit ist schon im Vorigen die Rede gewesen; Hierbei ist zu bedenken, dass – aufgrund mangelnder Zeit – nicht alle unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler Rücksicht genommen werden kann, oder dass viele von ihnen nur eingeschränkt bei der Unterrichtsplanung und -

durchführung mitgerechnet werden können. Aus diesem Grund sollte die Lehrkraft bezüglich der Analyse aller Parameter eine Wahl treffen, die nicht nur den Bedürfnissen der Schüler, sondern auch dem zeitlichen Spielraum entspricht.

Den räumlichen Gegebenheiten zufolge, gibt es in beiden Schulen Klassenräume, die für Präsentationen (z. B. Präsentationen durch einen Tageslichtprojektor) nicht angemessen eingerichtet sind. Es gibt nur Tafeln, Kassetten- oder CD-Rekorder, die der Lehrkraft als Medien zur Verfügung stehen.

Die sozialen Verhältnisse innerhalb der Lerngruppe betreffend, lässt sich feststellen, dass die Schüler freundliche Beziehungen auch außerhalb der Schule zueinander entwickelt haben, zumal sie sich seit der ersten Klasse der Grundschule kennen. Sie haben gemeinsame Interessen (Sport, traditionelle bzw. einheimische Musik usw., wie alle Lernenden in diesem Alter) und in der Klasse herrscht im Allgemeinen eine angenehme und gegenseitig unterstützende Atmosphäre, was die Aufgabe der Lehrkraft leichter macht und die Bildung von Schüler-Helfer Beziehungen ermöglicht.

Das Projekt des Bildungsministerium „NEO ΣΧΟΛΕΙΟ“¹¹⁵, das auf die neuen Bildungsbedürfnisse und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts reagiert, stellt den Schüler in den Mittelpunkt des Lernens, um das Niveau der Ausbildung der Schüler und die Qualität der angebotenen Bildung zu verbessern. Ziel von „NEO ΣΧΟΛΕΙΟ“ ist es, die moderne globalisierte soziale Realität in das Leben der heutigen Schüler zu integrieren.

Das Fremdsprachenlernen zielt darauf ab, die kognitiven sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Schüler in Bezug auf spezifische sprachliche Ebenen durch Lernaktivitäten zu fördern und gleichzeitig die allgemeinen Fähigkeiten zu entwickeln, die durch das nationale Schulcurriculum bereitgestellt werden.

Eines der vorherrschenden Prinzipien von „NEO ΣΧΟΛΕΙΟ“ ist die Schülerzentriertheit. Schüler/innen werden nicht nur als Empfänger von Wissen behandelt. Lernen wird durch kooperative Prozesse innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erreicht. Die Lernenden sind aktiv an der Beurteilung des Lernens beteiligt. Die Bewertung des Lernens ist untrennbar mit dem Unterricht verbunden und ist das Ergebnis der Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern.

Ein zweites Prinzip von „NEO ΣΧΟΛΕΙΟ“ ist die kreative Nutzung der Freizeit des Schülers innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Aus diesem Grund ist es wichtig und unerlässlich, dass der Lehrer zu Bildungszielen ausgebildet wird. Vor allem bedeutet es, dass der Fremdsprachenlehrer die Fähigkeiten für autonomes Lehren erwirbt, was bedeutet, dass 1. er das Bewusstsein für seine Rolle erlangt, 2. als Lernmaterialentwickler er moderne Lernansätze nutzt, um die unterschiedlichen

¹¹⁵ online in <http://www.epimorfosi.edu.gr>, Band 2 ΠΠΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΑ 2011:2.

Lernstile von Schülern und Besonderheiten in den Unterricht zu integrieren und 3. Lerneinheiten nach dem Grundprinzip des Targeting gestaltet und bewertet.

Den curricularen Vorgaben muss letztens große Aufmerksamkeit bei der Planung geschenkt werden, da die Lehrkraft verpflichtet ist, sich an sie zu halten. Am 18.10.2001 wurden die Rahmenpläne für Fremdsprachen (Δ.Ε.Π.Π.Σ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) in griechischen Schulen veröffentlicht (ΦΕΚ 1366, τ.Β', 2001). Zu Beginn des Schuljahrs 2005-2006 (ΦΕΚ 52/82/8096/Γ1, 02/02/2006, τεύχος 2. Αρ.Φύλλου 119: 1443 – 1456) machte das Bildungsministerium Griechenlands das Erlernen einer zweiten Fremdsprache möglich. Ziel des Lehrens von Fremdsprachen ist, nach Δ.Ε.Π.Π.Σ, die Entwicklung der Sprachkompetenz der Lernenden, so dass sie in unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Umgebung kommunizieren können (ΦΕΚ 304/13/03/2003, Απόφαση: Αρ.2107β/Γ2).

Zum dem Grundkonzept gehört die Förderung der Begriffe Literalität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: 2002: 353). Mit Literalität wird einerseits der Erwerb von fachlichem Wissen gemeint, das die Form, die Struktur und die Funktion jeder Fremdsprache betrifft, sowie die von entsprechenden Fähigkeiten, die die fremdsprachliche Kommunikation ermöglichen. Der Angelpunkt der Mehrsprachigkeit impliziert die Bedeutung der gesonderten sprachlichen Erscheinungen für die Kommunikation, die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den verschiedenen Sprachen und die Entwicklung des lebenslangen Lernens. Das Grundkonzept der Interkulturalität steuert alle Themenbereiche, auf die sich die sprachlichen, sozialen und kulturellen Codes bzw. Normen einer Fremdsprache beziehen.

Die Grobziele des Fremdsprachenunterrichts Deutsch werden dann analytischer in dem entsprechenden Lehrplan für Deutsch (Α.Π.Σ. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 2002: 390) beschrieben. Als erstes wird die kommunikative Kompetenz angestrebt, die hierbei als die erfolgreiche Erfassung und Handlung von kommunikativen Situationen, das Wissen über die fremde Kultur und die erfolgreiche Verwertung von neuen Informationsquellen bezeichnet wird. Der metalinguistischen Kompetenz wird auch ein großer Stellenwert zugesprochen; damit wird zum einen das Wissen über die deutsche Sprache (Struktur, Gebrauch etc.) und zum anderen die kontrastive Fertigkeit gemeint. Die Verfolgung der Interkulturalität gehört schließlich zu den Feinzielen des Lehrplans, unter der das Kennenlernen mit anderen Kulturen, der Respekt der Verschiedenheit, der Abbau von Vorurteilen und die Aneignung von neuen Wahrnehmungsweisen zu verstehen ist.

Durch diese Grobziele wird auch der ästhetische Aspekt der Sprache verwirklicht: Der ästhetische Aspekt der Sprache wird z.B. durch die Vertrautheit mit literarischen Texten (kommunikative Kompetenz, die Fähigkeit, konstruktiv, effektiv und bewusst zu kommunizieren.), die Vermittlung von phonologischen und semantischen Gegebenheiten der deutschen Sprache wie die Intonation oder die Zweideutigkeit von

bestimmten Wörtern (metalinguistische Kompetenz) angestrebt. Die Sprachmittlung kann z.B. durch das Handeln angestrebt werden. Das bedeutet, dass die Schüler die Sprache erleben, ihre Gesetzmäßigkeiten, ihre Harmonie, Schönheit und Tonalität wahrnehmen lernen. Als weiteres Ziel gilt die Sprachmittlung. Damit wird die Verbindung des sprachlichen Wissens der deutschen Sprache mit dem Wissen anderer schon gelernter Fremdsprachen gemeint, so dass die Schüler/innen alltägliche kommunikative Situationen als Vermittler erfolgreich meistern können.

In diesem Zusammenhang müssen die Ziele, die sich aus dem Lehrplan ergeben, mit den Zielen, die der Grammatikunterricht verfolgt, und im vorigen Kapitel (s. 3.2) vorgestellt wurden, in Einklang gebracht werden. Während im griechischen Rahmenplan die kommunikative Kompetenz sowohl kommunikative als auch sprachliche Fertigkeiten umfasst, und sich von der metalinguistischen Kompetenz unterscheidet, werden die kommunikativen Fertigkeiten einschließlich der Sprachmittlung als Teil der Fachkompetenz¹¹⁶ angesehen, die zudem sprachliches und metasprachliches Wissen enthält. Die interkulturelle Kompetenz entspricht der Interkulturalität und die Methoden- Individual- und Sozialkompetenzen werden zwar nicht in die Grobziele einbezogen, sie stellen aber einen wesentlichen Bestandteil der Methodik dar, die vom griechischen Rahmenplan vorgeschlagen wird.

Der Lehrplan beschreibt anschließend ausführlich die Leitfäden, die die Methodik (Α.Π.Σ. ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 2002: 400), die pädagogischen Materialien und Hilfsmittel (ebd.: 401) sowie die Evaluationsmöglichkeiten (ebd.: 402) betreffen. Da sie mit den Grundprinzipien, die den Grammatikunterricht prägen, in Einklang stehen und ihnen schon in dieser Arbeit ein ganzes Kapitel (s. 3) gewidmet worden ist, werden sie hier nicht wiederholt. Es muss nur betont werden, dass der Rahmenplan alternative Methoden bei der Durchführung und der Evaluation befürwortet, was auch den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen ermöglicht. Der Umgang mit der Sprache (kommunikative Kompetenz), durch die Vermittlung der kontrastiven Fertigkeit (metalinguistische Kompetenz) und durch das Wissen über andere Denk- und Wahrnehmungsweisen (Interkulturalität) erzielt werden.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarats legt eine für Sprachenlernende und -lehrende umfangreiche Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden transparent und vergleichbar macht. Er stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Lehrwerken und Qualifikationsnachweisen in der europäischen Spracharbeit dar und ermöglicht deren intersprachliche Vergleichbarkeit. Er folgt dem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz, dem zufolge Sprachlernende als in sozialen Kontexten sprachlich Handelnde gesehen werden. Darüber hinaus verfolgt er das sprachpolitische Ziel einer Förderung von Mehrsprachigkeit und individueller

¹¹⁶ S. Raabe (2001c: 34-35).

Vielsprachigkeit, wodurch er auch einen Beitrag zur Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen leistet.

Im GER für Sprachen wird die Grammatische Kompetenz¹¹⁷ als die Kenntnis der Verarbeitung und der Verwendung der grammatischen Mittel einer Sprache definiert. Formal gesehen, ist die Grammatik einer Sprache eine Menge von Prinzipien, welche die Elemente einer Sprache zu Sätzen ordnet. Die Erste ist die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien sinngemäße Ausdrücke und Sätze produzieren und erkennen zu können (vgl. GERfS 2001:113).

GERfS, beschreibt die unterschiedlichen Niveaus der Fremdsprachenbeherrschung anhand der Ebenen der kommunikativen Kompetenz und nicht anhand von Lehrstoffthemen. Es wird demnach nicht beschrieben, was der Lerner auf einem bestimmten Niveau *kennt*, sondern was er *kann*. Es wird jedoch von den Autoren nicht deutlich ausgesagt, welche Kenntnisse solchem „Können“ zu Grunde liegen (vgl. Westhoff 2007:12).

Nachdrücklich offen wird ebenfalls die Frage gelassen, ob ein gewisses Niveau als Voraussetzung für die Beherrschung bestimmter grammatischer Erscheinungen nötig ist. Es wird zwar über einen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz, eine unterliegende grammatische Kompetenz gesprochen, welche am Ende des Erwerbsprozesses von C2 erreicht werden soll. Aus welchen Komponenten sie besteht, über ihre Entwicklung und wie diese Entwicklung im Unterricht gefördert werden kann, gibt es keine klare Stellungnahme der Autoren. Sehr allgemein wird eine Verbindung zwischen grammatischer *Korrektheit* und den unterschiedlichen Niveaus präsentiert (GERfS 2001: 114). Ob diese grammatische Korrektheit auf korrekt mnemonisierten Phrasen oder auf Anwendung der Regelkenntnisse basiert, gehen sich die Autoren nicht explizit ein. Es fehlen Hinweise auf eine Verbindung an ein bestimmtes Niveau, deshalb ist die Wahl ganz den Lehrenden überlassen. Die Auflistung unterschiedlicher gängiger Auffassungen steht den Lernern zur Verfügung. Das wird dort folgendermaßen beschrieben: “Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und soweit sinnvoll, angeben, auf welcher Grundlage grammatische Elemente, Kategorien, Strukturen, Prozesse und Relationen ausgewählt und sequenziert werden“ (GERfS 2001:149).

Die im Gymnasium erworbenen morphosyntaktischen Strukturen der Grammatik, werden im Lyzeum wiederholt und erweitert. Abstrakte Strukturen sind keine Zielsetzung im DaF Unterricht, sondern nur solche Strukturen, die den Grammatikerwerb fördern und zur erfolgreichen Kommunikation beitragen. Nach Α.Π.Σ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: 395) sollten die Lernenden in allen Klassen des Gymnasiums bestimmte morphosyntaktischen Strukturen beherrschen. Diese morpho-syntaktischen Strukturen gelten nur als Hinweis für den Lehrplan im

¹¹⁷ Im Anhang: 302 befindet sich die entsprechende Tabelle mit der Skala der grammatischen Korrektheit. (GERfS 2001:113)

DaF Unterricht. Die Art und Weise, wie sie unterrichtet werden, hängt vor allem von den grammatischen Bedürfnissen der Lernenden ab, oder auch vom jeweiligen Lehrwerk, das in der Klasse didaktisiert wird.

Einer der wichtigen Punkte, die im neuen Lehrplan hervorgehoben wird, ist die Zielsetzung und die Festlegung, *was* der Lerner in jeder Niveaustufe erreichen muss ohne zu bestimmen *wie* er das erreichen soll. Es werden allgemeine und spezielle Indikatoren der kommunikativen Kompetenz beschrieben, nach denen auch die Beurteilung der Lerner folgt. Die Niveaustufen entsprechen dieser des GERfS (A1, A2, B1, B2, C1, C2)¹¹⁸ für diejenigen Schüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt haben. Des Weiteren wird die Förderung der Mehrsprachigkeit in den Vordergrund gerückt, denn die Funktion der Sprache ist von der Kultur der jeweiligen Fremdsprache untrennbar. Aus diesem Grund gilt die Entwicklung einer effektiven Kommunikation der Lerner in verschiedenen Situationen als Zielsetzung.

In der dritten Klasse des Gymnasiums werden die morphologischen Strukturen der ersten und zweiten Klasse wiederholt und weiter gefestigt. Die neuen grammatischen Strukturen, die in dieser Klasse unterrichtet werden untergliedern sich in verschiedenen grammatischen Subkategorien: unter anderen in Dativ-Akkusativ-Ergänzungen, in zeitlichen Angaben von Verben (Präteritum, Perfekt, Futur I), in Komparativ-Superlativformen, in örtliche (mit Dativ und Akkusativ) und zeitliche Präpositionen.

Ich bin zu der Entscheidung gekommen, von der Leistungsdiskrepanz als Hauptkriterium für den Einsatz von den Differenzierungsmaßnahmen auszugehen, d.h. mich darum zu bemühen, die leistungsstärkeren Schüler zu fördern und zugleich die leistungsschwächeren Schüler zu unterstützen, so dass am Ende der Unterschied in den Leistungen verringert wird. Da die Leistungsfähigkeit eine komplexe Variable ist, die auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen ist, erweitere ich meine Anstrengungen auf die bestehenden Unterschiede in den lern- und persönlichkeits-spezifischen Merkmale sowie ihre geschlechtsspezifischen Vorlieben.

Im folgenden Unterkapitel werden sowohl die Realisierung der beiden Unterrichtseinheiten als auch die Planung und Durchführung der unterschiedlichen Didaktisierungen, dargestellt und analytisch erläutert.

4.4 Der Einsatz geeigneter binnendifferenzierender Maßnahmen im Grammatikunterricht

Aus den Ergebnissen der drei Fragebögen ergaben sich bezüglich des Unterrichts folgende Schlussfolgerungen für die eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen:

¹¹⁸ Die unterschiedlichen sechs Kompetenzniveaus für die deutsche Sprache befinden sich im Anhang: 302

Lerntyp: Die größte Prozentzahl der Lernenden beider Schulen ist visuell und kinästhetisch, es gibt aber auch Lernende die auditiv sind. Die Lehrkraft sollte also möglichst viele Sinne in Ihren Lernprozess mit einbeziehen. Je unterschiedlicher sich die Schüler/innen den Lernstoff aneignen, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten des Erinnerns und Behaltens. Die Erinnerungsquote steigt deutlich an, je mehr Sinne am Lernprozess beteiligt sind (s. 1.3.1.2 zum Behalten und Vergessen)

Die Visualisierung und Veranschaulichung der Inhalte sowie ihre auditive Präsentation sind für die bestimmte Lerngruppe unerlässlich. Kreative, spielerische und erfinderische Tätigkeiten entsprechen den Neigungen der bestimmten Schülergruppen und sollen deshalb in den Unterricht einbezogen werden. Weitere binnendifferenzierende Maßnahmen bezüglich des jeweiligen Lerntyps werden im Folgenden analytischer dargestellt.

- Der visuelle Lerntyp (s. 1.3.2.1) liest gerne, schaut Bilder, Illustrationen oder Grafiken an, um den Lernstoff zu verstehen. Er arbeitet gerne mit Tafelbildern und schriftlichen Unterlagen. Die Lehrkraft sollte aus diesem Grund Mindmaps und Bilder herstellen oder auch mit farbigen Stiften oder Markern arbeiten.
- Der kinästhetische Lerntyp (s. 1.3.2.1) lernt am leichtesten, wenn er selbst etwas ausführt, zum Beispiel durch Ausprobieren, Rollenspiele und Gruppenaktivitäten. Derartige Lerntypen erinnern sich ausgezeichnet an Informationen, die sie durch Bewegung, Handeln und Fühlen aufgenommen haben.
- Der auditive Lerntyp (s. 1.3.2.1) hingegen verarbeitet gehörte Informationen besonders gut. Er lernt durch Zuhören, durch Dialoge, Diskussionen, Erzählungen, Gespräche, Lieder und Vorlesungen.

Lernstil: Die größte Prozentzahl der Schüler sind Pragmatiker und Reflektoren. Eine kleinere Prozentanzahl besteht aus Aktivisten und Theoretikern. Binnendifferenzierende Maßnahmen werden aus der Theorie (s. Abb. 5 in 1.3.2.1) abgeleitet. Es ist zu betonen, dass jeder Lernstil Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede beim Lernen zeigt. Im Folgenden werden die bevorzugten Präferenzen jedes einzelnen Lernstils dargestellt und die Maßnahmen der Binnendifferenzierung, die getroffen werden sollten:

- Der Pragmatiker bevorzugt einen Zusammenhang zwischen dem Lernstoff und den Übungen oder Aufgaben. Die Aktivierung des Vorwissens spielt eine große Rolle zur weiteren Festigung der grammatischen Struktur, das durch Wiederholungen erleichtert werden kann. Spiele, Rollenspiele oder Gruppenarbeit können sich effektiv auf seinem Lernprozess auswirken.
- Reflektoren brauchen mehr Zeit eine Aufgabe zu überlegen und tauschen gern Gedanken mit anderen Mitschülern aus: Sie brauchen genügend Vorbereitungszeit und Hintergrundinformationen. Die Wiederholung des

gelernten Lernstoffs in bestimmten Zeitintervallen ist auch für diesen Lernstil nötig. Er bevorzugt die Einzelarbeit.

- Der Aktivist hingegen ist aktiv und zieht Gruppenarbeit vor. Durch Spielen und Mindmaps lernt er am besten.
- Theoretiker lernen am besten durch Assoziieren (s.1.3.1.3), also mit Verknüpfungen mit dem vorhandenen Wissen. Er braucht genügend Zeit, wie der Reflektor, eine Aufgabe nachzudenken.

Das Wiederholen (s. 1.3.1.3) ist ein wesentliches Handeln beim Lernen für alle Lernstile. Durch Wiederholungen kann der Lernende am besten die im Gedächtnis gespeicherte Information nachprüfen, wenn er das zu lernende Material strukturiert wiederholt und das Wiederholen in geplanten Zeitspannen geschieht. Das Ziel des geplanten Nachprüfens ist, dass sich die neue Information automatisiert und im Langzeitgedächtnis gespeichert wird.

Die Mehrheit der Lernenden scheint große Selbstwirksamkeit (s. Erwartungskomponente der Motivation in 1.4.2.2) zu haben. Sie ist der Meinung, dass wenn man geeignet lernt, in der Lage ist, alles zu erwerben, und dass wenn man es genug versucht, alles im Deutschunterricht verstehen kann. Die Schüler/innen wurden ebenfalls über ihre intrinsischen und extrinsischen Lernziele befragt. Die meisten Schüler/innen lernen ganz gerne neuen Lernstoff, auch wenn er schwierig ist. Es zeigt sich, dass die Lernenden intrinsische Lernzielorientierung haben. Sie sind bereit, aktiv am Unterricht teilzunehmen, wenn der Lernstoff motivierend und interessant ist. Das steht aber im Gegensatz mit der intrinsischen Motivation (s. 1.4.2) der Schüler, die nicht hoch ist.

Die extrinsische Motivation (s. 1.4.2 zum Begriff der extrinsischen Motivation), die Motivation von außen durch Belohnungen wie gute Noten, rückt in den Fokus. Dabei verlieren viele Schüler/innen den Spaß am Lernen, der natürliche Wissensdurst nimmt ab und entsteht Lernfrust. In dieser Phase fällt es auch Lehrern schwerer, ihre Schüler zu motivieren.

Dabei steht die Frage im Zentrum, unter welchen Bedingungen, mit welchen Hilfsmitteln und Methoden Schüler/innen besser lernen und sich nachhaltig und mit Freude Wissen aneignen. Unter einem intrinsischen Motiv versteht man das dem Lernstoff inhaltlich inhärente Motiv, sich damit auseinander zu setzen. Das bedeutet, dass die Beziehung zum Lernstoff den Lernenden gefestigt wird. Der intrinsisch motivierte Lernende lernt aus Interesse, Freude, Bedürfnis, also angetrieben vom zu lernenden Lernstoff. Der Lehrer ist angehalten, seinen Schülern Motivationshilfen anzubieten. Die Motivationshilfen sollten eine Daueraufgabe für den Lehrer sein.

Für eine Unterrichtseinheit würde das bedeuten:

- interessanter Unterrichtsbeginn, der die Schüler/innen zügig an die Sache heranführt.

- Verpackung des Inhalts in spannende Geschichten, Dialogtexte die vermitteln, in welchen Situationen das neue Wissen hilfreich sein könnte – entweder in Form von Projekten oder spielerisch mit unterschiedlichen Lehrmitteln, z.B. Spiele, Rollenspiele. So lässt sich die Lernmotivation fast wie von selbst steigern.
- Erklärung des Kontextes des Lernstoffes, warum er im Alltag relevant ist. Wenn Schüler in den Lernprozess eingebunden werden, sind sie engagierter.
- Gründliche Arbeit an der Sache; Festhalten der Teilergebnisse und Bestätigung von Teilerfolgen.
- Positiv gestimmter Abschluss mit Rückblick auf das Gelernte; Bestätigung des guten Verlaufs und Erfolgs der Schüler.

Bezüglich der Gedächtnisstrategien, die am meisten von den Schülern beider Schulen bevorzugt wurden, sind die Visualisierung und das Assoziieren. Viele Menschen können sich mit Hilfe der Visualisierung (s. 1.3.1.3 über applying images) an die verbale Information erinnern. Ein abstraktes Wort kann zum Beispiel mit einem Bild verbunden werden, so dass das Bild und das Wort dann zusammen im Gedächtnis gespeichert werden. Der Lernende kann grafische Abbildungen des semantischen Gehalts benutzen und dabei die Verknüpfung verschiedener Sprachelemente visuell wahrnehmen. Besonders das Verbinden von abstrakten Wörtern mit einem konkreten Bild oder Symbol unterstützt das Erinnern. Damit der Lernende das Sprachmaterial gut verinnerlicht, ist es nützlich, sowohl visuelle als auch auditive Kanäle zu gebrauchen. Die Lernenden, die hauptsächlich beim Lernen körperliche Aktivitäten bevorzugen (s. 1.3.2.1 zu kinästhetischen Lerntypen), können als Erinnerungshilfe der verbalen Information eine Kartei anlegen oder die neue Information ganz konkret spielen.

Die Visualisierung der Grammatik dient nicht nur als Anregung im Unterricht, sondern hat auch einen psychologischen Hintergrund: Das menschliche Gehirn (1.3.1.1 zur Funktion des menschlichen Gehirns) gliedert sich in zwei Teile, in eine rechte und eine linke Hemisphäre, die unterschiedliche Aufgaben bei der Verarbeitung von Informationen haben. Die linke Hemisphäre verarbeitet Informationen hintereinander. Diese Hemisphäre ist ein Vertreter des logischen und linearen Denkens. Die linke Hemisphäre braucht man zum Reden und Rechnen und dort werden Informationen erklärt, analysiert, geordnet und Regeln gespeichert. Die rechte Hemisphäre verarbeitet verschiedene Informationen gleichzeitig, registriert ganze Bilder und Einheiten, jedoch werden dort keine Details oder Wörter gespeichert, sondern komplexere Bilder. In der rechten Hemisphäre werden auch die Emotionen wahrgenommen.

Mit der Erschaffung von mentalen Verknüpfungen werden die Lernenden dabei unterstützt, Verknüpfungen zwischen Sprachelementen herzustellen. Die Verbindungen zwischen unterschiedlichen Informationen können auch durch die Assoziationen und das Elaborieren (s. 1.3.1.3) des Sprachmaterials geschaffen

werden. Durch Assoziieren ist der Lernende in der Lage, die jeweilige neue Information mit dem schon vorhandenen Wissen zu verknüpfen (s. 3.5 zu den zehn Merkmalen eines guten Unterrichts) und dann diese zwei Informationsquellen in Verbindung zu setzen, damit er sich besser an beide erinnern kann.. Auf der anderen Seite wird mit dem Elaborieren des Sprachmaterials gemeint, dass der Lernende mit Hilfe des schon Gelernten und aus neuer Information selbst sein eigenes Wissen konstruiert. Elaborieren verlangt immer einen tief schürfenden Denkprozess, der den Lernenden unterstützt, die neue Information mit dem vorhandenen Wissen zu kombinieren. Elaborieren bedeutet, dass die Lernenden selbst eigene Sätze statt einer mechanischen Arbeitsweise konstruieren, und gleichzeitig die Struktur mehrere Male wiederholen müssen. Die neue Information wird dann besser im Gedächtnis gespeichert.

Für den Sprach- und Grammatikunterricht ist es wichtig, dass diese unterschiedlichen Weisen der Hemisphären, Information zu verarbeiten, berücksichtigt werden, und das Sprachmaterial und die dazu gehörenden Aufgaben so gestaltet werden, dass die Lernenden die beiden Hemisphären benutzen können, wenn sie z.B. eine grammatische Regel lernen. Wenn der Lernende Informationen in den beiden Hemisphären verarbeitet, ist es für ihn leichter, eine verbale und abstrakte Informationen länger aufzubewahren, und sie auch im Gedächtnis (s. 1.3.1.1) abzurufen, weil Informationen auf diese Weise an verschiedenen Stellen im Gehirn gespeichert und vernetzt werden, und der Lernende mehrere Routen hat, Information in seinem Gedächtnis zu suchen.

Betrachtenswert ist die hohe Anstrengung und Bemühung der Lernenden beim Erlernen der deutschen Sprache. Daraus ergab sich Folgendes: Die meisten Schüler/innen hören mit dem Lernen nicht auf, auch wenn der Lernstoff schwierig ist. Nur eine sehr geringe Zahl von Schülern/innen verzichtet auf das Lernen wenn sie Schwierigkeiten hat. Die meisten Lernenden versuchen also genügend Fortschritte im Deutschunterricht zu machen, auch wenn sie den Unterricht unangenehm finden. Sie lernen weiter, auch wenn der Lernstoff langweilig ist und machen weiter, bis sie den Lernstoff beherrschen. Was die Schüleraktivitäten und das Übungsgeschehen (s. 3.4) also betrifft, scheint es, dass die Lernenden sorgfältig schriftliche Aufgaben erledigen wollen, und dass sie sich zusätzlich durch Zielstrebigkeit und Beharren auszeichnen.

Wie es sich zeigt legen die Lernenden großen Wert auf Gruppenarbeit, Teamarbeit und Hilfsbereitschaft (s. 2.2 zur Thematisch-intentionale Differenzierung/Gruppenarbeit). Die meisten Lernenden arbeiten lieber nicht allein. Sie bevorzugen es mit anderen Klassenkameraden zusammenzuarbeiten, um eine Aufgabe zu lösen. Der Weg für den Einsatz von kooperativen Sozialformen ist offen und zugleich wird die Einzelarbeit nicht ausgeschlossen. Schüler-Helfer-Systeme (s. 2.3.3) können abschließend gebildet werden.

Im Allgemeinen ist zu betonen, dass die drei Fragebögen unterschiedliche Folgerungen für den Unterrichtsvorgang auslösen. Zusammenfassend wird

entschieden, von der Leistungsdiskrepanz als Hauptkriterium für den Einsatz von den Differenzierungsmaßnahmen auszugehen mit dem Ziel die leistungsstärkeren Schüler zu fördern und zugleich die leistungsschwächeren Schüler zu unterstützen, so dass am Ende der Unterschied in den Leistungen verringert wird.

4.5 Planung der Unterrichtseinheiten - Entscheidungen im Wahlfeld

Wie schon im Kapitel 3.2.3 erwähnt wurde, stellen Wechselpräpositionen für Lerner unterschiedlicher Muttersprachen und Sprachstufen eine erhebliche Schwierigkeit dar. Die Lernschwierigkeiten liegen sowohl im morphosyntaktischen als auch im semantischen Bereich, was durch die Polysemie der präpositionalen Bedeutungen zusätzlich erschwert wird.

Deutsche Präpositionen könnten den Lernenden einer Sprache sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Kommunikation Probleme bereiten, und es wird auf häufig auftretende Fehler beim Gebrauch der Präpositionen hingewiesen: Probleme bei der Wahl der Präposition, Schwierigkeiten beim Einfügen des Präpositionalkasus, das Ersetzen des reinen Kasus durch den Präpositionalkasus, fehlende Präpositionen sowie den Einfluss der Präposition auf die Semantik des Satzes. Im Zusammenhang mit den Wechselpräpositionen bietet es sich an, auch die Positions- und Richtungsverben zu lehren. Im Deutschen sind die Wechselpräpositionen von großer Bedeutung, weil sie umfangreiche Bedeutungen (lokal, temporal, kausal u.a) signalisieren. Diese Präpositionen können in lokalen Bedeutungen sowohl als situative Ergänzung (auf die Frage „wo“) wie auch als direktive Ergänzung (auf die Frage „wohin“) gebraucht werden. Sie sind im DaF-Unterricht auch deshalb schwierig zu lernen, weil sie sowohl mit dem Dativ als auch mit dem Akkusativ verwendet werden können.

Diese grammatische Struktur hat eine unterschiedliche Repräsentation in der neugriechischen Sprache: Die Kasusunterscheidung des Deutschen bei den lokalen Präpositionen. Nach bestimmten lokalen Präpositionen steht das Substantiv entweder im Dativ oder im Akkusativ.

Es sind des Weiteren wesentliche Unterschiede zwischen den Sprachsystemen der ersten gelernten Fremdsprache der Schüler/innen (Englisch) und der deutschen Sprache zu beobachten, was bedeutet, dass die Schüler/innen von ihrem schon aufgebauten fremdsprachlichen Wissen in diesem Fall nicht profitieren können (s. 1.3.1.1 zur Aktivierung des Vorwissens). Das liegt weiterhin daran, dass es eine sprachliche Systemdistanz in Bezug auf die semantische Position der Wechselpräpositionen zwischen der Mutter- und der Zielsprache (s. 1.5.2) gibt.

In dieser Lernphase wird das Phänomen abschließend den Schüler/innen mit einem niedrigen Differenzierungsgrad präsentiert, was zu einer milderer Intensität der grammatischen Erläuterungen führen kann. Wegen der Neueinführung des Phänomens wurden schließlich die sprachliche Richtigkeit und die freie Anwendung

des Phänomens als Ziele gleichgesetzt. Aus diesen Gründen wurde das prozedurale Wissen (s.1.3.1 zum sprachlichen Wissen) durch die Vermittlung des deklarativen Wissens erzielt und die explizite sprachbezogene Kognitivierung für diese grammatische Struktur bevorzugt.

Außer dem hohen Schwierigkeitsfaktor des grammatischen Phänomens wurde die explizite Grammatikvermittlung (s.3.2.1) aus unterschiedlichen Gründen ausgewählt. Vor allem wegen des Alters (s. 1.5.1.1) der Lernenden. Die Schüler befinden sich in der Pubertät, wobei sie von Regelformulierungen profitieren können, und explizite Erklärungen gut verstehen können, was darauf zurückzuführen ist, dass sie traditionell mit Regeln unterrichtet werden und Sprecher einer reichen Sprache sind (s. 1.5.2 Muttersprache Griechisch). Die explizite Grammatikvermittlung erleichtert außerdem die von den Lehrplänen vorgesehene Leistungskontrolle, da die Lehrkraft verpflichtet ist, am Ende des Trimesters die Schülerleistungen zu benoten.

Unter dem didaktischen Gesichtspunkt wurde als Grobziel des Unterrichts die Entwicklung der Fachkompetenz gesetzt, das durch die Bestimmung folgender Feinziele realisierbar ist: Die Lerner sollten in der Lage sein: 1) die morphologischen Gegebenheiten aller Wechselprepositionen sprachlich richtig in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu verwenden (morphologische Ebene), 2) sich in richtigen Sätzen auszudrücken (syntaktische Ebene) und 3) das Besitzverhältnis zwischen einem Verb der Bewegung oder der Position, den richtigen Kasus des Substantivs sprachlich richtig realisieren zu können (semantische Funktion). Neben der Fachkompetenz werden folgende Ziele angestrebt: Die Schüler sollten: a) Selbstkompetenzen entwickeln, b) in der Lage sein, über ihren eigenen Lernprozess Entscheidungen zu treffen und c) handelnd mit dem Kognitivierungsgegenstand umzugehen (kommunikative Kompetenz). Dieses letzte Ziel wurde in unterschiedlichem Grad für die weiter unten präsentierten Leistungsgruppen verfolgt.

Die Entscheidungen, die mit den Formen und der Präsentation der Kognitivierung des Phänomens zusammenhängen, hängen von weiteren Faktoren ab. Zunächst sollten die Gegenstände der Kognitivierung ausgewählt werden. Bei der proaktiven Vermittlung beider Unterrichtseinheiten in SCH1 und SCH2 wird sich auf die morphologische und die semantische Ebene konzentriert, die auch das neue Wissen für die Lerngruppe darstellt. Weiterhin wurde für das klassische Phasenmodell (s. 3.3.2) entschieden. Auf diese Weise konnte die Aufmerksamkeit der Lerner von Anfang an auf die neueinführende Struktur gelenkt werden und genug Zeit für ihre Einübung gespart werden. Für den Kognitivierungsvorgang wurde in SCH1 der deduktive Weg und in SCH 2 der induktive (s. 3.1 und 3.3 zur Beschreibung der anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen).

Auf den Ergebnissen der Zusammenstellung des Schülerprofils der Lernenden basierend, werden zur Vorstellung des Phänomens objektsprachliche und visualisierende Verfahren (s. 3.2.1) eingesetzt, zumal nach Angabe der meisten Schüler/innen (entsprechend ihres Lerntyps und -stils), sie davon viel profitieren

können. Beim Erlernen und bei der grammatischen Vermittlung von Wechselpräpositionen sind die Visualisierung, visuelle Übungen und spielerische Übungen von ziemlich großer Bedeutung, weil diese Präpositionen viele lokale und situative Bedeutungen signalisieren. Es ist sehr wichtig, dass durch Bilder und Skizzen die Wechselpräpositionen leicht zu verstehen sind. Die Interferenzpotentiale zwischen den Wechselpräpositionen sollten genau dargestellt werden, um Fehler beim Erlernen dieser Präpositionen zu verringern. Die präpositionalen Strukturen sollten immer im Zusammenhang mit Verben, Dialogen und Texten gelehrt oder gelernt werden. Sie können nach der Pragmalinguistik handlungsorientiert, sachlicher und einfacher gelernt werden. Handlungsorientierte Lernspiele, Rollenspiele und spielerische Übungen in der Klasse sind von großer Bedeutung in der Einübungs- und Transferphase.

Das kognitive Lernen dieser Präpositionen ist ebenfalls von großer Bedeutung, sowohl die Erläuterungen als auch die Regeln sind griechischer Sprache zu formulieren, da das Niveau der meisten Schüler eine konsistente Verwendung der Zielsprache nicht zulässt. Der Differenzierungsgrad der Regeln bleibt auf diesem Niveau niedrig und zu ihrer Formulierung wurde sprachübergreifende Terminologie (3.3.3) verwendet, aufgrund der begrifflichen Gemeinsamkeiten, die in der griechischen und der deutschen Sprache bezüglich der Bedeutung der Wechselpräpositionen zu finden sind (s. 3.2.3).

Ich habe mich weiterhin für das klassische Phasenmodell (s. 1.4.2) entschieden. Auf diese Weise konnte ich die Aufmerksamkeit der Lerner von Anfang an auf die neueinführende Struktur lenken und genug Zeit für ihre Einübung sparen.

Für die Unterrichtseinheiten ist darüber hinaus entschieden worden, ein umfassendes Spektrum von Medien zu verwenden, so dass möglichst alle Lerntypen gleiche Chancen zur Aneignung der Lerninhalte hatten: Die Tafel, verschiedene Fotokopien, auf denen die grammatische Struktur visualisiert dargestellt wird, Spiel, Lied und Lernkarten wurden eingesetzt.

Für das Übungsgeschehen wurden unterschiedliche Übungseinheiten mit zunehmendem Anspruchsniveau entworfen, die die sprachliche Struktur geläufig zu machen versuchen. Sie werden zusätzlich an die unterschiedlichen Lernniveaus angepasst und gehorchen den schon beschriebenen Prinzipien (s. 3.4). Den Lernenden wird auch ein Aufgabenpool (s. 2.3.1) von unterschiedlichen Übungen und Aufgaben angeboten. Die Aufgabendifferenzierung (s. 3.4) betreffend, wurden unter Einberechnung der unterschiedlichen Interessen, Lerngewohnheiten und Lerntempora, die in der Lerngruppe herrschten, verschiedene Materialien von unterschiedlichem Lernniveau und mit vielfältigen Inhalten hergestellt, und den Schülern durch verschiedenartige Medien präsentiert. Neben der Differenzierung in der Qualität der Übungen und Aufgaben wurde auch eine Differenzierung in ihrer Quantität verfolgt (s. 2.1), so dass die Lerngeschwindigkeiten vor allem den leistungsschwächeren Schüler/innen gerecht werden.

Als Hauptkriterium für die Differenzierungsmaßnahmen wurde die Leistung, und als Nebenkriterien zur Differenzierung wurden das Lerntempo, die Lerngewohnheiten, die Lernmotivation und die verschiedenen Gruppenvorstellungen gesetzt, zudem sie großen Einfluss auf die Leistungsfähigkeit haben.

In Hinsicht auf die Differenzierung in den Sozialformen (s. 2.2) wurde die gemeinsame Kognitivierung (in leistungshomogenen Gruppen) der morpho-syntaktischen und semantisch funktionalen Gegebenheiten beschlossen. Die Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit so wie die Diskussion im Plenum wurden darüber hinaus als bevorzugte Sozialformen ausgewählt. In Bezug auf die schulorganisatorische Ebene setzten sich die Schüler/innen nach Leistung in homogene Gruppen zusammen, die sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche Ziele verfolgten. Die leistungstärkeren Schüler/innen wurden außerdem als „Experten“ (s. 2.3.3) zur Verfügung der leistungsschwächeren Schüler gestellt. Der Aufgabenpool ermöglicht außerdem das selbstständige Lernen und die freie Bewegung in der Klasse, was vom Gewohnten abwich und dem Unterricht ein differenziertes Flair verlieh.

Die ausgewählte Methode der Grammatikvermittlung in den zwei Klassen aus SCH1 ist die Deduktion (s. 1.3.1), wobei die zu begreifende Grammatikregel zuerst abstrakt metasprachlich vorgegeben wird. Zu dieser Regel werden Beispiele in der Fremdsprache vorgeführt, anhand derer die Lernenden versuchen, die grammatische Struktur nachzuvollziehen. Die Durchführung dieser Unterrichtseinheit basiert auf der dritten Variation des Berliner Modells. Bei der dritten Variante des klassischen Phasenmodells wird die Kognitive Phase (s. 1.4.2) ganz an den Anfang des Unterrichtsprozesses positioniert, gefolgt von der Präsentationsphase und ist für das deduktive Verfahren typisch.

Aus den Hintergrunddaten (s.4.1.2) von Noten der Lernenden aus SCH2 ging hervor, dass sie durchschnittlich ein niedrigeres bzw. schwächeres Sprachniveau als die Lernenden von SCH1 haben. In den beiden Klassen werden die Wechselpräpositionen durch Induktion (s. 3.2.1) kognitiviert. Mit der Absicht den Lernenden dieser Schule dabei zu helfen, selbst zu der entsprechenden Regel der sprachlichen Struktur zu gelangen verwende für die kognitiven Phase eine Entwicklungssequenz, die sogenannte „Noticing the Gap Szenario“¹¹⁹ (d.h. die Wahrnehmung der Wissenslücke) aus einer der Interface-Positionen zum Fremdsprachenerwerb, die noticing-Hypothese (s. 3.2.2.1). Diese Entwicklungssequenz besteht aus fünf Schritten.

Im Einklang mit dem „Noticing the Gap Szenario“ sollen die Schüler durch „noticing“ die Wechselpräpositionen kognitivieren, was ihre aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen erfordert. Noticing wird nach Schmidt (1995) als die notwendigste Voraussetzung für den Erwerb von neuem fremdsprachlichem Wissen betrachtet. Das bedeutet, dass Lerner zumindest „registrieren“ bzw. wahrnehmen

¹¹⁹ „Noticing the gap scenario“ in Edmondson (1999: 250-253).

müssen, dass sich irgendetwas Neues im fremdsprachlichen Input abspielt. Dies wird, meines Erachtens, die Lernenden erleichtern und ihre Sprachkompetenz erweitern oder verbessern, wenn sie zwischen dem, was sie können und dem, was sie in der Sprache bemerken, einen Unterschied feststellen.

Die 5 Schritte der Entwicklungssequenz werden im Folgenden präsentiert:

Schritt 1: Eine Regularität wird in der Zielsprache wahrgenommen.

Schritt 2: Eine dazu passende „Regel“ wird in die Interimssprache inkorporiert und im sprachlichen Verhalten verwendet.

Schritt 3: Eine Diskrepanz zwischen der Regel und der Zielsprache wird bemerkt.

Schritt 4: Unsicherheit! Variation!

Schritt 5: Die Regel wird ergänzt/differenziert/umformuliert.

Die bestimmte Entwicklungssequenz setzt voraus, dass von den Lernenden eine schrittweise Entdeckung der Regel verlangt wird. Sie sollen durch „noticing“ versuchen, die Regel herauszufinden. Der induktive Lernweg steht in engem Zusammenhang mit dem selbständigen Entdecken des Neuen, irgendetwas Neues in der Fremdsprache wahrzunehmen.

Für die Planung und Durchführung der sprachbezogenen Kognitivierung in SCH1 wird die erste Variation des klassischen 5-Phasenmodells verwendet. Außer den ausgewählten binnendifferenzierenden Maßnahmen, die in Kapitel 4.4 analytisch dargestellt wurden, werden zusätzlich für den Ablauf des Grammatikunterrichts objektsprachliche, visualisierende und verbal-metasprachliche Kognitivierungsverfahren verwendet. Verschiedene Unterrichtsmaterialien, kopierte Folien und Übungen aus anderen Quellen wurden für die Schüler/innen vorbereitet, die an sie verteilt werden.

4.6 Realisierung der Unterrichtseinheit in SCH1

Zu Beginn des Grammatikunterrichts wurde der zweite Fall der geplanten proaktiven, sprachbezogenen Kognitivierung (s.3.3.1) verwendet, in deren Rahmen die Lernenden bereits erlernte Grammatikstrukturen wiederholen.

Die Lernenden sind bereits mit dem Dativ und Akkusativ vertraut. Der Grammatikunterricht beginnt mit einer kurzen Wiederholung der beiden Kasus. Mein Ziel ist, das Vorwissen (s. 1.3.1.1) der Lernenden zu aktivieren und ihnen die Möglichkeit zu bieten, einerseits die konkreten sprachlichen Strukturen weiter zu festigen und sie andererseits aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen. Mit der Wiederholung werden ebenfalls unterschiedliche Lernstile der Lernenden befriedigt (s. 1.3.2.1 zu Reflektor, Theoretiker und Pragmatiker): die Wiederholung wird mündlich durchgeführt. Drei Schüler, einer nach dem anderen, sagen, wie die

maskulinen, die femininen und die neutralen Artikel im Dativ und im Akkusativ im Singular und Plural gebildet werden. Währenddessen schreibe ich die Artikel und deren Kasus im Nominativ, Dativ und Akkusativ an die Tafel (Anhang: 351) mit weißer Kreide für Nominativ, roter für Dativ und blauer für Akkusativ.

Die Abbildung der verschiedenen Kasus der Nomen an der Tafel mit unterschiedlicher Farbe kann visuelle Lerntypen besonders befriedigen. Ich lese laut vor, was auf der Tabelle steht, um ebenfalls die akustischen Lerntypen zu befriedigen. Es im Unterricht ist leider nicht immer möglich, alle Lerntypen in gleicher Weise anzusprechen. Je mehr Sinneskanäle aber beteiligt sind, desto größer ist auch die Chance der Assoziationsbildung (s. 1 3 1 3) und Verankerung im Langzeitgedächtnis.

Kognitive Phase: Zu diesem Punkt teile ich den Schülern mit, dass es „auf Deutsch- im Gegensatz zur griechischen Sprache- bestimmte Präpositionen gibt, die sogenannten „Wechselpräpositionen“ (Δίπλωτες προθέσεις/τοπικοί προσδιορισμοί), nach denen der Substantiv sowohl im Dativ als auch im Akkusativ stehen kann. Das geschieht wenn wir Verben haben, die Position/Zustand oder Aktion/Bewegung ausdrücken. Nehmen wir als Beispiel das Verb „stehen“ und „stellen“. Das Verb „stehen“ bedeutet auf Griechisch „στέκομαι“- also ich bewege mich nicht. Dieses Verb also drückt Position/Zustand aus, und wenn wir im Satz eine der Wechselpräpositionen haben dann steht das Substantiv nach der Wechselpräposition im Dativ. Nehmen wir jetzt als Beispiel das Verb „stellen“. Das Verb „stellen“ bedeutet auf Griechisch „τοποθετώ σε όρθια θέση“. Es hängt mit der horizontalen und vertikalen Stellung der Gegenstände zusammen. Dieses Verb drückt eine Aktion aus. Ich bewege mich, um etwas zum Beispiel auf den Tisch zu „stellen“. Das setzt also eine Bewegung von mir voraus. Wenn ein Verb der Bewegung/Aktion vor einer Wechselpräposition im Satz steht, dann muss es im Akkusativ stehen. (s. 3.3.1 zu verbal-metasprachliches Verfahren).

An die Tafel (Anhang: 351) schreibe ich alle Wechselpräpositionen und erkläre den Schüler/innen, was sie auf Griechisch bedeuten. Für die Begriffe „Dativ“ und „Akkusativ“ verwende ich deutsche Terminologie und die Muttersprache als Medium bei den Begriffen „Position“ und „Aktion bzw. Bewegung“ vor allem für die Verstehenssicherung.

Präsentationsphase: Die einzuführende grammatische Struktur ist in einem Lesertext im Hauptlehrwerk „Deutsch- ein Hit! 2“ eingebettet (Anhang: 308). Dieser Lesertext enthält verschiedene Verben der „Aktion bzw. Bewegung“, verschiedene Substantive im Akkusativ und das Fragepronomen „wohin“. Da in diesem Dialog nur die Wechselpräpositionen mit Verben der Bewegung und Substantive im Akkusativ dargestellt werden, habe ich selbst anstatt dieses Dialoges zwei weitere verfasst, die meines Erachtens übersichtlicher bezüglich des Grammatikphänomens sind. Der erste Dialog (Anhang: 352) enthält die Wechselpräpositionen mit Verben der Bewegung und Substantive im Akkusativ und das Fragepronomen „wohin“, das mit Verben der Bewegung in Zusammenhang steht und der zweite Dialog (Anhang: 353) enthält die

Wechselpräpositionen mit Verben der Position und Substantive im Dativ und das Fragepronomen „wo“, das mit Verben der Position in Zusammenhang steht. Die Lernenden lesen zuerst den ersten Dialog mit verteilten Rollen. Als nächstes teile ich den Schüler/innen eine Kopie mit dem zweiten Dialog aus, den sie ebenfalls mit verteilten Rollen vorlesen (s. 1.3.2.1 zu Rollenspielen und allen Lerntype und –stile).

Zu diesem Punkt sollen die Lernenden auf den darauffolgenden Bildern das Zimmer von Andreas erkennen, wie es von ihnen die entsprechende Übung verlangt. „Hören und Sehen“ (Hörtext- der Dialog, den die Schüler/innen laut vorlesen und die beiden Abbildungen) können sowohl den auditiven als auch den visuellen Lerntypen bei ihren ersten Kontakt zum neuen Grammatikstoff befriedigen (s. 1.3.1.3, 3.4, 3.4.2, 4.3 und 4.4 zu Assoziieren).

Im Lehrwerk befindet sich eine Übung (Anhang: 354), in der die Bedeutung der jeweiligen Wechselpräposition „graphisch“ abgebildet wird, was den Lernenden dabei hilft, die korrekte Wechselpräposition zu ergänzen. Die Schüler/innen sollen jetzt aus den beiden Lesetexten (aus den beiden von mir verteilten Dialogen) alle Wechselpräpositionen und die Substantive im Dativ und Akkusativ, die jedes Mal nach den verschiedenen Wechselpräpositionen stehen, unterstreichen. Ein Schüler nach dem anderen sagt mündlich die gesammelten unterstrichenen Satzteile, die von mir auch an die Tafel (Anhang: 354, 355) mit blauer für den Artikel der Substantive im Akkusativ und mit rotfarbiger Kreide für den Artikel der Substantive im Dativ, geschrieben werden. Die Farbe, sofern sie eindeutig genutzt wird, ist sinnvoll, mnemotechnisch einzusetzen.

Jetzt sollen die Schüler/innen alle Verben der Position und Aktion, die vor einer Wechselpräposition in beiden Lesertexten-Dialogen stehen, in einem Kreis schließen. An die andere Hälfte der Tafel, schreibe ich in Form einer Tabelle, die aus zwei Spalten besteht, alle Verben, die in den beiden Dialogen vorkommen (Anhang: 355). Die erste Spalte umfasst die Verben der Aktion bzw. der Bewegung, während die zweite die Verben der Position enthält.

Ich betone, dass das Verb „hängen“ gleichzeitig „κρεμάω“ und „κρέμομαι“ bedeutet, so geht es um ein Verb, das sowohl Aktion, als auch Position ausdrückt, es geht hier um ein intransitives Verb, das unregelmäßige Tempora mit der Bedeutung „κρέμομαι“ hat im Gegensatz zu „hängen“ mit der Bedeutung „κρεμάω“, das regelmäßige Tempora hat.

Den Schüler/innen wird jetzt eine andere Folie, die als Erweiterung und weitere Festigung der formulierten Regel gilt präsentiert. Diese Folie ist von mir hergestellt und wird im Anhang (Anhang: 356) dargestellt. Sie umfasst alle wichtigen Elemente der grammatischen Struktur.

Durch die Visualisierung der Grammatik (s. 1.3.1.3) wird das Grammatikphänomen besser merkbar und übersichtlich. Das visuelle kann aufgrund seiner Anschaulichkeit

ebenfalls als Merkhilfe fungieren. Der Lernende wird sich durch die Visualisierung leichter an die Regel erinnern können.

Die Präsentationsphase und die Kognitive Phase dauerten eine Unterrichtsstunde. Den nachfolgenden Übungs- und Kontrollphasen wurden drei Unterrichtsstunden gewidmet. Für die Übungs- und Transferphase wurde ein Aufgabenpool hergestellt, so dass die Schüler in leistungshomogenen Gruppen arbeiten konnten. Sie wurden ihren Leistungen gemäß in vier Gruppen unterteilt. Jeder Schüler sollte in Zusammenarbeit mit seinen Gruppenmitgliedern, oder auch alleine (s. 2.2.1 zu Differenzierung nach Sozialformen), entsprechende Übungen und Aufgaben von zunehmendem Anspruchsniveau erledigen. Damit die Übungssequenzen nicht aus dem Lehrwerkszusammenhang gerissen wurden, wurden bei den hergestellten Übungen und Aufgaben die Hauptfiguren des offiziellen Lehrwerks beibehalten.

Zu dem Aufgabenpool wurden außerdem folgende Lernhilfen angeboten. Für die ungehinderte Erledigung der Übungen bzw. Aufgaben wurde an jede Gruppe eine Mappe mit thematischem Wortschatz verteilt, die für die spezifische Unterrichtssituation von der Lehrerin angefertigt worden ist (Anhang: 368-376).

Die thematisierten Bereiche umfassten folgende Einheiten: Möbel, Schulsachen, Zimmer und weitere Nomen und Verben, die nicht zu diesen Einheiten gehörten. Zusätzlich wurde ihnen ein Wörterbuch zur Verfügung gestellt. Für jede Übungssequenz wurden darüber hinaus entsprechende Lösungsschlüssel, Anweisungen zum Vorgang und zur Erledigung der Übungssequenz, und Laufzettel (Anhang: 377) zur Selbstkontrolle hergestellt – auf denen die einzelnen Übungen bzw. Aufgaben aufgelistet sind und zum einen als „bearbeitet“ und „kontrolliert“ abgehakt und zum anderen von den Schülern eingeschätzt werden können. Somit wurde das selbstständige Lernen und demzufolge auch die Selbst- und Entscheidungskompetenz (s. 3.5) der Schüler/innen trainiert. Die Schüler/innen hatten die Möglichkeit, ihren Lernprozess selbst zu organisieren, sich ihren Bedürfnissen und Tempora nach entsprechende Zeit für die Erledigung der Übungen und Aufgaben zu nehmen, zwischen verschiedenen Pflicht- und Wahlübungen und Aufgaben zu wählen, ihren Fortschritt zu betrachten und ihre Ergebnisse zu evaluieren. Die leistungstärkeren Schüler wurden nach der Erledigung ihrer Aufgaben als Spezialisten eingesetzt, um den leistungsschwächeren Schülern Hilfe zu leisten. Davon profitieren alle Schüler/innen, da ihre Sozialkompetenz gefördert und eine angenehme Unterrichtsatmosphäre geschaffen wird. Die leistungsschwächeren Schüler haben zudem die Gelegenheit, von ihren Mitschülern und „Gleichgesinnten“ die Lerngegenstände möglicherweise besser zu verstehen, da sie sich auf zumindest benachbarten Wahrnehmungsstadien befinden. Die leistungstärkeren Schüler haben auf der anderen Seite die Chance, ihr eigenes Wissen zu reflektieren und zu vertiefen. Ich beriet schließlich die Schüler und stand ihnen bei Fragen oder Problemfällen zur Verfügung.

Im Folgenden werden die **Übungen bzw. Aufgaben** kurz erläutert, die für jede

Gruppe hergestellt wurden.

Übungsphase: Übungen im Deutschunterricht des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes hat als Hauptziel die Befähigung des Lernenden zur Teilnahme an realen Situationen, also den tatsächlichen Sprachgebrauch im Kommunikationsrahmen (s. kommunikative Methode in 1.2.4 und 4.3 über Δ.Ε.Π.Π.Σ). Der Lernende, soll in der Lage sein, seine eigenen Intensionen und die Intensionen des Gesprächspartners zu erkennen und darauf zu reagieren. Aus diesem Grund werden den Schüler/innen unterschiedliche Übungstypen vorbereitet. Diese Übungen drücken die Thematik (z.B. Beschreibung eines Zimmers, der Lage eines Gegenstandes im Raum) mit der das grammatische Phänomen verbundenen ist, aus.

In dieser Phase wird der Lernstoff in verschiedenen Übungen kontrolliert geübt. Für die Übungsphase werden verschiedene Übungen aus dem Schulbuch oder anderen Quellen ausgewählt. Die korrekte Lösung der Übungen wird auch mündlich gesagt, falls die Lernenden eine Frage haben. Sie haben die Möglichkeit in der, zur Verfügung ihnen stehende Zeit, so viele Übungen wie möglich zu lösen (so dass auch die Reflektoren, die mehr Zeit brauchen, bei einer Aufgabe zu überlegen, nicht zeitlich unter Druck gesetzt werden (s. 1.3.2.1 zu Reflektoren).

Die ersten drei Übungen im Schulbuch versuchen die neue Grammatikstruktur geläufig zu machen. Diese Übungen sind für alle Lernenden gleich und fördern die Einzelarbeit. Für die weiteren Übungen oder Aufgaben wurden die Schüler dem Kriterium der Leistung nach getrennt; es wurden also vier Gruppen gebildet: eine leistungsschwächere (Lernende mit Leistung 0-9) eine leistungsschwache (Lernende mit Leistungen 10-13), eine leistungsstarke Gruppe (Lernende mit Leistungen 14-17) und eine leistungsstärkere (Lernende mit Leistungen 18-20). SCH 1 besteht aus zwei Klassen (s. 5.1.1). In Bezug auf das Sprachniveau der Lernenden gehören zu den entsprechenden Leistungsgruppen folgende Schüleranzahl: Zum Sprachniveau 1-9: drei Lernende, zum Sprachniveau 10-13: vier Lernende, zum Sprachniveau 14-17: sechs Lernende und zum letzten Sprachniveau 18-20: sieben Lernende. In der zweiten Klasse von SCH1 ein Lernender gehört zum 1-9 Sprachniveau, zwei Lernende zum 10-13, vier Lernende zum 14-17 und zuletzt zehn Lernende zum Sprachniveau 18-20.

Eine qualitative und quantitative Differenzierung ist auch hier sichtbar (s. 2.2.3). Die leistungsschwächeren Gruppen sollten einfache oder Drillübungen bewältigen). Anderson et. al. (2000: 285) besagt, dass anhand der vorgegebenen Regel den Schülern Pattern-Drill-Übungen¹²⁰ verteilt werden, die zur Automatisierung der

¹²⁰ Übung von „Satzmustern“ (patterns) der audiolingualen/audiovisuellen Methode über situativ eingebettete, auf Imitation und Repetition basierende Strukturmusterübungen (pattern drills), paradigmatische Einsetzübungen in Satzschalttafeln („substitution tables“) und Umformungsübungen. Dabei wurde der richtige Gebrauch einer Struktur durch unmittelbar folgende Lernverstärkung (reinforcement), d.h. durch Bestätigung, dass die Antwort richtig war, gefestigt. Ziel dieses Verfahrens war die Ausbildung von „Sprechgewohnheiten“ (speech habits), vgl. die Definition des Begriffs in: Rösler, 2012:71

sprachlichen Struktur dienen. Diese Übungen werden auch Strukturübungen, oder Strukturmusterübungen genannt (Storch 1999). Solche Übungen können eine Sprachstruktur auf solche Weise vermitteln, dass sie sich zur Sprechgewohnheit entwickelt und durch Wiederholung gefestigt wird. Derartige Übungsformen dienen zur Automatisierung der zu lernenden Strukturen. Durch die häufige Wiederholung beginnt das zugrundeliegende Wissen prozedural (s. 3.2.1) zu werden.

Die Differenzierung also erfolgte im Übungsgeschehen, wobei ihnen von mir hergestellte oder aus anderen Quellen unterschiedliche Übungen (s.3.2), angeboten wurden. Die leistungstärkeren Schüler/innen wurden außerdem als „Experten“ zur Verfügung der leistungsschwächeren gestellt, wenn sie mit der Lösung ihrer Übungen fertig waren. Sie können nach Erledigung ihrer Aufgaben als „Spezialisten“ eingesetzt werden, um den leistungsschwächeren Schüler/innen Hilfe zu leisten. Davon können alle profitieren, da ihre Sozialkompetenz (s. 3.5) gefördert wird und eine angenehme und warme Unterrichtsatmosphäre geschaffen wird. Die leistungsschwächeren Schüler/innen haben zudem die Gelegenheit, von ihren Mitschülern die Lerngegenstände besser zu verstehen, da sie sich auf zumindest benachbarten Wahrnehmungsstadien befinden. Die leistungstärkeren Schüler/innen haben auf der anderen Seite die Chance ihr eigenes Wissen zu reflektieren. Lernen in Gruppen und kooperatives Lernen (s. 1.3.2.2.2.3) zeigen jedoch viele positive Auswirkungen. Sie vermindern die Ängstlichkeit, unterstützen die Motivation und haben die gegenseitige Rücksicht zum Ergebnis. Das Lernen wird effektiver, ist genießbarer und die Lernenden benutzen qualitativ bessere Strategien, wenn sie die Möglichkeit haben, mit anderen Mitschülern zu kooperieren. Es ist auch wichtig, dass sie nicht zögern, um Hilfe zu bitten. Beim kooperativen Lernen werden die Lernenden dazu ermutigt, mit den anderen aktiv zu handeln. Mit der Gruppenarbeit werden ebenfalls fast alle Lernstile befriedigt.

Die Übungsphase beginnt und ich stehe den Schüler/innen bei Fragen oder Problemen zur Verfügung. Im Folgenden werden die Übungen erläutert.

. **Einzelarbeit**

- **Erste Übung:** Es ist Übung 8, im Arbeitsbuch der Lernenden. Diese Übung (Anhang: 357) ist geschlossen und leicht. Die Schüler sollen aus den zwei gegebenen Sätzen auswählen, welcher Satz korrekt in Bezug auf die jeweilige Abbildung neben den beiden Sätzen ist. Hier wiederholen und üben die Schüler die Positionsverben „stehen“ und „liegen“.
- **Zweite Übung:** Es ist eine Übung (Anhang: 357) aus dem Arbeitsbuch des Hauptlernmaterials. Diese Übung ist halboffen. Es ist eine Lückenübung. Die Schüler/innen ergänzen hier Verben der Aktion oder der Position. Sie sollen entsprechend dem Kasus der Substantive das korrekte Aktions- oder Positionsverb ergänzen.
- **Dritte Übung:** Die letzte Übung, die für alle Leistungsgruppen gleich ist, ist ebenfalls aus dem Arbeitsbuch des Hauptlernmaterials. Es ist eine MC-Übung

aus dem Arbeitsbuch der Lernenden (Anhang: 358). Sie besteht aus drei Antwortmöglichkeiten, wobei es nur eine einzige korrekte Antwort gibt.

Gruppenarbeit

Folgende Übungen sind je nach unterschiedlichem Leistungsniveau der Schüler/innen ausgeteilt.

Für die leistungsschwächere Schülergruppe (Anhang: 359-360):

- Erste Übung: Es handelt sich um eine leichte, geschlossene Übung. Die Lernenden kreuzen das korrekte Fragepronomen wo oder wohin an. Sie sollen auf den Verb (Aktion/Position) achten.
- Zweite Übung: In dieser Übung sollen die Lernenden korrekte Fragen mit wo oder wohin bilden. Auch bei dieser Übung sollen sie auf den Verb des Satzes achten.
- Dritte Übung: Diese Übung ist eine Pattern-Drill-Übung. Der Lernende soll gleiche Sätze wie im Beispiel bilden.

Für die leistungsschwache Schülergruppe (Anhang: 361-362):

- Erste Übung: In dieser Übung sollen die Lernenden Sätze wie im Beispiel bilden. Sie üben die Verben der Aktion oder Position.
- Zweite Übung: Es ist eine leichte Lückenübung. In dieser Übung sollen die Lernenden das korrekte Fragepronomen ergänzen.
- Dritte Übung: Die Lernenden kreuzen den richtigen Kasus, die richtige Präposition, das richtige Fragepronomen oder das korrekte Verb der Aktion oder Position an.

Für die leistungsstarke Schülergruppe (Anhang: 363-364) werden folgende Übungen angeboten:

- Erste Übung: In dieser Übung sollen die Lernenden den korrekten Kasus des Substantivs unterstreichen. Sie festigen die Verben der Aktion/Position weiter.
- Zweite Übung: Das ist eine Übung, die ich eigens hergestellt habe. Es ist eine Lückenübung. Hier sollen die Schüler/innen die korrekte Wechselpräposition und den Kasus der Substantive ergänzen. Es handelt sich um eine kontextlose Ergänzungsübung, die sich auf die morphologische Ebene konzentriert.
- Dritte Übung: Es geht um eine Ergänzungsübung. Hier wird der richtige Kasus ausgeübt.

Für die leistungsstärkere Schülergruppe (Anhang: 365-367) werden folgende Übungen angeboten:

- Erste Übung: Die Schüler/innen dieser Gruppe bilden Sätze, die die eingeführte Grammatikstruktur enthalten. Mit Hilfe eines Bildes beschreiben sie die Stelle verschiedener Objekte in einem Zimmer. Sie sollen auch dabei, aus den vorgegebenen Verben das korrekte Positionsverb auswählen.

- **Zweite Übung:** Diese ist eine MC-Übung. Die Lernenden kreuzen an, ob die Antwort a, b, c oder d richtig ist. Hier wählen die Schüler sowohl die richtige Präposition als auch den korrekten Kasus aus.
- **Dritte Übung:** Diese Übung besteht aus zwei Subübungen. Der Lernende soll hier sowohl Fragen mit „wo“ und „wohin“ bilden, als auch Antworten mit vorgegebenen Wörtern gemäß eines bestimmten Musters konstruieren. Es handelt sich um eine halboffene Pattern Drill-Übung. Die Schüler üben alle Aspekte der neueingeführte Grammatikstruktur: die Fragepronomen „wo“, „wohin“, Verben der Aktion/Bewegung und Verben der Position.

Für **die Übungsphase** wurde auch ein Aufgabenpool (Anhang: 368-376) hergestellt, so dass die Schüler/innen in leistungshomogenen Gruppen arbeiten konnten. Jeder Schüler sollte in Zusammenarbeit mit seinen Gruppenmitgliedern oder allein entsprechende Übungen und Aufgaben von zunehmendem Anspruchsniveau erledigen. Die leistungsstärkeren Schüler wurden nach der Erledigung ihrer Aufgaben als Spezialisten bzw. Experten (s. 2.3.3) eingesetzt, um den leistungsschwächeren Schülern Hilfe zu leisten. Damit die Übungssequenzen nicht aus dem Lehrwerkszusammenhang gerissen wurden, wurden bei den von mir hergestellten Übungen und Aufgaben die Hauptfiguren des offiziellen Lehrwerks beibehalten. Die Anordnung der Schulbänke wurde für die nächsten drei Stunden geändert, so dass sie sich der Gruppenarbeit anpasste. Jede Gruppe hatte eine Mappe von unterschiedlicher Farbe zur Verfügung, die die Originalübungen bzw. Aufgaben mit ihren entsprechenden Fotokopien enthielt.

Im Folgenden werden die **Übungen bzw. Aufgaben** kurz erläutert, die für jede Gruppe hergestellt wurden. Gemeinsame Übungen werden hierbei nur einmal beschrieben.

Die erste Gruppe der leistungsschwächeren Schüler (Schüler) sollte 5 Übungen bzw. Aufgaben erledigen, bei denen die Anleitungen und die Termini immer in griechischer Sprache (s. Muttersprache in 1.5.2) formuliert wurden und die Genera bzw. Artikel der entsprechenden Substantive vorgegeben wurden.

Übung 1: Die erste Übung ist eine kontextlose Ergänzungsübung. Die Schüler sollen den korrekten Kasus der Substantive im Dativ in allen Genera im Singular und Plural bilden. Diese Übung, die sich auf die morphologische Ebene konzentriert, zielt auf die Automatisierung der grammatischen Struktur ab.

Übung 2: Die Schüler/innen sollen Fragesätze nach vorgegebenen Mustersätzen bilden. Die Lernenden sollen mit Hilfe eines Bildes die Stelle verschiedener Objekte in einem Zimmer beschreiben. In dieser Übung sollen sie auch aus den vorgegebenen Verben das korrekte Positionsverb auswählen und die Substantive im Dativ ergänzen. Diese Übung unterscheidet sich aber von der vorigen Übung - und geht einen Schritt weiter -, indem hier auch die syntaktische Stellung der Wechselpräpositionen trainiert wird. Die Thematik der Übung basiert auf dem Umzug.

Übung 3: Die dritte Übung ist gleich wie die zweite Übung. Die Schüler sollten jetzt aus den vorgegebenen Verben das korrekte Aktionsverb auswählen und die Substantive im Akkusativ ergänzen.

Übung 4: Die vierte Übung ist eine Ergänzungsübung. Die Lernenden wählen das korrekte Aktionsverb aus.

Übung 5: Es handelt sich um einen Dialog der Familie Alexis. Die Lernenden sollen das korrekte Positions- oder Aktionsverb auswählen. Die Thematik der Übung basiert auf dem Umzug der Familie, wie im Hauptlehrmaterial.

Übung 6: Diese Übung ist eine kontextlose Ergänzungsübung, auf das Ausüben aller sprachlichen Ebenen der Wechselpräpositionen abzielt. Hier sollen die Schüler sowohl das korrekte Fragepronomen „wo“ oder „wohin“ als auch die korrekte Wechselpräposition und den entsprechenden Kasus des Substantivs auswählen.

Übung 7: Diese Übung ist eine kontextlose Lückenübung mit Bildern. Die Lernenden ergänzen die korrekte Wechselpräposition und sollen den Substantiv in den korrekten Kasus ergänzen. Sie sollen auch dabei auf das Verb im Satz achten: Was drückt es aus? Position oder Aktion?

Übung 8: Es handelt sich um eine Ergänzungsübung. Die Lernenden üben alle Wechselpräpositionen aus, indem sie jede Präposition nur ein Mal auswählen sollen. Sie sollen auch den korrekten Kasus ergänzen.

Übung 9: Diese Aufgabe, die als offen bezeichnet werden kann, verlangt von den Schüler/innen komplexere Tätigkeiten. Die Lernenden wählen aus dem vorgegebenen Bild ein Zimmer aus und bilden 5 eigene Sätze. In dieser Aufgabe üben die Lernenden sowohl die morphologischen als auch die syntaktischen Ebenen der Grammatikstruktur aus. Es wird ihnen auch dazu eine Folie mit thematischem Wortschatz ausgeteilt. Die neunte Aufgabe stellt den Versuch zur Verbindung der neuen Struktur mit einer freieren kommunikativen Situation dar.

Übung 10: Die letzte Aufgabe ist halboffen. Auch diese Übung verlangt von den Schülern komplexere Tätigkeiten. Die Lernenden sollen auf die Fragen antworten. In dieser Aufgabe üben die Lernenden sowohl die morphologischen als auch die syntaktischen Ebenen der Wechselpräpositionen.

Jede Leistungsgruppe kann aus dem Aufgabenpool folgende Übungen und Aufgaben auswählen:

- Die leistungsschwächere Leistungsgruppe: Übungen 1, 4, 5 und 6.
- Die leistungsschwache Leistungsgruppe: zuerst Übungen 2 und 3 und dann die Übungen der leistungsschwächeren Schülergruppe 5 und 6.
- Die leistungsstarke Leistungsgruppe: zuerst Übungen 5 und 6 der leistungsschwachen Leistungsgruppe und dann 7 und 8.

- Die leistungsstärkere Leistungsgruppe: Übungen 7, 8 der leistungsstarken Leistungsgruppe und folgend die Übungen 9 und 10.

Die Lernenden können sich nach der Bewältigung dieser Übungen, mit den Übungen einer anderen Leistungsgruppe beschäftigen.

In der **Transferphase**, die auch als Sprachverwendungsphase bezeichnet wird, wird der neue grammatische Lernstoff in freier Kommunikation verwendet. Als erste Übung bei dieser Phase gilt Übung 8 im Kursbuch der Lernenden (Anhang: 378). Die Übung heißt Spiel in der Klasse. Das Üben mit Lernspielen hat den großen Vorteil, dass alle Schüler/innen -oder zumindest die große Mehrheit- aktiv (alle Lernstile profitieren aus dem Üben mit Lernspielen, s. 1.3.2.1) am Geschehen beteiligt werden. Langeweile und Unlust können also verhindert werden. Die Situation, in der gelernt wird, ist nicht mühevoll konstruiert, wie das beim Fremdsprachenunterricht nötig ist, sondern durch das Spiel deutlich vorgegeben. Die Atmosphäre in der Gruppe wird entspannter, das Lernen mit den Sinnen hat viele lernpsychologischen Vorteile. Durch das Spiel steigert der Lernende seine Interesse und wenn er sich damit durch sein Handeln identifizieren kann, erhält dieses Spiel einen Sinn und wird somit besser im Gedächtnis behalten (s. 1.3.1.3).

In der Unterrichtseinheit ist es sinnvoll offene Gesprächsformen als Differenzierungsmaßnahmen zu integrieren unter der Voraussetzung, dass sie in Verbindung mit weiteren Sozialformen außer der Einzelarbeit eingesetzt werden. Die Einführung von solchen Differenzierungsmaßnahmen kann darüber hinaus die strenge Unterrichtsstruktur beim gemeinsamen Grammatikunterricht lässiger, lockerer machen und gleichzeitig dieselben Ziele verfolgen und erreichen.

In der Klasse herrscht viel Bewegung (was auch kinästhetischen Lerntypen befriedigen kann s. 1.3.2.1), das Klassenklima ist sofort lebendiger geworden. Für die Lernenden ist zuletzt als Entlastungsaktivität am Ende der Unterrichtseinheit ein Brettspiel bzw. ein „Wechselpäpositionenwiederholungsspiel“ (Anhang: 379) von mir konstruiert. Es handelt sich dabei um ein Würfelspiel, ein Glücksspiel, das im Wesentlichen daraus besteht, dass mit einem oder mehreren Spielwürfeln ein bestimmtes Ergebnis erzielt werden muss. Die Lernenden werden zuerst in zwei homogene Gruppen geteilt (s. Differenzierung an Zielen in 3.2.1). Da die Integration und die Sozialisation im Vordergrund stehen, ergibt sich dann die Aufteilung in (integrative) Gruppen nicht nur den leistungshomogenen, sondern auch dem Geschlecht gemäß. Das Spiel wird also von zwei Gruppen gespielt. Die erste Gruppe besteht aus allen Mädchen und die zweite aus allen Jungen der Klasse.

Die Spieler sind reihum einmal pro Runde mit dem Würfel an der Reihe. Jeder Lernende der beiden Gruppen in der Klasse würfelt und entsprechend der Nummer zählt er Kästchen und antwortet auf die entsprechende Frage. Das ist eine sehr gute Gelegenheit die Wechselpäpositionen zu wiederholen und weiter dieses Grammatikphänomen zu festigen. Die Schülergruppe, die es schafft, das Kästchen

„Ziel“ zuerst zu erreichen, gewinnt. Meines Erachtens kann sprachliches Spielen die Motivation in der Auseinandersetzung mit Sprache (unbewusst) steigern. Auf der anderen Seite reduziert es Angst und Hemmungen (s. Affektive Lernstrategien in 1.3.2.2.2 und Emotionen in 1.4.1), fördert kreatives Experimentieren und macht den Schüler Spaß. Vor allem können schwächere Lernende ohne großen Leistungsdruck spielerisch mit der Sprache experimentieren und sich in der Sprache vortasten. Dieses Spiel gibt den Schüler/innen die Möglichkeit, gerade erworbenes Wissen spielerisch einzuüben.

Am Ende des Unterrichteinheit wurde in der Klasse ein Lied¹²¹ im Kassettenrecorder eingesetzt, das zusammenfassend die Regel der Wechselpräpositionen laut mündlich wiedergibt. Das Lied hat die berühmteste Melodie eines Kinderschlafliedes, die allen schon bekannt ist. Es ist sehr leicht sich auf diese Weise an die Regel zu erinnern, wenn man versucht, anhand dieser Melodie die Regel zu wiederholen. Zuletzt ist zu betonen, dass die Kombination der drei Sinneskanäle zwischen Sehen (Visualisierung der Grammatik), Hören (Lied, der die Regel wiedergibt) und „Selbst Handeln“ (Bewegungsübung und Brettspiel in der Transferphase) für alle Lerntypen und Lernstile eine tiefe Verankerung im Langzeitgedächtnis schaffen könnte.

Bei der **Transferphase** teilten sich die Schüler/innen in die vier leistungsheterogenen Gruppen der Kognitiven Phase; jede von ihnen sollte ein Rollenspiel mit unterschiedlichen Personen vorspielen. Die Jugendlichen bekamen zugleich den Auftrag, auf die Aufforderungen sprachlich angemessen zu reagieren. Des Weiteren wurde eine Art Verbindung mit dem vorigen Wissen der Schüler erzielt. Die Lehrerin kontrollierte die Schüleräußerungen und bat ihnen zusätzliche Hilfe. Dadurch konnte die Lehrerin eine Art Rückmeldung gewinnen und die **Kontrollphase** auf die letzte Unterrichtsstunde verschieben, so dass das Phänomen in seiner Ganzheit überprüft werden konnte.

4.7 Realisierung der Unterrichtseinheit in SCH 2

Als erstes wird in SCH2 dieselbe Wiederholung (wie auch in SCH1) des Nominativ, Dativ und Akkusativ im Singular und Plural des Artikels der Substantive (Anhang: 351) durchgeführt. Hier wird auch farbiger Kreide benutzt, rot für Dativ und blau für Akkusativ.

Lektion 5 aus dem Lehrwerk „Deutsch-ein Hit! 2“ enthält die dargestellte grammatische Struktur. In der Lektion 5 geht es um einen Umzug, wobei zwei Jugendliche, Andreas und Maria-Christine, ihre Zimmer im neuen Haus einräumen. Die Unterrichtseinheit beginnt mit den darauffolgenden Fragen „bist du schon mal umgezogen? Sind Freunde oder Verwandte von dir umgezogen? Warum?“

¹²¹ Die Transkription des Hörtextes befindet sich im Anhang: 381

Die Schüler/innen können ihre persönlichen Erfahrungen ausdrücken und sie werden gegebenenfalls ermutigt, auch eigene Gründe zu erklären. Sie versuchen nur auf Deutsch zu sprechen und wenn sie Schwierigkeiten haben, helfe ich ihnen das geeignete Wort zu finden und zu verwenden.

Präsentationsphase: Auf Seite 72 des bestimmten Lehrwerks steht ein Dialog, der die einführende Grammatikstruktur enthält. Da dieser Dialog nur die Wechselpräpositionen mit Verben der Bewegung und Substantive im Akkusativ darstellt, habe ich anstatt dieses Dialoges zwei weiteren verfasst, die meines Erachtens übersichtlicher bezüglich des Grammatikphänomens sind. Der erste Dialog enthält die Wechselpräpositionen mit Verben der Bewegung und Substantive im Akkusativ und das Fragepronomen „wohin“, das mit Verben der Bewegung in Zusammenhang steht. Der zweite Dialog enthält die Wechselpräpositionen mit Verben der Position und Substantive im Dativ und das Fragepronomen „wo“, das mit Verben der Position in Zusammenhang steht. Die Lernenden lesen zuerst den ersten Dialog (Anhang: 352) mit verteilten Rollen vor (s. Bedeutung von Rollenspielen für kinästhetische Lerntypen, Pragmatiker und Aktivisten in 1.3.2.4, 2.3.2.1 und in 5.2 Rollenspiele befriedigen fast allen Lerntypen und –stile).

Als nächstes teile ich den Schüler/innen eine Kopie mit dem zweiten Dialog aus (Anhang: 353). Hier werden die Wechselpräpositionen mit Substantiven im Dativ und Verben der Position dargestellt.

Zwei Schüler lesen wieder den veränderten Dialog mit verteilten Rollen vor (der auditive Lerntyp verarbeitet gehörte Informationen besonders gut. Er lernt durch Zuhören). Nach dem Lesen nehmen sich die Lernenden noch ein paar Minuten Zeit, um sich noch ein Mal aufmerksam die beiden Dialogen anzusehen. Es wird betont, dass sie etwas bemerken sollen. Bemerkten die Schüler/innen, dass es einen Unterschied zwischen den beiden Kasus gibt? Nehmen sie wahr, dass es zum Beispiel einmal „neben das Fenster“, ein anderes Mal „neben dem Fenster“, dann wieder „an die Wand“, hiernach „an der Wand“ usw. heißt? Es ist erwähnenswert, dass die Lernenden beider Klassen aus SCH2 Schwierigkeiten hatten, die neueinführende Struktur zu erkennen. bis sie etwas bemerkt haben, nämlich dass es jedes Mal um unterschiedlichen Kasus der Substantive geht. Sofort nach dieser Bemerkung beginnt **die kognitive Phase** und die Klasse unternimmt zu diesem Punkt den ersten Schritt (**Schritt 1**) des „Notice the Gap Szenarios“ (s. 5.2.1), welcher besagt, dass die Regularität in der Zielsprache wahrgenommen wird.

Auf der nächsten Seite des Lehrwerks (Anhang: 354) wird die Bedeutung der jeweiligen Wechselpräposition „graphisch“ abgebildet, was den Lernenden dabei hilft, genau zu verstehen, was jede Wechselpräposition auf Griechisch bedeutet. An die Tafel werden die neun Wechselpräpositionen und ihre Bedeutung auf Griechisch geschrieben (Anhang: 381).

Zu diesem Zeitpunkt sollen die Schüler/innen auf alle Aspekte achten, die ihnen der deutschsprachige Input bietet, hinsichtlich der Frage: „wann heißt es zum Beispiel „über das Bett“ und „wann „über dem Bett“? Manche Schüler melden sich. „Wo“ und „wohin“ spielen eine grundlegende Rolle für den Dativ oder den Akkusativ der Substantive. In dem Fall „wo“ folgt der Substantiv im Dativ, wenn „wohin“ im Satz steht, dann folgt der Substantiv im Akkusativ“.

Die Klasse befindet sich nun im zweiten Schritt (s. 4.5 **Schritt 2**) der kognitiven Phase bzw. sie unternimmt den zweiten Schritt des „noticing the gap Szenario“, welches besagt, eine passende Regel in der Interimsprache der Lernenden zu inkorporieren (s. 3.4 zur Interimsprache nach Häussermann/Piepho 1996). „Wie kann eine passende Regel hier lauten?“ Die Schüler melden sich und sagen „die Wechselpräpositionen stehen im Akkusativ, wenn wir eine „wohin-Frage“ haben und im Dativ, wenn wir eine „wo-Frage“ haben.

An der Tafel stehen schon die Wechselpräpositionen und ihre Bedeutung auf Griechisch. Nun schließe ich sie in einer Tabelle und gestalte graphisch mit einer bunten Kreide die Regel, so wie sie in der Interimsprache der Schüler inkorporiert wurde (Anhang: 381).

Diese Tabelle gilt auch als ein visuelles Hilfsmittel (s.2.3.1.3 zur Visualisierung), worauf die Regel weiderspiegelt wird. Es ist zu betonen, dass die Schüler/innen während der Präsentationsphase mit den beiden Dialogen nicht bemerkt haben, dass Verben der Position und Aktion die notwendigste Voraussetzung für die beiden Kasus Dativ-Akkusativ der Substantive sind. Diese Tatsache ist eine gute Gelegenheit für mich den nächsten Schritt zu unternehmen. Allen Schüler/innen wird eine Folie mit einer Lückenübung ausgeteilt, die von mir hergestellt wurde. In dieser Übung sollen die Lernenden die richtigen Fragepronomen „wo“ oder „wohin“ ergänzen (Anhang: 382).

Natürlich wissen die Schüler nicht genau, in welchem Beispielsatz das richtige Fragenpronomen „wo“ oder „wohin“ ergänzt werden soll. Sie sind unsicher, weil sie eine Diskrepanz zwischen der Regel und der Zielsprache bemerken. (s. 4.5 **Schritt 3 und 4**). Sie ergänzen die Beispiele mit falschen Fragepronomen, anstatt „wo“ ergänzen sie „wohin“ und umgekehrt. Nur der Beispielsatz 3 der bestimmten Übung wurde mit dem korrekten Fragepronomen ergänzt. Es ist offensichtlich, warum er korrekt ergänzt wurde. In diesem Satz steht das Wort „Nachtisch“ im Akkusativ. Es handelt sich um ein maskulines Substantiv. Maskuline Artikel werden im Akkusativ differenziert gebildet (Nom:der-Akk.:den), während die Substantive im Akkusativ Plural und die neutralen und femininen Substantive im Akkusativ Singular (z.B.: Bilder, Bücher, Heft) gleich bleiben. (Nom.:die,das-Akk.:die,das). Aus diesem Grund fanden sie heraus, dass sie das Fragepronomen „wohin“ ergänzen sollen. „Was passiert in diesen Beispielsätzen?“

Es ist zu betonen, dass die Schüler/innen hierbei in der bestimmten Phase der „noticing the gap Hypothese“ befinden, in der sie um Fehler zu überwinden, bewusste Vergleiche zwischen ihren eigenen Output und dem Input der Zielsprache machen¹²². Sie stellen fest, dass ihre erste Bemerkung nicht korrekt war. Etwas fehlt!

Ich teile den Schüler/innen zwei Folien aus (Anhang: 382, 383), auf denen die Regel der grammatischen Struktur graphisch abgebildet ist. Es handelt sich um ein drucktechnisch-graphisches Hilfsmittel. Der Akkusativ und Dativ des Substantivs sowie die Fragepronomen „wohin“ und „wo“, die unter alle anderen Informationen „ins Auge fallen“ sollen, sind durch farbigen Fettdruck markiert. Durch diese Visualisierung wird das Grammatikphänomen besser merkbar und übersichtlich.

Jetzt versucht die Verfasserin, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen auf die Sätze der beiden Folien zu richten und fragt: „Bemerkt ihr etwas Neues?“ Die Lernenden sollen versuchen, zwischen dem, was sie können („wo“ mit Dativ, „wohin“ mit Akkusativ = Regel in ihrer Interimssprache), und dem, was sie bei den Folien bemerken, einen Unterschied festzustellen. In der Klasse herrscht eine große Unsicherheit. Die Lernenden fokussieren sich auf die beiden Folien und beginnen miteinander darüber zu sprechen.

Ein Lernender sagt: „In der ersten Folie im zweiten Satz steht das Verb „legen“ und in der zweiten das Verb „liegen“. „*Glaubst du, dass es eine Rolle spielt?*“, fragt die Verfasserin den Schüler, aber zugleich auch die ganze Klasse. „*Was bemerkt ihr wo gibt es Unterschiede?*“ „*Was drücken „hängen“, „legen“ „liegen“ „stellen“ und „stehen“ aus?*“. „*Seht euch auch gleichzeitig die beiden Abbildungen an!*“. Die Schüler beginnen zu bemerken, dass es sich bei der Frage „wohin“ um ein Verb der Bewegung handelt (sie haben es an den Pfeilen erkannt), während es sich bei der Frage „wo“ auf der anderen Folie um ein Verb der Position handelt. An der Tafel ergänzt die Verfasserin die Tabelle (Anhang: 384), auf der die erste Regel in der Interimssprache der Lernenden stand, mit den neuen Informationen, die sie durch „noticing“ bemerkt haben. Rote Kreide für Dativ und blau für den Akkusativ. Das Visuelle kann aufgrund seiner Anschaulichkeit ebenfalls als Merkhilfe fungieren, da sich der Lernende durch die Visualisierung besser an die Regel erinnern kann. Durch derartige Hilfsmittel werden die Grammatikstrukturen leichter im Gedächtnis gespeichert.

An die Tafel wird die entsprechende Regel der Wechselpräpositionen geschrieben -es geht um eine Faustregel- (s. 3.3.3 zu Faustregeln), die jetzt mit allen Daten des „noticed“ Inputs ergänzt wird (s. 4.5 **Schritt 5**). Die Schüler/innen schreiben folgende Regel in ihre Merkhefte ab (s. 3.3.3 zu verbal-metasprachliches Verfahren):

Die Substantive mit den Wechselpräpositionen **an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen:**

¹²² „...in order to overcome errors learners must make conscious comparisons between their own output and target language input“ (Schmidt 2010:724)

stehen im Akkusativ: mit Verben der **Bewegung** (Frage: wohin?)

stehen im Dativ: mit Verben der **Position** (Frage: wo?)

Es ist zu betonen, dass die Terminologie hier als „concluding organizer“ (s. die Bedeutung des Begriffs in 2.3.1.1 und 3.3.3) gilt. Sie steht am Ende des ganzen Grammatikunterrichts als eine Zusammenfassung des „noticed“ Inputs. Die Schüler/innen lesen die Regel konzentriert und laut. Durch lautes und konzentriertes Lesen einer Regel werden eventuelle Missverständnisse „hörbar“ (s. 1.3.2.1 zu auditiven Lerntypen). Zuletzt wurde den Lernenden eine Folie ausgeteilt, worauf die Regel mit allen Aspekten visualisiert ist (Anhang: 356).

Übungs- und Transferphase: Die Übungs- und Transferphase in SCH2 sind ident mit den entsprechenden Phasen in SCH1.

4.8 Kontrollphase: Zur Analyse der eingesetzten Kontrolltests

Nach dem Abschluss des letzten Unterrichtsteils mit der Transferphase wurde eine ganzheitliche Kontrollphase eingesetzt, die sich auf alle didaktisierten sprachlichen Ebenen des grammatischen Phänomens bezog und sich an alle Schüler/innen – unabhängig von ihrem Leistungsniveau – richtete. Jeder Schüler sollte eine Fotokopie selbst lösen, deren Anweisungen in der Muttersprache formuliert wurden.

Für diese Arbeit wurden zwei Kontrolltests (KT1 und KT2) erstellt. Alle Kontrolltests wurden nach der Didaktisierung der Wechselpräpositionen durchgeführt. Die Arbeitsanweisungen sind auf Griechisch, damit die Lernenden zu keinen Missverständnissen geraten.

Die Kontrollphase wurde nach den Gütekriterien von Übungen und Aufgaben verfasst und nach der Übungstypologie von Häussermann/Phiepho (1996) (s. dazu 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3). In den folgenden Unterkapiteln werden die Kontrolltests dargestellt und deren Struktur und Aufbau erläutert. Sie wurden in unterschiedlichen Zeitspannen durchgeführt. Der erste Kontrolltest (KT1) wurde sofort nach der Didaktisierung der Wechselpräpositionen eingesetzt und KT2 eine Woche später. Es handelt sich um zwei unangemeldeten Tests. Sie wurden mit einer Note von 1 (die niedrigste) bis 20 (die höchste) bewertet. Im Folgenden werden ebenfalls die Ergebnisse der eingesetzten Kontrolltests so wie sie sich ergaben in tabellarischer Form oder in Balkendiagrammen präsentiert.

4.8.1 Kontrolltest 1: Effektivität der binnendifferenzierenden Maßnahmen auf die Heterogenitätsfaktoren Geschlecht, Lerntyp und Lernstil

Mittels des ersten Kontrolltests (KT1) wurde die Effektivität der binnendifferenzierenden Maßnahmen auf die untersuchenden Heterogenitätsfaktoren Geschlecht, Lerntyp und Lernstil untersucht. Das Ziel ist festzustellen, ob und in welchem Grad sich die eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen effektiv auf die Leistung der Lernenden ausgewirkt haben bzw. ob die Leistungskluft überbrückt oder zumindest gemildert worden ist. Dieser Kontrolltest ist informell¹²³ und wurde sofort nach der Realisierung der Unterrichtseinheiten durchgeführt. Die Lernenden bewältigen den Kontrolltest in Einzelarbeit.

KT1 umfasst drei Übungen, nach einem bestimmten Muster, mit dem die Lernenden beider Schulen schon aus der Assoziativen Stufe und Übungsphase der Grammatikeinheiten (s. 4.6 und 4.7) vertraut sind. Den Lernenden stand eine ganze Unterrichtsstunde zur Verfügung (45 Minuten).

Die erste Übung verlangt das Bilden von Fragen mit „wo“ und „wohin“ auf eine schon gegebene Antwort. Es handelt sich dabei um eine halboffene Aufgabe¹²⁴, bei der die Lernenden entsprechend der Antwort, Fragen bilden sollen. Hierbei üben die Schüler/innen ihre erworbenen Kenntnisse bezüglich der unterschiedlichen W-Fragen „wo“ und „wohin“, die eng mit Verben der Bewegung oder Position verbunden sind. Diese Übung erhält 6 Punkte, ein Punkt für jede Frage. Hier wird nicht der Syntax des Satzes bewertet, sondern nur der korrekte Gebrauch von „wo“ mit einem Verb der Position und „wohin“ in Zusammenhang mit einem Verb der Bewegung. Die zweite Übung des KT1 ist eine Ergänzungsübung, wobei die Lernenden die Lücken jedes Mal mit dem korrekten Verb der Aktion oder Position in der korrekten Person Singular oder Plural ergänzen sollen. Nur eine Lösung ist richtig. Hier geht es wieder um eine halboffene Aufgabe. Diese Übung erhält 5 Punkte, ein Punkt für jede Lücke. Bei dieser Aufgabe wird nicht nur die richtige Lösung bezüglich des Verbs bewertet (0,5 Punkt erreichbar) sondern auch seine korrekte Konjugation (ebenfalls 0,5 Punkt erreichbar). Die dritte und letzte Aufgabe des KT1 ist eine geschlossene¹²⁵ Multiple-

¹²³ „Bei informellen Tests handelt sich meist um deutlich weniger aufwändige Produkte von Unterrichtspraktikern, wobei zudem auf eine Normierung verzichtet wird“ vgl. die Definition der informellen Tests in Grotjahn (2003:110). Informelle Tests, z.B. (Zwischen-)Tests zur Fortschrittskontrolle werden in einer bestimmten Lerngruppe zu einem bestimmten Zeitpunkt ohne besondere Vorbereitung durchgeführt zur Feststellung des Lernfortschritts im Laufe des Unterrichts. Ein informeller Test ist auf begrenzten Lernstoff auf Gruppe und Unterrichtssituation bezogen.

¹²⁴ Bei halboffenen Aufgaben bzw. Übungen erwartet man eine bestimmte Antwort, ohne Antwortmöglichkeiten vorzugeben. Antwortmöglichkeiten sind dem Lehrer bekannt, nicht aber den Schülern (vgl. Raatz 2001:129)

¹²⁵ Wenn es nicht nur eine Antwort sondern auch mehrere Antwortmöglichkeiten gibt, so handelt es sich um eine geschlossene Aufgabe. Beispiele dafür sind: In Auswahlaufgaben werden mehr als zwei Antwortalternativen präsentiert. Eine oder mehrere richtige Lösungen sollen markiert werden. Ist nur eine Alternative zu wählen, spricht man von einer Einfachwahl- bzw. „Forced Choice“-Aufgabe (FC). Sind mehrere richtige Alternativen vorhanden, bezeichnet man die Aufgabe mit dem Begriff

Choice-Aufgabe. Der Lernende markiert hier die richtige Lösung. Nur eine Lösung ist richtig.

Kontrolltest 1 über die Effektivität der Binnendifferenzierung

1. Σχημάτισε ερωτήσεις ανάλογα με την απάντηση χρησιμοποιώντας „wo“ ή „wohin“.

1.
Sie stellt die Vase auf den Tisch.
2.
Der Vater hängt die Bilder an die Wand.
3.
Maria-Christine liegt auf dem Bett.
4.
Andreas legt das Heft auf den Schreibtisch.
5.
Das Buch steht im Regal.
6.
Die Lampe hängt über dem Bett.

2. Hängen, liegen, legen stellen ή stehen? Ποιο ρήμα ταιριάζει σε κάθε πρόταση; Συμπλήρωσε το σωστό ρήμα στο σωστό πρόσωπο.

1. Die Bilder an der Wand.
2. Er die Bücher in das Regal.
3. Die Lampe auf dem Tisch.
4. Maria-Christine im Bett.
5. Andreas sein Buch auf den Nachttisch.

3. Κόκλωσε τη σωστή απάντηση!

1. Andreas, Maria-Christine, kommt! Das Essen steht schon Tisch.
a) auf den b) auf dem c) in dem
2. Die Hefte liegen Buch.
a) unter dem b) unter das c) in das
3. Herr Alexiou stellt einen Stuhl Bett.
a) neben dem b) neben das c) auf dem
4. Der neue Teppich von Maria-Christine liegt Regal.
a) hinter den b) vor den c) vor dem
5. Andreas legt seinen Pullover Schrank.
a) in der b) in denc) in dem
6. Bett von Maria-Christine hängt ein Poster.
a) über dem b) über das c) unter dem
7. Er stellt das Bett Nachttisch und Schreibtisch.
a) zwischen dem.....dem b) zwischen den den c) über dem..... dem
8. Herr Alexiou steht Kommode.
a) hinter dem b) hinter das c) hinter der
9. Maria-Christine hängt die Bilder Wand.
a) an die b) an derc) auf die

Mehrfachwahl- bzw. „Multiple-Choice“-Aufgabe (MC). Manchmal werden auch beide Typen als Multiple-Choice bezeichnet vgl. die Definition von geschlossenen Aufgaben in Grotjahn (2001: 129).

4.8.2 Kontrolltest 2: Behalten des Lernstoffs im Gedächtnis

Dieser Kontrolltest (KT2) untersucht, welcher der ausgewählten Heterogenitätsfaktoren sich besser den grammatischen Input im Langzeitgedächtnis der Lernenden gespeichert hat und ob die binnendifferenzierenden Maßnahmen effektiv dazu beigetragen haben.

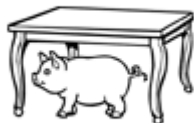
KT2 wurde eine Woche nach der Didaktisierung des grammatischen Phänomens durchgeführt. Den Lernenden stand eine ganze Unterrichtsstunde zur Verfügung (45 Minuten), den Kontrolltest zu lösen.

Es handelt sich um eine halboffene Übung, die aus 15 Items besteht. Die Schüler/innen mit Hilfe von Bildern, worauf die Wechselpräpositionen visualisiert dargestellt werden, ergänzen das richtige Verb, die entsprechende Wechselpräposition und den Kasus der Substantive. Bei dieser Übung wird die korrekte Ergänzung des Grammatikphänomens auf allen Ebenen (Verb, Wechselpräposition, Kasus) verlangt. Diese Übung erhält insgesamt 30 Punkte, jeweils ein Punkt für das korrekte Verb, ein Punkt für den korrekten Gebrauch der Wechselpräposition und zuletzt ein Punkt für den korrekten Kasus der Nomen.

Kontrolltest 2

Συμπλήρωσε τα κενά με το σωστό ρήμα και την κατάλληλη πρόθεση!

legen • liegen • setzen • sitzen • stehen • stellen
an • auf • hinter • in • neben • über • unter • vor •
zwischen



1. Das Schwein

_____ die
_____ dem
Tisch.



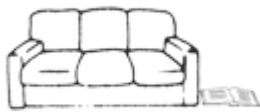
2. Ich

_____ die
Uhr _____ das
Regal.



3. Der Regenschirm

_____ der
Ecke.



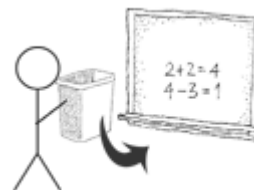
4. Das Buch

_____ dem
Sofa.



5. Der Mantel

_____ der Tür.



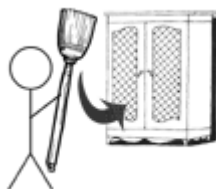
6. Ich

_____ den Papierkorb
_____ die
Tafel.



7. Der Hund

_____ der Tür.



8. Ich

_____ den Besen
_____ den
Schrank.



9. Die Tasse

_____ dem
Tisch.



10. Das Bild

_____ den
Fenstern.



11. Ich

_____ die
Zigaretten
_____ den
Tisch.



12. Ich

_____ den Teddybär
_____ den
Stuhl.



13. Ich

_____ den Teddybär
 _____ das
 _____ Bett.



14. Eine Socke

_____ dem
 _____ Bett.



15. Ich

_____ den Kuchen
 _____ den
 _____ Tisch.

Aus: <http://www.nthuleen.com/teach/grammar/wechselpraepics.html>

4.8.3 Die häufigsten Fehler der Lernenden in beiden Kontrolltests: eine Fehleranalyse

Wie schon in Kapitel 3.2.3 erwähnt und dargestellt wurde, sind im Deutschen die Wechselpräpositionen von großer Bedeutung, weil sie umfangreiche Bedeutungen (lokal, temporal, kausal) signalisieren. In Bezug auf ihre lokale Bedeutung können die Wechselpräpositionen sowohl als situative Ergänzung (auf die Frage „wo“) als auch als direktive Ergänzung (auf die Frage „wohin“) gebraucht werden. Sie sind also aus diesem Grund schwierig im DaF-Unterricht zu kognitivieren, weil griechische Lernende den Dativ oder Akkusativ Kasus oft nicht genau verstehen können und diese verwechseln.

Nach dem Korrigieren der beiden Kontrolltests der Lernenden aus beiden Schulen wurden bestimmte Fehler bei der Auswahl des korrekten Kasus des bestimmten Artikels des Substantivs, der korrekten Präposition oder des richtigen Verbs bemerkt. Die Fehleranalyse betrifft die häufigsten Fehler der Schüler/innen aus beiden Schulen insgesamt.

Analytisch betrachten wir folgende Fehler:

Kontrolltest 1 (KT1):

➤ Bei Item 3 der zweiten Übung ergänzten 39 Lernenden) in der bestimmten Lücke „liegt“ statt des korrekten Verbs „stehen“. 12 Schüler/innen ergänzten in diesem bestimmten Item das Verb „hängen“. Das Verb „hängen“ wäre korrekt, wenn es im Satz „über dem Tisch“ hieß. Es wurde also bemerkt, dass vor allem eine Schwierigkeit zwischen den korrekten Gebrauch der Präpositionen „auf“ und „über“ besteht. Bei der Präposition „auf“ gibt es eine Berührung, bei „über“ nicht. Das

kann in der griechischen Sprache nicht genau erklärt werden. Auf Griechisch heißt es „η λάμπα είναι πάνω στο τραπέζι“, man verwendet in der griechischen Umgangssprache nicht „η λάμπα στέκεται πάνω στο τραπέζι“ (die Lampe steht auf dem Tisch) und auch nicht „η λάμπα κείται πάνω στο τραπέζι“ (die Lampe liegt auf dem Tisch). Bei den lokalen Präpositionen „auf“ (πάνω) und „über“ (πάνω από) in der griechischen Sprache zeigt sich die Berührung von „auf“ nicht deutlich. Die Präposition „über“: “höhere Lage über einem Punkt ohne Berührung” (Schulz/Griesbach, 1982: 246) und die Präposition “auf”: “tatsächliche Berührung von oben” (Schulz/Griesbach, 1982:262) sollte durch mehrere Beispiele visuell dargestellt werden, damit die Lernenden in der Lage sind, die bestimmten Präpositionen korrekt zu verwenden. Dieses Beispiel zeigt auch die vertikale und horizontale Richtung verschiedener Gegenstände, die den griechischen Schüler/innen aus der Muttersprache und in der Fremdsprache nicht deutlich ist. Die Lampe „steht“, sie hat eine Höhe, sie „liegt“ nicht. Die Wahl des Verbs kann einen Einfluss auf die Interpretation der Präposition haben.

- Bei Item 9 der dritten Übung verwechselten 27 Lernende die Präposition „an“ mit der Präposition „auf“. Die richtige Lösung hier ist „Maria Christine hängt die Bilder an die Wand“. „Die Berührung“ oder „die räumliche Nähe“ bei der Präposition „an“ muss den Schülern gut erklärt werden, um solche Fehler zu vermeiden, da es ihnen aus der griechischen Sprache schwierig zu verstehen ist: auf Griechisch heißt „Η Μαρία-Χριστίνα κρεμάει τις εικόνες (πάνω) στον τοίχο“. In der griechischen Sprache existiert die Präposition „an“ gar nicht. Auf Griechisch bedeutet „an“: κάτι που εφάπτεται πάνω σε κάθετη επιφάνεια“.

Kontrolltest 2 (KT2):

- In dieser Übung bemerken wir die meisten Fehler, die mit dem korrekten Kasus des bestimmten Artikels der Substantive zu tun hatten. Es zeigte sich aber auch, dass sich das Problem der Kasuswahl bei den Wechselpräpositionen nicht nur auf die Kasusfehler beschränkt, sondern auch auf das Verb und seine Bedeutung. Vor allem die nicht genaue Kenntnis des Verbs oder die im Satzkontext nicht adäquat erfasste Verbbedeutung (Verb der Bewegung/Verb der Position) führen in vielen Fällen zur fehlerhaften Kasuswahl. Es wurde bemerkt, dass der Dativkasus häufiger bei mehreren Items (Items 1,3 und 8) des zweiten Kontrolltests falsch gebraucht wurde. Das liegt eventuell an der Tatsache, dass es in die Muttersprache der Lernenden keinen Dativ gibt. Daraus folgt, dass die Schüler/innen bei diesen Items die Lücken falsch ergänzten. Das Problem, das immer präsent ist, ist die schon erwähnte Tatsache, dass die Lernenden in ihrer Muttersprache (s. 1.5.2) denken, und das Gedachte einfach wortwörtlich in die Zielsprache übersetzen. Dabei werden die Präpositionen aus der Muttersprache in die Zielsprache übernommen, ohne sich an gelernte Regeln der deutschen Sprache zu erinnern, bzw. ohne diese überhaupt zu berücksichtigen. Dies

abzustellen ist schwierig, bzw. unmöglich, denn ein Denken in der Zielsprache findet nur dann statt, wenn man täglich mit dieser Sprache konfrontiert ist und sie nutzen muss. Es ist hierbei erwähnenswert, dass beim Erlernen und bei der grammatischen Vermittlung von Wechselpräpositionen die Visualisierung, visuelle Übungen und spielerische Übungen von großer Bedeutung sein könnten, weil diese Präpositionen viele lokale und situative Bedeutungen signalisieren, die leicht in Erinnerung bleiben (s. 1.3.1.2 und 1.3.1.3). Es ist offensichtlich, dass diese Übungen mit Bildern und Skizzen leicht zu verstehen sind, so dass Fehler bei der Auswahl der korrekten Präposition vermieden werden können.

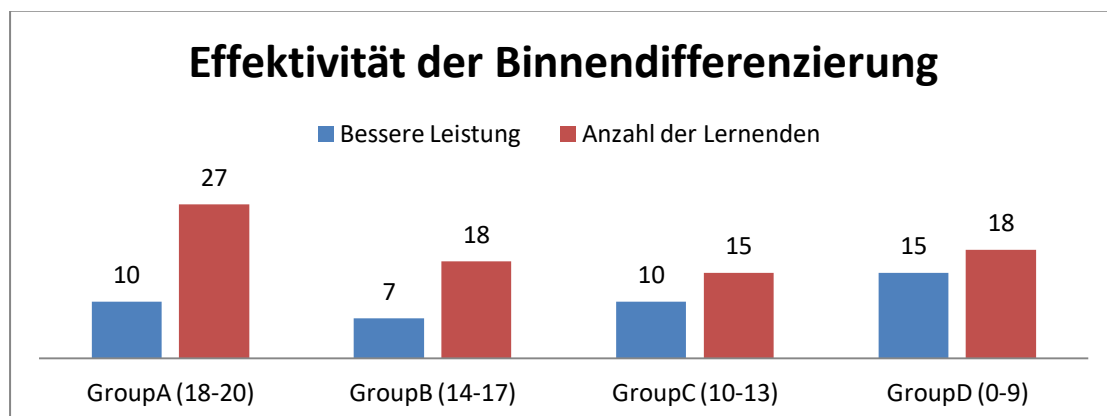
Zum Schluss sollte betont werden, dass die Interferenzpotentiale (die Übertragung muttersprachlicher Strukturen auf äquivalente Strukturen einer Fremdsprache und umgekehrt) zwischen den Wechselpräpositionen genau dargestellt werden sollten, um die Fehler beim Erlernen dieser Präpositionen zu verringern. Die präpositionalen Strukturen sollten immer in Zusammenhang mit Verben, Dialogen und Texten gelehrt oder gelernt werden. Sie können nach der Pragmalinguistik handlungsorientiert, sachlicher und einfacher gelernt werden. Handlungsorientierte Lernspiele und spielerische Übungen in der Klasse sind von großer Bedeutung in der Einübungs- und Transferphase. Dafür sind auch Wegbeschreibungen, Ortsbeschreibungen, Klassenbeschreibungen und Hausbeschreibungen zu empfehlen. Das kognitive Lernen dieser Präpositionen ist ebenfalls von großer Bedeutung. Dafür muss man die verschiedenen Bedeutungen auf Deutsch und auf Griechisch genau erklären und diese mit vielen Beispielen im Kontext einüben.

Visuelle und audiovisuelle Übungen sind relevant beim Erlernen von Wechselpräpositionen. Diese Übungen sollten klar und verständlich sein. Eine andere wichtige Sache bei der grammatischen Vermittlung von Wechselpräpositionen im DaF-Unterricht ist, dass in einem Kapitel oder in einer Einheit nur die Wechselpräpositionen gelehrt werden sollten, dass sie nicht mit anderen Dativ-, Akkusativpräpositionen oder mit anderen lokalen Präpositionen gelehrt oder dargestellt werden, weil die Wechselpräpositionen in zwei Haupt-Kategorien (situativ–Dativ; direktiv–Akkusativ) gelehrt werden können und weil sie aus diesem Grund für DaF-Schüler/innen schwierig zu begreifen und anzuwenden sind.

4.9 Ergebnisse aus Kontrolltest 1: Zweckmäßigkeit und Effektivität des Einsatzes von binnendifferenzierenden Maßnahmen auf die Heterogenitätsfaktoren Leistung, Geschlecht, Lerntyp und Lernstil

Die Datenerhebung aus der Leistung der Lernenden beider Probandenschulen im Kontrolltest 1 zeigt sich, dass die Binnendifferenzierung zum effektiven Erwerb der Wechselpräpositionen geführt hat. Daraus ergaben sich wichtige Schlüsse über die Zweckmäßigkeit der binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht und ihren erfolgreichen Einfluss auf die Leistung der Schüler/innen aller Leistungsgruppen. Besonders zeigte es sich aber, dass die leistungsschwächere (0-9) und die leistungsschwache (10-13) Leistungsgruppe aus beiden Schulen insgesamt, eine höhere Leistung beim ersten Kontrolltest erreichte. Zurückkehrend zum Ziel dieser Arbeit kann bewiesen werden, dass die bestehende Wissenskluft möglichst gemildert wurde und dass die Binnendifferenzierung einen effektiven Einfluss zum Grammatikerwerb auf den bestimmten Heterogenitätsfaktor hatte.

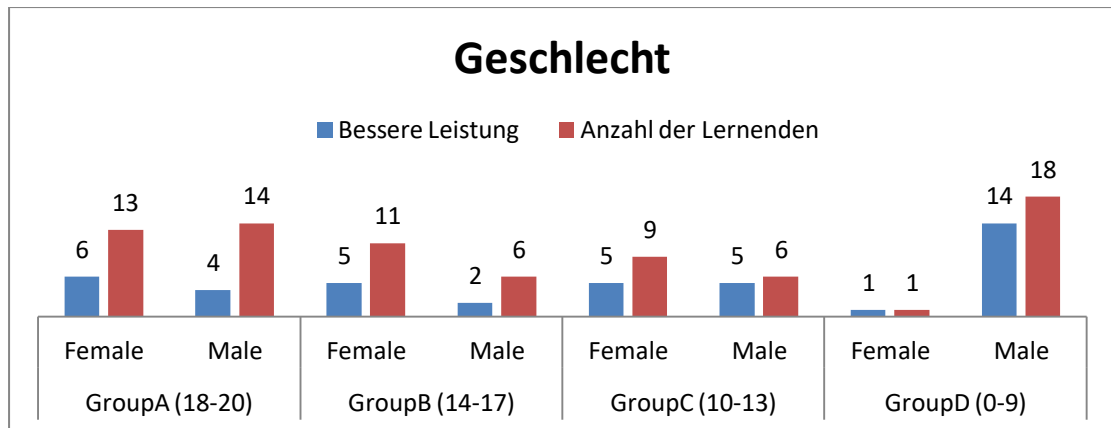
Die hohe Leistung drückte sich aber auch in allen anderen Leistungsgruppen aus. Im folgenden Balkendiagramm wird die Leistung jeder Leistungsgruppe abgebildet und die Anzahl der Lernenden, die eine höhere Leistung im Kontrolltest gezeigt haben.



BD17: Leistung der Lernenden im Kontrolltest 1

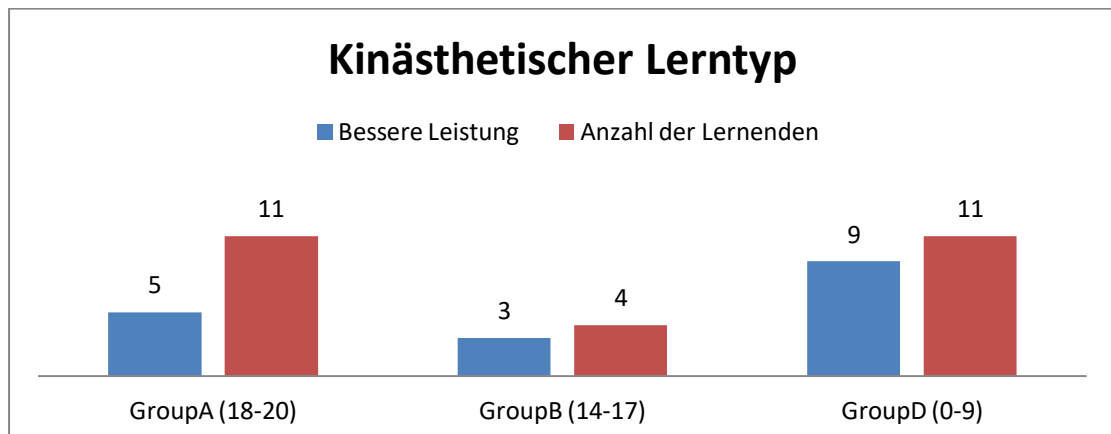
Aus dem Balkendiagramm stellen wir fest: 15 Lernende aus den 18 insgesamt (79% der leistungsschwächeren Gruppe- eine ziemlich große Prozentanzahl) sehr gut geschrieben hat. Das gleiche gilt für die leistungsschwache Leistungsgruppe. Zehn Lernende aus den 15 insgesamt (67%) erreichten eine höhere Leistung im Kontrolltest.

Zum zweiten untersuchten Heterogenitätsfaktor zeigten die eingesetzten Maßnahmen der Binnendifferenzierung, dass sie eine höhere Reflektion auf Jungen hatten. Wie im folgenden Diagramm abgebildet wird, die Anzahl der Jungen, die eine höhere Leistung im Kontrolltest erreicht haben, war größer als die der Mädchen.



Balkendiagramm: Effektivität der Binnendifferenzierung auf das Geschlecht

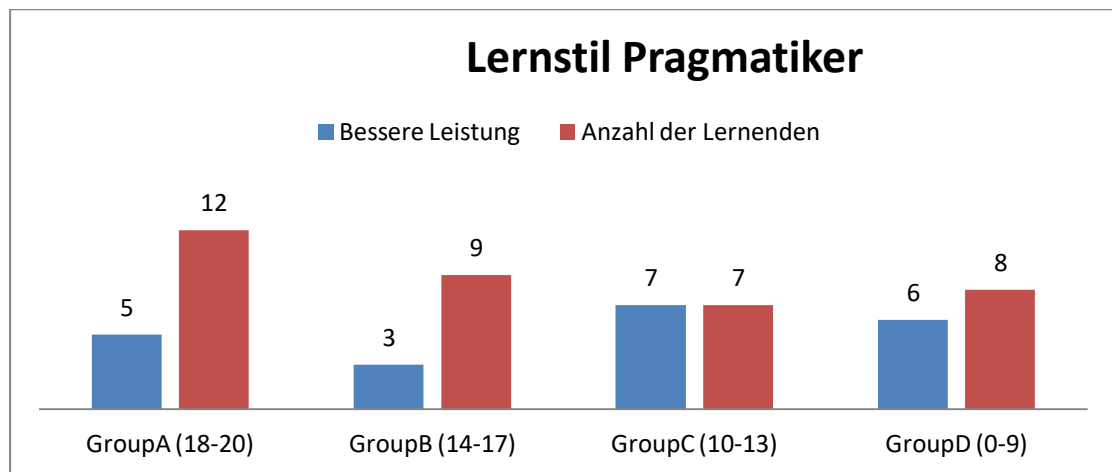
In Bezug auf den Lerntyp, den dritten untersuchten Heterogenitätsfaktor der Lernenden, hatte die Innere Differenzierung, wie sich gezeigt hat, einen höheren Einfluss auf die kinästhetischen Schüler/innen. Wie im folgenden Diagramm dargestellt wird, war die Leistung der kinästhetischen Lernenden höher (mit einem Prozentanzahl 65%) als die der anderen Lerntypen. Auch hier ist es bemerkenswert, dass die meisten kinästhetischen Schüler/innen, die besonders von den eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen profitiert haben, aus der leistungsschwächeren Leistungsgruppe stammen. Hier fehlt der Balken der leistungsschwachen Leistungsgruppe (10-13), da zu dieser Leistungsgruppe kein kinästhetischer Schüler gehörte.



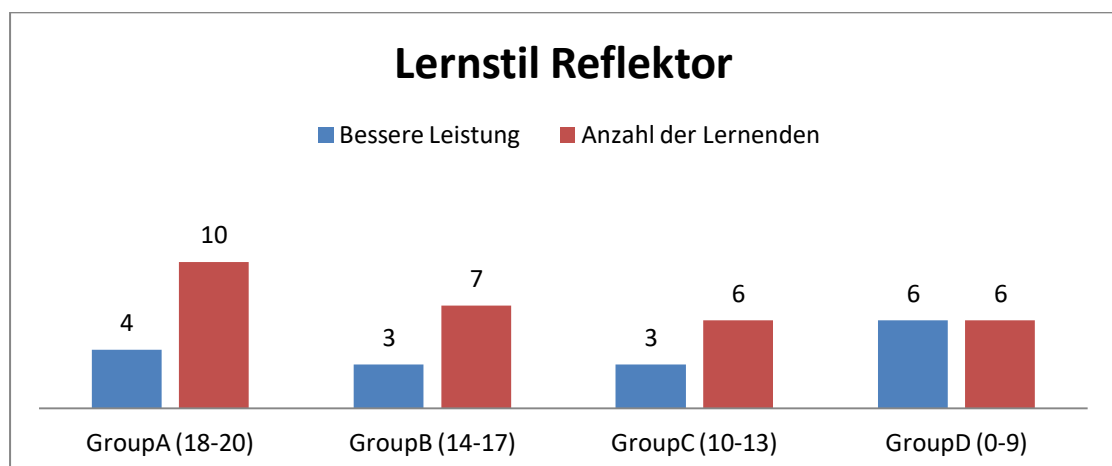
BD18: Effektivität der Binnendifferenzierung auf den Lerntyp

Für den Lernstil, den vierten für diese Arbeit untersuchten Heterogenitätsfaktor, ist ebenfalls erwähnenswert, dass alle Lernstile aus der Inneren Differenzierung profitiert hatten, da die meisten Lernenden insgesamt besser im Kontrolltest 1 abgeschnitten haben. Auch hier gehören die meisten Lernenden aus allen Lernstilen vor allem zur

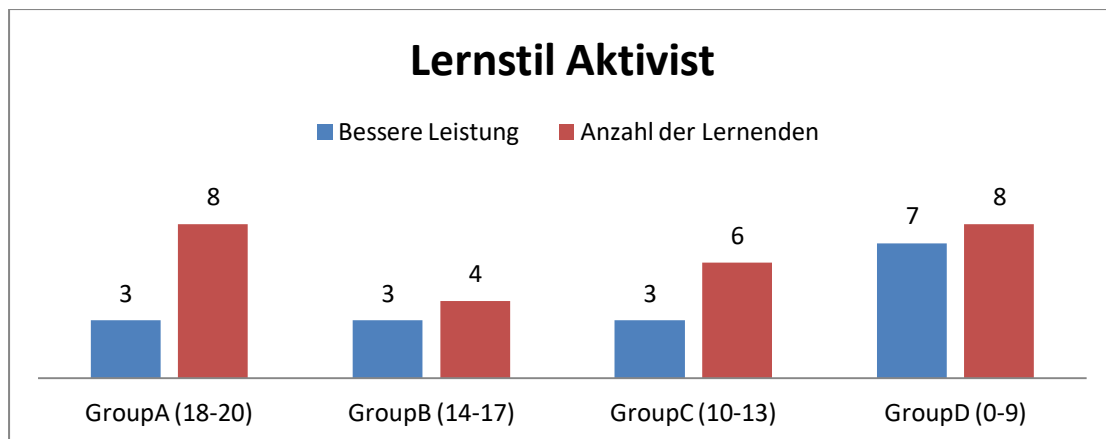
Leistungsgruppen 0-9 und 10-13, wie in den folgenden vier Balkendiagrammen veranschaulicht wird.



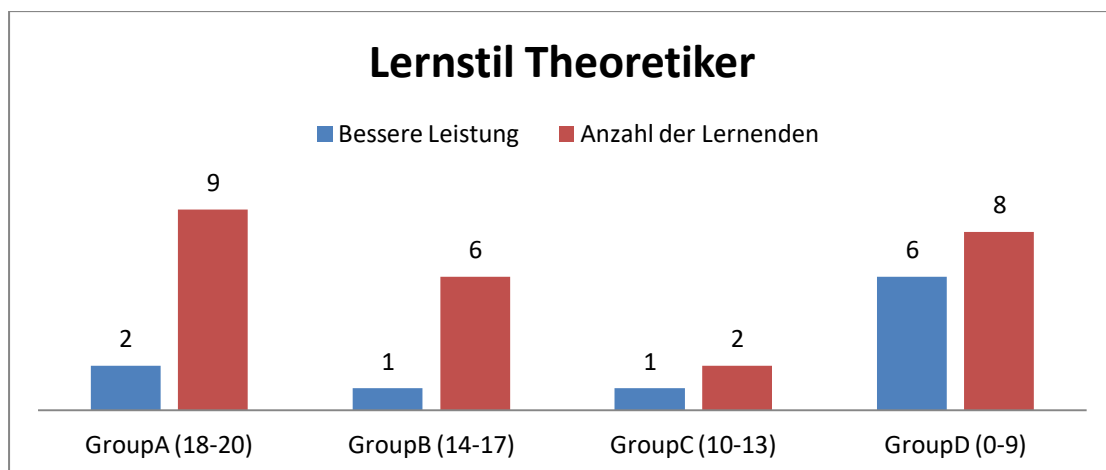
BD19: Effektivität der Binnendifferenzierung auf den Pragmatiker



BD20: Effektivität der Binnendifferenzierung auf den Reflektor



BD21: Effektivität der Binnendifferenzierung auf den Aktivist



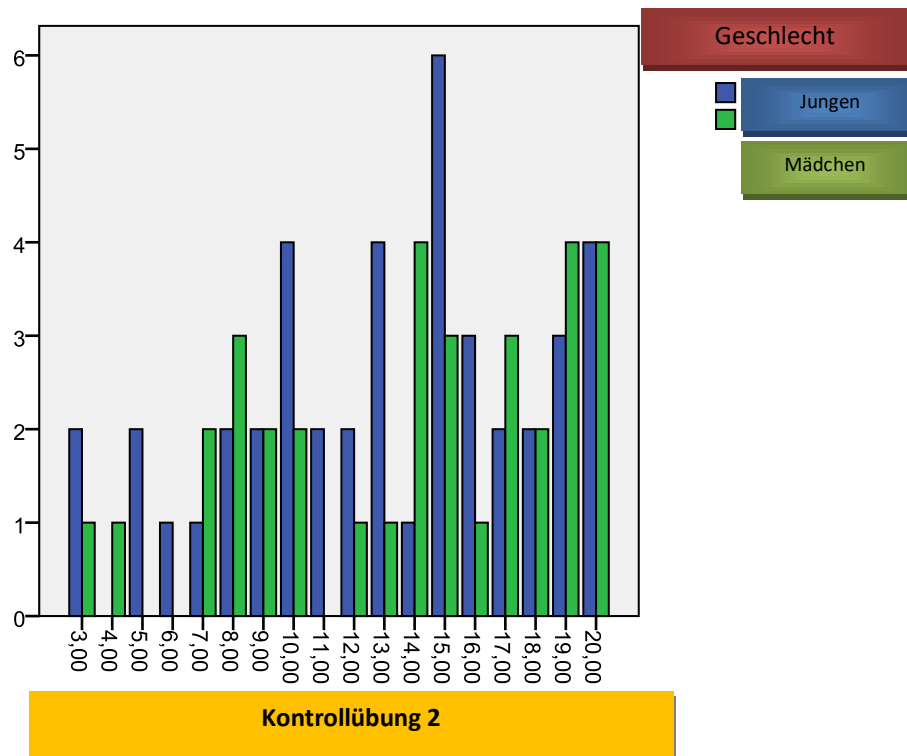
BD22: Effektivität der Binnendifferenzierung auf den Theoretiker

4.10 Ergebnisse aus Kontrolltest 2: Behalten der Grammatikstruktur im Gedächtnis

Aus der Studie ergaben sich auch wichtige Ergebnisse in Bezug auf den Prozentsatz des Lernmaterials, das im Gedächtnis der Lernenden gespeichert wurde und in ihrer Erinnerung blieb. Aus den Ergebnissen von KT2 bezüglich des Behaltens der grammatischen Struktur ergaben sich folgende Schlussfolgerungen im Rahmen der empirischen Forschung.

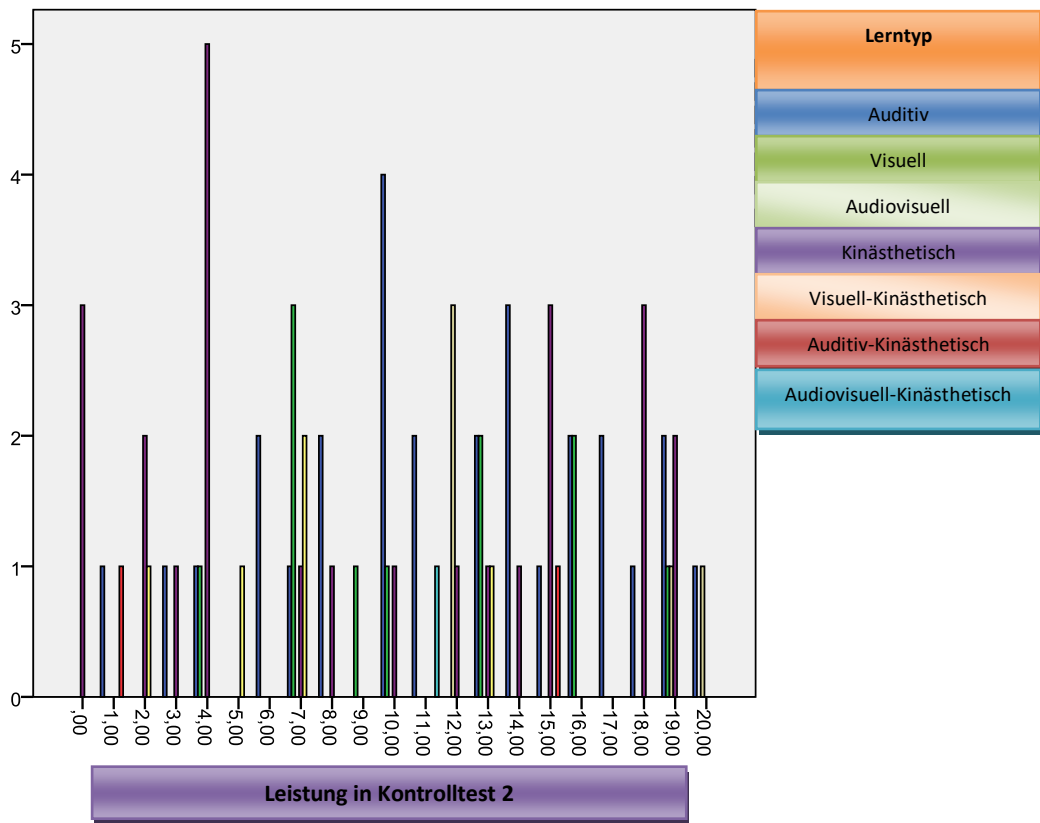
Mittels dieses Kontrolltests wurde untersucht, wer aus den untersuchten Heterogenitätsfaktoren (Geschlecht, Lerntyp und Lernstil) der Schüler/innen den Lernstoff besser behalten kann und ob die binnendifferenzierenden Maßnahmen einen besonderen Einfluss auf die Speicherung der Wechselpäpositionen im Langzeitgedächtnis hatten. Zuerst wurde untersucht, ob eines der beiden Geschlechter den Lernstoff besser behalten hat. Es wurde aber beobachtet, dass weder die Jungen noch die Mädchen den Lernstoff besser behalten können.

Es wurde gezeigt, dass das Geschlecht statistisch beim Behalten der grammatischen Struktur keine wesentliche Rolle spielte. Nach einer tieferen Korrelation der statistischen Daten wurde festgestellt, dass die Jungen bessere Noten als die Mädchen erhielten und besonders die leistungsschwächeren (0-9) und leistungsschwachen (10-13) Lernenden. Im folgenden Balkendiagramm sehen wir, dass die Leistung der Jungen im KT2 durchschnittlich höher als die der Mädchen war, was der Theorie des Gedächtnisses der Geschlechter widerspricht (s. 1.5.1.2) bzw., dass Mädchen leichter etwas im Gedächtnis speichern als Jungen.

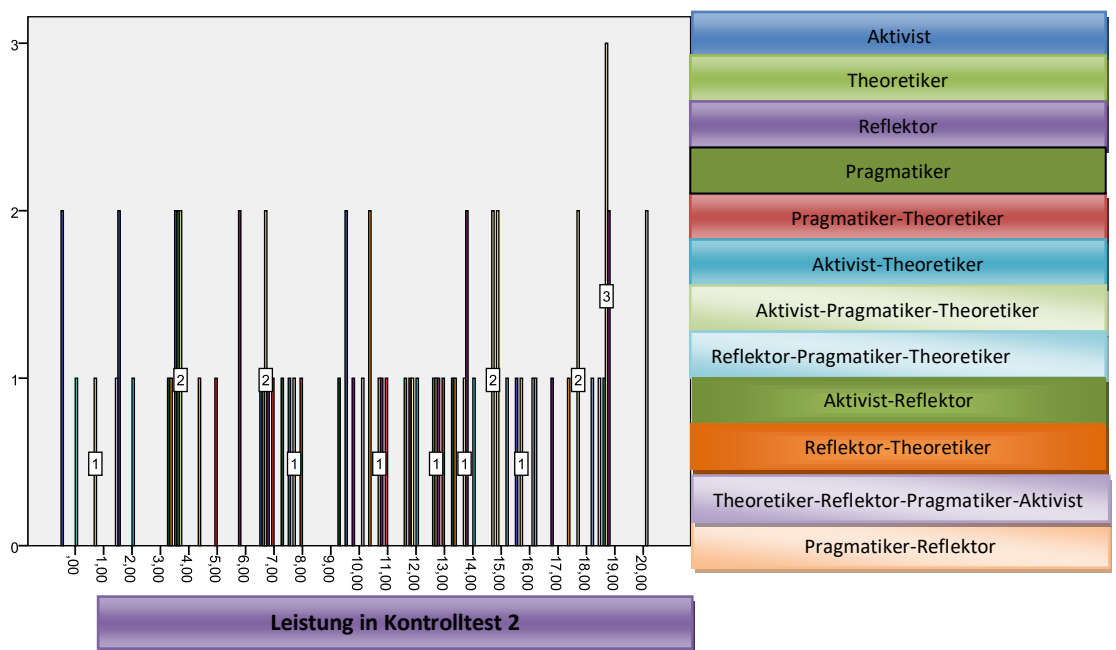


BD23: Die Jungen aus beiden Schulen erhielten bessere Noten in KT2 als die Mädchen

Auf der anderen Seite zeigte sich, dass der Lerntyp und Lernstil statistisch einen großen Einfluss auf das Behalten der Wechselpräpositionen hatten. Wie in folgenden Balkendiagrammen dargestellt wird, erhielten die kinästhetischen Schüler/innen und die Pragmatiker die höchsten Noten in KT2 während auditiven Lernenden niedrigsten Noten erhielten.



BD24: Kinästhetische Schüler behalten den Lernstoff besser.



BD25: Pragmatiker behalten den Lernstoff besser.

Es ist zu betonen, dass die auditiven Lerntypen eventuell mehr Mnemotechniken benötigen, um ihre Behaltensfähigkeit und -kapazität zu stärken.

4.11 Ausblick der empirischen Untersuchung

Es muss verdeutlicht werden, dass die Innere Differenzierung auf der Basis der Einteilung und Kategorisierung der Lernenden in Leistungsgruppen je nach unterschiedlichen Kriterien erfolgte. Als Hauptkriterium für die Einführung der binnendifferenzierenden Maßnahmen wurde die Leistung der Schüler/innen der bestimmten Klassen gesetzt. Den Anlass dazu gab der Unterschied in den Leistungen der Lernenden. Wenn man vorhat, binnendifferenzierende Maßnahmen in eine Lerngruppe einzuführen, muss man zuerst von den Heterogenitätsfaktoren dieser Gruppe Kenntnis nehmen. Nach einer Analyse der Lernvoraussetzungen und der Zusammenstellung des Lernprofils der Lernenden bin ich zu dem Schluss gekommen, dass sich die Leistungen in hohem Grad voneinander unterscheiden. Um allen Schülern/innen gleiche Chancen anzubieten, sollte auf ihren – meines Erachtens – wichtigsten Heterogenitätsfaktoren wie Lerntyp, Lernstil, Geschlecht, Lernstrategien bzw. auf ihre Lerneridentität (sprachliche Kompetenz und Lernstrategien) große Rücksicht genommen werden. Die Leistung ist ein messbares Kriterium, auf deren Basis man zuverlässige Schlüsse über den Erfolg ziehen kann. Ihrer Leistungsfähigkeit gemäß werden die Schüler/innen abschließend alle drei Monate durch Lehrbenotung und am Ende jedes Schuljahres durch schriftliche Prüfung beurteilt. Die Leistungsbeurteilung stellt infolgedessen einen untrennbaren, wesentlichen Teil der Schulrealität dar und die Leistungsförderung gehört zu den Hauptaufgaben der Lehrkraft.

Der Einsatz der Fragebögen ging der Einführung der binnendifferenzierenden Maßnahmen voraus und diente als ein Diagnoseinstrument. Die erfolgreiche Einführung der inneren Differenzierung basiert auf der rechtzeitigen, zuverlässigen und ständig reflektierten Diagnose über die Bedürfnisse und die Potenziale der Lerner. Die Analyse der Lerneridentität jedes einzelnen Lernenden hat darüber hinaus zu der Feststellung geführt, dass die Lernenden sich auch in ihren Lerntempora, Lernmotivation, Interesse, und Lerngewohnheiten unterscheiden. Diese Faktoren sollten in der Lehrpraxis mitgerechnet werden und wurden deswegen als Nebenkriterien für den Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen gesetzt.

Für das wissenschaftliche Messen der Schülerergebnisse habe ich zudem Kontrolltests nach jeder Unterrichtseinheit eingesetzt, die mir – und den Schüler/innen selbst – in die Effizienz der didaktischen Praxis einen Einblick gewährten. Aus den Ergebnissen der Schüler/innen im ersten Kontrolltest wurde gezeigt, dass alle Lernenden von diesem Prozess profitiert haben. Viele haben mich

aus eigenem Antrieb mich darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie durch diese Maßnahmen die Lerninhalte besser verstehen konnten.

In diesem Zusammenhang wird zum Thema Lernautonomie übergewechselt, das von vielen Faktoren abhängt. Die Schüler wurden auf mehreren Ebenen und verschiedenartig daran geleitet, ihren Lernprozess mitzusteuern, zu bewerten und ihn zu reflektieren. Ihnen wurden Selbstevaluationsmöglichkeiten angeboten. Durch die Übungsphase (s. 4.6 und 4.7) und den Aufgabenpool, der für die Einübung der Wechselprepositionen angefertigt wurde, wurde weiterhin ihre Selbstkompetenz trainiert, indem sie Einsicht in Prozesse der Bestimmung des Lernprozesses und der Selbstkontrolle gewannen. Sie sollten ihre Zeit selbst aufteilen, zwischen Pflicht- und Wahlaufgaben wählen, ihre Ergebnisse kontrollieren und auch kurz bewerten. Somit wurde darüber hinaus außer der Entwicklung der Selbst- und Entscheidungskompetenz auch die Übernahme der Verantwortung für ihren eigenen Prozess verfolgt, welche zu den wichtigsten Grundsätzen der wirksamen Einführung von Innerer Differenzierung in den Unterricht gehört. Die Lernautonomie der Schüler wurde anschließend durch den Einsatz von unterschiedlichen analytischen Aufgaben (z.B. Unterstreichen, beobachten, eigene Schlüsse ziehen, Regeln ergänzen) während der Kognitivierung des eingeführten grammatischen Phänomens, durch die induktive Aneignung der Lerninhalte, durch die Förderung des forschenden Lernens und durch die Ermutigung der Schüler unterstützt, was ebenfalls ihr Selbstvertrauen erhöhte.

Bevor ich ins Wesentliche der Unterrichtspraxis eindreibe, möchte ich kurz auf die Ziele eingehen, die für die realisierten Unterrichtseinheiten gesetzt wurden und zu deren Erreichung die aktive Teilnahme der Schüler/innen verlangt wurde. In Bezug auf die sprachlichen Ziele, die auch den Hauptkern des Grammatikunterrichts darstellen, habe ich versucht, und bis zu einem gewissen Grad – nach eigener Einschätzung – auch geschafft, die Kriterien der Flexibilität und der Messbarkeit zu erfüllen. Die gesetzten Ziele wurden bei der Beschreibung jeder Unterrichtseinheit zwar allgemein, lässig formuliert, sie wiesen aber keine Unklarheiten auf, was die erwarteten Ergebnisse betrifft. Die flexible Zielsetzung und Zielformulierung gewährt den Schülern/innen die Möglichkeit, dasselbe Wissen in unterschiedlich hohem Grad zu erwerben.

Neben den Hauptzielen, die die Fachkompetenz betreffen, wurden weitere Kompetenzen angestrebt, die die Persönlichkeit der Schüler/innen entwickeln, positive Effekte auf den Grammatikunterricht haben, und sowohl die Voraussetzung für die Einführung der Inneren Differenzierung darstellen, als auch aus ihrem Einsatz entspringen und gefördert werden. Zu den Nebenzielen gehörte die Entwicklung der Selbst-, Entscheidungs- und Sozialkompetenz, mit der zum nächsten Punkt und gleichzeitig zu der Reflexion über die unterrichtliche Praxis übergeleitet wird. Die Innere Differenzierung fußte zwar auf der Einteilung der Schüler/innen in Gruppen nach ihren Leistungen, unterschiedliche Gruppierungen wurden aber gezielt unternommen, was nicht nur an Sozialisationsgründen

(Förderung der Sozialkompetenz, die Toleranzbildung, Vermittlung vom gegenseitigen Verständnis und Teamgefühl), sondern auch an didaktischen Gründen liegt: Bei den Unterrichtseinheiten arbeiteten die Schüler hauptsächlich in leistungshomogenen Gruppen, während bei der Transferphase auch in leistungsheterogene Gruppen gebildet wurden (geschlechtsspezifische Gruppierung bei der Transferphase der Wechselpäpositionen, s. 4.6 und 4.7). Diese Einteilung ist nicht willkürlich: Zuerst sollten sowohl die leistungsschwächeren Schüler/innen unterstützt als auch die leistungsstärkeren Schüler/innen gefördert werden. Um allen gerecht zu werden, und eine Über- bzw. Unterforderung zu vermeiden, arbeiteten die Schüler/innen ihren Leistungen gemäß in homogenen Gruppen. Die Entscheidung über die Phase, bei der sie in leistungshomogenen Gruppen arbeiten, zielte auf die Förderung der Integration und zur Verhinderung von Unterlegenheitsgefühlen.

Die Hauptaufgabe der Lehrkraft liegt – wie schon angesprochen worden ist – darin, jedem einzelnen Lernenden die Chance auf bessere Leistungen zu gewähren. Nach eigener Beobachtung während des Unterrichtsprozesses aber auch auf die schriftlichen Ergebnisse der Schüler/innen (z.B. bei den Kontrolltests) stützend, bin ich zu dem Urteil gekommen, dass die ergriffenen Maßnahmen ihr Hauptziel erreicht haben, in dem Sinne, dass die leistungsschwächeren und leistungsschwachen Schüler/innen bessere Leistungen erbrachten, während die leistungsstärkeren Schüler ihre guten Leistungen gehalten und sie auch erweitert haben. Der eindrucksvolle Unterschied in ihren Leistungen hat eventuell nur eine kurzfristige Wirkung (gleich nach der Vermittlung der grammatischen Struktur), was für viele von diesen Schülern zwar als eine Errungenschaft angesehen werden kann. Es sollte aber nach den Ursachen gefragt werden, um nicht nur über die Effektivität und Eignung der eingeführten Maßnahmen zuverlässige Fazite zu ziehen, sondern sie auch für zukünftige Unterrichtssituationen auszunutzen. Langfristige Wirkungen könnten die binnendifferenzierenden Maßnahmen nur dann haben, wenn sie für eine längere Zeitspanne eingesetzt werden.

Die Aktivierung der Motivation der Schüler/innen kann im Rahmen des Unterrichtsprozesses als gelungen beurteilt werden. Sie vergnügten sich mit den innovativen Maßnahmen und haben sich mehrmals positiv darüber geäußert. Die leistungsschwächeren Schüler beteiligten sich aktiver und mehr als gewöhnlich am Unterrichtsprozess und strebten bei jeder Gelegenheit danach, mich über ihren Lernfortschritt oder die Bewältigung ihrer Aufgaben zu informieren. Sie waren über die Menge der Aufgaben oder die Kontrolltests kaum empört, da sie sie als untrennbaren Teil des Unterrichtsverfahrens empfunden haben.

In Bezug auf die eingeführten Übungen und Aufgaben bin ich zu dem Schluss gekommen, dass sie sich durch ein zunehmendes Anspruchsniveau gekennzeichnet haben und die Schüler aller Gruppen schrittweise – ihren Lernvoraussetzungen nach – zu den gesetzten Zielen angeleitet haben. Die qualitative Differenzierung der eingesetzten Übungen und Aufgaben halte ich

außerdem für relativ gelungen, indem die leistungsstärkeren Schüler/innen anspruchsvollere Übungen bzw. Aufgaben bewältigten.

Auf den systematischen Einsatz der Gruppenarbeit zurückgreifend soll des Weiteren bedacht werden, dass die Schüler gut miteinander zusammengearbeitet haben, ohne dass Verhaltensprobleme entstanden. Unter dem didaktischen Gesichtspunkt haben die Gruppen der leistungsschwächeren Schüler oft nach meiner Hilfe gesucht, wenn sie an den unterschiedlichen Übungen arbeiteten, während die Gruppe der leistungsstärkeren Schüler selbstständiger arbeitete, was mir mehr Zeit sparte, mich intensiver mit den leistungsschwächeren Schülern zu beschäftigen. Interessante Themen und gut vorbereitete Aufgaben ermuntern allerdings auch diejenigen Lerner zur Rede, die sich nicht sicher über ihre Kenntnisse fühlen. Das wird dadurch bewiesen, dass auch viele leistungsschwächere Schüler/innen bei geplanten Rollenspielen und beim Wechselpräpositionenspiel (das von mir hergestellte Brettspiel, s. Transferphase in 4.6 und 4.7), die eine geschlechtsspezifische Gruppenzusammensetzung ermöglichte, die Initiative zum Ausdruck ergriffen.

Abschließend möchte ich betonen, dass sowohl für mich als auch für die Schülergruppen beider Schulen der geplante und systematische Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen eine Innovation darstellte. Der erfolgreiche und zweckmäßige Einsatz der Inneren Differenzierung kann nur dann gesichert werden, wenn sich sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler an ihre Anforderungen gewöhnen und mit ihnen vertraut werden.

5. Evaluation der Ergebnisse und Entwicklung von binnendifferenziert orientiertem Lehrmaterial

Der Einsatz der Inneren Differenzierung im Grammatikunterricht dient der Systematisierung des Versuchs, den Lernerbedürfnissen und -potenzialen gerecht zu werden, wie schon in den vorigen Kapiteln analysiert wurde. Die Innere Differenzierung als Prinzip – unabhängig davon, wie man sie einteilt – kann in allen didaktischen Gegenständen angewendet werden, zumal sie die Lernervoraussetzungen in den Mittelpunkt stellt und sie zur Richtschnur aller vorgeschlagenen organisatorischen und didaktischen Lösungen macht, die von einfachen und leicht durchführbaren bis zu komplexeren und anspruchsvolleren Maßnahmen bezüglich ihrer Planung oder Umsetzung voranschreiten.

Es gehört zur Aufgabe der jeweiligen Lehrkraft, die Heterogenitätsfaktoren und die sich daraus ergebenden Bedürfnisse und Potenziale ihrer Schülergruppe zu analysieren, d.h. über eine diagnostische Kompetenz zu verfügen, um diejenigen Maßnahmen auszuwählen, die einerseits an die jeweilige Schülergruppe anpassen und andererseits unter Rücksicht der schulischen Umstände in der Klasse anwendbar sind. Dafür wird außer der Kenntnis der Lernervoraussetzungen auch die gute Kenntnis der Möglichkeiten der Inneren Differenzierung seitens der Lehrkraft verlangt. Der erfolgreiche Einsatz von binnendifferenzierenden Maßnahmen hängt von der vorsichtigen Planung ab, was darauf hinausläuft, dass die Lehrkraft sich durch Flexibilitäts- und Vorausberechnungsfähigkeiten auszeichnen soll.

Der Grammatikunterricht, der in der vorliegenden Arbeit thematisiert wird, schafft in der heutigen Unterrichtspraxis die Möglichkeiten für gleiche Lernchancen und somit für die Einführung von binnendifferenzierenden Maßnahmen. Die Lernerbedürfnisse werden von der Planungs- über die Durchführungs- bis zu der Evaluationsphase berücksichtigt. Die Auswahl der Kognitivierungsgegenstände, des vermittelten Wissens, der Kognitivierungsformen, die Entscheidungen über die Art und Weise, wie die Lerninhalte präsentiert, kognitiviert und eingeübt werden, die Analyse der Lernerergebnisse sind einige Beispiele, die die angebotenen Möglichkeiten zu verschiedenen Herangehensweisen je nach unterschiedlichen Lernervoraussetzungen und -bedürfnissen beweisen.

Auf die Evaluation der Ergebnisse der empirischen Forschung stützend werden in den folgenden Unterkapiteln, Beispiele zu entwickeltem Lehrmaterial unter Nutzung verschiedener Medien in der didaktischen Praxis dargestellt, dessen größeres Potential für die Zwecke der Binnendifferenzierung dient und allen untersuchenden Heterogenitätsfaktoren umfasst. Im letzten Unterkapitel wird eine Phase aus einem Szenario zum Thema „Wohnen“ beschrieben. Diese Phase fördert die Entwicklung der linguistischen und sozialen Kompetenz der Lernenden und zielt auf einen

qualitativeren bzw. erfolgreichen Erwerb der Wechselprepositionen im Grammatikunterricht ab.

5.1 Evaluation der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Heterogenität der Schüler eine Grundtatsache darstellt. Damit wird gemeint, dass die Schüler/innen sich in vielen Beziehungen unterscheiden, die ihre Lernvoraussetzungen prägen. Es erhob sich demzufolge die Frage, wie man auf die Heterogenität reagieren soll. Wie ein Lernender durch die Förderung seiner Lernautonomie und die Aktivierung seiner Motivation (s. 2.3 zu den Grundprinzipien der Inneren Differenzierung) zu einem qualitativeren Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht geführt werden kann.

Es wurde vor allem in der Praxis sichtbar, dass die Lernenden unter dem Prinzip der Binnendifferenzierung profitieren können. Nach eigener Beobachtung während des Unterrichtsprozesses aber auch auf die schriftlichen Ergebnisse der Schüler in der Evaluationsphase durch den Kontrolltests wurde festgestellt, dass die ergriffenen Maßnahmen ihr Hauptziel erreicht haben.

Aus dem Versuch der praktischen Umsetzung binnendifferenzierender Maßnahmen im gymnasialen Grammatikunterricht, bin ich zu folgenden spezifischeren Schlüssen gelangt.

Die Kluft in den Leistungen der Schüler/innen wurde abschließend überwunden. Es wurde gezeigt, dass besonders die leistungsschwächeren und -schwachen Lernenden (Leistungsgruppen 0-9 und 10-13) eine höhere Leistung im KT1 erreichten, während die leistungstärkeren Schüler ihre guten Leistungen gehalten und sie auch erweitert haben. Die eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen funktionierten sehr positiv für die bestimmten Leistungsgruppen. Dazu hat natürlich vor allem auch die Verwertung weiterer Heterogenitätsfaktoren beigetragen, die im Rahmen der bestimmten empirischen Forschung miteinbezogen und untersucht wurden. Die unterschiedlichen Lerntypen und -stile, die Lerngewohnheiten, die lern- und persönlichkeitspezifischen Merkmale, der Unterschiede in der Lernmotivation und der Interessen der Schüler/innen, hatten Einfluss auf die mehrdimensionale Größe der Leistungsfähigkeit genommen.

Bezüglich des Geschlechts zeigte sich in der Evaluationsphase, dass die eingesetzten Maßnahmen der Binnendifferenzierung eine höhere Reflektion auf Jungen hatten besonders auch in den leistungsschwächeren und -schwachen Leistungsgruppen. Was das Behalten der grammatischen Struktur betrifft, wurde in KT2 nach einer tieferen Korrelation der statistischen Daten festgestellt, dass die Jungen bessere Noten als die Mädchen erhielten. Ebenfalls in KT2 erzielten besonders die leistungsschwächeren (0-9) und leistungsschwachen (10-13) Jungen höhere Leistungen.

Wie sich in der Evaluationsphase in Bezug auf den Lerntyp gezeigt hat, hatte die Innere Differenzierung einen höheren Einfluss auf die kinästhetischen Schüler/innen als auf die anderen Lerntypen, nämlich den visuellen oder den auditiven Lerntyp. Hier ist bemerkenswert, dass die meisten kinästhetischen Schüler/innen, die besonders von den eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen profitiert haben, wieder aus der leistungsschwächeren Leistungsgruppe (0-9) stammen. Auch im KT2 erhielten die kinästhetischen Schüler/innen die höchsten Noten während die auditiven Schüler/innen die niedrigsten Ergebnisse erzielten.

In Bezug auf den Heterogenitätsfaktor Lernstil ist zu bemerken, dass alle Lernstile aus der Inneren Differenzierung profitiert haben. Wie sich aus der Evaluationsphase, bezüglich des letzten untersuchenden Faktors ergab, erhielten insbesondere wieder die Leistungsgruppen 0-9 und 10-13 höhere Leistungen. Aus den Ergebnissen im KT2 wurde gezeigt, dass die Pragmatiker die grammatische Struktur besser behielten, da sie die höchsten Noten von 18 bis 20 erzielten.

5.2 Entwicklung von binnendifferenziert orientiertem Lehrmaterial

Aus der Datenerhebung der Studie wurden wesentliche Schlüsse über die untersuchenden Heterogenitätsfaktoren und die Effektivität und Reflexion der Inneren Differenzierung im Grammatikunterricht gezogen. Die eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen, die getroffen wurden, hatten einen großen Einfluss auf die Leistung und den Heterogenitätsfaktoren aller Leistungsgruppen. Diese Schlüsse führen zu einem neu entwickelnden Lehrmaterial für die Zwecke der Binnendifferenzierung.

- *Interessante Thematik für jedes der beiden Geschlechter und jedes Alter.*

Eine interessante Thematik, die beide Geschlechter und die Altergruppe anspricht, fördert die Motivation der Lernenden. Der Lernstoff soll in Anbindung an die jeweiligen Lebenserfahrungen und Interessen der Lernenden präsentiert werden und locker sein. In diesem Alter ist es üblich, dass die Jungen sich mehr für Sport begeistern und die Mädchen für Themen, die mit Mode zu tun haben. Lesetexte auf diese bestimmten Thematiken können nicht nur das Interesse beider Geschlechter wecken sondern auch ihre Motivation in großem Grad verstärken.

- *Reaktivierung des schon Erlerntes durch Wiederholung oder Wiederholungsübungen.*

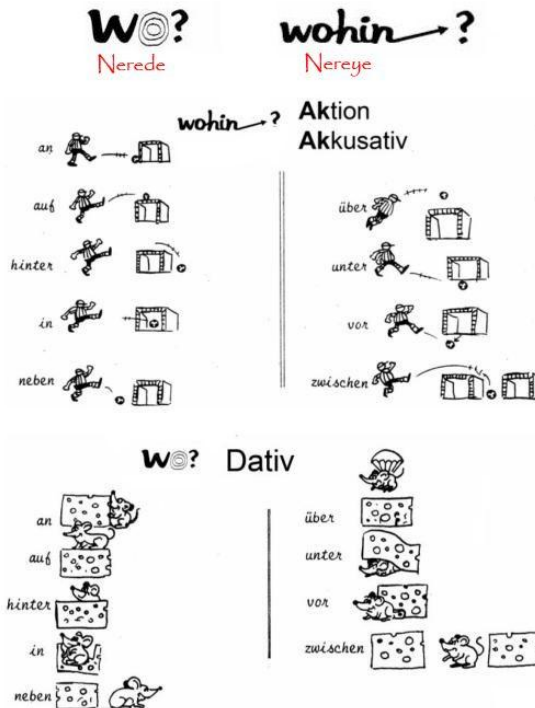
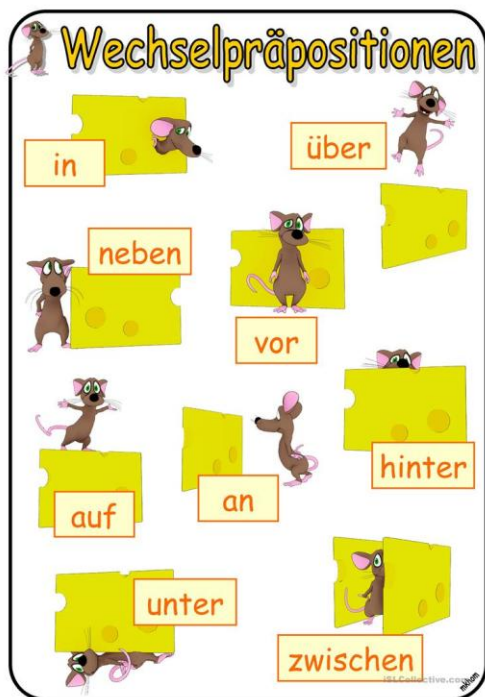
Die besondere Problematik und gleichzeitig Aktualität dieses grammatischen Phänomens besteht darin, dass auch noch fortgeschrittene Lerner recht viele Fehler bei der Kasuswahl nach den Wechselpräpositionen machen und dies trotz (oder gerade wegen?) der früh vermittelten, intensiv eingeübten und auf den ersten Blick einfachen wo/wohin-Strategie. Wie sich jedoch in der sprachlichen Realität zeigt, ist

die Opposition zwischen Ruhe, Lage (Dativ) und Bewegung, Richtung (Akkusativ) nicht immer gegeben. Außerdem setzt die richtige Entscheidung zwischen wo und wohin bereits ein zuverlässiges sprachliches Wissen voraus. Die Notwendigkeit des regelmäßigen Wiederholens und Einübens bei Erwerb und Sicherung von Wissen und Fertigkeiten ist eine über das schulische Lernen weit hinaus gehende Erfahrung. Grundlegende Forschungsergebnisse der Lernpsychologie decken diese Erkenntnis, unabhängig von persönlichen Präferenzen für einzelne Modelle von Wissenserwerb und Gedächtnis, und geben eine Reihe von Hinweisen zur effektiven Einbindung des Wiederholens in den Unterricht. Das wiederholende Einüben in variierenden Kontexten nach der Erarbeitung neuer Inhalte ist also eine natürliche und damit notwendige Phase des Wissenserwerbs, die nach der Einführung eines neuen Themas in der Regel noch nicht abgeschlossen ist. Einmal erworbenes Wissen geht dem Gedächtnis nicht vollständig verloren, es kann nur nicht immer aktiviert und damit für aktuelle Denkprozesse verfügbar gemacht werden: Mit einer Aktivierung des Vorwissens kann den Lernstoff zu seiner weiteren Festigung und tieferen Speicherung im LZG geführt werden. Es ist also notwendig zu Beginn des Unterrichts den Dativ und Akkusativkasus der Substantive zu wiederholen (s. 4.4.2 der Unterricht beginnt mit einer Wiederholung des schon erlernten Stoffs- Dativ Akkusativkasus).

- *Lerntyp und Lernstil: Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen und Lernstile durch differenzierte Arbeitstechniken, -materialien und -medien.*

Es ist sinnvoll und hilfreich, im Unterricht die unterschiedlichen Lerntypen zu berücksichtigen und differenzierte Materialien und Medien einzusetzen. Der größte Teil der Schüler/innen übt dann am besten, wenn möglichst viele Sinne stimuliert werden. In der Evaluationsphase zeigte sich, dass die kinästhetischen Schüler/innen bessere Leistungen als die visuellen und die auditiven erhielten. Einen visuellen Lerntyp könnte der Einsatz von Lesetexten, Bildern Illustrationen Skizzen oder Diagramme worauf die Grammatik graphisch visuell mit Farben dargestellt wird helfen.

Bilder sind für den visuellen Lerntyp eines der wichtigsten Lernmittel. Wichtig ist, dass die Inhalte für den visuellen Lerntyp übersichtlich visualisiert werden. Beispielsweise könnte an der Wand ein Poster hängen (s. folgende Abbildung), worauf die grammatische Struktur graphisch abgebildet wird. Hier wird gefiltert, interpretiert, verarbeitet und das Wichtigste visuell dargestellt. Durch Lernposter setzt es sich automatisch intensiv mit dem Lernstoff auseinander. Gerade auch wenn die Lernenden selbst „Hand anlegen“ sollen und bei der Herstellung des Posters mitarbeiten, wird der Lernprozess enorm gefördert.



Aus: <https://de.islcollective.com>

**Präpositionen
mit Dativ und Akkusativ**

- In, an, auf, über, unter, vor, hinter, neben, zwischen

• Wo? - Dativ	Wohin? - Akkusativ
<ul style="list-style-type: none"> • sein • stehen • liegen • sitzen • hängen 	<ul style="list-style-type: none"> gehen, kommen stellen legen setzen hängen

Aus: de.slideshare.net

Für den auditiven Lerntyp spielt der Einsatz von Dialogen, Erzählungen, Hörtexten, wo die grammatische Struktur eingebettet ist, eine große Rolle im Fremdsprachenunterricht. Weil das Ohr das wichtigste Organ für den auditiven Lerntyp ist, hilft es ihm, wenn er Texte laut vorliest. Das können zum Beispiel Texte aus Schulbüchern oder Arbeitsheften sein. Durch das „sich selbst Vorlesen“ wird das Ohr besonders in den Lernprozess integriert und das Gelesene besonders aufmerksam erfasst. Gibt es kein passendes Hörbuch für das zu lernende Thema, könnten die Lernenden sich selbst sein Hörspiel machen – zum Beispiel mit einer Tonaufnahme-App: Einfach den Text mit der Regel aus dem Schulbuch in das Smartphone sprechen und immer wieder anhören. Das trainiert digitale Kompetenzen gleich mit! Neben Hörbüchern und Tonaufnahmen erweisen auch Lern-CDs und Podcasts auditiven Lerntypen hervorragende Dienste.

Ein weiteres mögliches Hilfsmittel kann das sogenannte „Kopfkino“ darstellen. Geschichten regen bei vielen Menschen die eigene Fantasie an: Das Gehörte (auch das Gelesene) wird im Kopf visualisiert und mit Bildern ausgeschmückt. Der Lernende stellt sich damit seine eigenen Eselsbrücken und Zugänge zu dem Stoff her.

Der kinästhetische Lerntyp, der Praktiker unter den Lerntypen, versteht den Lernstoff am besten, wenn er ihn selbst „nacherlebt“: Rollenspiele, Aktion und Bewegung in der Klasse durch Spiele, anhand denen das Grammatikphänomen wiederholt und weiter gefestigt werden kann. Kinästhetische Lerntypen üben Grammatik motorisch, zum Beispiel durch ein Wechselpräpositionen-Brettspiel, das für diesen Beitrag hergestellt wurde (s. folgende Abbildung).

Der kinästhetische Lerntyp bekommt auch einen sogenannten „Lernboost“, wenn er mit einer Gruppe zusammen lernen kann. Noch besser ist es, wenn diese Gruppenarbeit Bewegung involviert, wenn also zum Beispiel aus einem Deutsch-Text ein spannendes Rollenspiel mit verteilten Charaktere (zum Beispiel das Klassenzimmer aufräumen oder die hergestellten Dialoge nachspielen (s. Anhang: 352, 353) werden kann.



- *Behalten der grammatischen Struktur: Logische Verknüpfungen durch Assoziieren und Elaborieren (s. 1.3.1.3) mit älteren Wissensbeständen für die bessere Speicherung im Langzeitgedächtnis.*

Sinnvoll strukturierte Sinn-, Sach- und Problemzusammenhänge der Informationen werden leichter im Gedächtnis gespeichert. Zusammenhangslose Informationen bleiben weniger lange im Gedächtnis haften als sinnvoll strukturierte. Der Erfolg beim Üben wird immer dann größer, wenn zum Beispiel logische Verknüpfungen deutlich gemacht werden, wenn Bilder oder Eselsbrücken das Auswendiglernen unterstützen. Ein Merkspruch (auch Eselsbrücke, Merkreim, Merkvers, Lernspruch) ist eine Mnemotechnik zum Einprägen von Informationen (Memorieren). Dabei wird die assoziative Arbeitsweise des Gedächtnisses zum Merken von Fakten genutzt. Ein gereimter Merksatz, ein Lied, das einen ungewöhnlichen Sachverhalt ausdrückt, spricht das akustische Gedächtnis an.



an auf hinter in neben über unter vor zwischen
AKKUSATIV bei Aktionen
und den DATIV im Stehen

(Lied aus: <http://www.deutsch-leichter.de/praepositionen.htm>)

Im Allgemeinen unterstützt der Einsatz von Lernstrategien und deren Förderung die Autonomie des Lernenden in dem Sinne, dass sein Selbsthandeln im großen Grad den Erfolg des Grammatikübens erhöhen kann. Die Erziehung der Schüler/innen zur Selbstständigkeit setzt voraus, dass sie im Unterricht die Möglichkeit haben, selbsttätig zu handeln, selber Lösungsschemata zu entwickeln, Modelle zu konstruieren, eigene Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln. Die Motivation des Lernenden sollte durch das sorgfältige Eingehen auf die individuelle Persönlichkeit und die individuellen Begabungen verstärkt werden. Außerdem ist sowohl die Anbindung des Stoffes an die jeweiligen Lebenserfahrungen der Lernenden als auch die Anpassung der Lehre an das Niveau der Lernenden eine wesentliche Voraussetzung um Lernschwierigkeiten zu vermeiden. Wenn der Gegenstand oder das Thema einer Übung für den Schüler subjektiv wichtig ist, dann wird der Erfolg des Übens erhöht. Die Schüler/innen merken sich die Informationen besser, die sie interessieren.

Der Übungserfolg wird nicht dadurch erhöht, dass sich der Lernende einen Tag vor der Prüfung hinsetzt und den gesamten Unterrichtsstoff der Einheit wiederholt. Es

sollten bestimmte Wiederholungsphasen in bestimmten Zeitintervallen in der Klasse durchgeführt werden. Das Ziel ist, die Sprachkenntnisse des Lernenden so zu entwickeln, dass er die im Gedächtnis gespeicherte Information leichter abrufen und in der Kommunikation verwenden kann. Einfach strukturierte Lerntätigkeiten, die auf eine oberflächliche Verarbeitung von Informationen zielen, können die Speicherung der Grammatik erleichtern. Hierzu zählt z.B. das laute Lesen eines Textes oder das Hören eines Hörtextes (auditive Lerner), das Malen (kinästhetische Lerner, Selbsthandel) der Regel (Visualisierung der Grammatik-visuelle Lernende). Herausarbeiten wichtiger Gedanken, Fakten und Zusammenhänge und ihre Darstellung in Tabellen oder Diagrammen oder das Zusammenfassen wichtiger Informationen zielen auf eine tiefere Speicherung im Gedächtnis ab. Ein Beispiel dafür ist das Erstellen von Mind-Maps¹²⁶.

Die Lehrkraft soll den Lernenden zeigen, wie sie ihr Lernen planen, überwachen und regulieren können, indem sie Schritt für Schritt (Teil-)Ziele des Lernens erreichen. Oberstes Ziel durch Planung, Überwachung und Regulation (s. 1.3.2.2.2.1) ist dem Lernenden dabei zu helfen, sein Lernen zu planen, zu kontrollieren und einzuschätzen. Beim Planen einer bestimmten Lernaufgabe muss der Lernende erst die Erfordernisse der Aufgabe identifizieren. Obwohl das Lernen einer fremden Sprache viel Zeit verlangt, kann der Lernende durch genaues Planen seine Arbeitsbelastung vermindern. Die Bedürfnisse und Ziele der Lernenden können variieren. Deswegen lohnt es sich, mit den anderen über die Unterschiede der Ziele zu diskutieren, damit man sein eigenes Lernziel klar machen kann. Eine wertvolle Hilfe kann ein Notizheft oder Notizbuch sein, in das der Lernende seine wichtigsten Ziele und Ereignisse bezüglich des Lernens aufschreiben kann. Die Lehrkraft soll den Lernverlauf und den Lernfortschritt ständig überprüfen, Schwierigkeiten erkennen und genau über Stärken, Schwächen Fertigkeiten und Fähigkeiten des Lernenden beim Fremdsprachenlernen diskutieren. Wenn sich der Lernende dessen bewusst ist, wird die positive Einstellung zum Lernen verstärkt, da unrealistische Erwartungen das Lernen behindern können. Regulieren der eigenen Handlungen, indem der Lernende entweder seine Anstrengungen verstärkt oder den Lernstoff noch einmal langsam durcharbeitet, ist ebenfalls eine wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Grammatikerwerb.

Das soziale Handeln ist ein primäres Element für das Fremdsprachenlernen und für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz (Oxford 1990:144). Die Idee des sozialen Lernens besteht darin, dass die Lernenden durch soziales Handeln zusammen eine vielseitige Wissenskonstruktion aufbauen können, die allen Lernenden nützlich ist und ihre Kenntnisse erweitert und vertieft. Die Arbeitsweisen, die auf dem

¹²⁶ Aus der Gehirnforschung ist bekannt, dass Lernen erfolgreicher ist, wenn linke und rechte Gehirnhälfte zusammenarbeiten. Das Erstellen einer Mind Map (Landkarte der Gedanken) ist eine Technik, die dies berücksichtigt. Mind mapping kann man immer dann einsetzen, wenn Gedanken schnell strukturiert und Informationen übersichtlich dargestellt werden sollen, und zwar sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung als auch im Unterricht und unabhängig vom Unterrichtsfach. vgl. in <http://www.lehrer-online.de/mindmap-grundschule.php>

kooperativen Lernen beruhen, zeigen sich jedoch in vielen positiven Auswirkungen. Sie vermindern die Ängstlichkeit, unterstützen die Motivation. Das Lernen wird effektiver und ist genießbarer. Beim kooperativen Lernen werden die Lernenden dazu ermutigt, aktiv mit den anderen zu handeln. Außerdem wird ein gutes, warmes Verhältnis, mit gegenseitigem Respekt aufgebaut.

5.3 Vorschlag für ein Lernszenario

Im Unterricht erfahren wir täglich die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung. Man wird in der Regel den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit einem gemeinsamen Vorgehen im Unterricht nicht mehr gerecht. Die Jugendlichen sind zu unterschiedlich im Hinblick auf ihre Leistungsbereitschaft sowie das Arbeitstempo, die Lernwege, das Interesse und auch das Vorwissen. Es scheint so, dass eine zunehmend individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler notwendig ist und die Binnendifferenzierung oder innere Differenzierung zu einer zentralen Aufgabe des Lehrers für den Unterricht wird.

Innere Differenzierung soll der Förderung aller Schüler/innen bei der Aneignung von Erkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Sie soll ihnen zu einem möglichst hohen Grad an Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit verhelfen sowie soziales Lernen und Kooperationsfähigkeit anregen und entwickeln.

Dabei äußert sich die Individualität bezüglich Leistungsfähigkeit, Lerntypen, unterschiedlicher Anlagen, Begabungen, Neigungen, Interessen, Gewohnheiten, aber auch durch außerschulische Bedingungen aus dem Umfeld des Schülers.

Differenzierende Maßnahmen im Unterricht sind somit notwendig, damit jeder Schüler mit seinem individuellen Leistungspotenzial maximal gefordert und gefördert werden kann.

Sowohl die Planung als auch die Durchführung des Grammatikunterrichts erfolgen auf Basis von didaktischen, pädagogischen und lernpsychologischen Kriterien. Schon bei der Auswahl der Gegenstände der sprachbezogenen Kognitivierung werden außer der Analyse des Sprachsystems auf die Bedürfnisse der Lerner Rücksicht genommen. Faktoren wie das Alter, die Lernphase, der Lernmodus, die Lernschwierigkeit und das vorige sprachliche Wissen der Lerner (s. zu allen Faktoren 3.2.2.2) bestimmen weiterhin die Aneignungsweise der sprachlichen Regularitäten.

Es wurde schon mehrmals erwähnt, dass die Förderung der Selbstständigkeit, Autonomie, Motivation (s. 3.5 Grundprinzipien der Binnendifferenzierung) und der Eigenverantwortung das übergeordnete Ziel sowie die fundamentale Voraussetzung der Inneren Differenzierung darstellt. Die Lerner sollen durch die Unterstützung ihrer Schwächen und die Förderung ihrer Stärken daran geleitet

werden, ihre eigenen Lernwege zu finden und sie für die Aneignung der jeweiligen Inhalte zu nutzen. Ein Umgang mit Unterschieden, der vielfältige Zugänge und Lernwege ermöglicht, macht die Grundlage der Inneren Differenzierung aus; unter Einbezug der unterschiedlichen Interessen, Lerngewohnheiten, Lerntempora, Lernstile etc. (s. Kapitel 1 zu den Heterogenitätsfaktoren) werden die Lerner einer Klasse in Gruppen eingeteilt, die Ziele flexibel formuliert, und die Lerninhalte verschiedenartig vermittelt. Die Lehrerrolle beschränkt sich auf diese des Lernhelfers, der den Lernern, wenn nötig, Hilfe leistet, dabei aber nicht ihren Lernprozess steuert. Die erfolgreiche Integration der Inneren Differenzierung verlangt darüber hinaus, dass die Lehrkraft über eine diagnostische Kompetenz verfügt und zudem Möglichkeiten für die Selbstevaluation der Lerner eröffnet (s. 2.4). Sowohl die Innere Differenzierung als auch der Grammatikunterricht stellen zuletzt die Anforderung an eine motivierende und angenehme Unterrichtssituation.

Die Auswahl der einsetzbaren Differenzierungsmaßnahmen, hängen von der Grundform des Unterrichts ab, d.h. von der jeweiligen Inszenierung von Lehr- und Lernsituationen.

Wie in der empirischen Forschung und deren Ergebnisse gezeigt wurde, wird binnendifferenzierendes Material benötigt, das alle untersuchten Heterogenitätsfaktoren berücksichtigt und fördert. Die Tatsache, dass wir ein differenzierendes Lernmaterial benötigen das offensichtlich in unterschiedlichem Lerntempo aus allen Lernenden bearbeitet werden kann und die Evaluation einen längeren Prozess verlangt, da wir differenzierendes Material und unterschiedliche Lerntempos haben, bin ich zu dem Schluss gekommen, dass nur die Szenariendidaktik¹²⁷ ein moderner Unterrichtsansatz, der sich auf differenziertes Lernen konzentriert, geeignet ist.

Auch wenn die Szenariendidaktik ursprünglich für den Englischunterricht entwickelt wurde (Piepho 2003), hat sie längst ihre Eignung für den Unterricht in allen Fächern bewiesen, insbesondere für den Deutschunterricht mit heterogenen Lerngruppen. Mit dem grundlegenden Konzept der Schüleraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte einerseits und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen geeignet. Szenariendidaktik ist die derzeit wohl aktuellste und innovativste Unterrichtsform für die effektive Förderung von Sprachkompetenzen (linguistischen und sozialen Kompetenzen). Durch das Lernen in Szenarien kann auf die Heterogenität in Klassen und auf die höchst individuellen Unterschiede eingegangen werden.

In der Szenariendidaktik hingegen können unterschiedliche Lernervarietäten berücksichtigt werden, da die Schüler/innen keinem starren Unterrichtsschema folgen

¹²⁷ Zur Entwicklung der Szenariendidaktik vgl. Piepho 2003; Hölscher et al. 2006; Hölscher, Roche & Simic 2009).

müssen. Denn wie im ungesteuerten Sprachenlernen stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens der kommunikative Zweck und die Sprachanwendung. Das Behalten der vermittelten Strukturen wird so in der Verzahnung von Handlungsbezug, Vermittlung sprachlicher Mittel und aktiver Sprachanwendung wesentlich erleichtert.

In diesem Kapitel wird das Verfahren einer Phase des Erwerbs der Wechselpräpositionen und zwar in der Mitte eines ganzen Szenarios zum Thema „Wohnen“ vorgeschlagen. Im Folgenden werden diese Phase und mögliche Aufgaben für die Erarbeitung der Wechselpräpositionen im Rahmen eines Szenarios (vgl. Wiedenmaier, 2014: 47) in tabellarischer Form präsentiert.

SZENARIO – THEMA: WOHNEN

Niveau A1-A2

Γερμανικά Γ' Γυμνασίου

Σύνδεση με ενότητα Σχολικού Εγχειριδίου:

Deutsch - ein Hit! "2

Kursbuch, ΟΔΓΒ

Lektion 5 – Der Umzug

Επίπεδο γλωσσομάθειας:

A1 – A2 Διαφοροποίηση

Δυνατή σύνδεση με άλλα μαθήματα (Διαθεματικότητα):

Γλώσσες, Τεχνικά, Πληροφορική

Hauptziel

Entwicklung der linguistischen und sozialen Kompetenz

Nebenziel: Wechselpräpositionen

Να μπορεί ο μαθητής να κατανοεί, να περιγράφει και να δίνει πληροφορίες για τον τόπο κατοικίας του, το σπίτι του και το δωμάτιο του.

- Να εξηγεί που είναι το σπίτι του.
- Να περιγράφει εσωτερικά το σπίτι του.
- Να περιγράφει το δωμάτιο του με τη σωστή χρήση των δίπτωτων προθέσεων.

Unterrichtsmethoden und –techniken – Sozialformen

- Διαφοροποιημένη διδασκαλία
- Gruppenarbeit
- Einzelarbeit
- Rollenspiel
- Brettspiel
- Hörtext: Lied mit Wechselpräpositionen
- Lernspiel
- Kopfkino

Dauer: 3-4 Unterrichtsstunden

BESCHREIBUNG – DIDAKTISCHE KOMMENTARE

Erste Unterrichtsstunde

Schritt 1. Aktivierung des Vorwissens

Die Lernenden wiederholen bereits erlernte Strukturen: Kasus Dativ und Akkusativ des bestimmten Artikels.

Dauer: ca. 5 Minuten

Schritt 2. Rollenspiel (mündlich)

Die Lernenden lesen zwei Dialoge mit verteilten Rollen vor.

Dauer: ca. 5 Minuten

Schritt 3. Visualisierung der Grammatik

Die Lernenden unterstreichen alle Wechselpräpositionen und die Substantive im Dativ und Akkusativ, die jedes Mal nach den verschiedenen Wechselpräpositionen stehen, in beiden Lesertexten-Dialogen. In Form einer Tabelle, die aus zwei Spalten besteht, stehen alle Verben, die in den beiden Dialogen vorhanden sind. Die erste Spalte umfasst die Verben der Aktion bzw. der Bewegung und die zweite die Verben der Position. Den Schülern wird eine andere Folie präsentiert, die als Erweiterung und Festigung der formulierten Regel gilt.

Dauer: ca. 10 Minuten

Schritt 4. Einzelarbeit

Die ersten drei Übungen im Schulbuch versuchen die neue Grammatikstruktur geläufig zu machen. Diese Übungen sind gleich für alle Lernenden und fördern die Einzelarbeit.

Dauer: 10 Minuten

Schritt 5. Gruppenarbeit

Für die weiteren Übungen oder Aufgaben wurden die Schüler dem Kriterium der Leistung nach getrennt; es wurden also vier Gruppen gebildet: eine leistungsschwächere (Lernende mit Leistung 0-9) eine leistungsschwache (Lernende mit Leistungen 10-13), eine leistungsstarke Gruppe (Lernende mit Leistungen 14-17) und eine leistungsstärkere (Lernende mit Leistungen 18-20). Die leistungsstärkeren Schüler/innen wurden außerdem als „Experten“ zur Verfügung der leistungsschwächeren Schüler gestellt, wenn sie mit der Lösung ihrer Übungen fertig sind. Sie können nach der Erledigung ihrer Aufgaben als „Spezialisten“ eingesetzt werden, um den leistungsschwächeren Schüler/innen Hilfe zu leisten.

Dauer: ca. 15 Minuten

Zweite Unterrichtsstunde

Schritt 6. Gruppenarbeit- Aufgabenpool (Wahl und Pflichtübungen) zur weiteren Festigung der Wechselpräpositionen

Ihrer Leistung nach, IN Gruppen geordnet, lösen die Lernenden die Übungen aus dem Aufgabenpool. Die Lernenden aller Leistungsgruppen können sich nach der Bewältigung dieser Übungen, mit den Übungen einer anderen Leistungsgruppe beschäftigen. Ihnen wird auch thematischer Wortschatz ausgeteilt.

Dauer: ca. 25 Minuten

Schritt 7. Das Kopfkino

An die Lernenden wird ein Foto mit einem leeren Wohnzimmer ausgeteilt. Sie sollen ihre eigene Fantasie anregen und beschreiben, was im Wohnzimmer stehen würde. Es wird im Kopf visualisiert und mit Bildern ausgeschmückt.

Dauer: ca. 10 Minuten

Schritt 8. Spiel in der Klasse

Der neue grammatische Lernstoff wird in freier Kommunikation verwendet.

Dauer: ca. 10 Minuten

Dritte Unterrichtsstunde

Schritt 9: Entlastungsaktivität- Brettspiel

Aufteilung der Lernenden in homogenen Gruppen dem Geschlecht gemäß. Die Spieler sind reihum einmal pro Runde mit dem Würfel an der Reihe. Jeder Lernende der beiden Gruppen in der Klasse würfelt und entsprechend der Nummer zählt er Kästchen und antwortet auf die Frage auf dem Spielfeld.

Dauer: ca. 20 Minuten

Schritt 10. Hörtext: Lied

Am Ende des Unterrichtseinheit wurde in der Klasse ein Lied im CD-Player eingesetzt, der zusammenfassend die Regel der Wechselpräpositionen laut wiedergibt. Das Lied hat die berühmteste Melodie des Kinderschlafliedes, die allen schon bekannt ist. Die Lernenden machen ihr eigenes Hörspiel mit einer Tonaufnahme-App: Einfach den Text in das Smartphone sprechen (oder singen) und immer wieder anhören.

Dauer: ca. 10 Minuten

Schritt 11. Plenum-Herstellung eines Posters

Die Lernenden helfen bei der Herstellung des Posters, auf dem das grammatische Phänomen abgebildet wird.

Dauer: ca. 15 Minuten

Medien

Arbeitsblätter, Folien, Foto, CD-Player, Smartphone

Schritt 1

			Singular			
Maskulin			Feminin		Neutral	
Nom.:	der		die		das	
Dat.:	dem		der		dem	
Akk.:	den		die		das	
			Plural			
			Nom.:	die		
			Dat.:	den		

Schritt 2

Erster Dialog



Andreas und Maria-Christine sind in Hamburg. Sie räumen das Zimmer von Andreas ein.

M-C.: Wohin stellen wir deine Möbel? Komm wir machen das zusammen!

A.: Also das Regal stellen wir rechts neben das Fenster und den Schreibtisch zwischen das Regal und den Nachttisch.



M-C.: Und die Bilder? Wohin hängen wir die Bilder?

A.: Die Bilder hängen wir über das Bett an die Wand.

M-C.: Du hast doch auch einen Teppich. Wohin legst du dein Teppich?

A.: Ich lege den Teppich vor das Bett.

M-C.: Nein, am besten legst du den Teppich in die Mitte des Zimmers.

A.: Ja, das ist eine gute Idee! Jetzt soll ich auch die Bücher in das Regal stellen und meine Klammotten in den Schrank hängen.

M-C.: Und lege auch ordentlich deine T-Shirts in den Schrank. Wohin legst du deine



CDs?

A.: Vielleicht in das Regal oder auf den Nachttisch neben meinen Kassettenrekorder.

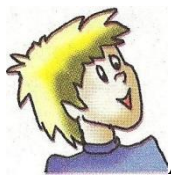
M:C.: Sag mal, Andreas, hast du jemanden kennengelernt?

A.: Ja, ich habe einen neuen Freund! Er heißt Markus. Markus ist auch neu hier. Er ist vor drei Monaten in die Stadt umgezogen. Er hat ein Fahrrad. Markus fährt jeden Tag mit dem Fahrrad in die Schule.

M:C.: Sehr schön. Ich habe auch eine Freundin kennengelernt, sie heißt Brigitte. Leider soll ich auch mein Zimmer einräumen! Dann ist die Mama nicht sauer. Wir sehen uns später, ja? Tschüs!

A.: OK! Tschüs!

Zweiter Dialog



Andreas trifft sein Freund Markus auf der Straße.

A.: Ich bin fertig. Ich habe mein Zimmer eingeräumt.

M.: Wo stehen deine Möbel?



A.: Das Regal steht rechts neben dem Fenster und der Schreibtisch zwischen dem Regal und dem Nachttisch. Meine Bilder hängen über dem Bett an der Wand und mein Teppich liegt in der Mitte des Zimmers.

M.: Toll!

A.: Markus, sag mal, wie sieht dein Zimmer aus? Wo stehen deine Möbel? Kannst du mir dein Zimmer beschreiben?

M.: Also, mein Zimmer ist im ersten Stock. Es ist nicht sehr groß, aber sehr hell und ruhig. Ich schlafe, ich lerne und höre Musik in meinem Zimmer. Der Schreibtisch steht vor dem Fenster und auf dem Schreibtisch steht der neue PC! Das Bucherregal steht neben meinem Schreibtisch. Meine Schulbücher stehen in dem Regal und meine Comichefte und CDs liegen auf dem Nachttisch zwischen dem Bett und dem Schrank. Nur eines stört mich: die Spielzeugkiste in der Ecke. Sie muss weg! In der Spielzeugkiste sind nur alte Spielsachen. Und ich brauche Platz, weil mein Zimmer eine Art Treffpunkt für meine Freunde ist.

A.: Dein Zimmer gefällt mir sehr. Ich finde es toll!

M.: Willst du mein Zimmer sehen? Komm gehen wir ins Haus! Dann können wir mit dem Fahrrad in die Stadt fahren!



A.: Super!

Schritt 3

Dialog 1

neben das Fenster
zwischen das Regal und **den** Nachttisch
über das Bett an die Wand
vor das Bett
in die Mitte des Zimmers
in das Regal
in den Schrank
auf den Nachttisch
neben meinen Kassettenrekorder
in die Stadt
in die Schule
ins Haus

Dialog 2

neben dem Fenster
zwischen dem Regal und **dem** Nachttisch
auf dem Schreibtisch
über dem Bett
an der Wand
neben meinem Schreibtisch
in dem Regal
auf dem Nachttisch
zwischen dem Bett und **dem** Schrank

Aktionsverben/Bewegung

stellen
kommen
legen
hängen
umziehen
fahren

Positionsverben

stehen
hängen
liegen
schlafen
lernen
hören

Wechselpräpositionen

in = μέσα σε

an = πάνω σε κάθετη επιφάνεια

auf = πάνω

hinter = πίσω από

über = πάνω από

neben = δίπλα

unter = κάτω από

zwischen = ανάμεσα

vor = μπροστά από

ΡΗΜΑ ΚΙΝΗΣΗΣ (AKTION, BEWEGUNG) → AKKUSATIV → Frage „wohin“?

stellen, hängen, legen, umziehen, fahren

ΡΗΜΑ ΣΤΑΣΗΣ (POSITION) → DATIV → Frage „wo“?

stehen, hängen, liegen, schlafen, hören, sein

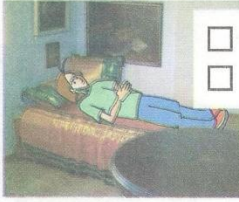
Schritt 4

7. Kreuze die richtige Lösung an!

1. Andreas, Maria-Christine, kommt! Das Essen steht schon Tisch.
 a. auf den b. auf dem c. aufs
2. Die Fotos liegen Regal.
 a. im b. aufs c. ins
3. Herr Alexiou stellt einen Stuhl Bett.
 a. neben dem b. neben das c. ans
4. Der neue Teppich von Maria-Christine liegt Schrank.
 a. hinter den b. vor den c. vor dem
5. Andreas legt seinen Pullover Kommode.
 a. in die b. in der c. im
6. Frau Alexiou stellt die CDs von Andreas Regal.
 a. auf dem b. ins c. im

Lektion 5 - Der Umzug

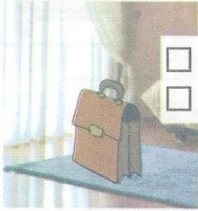
8. Was ist richtig?



- Andreas steht auf dem Bett.
- Andreas liegt auf dem Bett.



- Das Buch steht auf dem Tisch.
- Das Buch liegt auf dem Tisch.



- Die Tasche steht auf dem Teppich.
- Die Tasche liegt auf dem Teppich.



- Die Bücher stehen im Regal.
- Die Bücher liegen im Regal.

6. Ergänze die Verben stellen / stehen, legen / liegen, hängen.

1. Andreas heute den ganzen Tag im Bett. Er ist krank.
2. Über dem Bett von Maria-Christine ein Poster von Pink.
3. Frau Alexiou deckt den Mittagstisch. Sie die Gläser und die Teller auf den Tisch.
4. Oliver einen Kassettenrekorder ins Regal.
5. Im Arbeitszimmer am Fenster ein Sessel und ein kleiner Tisch.

Schritt 5

Übungsphase-Einzelarbeit

Übungen für die leistungsschwächeren Schüler/innen

Άσκηση 1.

Διάλεξε τη σωστή ερωτηματική αντωνυμία „wo“ ή „wohin“. Τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης, κίνηση ή σταση;

1. Wo/Wohin lege ich die Kreide?
2. Wo/Wohin hängt mein Mantel?
3. Wo/Wohin stelle ich den Stuhl?
4. Wo/Wohin ist der Kugelschreiber?
5. Wo/Wohin stellst du das Buch?
6. Wo/Wohin liegen deine Hefte?

Άσκηση 2

Σχημάτισε ερωτήσεις με το „wo“ ή το „wohin“ όπως το παράδειγμα Τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης, κίνηση ή σταση;

Sie stellt die Vase auf dem Tisch. Wohin stellt sie die Vase?

1. Der Vater hängt seinen Mantel in den Kleiderschrank.
2. Die Katze liegt auf dem Bett.
3. Maria-Christine legt das Heft auf den Schreibtisch.
4. Die Lampe hängt über dem Tisch.
5. Frau Alexis stellt die Vase auf den Tisch.

Άσκηση 3

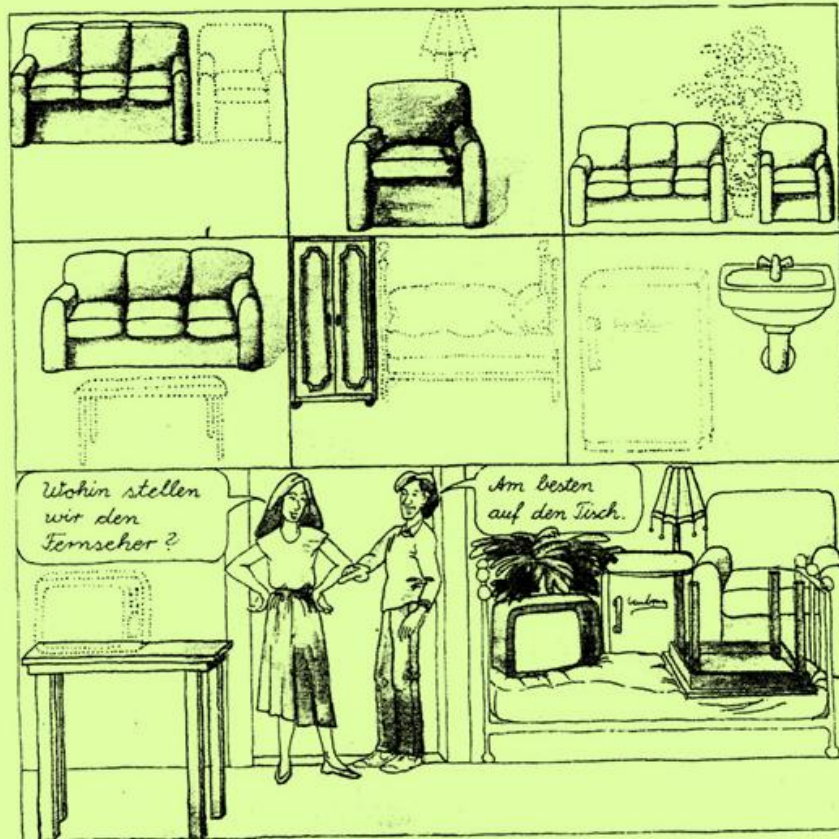
Συμπληρώσε τις προτάσεις όπως στο παράδειγμα.

14. Schreiben Sie.

Nach Übung

11

im Kursbuch



Wohin stellen wir den Fernseher?

Am besten auf den Tisch.

- a) Wohin stellen wir den Fernseher?
- b) _____ Sessel?
- c) _____ Tisch?
- d) _____ Lampe?
- e) _____ Bett?
- f) _____ Blume?
- g) _____ Kühlschrank?

Am besten auf den Tisch.

Übungen für die leistungsschwachen Schüler/innen

Σχημάτισε τις προτάσεις όπως στο παράδειγμα.

Beispiel: Der Sessel steht hinter der Tür. → Ich stelle den Sessel hinter der Tür

a) Der Teppich hängt über dem Stuhl.

b) Die Bücher liegen unter dem Bett.

c) Die CDs stecken in der Schublade.

d) Der Stuhl hängt an der Decke.

e) Der Schreibtisch steht vor der Tür.

f) Das Poster steckt in der Vase.

g) Die Socken liegen auf dem Fensterbrett.

Aus : <https://dafdiesunddas.files.wordpress.com/2013/09/c3bcbungen-wechselprc3a4positionen2.pdf>

Άσκηση 2

Συμπλήρωσε το „wo“ ή το „wohin“ όπως το παράδειγμα Τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης, κίνηση ή σταση;

ORTSANGABEN

1. Ergänzen Sie wo/wohin:

- 1.-----steht die Vase?
- 2.-----liegt das Buch?
- 3.-----stellen Sie den Tisch?
- 4.-----liegt Berlin?
- 5.-----legen Sie die Hefte?
- 6.-----sitzt Richard?
- 7.-----hängt das Bild?
- 8.-----setzt Lisa ihre Puppe?
- 9.-----hat Laura den Mantel gehängt?
- 10.-----sitzt die Katze?



Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 3

Διάλεξε το σωστό.

Aus: <https://de.islcollective.com>.

2. Was ist richtig?

1. dem/den	1. Der Hund schläft unter----- Tisch.
2. auf/neben	2. Der Tisch ist -----dem Bett.
3. Wo/Wohin	3. -----steht das Auto?
4. legt/liegt	4. Helga-----in der Sonne.
5. die/der	5. Ich stelle den Kulli in -----Schublade.
6. auf/zwischen	6. Das Heft liegt-----dem Tisch.
7. hängt/steht	7. Der Stuhl -----neben dem Bett.
8. auf/über	8. Die Lampe hängt -----dem Tisch.
9. stellt/steht	9. Olga -----die Tasche neben den Schreibtisch.
10. legt/liegt	10. Jens ist krank. Er-----im Bett.
11. Wo/Wohin	11. -----hast du den Mantel gehängt?

Übungen für die leistungsstarken Schüler/innen

Άσκηση 1

Υπογράμμισε το σωστό

Beispiel: Die Mutter legt das Baby ins Bett / im Bett.

- a) Frau Alexiou setzt sich gern **im Sessel/ in den Sessel** und liest ein Buch.
- b) Der Schreibtisch steht **am Fenster / ans Fenster**.
- c) **Auf deinem Schreibtisch / Auf deinen Schreibtisch** liegen immer so viele Bücher.
- d) Tina ist sehr unordentlich. Sie stellt ihre Schuhe **unter dem Bett / unter das Bett**.
- e) Frau Alexiou stellt die Vase **auf den Tisch / auf dem Tisch**.
- f) **An der Wand / An die Wand** hängen viele Bilder.
- g) Die Mutter setzt ihren Sohn **in seinem Kinderwagen / in seinen Kinderwagen**.
- h) Sie hängt den Pullover **in den Schrank / in dem Schrank**.

Άσκηση 2

Συμπλήρωσε την σωστή πρόθεση και την σωστή πτώση των ουσιαστικών!

1. Herr Alexiou stellt das Buch Regal.
2. Das schöne Bild hängt Wand.
3. Maria-Christine steht Bett.
4. Andreas legt das Heft Buch und CDs.
5. Die Bücher liegen Bett.
6. Maria-Christine stellt die Vase Tisch.
7. Die Lampe hängt Tisch.
8. Der Nachttisch steht Bett
9. Frau Alexiou legt die Teller Tisch.
10. Der Teppich liegt Schrank.

Άσκηση 3

Συμπλήρωσε την σωστή πτώση.


1. Die Bücher sind in _____ Bücherregal (n). (kurz: _____)
2. Der Hund liegt auf _____ Bett (n).
3. Der Junge geht in _____ Kino (n). (kurz: _____)
4. Die Katze springt auf _____ Stuhl (m).
5. Ich sitze auf _____ Stuhl (m).
6. Der Stift liegt unter _____ Tisch (m).
7. Der Kugelschreiber rollt unter _____ Sofa (n).
8. Das Bild hängt an _____ Wand (f).
9. Die Flasche steht neben _____ Computer (m).
10. Der Mann wartet vor _____ Tür (f).
11. Ich lege das Buch auf _____ Tisch (m).
12. Die Kinder spielen in _____ Garten (m) Fußball. (kurz: _____)
13. Lisa stellt die Blumen auf _____ Fensterbank (f).
14. Der Vater ist in _____ Küche (f).
15. Wir frühstücken in _____ Wohnzimmer (n). (kurz: _____)
16. Das Kind sitzt zwischen _____ Mutter und _____ Vater.

Übungen für die leistungsstärkere Leistungsgruppe

Άσκηση 1

Περιέγραψε το δωμάτιο με τα ρήματα *hängen, liegen, stehen, sitzen* και την κατάλληλη πρόθεση.

Mein Zimmer



Beschreiben Sie das Zimmer mit den Verben - *hängen, liegen, stehen, sitzen*- und einer passenden Präposition

Beispiel : Der Teppich liegt vor dem Nachttisch

1. Die Tasse.....
2. Der Teddybär.....
3. Das Bild.....
4. Der Stuhl.....
5. Das Buch.....
6. Das Bett.....
7. Der Schrank.....

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 2

Κύκλωσε την σωστή απάντηση.

Wechselpräpositionen

Was ist richtig?



1. Der Fernseher steht _____ Tisch.
a) an dem b) auf dem c) auf den d) in dem
2. Die Mutter stellt die Vase _____ Tisch.
a) auf dem b) auf den c) an dem d) an den
3. Das Gemälde hängt _____ Wand.
a) an der b) an die c) auf die d) auf der
4. Petra bleibt immer lange _____ Badezimmer.
a) in das b) in dem c) in den d) in die
5. Meine Kleider liegen _____ Bett.
a) über meinem b) über mein c) auf meinem d) auf mein
6. Ein Vogel sitzt _____ Dach.
a) auf das b) an das c) in dem d) auf dem
7. Wir fliegen nächste Woche _____ Türkei.
a) in der b) nach der c) zu die d) in die
8. Peter liegt _____ sein _____ Bett und liest.
a) an ... es b) in ... es c) auf ... es d) in ... em
9. Der Vater schreibt _____ Schreibtisch.
a) in sein b) an sein c) an seinem d) in seinem
10. Ich warte _____ Post auf dich.
a) auf die b) auf der c) vor die d) vor der

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 3

Η Maria-Christine μετακόμισε στο καινούργιο της σπίτι. Σχημάτισε ερωτήσεις και απαντήσεις όπως το παράδειγμα. Χρησιμοποίησε το κατάλληλο ρήμα και τη σωστή πρόθεση.

Wohin oder Wo?

	Wohin? stellen legen hängen + Akkusativ	Wo? stehen liegen hängen + Dativ	
---	---	--	---

ÜBUNG 7

Maria-Christine zieht in ihre neue Wohnung ein. **Wohin** stellt sie ihre Möbel? Bilde Fragen und Antworten! Benutze die passenden **Verben** und **Präpositionen** (in/neben/auf/ an/vor/ hinter/zwischen/ über/unter).

Beispiel: Wohin stellt Maria-Christine den Tisch? Maria-Christine stellt den Tisch in die Mitte des Zimmers.

1. die Stehlampe/die Ecke

2. das Sofa/der Schrank

3. die Bücher/das Regal

4. die Vase/der Tisch

5. das Bett/der Nachttisch

6. der Teppich/der Boden

7. die Poster/die Wand

ÜBUNG 8

Jetzt ist es Ordnung in der Wohnung. **Wo** stehen die Möbel? Bilde Frage und Antworten! Benutze die passenden **Verben** und **Präpositionen** (in/neben/ auf/an/vor/hinter/zwischen/ über/unter).

Beispiel: Wo steht der Tisch? Der Tisch steht in der Mitte des Zimmers.

1. die Stehlampe/die Ecke

2. das Sofa/der Schrank

3. die Bücher/das Regal

4. die Vase/der Tisch

5. das Bett/der Nachttisch

6. der Teppich/der Boden

7. die Poster/die Wand

Aus: <https://de.islcollective.com>

259

Schritt 6

Aufgabenpool

Leistungsschwächere Leistungsgruppe

Άσκηση 1

Βάλε το ουσιαστικό σε πτώση δοτική.

1. Dativ :Ergänze die Übungen mit Dativ ; Wechselpräpositionen.

Bestimmter Artikel:

a) der

1. Ich stehe **auf** (der Teppich) **vor** (der Kleiderschrank).
2. **In** (der Physikraum) unterrichtet der Physiklehrer, Physik.
3. **Hinter** (der Kiosk) ist die Sporthalle.
4. **Zwischen** (der Stuhl) und (der Tisch) liegt ein Teppich.
5. Die Katze sitzt **neben** (der Papierkorb).

b) das

1. **In** (das Schlafzimmer) sitzen die Freunde und trinken Kaffee.
2. **Vor** (das Fenster) hängen Gardinen(gordyne).
3. **Unter** (das Bett) liegen meine Sportschuhe.
4. **An** (das Regal) hängt ein Poster.

c)die

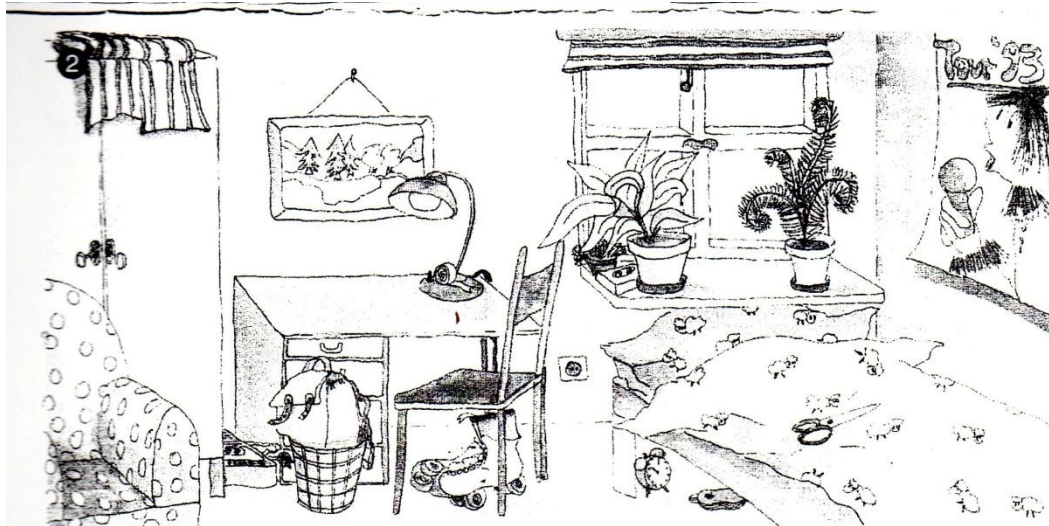
1. **Auf** (die Tafel) stehen die Hausaufgaben geschrieben.
2. **Unter** (die Schulbibliothek) ist der Musikraum.
3. **Über** (die Treppe) ist ein Teppich.
4. **Zwischen** (die Lampe) und (die Tür) steht der Schreibtisch. bvb.

d) die -Plural

1. **Vor** (die Schränke) stehen Tische.
2. **Zwischen** (die Türe) sind Wände.
3. **Vor** (die Zimmer) liegen Papiere.
4. **Neben** (die Regale) hängen die Lampen.

Άσκηση 2

Συμπλήρωσε τις προτάσεις όπως στο παράδειγμα. Διάλεξε το σωστό ρήμα και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση.



a) Schau Bild 1 an und beantworte dann die Fragen.

Wo	liegt	das Taschenmesser?	<u>Es liegt auf dem Bett.</u>
	steht	das Handtuch?	<u>Es</u>
	ist	die Schere?	<u>Sie</u>
		der Tesafilm?	_____
		der Rucksack?	_____
		das Tagebuch?	_____
		der Cassettenrecorder?	_____
		die Cassette?	_____

Aus: Ping-Pong 2(1996)

Άσκηση 3

Η Maria-Christine τώρα συγυρίζει το δωμάτιο της. Πού τοποθετεί τα αντικείμενα; Διάλεξε το σωστό ρήμα και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση, όπως στο παράδειγμα: **Wohin stellt Maria-Christine die Lampe? Sie stellt die Lampe auf den Tisch.**

		der Rucksack
Wohin	legt	die Schere
	stellt	der Kassettenrecorder
	hängt	die Uhr
		das Bild

Άσκηση 4

Διάλεξε το σωστό ρήμα.

Hängen, legen oder stellen? Ergänze das passende Verb.

1. Ich _____ die Jacke in den Schrank.
2. Ich _____ die Flasche auf den Tisch.
3. Ich _____ das Poster an die Wand.
4. Ich _____ den Stift auf das Heft.
5. Ich _____ den Stuhl auf den Balkon.

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 5

Διάλεξε το σωστό ρήμα.

Frau Alexiou: So, Kinder, jetzt räumen wir auf. Bitte (**stellt/steht/setzt**) alle Bücher ins Bücherregal!

Maria-Christine: Soll ich die die Hefte auf den Schreibtisch (**stellen/legen /liegen**)?

Frau Alexiou: Nein, hier ... so. Jetzt ist es besser: alle Hefte (**legen/liegen/stehen**) zusammen hier im Schubladen.

Andreas: Maria-Christine wohin sollen wir die Bilder (**hängen/setzen/liegen**)?

Maria-Christine: An die Wand natürlich!

Frau Alexiou: Maria-Christine, hilf mir bitte. Wohin müssen wir die Stühle (**stellen/sitzen/liegen**).

Maria-Christine: An die Schreibtische!

Andreas: Ach nein! Meine Tasche (**liegt/sitzt/steht**) hier auf den Boden.

Frau Alexiou: Du sollst deine Tasche neben den Schreibtisch (**stehen/stellen /sitzen**)!

Άσκηση 6

Διάλεξε το σωστό!

1. (Wo/Wohin) gehst du heute Abend? -- Ich gehe (**ins/im**) Theater.
2. (Wo/Wohin) ist dein Mantel? -- Er hängt (**an/auf**) der Wand dort:
3. (Wo/Wohin) steht meine Tasche? -- Sie liegt (**an/auf/in**) dem Boden.
4. (Wo/Wohin) stellst du dein Fahrrad? (**In der/In die/Auf der**) Garage.
5. (Wo/Wohin) ist dein Auto? -- (**Hinter dem/Hinter das/Zwischen das**) Haus.
6. (Wo/Wohin) hängst du die Bilder? -- (**An die/Über die/Auf die**) Wand.
7. (Wo/Wohin) liegen deine Bleistifte? -- (**Auf dem/In dem/An den**) Schreibtisch.
8. (Wo/Wohin) legst du deine Hefte? --Ich lege sie (**neben der/in die/auf die**) Tasche.
9. (Wo/Wohin) steht die Vase? -- Sie steht (**an/über/auf**) dem Fenster.
10. (Wo/Wohin) läuft die Katze? -- (**Unter das/Neben dem/Auf dem**) Bett.

Άσκηση 7

Συμπλήρωσε την κατάλληλη πρόθεση και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση. Πρόσεχε κάθε φορά τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης: κίνηση ή στάση;

- a) Ich und meine Freunde gehen oft Kino. 
- b) Die Katze steht Auto. 
- c) Die Maus sitzt Käse. 
- d) Lena hat Fieber und liegt Bett. 
- e) Das Auto fährt Haus. 
- f) Die Maus liegt Stuhl. 
- g) Mein Opa schläft gern Sessel. 
- h) Das Flugzeug fliegt Stadt. 
- i) Der Polizist steht Polizeiwagen. 

isLCollective.com

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 8

Συμπλήρωσε την κατάλληλη πρόθεση και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση. Χρησιμοποίησε την κάθε πρόθεση μόνο μία φορά.


1. Das Bild hängt Wand.
2. Das Buch liegt Tisch.
3. Das Fahrrad steht Haus.
4. Der Stuhl steht Schreibtisch.
5. Er hängt die Lampe Tisch.
6. Maria- Christine stellt das Buch Bücherregal.
7. Der Schreibtisch steht Bett und Sofa.
8. Die Katze schläft Bett.
9. Die Vase steht Fenster.

Άσκηση 9

Η οικογένεια Αλεξίου μετακόμισε. Βοήθησε την να τακτοποιήσει τα έπιπλα. Διάλεξε ένα δωμάτιο. Γράψε 5 προτάσεις που να περιγράφουν που θα τοποθετήσει η Κυρία Αλεξίου τα έπιπλα μέσα στο δωμάτιο που επέλεξε. Παράδειγμα: *Frau Alexiou stellt den Esstisch neben der Vitrine.*

Räume im Haus - Möbel

1. Auf welchen Raum zeigen die Pfeile?



1. Küche

2. Esszimmer

3. Schlafzimmer

4. Wohnzimmer

5. Badezimmer

6. Jugendzimmer

7. Kinderzimmer

8. Garage

2. Welches Möbelstück kommt wohin?
Schreibe die Nummer des passenden Raums hinter die Wörter!
Beispiel: Herd - 1.

Vitrine	Schaukelstuhl
Esstisch	Bild
Küchenschrank	Wanduhr
Fernseher	Toilette
Bett	Waschbecken
Kommode	Kühlschrank
Badewanne	Tischlampe
Auto	Dusche
Sofa	Schreibtisch
Kinderbett	Computer
Lüster	Mikrowelle
Schreibtisch	Stühle
Regal	Stehlampe
Sessel	Spiegel

IS-Collective.com

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Λεξιλόγιο για την άσκηση 9

die Vitrine = βιτρίνα

der Esstisch = τραπεζαρία

der Küchenschrank = ντουλάπι κουζίνας

der Fernseher = τηλεόραση

das Bett = κρεβάτι

die Badewanne = μπανιέρα

das Auto = αυτοκίνητο

das Sofa = καναπές

das Kindbett = παιδικό κρεβάτι

der Lüster = πολυέλαιος

der Schreibtisch = γραφείο

das Regal = ράφι (βιβλιοθήκη)

der Sessel = πολυθρόνα

der Schaukelstuhl = κουνιστή πολυθρόνα

das Bild = κάδρο

die Wanduhr = ρολόι τοίχου

die Toilette = τουαλέτα

das Waschbecken = νιπτήρας

der Kühlschrank = ψυγείο

die Tischlampe = επιτραπέζιο φωτιστικό

die Dusche = ντουςιέρα

der Computer = ηλεκτρονικός υπολογιστής

die Mikrowelle = φούρνος μικροκυμάτων

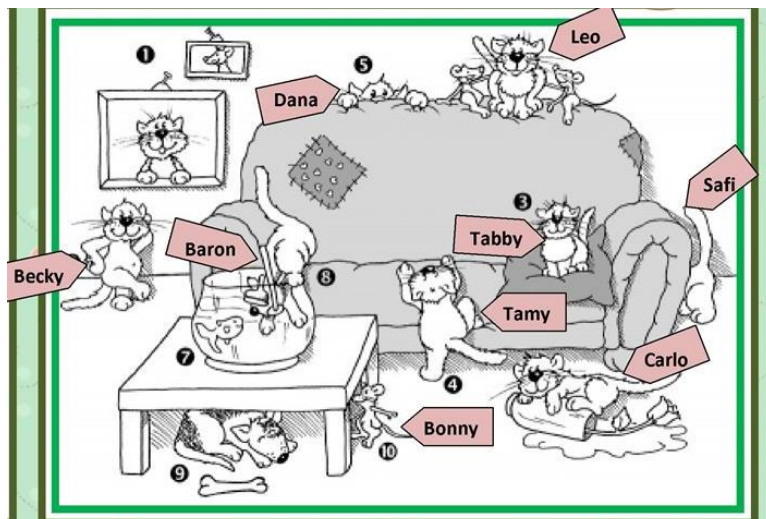
die Stühle (Pl.) = καρέκλες

die Stehlampe = επιδαπέδιο φωτιστικό

der Spiegel = καθρέφτης

Άσκηση 10

Τι κάνουν οι γατούλες στη φωτογραφία; Απάντησε στις ερωτήσεις. Τι δηλώνει το ρήμα κάθε φορά κίνηση ή στάση; Βαλε το άρθρο του ουσιαστικού στη σωστή πτώση



II. Übe die Wechselpräpositionen!

1. Wo steht die Katze Becky? (an/e Wand).....
2. Wo sitzt der Kater Leo? (zwischen/e Mäuse).....
3. Wohin kriecht die Katze Safi? (hinter/s Sofa).....
4. Wo sitzt der Kater Tabby? (auf/s Kissen).....
5. Wohin klettert der Kater Baron? (in/s Aquarium).....
6. Wo versteckt sich die Katze Dana? (hinter/s Sofa).....
7. Wohin geht die Maus Bonny? (unter/r Tisch).....
8. Wo schläft der Hund Bruno? (unter/r Tisch).....
9. Wohin klettert die Katze Tamy? (auf/s Sofa).....
10. Wo schläft der Kater Carlo? (auf/e Vase).....
11. Wo schwimmt der Fisch? (in/s Aquarium).....
12. Wo hängen die Bilder? (an/ e Wand).....
13. Wo liegt die Vase? (auf/r Boden).....
14. Wo liegt der Knochen? (neben/r Hund).....
15. Wo steht der Tisch? (vor /s Sofa).....

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Λεξιλόγιο για την άσκηση 10

der Kater = γάτος

das Kissen = μαξιλάρι

der Boden = πάτωμα

kriechen = σέρνομαι

klettern = σκαρφαλώνω

sich verstecken = κρύβομαι

der Knochen = κόκκαλο

Schritt 7



www.raumax.de/wohnraumgestaltung/haus-umbauen/haus-renovieren/

Schritt 8

8. Spiel in der Klasse!

Μια μαθήτρια / ένας μαθητής σηκώνεται και δίνει εντολή σε μια συμμαθήτρια / ένα συμμαθητή να τοποθετήσει κάπου ένα αντικείμενο.

z.B. Leg dein Buch unter den Tisch! Αυτή / αυτός την εκτελεί και συνεχίζει δίνοντας μια καινούρια εντολή.



AB: 7.

Schritt 9

<p>START </p>	<p>Wo ist deine Schultasche? </p>	<p>Mein Poster hängt _____ Wand. </p>	<p>Nenne drei Wechselpräpositionen! </p>	<p>Bilde jeweils einen Satz mit über, unter, hinter! </p>	<p>Nenne drei Verben der Aktion! </p>	<p>Gehe drei Felder zurück! </p>	<p>Erkläre: wann stehen die Wechselpräpositionen im Dativ? </p>
<p>Ordne die Satzteile: legt/den/Christine/Teppich/auf/Boden/den</p>	<p>Beschreib dein Traumzimmer und benutze drei Wechselpräpositionen! </p>	<p>Bitte einmal würfeln! </p>	<p>Das Buch liegt _____ Tisch. </p>	<p>Bilde jeweils einen Satz mit auf, in, bei. </p>	<p>Gehe ein Feld zurück! </p>	<p>Erkläre: wann stehen die Wechselpräpositionen im Akkusativ? </p>	<p>Erkläre: wann stehen die Wechselpräpositionen im Dativ? </p>
<p>Nenne drei Verben der Position! </p>	<p>Wo sind deine Hefte? </p>	<p>Ordne die Satzteile: vor/Andreas/steht/Schreibtisch/dem</p>	<p>Herr Alexiou stellt die Bücher _____ Regal. </p>	<p>Bilde jeweils einen Satz mit zwischen, vor, neben! </p>	<p>Gehe drei Felder zurück! </p>	<p>Gehe drei Felder zurück! </p>	<p>Ziel </p>

Schritt 10

an auf hinter in neben über unter vor zwischen
AKKUSATIV bei **Aktionen**
 und den **DATIV** im **Stehen**

(Lied aus: <http://www.deutsch-leichter.de/praepositionen.htm>)

Schritt 11

Wechselpräpositionen

in über
 neben vor
 hinter
 auf an
 unter zwischen

Wo? Nerede | **wohin? Nereye**

wohin? Aktion Akkusativ

an auf hinter in neben
 über unter vor zwischen

Wo? Dativ

an auf hinter in neben
 über unter vor zwischen

Aus: <https://de.islcollective.com>

Präpositionen mit Dativ und Akkusativ

- In, an, auf, über, unter, vor, hinter, neben, zwischen

Wo? - Dativ	Wohin? - Akkusativ
<ul style="list-style-type: none"> • sein • stehen • liegen • sitzen • hängen 	<ul style="list-style-type: none"> gehen, kommen stellen legen setzen hängen

Aus: de.slideshare.net

6. Schlussfolgerungen der empirischen Untersuchung im Nutzen für einen qualitativen Grammatikunterricht

Das Ziel des vorliegenden Beitrags war, die Hypothese zu bestätigen, dass die Förderung der Autonomie des Lernenden und die Verstärkung seiner Motivation durch differenzierende Methoden innerhalb der Unterrichtsstunden zu einem qualitativeren und erfolgreichen Grammatikerwerb führen können. Die Analyse der Ergebnisse aber auch die Beobachtung des Verhaltens der Schüler/innen beider Schulen während der Durchführung der Unterrichtseinheiten belegen, dass Binnendifferenzierung in der Praxis für diese Schülergruppen funktioniert hat.

In der Phase der Untersuchung wobei alle Ergebnissen insgesamt, die durch Fragebögen, Kontrollübungen und Beobachtung des Verhaltens der Lernenden beider Schulen ermittelt und interpretiert wurden, wurde zu bestimmten Schlussfolgerungen gelangt, die ebenfalls auf konkrete Vorschlägen abzielen bezüglich der effektiven Didaktisierung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht in gymnasialen Oberstufen unter dem Prinzip der Binnendifferenzierung.

Durch die Interpretation der Ergebnisse und ihre Analyse könnte der Grammatikunterricht effektiver und optimaler für jeden einzelnen Schüler entsprechend den in dieser Studie ausgewählten individuellen Heterogenitätsfaktoren (s. 1.3.2, 1.4 und 1.5.1.2) sein. Außerdem gewinnt die Rolle der Lehrkraft an Bedeutung, wenn Rücksicht auf diesen Faktoren genommen wird.

Aus der Datenerhebung der empirischen Forschung wurde festgestellt, dass besonders die leistungsschwächeren und- schwachen Leistungsgruppen hohe Leistung in der Evaluationsphase erreichen. Gleichzeitig haben die leistungsstarken und- stärken Lernenden ihre guten Leistungen gehalten und sie auch erweitert.

Obwohl die Lernprozesse bei den Lernenden in denselben Klassen unterschiedlich ablaufen, wurden diese Abweichungen mit verschiedenen didaktisch-methodischen Maßnahmen aufgegriffen.

Oberstes Ziel der eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen in der didaktischen Praxis war, dass die Lernenden Aufgaben entsprechend ihrem eigenen Leistungsniveau lösen. Vor allem die Teilung der Lernenden in Leistungsgruppen bot ihnen Flexibilität an, die Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu lösen. Dadurch wurden die notwendigen Kompetenzen und Fertigkeiten individuell gefördert. Sie hatten auf ihren individuellen Niveaustufen Erfolge erreicht, und dieses Erfolgserlebnis stärkte ihre Autonomie vor allem und ihre Lernmotivation. Diese Differenzierungsform basiert auf dem psychischen Mechanismus demnach die Lernenden durch Erfolg positiv beeinflusst werden.

Es hat sich also gezeigt, wie wesentlich die Autonomie und die Motivation (s. zu Grundprinzipien der Binnendifferenzierung) beim Fremdsprachenlernen sind, da sie den Lernprozess in großem Grad positiv beeinflussen.

Das Lernen erfordert vielfältige Aktivitäten, Anstrengungsbereitschaft sowie Selbstwirksamkeitserwartungen. Die Steuerung der Aktivitäten, ihre Ausrichtung auf die Aneignung von Lerninhalten, die Mobilisierung von Anstrengungen und die Bereitstellung der entsprechenden Ressourcen sollte der Lernende möglichst eigenständig bzw. autonom vornehmen oder sich zumindest durch die Lehrkraft dazu bewegen lassen.

Lehrer/innen stehen oft vor Herausforderungen, die schwer zu bewältigen erscheinen. Täglich stellt man sich die Frage, wie man den unterschiedlichen Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen der Schüler/innen gerecht werden kann. Man stellt sich die Frage, wie optimal die Unterrichtszeit genutzt werden kann, um möglichst alle an das Ziel heranzuführen. Wie berücksichtigt man bei der Planung des Unterrichts all die Unterschiede, welche die Schüler/innen mit sich bringen? Zunächst sollen die Unterschiede der Schüler erkannt werden und dann ein Angebot, das möglichst viele dieser Ungleichheiten abdeckt, angeboten werden. Dabei soll man differenziert vorgehen. Es sind mehrere Aspekte, denen man bei der Differenzierung Genüge leisten kann und dabei ergeben sich mehrere Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Schüler/innen: Differenzierung nach Sozialformen, Leistungsniveau, Themen, Aufgabenstellung, Aufgabenangebot, Lernwegen, Lernpräsentationen und individuellem Tempo.

Leistungsheterogene Lerngruppen verlangen didaktische Maßnahmen, die individuelle Lernvoraussetzungen in den Blick nehmen und diesen Rechnung tragen. Binnendifferenzierende Gestaltung des Unterrichts heißt, die Lernenden nach ihren optimalen Möglichkeiten zu fördern und die individuellen Lernergebnisse innerhalb einer bestimmten Unterrichtszeit zu optimieren, also die Lernzeit individuell bestmöglich zu nutzen.

Binnendifferenzierung ist ohne Frage auch beim traditionellen LehrerInzentrierten Unterricht möglich. Das zum Repertoire jeder Lehrer, jede Lehrerin gehörende Postulat des Methodenwechsels nimmt bei dieser Unterrichtsform eine zentrale Rolle ein. Ein Kurztext, der die eingeführte Struktur enthält, ein Bild, das im Kopf visualisiert und mit Bildern ausgeschmückt werden kann, ein Lied oder ein auf CD (s. 5.2) gesprochener Text mit der Regel aus dem Schulbuch in das Smartphone sprechen, verringern die sprachlich-kognitive Dominanz des Unterrichts, sprechen verschiedene Sinne an und ermöglichen Lernenden mit verschiedenem Lerntypus auf diese Weise unterschiedliche Lernzugänge.

In der Klasse hängende Lernhilfen in Form von Postern (s. 5.2) mit der Abbildung der grammatischen Struktur Tipps zum Schreiben, z.B. thematischer Wordersatz, der mit der grammatischen Struktur zusammenhängt sowie Wörterbücher, Nachschlage-

werke und elektronische Enzyklopädien und Lexika unterstützen Lernenden dabei, sich in ihrer individuellen Lernsituation im Unterricht besser zurechtzufinden. Die im Unterricht zu bearbeitenden Materialien können in mehrfacher, unterschiedlicher Form angeboten werden. Ein Text kann z.B. mit oder ohne Entlastungen, in voller Länge und in vereinfachter Form, mit oder ohne Bilder und mit individuell vorbereiteten unterschiedlichen Arbeitsaufgaben versehen sein - gemäß dem Niveau der verschiedenen Lernenden bzw. Leistungsgruppen.

Schließlich gehören zur traditionellen binnendifferenzierenden Unterrichtsvorbereitung Zusatzangebote für Lernende, die ihre Aufgaben schneller erledigt haben. Diese Zusatzangebote müssen lustvoll konzipiert sein, ein Spiel (s. Wechselpositionen-Brettspiel), das den momentanen Unterrichtsstoff anreichern und erweitern kann.

Für den visuellen Lerntyp, der in seinem Gehirn alles Aufgenommene schneller visualisiert, als er es artikulieren kann, können Vorträge ohne visuelle Unterstützung Schwierigkeiten bereiten (s. 2.2 zur medialen Differenzierung). Sowohl der Einsatz von Lesetexten, Bildern oder Illustrationen, auf denen die Grammatik graphisch dargestellt wird, als auch von Grafiken, Schautafeln, Skizzen oder Diagramme, die einen Überblick über den neu einführende Lernstoff geben, sind für den bestimmten Lerntyp hilfreich. Für den auditiven Lerntyp hingegen, der gehörte Informationen besonders gut verarbeitet, könnten im Unterricht Dialoge, Diskussionen, Erzählungen, Gespräche und Vorlesungen eingesetzt werden. Der auditive Lerntyp könnte sich den gesprochenen Input gut einprägen, wenn er sich die Aufnahme anhört. Für ihn ist z. B. das laute Wiederholen eines gelesenen Textes geeignet. Er kann auch gut mit Tonaufnahmen (CD-Programmen) lernen. Ein Hörtext, wobei die jeweilige grammatische Struktur eingebettet wird ist das effektivste für ihn. Der kinästhetische Typ zeichnet sich dadurch aus, dass er am besten durch Ausführen lernt, beispielsweise indem er das Gelernte konkret auf eine Situation anwendet oder nachspielt. Er braucht Aktion beim Lernen, will etwas tun oder spielen. Lernen ist für ihn mit Bewegung verbunden. Brettspiele, die die Grammatik enthalten, Rollenspiele, die viel Aktion enthalten sind sehr leistungsfördernd für diesen bestimmten Lerntyp.

Aus der empirischen Forschung ergab sich, dass alle Lernstile von den eingesetzten binnendifferenzierenden Maßnahmen profitiert haben. Insbesondere hat sich gezeigt: Aktive Lerner, lernen effektiver wenn sie mit anderen in einer Gruppe arbeiten. Das kooperative Lernen (s. 2.2 zur Differenzierung anhand von Sozialformen) sollte also gefördert werden, auch das Arbeiten in einer Gruppe. Reflektierende Lerner (Nachdenker), lernen effektiver, wenn sie die Gelegenheit haben darüber nachzudenken, was sie gelernt haben. Sie brauchen also mehr Zeit (s. 2.2 zur Didaktischen Differenzierung - Differenzierung nach Lerntempo) als die anderen Lernstile und wenn sie die Möglichkeit haben Einzelpersonen oder Gruppen bei der Arbeit zu beobachten, lernen sie am effektivsten. Sie könnten mit dem Aktivisten zusammenarbeiten und als Lernspezialisten eingesetzt werden, um den

leistungsschwächeren Schüler/innen Hilfe zu leisten. Davon profitieren alle, da ihre Sozialkompetenz gefördert und eine angenehme Unterrichts Atmosphäre geschaffen wird. Theoretische Lerner lernen effektiver, wenn die Anweisungen sehr analytisch und verständlich sind und wenn sie ihre Fähigkeiten nutzen sollen. Pragmatische Lernende (Pragmatiker) lernen effektiver; wenn ein Zusammenhang zwischen dem was sie lernen und der Aufgabe besteht (s. 1.3.1.3 Verknüpfung zu den Gedächtnisstrategien und 3.5 zu sinnstiftendes Kommunizieren/fünftes Merkmal eines guten Unterrichts von Meyer 2008), die sie lösen sollen. Die Aktivierung des Vorwissens und der Einsatz von häufigen Wiederholungen in bestimmten Zeitintervallen könnten für diesen Lernstil sehr hilfreich sein.

Ein wesentliches Ergebnis war also die Präferenz der Lernenden aus beiden Schulen, kooperatives Lernen (s. FB3 – Frage 13 und BD9:346) bei der Lösung einer Aufgabe. Das bedeutet die Zusammenarbeit von mindestens zwei Schülern in einer Gruppe, die sich gegenseitig bei der Gruppe unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen kommen. Die Arbeitsweisen, die auf dem kooperativen Lernen beruhen, zeigen jedoch viele positiven Auswirkungen. Sie vermindern die Ängstlichkeit, unterstützen die Motivation und haben die gegenseitige Rücksicht zum Ergebnis. Das Lernen wird effektiver, ist genießbarer und die Lernenden benutzen qualitativ bessere Strategien, wenn sie die Möglichkeit haben, mit anderen über ihre Gefühle zu sprechen. Wie ebenfalls in dieser Studie gezeigt wurde, suchen die Lernenden beider Schulen nach Hilfe vom Lehrer (s. Fragebogen 3- Fragen 25,32 und BD10:346). Dieser sollte hilfsbereit sein, wenn seine Schüler/innen Schwierigkeiten haben. Die Rolle des Lehrers ist sehr wichtig da er ein warmes Klassenklima schaffen kann, in dem alle offen ihre Fragen stellen können und Antwort und Erläuterung darauf finden, so dass der Unterricht nicht schwierig und langweilig wird.

Obwohl affektive Faktoren (s. BD16:350) keinen Einfluss auf die Leistung der Lernenden aus beiden Schulen hatten, ist zu betonen, dass der Lehrer ein positives Klima erschaffen soll. Die Hemmungen seiner Schüler/innen sich in der Klasse frei auszudrücken, sollten abgebaut werden und das Selbstvertrauen durch Belohnung und Ermutigung verstärken.

Um Binnendifferenzierung effizient in die Praxis umzusetzen, hat die Lehrperson auf das Zusammenwirken vieler Faktoren zu achten. Die Lehrperson nimmt eine völlig neutrale Position ein und versucht den Lernenden die Reflexionsfähigkeit auf die eigene Arbeit beizubringen. Wenn man Lernende für eine fremde Sprache begeistern will, muss darauf geachtet werden, dass ihre individuellen Voraussetzungen im Lehrprozess berücksichtigt werden. Es ist nicht so, dass alle Fremdsprachen mit Leichtigkeit lernen – vor allem dann nicht, wenn sie Teilleistungsschwäche haben. Lernende mit spezifischen Schwierigkeiten beim Lernen, können beim Erwerb einer Fremdsprache große Schwierigkeiten haben und das Fremdsprachenlernen kann für sie eine große Anstrengung bedeuten, was ein erhebliches Risiko für das Versagen darstellt.

Die Lehrkräfte konfrontieren sich also mit der Vielfalt der Lernenden im Hinblick auf ihre Lernvoraussetzungen, ihr Leistungsvermögen, ihre Motivation, ihre Interessen. Die Antwort auf die zunehmende Heterogenität in den Schulklassen ist auf jeden Fall differenzierter Unterricht. Binnendifferenzierung ist eine notwendige Antwort auf diese große pädagogische Herausforderung, die Kompetenzen und Interessen des einzelnen Schülers zu fördern und dabei auf die individuellen Bedürfnisse und Schwächen der Lernenden einzugehen (Bönsch/Mögling 2012). Binnendifferenzierender Unterricht bietet die Chance, den Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit gerecht zu werden. Doch die Umsetzung in der Praxis scheint durch die Rahmenbedingungen rasch an ihre Grenzen zu stoßen: Raumnot, Klassengröße und zu wenig geeignete Materialien werden oft als Argumente gegen die Realisierbarkeit eines differenzierenden Unterrichts genannt.

Wie funktioniert jedoch Binnendifferenzierung in der Unterrichtspraxis? Wie könnte man sich die Verwirklichung der binnendifferenzierten Methoden vorstellen?

Szenariendidaktik (s. 5.3) ist die derzeit wohl aktuellste und innovativste Unterrichtsform für die effektive Förderung von Sprachkompetenzen. Durch das Lernen in Szenarien kann auf die Heterogenität in Klassen und auf die höchst individuellen Unterschiede beim Zugang zu Texten eingegangen werden. Das Konzept führt zu erstaunlichen Ergebnissen.

In einem kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, der sich am Lernenden als Individuum orientiert, besteht die Aufgabe des Lehrenden darin, Unterrichtsszenarien zu gestalten (s. 3.5 zum Prinzip der Methodenvielfalt - zehn Merkmale eines guten Unterrichts), in denen die Lernenden aktiv die Fremdsprache gebrauchen, ihren eigenen Lernprozess gestalten und Lernstrategien anwenden, um zu individuellen Lösungen zu gelangen. In dieser an Piepho angelehnten „Szenariendidaktik“ (2003) ist die zu entwickelnde Lernerautonomie Voraussetzung, um in unserer Wissensgesellschaft lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Der Lehrer wählt als Lernberater, gemeinsam mit den Lernenden, eine methodische Vorgehensweise aus, um ein Thema zu bearbeiten. Ein breites Methodenspektrum (s. 2.2 Methodische Differenzierung) des Lehrenden ist dabei die Grundlage für einen abwechslungsreichen, interessanten und aktivierenden Unterricht. Zu den methodischen Verfahren, die in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen können, gehören u. a. Freiarbeit, (Wochen) Planarbeit, Lernwerkstatt, Lerntheke (Alter 2011), Stationenlernen, Projektunterricht (project-based language learning), aufgabenorientierter Unterricht (task-based language learning) (Gehring 2010 – Eisenmann/Summer 2011), Rollen- und Sprachlernspiele, Simulationen, Lernen durch Lehren (Abendroth-Timmer 2000: 3), die Arbeit mit einem Lesetagebuch (reading diary) (Eisenmann 2012a, 2012b) und die Nutzung von Web 2.0-Angeboten (Eisenmann/Strohn 2012; Eisenmann/Ludwig 2013).

Kooperative Lernformen, binnendifferenzierende Maßnahmen und Methoden im Fremdsprachenunterricht tragen dazu bei, die Lernenden zu autonom handelnden Sprachlernern zu erziehen. Vor diesem Hintergrund ist kooperatives Lernen eines der Hauptanliegen des Fremdsprachenunterrichts, da es nicht nur eine größere Konzentration auf Lernenden als Individuen erlaubt, sondern auch auf die (interkulturelle) kommunikative Kompetenz fokussiert.

Anders als im gemeinsamen Unterricht, der in der Regel in Form des Frontalunterrichts (s. Fußnote 101) erfolgt, stehen der Lehrkraft im Rahmen eines kooperativen Unterrichts (Paradies/Linser 2017: 48-55) viele Möglichkeiten für einen differenzierenden bzw. individualisierenden Unterricht zur Verfügung. Kooperationsorientierung beschreibt eine Inszenierungsform des Unterrichts. Sie soll sicherstellen, dass sich die Schülerinnen und Schüler Wissen gemeinschaftlich aneignen, dass sie Kompetenzen individuell entwickeln und dabei zugleich die Teamfähigkeit erlernen, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit. Kooperationsorientierter Unterricht steht deshalb zwischen frontaler Belehrung und selbstreguliertem individuellem Lernen (Meyer/Heck 2008: 8) Im kooperativen Unterricht arbeiten die Lernenden in der Regel in Gruppen oder Paaren zusammen, d. h. der soziale Aspekt steht demnach im Vordergrund und ermöglicht es dem Lernenden, seine Persönlichkeit zu entfalten, sich Wissen anzueignen und seine Methodenkompetenz zu erweitern. Kooperative Methoden sind gerade für die Verwendung im Fremdsprachenunterricht hervorragend geeignet, da sie sehr viel Anlass zur Kommunikation zwischen den Lernenden und damit ein hohes Maß an ihre aktive Teilnahme in der didaktischen Praxis ermöglichen. Findet Sprachenlernen überwiegend in Gruppen- oder Partnerarbeit statt, so ist der Redeanteil der Lernenden erheblich höher als bei der konventionellen Variante mit dem Lehrer als Vermittler von Wissen im Frontalunterricht. Durch die Verwendung der Fremdsprache in einem geschützten Raum trägt Kooperationsorientierung zudem zum Abbau von Sprachhemmungen bei.

Ganz entscheidend ist eine große Bandbreite sowie der gezielte Einsatz von unterschiedlichen Materialien und Medien (s. 2.2 zur medialen Differenzierung), die der Lehrende seiner Lerngruppe zur Verfügung stellt. Im besten Fall bestimmen die Lernenden den Einsatz der Lernmaterialien und Medien selbst, der Lehrer fungiert als Lernberater und -begleiter und sorgt für eine optimale Lernumgebung, indem er nicht nur die Materialien und Medien bereitstellt, sondern auch indem er sie bei Problemen oder Fragen unterstützt. Der hohe Grad der Wahlfreiheit bei dieser Methode führt zu einer Stärkung der Selbstkompetenz, der Methodenkompetenz aber auch der Kreativität einzelner Lernenden. Die Differenzierung erfolgt auf mehreren Ebenen: Zum einen werden unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt und auch die Wahl der Medien¹²⁸ bleibt größtenteils den Lernenden selbst überlassen. So kann

¹²⁸ Angeregt durch das in den letzten 20-30 Jahren verstärkte Medienbewusstsein, aber auch durch die immer weiter wachsenden Beiträge fremdsprachendidaktischer Literatur nicht nur im Bereich der allgemeinen Mediendidaktik (Blell/Kupetz 2009; Bosenius/Donnerstag 2004; Hecke/Surkamp 2009;

derselbe Inhalt je nach Interesse, Medienpräferenz, (Vor-)Erfahrungen und individuellen Fähigkeiten unterschiedlich erarbeitet werden. Eine Gruppe beschäftigt sich z. B. mit einem Text, eine andere mit Bildern oder Filmen, wieder eine andere mit einer CD oder dem Internet. Auch unterschiedliche Techniken beim Erarbeiten oder Präsentieren von Inhalten können als Grundlage für die Differenzierung dienen, denn „frühzeitige Entwicklung von Methodenkompetenz ist unabdingbar für individualisiertes, selbstverantwortetes Lernen“ (Kuty 2012: 50).

Die Ausführungen spiegeln den gegenwärtigen Stand der Diskussion verschiedener Ansätze der Differenzierung im Fremdsprachenunterricht wieder. Dabei zeigt sich, dass sich differenzierende und individualisierende Maßnahmen immer am Wohl der Lernenden ausrichten müssen, denn eine Orientierung an Durchschnittsschüler/innen funktioniert im modernen Fremdsprachenunterricht heute nicht mehr. Individualisiertes Lernen bedeutet jedoch nicht Einzelunterricht, sondern auf sich selbst gestelltes, selbständiges Arbeiten, das vor allem Methodenkompetenz und Metakognition der Lernenden fördert und ihnen in allen Bereichen Entscheidungsfreiheiten ermöglicht. Dies führt zwangsläufig zu einer veränderten Rolle der Lehrkraft, die zum einen als Wissensvermittler fungiert, gleichzeitig aber auch zum Berater im Lernprozess wird, indem sie das individuelle Lernen anregt und betreut. Der Lehrer ist somit auch Moderator bzw. Lerngestalter, der Lernumgebungen so einrichtet, dass die Lernenden optimal lernen können. Er ist in dieser Funktion zusätzlich verantwortlich dafür, dass die Lernenden zur Selbstständigkeit erzogen werden und ihr Selbstbewusstsein kräftigen. Grundsätzlich sollte der Fokus im Verlauf des Lernprozesses nicht darauf liegen, Schwächen abzubauen, sondern vielmehr, Stärken aufzubauen.

Die grundlegende Herausforderung besteht demnach nicht darin, Heterogenität einfach nur zu akzeptieren, sondern einen positiven Zugang und einen produktiven Umgang damit zu lernen und Heterogenität als Chance zu begreifen. Der Lehrer muss den Mut haben, Fehler zuzulassen und sich mehr in die Rolle des „guide at the side facilitator“ zu begeben (vgl. Prengel 2004; Peschel 2005).

Leitzke-Ungerer 2009; Reinfried/Volkman 2012), sondern insbesondere im Bereich des Computer-Assisted Language Learning (CALL) genießen neben traditionellen Medien auch neue Formate im heutigen Englischunterricht zunehmend wachsende Akzeptanz (Beatty 2010; Heim/Ritter 2012; Stockwell 2012). Dabei ist gerade die Entwicklung der digitalen Medien nicht nur Ausdruck einer rasanten gesellschaftlichen Entwicklung, sondern beeinflusst auch die Bildungsprozesse maßgeblich. Der gezielte Einsatz der neueren Medien – z. B. diverse Web 2.0-Anwendungen wie E-Mails, Foren, Chatrooms, Skype, Twitter, Wikis, WebQuest Weblogs, Podcasts, Shared Office, Medienportale, Mashups, Linksammlungen aller Art, E-Lerntagebüchern, E-Portfolios etc. – in individualisierenden und differenzierenden Lehr- und Lernkontexten ist nicht nur überaus motivierend, die verschiedenen Medien ermöglichen auch durch einen maßvollen, kritischen und individualisierten Zugang autonomes Lernen.

Kernelement der Szenariendidaktik ist der Paradigmenwechsel, mit dem lehrerzentrierte Unterrichtsformen aufgelöst und die Aktivitäten der Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt werden. Dies geschieht jedoch nicht im Sinne unterrichtsmethodischer, vergleichsweise oberflächlicher, Beschäftigungen („activities“), sondern es geht vielmehr um ein für die Lerner relevantes Handeln und Probandeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen. Die Aktivierung der Lerner unterstützt diese in ihrer Selbstständigkeit und verändert damit auch ihre Aufmerksamkeit, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihr Lernen in schulischen und außerschulischen Lernprozessen. Die Szenariendidaktik hat ihre Eignung für den Unterricht bewiesen, insbesondere für den Deutschunterricht mit heterogenen Lerngruppen. Mit dem grundlegenden Konzept der Lerneraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen geeignet.

Es bleibt schließlich, die wichtigsten binnendifferenzierenden Maßnahmen die meines Erachtens zum effektiven Fremdsprachenerwerb führen können von der Seite der äußeren und inneren Differenzierung zu betonen.

Zum Teil der äußeren Differenzierung

- *Unterricht nicht zwanghaft am Curriculum orientieren, sondern den Interessen und Lernvoraussetzungen der Lernenden anpassen.*
- *Die Themen sollten das direkte Lebensumfeld und die Erfahrungen der Lernenden aufgreifen. Erfahrungsentfaltendes Lernen und Stadtteilorientierung finden. Schule muss eine Atmosphäre schaffen, die Lernende dadurch zum Sprechen provoziert, dass sie ihre Alltagserfahrungen zum Unterrichtsgegenstand macht. Sie provozieren sie geradezu, von ihren Schlüsselerfahrungsbereichen zu erzählen.*
- *Die Lernumgebung für offenes binnendifferenzierendes Arbeiten gestalten. Der Klassenraum muss so gestaltet werden, dass er offene binnendifferenzierende Unterrichtsprozesse zulässt: 1. Regale zum Unterbringen der Arbeitsmaterialien und Karteien, Spiele, mehrere CD-Player und Computer. 3. Klassenbücherei mit Wörterbüchern und Lexika, Ordern und Sammelmappen für selbsterstellte Bildersammlungen. 4. Schaffung von Ecken und Nischen zur Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, zusätzliche Schulbänke und Stühle, optimal ist ein Gruppenraum.*

Zum Teil der Inneren Differenzierung.

Im Folgenden werden die binnendifferenzierenden Maßnahmen, die meines Erachtens eine sehr große Rolle im DaF Unterricht spielen und zu einem qualitativeren Grammatikerwerb führen können, zusammengefasst. Diese Schlussfolgerungen ergaben sich sowohl aus der Durchführung der Unterrichtseinheiten im Rahmen der empirischen Forschung (s. 4) als auch aus der Beobachtung des Verhaltens der Schüler/innen beider Schulen während der didaktischen Durchführung der Grammatik.

Für die Unterrichtsplanung und Durchführung

- *Interessante Thematik für jedes der beiden Geschlechter und jedes Alter.*
- *Reaktivierung des schon Erlernten durch Wiederholung oder Wiederholungsübungen.*
- *Lerntyp und Lernstil: Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen und Lernstile durch differenzierte Arbeitstechniken, -materialien und -medien.*
- *Logische Verknüpfungen durch Assoziieren und Elaborieren (s. 1.3.1.3) mit älteren Wissensbeständen für die bessere Speicherung im Langzeitgedächtnis.*
- *Förderung des Selbsthandelns, das 90% in Erinnerung bleibt (s. Vergessenskurve von Ebbinghaus, 1.1.3, Abbildung 1).*
- *Förderung der subjektiven Bedeutsamkeit des Übungsgegenstandes für den Schüler/in¹²⁹.*
- *Sorgfältiges Eingehen auf die individuelle Persönlichkeit und die individuellen Begabungen der Schülerinnen und Schüler.*
- *Anbindung des Stoffes an die jeweiligen Lebenserfahrungen der Lernenden.*
- *Anpassung der Lehre an das Niveau der Lernenden um Lernschwierigkeiten zu vermeiden.*
- *Bedingungen herstellen, die autonomes Lernen zulassen.*
- *Die Lernenden ermuntern.*
- *Gleichbehandlung aller Lernenden.*
- *Versuchen ein gutes, warmes Verhältnis aufzubauen, mit gegenseitigem Respekt.*
- *Den Unterricht durch verschiedene interessante Übungen (kleine Gruppen trennen, Rollenspiele, Brettspiele) auflockern.*
- *Spiele als Unterbrechung, Belohnung einsetzen oder zum Lernen verwenden.*

Für den Einsatz von Lernstrategien

1. Gedächtnisstrategien (s. 1.3.1.3):

- *Einfach strukturierte Lerntätigkeiten, die auf eine oberflächliche Verarbeitung von Informationen zielen. Hierzu zählt z.B. das laute Lesen eines Textes oder das Hören eines Hörtextes (auditive Lerner), das Malen (kinästhetische Lerner, Selbsthandel) der Regel (Visualisierung der Grammatik-visuelle Lernende).*
- *Wiederholen des Lernstoffs in bestimmten Zeitintervallen.*
- *Durch Elaborieren und Assoziieren neuen Grammatikinput mit dem Vorwissen verknüpfen.*
- *Herausarbeiten wichtiger Gedanken, Fakten und Zusammenhänge und ihre Darstellung in Tabellen oder Diagrammen oder das Zusammenfassen wichtiger Informationen.*
- *Erstellen von Mind-Maps¹³⁰.*

¹²⁹ Wenn der Gegenstand oder das Thema einer Übung für den Schüler subjektiv wichtig ist, dann wird der Erfolg des Übens erhöht. Schüler/innen merken sich die Informationen besser, die sie interessieren.

2. Metakognitive Lernstrategien (s. 1.3.2.2.2.1):

- *Den Lernenden zeigen, wie sie ihr Lernen planen können, indem er Schritt für Schritt (Teil-)Ziele des Lernens erreicht.*
- *Den Lernverlauf und den Lernfortschritt ständig überprüfen und Schwierigkeiten erkennen. Mit dem Lehrer genau über Stärken, Schwächen Fertigkeiten und Fähigkeiten des Lernenden beim Fremdsprachenlernen diskutieren. Wenn sich der Lernende dessen bewusst ist wird die positive Einstellung zum Lernen verstärkt, die unrealistische Erwartungen das Lernen behindern können.*
- *Regulieren der eigenen Handlungen, indem der Lernende entweder seine Anstrengungen verstärkt oder den Lernstoff noch einmal langsam durcharbeitet.*

3. Ressourcenbezogenen Lernstrategien (s. 1.3.2.2.2.3):

- *Förderung des kooperativen Lernens. Die Arbeitsweisen, die auf dem kooperativen Lernen beruhen, zeigen sich jedoch in vielen positiven Auswirkungen. Vermindern die Ängstlichkeit, unterstützen die Motivation und haben die gegenseitige Rücksicht zum Ergebnis. Das Lernen wird effektiver und ist genießbarer. Beim kooperativen Lernen werden die Lernenden dazu ermutigt, mit den anderen aktiv zu handeln.*
- *Ermütigung der Lernenden, um Erklärungen zu bitten, wenn sie Schwierigkeiten beim Verstehen einer grammatischen Struktur haben.*
- *Den Lernenden helfen, bestimmte Zeiten festzulegen, zu denen sie Deutsch lernen, um nicht in Zeitnot zu geraten. Eine optimale Zeitplanung und Kontrolle kann die Effektivität des Lernens erhöhen.*
- *Die Nutzung von zusätzlichen Informationsquellen ist eine wichtige Voraussetzung. Die Lernenden sollen die notwendigen bzw. hilfreichen Informationsquellen selbständig suchen und effektiv für sich nutzbar machen. Der Lehrer hilft den Lernenden, sich notwendige oder hilfreiche Informationsquellen zu erschließen und zugänglich zu machen (u.a. Bücher, Fachzeitschriften, Wörterbücher, elektronische Informationsmedien).*

Von der Seite der Lehrkraft gibt es also eine große Reihe von Gründen, woraus sie sich ein Bild von den Lernfortschritten und vom erreichten Sprachstand der Lerner machen kann. Aus diesem Bild ergeben sich Konsequenzen, sei es für die Planung der nächsten Stunden, sei es für die kritische Reflexion des eigenen Unterrichts oder sei es für den gesamten weiteren Bildungsweg der Lerner, wenn es um Bewertung und Benotung geht. Ideal wäre wenn jeder Lehrer das gesamte Lernprofil seiner Lernenden wüsste, um geeignetes Unterrichtsverfahren zu planen und alle Lernprofile

¹³⁰ Aus der Gehirnforschung ist bekannt, dass Lernen erfolgreicher ist, wenn linke und rechte Gehirnhälfte zusammenarbeiten. Das Erstellen einer Mind Map (Landkarte der Gedanken) ist eine Technik, die dies berücksichtigt. Mind mapping kann man immer dann einsetzen, wenn Gedanken schnell strukturiert und Informationen übersichtlich dargestellt werden sollen, und zwar sowohl bei der Unterrichtsvorbereitung als auch im Unterricht und unabhängig vom Unterrichtsfach. vgl. in <http://www.lehrer-online.de/mindmap-grundschule.php>

befriedigen. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist vor allem die Befähigung der Lernenden, in der deutschen Sprache angemessen kommunizieren zu können. Daher sollte die sprachbezogene Kognitivierung (vgl. Tsokoglou 2001: 194) mit fremdsprachlicher Kommunikation verbunden sein. Der Erwerb des Wissens über grammatische Regularitäten sollte funktional in den Modus der korrekten Sprachanwendung in situative Kommunikation eingebettet sein. Die Lernenden müssen bereits bei der Grammatikarbeit die Funktionalität und kommunikative Wirksamkeit der neuen sprachlichen Mittel erkennen und erproben können.

Ein Fremdsprachenlernprozess wird erfolgreicher sein, wenn er motivierend gestaltet ist, wenn er den individuellen Lernprozess differenziert durch interessante Übungen, Lernmaterialien oder Spiele fördert, wenn der Lehrer sorgfältig auf die individuelle Persönlichkeit und die individuellen Begabungen der Schülerinnen und Schüler eingeht. Die Erschaffung eines warmen, positiven Klimas im Zusammenhang mit gegenseitigem Respekt führt zur Stärkung der intrinsischen Motivation, was meines Erachtens, neben den Lernstrategien einer der wichtigsten Voraussetzungen für effektives Fremdsprachenlernen ist.

Im Grammatikunterricht sollte vielmehr ein breiter gefächertes Methodenspektrum angeboten werden. So ist den einzelnen individuellen und sich durchaus verändernden Lernprofilen, Lernstilen oder Sprachniveaus der Lernenden besser entgegen zu kommen.

Zum Schluss kann festgestellt werden, dass die Faktoren, die einen Einfluss auf den Lernvorgang ausüben, sehr komplex sind. Es geht nicht nur um die kognitive Tätigkeit, sondern auch um andere Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Lernenden, die eine entscheidende Rolle beim Fremdsprachenlernen spielen. Negative Einstellungen, wie z.B. Vorurteile gegen die Sprache und Kultur, können das Lernen verhindern und auch die Motivation zum Lernen der Sprache verringern. Oft können sich die affektiven Faktoren sogar als sehr wichtig beim Sprachenlernen erweisen. Das Lernen einer fremden Sprache ist nicht einfach, der Lernende muss sich viel Mühe geben und dem Lernen viel Zeit widmen. Wenn der Lernende weiß, wie er Strategien am besten anwenden kann und über verschiedene Alternativen des Strategiegebrauchs informiert ist, können die Lernstrategien ein erleichterndes Instrument beim Fremdsprachenlernen für ihn sein.

Die entscheidende Aufgabe der Lehrenden besteht darin, Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, in denen Schüler und Schülerinnen eigene Wege des Wissenserwerbs durchlaufen, Kompetenzen entwickeln und ihre individuellen Fähigkeiten entfalten können. Lehrer werden zu inspirierenden Dialogpartnern, herausfordernden Begleitern und ermutigenden Unterstützern.

Innere Differenzierung ist notwendig für alle Fächer. „Binnendifferenzierend“ in spielerischer Weise diesen Beitrag zu schließen, steht im Vordergrund als Resümee

die ganze empirische Untersuchung in einem formularisch vorgebildeten Leitfaden¹³¹ zusammenzufassen, die die wichtigsten Elemente für einen qualitativeren bzw. erfolgreicherem Grammatikerwerb enthält.

$$\text{QGU(S)} = \text{S(HF)}^{\text{L}} + \text{A(DM)} + \text{MO(DLS)}$$

Abb.14: Formularisch vorgebildeter Leitfaden

QGU(S) entspricht den qualitativen Grammatikunterricht einer Fremdsprache aus dem seitens der Schüler/in (S) profitieren kann. Diese mathematische Abbildung bestimmt folgendes: für einen qualitativen Unterricht, besteht die Notwendigkeit darin, dass der Schüler/die Schülerin mit seinen/ihren individuellen Heterogenitätsmerkmalen (Lerntyp, Lernstil, Geschlecht, Sprachniveau s. untersuchenden Heterogenitätsfaktoren in 1.3.2, 1.4 und 1.5.1.2) mit Hilfe des Lehrers (L), der sich als Exponat zeigt (weil seine Rolle entscheidend und sehr wichtig ist) in der Lage ist, die Autonomie der Schüler (A) durch geeigneten differenzierenden Methoden, Materialien und Medien (DM) zu fördern (Differenzierung nach Sozialformen, Leistungsniveau, Themen, Aufgabenstellung, Aufgabenangebot, Lernwegen, Lernpräsentationen und individuellem Tempo. Das kann durch geeignetes Lernmaterial das in der Klasse alle Lerntypen, Lernstils, Geschlechter und Sprachniveaus befriedigen kann und interessant für die Lernenden sein und durch verschiedenen Medien geeignete Lehrwerke, Tonbandgeräte, Computer, Spiele u.ä.) vom Lehrer gefördert wird, so dass die Motivation (MO) des Lernenden durch bestimmten differenzierenden Lernstrategien (DLS), die im DaF Unterricht eingesetzt werden, verstärkt werden kann. Verschiedene Lernstrategien (Gedächtnis-, Metakognitive-, ressourcenbezogene Lernstrategien) ermöglichen es dem Lernenden, planmäßig das Lernen zu steuern und zu kontrollieren. Sie erleichtern und verbessern das Lernen für ihn, damit er seine Lernziele erreichen und Erfolgserlebnisse beim Fremdsprachenunterricht erhalten kann. Die Strategien erweisen sich als besonders nützlich, wenn die hauptsächliche Aufgabe und das wichtigste Ziel des Fremdsprachenlernens die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz ist.

¹³¹ Die Idee, die empirische Forschung in einer mathematischen Gleichung zusammenzufassen, stammt aus dem Titel eines griechischen Didaktikwerkes. (vgl. Βεντούρης 2005- Titelblatt)

7. Nachwort

Jeder Lernende ist auf seine Art und Weise einzigartig. Betrachtet man eine Klasse, unterscheiden sich die Schüler/innen in vielen einzelnen Merkmalen: in ihrer Wissensbasis, ihre Interessen, Lernwege, ihr Lern- und Arbeitsverhalten, ihre kulturelle und soziale Herkunft, Erfahrungen, Motivation, ihr Geschlecht und Leistungsfähigkeit. Heterogenität ist also beides: Realität in Schulen und Klassenzimmern sowie Herausforderung für das schulische Lernen, die Unterrichtsgestaltung und die Organisationsform von Lerngruppen.

Die verschiedensten Dimensionen von Heterogenität zeigen vor allem eins: Die Vielfalt der Lernenden prägt das Unterrichtsgeschehen maßgeblich. Jeden Tag müssen sich Lehrerinnen und Lehrer aufs Neue der Herausforderung stellen, den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden. Jeder einzelne Schüler muss entsprechend seiner Fähigkeiten gefördert werden. Doch das ist keine leichte Aufgabe – niemand soll schließlich über- bzw. unterfordert werden.

Das war der Anlass dieser Dissertation. Es sind uneinheitliche bzw. heterogene Gruppen zu beobachten, denen einheitlicher Stoff mit festgelegten, gemeinsamen Zielen beigebracht werden muss. Wie könnte die Lehrkraft auf die Heterogenität reagieren und wie könnten die Lernenden ein realistisches Bild von ihren Stärken und Schwächen ihren Lernpräferenzen beim Lernen im DaF Unterricht erlangen, so dass sie individuell gefördert werden und ihre Kompetenzen ausbauen.

Ich bin der Meinung, dass Heterogenität als Bereicherung für den Unterricht und Anderssein als Chance verstanden werden muss. Dafür sollte es also alternative Unterrichtstechniken vorgeschlagen werden: die innere Differenzierung. Sie ist ein Unterrichtsprinzip und umfasst didaktische, methodische und organisatorische Maßnahmen innerhalb von Klassen, die darauf abzielen, Lernumgebungen bereitzustellen, die dem Vorwissen, den Interessen und Lernbedürfnissen der Schüler/innen entsprechen. Innere Differenzierung zielt darauf ab, den Unterricht flexibel an den Kenntnisstand und die Lernbedürfnisse der Lernenden anzupassen.

Im Zentrum stand also die Untersuchung nach der Zweckmäßigkeit und Effektivität des Einsatzes von binnendifferenzierenden Maßnahmen im Grammatikunterricht, der aus Lernenden mit unterschiedlichem Leistungsniveau bezüglich ihres grammatischen Wissens besteht, mit der Absicht, die bestehende Wissenskluft möglichst zu mildern. Der Grundgedanke innerer Differenzierung ist, dass Lernen dann am effektivsten ist, wenn jeder und jede auf dem für ihn oder sie passenden Niveau arbeiten kann.

Da die zwei Grundprinzipien der Inneren Differenzierung die Autonomie und Motivation sind, ging es dabei um die Zentralfrage der Arbeit vollzuständigen und mittels bestimmter empirischer Forschung zu beweisen, inwieweit die Förderung und Unterstützung der Autonomie und die Verstärkung der Motivation der Lernenden im

Fremdsprachenunterricht zu einem qualitativeren bzw. effektiveren und erfolgreicherem Grammatikunterricht führen kann.

Es wurde also darauf konzentriert, die Lernenden dazu zu befähigen, sich aktiv in ihr eigenes Lernen einzubringen, zunehmend mehr Kontrolle über den eigenen Lernprozess zu gewinnen und durch unterschiedliche, differenzierende Maßnahmen den verschiedenen Voraussetzungen der Lerner in ihrer Individualität gerecht zu werden.

Die Leistungsfähigkeit war der zentrale Faktor der ergriffenen Differenzierungsmaßnahmen; da er ein messbares Ziel ist, was zu Schlüssen über die Wirksamkeit der unternommenen Maßnahmen führen konnte. Aus den zahlreichen Bereichen, in denen die Schüler/innen in vielfältiger Weise voneinander unterschieden wurden, wurden die lern-, leistungs-, (Lerntyp-Lernstil) persönlichkeitspezifischen und soziodemografischen (Geschlecht) Merkmale der Lernenden untersucht und geeignete binnendifferenzierende Maßnahmen in der didaktischen Praxis eingesetzt mit dem Ziel, alle Lernenden mit diesen Heterogenitätsmerkmalen im Grammatikunterricht zu befriedigen.

Obwohl das Ziel meiner Dissertation über die Effektivität der binnendifferenzierenden Maßnahmen auf die untersuchenden Heterogenitätsfaktoren erfolgreich war, war es dabei auch nützlich anhand der Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Messungen Vorschläge für einen qualitativeren Grammatikunterricht zu machen.

Aus den wesentlichen Ergebnissen der empirischen Forschung wurde neu entwickeltes Lehrmaterial zum Zwecke der Binnendifferenzierung vorgeschlagen. Ein Schritt weiter war der Gedanke, wie dieses binnendifferenzierende Lehrmaterial im gemeinsamen Fremdsprachenunterricht integriert werden könnte.

Die Szenariendidaktik ist ein Konzept der Schüleraktivierung zur Erarbeitung fachlicher Inhalte einerseits und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen geeignet. Szenariendidaktik ist die derzeit wohl aktuellste und innovativste Unterrichtsform für die effektive Förderung von Sprachkompetenzen (linguistische und soziale Kompetenzen). Durch das Lernen in Szenarien kann auf die Heterogenität in Klassen und auf die höchst individuellen Unterschiede eingegangen werden.

In der Szenariendidaktik dagegen können unterschiedliche Lernervarietäten berücksichtigt werden, da die Schüler/innen keinem starren Unterrichtsschema folgen müssen. Denn wie im ungesteuerten Sprachenlernen stehen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens der kommunikative Zweck und die Sprachanwendung.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Literatur

Abendroth-Timmer, D. (2000): „Lernen durch Lehren als individualisierendes Unterrichtsprinzip“. In: Schlemminger, G.: Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 110-118.

Alexiadis, G. (2008): Zwischensprachliche Interferenzerscheinungen innerhalb der kontrastiven Linguistik und der Neurolinguistik am Beispiel Deutsch-Neugriechisch. Augsburg: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Alfermann, D. (1996): Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart: Kohlhammer.

Alter, G. (2011): „Australia in the Classroom – Die Lerntheke als Form des binnendifferenzierenden Unterrichts für die Sekundarstufe I“. In: Eisenmann, M.: Differenzierung im Englischunterricht. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, 73-89.

Altrichter, H./Hauser, B. (2007): Umgang mit Heterogenität. Journal für LehrerInnenbildung, 1, 4-11.

Anderson, J.R. (1990): The Adaptive Character of Thought. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Anderson, J.R. (1995): Learning and Memory. An Integrated Approach. New York: John Wiley & Sons.

Anderson, J.R. (1996): The Architecture of Cognition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (originally published in 1983).

Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Fernstudienprojekt des DIFF (Band 15). Universität Kassel und Goethe-Institut. München: Langenscheidt.

Apeltauer, E. (2006): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Flensburg: Ernst Apeltauer.

Ashmore, R. D./Del Boca, F. K. (1979): Sex stereotypes and implicit personality theory. Toward a cognitive-social psychological conceptualization. Sex Roles. Hillsdale, Nj: Erlbaum, 5:219-248.

Astleitner, H. (2000): Designing emotionally sound instruction. The FEASP Approach. Instructional Science, 28, 169-198.

Atkinson, J. (1974): Motivation and achievement. Washington, DC: V.H. Winston & Sons.

Bachmann, H. (2003): Auch Lernen will gelernt sein - von der Theorie zur Praxis. Aarau: Sauerländer.

Bahr, A./Bausch, K.R./Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G./Tönshoff, W. (1996): Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts. Bochum: Brockmeyer.

Bahrnick, H.P. (1984): Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. Journal of Experimental Psychology: General. 113: 1-29.

Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist: Stanford University, 28 (2):117-148.

- Bandura, A. (1997).** Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Barkowski, H./Krumm, H.-J. (2010):** Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.
- Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H. J. (2003):** Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel: Francke.
- Beatty K. (2010):** Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning. London: Pearson Education.
- Berthele, R. (2004):** „Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz“. In: Helen Christen (2004): Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien: Edition Praesens 2004, 111–136.
- Bettge, S. (1992):** Geschlechtsunterschiede in Erfolgserwartungen in Abhängigkeit von der Formulierung von Mathematik- Textaufgaben. Zeitschrift für Sozialpsychologie, 23:43-46.
- Bialystok, E. (1978):** A theoretical model of second language learning. Language Learning: University of Michigan.
- Bialystok, E. (1994):** Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition. In N. Ellis (Ed.): Implicit and explicit factors in second language learning: interdisciplinary perspectives: London: Academic Press, 549-569.
- Bimmel, P./Rampillon, U. (2000):** Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt.
- Bimmel, P./Kast, B./Neuner, G. (2011):** Deutschunterricht planen. Fernstudienprojekt: Fort- und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt.
- Blell, G./Kupetz, R. (2009):** Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritischreflektierenden Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang
- Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (2007):** Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz
- Bönsch, M. (2004):** Differenzierung in Schule und Unterricht. München: Oldenbourg.
- Bönsch, M. (2009):** Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Börner, W./Vogel, K. (Eds.) (2002):** Grammatik und Fremdspracherwerb: Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Bourdieu, P. (2001):** Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.
- Bosenius, P./Donnerstag, J. (2004):** Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen. Frankfurt: Lang.
- Bräu, K./Schwerdt, U. (2005):** Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Paderborn.

- Brügelmann, H. (2002):** Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde –pädagogische Perspektiven. In: Heinzel, F./Prenzel, A.: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primärstufe. Opladen: Leske und Budrich.31-43.
- Bruneforth, M./Weber, C./Bacher, J. (2012):** “Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich”. In: Herzog-Punzenberger, B.: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Leykam: Graz, 189-227.
- Caspari, D./Helbig, B./Schmelter, L. (2003):** Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch K.R./Herbert C./ Krumm H. J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 499-505.
- Chamot, A. U./Barnhardt, S./El-Dinary, P. B./Robbins, J. (1999):** The learning strategies handbook. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Czeschlik, T. (2008):** Umgang mit ängstlichen Schülern. In Schweer, M. K. W. (Ed.), Lehrer-Schüler-Interaktion: Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 343-360.
- Demmig, S. (2007):** Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. München: Iudicium.
- Diehl, E./Christen, H./Leuenberger, S. (2000):** Grammatikunterricht: Alles für den Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Di Meola, C. (2000):** Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen. Tübingen: Stauffenburg.
- Di Meola, C. (2004):** The rise of the prepositional genitiv in German-a grammaticalization Phenomenon. *Lingua*, 114-2: 165-182.
- Dörnyei, Z. (Ed.) (2003):** Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Application. Oxford: Blackwell.
- Dörnyei Z. (2005):** The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah: Erlbaum.
- Duden Redaktion (1998):** Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, neue Rechtschreibung. Mannheim: Dudenverlag.
- Duden Redaktion (2005):** Die Grammatik. Mannheim: Dudenverlag.
- Duff, A./Duffy, T. (2002):** Psychometric Properties of Honey/Mumford’s Learning Style Questionnaire (LSQ). *Personality and Individual Differences*, 22:147-163.
- Duncan, T. G./McKeachie, W. J. (2005):** The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117-128.
- Dunn, R. (2003):** The Dunn and Dunn Learning Style Model: Theoretical Cornerstone, Research and Practical Applications. In Armstrong, S./Graff, M. (Eds.): *Bringing Theory and Practice, Proceedings of the 8th Annual European Learning Styles Information Network Conference*. Hull: University of Hull.
- Dunn, R./Griggs, S. (Eds.) (2003):** Synthesis of the Dunn and Dunn Learning Style Model Research: Who, What, When, Where, and What? New York: St. John’s University Press.
- Ebbinghaus, H. (1885).** Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig: Duncker/Humblot.

- Eckert, E. (2004):** "Individuelle Förderung." In: Meyer (2004): 86-103.
- Edmondson, W. (1999):** Twelve Lectures in Second-language acquisition. Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J./House, J. (2006):** Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke.
- Ehnert, R./Moellering, M. (2001):** Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band B. Patras: EAI
- Ehnert, R. (2001):** Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation. Band A. Patras: EAI.
- Eichler, W./Büntig, K.D (1989):** Deutsche Grammatik. Frankfurt: Athenäum.
- Eisenmann, M. (2012):** „Promoting Literary Proficiency in Mixed-ability Classes“: In: Bland, J./Lütge, C.: Children’s Literature in Language Education – from Picture Books to Young Adult Fiction. London: Continuum, 173-182.
- Eisenmann, M./Strohn, M. (2012):** „Promoting Learner Autonomy in Mixed-Ability Classes by Using Webquests and Weblogs“: In: Heim, K./Rüschhoff, B.: Involving Language Learners: Success Stories and Constraints. Duisburg: Universitätsverlag Rhein Ruhr, 145-158.
- Eisenmann, M./Ludwig, C. (2013):** „Classroom 2.0 – The Use of CALL in Developing Learner Autonomy“. In: Eisenmann, M.: Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion, Duisburg: Universitätsverlag Rhein Ruhr, 37-59.
- Eisenmann, M./Summer, T. (2012):** Basic issues in EFL teaching and learning Heidelberg: Winter.
- Ellis, R. (1994):** The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Engel, U. (1996):** Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Engeser, S./ Rheinberg, F./Vollmeyer, R./Bischoff, J. (2005).** Motivation, Flow-Erleben und Lernleistung in universitären Lernsettings. Motivation, flow experience, and performance in learning settings at university. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19, 159–172.
- Eppert, F. (2011):** Grammatik-ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1, A2, B1, B2: Ein kleines Handbuch für Lernende und Lehrende einfach - klar – praktisch. Frankfurt: Fischer R. G.
- Fend, H. (1997):** Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Motivation und Selbstachtung. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band IV. Bern: Huber.
- Fitts, P. (1964):** „Perceptual-Motor Skill Learning“. In: Melton, A.: Categories of Human Learning. New York: Academic Press, 243-285.
- Flick, U. /Kardorff, E./Steinke, I. (2000):** Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt
- Forstreuter, E./Egerer-Möslein, K.(1980):** Die Präposition. Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie.

- Friedrich, H. F./Mandl, H. (1992):** Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, B. (2003):** Schwierigkeiten bei der Verwendung deutscher Präpositionen in gebundener Struktur. Theorie und Beispiele. Universität Duisburg-Essen: LINSE
- Fuhrmann, E. (1998):** Unterrichtsverfahren im Frontalunterricht. Vom gelenkten Gespräch bis zum darbietenden Unterricht. Ein Überblick. In Pädagogik: 5, 9 – 12.
- Funk, H./Koenig, M. (2013):** Grammatik lehren und lernen. Fernstudienangebot. Germanistik, Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheid.
- Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1972):** Attitudes and motivation in second-language learning., Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985).** Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C./MacIntyre, P. D. (1993):** A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables, *Language Teaching*, 26/1: 1-11.
- Gardner, H. (2008):** Intelligenzen: Die Vielfalt des menschlichen Geistes: Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gelhaus, H. /Eisenberg, P. /Henne, H./ Sitta, H./ Wellmann, H. (1998):** Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim: Dudenverlag.
- Gehring, W. (2010):** Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, forschendes Lernen. Berlin: Schmidt.
- Gonschorek, G./ Schneider, S. (2015):** Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung. Donauwörth. Auer
- Gnutzmann, C./Königs, F.G. (eds.) (1995):** Perspektiven des Grammatikunterrichts. Tübingen: Narr.
- Göbel, R. (1997):** Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht. Lernen mit Ausländern. Erfahrungen und Konzepte. Mainz: CM-Verlag.
- Goffield, F./Moseley, D./Hall, E./Ecclestone, K. (2004):** Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre.
- Götz, T. (2004):** Emotionen und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik. München: Utz.
- Götz, T./Frenzel, A. C. (2006):** Phänomenologie schulischer Langeweile. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, 149–153.
- Götze, L. (1993):** Anmerkungen zu einem modernen Grammatikunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 9. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. München: Klett Verlag.
- Götze, L. (1996):** Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung. In *Deutsch als Fremdsprache*. *Zeitschrift für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 33. Berlin.: Walter de Gruyter.
- Götze, L. (2000):** Linguistische und didaktische Grammatik. *Deutsch als Fremdsprache*, Volume 1: Ein Internationales Handbuch Zeitgenössischer Forschung, 187-193.
- Grieder, S. K. (2006):** Emotionen von Berufsschülern bei selbstreguliertem Lernen – Eine Interventionsstudie. Basel: Universität Basel.

- Grotjahn, R./Kasper, G. (1979):** Zur Konzeption und Bewertung didaktischer Grammatiken. In K.R. Bausch (Ed.), Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele(pp. 98-115). Königstein: Scriptor.
- Grotjahn, R. (2001):** Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Bd. A. Patras: EAP.
- Grotjahn, R. (2003):** Lernstile/Lerntypen.. In Bausch, K-R., Christ, H./Krumm, H-J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 326-331.
- Hannover, B./Kessels, U. (2008):** Geschlechtsunterschiede beim Lernen. In Schneider, W./Hasselhorn M. (Eds.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 116-125.
- Harley, B. (1986):** Age and second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hascher, T./Astleitner, H. (2007):** Blickpunkt Lernprozess. In Glöser-Zikuda, M./Hascher, T.: Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen: Lerntagebuch und Portofolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-44.
- Hascher, T. /Hagenauer, G. (2011):** Emotionale Aspekte des Lernens und Lehrens. In Brandt, S.: Lehren und Lernen im Unterricht, Band 2. Baltmannsweiler: Schneider.
- Häusermann, U./Piepho, H. E (1996):** Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben - und Übungstypologie. München: Iudicium.
- Hecke, C./ Surkamp, C. (2009):** Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr.
- Heckhausen, H. (1980):** Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Heckhausen, J./Heckhausen, H. (2010):** Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. Heidelberg: Springer.
- Heider, F. (1958):** The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley.
- Heim, K./Ritter, M (2012):** Teaching English: Computer-assisted Language Learning. Paderborn: Schöningh
- Heimann, P. (1962):** Didaktik als Theorie und Lehre. Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, 54, 407–427.
- Heimann, P. (1976):** Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Heimann, P./Otto, G./Schulz W. (1979):** „Unterricht: Analyse und Planung“: Hannover: Schroedel Schulbuchverlag.
- Heinzel, F./Prengel, A. (2002):** Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Opladen: Leske + Budrich, 6: 44 – 57.
- Helbig, G. (1981):** Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, G. (1993):** Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, T./Marsh, C.: Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München: Iudicium-Verlag, 19-29
- Helbig, G. (1999):** “Was ist und was soll eine Lern(er)-Grammatik?”. In Deutsch als Fremdsprache 41. Berlin: Walter de Gruyter, 103–112.
- Helbig, G./Buscha, J. (1991):** Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Leipzig, Berlin: Langenscheidt.

- Helbig, G./Buscha, J. (2001):** Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin, München: Langenscheidt.
- Helmke, A. (1993):** Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7 (2/3), 1993, 77 – 86.
- Helmke, A. (2009):** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett.
- Heringer, H. J. (2013):** Deutsche Grammatik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. München: Wilhelm Fink.
- Herlyn, I./ Vogel, U. (1991):** Individualisierungskonzept und Analyse weiblicher Lebensformen. In: Zeitschrift für Frauenforschung: 1+2/Institut Frau und Gesellschaft, Bielefeld, 59-65.
- Hess, N. (2001):** Teaching Large Multilevel Classes. In Kaufmann, S. (Hrsg.) (2007): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Bd 1. Ismaning: Hueber, 186-214.
- Heuer, W./Flückiger, M./Gallmann, P. (2006):** Richtiges Deutsch. Vollständige Grammatik und Rechtschreibung unter Berücksichtigung der aktuellen Rechtschreibreform. Zürich: Neue Züricher Zeitung.
- Hinz, A. (1993):** Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio
- Hoberg, U./Hoberg, R. (2009):** Der kleine Duden. Deutsche Grammatik. [eine Sprachlehre für Beruf, Studium, Fortbildung und Alltag]. Mannheim: Dudenverlag.
- Holec, H. (1981):** Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford/New York Pergamon Press.
- Honey, P./Mumford, A. (1992):** The Manual of Learning Styles. Berkshire: Honey, Ardingly House.
- Hölscher, P./Piepho, H. E./Roche, J.(2006):** Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken.
- Hölscher, P. /Roche, J./Simic, M. (2009):** Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Vol. 14, Nr. 2: 43-54.
- Hufeisen, B. /Gibson, M. (2002):** Production of locative prepositions by learners of German as a second foreign language. In Barkowski, H./Faistauer, R. (Eds.): Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik, Unterricht, Interkulturelle Begegnung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 73-90.
- Hüllen, W./Jung L. (1979):** Sprachstruktur und Spracherwerb. Düsseldorf: Francke.
- Huneke, H. W./Steinig, W. (2005):** Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Hurrelmann, K. (1989):** Differenzierung. In: Lenzen, D.: Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek: Rowohlt, 318-320.
- Johnson, D. W. (1979):** Educational psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jude, W. K. (1975):** Deutsche Grammatik. Braunschweig: Westermann.

- Kampshoff, M. (2009):** Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J./Willems, K.: Bildung als sozialer Prozess. Heterogenität, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim: Beltz, 35-52.
- Kaufmann, S. (2007):** Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ- Unterricht. In: Kaufmann, S./ Zehnder, E.: Qualifiziert unterrichten. Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Ismaning: Hueber Verlag, 186- 213.
- Keller, J.M. (1983):** „Motivational design of instruction“. In Reigeluth, C.M.: Instructional design theories and models: An overview of their current status. Hillsdale: Erlbaum.
- Kerschhofer-Puhalo, N. (2001):** „Organisationsformen von Lernen“. In: Anz, H./ Götze, L./Helbig, G./Henrici, G./Krumm, H.J./Veit, W.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, 761-776.
- Killian, V. (1995):** Binnendifferenzierung im Zweitsprachenunterricht. In: Kilian, V./Neuner, G./Schmitt, W.: Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumsentwicklung- Übungsmaterial- Lehrerfortbildung. Berlin: Langenscheidt, 42-66.
- Kim, K./Relkin, N./Lee, K./Hirsch, J. (1997):** Distinct Cortical Areas Associated with Native and Second Languages. Nature, 388: 171-174.
- Kiper H./ Meyer H./ Topsch W. (2002):** Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Scriptor.
- Kirschmann, K./Röhm, A. (1991):** Schulische Leistungsangst, Attribution und Leistung unter Berücksichtigung der Aspekte Geschlecht und Schultyp. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 12:177-184.
- Klafki, W. (1962):** Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H., Blumenthal, A. (Hg.): Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze. Die Deutsche Schule, 5-32.
- Klafki, W./Stöcker, H. (1985):** Differenzierung. In: Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klaus, C. (1999):** Grammatik der Präpositionen. Studien zur Grammatikographie. Mit einer thematischen Bibliographie. Frankfurt: P.Lang.
- Kleppin, K. (2001):** Motivation. Nur ein Mythos? (I). In Deutsch als Fremdsprache, 38: 219-226.
- von Klippel (1998):** „Systematisches Üben“. In: Timm, J.P.: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen/Scriptor , 328-341.
- Köck, P./Ott, H. (2002):** Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer.
- Kolb, D.A. (1985):** Learning Style Inventory. Boston: Mcber and Company.
- Kolb, D. (1999):** The Kolb Learning Style Inventory. Boston: Hay Group.
- Köller, O./Trautwein, U./Lüdtke, O./Baumert, J. (2006):** Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie: 20, 27-39.
- Konrad, K./Traub, S. (2010):** Selbstgesteuertes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.

- Krapp, A./Geyer, C./Lewalter, D. (2014):** Pädagogische Psychologie. In: Seidel, T./Krapp, A. Weinheim: Beltz Psychologie Verlag, 193-222.
- Krashen, S.D. (1981):** Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985):** The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman.
- Krashen, S.D. (1987):** Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S.D. (1989):** Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S.D./Terrell, T. D. (1983):** The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. San Francisco: The Alemany Press.
- Kruppa, U. (1983):** Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zweitspracherwerb. In: Neusprachliche Mitteilungen, 36:76-84.
- Kuty, M. (2012):** „Individualisierung im kompetenzorientierten Englischunterricht“, in: Hallet, W./Krämer, U.: Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Stuttgart: Klett Kallmeyer, 45-55.
- Leiprecht R./Lutz, H. (2006):** Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R./Kerber, A.: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau, 218-234.
- Leitzke-Ungerer, E: (2009):** Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer. Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: Ibidem; 11-32.
- Likert, R. (1932):** A technique for measurement of attitudes. Archives of Psychology, 140, 5-55.
- Lieury, A. (2013):** Die Geheimnisse unseres Gehirns. Berlin: Springer.
- Locke, E.A./Latham, G.P. (1990):** Work motivation: The high performance cycle. In Kleinbeck, U./Quast, H/Thierry, H./Häcker, H. (Eds.), Work motivation. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Logan, G. D. (1988):** „Toward an Instance Theory of Automatization“. In: Psychological Review 95 (4), 492-527.
- Looß, M. (2007):** Lernstrategien, Lernorientierungen, Lern(er)typen In: Krüger, D. /Vogt, H: Theorien in der biomedizinischen Forschung. Berlin: Springer, 141-152.
- Lutz, H./Leiprecht, R.(2003):** Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, I./Helmchen, J./Lutz, H./Schmidt, G. (Hg.). Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster: Waxmann, 115-128.
- Maaz, K./Baumert, J./Cortina, K. S. (2008):** Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In K. S. Cortina/J. Baumert/A. Leschinsky/K. U. Mayer/L. Trommer: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 205-243.
- Martin, J. P. (1994):** Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

- McLaughlin, B. (1987).** Theories of second-language learning. London: Edward Arnold
- Maier, U. (2003):** Unterrichtsgestaltung und Lernemotionen. Einflüsse der Unterrichtsgestaltung und des Lehrerverhaltens auf die situativen Lernemotionen von Schülern in naturwissenschaftlichen und sprachlichen Unterricht. Hamburg: Dr. Kovac.
- Meister, U. (2007):** Heterogenität – ein weiter Begriff für vielfältige Ansichten? In: Katzenbach, D.: Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt: J. W. von Goethe-Universität, 15-32.
- Meyer, W. U. (1984):** Das Konzept von der eigenen Begabung. Bern: Huber.
- Meyer, H. (2008):** Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Meyer, H. (2009):** Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Meyer, H. (2009):** Unterrichts-Methoden I: Theorieband. Berlin: Cornelsen/Scriptor.
- Meyer, M.A./ Heckt, D.H.(2008):** „Individuelles Lernen und kooperatives Arbeiten. Über das enge Verhältnis scheinbar widersprüchlicher Ansätze“. In: Friedrich Jahresheft XXVI: Individuell lernen – kooperativ arbeiten, 7-10
- Mandl, H./Friedrich, H. F. (2006):** Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Marsch, H. W. (2007):** Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self concept in educational psychology. London: British Psychological Society.
- Martinez, H. (2008):** Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen. Tübingen: Narr.
- Mikosch, I. (1987):** Die Präpositionen in gesprochener Sprache. Vorkommen und Funktion untersucht an Tonbandaufnahmen aus Baden-Württemberg, Bayrisch-Schwaben und Vorarlberg. Tübingen: Niemeyer.
- Mohl, A. (1993):** Der Zauberlehrling. Das NLP Lern- und Übungsbuch. Paderborn: Junfermann.
- Murray, H.A. (1938):** Explorations in personality. A Clinical and Experimental Study of Fifty Men of College Age. New York: Oxford University Press.
- Nicholls, J.G. (1984):** Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. Psychological Review, Vol. 91(3):328-346.
- Niggemann, W. (1997):** Praxis der Erwachsenenbildung. Freiburg: Herder.
- Nunan, D. (1989):** Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990):** Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. New York: Newbury House.
- Oxford, R. L., /Burry-Stock, J. A. (1995):** Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). System, 23(1), 1–23.
- Paradies, L./Linsler H.J. (2017):** Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen/ Scriptor.

- Pekrun, R. (1983):** Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Theorieentwicklung und empirische Erhebungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schülern der 5. bis 10. Klassenstufe. Frankfurt: Lang.
- Pekrun, R. (2000):** A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In Heckhausen, J.: Motivational psychology of human development Oxford: Elsevier, 143–163.
- Pekrun, R./Molfenter, S./Titz, W./Perry, R. P. (2002):** Emotion, learning, and achievement in university students. New Orleans: Longitudinal studies.
- Peschel, F. (2005):** Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pienemann, M. (1984):** Psychological Constraints on the Teachability of Languages: Studies in Second Language Acquisition 6, 186-214.
- Pienemann, M. (1989):** Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses: Applied Linguistics 10, 51-79.
- Piepho, H.E. (2003):** Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel.
- Pinnemann, M. (1998):** Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: Benjamin's.
- Pintrich, P.R./De Groot, E. (1990):** Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.
- Pintrich, P./Smith, D./García, T./McKeachie, W. (1991):** A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Pintrich, P. R. (2000):** The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (Eds.): Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications. San Diego, CA: Academic Press, 451–502.
- Patkowski, M. S. (1990):** Age and accent in a second language: A reply to James Emil Flege. Applied Linguistics, 11:73-89.
- Preiser, S. (2006):** Kreativität. In Schweizer, K.: Leistung und Leistungsdiagnostik Berlin: Springer, 51-67.
- Prengel, A. (1993):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung. In Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Schule und Gesellschaft.
- Prengel, A. (2004):** Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: Becker, Gerold et al. (Hg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken. Friedrich Jahresheft XXII, Seelze, 44-46.
- Preuss, E. (1976):** Unterrichtsmethodisches Instrumentarium für einen differenzierenden Unterricht. In: Preuß, Eckhardt (Hrsg.): Zum Problem der inneren Differenzierung. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, 129- 164.

- Popp, U. (2011):** Bildung der Geschlechter. Geschlechterdifferente Bildung? In: Faulstich-Wieland, H.: Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider, 73-98.
- Raabe, H. (2001a):** Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Grammatik, Band B. Patras: EAII.
- Raabe, H. (2001b):** Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Grammatik, Band C. Patras: EAII.
- Raabe, H. (2001c):** Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Grammatik, Band D. Patras: EAII.
- Rheinberg, F. (2006):** Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Raatz, U. (2001):** Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Bd. D. Patras: EAII.
- Ratzki, A. (2007):** Heterogenität in der Schule – Chance oder Risiko? Zur deutschen Situation und ein Blick in ausgewählte Länder. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. : Heterogenität und Schulentwicklung. Stuttgart. Raabe-Verlag, 21-36.
- Raupach, M. (1987):** Procedural Learning in Advanced Learners of a Foreign Language. Duisburg: Universität Duisburg Gesamthochschule Duisburg.
- Rebel, K. (2010):** Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad: Heilbrunn.
- Rautenhaus, H. (1995):** Differenzierung und Individualisierung. In: Bausch, K. R./Christ, H./Krumm, H. J. : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 211- 213.
- Reinfried, M./ Volkmann, L. (2012):** Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. Frankfurt: Lang,
- Riemer, C. (1997):** Zur Erforschung individueller Unterschiede im Fremdspracherwerb. In: Demme, S./Henrici, G. Dem Fremdspracherwerb auf der Spur. Dokumentation des Forschungskolloquiums „Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung“. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 48-69.
- Riemer, C./Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Bausch, K.R./Krumm, H.J. (2016):** Handbuch Fremdsprachenunterricht Tübingen: Narr.
- Rindermann, H. (2004):** Intelligenz. In Friedman, H. S./Schustack, M. W.: Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie. München: Pearson, 372–389.
- Roche, J. (2005):** Fremdspracherwerb Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr.
- Röll, F. J. (2003):** Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: Kopaed.
- Rösler, D. (2012):** Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler
- Rost, D. H./Schermer, F. J. (2007):** Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI): Handbuch. Frankfurt: Swets Test Services.
- Rost, D.H./Sparfeldt, J. (2008):** Intelligenz und Hochbegabung. In Schweer, M.K.W.: Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 303–325.
- Roth, G. (2003):** Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt: Suhrkamp.

- Roßbach H.-G./Wellenreuther, M. (2002):** Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In Heinzel, F./Prenzel, A. (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Opladen: Leske + Budrich, 6: 44 – 57.
- Rustemeyer, R./Jubel, A. (1996):** Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 10(1): 13-25.
- Rustemeyer, R. (1999):** Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-) Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern, Psychologie in Erziehung und Unterricht, 46:187-200.
- Sann, U. /Preiser, S. (2008):** Emotionale und motivationale Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Schweer, M.: Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 209-226.
- Schanen, F. (1995):** Grammatik Deutsch als Fremdsprache. München Indicium.
- Scheller, J. (2009):** Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen. Tübingen: Gunter Narr.
- Schenz, Ch. /Weigand, G. (2007):** Individualität und Heterogenität. Die Kernbegriffe eines differenzierenden Unterrichts. In news&science: Begabtenförderung und Begabungsforschung, Nr. 17/3, 4-7.
- Schiefele, U. (1996):** Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen: Hogrefe.
- Schlak, T. (1999)** Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht - Das Interface-Problem revisited. Fremdsprachen und Hochschule 56, 5-33.
- Schlak, T. (2002):** Die „teachability-Hypothese: Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. Babylonia 4, 40-44.
- Schlak, T. (2003):** Explizite Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung. Studies in Language and Culture, 29, 55-97.
- Schmidt, R./Boraie, D./Kassabgy, O. (1996):** Foreign Language motivation: Internal structure and external connections. In Oxford, R. L.: Language learning motivation: Pathways to the new century. Second Language and Curriculum Center. Honolulu, HI: University of Hawaii, 9-70
- Schmidt, R.F./Schaible, H.G. (2001):** Neuro- und Sinnesphysiologie. Berlin: Springer.
- Schmidt, R. (1990):** „The Role of Consciousness in Second Language Learning”. In: Applied Linguistics 11.2 129-158.
- Schmidt, R. (1993):** Awareness and Second Language Acquisition. Annual Review of Applied Linguistics 13, 206-226.
- Schmidt, R. (1995):** Attention and Awareness in Foreign Language Learning. Honolulu: University of Hawaii.
- Schmidt, R. (2001):** Attention. In Robinson, P. (Ed.): Cognition and second language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.

- Schmidt, R. (2010).** Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Chan W. M./ Chi S./ Cin K. N./Istanto J./ Nagami M./ Sew J. W./ Suthiwan T./ Walker I.: Proceedings of CLaSIC 2010. Singapore: National University of Singapore, 721- 737.
- Scholz, I. (2007):** Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. In: Scholz, I.: Der Spagat zwischen Fördern und Fordern: Unterrichten in heterogenen Klassen. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht, 7-23.
- Scholz, I. (2016):** Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten. Göttingen: Vandenhoeck/Ruprecht.
- Schröder, J. (1986):** Lexikon deutscher Präpositionen. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Schulz, D./Griesbach, H. (1982):** Grammatik der deutschen Sprache. München: Max Hueber.
- Schümer, G. (2004):** Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G. /Tillmann, K.-J./Weiß, M.: Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA 2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 73-114.
- Swaffar, J.K. (1989):** Competing Paradigms in Adult Language Acquisition. In: Modern Language Journal, 301-314.
- Schweizer, K. (2006):** Leistung und Leistungsdiagnostik. Frankfurt: Springer.
- Shavelson, R. J./Bokus, R. (1982):** Self concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, 74 (1): 3–17.
- Schiefele, U./Krapp, A./Schreyer, I. (1993):** Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25(2), 120-148.
- Schlag, B. (2009).** Lern- und Leistungsmotivation. Wiesbaden: Springer.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002):** Das Konzept der Selbstwirksamkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, 28-53.
- Schwertfeger, I. C. (2001):** Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Berlin: Langenscheidt.
- Shtyrov, Y./Nikulin, V.V./Pulvermüller, F. (2010):** Rapid Cortical Plasticity Underlying Novel Word Learning. Journal of Neurosciences, 30:16864 – 16867.
- Segermann, K. (1992):** Typologie des fremdsprachlichen Übens. Bochum: Brockmeyer.
- Seliger, H./Krashen, S. D./Ladefoged, P. (1975):** Maturational constraints in the acquisition of second language accent. Language Sciences, 36: 20-22.
- Siebert, H. (2006):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Singleton, D. (1989):** Language Acquisition: The age factor. Clevedon: Multilingual.

- Sitte, W. (2001)** : Innere Differenzierung. In : Sitte, W./ Wohlschlägl, H.: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde,, - Unterrichts. Wien: Universität Wien.
- Söll, W. (1979)**: Differenzierung im Sportunterricht. Erster Teilband. Schorndorf: Hofmann.
- Solmecke, G. (1983)**: Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Sommerfeld, K.E./Starke, G. (1992)**: Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer.
- Sorrentino, W./Linser, H. J./Paradies, L. (2009)**: Tipps: Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen/Scriptor Verlag.
- Steinberg, J. (2009)**: Ausbildungsbausteine – ein institutioneller Rahmen für den Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung. In: Heterogenität: Herausforderungen für die berufliche Bildung. Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 135-152.
- Stockwell, G. (2012)**: Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Storch, G. (1999)**: Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink.
- Strohner, H. (1995)**: Kognitive Systeme. Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sylla, B. (1999)**: Zum Problem der Kasuswahl nach Wechselpräpositionen. In Deutsch als Fremdsprache, 36/3:150-155.
- Tanner, A./Badertscher, H./Holzer, R./Schnidler, A./Streckeisen, U. (2006)**: Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich: Seismo.
- Tarone, E. (1988)**: Variation in interlanguage. London: Edward Arnold.
- Tassinari, M. G. (2010)**: Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt/M.: Lang.
- Thornburry, S. (1999)**: How to teach Grammar. Harlow: Pearson Education.
- Turner, F. /Tewes, U. (2000)**: KAT II: Kinder-Angst-Test II. Göttingen: Hogrefe.
- Tillmann, K.-J. / Wischer, B. (2006)**: Heterogenität in der Schule. Forschungsstand und Konsequenzen. In: Pädagogik, H. 3, 44-48.
- Tillmann, K. J. (2008)**: Viel Selektion – wenig Leistung: Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U.: Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 62-78.
- Titz, W. (2001)**: Emotionen von Studierenden in Lernsituationen [Students' emotions during learning]. Münster: Waxmann.
- Tonkyn, Alan. (1994)**: Introduction: grammar and the language teacher. In: Martin Bygate, M. /Tonkyn, A./Williams, E.: Grammar and the language teacher. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1-14.
- Tönshoff, W. (1992)**: Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht-Formen und Funktion. Hamburg: Kovac.

- Tönshoff, W. (1995):** Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Perspektiven des Grammatikunterrichts. Gnutzmann/Königs. Tübingen: Gunter Narr, S. 225-248.
- Tönshoff, W. (1995):** „Lernerstrategien“. In: Bausch, K.R. Christ, H./Krumm, H.J.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 331-335.
- Tönshoff, W. (2004):** Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht I. In: Deutsch als Fremdsprache: 4, 227-231.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2007):** Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: Pädagogik, H. 12, 44–48.
- Trautmann, M./Wischer, B. (2011):** Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Truscott, J. (1998):** Noticing in second language acquisition: A critical review. Second Language Research, 14:103-135.
- Tsokoglou, A. (2001):** Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Grammatik, Band A. Patras: EAII.
- Vester, F. (1998):** Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? München: Random House GmbH.
- Wahrig-Burfeind, R. (2006):** Deutsches Wörterbuch. München: Wissen Media Verlag GmbH.
- Wallner, S./Paschon, C. (2010):** Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Buben. In: Suchań, C./Wallner, S./Paschon, C./Schreiner C.: TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Österreichischer Expertenbericht. Graz: Leykam.
- Weinrich, H. (1976):** Für eine Grammatik mit Augen und Ohren, Händen und Füßen – am Beispiel der Präpositionen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- White S./Schramm, K./Chamot, A.U. (2007):** Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. In: Cohen, A.D./ Macaro, E.: Language learner strategies: Thirty years of practice. Oxford: Oxford University Press, 93-116.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R. (2006):** Lernmotivation. In Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R.: Psychologie des Lernalers. Weinheim: Beltz, 212-238.
- Wilmots, J./Moonen, E. (1997):** Der Gebrauch von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen. In Deutsch als Fremdsprache, 34 (3): 144–149.
- Schumann, J. H. (1986):** Research on the acculturation model for second language acquisition. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7: 379-397.
- Wolff, B. (2009):** Schülergerechte Diagnose. Weinheim: Beltz.
- Weiner, B. (1985):** An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92(4): 548-573.
- Wellenreuther, M. (2009):** Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Unterrichtspraxis. Schneider: Hohengehren.
- Wenden, A. L., (1991).** Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners. Hertfordshire, UK: Prentice-Hall International.

- Wenning, N. (2004):** Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 565-582.
- Weskamp, Ralf (2003):** Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule Sekundarstufe 1- Gymnasiale Oberstufe. Hannover: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt.
- Westhoff, G. (1987):** Didaktik des Leseverstehens. Ismaning Hueber.
- Westhoff, G. (2007).** Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia* 1, 12-21.
- Wild, E./Hofer M./Pekrun, R. (2006):** Psychologie des Lernens. In: Krapp, A./Weidenmann, B. Pädagogische Psychologie. Weinheim: PVU, 203-268.
- Wode, H. (1988):** Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Max Hueber.
- Zentner, M. (1998):** Die Wiederentdeckung des Temperaments. Eine Einführung in die Kinder-Temperamentforschung. Paderborn: Fischer.
- Zifonun, G./Hoffmann, L./Strecker, B. (1997):** Grammatik der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter.
- Zimmer, G. (1997):** Konzeptualisierung der Organisation telematischer Lernformen. In: Äff, J./ Backes-Gellner, U./Jongbloed, H.-C./ Twardy M./ G. Zimmer: Zwischen Autonomie und Ordnung - Perspektiven beruflicher Bildung. Köln: Botermann und Botermann, 107-121.
- Zimmermann, G. (1985):** Verstehensregel und Monitorregel. Zum lehrtheoretischen Status der Signalgrammatik. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3, 292-296.
- Zimmermann, G. (1988):** „Lehrphasenmodell für den fremdsprachlichen Grammatikunterricht“. In DAHL, J./Weis, B. (1988): *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe-Institut, 160-175.
- Zimmermann, G. (1990):** Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Ismaning: Max Hueber.
- Zimbardo, P.G./Gerrig, R. J. (2004):** Psychologie. München: Pearson.

Griechische Literatur

- Βεντούρης, Α. (2005):** Εισαγωγή στη γενική διδακτική. Η συνάρτηση της μάθησης. Αθήνα: Μπόνια Πανεπιστημιακά Φροντιστήρια.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν (1985):** Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Τόμος 4. Εφηβική ηλικία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πελούλο Γουίλις, Μ./Κιντλ Χοντσον, Β. (2000):** Ανακαλύψτε το μαθησιακό στυλ του παιδιού σας. Αθήνα: Ενάλιος.
- Σέφφερ, Ν./Γιόγκα, Α./Μιχελάκου, Μ./Πάλλη, Β./Χαραρά, Ε. (2010α):** *Deutsch-ein Hit! 2. Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

Σέφφερ, Ν./Γιόγκα, Α./Μιγελάκου, Μ./Πάλλη, Β./Χαραρά, Ε. (2010b): Deutsch ein Hit! 2. Β΄ Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων.

Τσαντάς, Ν./Μουσιάδης, Χ./ Μπαγιάτης, Ν./ Χατζηπαντελής Θ. (1999): Ανάλυση Δεδομένων με τη βοήθεια Στατιστικών Πακέτων. SPSS, Excel, S-Plus. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.

Τσόκογλου, Α. (2009): Τα γλωσσικά επίπεδα στο μάθημα της γραμματικής κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Υπό δημοσίευση στον τιμητικό τόμο, αφιερωμένο στην καθηγήτρια Κ. Καλλιαμπέτσου. Αθήνα: ΕΚΠΑ-Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.

Internetquellen

van Ackeren, I. (1999): Online in: <http://www.linse.uni-due.de/esel-seminararbeiten/articles/praepositionen-als-raumausstatter-sprachliche-verarbeitung-raeumlicher-wahrnehmung-durch-praepositionen-mit-lokaler-lesart.html>

Anderson R./ Kenneth P. /Burnham, W./ Thompson L. (2000): Null Hypothesis Testing: Problems, Prevalence. The Journal of Wildlife Management, Vol. 64, No. 4. Online in: <http://www.jstor.org/stable/3803199>

Behalten und Vergessen (1.3.1.2). Online in <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/GEDAECHTNIS/Vergessen-Ebbinghaus.shtml>

Beringer, K./Harhoff, B. (2007): Innere Differenzierung. Pädagogische Innovation Schulberatung. Online In: <http://www.schulberatungbs.de/Procedere/Ideen/Differenzierung.pdf>

Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. Online in: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3358>

Freitag, Y./Vandermeeren, S. (2004): Deutsche Präpositionen: Eine fehleranalytische Untersuchung. Online in: <http://www.daad.ru/wort/wort2005/Frei-tag15.pdf>

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Online in <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>

GERfS Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Online in. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>

Grißhaber 2002-2005: Online in:

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/fsu/mtd/ueberblick.html>

Gotsche, R. (2010): Binnendifferenzierung. Online in:

<http://www.hueber.de/wiki-99stichwoerter/index.php/Binnendifferenzierung>

Hartmann M. (1995): Behaltensquote von Informationen aus <http://www.duden-didactica.de>

Herber, H.J. (2008): Das Unterrichtsmodell Innere Differenzierung. Online in: www.Mathematik.unidortmund.de/.../BzMU2008_HERBER_Hans-Joerg.pdf

Kaiser, H. (2004): Binnendifferenzierung. Online in: www.hrkl.ch

- Leisen, J. (2006):** Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Online in: www.aufgabenkultur.studienseminar-koblenz.de
- Meyer, H (2008):** Zehn Merkmale guten Unterrichts https://www.grundschule-muegeln.de/uploads/media/Merkmale_guten_Unterrichtes_nach_Hilbert_Meyer.pdf und den Überblick online in:
http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/schul-unter-entw/01_guterunterricht.pdf
- Mind mapping:** online in: <http://www.lehrer-online.de/mindmap-grundschule.php>
- MSQL** online in <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67260/951-44-5556-8.pdf?sequence=1>
- MSQL:** kürzere Version von mit 40- Items, online in <http://www.mycit.ie/contentfiles/Careers/4.%20HoneyandMumfordLearningStylesQuestionnaire.pdf>.
- Ohlig, H. (2001):** Binnendifferenzierung. Informationen und Thesen. Online in: www.schulserver.hessen.de/giessen/gs-ost/pdf/binndiff.pdf
- Paradies, L. (2007):** Lerntheke, Lernzirkel. Online in: <http://www.lahntalschule.de/fortbildung/fb-differenzieren/material.htm>
- Pisa Studien.** Online in <http://www.oecd.org/pisa/>
- Preuss- Lausitz, U. (2004):** Heterogene Lerngruppen – Die Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum. Online in: der IGS Neumünster-Faldera/Schleswig-Holstein.
http://wikis.zum.de/vielfaltlernen/index.php/Weblinks_zu_individueller_Foerderung
- Rehbein, I./van Genabith, J. (2006):** German Particle Verbs and Pleonastic Prepositions. Proceedings of the Third ACL-SIGSEM Workshop on Prepositions. Trento, Italy. Online in: <http://doras.dcu.ie/16172/>
- Riedl, A. (2008):** Innere Differenzierung - Herausforderung für modernen Unterricht. Online in: www.Irz.de.
- Schaub, H./Zenke, K.G. (2000):** Wörterbuch Pädagogik. Online in: http://www.bildung-weltweit.de/pdf/kurzdarstellung_usa.pdf.
- Schitto, K. (1984):** Differenzierung in Schule und Unterricht. Online in: Themenheft „Differenzierung“: <http://www.roehe.de/daniel/bildung/texte/differenzierung.pdf>
- Schratz, M. (2007):** Individualisierung - Annäherung an ein komplexes Begriffsfeld. Online in: www.bmukk.gv.at/medienpool/15595/mat_individ_schratz.pdf
- Schmitz, S. (2009):** Heterogenität und Bildungsstandards – Herausforderungen an die berufliche Bildung. Online in: http://bwp-schriften.univera.de/band_1_09.html
- SILL:** online in: <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/SILL%20survey.pdf>
- Tassinari, M. G. (2010):** Die vollständigen Deskriptoren stehen online zur Verfügung in: <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/en/slz/lernberatung/autonomiemodell/index.html>.
- Utech, C. (2009):** Innere Differenzierung. (kompetenzorientierter Mathematikunterricht). Online in: http://lehrerfortbildungbw.de/faecher/mathematik/gym/fb1/modul8/innere_differenzierung.pdf
- VAK Lernstilindikatoren aus den Studien von Dunn (2003):** Online in: https://www.businessballs.com/freepdfmaterials/vak_learning_styles_questionnaire.pdf
- Verhaltenstypen der Lernenden.** Online in: <https://www.experto.de/b2c/familie/schule/schlechte-noten-welcher-verhaltenstyp-ist-ihr-kind.html>.
- Wiedenmayer, D. (2010):** Διαφοροποιημένη μάθηση. Ψηφιακό υλικό ΕΚΠΑ online in:

http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS305/Διαφοροποιημενη_Ενοτητα%20-Βηδενμαιορ.pdf

Wiedenmayer, D. (2014): Ετερογένεια και μαθησιακή διαδικασία Σχεδιάζοντας το μάθημα των γερμανικών online in <https://www.academia.edu>

Aldemir (2009): Seine Arbeit online in: <http://www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin81.pdf>

Wischer, B. (2008): „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“. In: Erziehung und Unterricht, 2008/9-10, S. 714-722. Online in: <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/wischer.pdf>

Βηδενμαιορ, Δ. (2011): Μείζον Προγραμμα Επιμόρφωσης. Τόμος Β Ειδικό μέρος ΠΕ07 ΓΕΡΜΑΝΙΚΩΝ. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής online in: <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/germanika/8.%20GERMANIKA.pdf>

„Νέο Σχολείο“: Online in <http://www.epimorfosi.edu.gr>

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002): Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Ξένων γλωσσών. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα Online in: www.pi-schools.gr/DEPPS (Integrativer Rahmenplan für Fremdsprachen) (353)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003): Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Γερμανικής Γλώσσας. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα Online in: www.pi-schools.gr/APS (390ff.) – Lehrplan für Deutsch

9. ANHANG

Gemeinsame Referenzniveaus: Die Sprachniveau Globalskala

Die verschiedenen Kompetenzstufen des **Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen**. Das Sprachniveau gliedert sich in sechs Stufen von A1 (Anfänger) bis C2 (Experten).

Elementare Sprachanwendung

A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Selbstständige Sprachanwendung

B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kompetente Sprachverwendung

C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

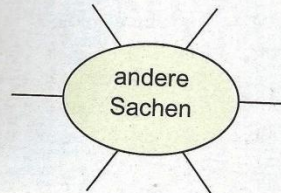
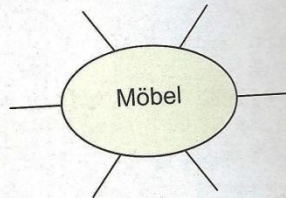
	Grammatische Korrektheit
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vor-ausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Einstieg		Grammatik
	Weißt du noch?	Wiederholung aus Band 1
1	Wie waren die Ferien?	Präteritum von haben und sein * Perfekt der regelmäßigen Verben * Syntax Perfekt
2	Ein Wochenende in München	Präpositionen in, auf + Akkusativ * das unbestimmte Pronomen man * es gibt * Präposition mit + Dativ (Dativ best./unbest. Artikel) * Perfekt (Verben trennbar / untrennbar / -ieren)
3	Fit und gesund	Superlativ, Vergleiche so - wie, zu * Perfekt unregelmäßiger Verben * Präteritum der Modalverben * Ordinalzahlen
4	Die Party	Wiederholung + Anwendung
5	Der Umzug	Alle - jeder - keiner - alles Wechselpräpositionen (mit Akk. oder Dat.) Präposition zu (+ Dat.)

Abb. 15: Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks „Deutsch-Ein Hit! 2“ (Seffer et al., 2010:7). In Lektion 5 wird die Grammatikstruktur präsentiert.

Lektion 5 - Der Umzug

5. b. Was transportiert der Möbelwagen? Sammelt Wörter.



6. Das neue Haus in Hamburg. Andreas und Maria-Christine räumen das Zimmer von Andreas ein.

M.-C.: Wohin stellen wir deine Möbel? Komm, wir machen das zusammen!

A.: Also, das Regal kommt rechts neben das Fenster und den Schreibtisch stellen wir zwischen das Regal und den Nachttisch.

M.-C.: Und die Bilder?

A.: Die Bilder hänge ich übers Bett an die Wand.

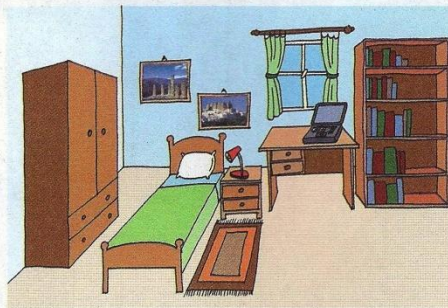
M.-C.: Du hattest doch auch einen Teppich, oder?

A.: Ja, hier, den lege ich vors Bett.

M.-C.: Und dann leg deine T-Shirts ordentlich in den Schrank, sonst ist Mama sauer.

A.: Ja, ja ...

Erkennst du das Zimmer von Andreas? Lies noch einmal den Dialog, dann weißt du es. Das andere Zimmer ist von Maria-Christine!



AB: 6.

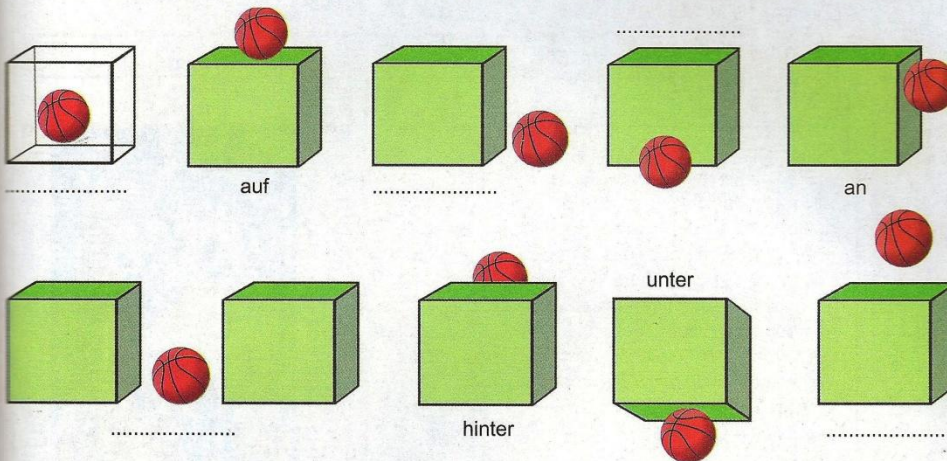


72

Abb. 16: Lehrwerk „Deutsch-Ein Hit! 2“ (Seffer et al., 2010:72), Paragraph 6: Die Wechselpräpositionen, die Aktionsverben „kommen, stellen, legen, hängen“ und das Fragepronomen „wohin“ sind in einem Dialog eingebettet, die die Schüler mit verteilten Rollen in der Klasse lesen



7. a. Υπογράμμισε στο διάλογο 6. τις προθέσεις που δείχνουν σε ποιο σημείο τοποθετούν ο Andreas και η Maria-Christine τα πράγματα του Andreas. Συμπλήρωσε: C



b. Ποια ρήματα χρησιμοποιούν ο Andreas και η Maria-Christine για να περιγράψουν πού τοποθετούν τα πράγματα του Andreas;

.....
.....

C

Kurz muss sein!	Kurz geht auch!
ins ← in das	vors ←
ans ← an das	übers ←

Τι παρατηρείς; Όταν αυτές οι προθέσεις ακολουθούν αυτά τα ρήματα συντάσσονται με (πτώση)



8. Spiel in der Klasse!


Μια μαθήτρια / ένας μαθητής σηκώνεται και δίνει εντολή σε μια συμμαθήτρια / ένα συμμαθητή να τοποθετήσει κάπου ένα αντικείμενο.

z.B. Leg dein Buch unter den Tisch! Αυτή / αυτός την εκτελεί και συνεχίζει δίνοντας μια καινούρια εντολή.



Abb. 17: Lehrwerk „Deutsch-Ein Hit! 2“ (Seffer et al., 2010:73), in Paragraph 7a. graphische Abbildung der Wechselpräpositionen und in Paragraph 7b Sammeln der verwendeten Verben aus dem Dialog und Ergänzung der Regel im grünen Grammatikkästchen. In Paragraph 8 üben die Lernenden gerade erworbenes Wissen spielerisch ein.

9. Maria-Christine schreibt eine E-Mail an Eleni über ihr neues Zimmer. Sieh noch mal das Bild von Maria-Christines Zimmer und ergänze!




b

von: Maria-Christine
an: Eleni
betr: Mein Zimmer!

Hallo Eleni,
mein Zimmer ist endlich fertig. Es ist viel größer als in Berlin.
Alle meine Kleider sind schon im Das neue
..... steht links an der Wand. Mein
ist direkt unterm Fenster, so sehe ich morgens die Schiffe
auf der Elbe. Hamburg hat den zweitgrößten Hafen
Europas, hast du das gewusst? Mein aus
Paros liegt jetzt vor dem Bett und die sind an
der Wand! Euer Foto steht schon auf dem
Wann kommst du? Ich vermisse dich so!
Tschüs
deine Maria-Christine

P.S. Ich schicke dir ein Foto von mir. Auf dem Foto stehe
ich am „Michel“ - das ist eine bekannte Kirche in Hamburg.



10. Ποια είναι τα ρήματα που χρησιμοποιεί η Maria-Christine για να περιγράψει που βρίσκονται τώρα τα πράγματά της.

c,,

Kurz muss sein!	Kurz geht auch!
am ◀ an dem	unterm ◀ an dem
im ◀	vorm ◀

Τι παρατηρείς; Όταν αυτές οι προθέσεις ακολουθούν αυτά τα ρήματα συντάσσονται με (πτώση)



- 11.** Schreib eine E-Mail oder einen kurzen Brief an Andreas oder Maria-Christine und beschreibe dein Zimmer oder dein Traumzimmer¹⁾.

AB: 8., 9., 10., 11.



¹⁾ το δωμάτιο που ονειρεύομαι

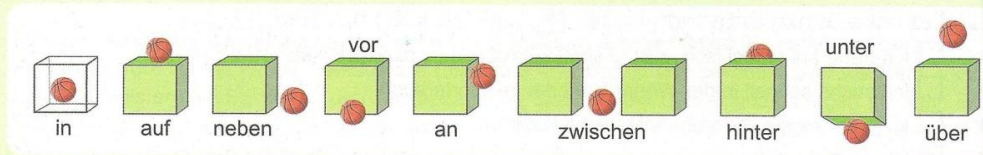
Abb. 18: Lehrwerk „Deutsch-Ein Hit! 2“ (Seffer et al., 2010:74): In Paragraph 9 ergänzen die Schüler die fehlenden Wörter in einer E-Mail, in Paragraph 10 die Regel im grünen Grammatikkästchen und in Paragraph 11 verwenden die Lernenden die erlernte grammatische Struktur schriftlich in freier Kommunikation.

Grammatik

1. Alle sagen das. \neq Keiner sagt das.
Jeder sagt das.

Alles ist ganz toll.

2. Wechselpräpositionen (δίπτωτες προθέσεις)



a.

Wohin?		
stellen	an	+ Akkusativ
legen	auf	
hängen	vor	
kommen	.	
	.	
	.	

Wo?		
stehen	an	+ Dativ
liegen	auf	
sein	vor	
	.	
	.	
	.	

Andreas **stellt** den Schreibtisch unter **das** Fenster.

Im Zimmer von Maria-Christine **steht** das Regal links neben **dem** Schreibtisch.

b.

in	+ das	= ins
an	+ das	= ans
vor	+ das	= vors
über	+ das	= übers
...		

in	+ dem	= im
an	+ dem	= am
vor	+ dem	= vorm
unter	+ dem	= unterm
...		

3. zu + Dativ

zu + dem = zum

zu + der = zur

Wie komme ich zum Sportplatz?
 fahre ich zum Krankenhaus?
 gehe ich zur Schule?

Abb.19: Lehrwerk „Deutsch ein Hit!2“ (Seffer et al. 2010:80), Zusammenfassung der Grammatik in einer Übersicht.

Fragebögen

Fragebogen 1 über den Lerntyp

Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτρια, αυτό το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για να ανακαλύψεις τι μαθησιακός τύπος είσαι. Σκέψου και αποφάσισε, σημειώνοντας με ένα (x) πόσο ισχύουν (πολύ, αρκετά, μέτρια, όχι τόσο, καθόλου) για σένα προσωπικά οι δηλώσεις του παρακάτω καταλόγου. Δεν υπάρχουν σωστές οι λάθος απαντήσεις. Σ' ευχαριστώ για τη συμμετοχή σου.

1. Προτιμώ να

	ναι πολύ	αρκετά	μέτρια	όχι τόσο	καθόλου
A ακούω μία ιστορία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V βλέπω μια ταινία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K παίζω ένα παιχνίδι					

2. Μου αρέσει να

	ναι πολύ	αρκετά	μέτρια	όχι τόσο	καθόλου
A ακούω μουσική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V διαβάζω ένα βιβλίο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K περπατώ, να χορεύω ή να τρέχω					

3. Καταλαβαίνω καλύτερα όταν

	ναι πολύ	αρκετά	μέτρια	όχι τόσο	καθόλου
A μου εξηγήσει κάποιος πώς να το κάνω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V διαβάσω τις οδηγίες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K όταν μου δείξει κάποιος πώς να το κάνω					

4. Προτιμώ ο καθηγητής να

	ναι πολύ	αρκετά	μέτρια	όχι τόσο	καθόλου
A να μας εξηγεί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V φτιάχνει διαγράμματα στο πίνακα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K να μας βάζει να κάνουμε ασκήσεις					

5. Συχνά

ναι πολύ αρκετά μέτρια όχι τόσο καθόλου

- | | | | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A σιγοτραγουδώ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| V ζωγραφίζω στο τετράδιο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| K παίζω με τα κλειδιά στην τσέπη μου | | | | | |

6. Κατά τη διάρκεια ενός μακρινού ταξιδιού προτιμώ

ναι πολύ αρκετά μέτρια όχι τόσο καθόλου

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A Να μιλάω με τους συνεπιβάτες μου | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| V Να βλέπω έξω από το παράθυρο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| K Δεν βλέπω την ώρα να σταματήσουμε για να κινηθώ και να ξεπιαστώ | | | | | |

7. Προτιμώ

ναι πολύ αρκετά μέτρια όχι τόσο καθόλου

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A Να ακούω την αγαπημένη μου μουσική | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| V να βλέπω την αγαπημένη μου εκπομπή στην τηλεόραση | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| K να παίζω έξω | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Στον ελεύθερο χρόνο μου προτιμώ να

ναι πολύ αρκετά μέτρια όχι τόσο καθόλου

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A να μιλάω με τους φίλους μου στο τηλέφωνο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| V να βλέπω τηλεόραση | | | | | |
| K χορεύω ή να κάνω κάποιο άθλημα | | | | | |

9. Θυμάμαι καλύτερα κάτι

ναι πολύ αρκετά μέτρια όχι τόσο καθόλου

- | | | | | | |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| A που έχω ακούσει | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

V που έχω γράψει

K κάτι που έχω κάνει μόνος/η μου

10.Όταν σκέφτομαι

	ναι πολύ	αρκετά	μέτρια	όχι τόσο	καθόλου
A μιλάω δυνατά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
V σχηματίζω εικόνες στο μυαλό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
K πηγαينوέρχομαι στο χώρο που βρίσκομαι					

A= Auditiver Lerntyp

V= Visueller Lerntyp

K= Kinästhetischer Lerntyp

Originale Kopie des Fragebogens von Dunn (2003) auf der englischen Sprache mit Anweisungen für den Benutzer in:

https://www.businessballs.com/freepdfmaterials/vak_learning_styles_questionnaire.pdf

VAK Learning Styles Self-Assessment Questionnaire nach Dunn (2003)

Circle or tick the answer that most represents how you generally behave.

1. When I operate new equipment I generally:
 - a) read the instructions first
 - b) listen to an explanation from someone who has used it before
 - c) go ahead and have a go, I can figure it out as I use it
2. When I need directions for travelling I usually:
 - a) look at a map
 - b) ask for spoken directions
 - c) follow my nose and maybe use a compass
3. When I cook a new dish, I like to:
 - a) follow a written recipe
 - b) call a friend for an explanation
 - c) follow my instincts, testing as I cook
4. If I am teaching someone something new, I tend to:
 - a) write instructions down for them
 - b) give them a verbal explanation
 - c) demonstrate first and then let them have a go
5. I tend to say:
 - a) watch how I do it
 - b) listen to me explain
 - c) you have a go
6. During my free time I most enjoy:
 - a) going to museums and galleries
 - b) listening to music and talking to my friends
 - c) playing sport or doing DIY
7. When I go shopping for clothes, I tend to:
 - a) imagine what they would look like on
 - b) discuss them with the shop staff
 - c) try them on and test them out
8. When I am choosing a holiday I usually:
 - a) read lots of brochures
 - b) listen to recommendations from friends
 - c) imagine what it would be like to be there
9. If I was buying a new car, I would:
 - a) read reviews in newspapers and magazines
 - b) discuss what I need with my friends
 - c) test-drive lots of different types
10. When I am learning a new skill, I am most comfortable:
 - a) watching what the teacher is doing
 - b) talking through with the teacher exactly what I'm supposed to do
 - c) giving it a try myself and work it out as I go

11. If I am choosing food off a menu, I tend to:
 - a) imagine what the food will look like
 - b) talk through the options in my head or with my partner
 - c) imagine what the food will taste like

12. When I listen to a band, I can't help:
 - a) watching the band members and other people in the audience
 - b) listening to the lyrics and the beats
 - c) moving in time with the music
13. When I concentrate, I most often:
 - a) focus on the words or the pictures in front of me
 - b) discuss the problem and the possible solutions in my head
 - c) move around a lot, fiddle with pens and pencils and touch things
14. I choose household furnishings because I like:
 - a) their colours and how they look
 - b) the descriptions the sales-people give me
 - c) their textures and what it feels like to touch them
15. My first memory is of:
 - a) looking at something
 - b) being spoken to
 - c) doing something
16. When I am anxious, I:
 - a) visualise the worst-case scenarios
 - b) talk over in my head what worries me most
 - c) can't sit still, fiddle and move around constantly
17. I feel especially connected to other people because of:
 - a) how they look
 - b) what they say to me
 - c) how they make me feel
18. When I have to revise for an exam, I generally:
 - a) write lots of revision notes and diagrams
 - b) talk over my notes, alone or with other people
 - c) imagine making the movement or creating the formula
19. If I am explaining to someone I tend to:
 - a) show them what I mean
 - b) explain to them in different ways until they understand
 - c) encourage them to try and talk them through my idea as they do it
20. I really love:
 - a) watching films, photography, looking at art or people watching
 - b) listening to music, the radio or talking to friends
 - c) taking part in sporting activities, eating fine foods and wines or dancing
21. Most of my free time is spent:
 - a) watching television
 - b) talking to friends
 - c) doing physical activity or making things
22. When I first contact a new person, I usually:
 - a) arrange a face to face meeting
 - b) talk to them on the telephone

The VAK learning styles model suggests that most people can be divided into one of three preferred styles of learning. These three styles are as follows, (and there is no right or wrong learning style):

- Someone with a **Visual** learning style has a preference for seen or observed things, including pictures, diagrams, demonstrations, displays, handouts, films, flip-chart, etc. These people will use phrases such as 'show me', 'let's have a look at that' and will be best able to perform a new task after reading the instructions or watching someone else do it first. These are the people who will work from lists and written directions and instructions.
- Someone with an **Auditory** learning style has a preference for the transfer of information through listening: to the spoken word, of self or others, of sounds and noises. These people will use phrases such as 'tell me', 'let's talk it over' and will be best able to perform a new task after listening to instructions from an expert. These are the people who are happy being given spoken instructions over the telephone, and can remember all the words to songs that they hear!
- Someone with a **Kinaesthetic** learning style has a preference for physical experience - touching, feeling, holding, doing, practical hands-on experiences. These people will use phrases such as 'let me try', 'how do you feel?' and will be best able to perform a new task by going ahead and trying it out, learning as they go. These are the people who like to experiment, hands-on, and never look at the instructions first!

People commonly have a main preferred learning style, but this will be part of a blend of all three. Some people have a very strong preference; other people have a more even mixture of two or less commonly, three styles. When you know your preferred learning style(s) you understand the type of learning that best suits you. This enables you to choose the types of learning that work best for you. There is no right or wrong learning style. The point is that there are types of learning that are right for your own preferred learning style.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΝΤΙΛΗΠΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Μέρος Ι. Σε κάθε ομάδα δηλώσεων, βάλτε σε κύκλο μία επιλογή. Κατόπιν μεταφέρετε τους βαθμούς στο ανάλογο τμήμα (Μέρος Ι) της Αντιληπτικότητας στον πίνακα της Σύνοψης.

1. Προτιμώ να:
(Α) Ακούω μια ιστορία
(Β) Βλέπω μια ταινία
(Γ) Παίζω έξω
2. Προτιμώ να:
(Α) Ακούω μουσική
(Β) Διαβάζω ένα βιβλίο
(Γ) Περπατώ ή τρέχω
3. Προτιμώ να:
(Α) Ακούω ραδιόφωνο
(Β) Παρακολουθώ τηλεόραση
(Γ) Παίζω ένα παιχνίδι
4. Ο καλύτερος τρόπος για να θυμηθώ είναι να
(Α) «το λέω και να το ξαναλέω» στον εαυτό μου.
(Β) «φτιάχνω μια εικόνα» στο μυαλό μου.
(Γ) «απλώς να το κάνω».
5. Καταλαβαίνω καλύτερα τις οδηγίες όταν:
(Α) μου τις εξηγεί κάποιος.
(Β) μπορώ να τις διαβάσω ή να δω εικόνες.
(Γ) μου δείχνει κάποιος.
6. Όταν σκέφτομαι:
(Α) μιλώ στον εαυτό μου.
(Β) βλέπω εικόνες στο μυαλό μου
(Γ) έχω ανάγκη να τριγυρίζω.
7. (Α) θυμάμαι τι λένε οι άνθρωποι.
(Β) παρατηρώ πώς είναι τα πράγματα: μου αρέσουν τα χρώματα και τα σχέδια.
(Γ) παίζω συχνά με νομίσματα και κλειδιά που είναι στην τσέπη μου ή με αντικείμενα που βρίσκονται πάνω στο τραπέζι.
8. Είμαι:
(Α) ακροατής, όχι θεατής ή δράστης.
(Β) θεατής, όχι ακροατής ή δράστης.
(Γ) δράστης, όχι θεατής ή ακροατής.

Σύνοψη:

A=Ακουστικός ● × 10= ●
B=Οπτικός ● × 10= ●
Γ=Απτικός-Κινησθητικός ● × 10= ●

Fragebogen 2 über den Lernstil

Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτριά, αυτό το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί για να μάθεις το προσωπικό σου μαθησιακό στυλ και θα σε βοηθήσει να εντοπίσεις τις μαθησιακές σου προτιμήσεις. Συμπλήρωσε με ένα (ν) αν συμφωνείς ή διαφωνείς. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σ' ευχαριστώ για την συμμετοχή σου.

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	Μου είναι εύκολο να κάνω καινούργιους φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Είμαι προσεκτικός/ή και επιφυλακτικός/ή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Βαριέμαι εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Είμαι πρακτικός τύπος μου αρέσει να φτιάχνω πράγματα με τα χέρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Μου αρέσει να δοκιμάζω κάτι μόνος/η μου χωρίς τη βοήθεια κάποιου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Οι φίλοι/φίλες μου θεωρούν ότι είμαι κάλος ακροατής- καλή ακροάτρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Έχω ξεκάθαρη εικόνα για το πώς πρέπει να γίνει κάτι καλύτερα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Μου αρέσει να είμαι στο επίκεντρο της προσοχής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Είμαι ονειροπόλος/α	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Κάνω λίστες με πράγματα που έχω να κάνω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Μου αρέσει να πειραματίζομαι για να βρω τον καλύτερο τρόπο να κάνω κάτι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Προτιμώ να σκέφτομαι λογικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Μου αρέσει να επικεντρώνομαι σε ένα πράγμα κάθε φορά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Οι άνθρωποι με θεωρούν ντροπαλό/ή και ήσυχο/η	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Είμαι τελειομανής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Ενθουσιάζομαι εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Προτιμώ να καταπιάνομαι με κάτι παρά να μιλάω γι' αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Παρατηρώ συχνά πράγματα που άλλοι άνθρωποι δεν παρατηρούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Πρώτα πράττω και μετά σκέφτομαι τις συνέπειες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Μου αρέσει να έχω τα πράγματα σε τάξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Μου αρέσει να σκέφτομαι πρώτα και μετά να πράττω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Κάνω πολλές ερωτήσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Είναι πρόκληση για μένα η λύση ενός προβλήματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

***Fragebogen über den Lernstil nach Honey und Mumford (1992) mit
Bewertung und Analyse für alle Lernstile: in***

<http://www.mycit.ie/contentfiles/Careers/4.%20HoneyandMumfordLearningStylesQuestionnaire.pdf>

Learning Styles Questionnaire

Name: _____

This questionnaire is designed to find out your preferred learning style(s). Over the years you have probably developed learning "habits" that help you benefit more from some experiences than from others. Since you are probably unaware of this, this questionnaire will help you pinpoint your learning preferences so that you are in a better position to select learning experiences that suit your style and having a greater understanding of those that suit the style of others.

This is an internationally proven tool designed by Peter Honey and Alan Mumford.

There is no time limit to this questionnaire. It will probably take you 10-15 minutes. The accuracy of the results depends on how honest you can be. There are no right or wrong answers.

If you agree more than you disagree with a statement put a tick by it.

If you disagree more than you agree put a cross by it.

Be sure to mark each item with either a tick or cross.

- 1. I have strong beliefs about what is right and wrong, good and bad.
- 2. I often act without considering the possible consequences
- 3. I tend to solve problems using a step-by-step approach
- 4. I believe that formal procedures and policies restrict people
- 5. I have a reputation for saying what I think, simply and directly
- 6. I often find that actions based on feelings are as sound as those based on careful thought and analysis
- 7. I like the sort of work where I have time for thorough preparation and implementation
- 8. I regularly question people about their basic assumptions
- 9. What matters most is whether something works in practice
- 10. I actively seek out new experiences
- 11. When I hear about a new idea or approach I immediately start working out how to apply it in practice
- 12. I am keen on self discipline such as watching my diet, taking regular exercise, sticking

to a fixed routine, etc.

- 13. I take pride in doing a thorough job
- 14. I get on best with logical, analytical people and less well with spontaneous, "irrational"
- 15. I take care over the interpretation of data available to me and avoid jumping to conclusions
- 16. I like to reach a decision carefully after weighing up many alternatives
- 17. I'm attracted more to novel, unusual ideas than to practical ones
- 18. I don't like disorganised things and prefer to fit things into a coherent pattern
- 19. I accept and stick to laid down procedures and policies so long as I regard them as an efficient way of getting the job done
- 20. I like to relate my actions to a general principle
- 21. In discussions I like to get straight to the point
- 22. I tend to have distant, rather formal relationships with people at work
- 23. I thrive on the challenge of tackling something new and different
- 24. I enjoy fun-loving, spontaneous people
- 25. I pay meticulous attention to detail before coming to a conclusion
- 26. I find it difficult to produce ideas on impulse
- 27. I believe in coming to the point immediately
- 28. I am careful not to jump to conclusions too quickly
- 29. I prefer to have as many resources of information as possible - the more data to think over the better
- 30. Flippant people who don't take things seriously enough usually irritate me
- 31. I listen to other people's points of view before putting my own forward
- 32. I tend to be open about how I'm feeling
- 33. In discussions I enjoy watching the manoeuvrings of the other participants
- 34. I prefer to respond to events on a spontaneous, flexible basis rather than plan things out in advance
- 35. I tend to be attracted to techniques such as network analysis, flow charts, branching programs, contingency planning, etc.
- 36. It worries me if I have to rush out a piece of work to meet a tight deadline
- 37. I tend to judge people's ideas on their practical merits
- 38. Quiet, thoughtful people tend to make me feel uneasy
- 39. I often get irritated by people who want to rush things
- 40. It is more important to enjoy the present moment than to think about the past or future
- 41. I think that decisions based on a thorough analysis of all the information are sounder than those based on intuition

- 42. I tend to be a perfectionist
- 43. In discussions I usually produce lots of spontaneous ideas
- 44. In meetings I put forward practical realistic ideas
- 45. More often than not, rules are there to be broken
- 46. I prefer to stand back from a situation
- 47. I can often see inconsistencies and weaknesses in other people's arguments
- 48. On balance I talk more than I listen
- 49. I can often see better, more practical ways to get things done
- 50. I think written reports should be short and to the point
- 51. I believe that rational, logical thinking should win the day
- 52. I tend to discuss specific things with people rather than engaging in social discussion
- 53. I like people who approach things realistically rather than theoretically
- 54. In discussions I get impatient with irrelevancies and digressions
- 55. If I have a report to write I tend to produce lots of drafts before settling on the final version
- 56. I am keen to try things out to see if they work in practice
- 57. I am keen to reach answers via a logical approach
- 58. I enjoy being the one that talks a lot
- 59. In discussions I often find I am the realist, keeping people to the point and avoiding wild speculations
- 60. I like to ponder many alternatives before making up my mind
- 61. In discussions with people I often find I am the most dispassionate and objective
- 62. In discussions I'm more likely to adopt a "low profile" than to take the lead and do most of the talking
- 63. I like to be able to relate current actions to a longer term bigger picture
- 64. When things go wrong I am happy to shrug it off and "put it down to experience"
- 65. I tend to reject wild, spontaneous ideas as being impractical
- 66. It's best to think carefully before taking action
- 67. On balance I do the listening rather than the talking
- 68. I tend to be tough on people who find it difficult to adopt a logical approach
- 69. Most times I believe the end justifies the means
- 70. I don't mind hurting people's feelings so long as the job gets done
- 71. I find the formality of having specific objectives and plans stifling
- 72. I'm usually one of the people who puts life into a party

- 73. I do whatever is expedient to get the job done
- 74. I quickly get bored with methodical, detailed work
- 75. I am keen on exploring the basic assumptions, principles and theories underpinning things and events
- 76. I'm always interested to find out what people think
- 77. I like meetings to be run on methodical lines, sticking to laid down agenda, etc.
- 78. I steer clear of subjective or ambiguous topics
- 79. I enjoy the drama and excitement of a crisis situation
- 80. People often find me insensitive to their feelings

Scoring And Interpreting The Learning Styles Questionnaire

The Questionnaire is scored by awarding one point for each ticked item. There are no points for crossed items. Simply indicate on the lists below which items were ticked by circling the appropriate question number.

Activists: 2,4,6,10,17,23,24,32,34,38,40,43,45,48,58,64,71,72,74,79

Reflector: 7,13,15,16,25,28,29,31,33,36,39,41,46,52,55,60,62,66,67,76

Theorist: 1,3,8,12,14,18,20,22,26,30,42,47,51,57,61,63,68,75,77,78

Pragmatist: 5,9,11,19,21,27,35,37,44,49,50,53,54,56,59,65,69,70,73,80

Kürzere Version 40-Items: Honey (2006)

1. I like to be absolutely correct about things.
2. I quite like to take risks.
3. I prefer to solve problems using a step by step approach rather than guessing.
4. I prefer simple, straightforward things rather than something complicated.
5. I often do things just because I feel like it rather than thinking about it first.
6. I don't often take things for granted. I like to check things out for myself.
7. What matters most about what you learn is whether it works in practice.
8. I actively seek out new things to do.
9. When I hear about a new idea I immediately start working out how I can try it out.
10. I am quite keen on sticking to fixed routines, keeping to timetables, etc.
11. I take great care in working things out. I don't like jumping to conclusions.
12. I like to make decisions very carefully and preferably after weighing up all the other possibilities first.
13. I don't like 'loose ends'; I prefer to see things fit into some sort of pattern.
14. In discussions I like to get straight to the point.
15. I like the challenge of trying something new and different.
16. I prefer to think things through before coming to a conclusion.
17. I find it difficult to come up with wild ideas off the top of my head.
18. I prefer to have as many bits of information about a subject as possible, the more I have to sift through the better.
19. I prefer to jump in and do things as they come along rather than plan things out in advance.
20. I tend to judge other people's ideas on how they work in practice.
21. I don't think that you can make a decision just because something feels right. You have to think about all the facts.
22. I am rather fussy about how I do things - a bit of a perfectionist.
23. In discussions I usually pitch in with lots of ideas.
24. In discussions I put forward ideas that I know will work.
25. I prefer to look at problems from as many different angles as I can before starting on them.
26. Usually I talk more than I listen.
27. Quite often I can work out more practical ways of doing things.
28. I believe that careful logical thinking is the key to getting things done.
29. If I have to write a formal letter I prefer to try out several rough workings before writing out the final version.
30. I like to consider all the alternatives before making my mind up.
31. I don't like wild ideas. They are not very practical.
32. It is best to look before you leap.
33. I usually do more listening than talking.
34. It doesn't matter how you do something, as long as it works.
35. I can't be bothered with rules and plans; they take all the fun out of things.
36. I'm usually the 'life and soul' of the party.
37. I do whatever I need to do, to get the job done.
38. I like to find out how things work.
39. I like meetings or discussion to follow a proper pattern and to keep to a timetable.
40. I don't mind in the least if things get a bit out of hand.

Schülerprofil/mein persönliches Profil

Fragebogen 3: Motivations- und Lernstrategien

Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτρια, σκέψου και αποφάσισε, σημειώνοντας με ένα (x) πόσο ισχύουν (ναι πολύ, αρκετά, όχι τόσο, καθόλου) για σένα προσωπικά οι δηλώσεις του παρακάτω καταλόγου. Δεν υπάρχουν σωστές οι λάθος απαντήσεις. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του μαθήματος. Σ' ευχαριστώ για τη συμμετοχή σου.

1. ΣΧΟΛΕΙΟ: _____

2. ΟΝΟΜΑ : _____

3. Πόσα χρόνια κάνεις Γερμανικά; _____

4. Που μαθαίνεις Γερμανικά;

α. στο σχολείο β. στο φροντιστήριο γ. κάνω ιδιαίτερο

5. Γιατί μαθαίνεις Γερμανικά;

- α. γιατί μου αρέσει η γλώσσα
- β. γιατί θα είναι χρήσιμη στα επαγγελματικά μου
- γ. γιατί θέλω να μάθω πολλές ξένες γλώσσες
- δ. γιατί το επιθυμούσαν οι γονείς μου
- ε. γιατί οι φίλοι μου διάλεξαν την ίδια ξένη γλώσσα
- στ. έχω Γερμανούς συγγενείς
- ζ. θεωρώ ότι τα γερμανικά είναι μία ενδιαφέρουσα γλώσσα
- η. δεν είχα δυνατότητα να επιλέξω άλλη γλώσσα
- θ. για να σπουδάσω στη Γερμανία
- ι. τα Γερμανικά είναι σημαντική γλώσσα

Διάλεξε με √

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 | Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα στα Γερμανικά | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Το πιο σημαντικό είναι να πάρω καλό βαθμό στα Γερμανικά για να ανεβάσω το μέσο όρο των μαθημάτων μου στο τρίμηνο | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Αν μελετήσω με τον κατάλληλο τρόπο τότε μπορώ να μάθω οτιδήποτε διδάσκεται στο μάθημα | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Εύχομαι ότι θα πάρω πολύ καλό βαθμό | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Προσπαθώ πάντα να συνδέσω αυτά που ήδη γνωρίζω με κάθε τι καινούργιο που μαθαίνω στα γερμανικά | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11	Για να καταλάβω άγνωστες λέξεις προσπαθώ να μαντέψω τη σημασία τους	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12	Έχω τόσο άγχος κάθε φορά που γράφω διαγώνισμα που δεν μπορώ να θυμηθώ αυτά που έχω διαβάσει	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
13	Όταν μελετάω, συχνά προσπαθώ να εξηγήσω την ύλη σε ένα συμμαθητή/τρια ή φίλο/η	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14	Ακόμη κι αν έχω δυσκολία να κατανοήσω κάτι προσπαθώ μόνος/η μου χωρίς τη βοήθεια κανενός	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15	Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα στα Γερμανικά ακόμη κι αν αυτά είναι δύσκολα	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16	Θέλω να πάρω καλύτερο βαθμό στα γερμανικά απ' ότι οι άλλοι συμμαθητές μου	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17	Αν προσπαθήσω αρκετά τότε θα κατανοήσω οτιδήποτε διδάσκεται στα γερμανικά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
18	Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω και το πιο δύσκολο γραμματικό φαινόμενο	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19	Χρησιμοποιώ καινούργιες λέξεις σε μία πρόταση για να τις θυμάμαι καλύτερα	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20	Αν δεν μου έρχεται μία λέξη στο μυαλό προσπαθώ να την περιγράψω με τα χέρια	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21	Σημειώνω τα λάθη μου και προσπαθώ να βελτιωθώ	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22	Ακόμη κι αν δεν γράφω καλά σε ένα διαγώνισμα προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23	Μιλώ με τους συμμαθητές μου γερμανικά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24	Προσπαθώ να συνεργάζομαι με άλλους συμμαθητές για να ολοκληρώσω μία εργασία ή μία άσκηση	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25	Ζητώ από την καθηγήτρια να μου εξηγήσει κάτι που δεν έχω καταλάβει	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26	Θέλω να πάρω καλό βαθμό για να δείξω τις ικανότητές μου στην οικογένεια μου	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27	Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να τα πάω εξαιρετικά καλά στις ασκήσεις και τα τεστ	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28	Μπορώ να αφομοιώσω καλύτερα με το να φαντάζομαι μία κατάσταση στην οποία θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω μία καινούργια λέξη ή ένα γραμματικό φαινόμενο	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29	Όταν κάποιος μιλάει γερμανικά ακούω με ιδιαίτερη προσοχή	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30	Νιώθω άβολα όταν πρέπει να μιλήσω στα γερμανικά μέσα στην τάξη	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31	Προσπαθώ να μάθω για την κουλτούρα της Γερμανίας	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32	Αν δεν καταλαβαίνω κάτι ζητώ βοήθεια από ένα άλλο συμμαθητή	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33	Είμαι βέβαιος/η ότι κατέχω την ύλη που έχει διδαχθεί στο μάθημα	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34	Κάνω συχνές επαναλήψεις αυτών που έχω μάθει	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

35	Αν δεν γνωρίζω την κατάλληλη λέξη που θέλω να χρησιμοποιήσω ψάχνω για ένα συνώνυμο ή μια παράφραση	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
36	Οργανώνω το πρόγραμμά μου έτσι, ώστε να έχω χρόνο να διαβάσω γερμανικά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37	Κάνω λίστες με σημαντικούς όρους και τις μαθαίνω απ' έξω	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38	Δεν μου αρέσει να μιλάω συχνά στο μάθημα, γιατί αν κάνω λάθος ο δάσκαλος θα νομίσει ότι δεν είμαι καλός μαθητής	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39	Συνήθως διαβάζω σ' ένα μέρος που μπορώ να συγκεντρωθώ	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40	Αν δεν καταλάβω τι διδάσκεται στο μάθημα των γερμανικών είναι επειδή δεν θέλω να προσπαθήσω αρκετά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
41	Σε σύγκριση με τους άλλους πιστεύω ότι είμαι καλός μαθητής/τρια.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42	Συνδέω μια λέξη με μια εικόνα, για να την θυμάμαι καλύτερα	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
43	Αντιλαμβάνομαι την πρόοδο μου στα γερμανικά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
44	Φοβάμαι ότι οι συμμαθητές μου θα γελάσουν αν μιλήσω Γερμανικά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
45	Έχω μια συγκεκριμένη θέση που διαβάζω	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
46	Σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές σ' αυτή την τάξη πιστεύω ότι ξέρω περισσότερα	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
47	Λέω ή γράφω καινούργιες λέξεις ξανά και ξανά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
48	Όταν μπερδεύομαι με κάτι που διαβάζω ανατρέχω πίσω στην ύλη που έχω διδαχθεί και προσπαθώ να το καταλάβω	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
49	Πιστεύω ότι γνωρίζω γερμανικά, απλά δεν τα πάω καλά με τα τεστ και τις εξετάσεις.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
50	Μου φαίνεται δύσκολο να βάλω ένα πρόγραμμα διαβάσματος και να το ακολουθήσω πιστά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
51	Κρατάω σημειώσεις από το μάθημα, γράφω γράμματα, κάνω περιλήψεις στα γερμανικά	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
52	Κάνω συχνά ερωτήσεις στον εαυτό μου για να σιγουρευτώ ότι έχω καταλάβει αυτό που έχω μελετήσει	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
53	Όταν γράφουμε διαγώνισμα σκέφτομαι πόσο αδύναμος είμαι σε σχέση με τους άλλους μαθητές	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
54	Δεν ξοδεύω πολύ χρόνο για να διαβάσω γερμανικά εξαιτίας άλλων δραστηριοτήτων	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
55	Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο με τον οποίο διαβάζω για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και το στιλ διδασκαλίας του καθηγητή	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
56	Όταν γράφουμε διαγώνισμα σκέφτομαι τις συνέπειες αν αποτύχω και δεν περάσω το μάθημα	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
57	Σπάνια βρίσκω χρόνο να δω τις σημειώσεις μου και την ύλη πριν από τις εξετάσεις	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
58	Συχνά ψάχνω για ομοιότητες μεταξύ ελληνικών και γερμανικών	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

- 59 Όταν μελετώ γερμανικά προσπαθώ να καθορίσω τι δεν καταλαβαίνω καλά.
- 60 Γράφω για τα συναισθήματα άγχους που ίσως νιώθω στο μάθημα σε ένα ημερολόγιο ή μιλάω με άλλους γι' αυτά.
- 61 Συχνά βαριέμαι να διαβάσω και σταματάω πριν τελειώσω αυτό που είχα προγραμματίσει
- 62 Προσπαθώ σκληρά να τα πάω καλά στο μάθημα ακόμη κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε
- 63 Κοιτάω πολύ συχνά τις σημειώσεις που έχω κρατήσει
- 64 Παίρνω το θάρρος να μιλήσω Γερμανικά ακόμη κι αν φοβάμαι ότι θα κάνω λάθος
- 65 Όταν η ύλη είναι δύσκολη παραιτούμαι ή διαβάζω μόνο τα εύκολα
- 66 Απομνημονεύω λέξεις κλειδιά για να θυμάμαι σημαντικά σημεία του μαθήματος
- 67 Ακόμη κι αν η ύλη είναι βαρετή και μη ενδιαφέρουσα, καταφέρνω να συνεχίσω να διαβάζω μέχρι να τελειώσω
- 68 Αν δεν ξέρω μία λέξη στα γερμανικά τη λέω στα ελληνικά

MSQL (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) nach Pintrich/Smith/Garcia/McKeachie (1991): in Kivinen (2003:194-201) auch online in <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67260/951-44-5556-8.pdf?sequence=1>

ENGLISH QUESTIONNAIRE

THE MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE

The following questions ask about your motivation for and attitudes about this class. Remember there are no right or wrong answers. All your answers are confidential and they don't have any influence on your grades.

It takes about 25 - 40 minutes to answer these questions.

A.	Class	
B.	Language section	
C.	Name	
D.	Sex	(1= woman, 2 =man)
E.	Age	years months (ex. 17 years 11 months)
F.	How many years have you been in this school?	Years (ex. 10 years)
G.	In which nationality group do you feel to belong to?	(ex. English)
H.	Last grade	
I.	Estimate your next lesson grade?	

Use the scale below to answer the questions. If you think that the statement is very true of you, circle 5; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more of less true of you, find the number between 1 and 5 that best describes you.

	Part A. Motivation	1=not very true of me 5=very true of me
1	In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things.	1 2 3 4 5
2	If I study in appropriate ways, then I will be able to learn the material in this course	1 2 3 4 5
3	When I take a test I think about how poorly I am doing compared with other students.	1 2 3 4 5
4	I think I will be able to use what I learn in this course in other courses.	1 2 3 4 5
5	I believe I will receive an excellent grade in this class.	1 2 3 4 5
6	I'm certain I can understand the most difficult material presented in the readings for this course.	1 2 3 4 5
7	Getting a good grade in this class is the most satisfying thing for me right now.	1 2 3 4 5
8	When I take a test I think about items on other parts of the test I can't answer.	1 2 3 4 5
9	It is my own fault if I don't learn the material in this course.	1 2 3 4 5
10	It is important for me to learn the course material in this class.	1 2 3 4 5
11	The most important thing for me right now is improving my overall grade point average, so my main concern in this class is getting a good grade.	1 2 3 4 5
12	I'm confident I can learn the basic concepts taught in this course.	1 2 3 4 5
13	If I can, I want to get better grades in this class than most of the other students.	1 2 3 4 5
14	When I take tests I think of the consequences of failing.	1 2 3 4 5
15	I'm confident I can understand the most complex material presented by the instructor in this course.	1 2 3 4 5
16	In a class like this, I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn.	1 2 3 4 5

17	I am very interested in the content area of this course.	1	2	3	4	5
18	If I try hard enough, then I will understand the course material.	1	2	3	4	5
19	I have an uneasy, upset feeling when I take an exam.	1	2	3	4	5
20	I'm confident I can do an excellent job on the assignments and tests in this course.	1	2	3	4	5
21	I expect to do well in this class.	1	2	3	4	5
22	The most satisfying thing for me in this course is trying to understand the content as thoroughly as possible.	1	2	3	4	5
23	I think the course material in this class is useful for me to learn.	1	2	3	4	5
24	When I have the opportunity in this class, I choose course assignments that I can learn from even if they don't guarantee a good grade.	1	2	3	4	5
25	If I don't understand the course material, it is because I didn't try hard enough.	1	2	3	4	5
26	I like the subject matter of this course.	1	2	3	4	5
27	Understanding the subject matter of this course is very important to me.	1	2	3	4	5
28	I feel my heart beating fast when I take an exam.	1	2	3	4	5
29	I'm certain I can master the skills being taught in this class.	1	2	3	4	5
30	I want to do well in this class because it is important to show my ability to my family, friends, employer, or others.	1	2	3	4	5
31	Considering the difficulty of this course, the teacher, and my skills, I think I will do well in this class.	1	2	3	4	5

	Part B. Learning Strategies					
32.	When I study the readings for this course, I outline the material to help me organise my thoughts.	1	2	3	4	5
33.	During class time I often miss important points because I'm thinking of other things.	1	2	3	4	5
34.	When studying for this course, I often try to explain the material to a classmate or friend.	1	2	3	4	5
35.	I usually study in a place where I can concentrate on my course work.	1	2	3	4	5
36.	When reading for this course, I make up questions to help focus my reading.	1	2	3	4	5
37.	I often feel so lazy or bored when I study for this class that I quit before I finish what I planned to do.	1	2	3	4	5
38.	I often find myself questioning things I hear or read in this course to decide if I find them convincing.	1	2	3	4	5
39.	When I study for this class, I practice saying the material to myself over and over.	1	2	3	4	5
40.	Even if I have trouble learning the material in this class, I try to do the work on my own, without help from anyone.	1	2	3	4	5
41.	When I become confused about something I'm reading for this class, I go back and try to figure it out.	1	2	3	4	5
42.	When I study for this course, I go through the readings and my class notes and try to find the most important ideas.	1	2	3	4	5
43.	I make good use of my study time for this course.	1	2	3	4	5
44.	If course readings are difficult to understand, I change the way I read the material.	1	2	3	4	5
45.	I try to work with other students from this class to complete the course assignments.	1	2	3	4	5
46.	When studying for this course, I read my class notes and the course readings over and over again.	1	2	3	4	5
47.	When a theory, interpretation, or conclusion is presented in class or in the readings, I try to decide if there is good supporting evidence.	1	2	3	4	5
48.	I work hard to do well in this class even if I don't like what we are doing.	1	2	3	4	5
49.	I make simple charts, diagrams, or tables to help me organise course material.	1	2	3	4	5
50.	When studying for this course, I often set aside time to discuss course material with a group of students from the class.	1	2	3	4	5
51.	I treat the course material as a starting point and try to develop my own ideas about it.	1	2	3	4	5
52.	I find it hard to stick to a study schedule.	1	2	3	4	5
53.	When I study for this class, I pull together information from different sources, such as lectures, readings, and discussions.	1	2	3	4	5
54.	Before I study new course material thoroughly, I often skim it to see how it is organised.	1	2	3	4	5
55.	I ask myself questions to make sure I understand the material I have been studying in this	1	2	3	4	5

	class.					
--	--------	--	--	--	--	--

56.	I try to change the way I study in order to fit the course requirements and the instructor's teaching style.	1	2	3	4	5
57.	I often find that I have been reading for this class but don't know what it was all about.	1	2	3	4	5
58.	I ask the instructor to clarify concepts I don't understand well.	1	2	3	4	5
59.	I memorise key words to remind me of important concepts in this class.	1	2	3	4	5
60.	When course work is difficult, I either give up or only study the easy parts.	1	2	3	4	5
61.	I try to think through a topic and decide what I am supposed to learn from it rather than just reading it over when studying for this course.	1	2	3	4	5
62.	I try to relate ideas in this subject to those in other courses whenever possible.	1	2	3	4	5
63.	When I study for this course, I go over my class notes and make an outline of important concepts.	1	2	3	4	5
64.	When reading for this class, I try to relate the material to what I already know.	1	2	3	4	5
65.	I have a regular place set aside for studying.	1	2	3	4	5
66.	I try to play around with ideas of my own related to what I am learning in this course.	1	2	3	4	5
67.	When I study for this course, I write brief summaries of the main ideas from the readings and my class notes.	1	2	3	4	5
68.	When I can't understand the material in this course, I ask another student in this class for help.	1	2	3	4	5
69.	I try to understand the material in this class by making connections between the readings and the concepts from the lectures.	1	2	3	4	5
70.	I make sure that I keep up with the weekly readings and assignments for this course.	1	2	3	4	5
71.	Whenever I read or hear an assertion or conclusion in this class, I think about possible alternatives.	1	2	3	4	5
72.	I make lists of important items for this course and memorise the lists.	1	2	3	4	5
73.	I attend this class regularly.	1	2	3	4	5
74.	Even when course materials are dull and uninteresting, I manage to keep working until I finish.	1	2	3	4	5
75.	I try to identify students in this class whom I can ask for help if necessary.	1	2	3	4	5
76.	When studying for this course I try to determine which concepts I don't understand well.	1	2	3	4	5
77.	I often find that I don't spend very much time on this course because of other activities.	1	2	3	4	5
78.	When I study for this class, I set goals for myself in order to direct my activities in each study period.	1	2	3	4	5
79.	If I get confused taking notes in class, I make sure I sort it out afterwards.	1	2	3	4	5
80.	I rarely find time to review my notes or readings before an exam.	1	2	3	4	5
81.	I try to apply ideas from course readings in other class activities such as lecture and discussion	1	2	3	4	5

	Part C. Volition					
82.	If I haven't been able to prepare myself properly for the test, I would ask the teacher if I could do it another day	1	2	3	4	5
83.	During the test I go over my answers again and again to find all the possible mistakes I have made.	1	2	3	4	5
84.	Quite often I'll try to make myself concentrate more on the work rather than letting my mind wander off somewhere else	1	2	3	4	5
85.	Sometimes I think while studying: "I have to pass the test : if I don't pass it I'll probably have to repeat it again."	1	2	3	4	5
86.	When I find out that I have made a mistake in my work I say to myself: " Let's try to do it once again!"	1	2	3	4	5
87.	Sometimes when I am studying for the exam I say to myself: "Sometimes I get it, and I congratulate myself."	1	2	3	4	5
88.	When I'm really tired, I decide to take a rest - after the break I can concentrate better on my work.	1	2	3	4	5
89.	When I am studying for the exam, I get all the necessary materials that I need: books, dictionary, whatever it takes.	1	2	3	4	5
90.	When I am getting nervous I have to say to myself: "Now, sit down, try to relax!"	1	2	3	4	5
91.	If I'm not able to study because of my environment, I'll try to get a quiet place by myself.	1	2	3	4	5
92.	I have trouble getting started on my course work even when I have to do it.	1	2	3	4	5
93.	I make sure I finish my course work even if my friends ask me to do something with them.	1	2	3	4	5

94.	I make sure I do my course work even when I want to watch television.	1 2 3 4 5
95.	If other students are goofing off in class, I will not look at them and try to concentrate on the instructor.	1 2 3 4 5
96.	When I do my course work, I am able to block out distractions and concentrate on what I am doing.	1 2 3 4 5
97.	To make myself finish an assignment, I promise myself a reward, like taking a break, getting something to eat, etc. when I'm done.	1 2 3 4 5
98.	If I start to feel nervous about getting my course work done, I say to myself: "I know I can do this."	1 2 3 4 5
99.	If I don't understand something in class, I will ask the instructor to go over it again.	1 2 3 4 5
100.	If I don't understand my course work, I will ask a friend for help.	1 2 3 4 5
101.	If somebody in the classroom is disturbing me, I ask him/her to stop it or I change my place in the classroom.	1 2 3 4 5

Deutsche Version des Fragebogens

in Kivinen (2003:194-201) auch online in <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67260/951-44-5556-8.pdf?sequence=1>

DIE MOTIVIERTEN STRATEGIEN FÜR LERNBEFRAGUNG

Die folgenden Behauptungen werden Ihre Erwartungen und Erfahrungen in Hinblick auf den Kurs erforscht. Denken Sie daran, dass keine richtigen oder falschen Antworten geben. Ihre Antworten sind vertraulich und haben keine Auswirkung auf die Kursnote.

Die Beantwortung der folgenden Fragen dauert etwa 30-40 Minuten.

A.	Schule	
B.	Klasse	
C.	Name	
D.	Geschlecht	(1= Frau, 2 = Mann)
E.	Alter	Jahre Monate (z.B. 17 Jahre 11)
F.	Wie lange haben Sie diese Schule besucht?	Jahre (z.B. 10 Jahre)
G.	Zu welcher Nationalität fühlen Sie sich zugehörig?	Ich bin (z.B. Deutsche)
H.	Ihre Note im letzten Zeugnis?	
I.	Ihre Einschätzung die nächste Note betreffend?	

Beantworten Sie jede Behauptung so, wie es Ihrer Meinung entspricht. Markieren Sie Ihre Antworten durch Einkreisen der Nummer, die am ehesten Ihre Meinung entspricht. (1= Die Behauptung trifft nicht zu...5= Die Behauptung trifft absolut zu.)

	TEIL A. Lernerfahrungen und Motivation	1=Die Behauptung trifft überhaupt nicht zu. 5=Die Behauptung spiegelt meine Meinung wider.
1	Ich lerne am liebsten Dinge, die schwierig sind und von denen ich etwas Neues lernen kann.	1 2 3 4 5
2	Ich kann die Inhalte dieses Kurses lernen, wenn ich nur auf die richtige Weise lerne.	1 2 3 4 5

3	Während einer Prüfung denke ich darüber nach, wie schlecht ich gegenüber anderen Schüler vorankomme.	1 2 3 4 5
4	Meiner Meinung nach kann ich die Dinge, die ich in diesem Kurs gelernt habe, auch in anderen Kursen nutzen.	1 2 3 4 5
5.	Ich glaube, dass ich eine ausgezeichnete Note in diesem Kurs erhalte.	1 2 3 4 5
6	Ich bin davon überzeugt, dass ich selbst die schwierigsten Dinge, die in diesem Kurs behandelt werden, verstehen kann.	1 2 3 4 5
7	Gerade jetzt ist es mir am wichtigsten, dass ich in diesem Kurs eine gute Note erhalte.	1 2 3 4 5
8	Bei der Beantwortung der Prüfungsaufgaben beschäftigen mich gleichzeitig die Aufgaben, auf die ich nicht antworten kann.	1 2 3 4 5
9	Es ist meine eigene Schuld, wenn ich nicht die Dinge lerne, die in diesem Kurs behandelt werden.	1 2 3 4 5
10	Mir ist es wichtig, dass ich die in diesem Kurs behandelten Inhalte lerne.	1 2 3 4 5
11	Mir ist es am wichtigsten, den Durchschnittswert der Noten zu erhöhen, und so ist mein Hauptziel in diesem Kurs, eine möglichst gute Note zu erhalten.	1 2 3 4 5
12	Ich glaube, dass ich die Grundbegriffe, die in diesem Kurs gelehrt werden, lernen kann.	1 2 3 4 5
13	Wenn es nur möglich ist, will ich in diesem Kurs bessere Noten erhalten, als meine Klassenkameraden.	1 2 3 4 5
14	Während einer Prüfung denke ich an die Folgen eines möglichen Misserfolgs.	1 2 3 4 5
15	Ich glaube, dass ich die schwierigsten Themen, die der Lehrer in diesem Kurs darstellt, verstehe.	1 2 3 4 5
16	Ich lerne am liebsten Dinge, die mich beschäftigen, auch wenn sie schwierig sind.	1 2 3 4 5
17	Ich bin sehr interessiert am Thema dieses Kurses.	1 2 3 4 5
18	Wenn ich hart genug arbeite, werde ich bestimmt die Themen lernen, die in diesem Kurs behandelt werden.	1 2 3 4 5
19	Ich bin schlecht und fühle mich nervös während einer Prüfung.	1 2 3 4 5
20	Ich glaube, dass ich ausgezeichnet mit den Aufgaben und Prüfungen dieses Kurses fertig werde.	1 2 3 4 5
21	Ich glaube, dass ich Erfolg in diesem Kurs haben werde.	1 2 3 4 5
22	Es befriedigt mich am meisten, wenn ich einen möglichst tiefen Einblick in die Themen, die in dem Kurs behandelt werden, gewinnen kann.	1 2 3 4 5

23	Ich glaube, dass die Teilnahme an diesem Kurs von praktischem Nutzen für mich ist.	1 2 3 4 5
24	Wenn ich in diesem Kurs die Möglichkeit hätte, Aufgaben oder Literatur zu wählen, würde ich solche wählen, von denen ich etwas Neues lernen könnte, auch wenn ich deswegen nicht die best mögliche Note erhielte.	1 2 3 4 5
25	Wenn ich die Dinge, die in diesem Kurs behandelt werden, nicht verstehe, liegt es daran, dass ich es nicht hart genug versuche.	1 2 3 4 5
26	Ich mag den Inhalt dieses Kurses.	1 2 3 4 5
27	Das Verstehen von Dingen, die in diesem Kurs behandelt werden, ist mir sehr wichtig.	1 2 3 4 5
28	In einer Prüfungssituation schlägt mein Herz schnell.	1 2 3 4 5
29	Ich werde mir sicher Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen, die in diesem Kurs gelehrt werden.	1 2 3 4 5
30	Mir ist es wichtig, Erfolg in meinen Studien zu haben und den anderen (meiner Familie, meinen Freunden, meinen Klassenkameraden) zu zeigen, wozu ich fähig bin.	1 2 3 4 5
31	Wenn man die Schwierigkeit des Kurses und meine eigene Fähigkeit berücksichtigt, werde ich bestimmt Erfolg in diesem Kurs haben.	1 2 3 4 5

	Teil B. Handlungsweisen bei den Studien	
32.	Ich gliedere die Kurstexte, um die Gestaltung meiner Gedanken zu erleichtern.	1 2 3 4 5
33.	Während der Lektionen überhöre ich oft wichtige Sachen, weil ich in Gedanken versunken bin.	1 2 3 4 5
34.	Beim Lesen der Kurstexte will ich häufig meinen Klassenkameraden und Freunden erklären, was ich gelernt habe.	1 2 3 4 5
35.	Ich lerne an einem solchen Platz, an dem ich mich leicht auf meine Arbeit konzentrieren kann.	1 2 3 4 5

36.	Wenn ich die Kursbücher lese, stelle ich mir Fragen, um die Gestaltung der Sache zu erleichtern.	1 2 3 4 5
37.	Das Lesen der Dinge, die in diesem Kurs behandelt werden, hat mich so oft gelangweilt, dass ich mit dem Lesen aufgehört habe, obwohl es gegen meine ursprünglichen Pläne gewesen ist.	1 2 3 4 5
38.	Ich habe mehrmals gemerkt, dass ich darüber nachdenke, ob die in einem Kurs behandelten Punkte wahr sind oder nicht.	1 2 3 4 5
39.	Ich übe die in einem Kurs zu behandelnden Sachen dadurch, dass ich sie mir ständig erzähle.	1 2 3 4 5
40.	Auch wenn einige Kursinhalte mir Schwierigkeiten bereiten würden, versuche ich, ohne Hilfe anderer zurecht zu kommen.	1 2 3 4 5
41.	Wenn ich mich im Verstehen dessen, was ich gelesen habe, unsicher fühle, gehe ich zurück und versuche, ins Reine mit den Dingen zu kommen.	1 2 3 4 5
42.	Wenn ich studiere, gehe ich meine Notizen und andere Texte durch und versuche, die wichtigsten Gedanken zu finden.	1 2 3 4 5
43.	Ich nutze effektiv die Zeit, die ich mir zum Studieren genommen habe.	1 2 3 4 5
44.	Wenn ich merke, dass es mir schwer fällt, die Dinge, die ich gelesen habe, zu verstehen, werde ich die Art des Lesens verändern.	1 2 3 4 5
45.	Ich versuche, mit meinen Klassenkameraden bei der Aufgabenlösung oder bei der Vorbereitung auf eine Prüfung zusammenzu arbeiten.	1 2 3 4 5
46.	Wenn ich lerne, wiederhole ich durch Lesen der Notizen und Kursbücher mehrmals die Sachen, die in einem Kurs behandelt werden.	1 2 3 4 5
47.	Wenn in einer Lehrstunde oder in Literatur eine Theorie, eine Erklärung oder eine Schlussfolgerung dargestellt wird, die ein Phänomen betreffen, überlege ich, ob es genug Beweise gibt, die die dargestellte Theorie, Erklärung oder Schlussfolgerung stützen.	1 2 3 4 5
48.	Ich habe fleissig gearbeitet, um mit diesem Kurs fertig zu werden, obwohl ich den Inhalt des Kurses nicht mag.	1 2 3 4 5
49.	Ich mache einfache Schemata, Zeichnungen oder Tabellen, die mir bei der Gestaltung des Kursmaterials helfen.	1 2 3 4 5
50.	Ich nehme mir häufig Zeit, um im Laufe des Kurses in einer kleinen Gruppe mit meinen Klassenkameraden über die zu dem Kursmaterial gehörenden Themen diskutieren zu können.	1 2 3 4 5
51.	Für mich ist das Kursmaterial irgendein Ausgangspunkt, der die Basis dafür bildet, wie ich meine eigenen Gedanken entwickeln kann.	1 2 3 4 5
52.	Es macht mir Schwierigkeiten, mich an den Zeitplan des Kurses zu halten.	1 2 3 4 5
53.	Wenn ich den Kurs betreffende Dinge studiere, verbinde ich Kenntnisse, die ich aus verschiedenen Quellen (wie z.B. Notizen, Lehrbüchern und Diskussionen) erhalten habe.	1 2 3 4 5
54.	Bevor ich mich in einen neuen Text vertiefe, lese ich ihn oft durch, um zu sehen, wie er gestaltet ist.	1 2 3 4 5
55.	Beim Lesen der Texte, die zu diesem Kurs gehören, stelle ich mir Fragen, um mich zu vergewissern, dass ich den gelesenen Text verstanden habe.	1 2 3 4 5
56.	Ich versuche, meine eigene Lese- und Lernart derart anzupassen, dass sie den Anforderungen und Lehrmethoden des Lehrers entspricht.	1 2 3 4 5
57.	Ich habe während dieses Kurses oft bemerkt, dass ich von dem, was ich gelesen habe, beinahe nichts verstehe.	1 2 3 4 5
58.	Ich bitte den Lehrer, die Dinge genauer zu erklären, die ich nicht gut genug verstehe.	1 2 3 4 5
59.	Ich lerne Schlüsselwörter auswendig, die mir wichtige Begriffe und Zusammenhänge ins Gedächtnis zurückrufen können.	1 2 3 4 5
60.	Wenn die zu lernenden Dinge zu schwierig gewesen sind, habe ich sie übersprungen und mich auf leichtere Dinge konzentriert.	1 2 3 4 5
61.	Beim Lesen der Kursbücher versuche ich zuerst darüber nachzudenken, was ich eigentlich in diesem Kurs lernen sollte, statt das ganze Kursmaterial durchzugehen.	1 2 3 4 5
62.	Ich versuche, Zusammenhänge zwischen dem Kursinhalt und den Inhalten anderer Kurse zu finden, wenn es nur möglich ist.	1 2 3 4 5
63.	Wenn ich die Kursliteratur lese, mache ich mir Notizen von den wichtigsten Begriffen.	1 2 3 4 5
64.	Beim Lernen versuche ich, die neuen Kenntnisse dieses Kurses in ein Verhältnis zu dem zu setzen, was ich früher gelernt habe.	1 2 3 4 5
65.	Ich habe einen gewissen Ort, an dem ich in Ruhe studieren kann.	1 2 3 4 5

66.	Ich versuche, eigene Gedanken aufgrund dessen zu entwickeln, was ich in diesem Kurs gelernt habe.	1 2 3 4 5
67.	Beim Lernen mache ich kurze Zusammenfassungen über Kernpunkte der Bücher und Notizen.	1 2 3 4 5
68.	Wenn ich das im Kurs behandelte Thema nicht verstehe, bitte ich einen meiner Klassenkameraden um Hilfe.	1 2 3 4 5
69.	Ich versuche, die in diesem Kurs gelehrt Dinge dadurch zu verstehen, dass ich den Inhalt des Kursmaterials und den des Unterrichtes vergleiche und verbinde.	1 2 3 4 5
70.	Wenn ich lese und Aufgaben mache, Sorge ich dafür, dass ich mit dem Wochenprogramm Schritt halte.	1 2 3 4 5
71.	Wenn ich in einem Kurs irgendeine Behauptung oder Schlussfolgerung höre oder lese, überlege ich immer alternative Möglichkeiten für sie.	1 2 3 4 5
72.	Ich mache mir Notizen von den wichtigen Themen des Kurses und lerne sie auswendig.	1 2 3 4 5
73.	Ich gehe gewissenhaft in den Unterricht.	1 2 3 4 5
74.	Ich kann die Arbeit, mit der ich begonnen habe, auch dann zum Abschluss bringen, wenn das Kursmaterial langweilig und weniger interessant ist.	1 2 3 4 5
75.	Ich versuche, in meiner Gruppe Studenten zu finden, die ich um Rat fragen kann, wenn es nötig ist.	1 2 3 4 5
76.	Wenn ich die zu diesem Kurs gehörende Literatur lese, versuche ich, mir über die Begriffe und Dinge klar zu werden, die für mich schwierig zu verstehen sind.	1 2 3 4 5
77.	Ich habe nicht so viel Zeit mit dem Lernen verbracht, weil ich andere Dinge zu tun hatte.	1 2 3 4 5
78.	Ich habe mir solche Ziele in diesem Kurs gestellt, mit deren Hilfe ich meine Studien habe steuern können.	1 2 3 4 5
79.	Wenn mir irgendeine Sache in einer Lehrstunde unklar bleibt, versuche ich, das direkt im Anschluss an die Stunde zu klären.	1 2 3 4 5
80.	Ich habe selten Zeit, vor einer Prüfung meine Notizen und die Prüfungsbücher zu wiederholen.	1 2 3 4 5
81.	Ich versuche, die Gedanken des Kursmaterials so anzupassen, dass ich in den Lehrstunden Fragen stelle und an den Diskussionen teilnehme.	1 2 3 4 5

	Teil C. Der Wille	
82.	Wenn ich mich irgendeinem Grunde nicht gut genug auf die Prüfung habe vorbereiten können, so erzähle ich es meinem Lehrer und schlage vor, dass die Prüfungszeit geändert wird.	1 2 3 4 5
83.	Während der Prüfungen zwingt mich oft dazu, meine Antworten wieder und wieder zu lesen, um die Fehler zu finden, die ich gemacht habe.	1 2 3 4 5
84.	Ich muss mich oft dazu zwingen, dass ich mich auf das Lesen konzentriere, so dass ich nicht in Gedanken versinke.	1 2 3 4 5
85.	Ich denke häufig beim Lesen: "Ich muss diese Prüfung bestehen, sonst muss ich sie noch einmal absolvieren!"	1 2 3 4 5
86.	Wenn ich bemerke, dass ich in meiner Arbeit einen Fehler gemacht habe, sage ich mir: "Versuchen wir's noch einmal!"	1 2 3 4 5
87.	Wenn ich mich auf eine Prüfung vorbereite, denke ich manchmal: "Irgendwann werde ich diese Prüfung bestehen -und dann werde ich mir selbst gratulieren!"	1 2 3 4 5
88.	Wenn ich müde bin, entscheide ich, dass ich eine Pause mache und nach der Pause erfrischt mit meiner Arbeit weitermache.	1 2 3 4 5
89.	Wenn ich mich auf eine Prüfung vorbereite, entscheide ich, dass ich alles anschaffe, was nötig ist: Bücher, Notizen und Hilfsmittel.	1 2 3 4 5
90.	Wenn ich nervös werde, sage ich mir entschlossen: "Ruhig! Versuche, dich zu konzentrieren."	1 2 3 4 5
91.	Wenn ich nicht lesen kann, weil die Umgebung meine Konzentration stört, suche ich einen ruhigeren Platz.	1 2 3 4 5
92.	Es macht mir manchmal Schwierigkeiten, mit den Hausaufgaben anzufangen - sogar dann, wenn ich sie unbedingt machen sollte.	1 2 3 4 5
93.	Ich Sorge dafür, dass ich die Aufgaben erledige, auch wenn meine Freunde mich bitten, mit ihnen etwas anderes zu tun.	1 2 3 4 5

94.	Ich Sorge dafür, dass ich die Aufgaben erledige, obwohl ich fernsehen wollte.	1	2	3	4	5
95.	Wenn die anderen Schüler in der Klasse scherzen, versuche ich, sie nicht anzuschauen und mich auf das zu konzentrieren, was der Lehrer sagt.	1	2	3	4	5
96.	Wenn ich meine Hausaufgaben mache, kann ich mich auf meine Arbeit konzentrieren und alle anderen Störungen in meiner Umgebung abwehren.	1	2	3	4	5
97.	Um meine Arbeit zu Ende zu bringen, verspreche ich mir eine Belohnung - zum Beispiel eine Pause, etwas zu Essen oder etwas anderes, wenn ich mit meiner Arbeit fertig bin	1	2	3	4	5
98.	Wenn ich nervös werde und vermute, dass ich mit meiner Arbeit nicht fertig werde, sage ich mir: "Ich weiss, dass ich sie zu Ende führen kann!"	1	2	3	4	5
99.	Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstehe, bitte ich den Lehrer, die Sache noch einmal zu erklären.	1	2	3	4	5
100	Wenn ich meine Aufgaben nicht verstehe, frage ich irgendeinen Freund um Rat.	1	2	3	4	5
101	Wenn ein anderer Schüler mich stört, bitte ich ihn, aufzuhören oder setze mich irgendwo anders hin.	1	2	3	4	5

Strategy Inventory for Language Learning

Version for Speakers of Other Languages Version 7.0 (ESL/EFL) © R.L.Oxford, 1990: online in:
<https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/SILL%20survey.pdf>

1. Never or almost never true of me.
2. Usually not true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Usually true of me.
5. Always or almost always true of me.

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read it quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.

29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

Part E

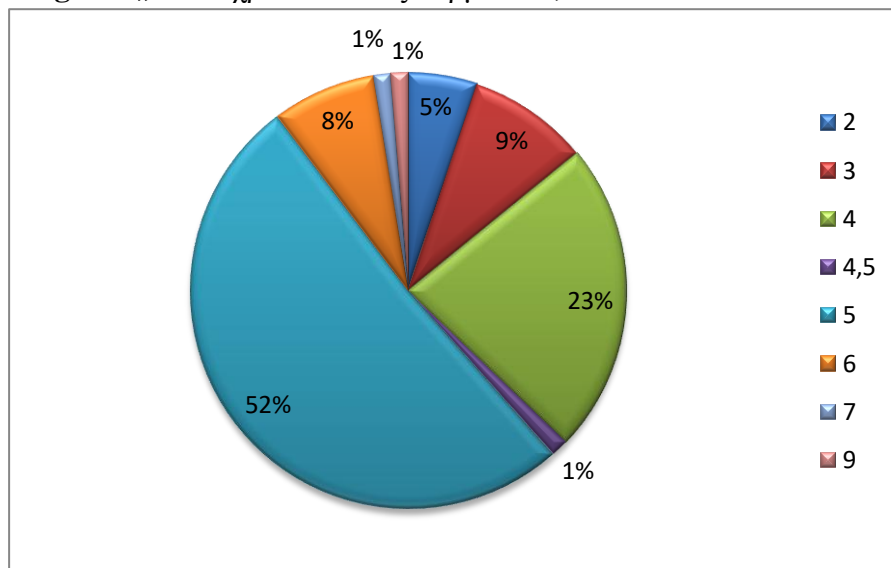
39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or to say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

Datenerhebung aus Fragebogen 3- Schülerprofil (Motivation und Lernstrategien)

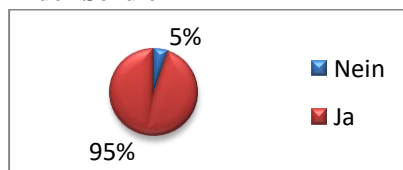
Frage 3: „Πόσα χρόνια κάνεις Γερμανικά;“



Kreisdiagramm 5: Prozentzahl der Antworten der Lernenden aus beiden Schulen auf Frage 3

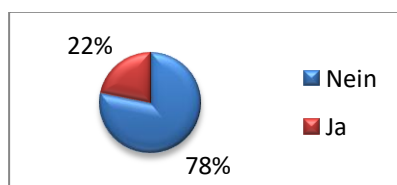
Frage 4: „Που μαθαίνεις Γερμανικά;“

In der Schule



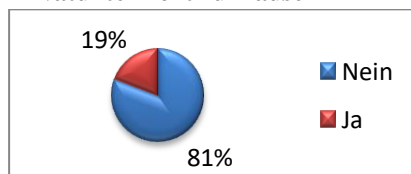
Kreisdiagramm 6: Prozentzahl der Schüler aus beiden Schulen, die Deutsch nur in der Schule machen.

In einem Fremdspracheninstitut



Kreisdiagramm 7: Prozentzahl der Schüler aus beiden Schulen, die Deutsch in der Schule und im Fremdspracheninstitut machen.

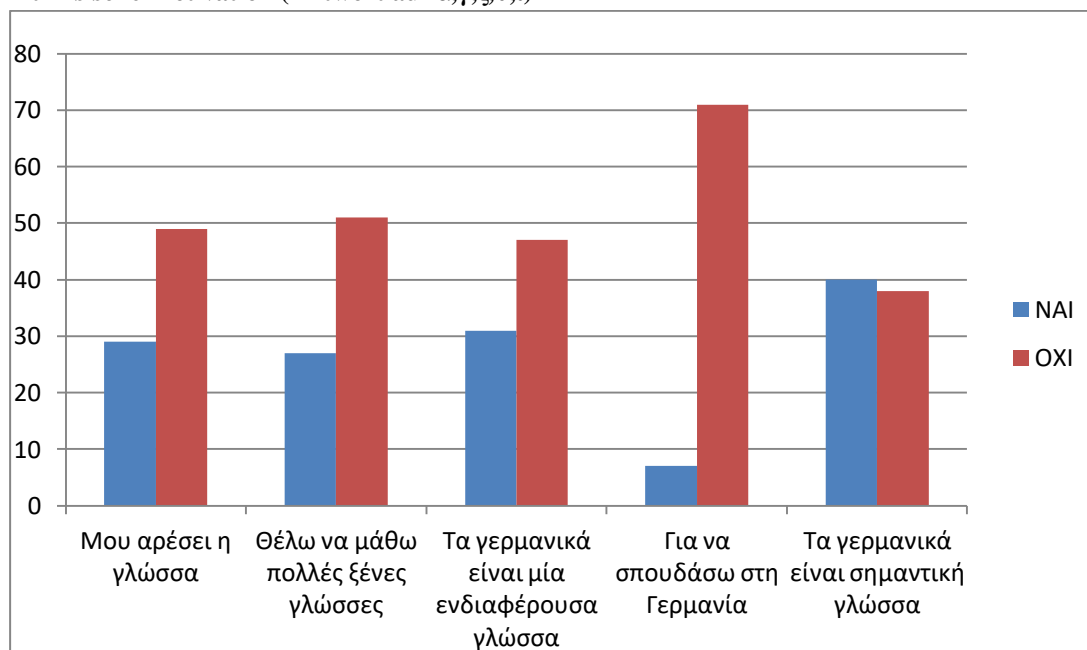
Privatunterricht zu Hause



Kreisdiagramm 8: Prozentzahl der Schüler aus beiden Schulen, die Deutsch in der Schule und im Privatunterricht machen.

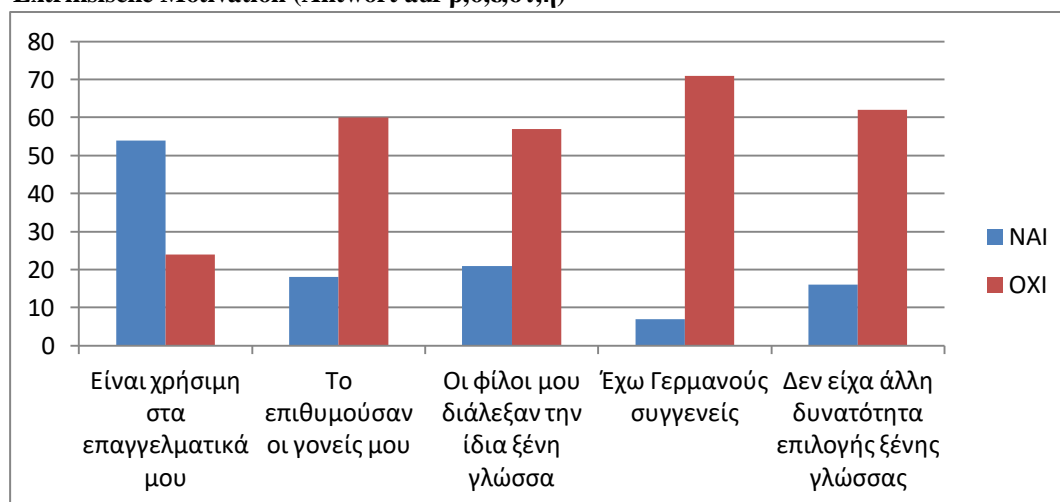
Frage 5: „Γιατί μαθαίνεις Γερμανικά;“

Intrinsische Motivation (Antwort auf α,γ,ζ,θ,ι)



BD1: Zahl der Lernenden aus beiden Schulen die auf Frage 5 α,γ,ζ,θ oder ι markiert haben

Extrinsische Motivation (Antwort auf β,δ,ε,στ,η)



BD 2: Zahl der Lernenden aus beiden Schule, die auf Frage 5 β, δ, ε, στ, oder η markiert haben

Lerzielorientierung
intrinsische Lernziele

Frage 6: „Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα στα Γερμανικά“

Frage 15: „Μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα στα Γερμανικά ακόμη κι αν αυτά είναι δύσκολα“

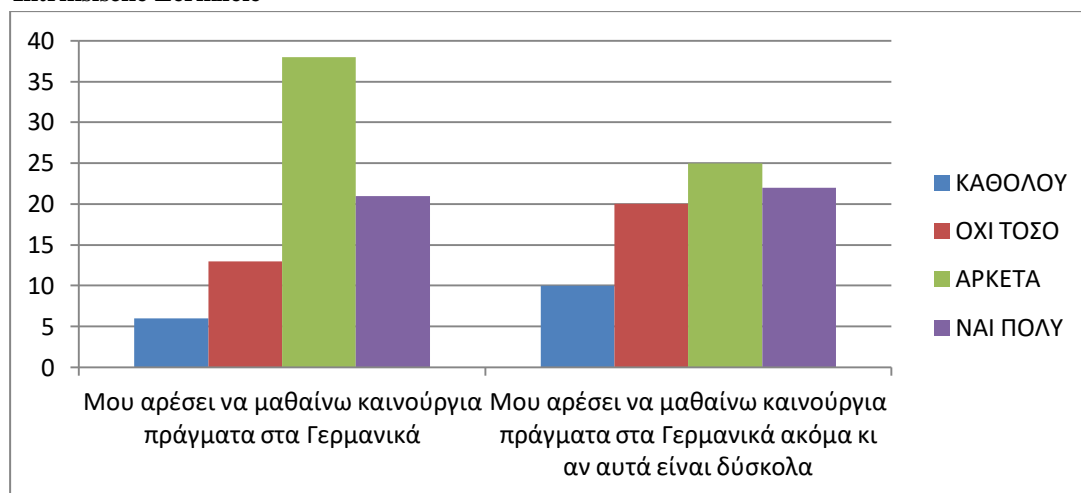
extrinsische Lernziele

Frage 7: Το πιο σημαντικό είναι να πάρω καλό βαθμό στα Γερμανικά για να ανεβάσω το μέσο όρο των μαθημάτων μου στο τρίμηνο

Frage 16: Θέλω να πάρω καλύτερο βαθμό στα γερμανικά απ’ ότι οι άλλοι συμμαθητές μου

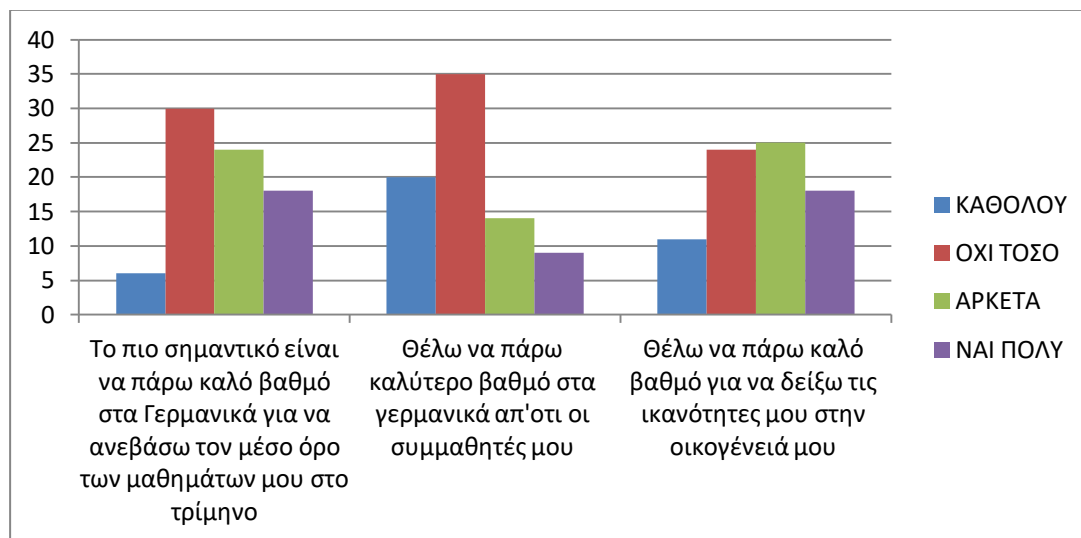
Frage 26: Θέλω να πάρω καλό βαθμό για να δείξω τις ικανότητες μου στην οικογένεια μου

Intrinsische Lernziele



BD 3: Intrinsische Lernzielorientierung der Lernenden aus beiden Schulen. Wie viele Schüler haben intrinsische Lernziele?

Extrinsische Lernziele



BD4: Extrinsische Lernzielorientierung der Lernenden aus beiden Schulen. Wie viele Schüler haben extrinsische Lernziele?

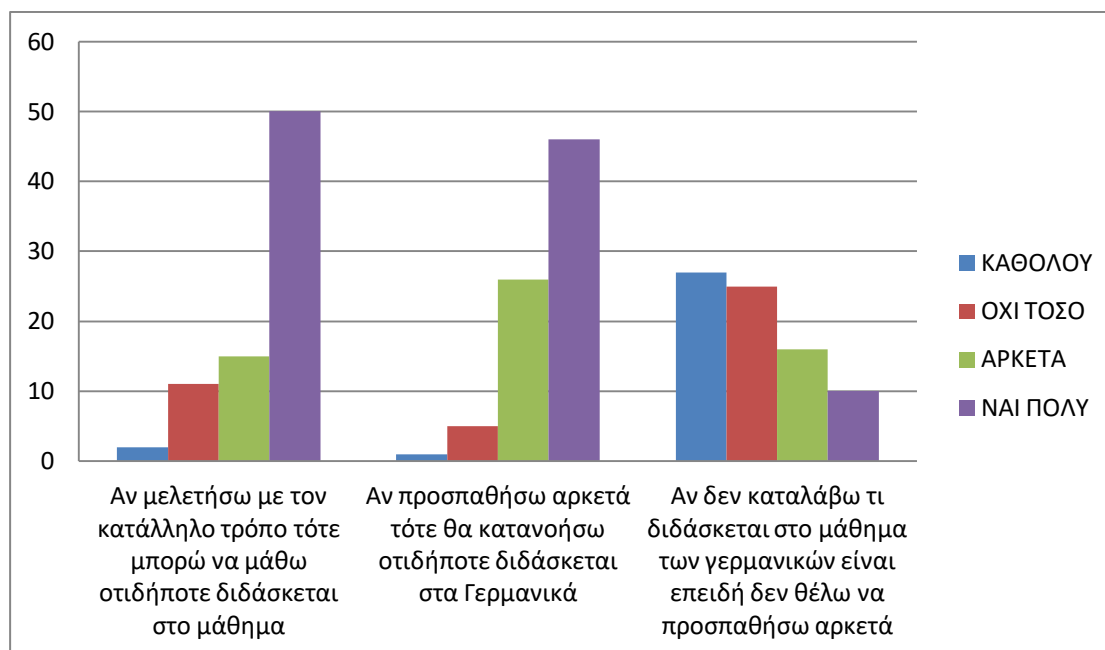
Erwartungskomponente der Motivation

Selbstwirksamkeit

Frage 8: Αν μελετήσω με τον κατάλληλο τρόπο τότε μπορώ να μάθω οτιδήποτε διδάσκεται στο μάθημα

Frage 17: Αν προσπαθήσω αρκετά τότε θα κατανοήσω οτιδήποτε διδάσκεται στα γερμανικά

Frage 40: Αν δεν καταλάβω τι διδάσκεται στο μάθημα των γερμανικών είναι επειδή δεν θέλω να προσπαθήσω αρκετά



BD5: Selbstwirksamkeit der Lernenden aus beiden Schulen.

Leistungsmotiv

Frage 9: Εύχομαι ότι θα πάρω πολύ καλό βαθμό

Selbstkonzept

Frage 18: Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να καταλάβω και το πιο δύσκολο γραμματικό φαινόμενο

Frage 27: Είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να τα πάω εξαιρετικά καλά στις ασκήσεις και τα τεστ

Frage 33: Είμαι βέβαιος/η ότι κατέχω την ύλη που έχει διδαχθεί στο μάθημα

Frage 41: Σε σύγκριση με τους άλλους πιστεύω ότι είμαι καλός μαθητής/τρια.

Frage 46: Σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές σ' αυτή την τάξη πιστεύω ότι ξέρω περισσότερα



BD6: Leistungsmotiv und Selbstkonzept der Lernenden aus beiden Schulen. Wie viele Schüler haben Leistungsmotiv und Selbstkonzept?

Direkte Lernstrategien

1. Gedächtnisstrategien

Assoziieren

Frage 10: Προσπαθώ πάντα να συνδέσω αυτά που ήδη γνωρίζω με κάθε τι καινούργιο που μαθαίνω στα γερμανικά

Frage 58: Συχνά ψάχνω για ομοιότητες μεταξύ ελληνικών και γερμανικών

Elaborieren

Frage 19: Χρησιμοποιώ καινούργιες λέξεις σε μία πρόταση για να τις θυμάμαι καλύτερα

Frage 51: Κρατάω σημειώσεις από το μάθημα, γράφω γράμματα, κάνω περιλήψεις στα γερμανικά

Visualisierung

Frage 28: Μπορώ να αφομοιώσω καλύτερα με το να φαντάζομαι μία κατάσταση στην οποία θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω μία καινούργια λέξη ή ένα γραμματικό φαινόμενο

Frage 37: Κάνω λίστες με σημαντικούς όρους και τις μαθαίνω απ' έξω

Frage 42: Συνδέω μια λέξη με μια εικόνα, για να την θυμάμαι καλύτερα

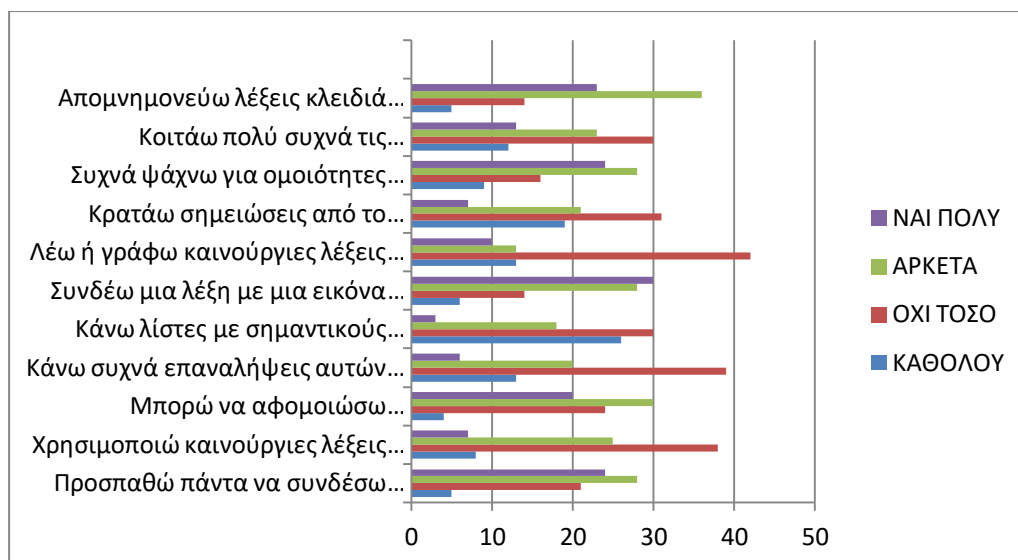
Frage 66: Απομνημονεύω λέξεις κλειδιά για να θυμάμαι σημαντικά σημεία του μαθήματος

Wiederholen

Frage 34: Κάνω συχνές επαναλήψεις αυτών που έχω μάθει

Frage 47: Λέω ή γράφω καινούργιες λέξεις ξανά και ξανά

Frage 63: Κοιτάω πολύ συχνά τις σημειώσεις που έχω κρατήσει



BD7: *Gedächtnisstrategien der Lernenden aus beiden Schulen. Assoziieren ist die Gedächtnisstrategie, die am meisten bevorzugt wird.*

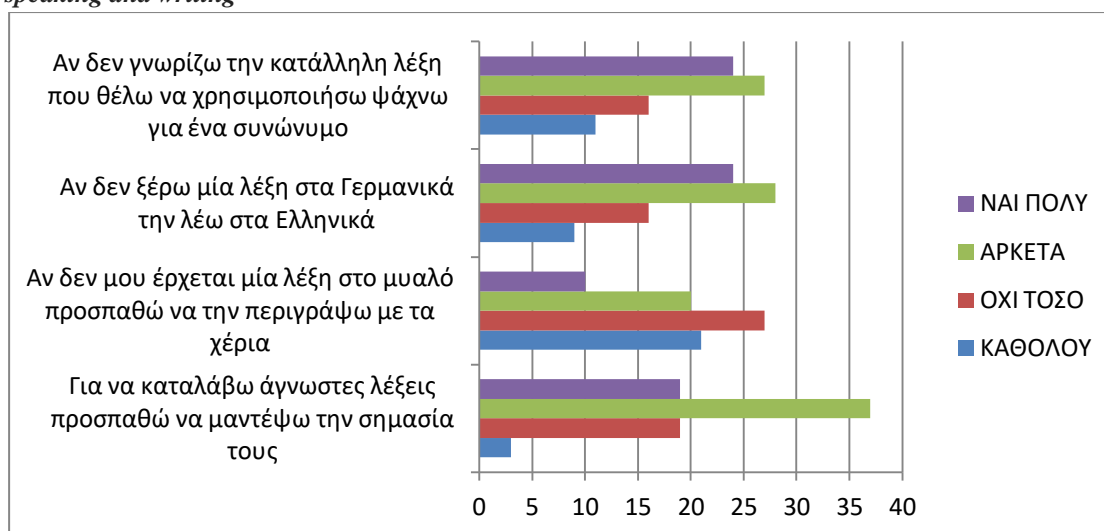
2. Kompensationsstrategien

Frage 11: Για να καταλάβω άγνωστες λέξεις προσπαθώ να μαντέψω τη σημασία τους- *guessing intelligently*

Frage 20: Αν δεν μου έρχεται μία λέξη στο μυαλό προσπαθώ να την περιγράψω με τα χέρια- *Mimik-Gestik*

Frage 35: Αν δεν γνωρίζω την κατάλληλη λέξη που θέλω να χρησιμοποιήσω ψάχνω για ένα συνώνυμο ή μια παράφραση -*Synonym/Umschreibung*

Frage 68: Αν δεν ξέρω μία λέξη στα γερμανικά τη λέω στα ελληνικά *overcoming limitations in speaking and writing*



BD8: *Kompensationsstrategien der Lernenden aus beiden Schulen. Die meisten Schüler versuchen die Bedeutung eines unbekanntes Wortes zu erraten.*

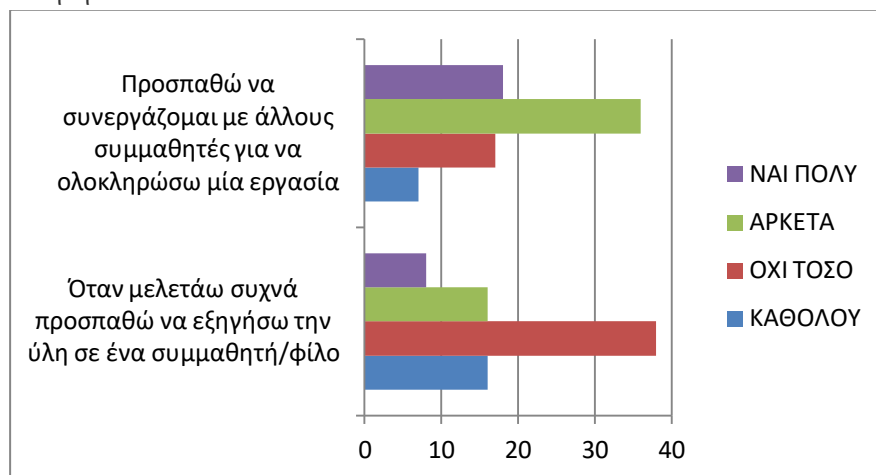
Indirekte Lernstrategien

1. Soziale Lernstrategien bzw. Ressourcenbezogene Lernstrategien

Peer learning/kooperatives Lernen

Frage 13: Όταν μελετάω, συχνά προσπαθώ να εξηγήσω την ύλη σε ένα συμμαθητή/τρια ή φίλο/η

Frage 24: Προσπαθώ να συνεργάζομαι με άλλους συμμαθητές για να ολοκληρώσω μία εργασία ή μία άσκηση



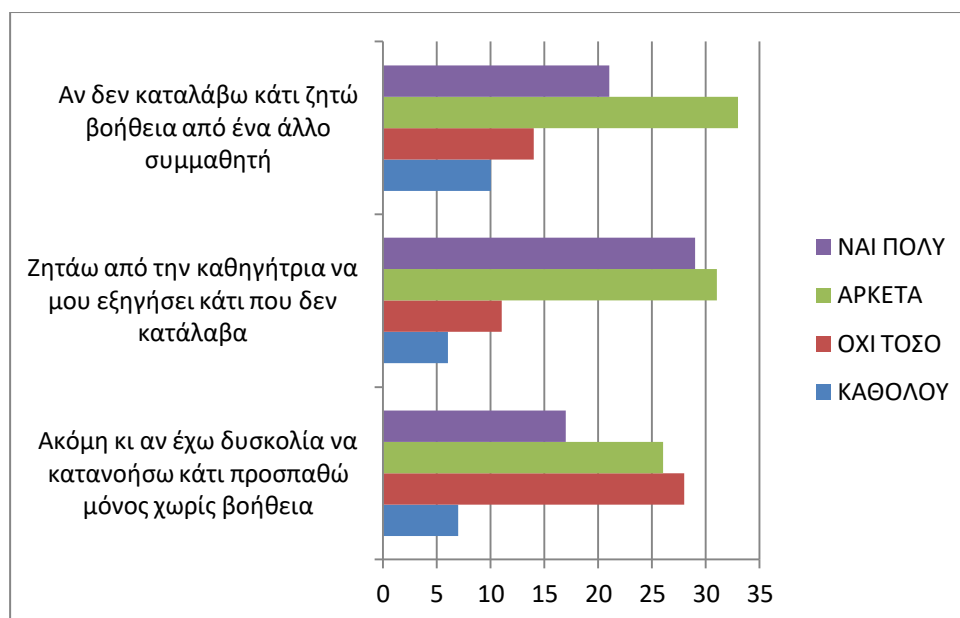
BD9: Kooperatives Lernen. Die meisten Lernenden aus beiden Schulen bevorzugen eine Aufgabe in Kooperation mit anderen Mitschülern zu lösen.

Hilfe

Frage 14: Ακόμη κι αν έχω δυσκολία να κατανοήσω κάτι προσπαθώ μόνος/η μου χωρίς τη βοήθεια κανενός

Frage 25: Ζητώ από την καθηγήτρια να μου εξηγήσει κάτι που δεν έχω καταλάβει

Frage 32: Αν δεν καταλαβαίνω κάτι ζητώ βοήθεια από ένα άλλο συμμαθητή

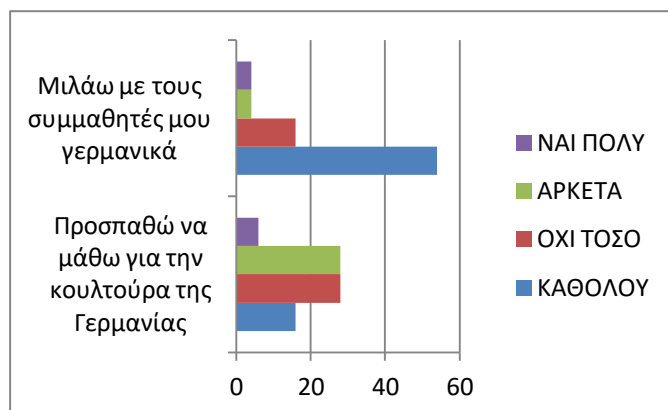


BD10: Hilfe. Die meisten Schüler aus beiden Schulen ziehen eine Erklärung von der Lehrerin vor um besser den einzuführenden Lernstoff zu verstehen.

Zusätzliche Informationsquelle

Frage 23: Μιλώ με τους συμμαθητές μου γερμανικά

Frage 31: Προσπαθώ να μάθω για την κουλτούρα της Γερμανίας



BD11: Die meisten Lernenden aus beiden Schulen vermeiden auf Deutsch mit ihren Mitschülern zu sprechen.

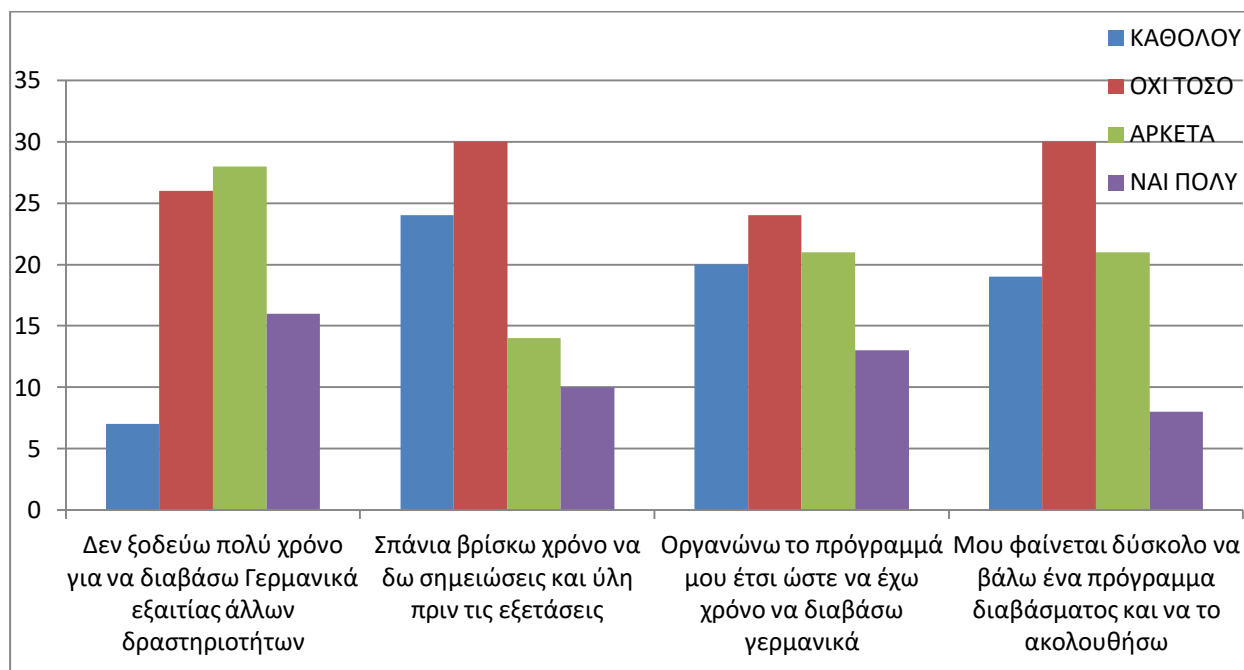
Zeitmanagement

Frage 36: Οργανώνω το πρόγραμμά μου έτσι, ώστε να έχω χρόνο να διαβάσω γερμανικά

Frage 50: Μου φαίνεται δύσκολο να βάλω ένα πρόγραμμα διαβάσματος και να το ακολουθήσω πιστά

Frage 54: Δεν ξοδεύω πολύ χρόνο για να διαβάσω γερμανικά εξαιτίας άλλων δραστηριοτήτων

Frage 57: Σπάνια βρίσκω χρόνο να δω τις σημειώσεις μου και την ύλη πριν από τις εξετάσεις

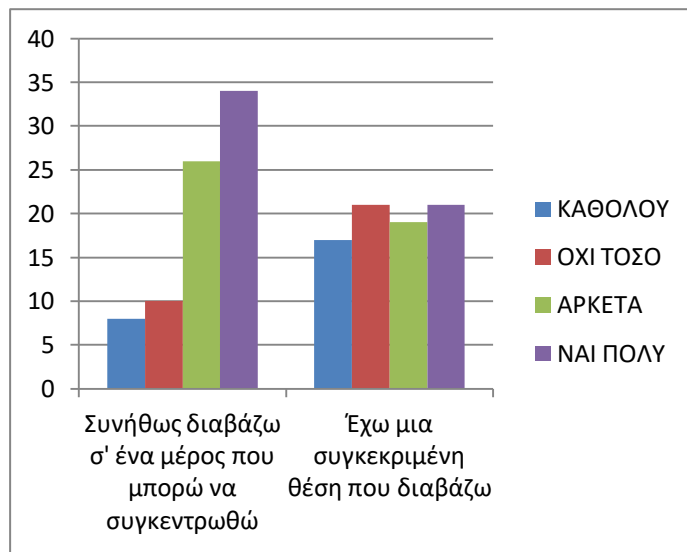


BD12: Zeitmanagement. Die meisten Lernenden aus beiden Schulen finden die notwendige Zeit, den Lernstoff vor einer Prüfung zu wiederholen.

Gestaltung der äußeren Umgebung

Frage 39: Συνήθως διαβάζω σ' ένα μέρος που μπορώ να συγκεντρωθώ

Frage 45: Έχω μια συγκεκριμένη θέση που διαβάζω



BD13: Gestaltung der äußeren Umgebung. Die relative Mehrheit der Schüler/innen aus beiden Schulen hat einen ruhigen Lieblingsplatz, wo konzentriert lernen kann.

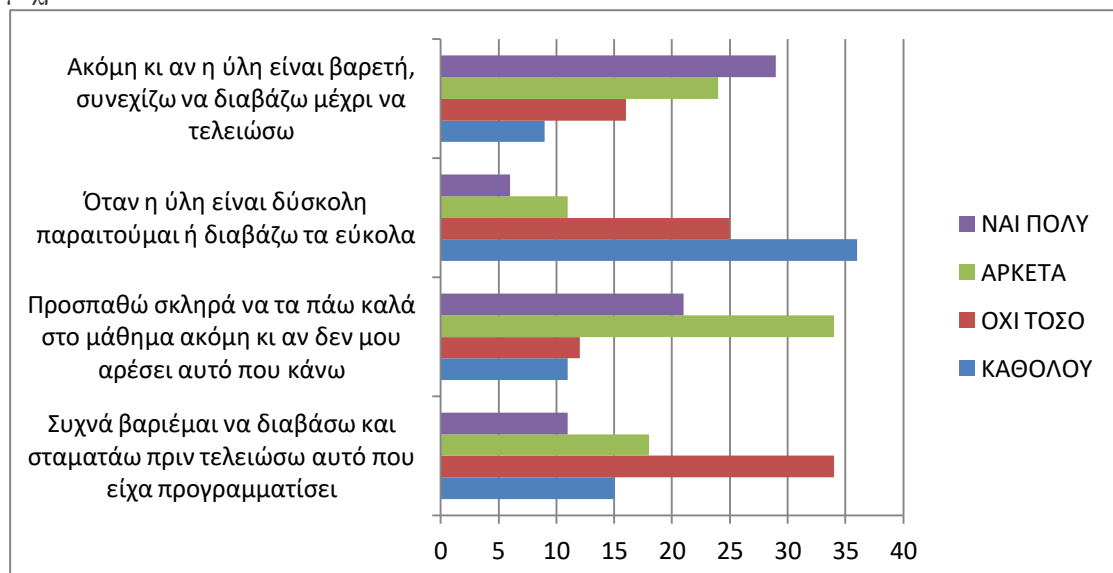
Anstrengung

Frage 61: Συχνά βαριέμαι να διαβάσω και σταματάω πριν τελειώσω αυτό που είχα προγραμματίσει

Frage 62: Προσπαθώ σκληρά να τα πάω καλά στο μάθημα ακόμη κι αν δεν μου αρέσει αυτό που κάνουμε

Frage 65: Όταν η ύλη είναι δύσκολη παραιτούμαι ή διαβάζω μόνο τα εύκολα

Frage 67: Ακόμη κι αν η ύλη είναι βαρετή και μη ενδιαφέρουσα, καταφέρνω να συνεχίσω να διαβάζω μέχρι να τελειώσω



BD14: Anstrengung. Die meisten Lernenden aus beiden Schulen hören mit dem Lernen nicht auf, auch wenn der Lernstoff schwierig oder langweilig ist.

Metakognitive Lernstrategien

Selbstevaluation/Selbstüberwachung

Frage 21: Σημειώνω τα λάθη μου και προσπαθώ να βελτιωθώ

Frage 29: Όταν κάποιος μιλάει γερμανικά ακούω με ιδιαίτερη προσοχή

Frage 43: Αντιλαμβάνομαι την πρόοδο μου στα γερμανικά

Self monitoring

Frage 52: Κάνω συχνά ερωτήσεις στον εαυτό μου για να σιγουρευτώ ότι έχω καταλάβει αυτό που έχω μελετήσει

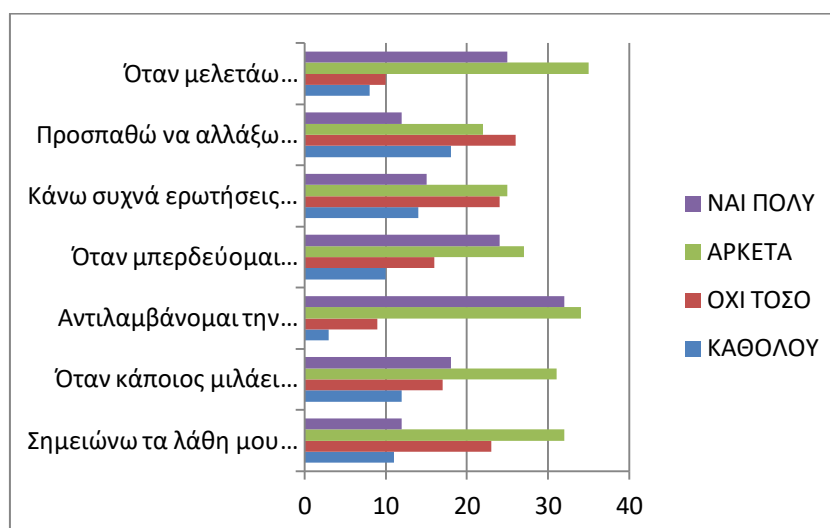
Frage 59: Όταν μελετώ γερμανικά προσπαθώ να καθορίσω τι δεν καταλαβαίνω καλά

Anpassung der Lerntechnik an die höheren Anforderungen

Frage 55: Προσπαθώ να αλλάξω τον τρόπο με τον οποίο διαβάζω για να ταιριάζει με τις απαιτήσεις του μαθήματος και το στιλ διδασκαλίας του καθηγητή

Überwachung

Frage 48: Όταν μπερδεύομαι με κάτι που διαβάζω ανατρέχω πίσω στην ύλη που έχω διδαχθεί και προσπαθώ να το καταλάβω



BD15: Metakognitiven Lernstrategien. Die relative Mehrheit der Schüler nimmt ihr Fortschritt wahr und versucht zu bestimmen, was sie nicht gut verstehen kann und greift auf das schon erlernten Sprachmaterial zurück.

Affektive Komponente

Angst/Stress

Frage 12: Έχω τόσο άγχος κάθε φορά που γράφω διαγώνισμα που δεν μπορώ να θυμηθώ αυτά που έχω διαβάσει

Frage 22: Ακόμη κι αν δεν γράφω καλά σε ένα διαγώνισμα προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου

Frage 30: Νιώθω άβολα όταν πρέπει να μιλήσω στα γερμανικά μέσα στην τάξη

Frage 38: Δεν μου αρέσει να μιλάω συχνά στο μάθημα, γιατί αν κάνω λάθος ο δάσκαλος θα νομίσει ότι δεν είμαι καλός μαθητής

Frage 44: Φοβάμαι ότι οι συμμαθητές μου θα γελάσουν αν μιλήσω Γερμανικά

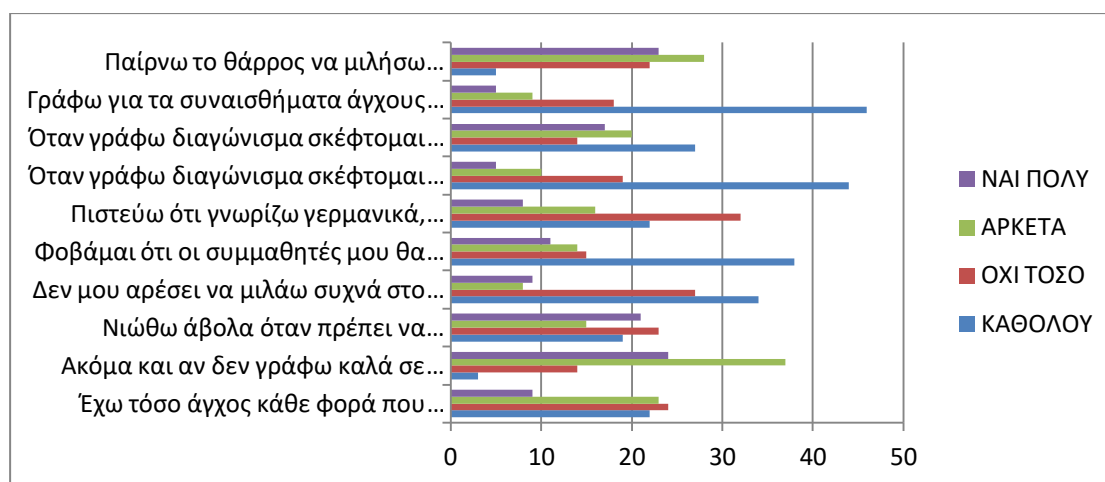
Frage 49: Πιστεύω ότι γνωρίζω γερμανικά, απλά δεν τα πάω καλά με τα τεστ και τις εξετάσεις.

Frage 53: Όταν γράφουμε διαγώνισμα σκέφτομαι πόσο αδύναμος είμαι σε σχέση με τους άλλους μαθητές

Frage 56: Όταν γράφουμε διαγώνισμα σκέφτομαι τις συνέπειες αν αποτύχω και δεν περάσω το μάθημα

Frage 60: Γράφω για τα συναισθήματα άγχους που ίσως νιώθω στο μάθημα σε ένα ημερολόγιο ή μιλάω με άλλους γι' αυτά-*emotionale Temperatur einnehmen*

Frage 64: Παίρνω το θάρρος να μιλήσω Γερμανικά ακόμη κι αν φοβάμαι ότι θα κάνω λάθος- *selbst ermutigen*



BDI6: Affektive Komponente. Die größte Anzahl der Lernenden aus beiden Schulen hat keine Angst weder während einer Prüfung noch in der Klasse.

Zusätzliches Lehrmaterial aus der Durchführung der Unterrichtseinheit in SCH1

1.

	Singular		
	Maskulin	Feminin	Neutral
Nom.:	der	die	das
Dat.:	dem	der	dem
Akk.:	den	die	das
	Plural		
Nom.:	die		
Dat.:	den		
Akk.:	die		

2.

an= πάνω σε κάθετη επιφάνεια
auf= πάνω
hinter= πίσω από
in=μέσα σε
neben=δίπλα
unter= κάτω από
über= πάνω από
zwischen= ανάμεσα
vor= μπροστά από

→ Wo? Verb der Position → Substantiv im Dativ

→ Wohin? Verb der Aktion/Bewegung → Substantiv im Akkusativ

3. Erster Dialog



Andreas und Maria-Christine sind in Hamburg. Sie räumen das Zimmer von Andreas ein.

M-C.: Wohin stellen wir deine Möbel? Komm wir machen das zusammen!

A.: Also das Regal stellen wir rechts neben das Fenster und den Schreibtisch zwischen das Regal und den Nachttisch.



M-C.: Und die Bilder? Wohin hängen wir die Bilder?

A.: Die Bilder hängen wir über das Bett an die Wand.

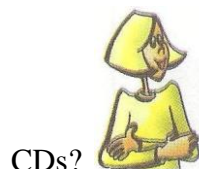
M-C.: Du hast doch auch einen Teppich. Wohin legst du dein Teppich?

A.: Ich lege den Teppich vor das Bett.

M-C.: Nein, am besten legst du den Teppich in die Mitte des Zimmers.

A.: Ja, das ist eine gute Idee! Jetzt soll ich auch die Bücher in das Regal stellen und meine Klammotten in den Schrank hängen.

M-C.: Und lege auch ordentlich deine T-Shirts in den Schrank. Wohin legst du deine



CDs?

A.: Vielleicht in das Regal oder auf den Nachttisch neben meinen Kassettenrekorder.

M:C.: Sag mal, Andreas, hast du jemanden kennengelernt?

A.: Ja, ich habe einen neuen Freund! Er heißt Markus. Markus ist auch neu hier. Er ist vor drei Monaten in die Stadt umgezogen. Er hat ein Fahrrad. Markus fährt jeden Tag in die Schule mit dem Fahrrad.

M:C.: Sehr schön. Ich habe auch eine Freundin kennengelernt, sie heißt Brigitte. Leider soll ich auch mein Zimmer einräumen! Dann ist die Mama nicht sauer. Wir sehen uns später, ja? Tschüs!

A.: OK! Tschüs!

4. Zweiter Dialog



Andreas trifft sein Freund Markus auf der Straße.

A.: Ich bin fertig. Ich habe mein Zimmer eingeräumt.

M.: Wo stehen deine Möbel?



A.: Das Regal steht rechts neben dem Fenster und der Schreibtisch zwischen dem Regal und dem Nachttisch. Meine Bilder hängen über dem Bett an der Wand und mein Teppich liegt in der Mitte des Zimmers.

M.: Toll!

A.: Markus, sag mal, wie sieht dein Zimmer aus? Wo stehen deine Möbel? Kannst du mir dein Zimmer beschreiben?

M.: Also, mein Zimmer ist im ersten Stock. Es ist nicht sehr groß, aber sehr hell und ruhig. Ich schlafe, ich lerne und höre Musik in meinem Zimmer. Der Schreibtisch steht vor dem Fenster und auf dem Schreibtisch steht der neue PC! Das Bucherregal steht neben meinem Schreibtisch. Meine Schulbücher stehen in dem Regal und meine Comichefte und CDs liegen auf dem Nachttisch zwischen dem Bett und dem Schrank. Nur eines stört mich: die Spielzeugkiste in der Ecke. Sie muss weg! In der

Spielzeugkiste sind nur alte Spielsachen. Und ich brauche Platz, weil mein Zimmer eine Art Treffpunkt für meine Freunde ist.

A.: Dein Zimmer gefällt mir sehr. Ich finde es toll!

M.: Willst du mein Zimmer sehen? Komm gehen wir ins Haus! Dann können wir mit dem Fahrrad in die Stadt fahren!



A.: Super!

5.

7. a. Υπογράμμισε στο διάλογο 6. τις προθέσεις που δείχνουν σε ποιο σημείο τοποθετούν ο Andreas και η Maria-Christine τα πράγματα του Andreas. Συμπλήρωσε: C

..... auf an hinter unter

6.

Dialog 1

neben das Fenster

zwischen das Regal und den Nachttisch

über das Bett an die Wand

vor das Bett

in die Mitte des Zimmers

in das Regal

in den Schrank

auf den Nachttisch

neben meinen Kassettenrekorder

in die Stadt
in die Schule
ins Haus

Dialog 2

neben dem Fenster
zwischen dem Regal und dem Nachttisch
auf dem Schreibtisch
über dem Bett
an der Wand
neben meinem Schreibtisch
in dem Regal
auf dem Nachttisch
zwischen dem Bett und dem Schrank

7.

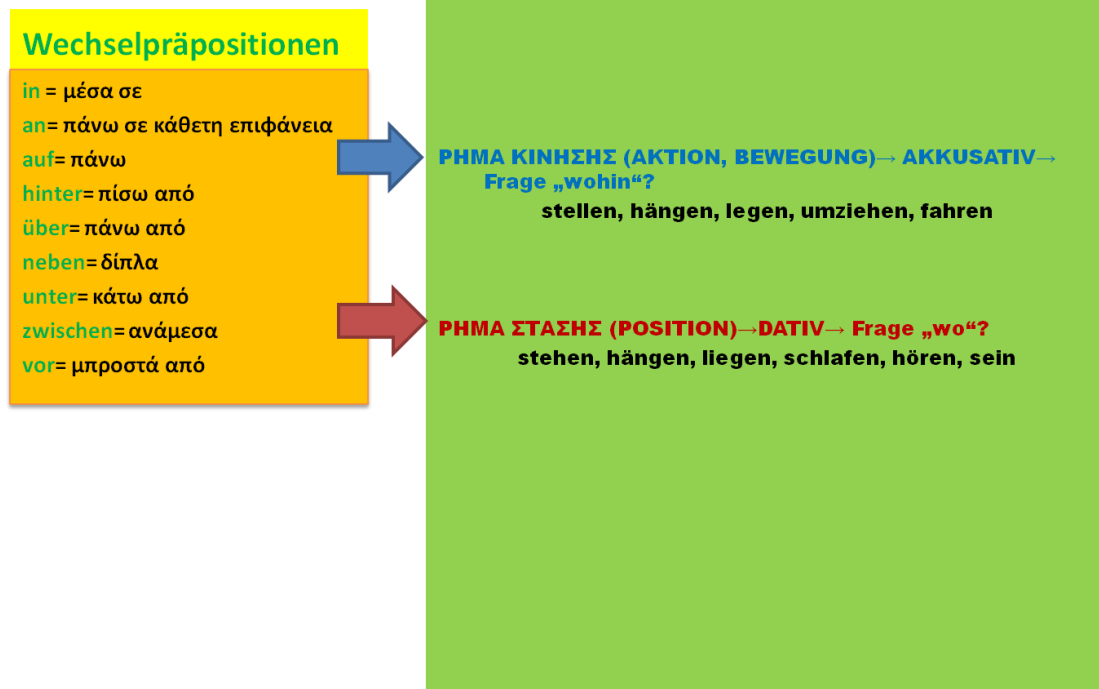
Aktionsverben/Bewegung

stellen
kommen
legen
hängen
umziehen
fahren

Positionsverben

stehen
hängen
liegen
schlafen
lernen
hören

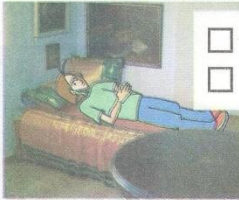
8.



9.

Lektion 5 - Der Umzug

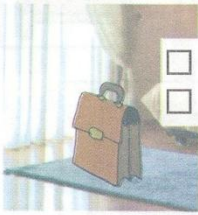
8. Was ist richtig?



- Andreas steht auf dem Bett.
- Andreas liegt auf dem Bett.



- Das Buch steht auf dem Tisch.
- Das Buch liegt auf dem Tisch.



- Die Tasche steht auf dem Teppich.
- Die Tasche liegt auf dem Teppich.



- Die Bücher stehen im Regal.
- Die Bücher liegen im Regal.

10.

6. Ergänze die Verben stellen / stehen, legen / liegen, hängen.

1. Andreas heute den ganzen Tag im Bett. Er ist krank.
2. Über dem Bett von Maria-Christine ein Poster von Pink.
3. Frau Alexiou deckt den Mittagstisch. Sie die Gläser und die Teller auf den Tisch.
4. Oliver einen Kassettenrekorder ins Regal.
5. Im Arbeitszimmer am Fenster ein Sessel und ein kleiner Tisch.

7. Kreuze die richtige Lösung an!

1. Andreas, Maria-Christine, kommt! Das Essen steht schon Tisch.
 a. auf den b. auf dem c. aufs
2. Die Fotos liegen Regal.
 a. im b. aufs c. ins
3. Herr Alexiou stellt einen Stuhl Bett.
 a. neben dem b. neben das c. ans
4. Der neue Teppich von Maria-Christine liegt Schrank.
 a. hinter den b. vor den c. vor dem
5. Andreas legt seinen Pullover Kommode.
 a. in die b. in der c. im
6. Frau Alexiou stellt die CDs von Andreas Regal.
 a. auf dem b. ins c. im

Übungsphase-Einzelarbeit

Übungen für die leistungsschwächeren Schüler/innen

Άσκηση 1.

Διάλεξε τη σωστή ερωτηματική αντωνυμία „wo“ ή „wohin“. Τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης, κίνηση ή σταση;

1. Wo/Wohin lege ich die Kreide?
2. Wo/Wohin hängt mein Mantel?
3. Wo/Wohin stelle ich den Stuhl?
4. Wo/Wohin ist der Kugelschreiber?
5. Wo/Wohin stellst du das Buch?
6. Wo/Wohin liegen deine Hefte?

Άσκηση 2

Σχημάτισε ερωτήσεις με το „wo“ ή το „wohin“ όπως το παράδειγμα Τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης, κίνηση ή σταση;

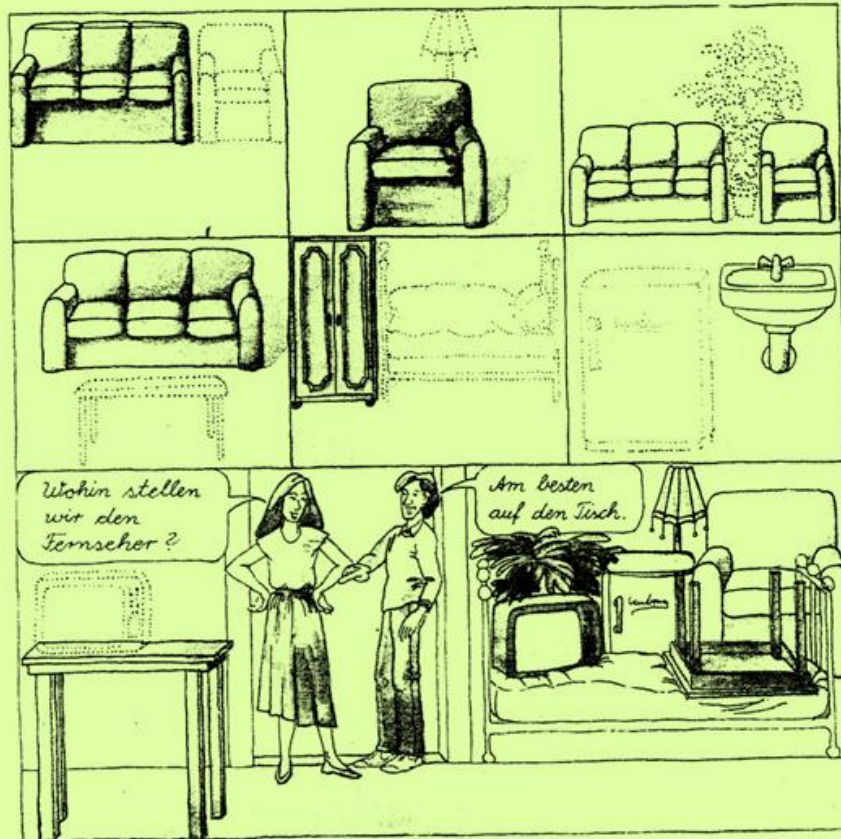
Sie stellt die Vase auf dem Tisch. Wohin stellt sie die Vase?

1. Der Vater hängt seinen Mantel in den Kleiderschrank.
2. Die Katze liegt auf dem Bett.
3. Maria-Christine legt das Heft auf den Schreibtisch.
4. Die Lampe hängt über dem Tisch.
5. Frau Alexis stellt die Vase auf den Tisch.

Άσκηση 3
 Συμπληρώσε τις προτάσεις όπως στο παράδειγμα.

14. Schreiben Sie.

Nach Übung
11
 im Kursbuch



- a) Wohin stellen wir den Fernseher? Am besten auf den Tisch.
- b) _____ Sessel?
- c) _____ Tisch?
- d) _____ Lampe?
- e) _____ Bett?
- f) _____ Blume?
- g) _____ Kühlschrank?

147

Aus: Themen neu. Arbeitsbuch. Von Bock, H./Eisfeld, K. H./Georgiakaki, M./Holthaus, H./Nöhmk, U. S. Athen: Max Hueber, 1996

Übungen für die leistungsschwachen Schüler/innen

Σχημάτισε τις προτάσεις όπως στο παράδειγμα.

Beispiel: Der Sessel steht hinter der Tür. → Ich stelle den Sessel hinter der Tür

a) Der Teppich hängt über dem Stuhl.

b) Die Bücher liegen unter dem Bett.

c) Die CDs stecken in der Schublade.

d) Der Stuhl hängt an der Decke.

e) Der Schreibtisch steht vor der Tür.

f) Das Poster steckt in der Vase.

g) Die Socken liegen auf dem Fensterbrett.

Aus : <https://dafdiesunddas.files.wordpress.com/2013/09/c3bcbungen-wechselprc3a4positionen2.pdf>

Άσκηση 2

Συμπλήρωσε το „wo“ ή το „wohin“ όπως το παράδειγμα Τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης, κίνηση ή σταση;

ORTSANGABEN

1. Ergänzen Sie wo/wohin:

- 1.-----steht die Vase?
- 2.-----liegt das Buch?
- 3.-----stellen Sie den Tisch?
- 4.-----liegt Berlin?
- 5.-----legen Sie die Hefte?
- 6.-----sitzt Richard?
- 7.-----hängt das Bild?
- 8.-----setzt Lisa ihre Puppe?
- 9.-----hat Laura den Mantel gehängt?
- 10.-----sitzt die Katze?



Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 3

Διάλεξε το σωστό.

Aus: <https://de.islcollective.com>.

2. Was ist richtig?

1. dem/den	1. Der Hund schläft unter----- Tisch.
2. auf/neben	2. Der Tisch ist -----dem Bett.
3. Wo/Wohin	3. -----steht das Auto?
4. legt/liegt	4. Helga-----in der Sonne.
5. die/der	5. Ich stelle den Kulli in -----Schublade.
6. auf/zwischen	6. Das Heft liegt-----dem Tisch.
7. hängt/steht	7. Der Stuhl -----neben dem Bett.
8. auf/über	8. Die Lampe hängt -----dem Tisch.
9. stellt/steht	9. Olga -----die Tasche neben den Schreibtisch.
10. legt/liegt	10. Jens ist krank. Er-----im Bett.
11. Wo/Wohin	11. -----hast du den Mantel gehängt?

Übungen für die leistungsstarken Schüler/innen

Άσκηση 1

Υπογράμμισε το σωστό

Beispiel: Die Mutter legt das Baby ins Bett / im Bett.

- a) Frau Alexiou setzt sich gern **im Sessel/ in den Sessel** und liest ein Buch.
- b) Der Schreibtisch steht **am Fenster / ans Fenster**.
- c) **Auf deinem Schreibtisch / Auf deinen Schreibtisch** liegen immer so viele Bücher.
- d) Tina ist sehr unordentlich. Sie stellt ihre Schuhe **unter dem Bett / unter das Bett**.
- e) Frau Alexiou stellt die Vase **auf den Tisch / auf dem Tisch**.
- f) **An der Wand / An die Wand** hängen viele Bilder.
- g) Die Mutter setzt ihren Sohn **in seinem Kinderwagen / in seinen Kinderwagen**.
- h) Sie hängt den Pullover **in den Schrank / in dem Schrank**.

Άσκηση 2

Συμπλήρωσε την σωστή πρόθεση και την σωστή πτώση των ουσιαστικών!

- 11.Herr Alexiou stellt das Buch Regal.
- 12.Das schöne Bild hängt Wand.
- 13.Maria-Christine steht Bett.
- 14.Andreas legt das Heft Buch und CDs.
- 15.Die Bücher liegen Bett.
- 16.Maria-Christine stellt die Vase Tisch.
- 17.Die Lampe hängt Tisch.
- 18.Der Nachttisch steht Bett
- 19.Frau Alexiou legt die Teller Tisch.
- 20. Der Teppich liegt Schrank.

Άσκηση 3

Συμπλήρωσε την σωστή πτώση.


1. Die Bücher sind in _____ Bücherregal (n). (kurz: _____)
2. Der Hund liegt auf _____ Bett (n).
3. Der Junge geht in _____ Kino (n). (kurz: _____)
4. Die Katze springt auf _____ Stuhl (m).
5. Ich sitze auf _____ Stuhl (m).
6. Der Stift liegt unter _____ Tisch (m).
7. Der Kugelschreiber rollt unter _____ Sofa (n).
8. Das Bild hängt an _____ Wand (f).
9. Die Flasche steht neben _____ Computer (m).
10. Der Mann wartet vor _____ Tür (f).
11. Ich lege das Buch auf _____ Tisch (m).
12. Die Kinder spielen in _____ Garten (m) Fußball. (kurz: _____)
13. Lisa stellt die Blumen auf _____ Fensterbank (f).
14. Der Vater ist in _____ Küche (f).
15. Wir frühstücken in _____ Wohnzimmer (n). (kurz: _____)
16. Das Kind sitzt zwischen _____ Mutter und _____ Vater.

Übungen für die leistungsstärkere Leistungsgruppe

Άσκηση 1

Περιέγραψε το δωμάτιο με τα ρήματα *hängen*, *liegen*, *stehen*, *sitzen* και την κατάλληλη πρόθεση.

Mein Zimmer



Beschreiben Sie das Zimmer mit den Verben - *hängen*, *liegen*, *stehen*, *sitzen*- und einer passenden Präposition

Beispiel : Der Teppich liegt vor dem Nachttisch

1. Die Tasse.....
2. Der Teddybär.....
3. Das Bild.....
4. Der Stuhl.....
5. Das Buch.....
6. Das Bett.....
7. Der Schrank.....

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 2

Κύκλωσε την σωστή απάντηση.

Wechselpräpositionen

Was ist richtig?

1. Der Fernseher steht _____ Tisch.
a) an dem b) auf dem c) auf den d) in dem
2. Die Mutter stellt die Vase _____ Tisch.
a) auf dem b) auf den c) an dem d) an den
3. Das Gemälde hängt _____ Wand.
a) an der b) an die c) auf die d) auf der
4. Petra bleibt immer lange _____ Badezimmer.
a) in das b) in dem c) in den d) in die
5. Meine Kleider liegen _____ Bett.
a) über meinem b) über mein c) auf meinem d) auf mein
6. Ein Vogel sitzt _____ Dach.
a) auf das b) an das c) in dem d) auf dem
7. Wir fliegen nächste Woche _____ Türkei.
a) in der b) nach der c) zu die d) in die
8. Peter liegt _____ sein _____ Bett und liest.
a) an ... es b) in ... es c) auf ... es d) in ... em
9. Der Vater schreibt _____ Schreibtisch.
a) in sein b) an sein c) an seinem d) in seinem
10. Ich warte _____ Post auf dich.
a) auf die b) auf der c) vor die d) vor der

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 3

Η Maria-Christine μετακόμισε στο καινούργιο της σπίτι. Σχημάτισε ερωτήσεις και απαντήσεις όπως το παράδειγμα. Χρησιμοποίησε το κατάλληλο ρήμα και τη σωστή πρόθεση.

Wohin oder Wo?

	Wohin? stellen legen hängen + Akkusativ	Wo? stehen liegen hängen + Dativ	
---	---	--	---

ÜBUNG 7

Maria-Christine zieht in ihre neue Wohnung ein. **Wohin** stellt sie ihre Möbel? Bilde Fragen und Antworten! Benutze die passenden **Verben** und **Präpositionen** (in/neben/auf/ an/vor/ hinter/zwischen/ über/unter).

Beispiel: Wohin stellt Maria-Christine den Tisch? Maria-Christine stellt den Tisch in die Mitte des Zimmers.

1. die Stehlampe/die Ecke

2. das Sofa/der Schrank

3. die Bücher/das Regal

4. die Vase/der Tisch

5. das Bett/der Nachttisch

6. der Teppich/der Boden

7. die Poster/die Wand

ÜBUNG 8

Jetzt ist es Ordnung in der Wohnung. **Wo** stehen die Möbel? Bilde Frage und Antworten! Benutze die passenden **Verben** und **Präpositionen** (in/neben/ auf/an/vor/hinter/zwischen/ über/unter).

Beispiel: Wo steht der Tisch? Der Tisch steht in der Mitte des Zimmers.

1. die Stehlampe/die Ecke

2. das Sofa/der Schrank

3. die Bücher/das Regal

4. die Vase/der Tisch

5. das Bett/der Nachttisch

6. der Teppich/der Boden

7. die Poster/die Wand

Aus: <https://de.islcollective.com>

367

Aufgabenpool

Leistungsschwächere Leistungsgruppe

Άσκηση 1

Βάλε το ουσιαστικό σε πτώση δοτική.

1. Dativ :Ergänze die Übungen mit Dativ ; Wechselpräpositionen.

Bestimmter Artikel:

a) der

1. Ich stehe **auf** (der Teppich) **vor** (der Kleiderschrank).
2. **In** (der Physikraum) unterrichtet der Physiklehrer, Physik.
3. **Hinter** (der Kiosk) ist die Sporthalle.
4. **Zwischen** (der Stuhl) und (der Tisch) liegt ein Teppich.
5. Die Katze sitzt **neben** (der Papierkorb).

b) das

1. **In** (das Schlafzimmer) sitzen die Freunde und trinken Kaffee.
2. **Vor** (das Fenster) hängen Gardinen(gordyne).
3. **Unter** (das Bett) liegen meine Sportschuhe.
4. **An** (das Regal) hängt ein Poster.

c)die

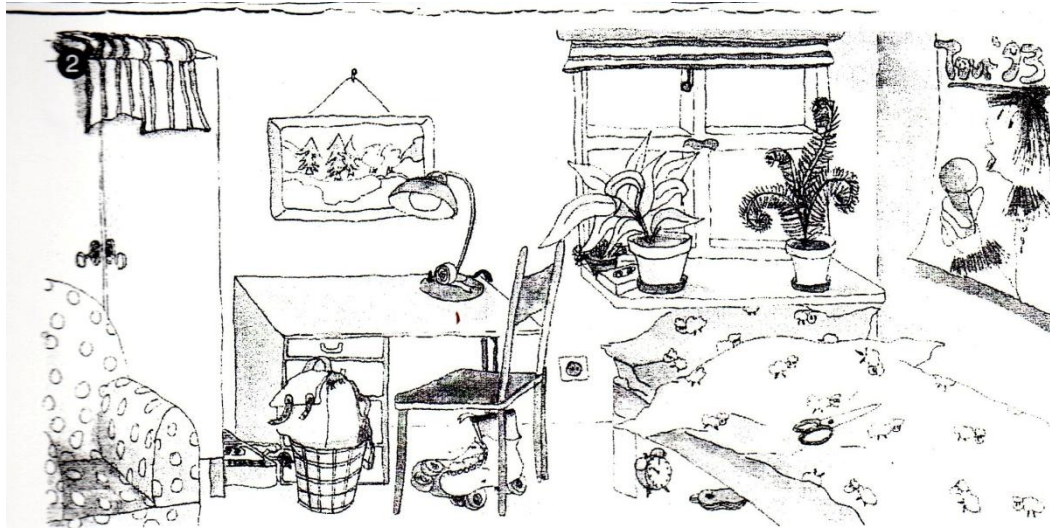
1. **Auf** (die Tafel) stehen die Hausaufgaben geschrieben.
2. **Unter** (die Schulbibliothek) ist der Musikraum.
3. **Über** (die Treppe) ist ein Teppich.
4. **Zwischen** (die Lampe) und (die Tür) steht der Schreibtisch. bvb.

d) die -Plural

1. **Vor** (die Schränke) stehen Tische.
2. **Zwischen** (die Türe) sind Wände.
3. **Vor** (die Zimmer) liegen Papiere.
4. **Neben** (die Regale) hängen die Lampen.

Άσκηση 2

Συμπλήρωσε τις προτάσεις όπως στο παράδειγμα. Διάλεξε το σωστό ρήμα και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση.



a) Schau Bild 1 an und beantworte dann die Fragen.

Wo	liegt	das Taschenmesser?	<u>Es liegt auf dem Bett.</u>
	steht	das Handtuch?	<u>Es</u>
	ist	die Schere?	<u>Sie</u>
		der Tesafilm?	_____
		der Rucksack?	_____
		das Tagebuch?	_____
		der Cassettenrecorder?	_____
		die Cassette?	_____

Aus: Ping-Pong 2(1996)

Άσκηση 3

Η Maria-Christine τώρα συγυρίζει το δωμάτιο της. Πού τοποθετεί τα αντικείμενα; Διάλεξε το σωστό ρήμα και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση, όπως στο παράδειγμα: **Wohin stellt Maria-Christine die Lampe? Sie stellt die Lampe auf den Tisch.**

		der Rucksack
Wohin	legt	die Schere
	stellt	der Kassettenrecorder
	hängt	die Uhr
		das Bild

Άσκηση 4

Διάλεξε το σωστό ρήμα.

Hängen, legen oder stellen? Ergänze das passende Verb.

1. Ich _____ die Jacke in den Schrank.
2. Ich _____ die Flasche auf den Tisch.
3. Ich _____ das Poster an die Wand.
4. Ich _____ den Stift auf das Heft.
5. Ich _____ den Stuhl auf den Balkon.

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Άσκηση 5

Διάλεξε το σωστό ρήμα.

Frau Alexiou: So, Kinder, jetzt räumen wir auf. Bitte (**stellt/steht/setzt**) alle Bücher ins Bücherregal!

Maria-Christine: Soll ich die die Hefte auf den Schreibtisch (**stellen/legen /liegen**)?

Frau Alexiou: Nein, hier ... so. Jetzt ist es besser: alle Hefte (**legen/liegen/stehen**) zusammen hier im Schubladen.

Andreas: Maria-Christine wohin sollen wir die Bilder (**hängen/setzen/liegen**)?

Maria-Christine: An die Wand natürlich!

Frau Alexiou: Maria-Christine, hilf mir bitte. Wohin müssen wir die Stühle (**stellen/sitzen/liegen**).

Maria-Christine: An die Schreibtische!

Andreas: Ach nein! Meine Tasche (**liegt/sitzt/steht**) hier auf den Boden.

Frau Alexiou: Du sollst deine Tasche neben den Schreibtisch (**stehen/stellen /sitzen**)!

Άσκηση 6

Διάλεξε το σωστό!

1. (Wo/Wohin) gehst du heute Abend? -- Ich gehe (**ins/im**) Theater.
2. (Wo/Wohin) ist dein Mantel? -- Er hängt (**an/auf**) der Wand dort:
3. (Wo/Wohin) steht meine Tasche? -- Sie liegt (**an/auf/in**) dem Boden.
4. (Wo/Wohin) stellst du dein Fahrrad? (**In der/In die/Auf der**) Garage.
5. (Wo/Wohin) ist dein Auto? -- (**Hinter dem/Hinter das/Zwischen das**) Haus.
6. (Wo/Wohin) hängst du die Bilder? -- (**An die/Über die/Auf die**) Wand.
7. (Wo/Wohin) liegen deine Bleistifte? -- (**Auf dem/In dem/An den**) Schreibtisch.
8. (Wo/Wohin) legst du deine Hefte? --Ich lege sie (**neben der/in die/auf die**) Tasche.
9. (Wo/Wohin) steht die Vase? -- Sie steht (**an/über/auf**) dem Fenster.
10. (Wo/Wohin) läuft die Katze? -- (**Unter das/Neben dem/Auf dem**) Bett.

Άσκηση 7

Συμπλήρωσε την κατάλληλη πρόθεση και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση. Πρόσεχε κάθε φορά τι δηλώνει το ρήμα της πρότασης: κίνηση ή στάση;

- a) Ich und meine Freunde gehen oft Kino. 
- b) Die Katze steht Auto. 
- c) Die Maus sitzt Käse. 
- d) Lena hat Fieber und liegt Bett. 
- e) Das Auto fährt Haus. 
- f) Die Maus liegt Stuhl. 
- g) Mein Opa schläft gern Sessel. 
- h) Das Flugzeug fliegt Stadt. 
- i) Der Polizist steht Polizeiwagen. 

Άσκηση 8

Συμπλήρωσε την κατάλληλη πρόθεση και βάλε το ουσιαστικό στη σωστή πτώση. Χρησιμοποίησε την κάθε πρόθεση μόνο μία φορά.


1. Das Bild hängt Wand.
2. Das Buch liegt Tisch.
3. Das Fahrrad steht Haus.
4. Der Stuhl steht Schreibtisch.
5. Er hängt die Lampe Tisch.
6. Maria- Christine stellt das Buch Bücherregal.
7. Der Schreibtisch steht Bett und Sofa.
8. Die Katze schläft Bett.
9. Die Vase steht Fenster.

Άσκηση 9

Η οικογένεια Αλεξίου μετακόμισε. Βοήθησε την να τακτοποιήσει τα έπιπλα. Διάλεξε ένα δωμάτιο. Γράψε 5 προτάσεις που να περιγράφουν που θα τοποθετήσει η Κυρία Αλεξίου τα έπιπλα μέσα στο δωμάτιο που επέλεξε. Παράδειγμα: *Frau Alexiou stellt den Esstisch neben der Vitrine.*

Räume im Haus - Möbel

1. Auf welchen Raum zeigen die Pfeile?



1. Küche

2. Esszimmer

3. Schlafzimmer

4. Wohnzimmer

5. Badezimmer

6. Jugendzimmer

7. Kinderzimmer

8. Garage

2. Welches Möbelstück kommt wohin?
Schreibe die Nummer des passenden Raums hinter die Wörter!
Beispiel: Herd - 1.

Vitrine	Schaukelstuhl
Esstisch	Bild
Küchenschrank	Wanduhr
Fernseher	Toilette
Bett	Waschbecken
Kommode	Kühlschrank
Badewanne	Tischlampe
Auto	Dusche
Sofa	Schreibtisch
Kinderbett	Computer
Lüster	Mikrowelle
Schreibtisch	Stühle
Regal	Stehlampe
Sessel	Spiegel

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Λεξιλόγιο για την άσκηση 9

die Vitrine = βιτρίνα

der Esstisch = τραπέζα

der Küchenschrank = ντουλάπι κουζίνας

der Fernseher = τηλεόραση

das Bett = κρεβάτι

die Badewanne = μπανιέρα

das Auto = αυτοκίνητο

das Sofa = καναπές

das Kindbett = παιδικό κρεβάτι

der Lüster = πολυέλαιος

der Schreibtisch = γραφείο

das Regal = ράφι (βιβλιοθήκη)

der Sessel = πολυθρόνα

der Schaukelstuhl = κουνιστή πολυθρόνα

das Bild = κάδρο

die Wanduhr = ρολόι τοίχου

die Toilette = τουαλέτα

das Waschbecken = νιπτήρας

der Kühlschrank = ψυγείο

die Tischlampe = επιτραπέζιο φωτιστικό

die Dusche = ντους

der Computer = ηλεκτρονικός υπολογιστής

die Mikrowelle = φούρνος μικροκυμάτων

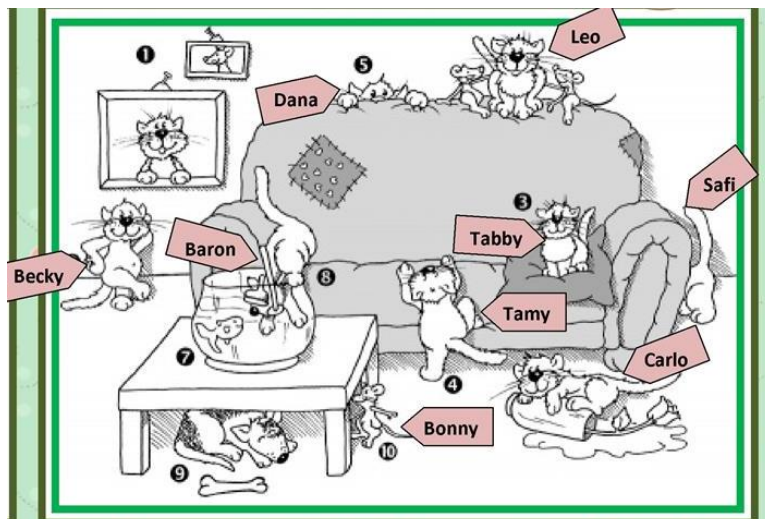
die Stühle (Pl.) = καρέκλες

die Stehlampe = επιδαπέδιο φωτιστικό

der Spiegel = καθρέφτης

Άσκηση 10

Τι κάνουν οι γατούλες στη φωτογραφία; Απάντησε στις ερωτήσεις. Τι δηλώνει το ρήμα κάθε φορά κίνηση ή στάση; Βαλε το άρθρο του ουσιαστικού στη σωστή πτώση



II. Übe die Wechselpräpositionen!

1. Wo steht die Katze Becky? (an/e Wand).....
2. Wo sitzt der Kater Leo? (zwischen/e Mäuse).....
3. Wohin kriecht die Katze Safi? (hinter/s Sofa).....
4. Wo sitzt der Kater Tabby? (auf/s Kissen).....
5. Wohin klettert der Kater Baron? (in/s Aquarium).....
6. Wo versteckt sich die Katze Dana? (hinter/s Sofa).....
7. Wohin geht die Maus Bonny? (unter/r Tisch).....
8. Wo schläft der Hund Bruno? (unter/r Tisch).....
9. Wohin klettert die Katze Tamy? (auf/s Sofa).....
10. Wo schläft der Kater Carlo? (auf/e Vase).....
11. Wo schwimmt der Fisch? (in/s Aquarium).....
12. Wo hängen die Bilder? (an/ e Wand).....
13. Wo liegt die Vase? (auf/r Boden).....
14. Wo liegt der Knochen? (neben/r Hund).....
15. Wo steht der Tisch? (vor /s Sofa).....

Aus: <https://de.islcollective.com>.

Λεξιλόγιο για την άσκηση 10

der Kater = γάτος

das Kissen = μαξιλάρι

der Boden = πάτωμα

kriechen = σέρνομαι

klettern = σκαρφαλώνω

sich verstecken = κρύβομαι

der Knochen = κόκκαλο

Laufzettel zur Selbstkontrolle

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΣΚΗΣΗΣ	✓	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ/ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ
ΑΣΚΗΣΗ 1		
ΑΣΚΗΣΗ 2		
ΑΣΚΗΣΗ 3		
ΑΣΚΗΣΗ 4		
ΑΣΚΗΣΗ 5		
ΑΣΚΗΣΗ 6		
ΑΣΚΗΣΗ 7		
ΑΣΚΗΣΗ 8		
ΑΣΚΗΣΗ 9		
ΑΣΚΗΣΗ 10		

8. Spiel in der Klasse!

Μια μαθήτρια / ένας μαθητής σηκώνεται και δίνει εντολή σε μια συμμαθήτρια / ένα συμμαθητή να τοποθετήσει κάπου ένα αντικείμενο.

z.B. Leg dein Buch unter den Tisch! Αυτή / αυτός την εκτελεί και συνεχίζει δίνοντας μια καινούρια εντολή.



AB: 7.

START 	Wo ist deine Schultasche? 	Mein Poster hängt ___ Wand. 	Nenne drei Wechselpräpositionen! 	Bilde jeweils einen Satz mit über, unter, hinter! 	Nenne drei Verben der Aktion! 	Gehe fünf Felder zurück! 	Erkläre: wann stehen die Wechselpräpositionen im Dativ? Bitte einmal würfeln! 
Ordne die Satzstelle: legt/den/ Maria- Christine/ Teppich/ auf/ Boden/ den	Beschreib dein Traumzimmer und benutze drei Wechselp Präpositionen! 	Bitte einmal würfeln! 	Das Buch liegt ---- Tisch. 	Bilde jeweils einen Satz mit auf, in, an! 	Gehe ein Feld zurück! 	Erkläre: wann stehen die Wechselpräpositionen im Akkusativ	Bitte einmal würfeln! 

<p>Nenne drei Verben der Position!</p>	
<p>Wo sind deine Hefte?</p>	
<p>Ich lege das Buch Tisch.</p>	
<p>Ordne die Satzteile: vor/ Andreas/ steht/ Schreib- tisch/ dem</p>	
<p>Herr Alexiou stellt die Bücher Regal.</p>	
<p>Bilde jeweils einen Satz mit zwischen vor, neben!</p>	
<p>Gehe drei Felder zurück!</p>	
<p>Ziel</p>	

Lied: Trankription

An, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen **AKKUSATIV** bei **Aktionen** und den **DATIV** im Steh'n (aus <http://www.deutsch-leichter.de/praepositionen.htm>)

Zusätzliches Lehrmaterial aus der Durchführung der Unterrichtseinheit in SCH2

1.

an= πάνω σε κάθετη επιφάνεια
auf= πάνω
hinter= πίσω από
in=μέσα σε
neben=δίπλα
unter= κάτω από
über= πάνω από
zwischen= ανάμεσα
vor= μπροστά από

2.

an= πάνω σε κάθετη επιφάνεια
auf= πάνω
hinter= πίσω από
in=μέσα σε
neben=δίπλα
unter= κάτω από
über= πάνω από
zwischen= ανάμεσα
vor= μπροστά από

→ Wo? → Dativ

→ Wohin? → Akkusativ

3.

Συμπλήρωσε „wo“ ή „wohin“

1. hängt Maria-Christine die Bilder?
2. steht der Schreibtisch?
3. stellt Andreas den Nachttisch?
4. liegen die Bücher?
5. legt Herr Alexiou das Heft?

4.

Wohin?



Frau Alexiou räumt die Küche ein.

1. Sie hängt die Lampe über den Tisch.
2. Sie legt das Obst auf den Teller.
3. Sie stellt die Mikrowelle auf den Kühlschrank.
4. Sie hängt den Magnet an den Kühlschrank.
5. Sie legt die Tischdecke auf den Tisch.
6. Sie stellt den Tisch vor das Fenster.

Wo?



1. Die Lampe hängt über dem Tisch.
2. Das Obst liegt auf dem Teller.
3. Die Mikrowelle steht auf dem Kühlschrank.
4. Der Magnet hängt an dem Kühlschrank.
5. Die Tischdecke liegt auf dem Tisch.
6. Der Tisch steht vor dem Fenster.

5.

an= πάνω σε κάθετη επιφάνεια

auf= πάνω

hinter= πίσω από

in=μέσα σε

neben=δίπλα

unter= κάτω από

über= πάνω από

zwischen= ανάμεσα

vor= μπροστά από

→ Wo? Verb der Position → Substantiv im Dativ

→ Wohin? Verb der Aktion/Bewegung → Substantiv im Akkusativ