

**Blended Learning im Fremdsprachenunterricht**  
**Konzeption und Evaluation eines Modells**

*Inaugural-Dissertation*  
*zur Erlangung des Doktorgrades*  
*der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität*  
*München*



vorgelegt von

**Rebecca Launer**

aus

Würzburg, Deutschland

Referent: Professor Dr. Jörg Roche

Korreferentin: Professor Dr. Angela Hahn

Tag der mündlichen Prüfung: 21.07.2008

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die zur Vollendung meiner Promotion beigetragen haben:

Mein Dank gilt zunächst meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Jörg Roche für seine Betreuung und die Möglichkeit, bei ihm meine Promotionsarbeit anfertigen zu dürfen.

Ich möchte auch Frau Prof. Dr. Angela Hahn meine tiefe Dankbarkeit für die kritischen und anregenden Gespräche ausdrücken. Sie stand mir stets verständnisvoll und hilfreich beratend zur Seite.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Katrin Ackermann und Barbara Dengel vom IIK Bayreuth sowie bei Claudia Junge und Christoph Arndt für die Unterstützung bei der empirischen Untersuchung.

Aber vor allem habe ich meiner Familie, meinen Freunden und meinen Kollegen am Goethe-Institut zu danken, die mir immer wieder das Vertrauen und die Kraft gegeben haben, dieses Projekt abzuschließen. Ganz besonders zu nennen sind: Gerwin Zohlen, ohne den ich diese Arbeit nicht begonnen hätte, meinen Eltern Gerhard Launer, Uschi Ottenbacher, Katja Launer und Axel Ottenbacher, die mich stets mit Rat und Tat unterstützt haben, Franziska Leibold und Peter Prokopy sowie Carmen Beck, Elena Peleki und Christian Schulze die mich durch interessante Gespräche immer wieder auf neue Ideen brachten, mich beim Korrekturlesen sehr und vor allem durch ihre Freundschaft immer wieder wunderbar unterstützten.

|  |    |
|--|----|
| 1. Einleitung  | 4  |
| <i>1.1 Ziel und Aufbau der Arbeit</i>  | 5  |
| <i>1.2 Definitionen</i>  | 7  |
| 1.2.1 Blended Learning   | 7  |
| 1.2.2 Multimediale Medien  | 10 |
| 2. Aspekte der multimedial gestützten Selbstlernphasen   | 12 |
| <i>2.1 Selbstregulierte Lernphasen</i>   | 12 |
| 2.1.1 Definition und Modelle des selbstregulierten Lernens   | 12 |
| 2.1.2 Lernstrategien   | 16 |
| 2.1.3 Motivation   | 21 |
| <i>2.2 Selbstlernmaterialien aus lerntheoretischer Perspektive</i>   | 23 |
| 2.2.1 Der behavioristische Lernansatz  | 23 |
| 2.2.2 Der kognitive Lernansatz   | 27 |
| 2.2.3 Der konstruktivistische Lernansatz   | 30 |
| 2.2.3.1 Lerntheoretische Bezüge des Konstruktivismus   | 30 |
| 2.2.3.2 Der konstruktivistische Lernansatz   | 31 |
| 2.2.3.3 Hypermedia als Ansatz zur Realisierung des konstruktivistischen Lernansatzes                                 | 35 |
| <i>2.3 Die Umsetzung des konstruktivistischen Lernansatzes in der mediendidaktischen Praxis</i>                      | 38 |
| <i>2.4 Selbstregulierung und Fremdsteuerung im Kontext der neuen Medien</i>  | 42 |
| 3. Prozesse des Fremdsprachenlernens und ihre Implikationen für die Erstellung eines Blended-Learning-Modells        | 46 |
| <i>3.1 Der Prozess des Fremdsprachenlernens</i>  | 46 |
| <i>3.2 Die einzelnen Handlungskompetenzen beim Fremdsprachenlernen und ihre Verortung im Blended-Learning-Modell</i> | 49 |
| 3.2.1 Wortschatzerwerb und -erweiterung  | 49 |
| 3.2.2 Grammatische Strukturen  | 58 |
| 3.2.3 Die rezeptiven Kompetenzen: Lese- und Hörverstehen   | 64 |
| 3.2.3.1 Lesen  | 64 |
| 3.2.3.2 Hören  | 68 |
| 3.2.4 Die produktiven Kompetenzen: Schreiben und Sprechen  | 71 |
| 3.2.4.1 Schreiben  | 71 |
| 3.2.4.2 Sprechen   | 75 |
| 3.2.5 Zusammenfassung und Ableitung von Hypothesen   | 78 |
| 4. Die Didaktik des Blended Learning   | 81 |
| <i>4.1 Allgemeine Didaktik: Definition und aktuelle Positionen</i>   | 81 |
| <i>4.2 Fremdsprachendidaktik</i>   | 86 |
| <i>4.3 Mediendidaktik</i>  | 88 |
| 4.3.1 Lernen mit (den neuen) Medien  | 88 |
| 4.3.2 Mediendidaktik   | 90 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.4 Ein Didaktikmodell für Blended Learning im Fremdsprachenunterricht                         | 92  |
| 5. Blended Learning – Vom Design zur konkreten Umsetzung                                       | 95  |
| 5.1 Das Design der Lernumgebung  | 95  |
| 5.1.1 Das Instruktionsdesign   | 95  |
| 5.1.2 Das Kontextdesign  | 96  |
| 5.1.3 Das Design der Blended-Learning-Umgebung für den<br>Fremdsprachenunterricht              | 98  |
| 5.2 Kriterien der Blended-Learning-Umgebung  | 99  |
| 5.2.1 Wahl der Kriterien für eine Blended-Learning-Umgebung                                    | 99  |
| 5.2.2 Lernerkontext  | 100 |
| 5.2.3 Lehr- und Lernziele  | 102 |
| Grob- und Feinlehrziele im Fremdsprachenunterricht   | 105 |
| 5.3 Die Planungsebenen eines Blended-Learning-Modells  | 106 |
| 5.4 Umsetzung des Blended-Learning-Modells in einem Sprachkurs für Lerner auf<br>dem Niveau B2 | 109 |
| 5.4.1 Die Strukturebene  | 109 |
| 5.4.2 Die Prozessebene   | 114 |
| 5.4.3 Die technische Ebene   | 115 |
| 6. Vergleichsstudie zur Evaluation des Blended-Learning-Modells                                | 119 |
| 6.1 Vergleichsstudie – ein umstrittenes Untersuchungsdesign                                    | 119 |
| 6.2 Die Untersuchungsinstrumente   | 127 |
| 6.2.1 Fragebögen   | 127 |
| 6.2.2 Wortschatztests  | 129 |
| 6.2.3 Grammatiktests   | 131 |
| 6.2.4 Sprechhandeln  | 132 |
| 6.2.5 Lernertagebücher   | 134 |
| 6.2.6 Lehrerfragebögen   | 136 |
| 6.3 Experiment- und Kontrollgruppe   | 137 |
| 7. Untersuchungsergebnisse   | 144 |
| 7.1 Kursevaluation durch die Lerner  | 144 |
| 7.2 Kursevaluation durch die Lehrkräfte  | 157 |
| 7.3 Auswertung der Wortschatztests   | 160 |
| 7.3.1 Quantitative Auswertung der Wortschatztests  | 160 |
| 7.3.2 Qualitative Auswertung von Lernerdaten der Experimentgruppen                             | 167 |
| 7.4 Auswertung der Grammatiktests  | 176 |
| 7.4.1 Quantitative Auswertung der Grammatiktests   | 176 |
| 7.4.2 Qualitative Auswertung von Lernerdaten der Experimentgruppe                              | 181 |
| 7.5 Auswertung der Tests zum interaktiven Sprechhandeln  | 186 |
| 7.5.1 Quantitative Auswertung der Tests zum interaktiven Sprechhandeln                         | 186 |
| 7.5.2 Qualitative Auswertung von Lernerdaten der Experimentgruppe                              | 191 |
| 7.6 Kursabbrecher  | 197 |
| 7.7 Evaluation des Blended-Learning-Kurses   | 202 |
| 7.7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse   | 202 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.7.2 Eigenschaften eines erfolgreichen Blended-Learning-Lerners        | 205 |
| 8. Diskussion der Ergebnisse  | 208 |
| 8.1 Kritische Betrachtung der Untersuchung                              | 208 |
| 8.2 Diskussion der Ergebnisse der Leistungsmessungstests                | 208 |
| 8.3 Effizientes Blended Learning im Fremdsprachenunterricht             | 211 |
| 9. Didaktische Vorschläge für ein erfolgreiches Blended-Learning-Modell | 216 |
| 10. Schlussbemerkung  | 222 |
| Literaturverzeichnis  | 224 |
| Anhang  | 241 |
| Abbildungsverzeichnis   | 299 |
| Tabellenverzeichnis   | 300 |

## 1. Einleitung

Blended Learning ist mittlerweile ein viel besprochenes, aber bisher noch nicht ausreichend wissenschaftlich untersuchtes Thema. Untersuchungen zum computerunterstützten Lernen sind zahlreich und oft ist dabei der Übergang zum Blended Learning fließend. Untersuchungen, die jedoch konkret das Thema Blended Learning zum Schwerpunkt haben, rücken erst seit wenigen Jahren in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Diese Untersuchungen fragen vor allem nach dem Nutzen und der Akzeptanz von Blended-Learning-Angeboten, wie beispielsweise die Untersuchung zur Evaluation eines Seminars zum Wissensmanagement von Nistor, Schnurer und Mandl (2005). Stracke (2006, 2007) untersuchte im Kontext Blended Language Learning die Erfahrungen von Lehrern und Lernern und die Entwicklung der Lernerautonomie. Andere Studien untersuchen die Gestaltung der Lernszenarien und die verschiedenen Realisierungsmöglichkeiten der Arbeitsmodi, wie beispielsweise die Untersuchung von Neumeier (2006), die sich ebenfalls im Kontext des Blended Language Learning befindet.

Sucht man nach einem Fremdsprachenkurs, für Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder andere Fremdsprachen, findet man in den Portfolios der Anbieter immer häufiger auch Blended-Learning-Angebote. Namhafte Hersteller von Sprachlernsoftware, Sprachschulen und Volkshochschulen bieten in ihren Broschüren und auf ihren Internetseiten solche Angebote als maßgeschneiderte Lösungen für Unternehmen und Hochschulen sowie Privatpersonen an. Dabei werden Flexibilisierung und Individualisierung des Lernprozesses immer wieder als wichtige Argumente eingesetzt. Blended Learning wird in diesem Sinn als pragmatische Alternative zum E-Learning oder zum traditionellen Präsenzunterricht verstanden. Die Vorteile des reinen E-Learning, wie beispielsweise die Unabhängigkeit von Zeit und Raum, verbesserter Zugang zu Informationsressourcen oder Erleichterung der Kommunikation durch E-Mail und Chat (Roche 2006), werden mit den Vorteilen des traditionellen Präsenzunterrichts, wie persönlicher Kontakt zur Lehrkraft und den anderen Mitlernern kombiniert und in diesen Kontexten immer wieder hervorgehoben.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, die den Forschungsimpuls zu dieser Arbeit gibt: Ist Blended Learning nur eine pragmatische Alternative zum traditionellen Präsenzunterricht, oder kann Blended Learning eine ernstzunehmende alternative Lernmethode sein, die den Fremdsprachenlernprozess unterstützt?

## 1.1 Ziel und Aufbau der Arbeit

Das Ziel der Arbeit ist demnach erstens die Erstellung eines Blended-Learning-Modells für den Fremdsprachenunterricht, das auf psycholinguistischen und didaktischen Erkenntnissen aufbaut und als fundiertes Modell mehr ist als nur eine pragmatische Lösung für den Fremdsprachenunterricht. Zweitens wird das Modell empirisch untersucht und im Vergleich mit einem reinen Präsenzunterricht evaluiert. Da die Frage, ob Blended Learning eine ernstzunehmende alternative Lernmethode für den Fremdsprachenunterricht sein kann, bisher nicht untersucht wurde, wird diese Untersuchung als explorative Studie in Form eines komparativen Feldexperiments angelegt. Dazu werden quantitative Daten mithilfe von Leistungsmessungstests gesammelt. Diese werden anschließend mithilfe von qualitativen Erhebungen weiter zu erklären versucht. Dabei wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Wie beurteilen die Lerner das Blended-Learning-Modell?
2. Vor welchen Schwierigkeiten stehen sie in diesem Lernprozess?
3. Wie bewältigen erfolgreiche Lerner diese Schwierigkeiten?
4. Wie sieht ein erfolgreicher Blended-Learning-Lerner aus?

Entsprechend der doppelten Zielsetzung ist die Arbeit in zwei Hauptteile gegliedert. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen für die Konzeption des Blended-Learning-Modells gelegt. Im zweiten Teil steht die empirische Untersuchung und Evaluation des Modells im Vordergrund.

Nach der Definition des Begriffes *Blended Learning* im **Kapitel 1** werden im **Kapitel 2** die multimedial gestützten Selbstlernphasen eingehend erläutert. Zunächst werden verschiedene Modelle des selbstregulierten Lernens präsentiert. Das Modell von Schiefele und Pekrun (1996) wurde in dieser Arbeit als Grundlage für das Verständnis des selbstregulierten Lernens gewählt. Weitere Aspekte des selbstregulierten Lernens, wie Lernerautonomie, Lernstrategien, Motivation, Selbstlernmaterial und die Frage nach der Selbstregulierung und Fremdsteuerung im Kontext der neuen Medien werden im Anschluss behandelt.

Im **Kapitel 3** werden die verschiedenen Teilaspekte des Fremdsprachenlernens dahingehend überprüft, ob sie einen individuellen Lernprozess erfordern oder ob das Lernen besser durch die Interaktion in der Klassengemeinschaft gefördert werden kann. Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel der Wortschatz- und der Grammatikerwerb, wie auch das Training der rezeptiven und der produktiven Kompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen aus der Perspektive der Psycholinguistik und der Sprachlehrforschung näher beleuchtet. In diesem Zusammenhang sollen jeweils die Fragen beantwortet werden,



1. welche Lernprozesse jeweils ablaufen,
2. wie diese Lernprozesse unterstützt werden können und
3. welcher Phase sie in einem Blended-Learning-Modell zugeordnet werden.

Die Antworten auf diese Fragen werden anschließend in der Konzeption des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Blended-Learning-Modells umgesetzt. Aus den Ergebnissen werden die Hypothesen für den empirischen Teil der Arbeit abgeleitet.

Im **Kapitel 4** werden Antworten auf die Fragen nach allgemeindidaktischen, fachdidaktischen und mediendidaktischen Grundlagen für das Blended-Learning-Modell gesucht.

**Kapitel 5** stellt den Übergang vom theoretischen zum empirischen Teil der Arbeit dar. Dabei geht es zunächst um das Design der Lernumgebung. Anschließend wird das Modell in einen konkreten Sprachkurs auf dem Niveau B2 umgesetzt. Abschließend wird in diesem Kapitel der Sprachkurs hinsichtlich der Zielgruppe sowie der Zielsetzungen beschrieben.

Im **Kapitel 6** wird das Untersuchungsdesign der Vergleichsstudie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, kritisch diskutiert und die eingesetzten Untersuchungswerkzeuge erläutert.

Im **Kapitel 7** werden die Ergebnisse der quantitativen sowie der qualitativen Erhebungen der Untersuchung präsentiert. Dabei wird der Blended-Learning-Kurs zunächst durch die Lerner und anschließend durch die Lehrkräfte evaluiert. Danach werden die Ergebnisse der Sprachstandsmessungen zum Wortschatz, zur Grammatik und zum Sprechhandeln sowohl von quantitativer als auch von qualitativer Seite abgebildet. In diesem Kapitel wird auch die Gruppe der Kursabbrecher behandelt, da sie für die Evaluation eine wichtige Rolle spielen. Zum Schluss werden die einzelnen Ergebnisse zusammengefasst und die Eigenschaften eines erfolgreichen Blended-Learning-Lerners herausgearbeitet.

Im **Kapitel 8** wird die Untersuchung im Rückblick kritisch betrachtet und die Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung diskutiert.

Im Sinne des *action research* werden anschließend im **Kapitel 9** didaktische Vorschläge zur Unterstützung der Lerner und Lehrer gemacht, so dass Lerner in Zukunft noch erfolgreicher in einem Blended-Learning-Kurs eine Fremdsprache lernen können. In der Schlussbemerkung im **Kapitel 10** wird noch einmal auf die eingangs gestellte Frage eingegangen, ob Blended Learning eine alternative Lernmethode für den Fremdsprachenunterricht sein kann. Zudem werden zum Schluss weitere Forschungsdesiderata aufgeführt.

## 1.2 Definitionen

### 1.2.1 Blended Learning

Wie bereits dargestellt, wird Blended Learning häufig als pragmatische Alternative zum E-Learning verstanden. Dabei sollen die Vorteile des reinen E-Learning – wie beispielsweise die Unabhängigkeit von Zeit und Raum, ein verbesserter Zugang zu Informationsressourcen oder die Erleichterung der Kommunikation durch E-Mail und Chat (Roche 2006) – genutzt, und die Nachteile – wie das fehlende soziale Umfeld und die Interaktion in der Klassengemeinschaft – durch Präsenzanteile weitestgehend ausgeglichen werden.

Inzwischen wird das computergestützte Lernen in der Bildungsarbeit kaum mehr als grundsätzliche Alternative zu konventionellem Unterricht aufgefaßt, es setzt sich vielmehr die Sichtweise durch, daß betriebliche Bildung einer höheren Flexibilität und mehr methodischer Varianten bedarf. Genau dies lösen hybride Lernarrangements ein. Bei diesem Ansatz geht es nicht um die Überlegenheit bestimmter Medien und didaktischer Methoden, sondern um deren Kombination. Es geht also letztlich darum, die Vorteile möglicher Varianten so zu verknüpfen, daß pädagogische Ziele ebenso wie Effizienzkriterien so weit wie möglich erreicht werden können (Kerres 1999: 4).

Die Terminologie dieser Lernarrangements ist vielfältig und unter didaktischen Gesichtspunkten sind die Facetten medial-hybrider Lernformate unterschiedlich gewichtet: hybrides Lernen (Kerres 1991, 2002), *distributed learning* und *integrated learning* (Grabe/Grabe 2001), *flexible learning* (Caladine 2002), kombiniertes Lernen (Ende 2005):

- Beim *distributed learning* wird die Verteilung der Lehr- und Lerninhalte auf verschiedene Medien betont.
- Beim *integrated learning* wird die inhaltliche und konzeptionelle Abstimmung der Medien aufeinander hervorgehoben.
- Der Begriff *flexible learning* unterstreicht die Ermöglichung von flexiblen Lernphasen durch den Medien- und Methodenmix, sei es nun im Hinblick auf die Konzeption (Einpassung der Inhalte in die medialen Möglichkeiten) oder im Hinblick auf den Lerner, der mit den neuen Medien die Möglichkeit erhält, in seinem eigenen Rhythmus und Tempo zu lernen.
- Kombiniertes Lernen hingegen setzt noch keine definitorischen Beschränkungen, sondern benennt lediglich das Mischen verschiedener Lernformen, wenn auch meistens die Kombination von E-Learning und traditionellem Präsenzlernen gemeint ist.

Sauter, Sauter und Bender (2003) definieren Blended Learning als

ein integriertes Lernkonzept, das die heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet oder Intranet in Verbindung mit klassischen Lernmethoden in einem Lernarrangement optimal nutzt. Es ermöglicht Lernen, Kommunizieren, Informieren und Wissensaustausch losgelöst von Ort und Zeit in Kombination mit Erfahrungsaustausch, Rollenspiel und persönlicher Begegnung in klassischen Präsenztrainings (Sauter/Sauter/Bender 2003: 68),

wobei eine Loslösung von Ort und Zeit sicherlich nicht möglich ist, höchstens eine Flexibilisierung dieser Parameter.

Für das Sprachenlernen ist dabei vor allem interessant, dass sich so immersionsartige Bedingungen herstellen lassen. Die Zielkultur kann mit den Medien, zumindest bedingt, in den Unterricht und das Lernumfeld des Lerner integriert werden (Roche 2006: 134).

Zu diesem Aspekt der „Distanzüberbrückung“ kommen noch die der „Portabilität“, also die Verfügbarkeit über Lernprogramme auf Bestellung, die Flexibilität der Lernprogramme und die daraus resultierende Möglichkeit, sie ständig zu aktualisieren und zu erweitern sowie die „Diversifizierung des Lernens“ (Roche 2006: 133f.), das heißt, die Realisierung von Lernwegen mit unterschiedlichen medialen Möglichkeiten und angepasst an verschiedene Lernertypen.

Reinmann geht in ihrer Definition von Blended Learning zunächst vom Lerner<sup>1</sup> und dessen Lernzielen aus. Darauf aufbauend können Lerninhalte festgelegt und anschließend Überlegungen dazu angestellt werden, wie verfügbare

Technologien und Werkzeuge in einem dritten Schritt mit ins Kalkül gezogen werden. (...) Die digitalen Medien sollten allerdings die Entscheidung für bestimmte Lernziele und -inhalte und/oder für bestimmte Lehrstrategien und -methoden nicht vorgeben, sondern in Abhängigkeit von Zielen, Inhalten und angestrebten Vorgehensweisen des Lehrenden gewählt werden (Reinmann 2005: 111ff.).

Damit aus einem Blended-Learning-Lernszenario mehr wird als eine bloße Alternative zum reinen E-Learning oder zum traditionellen Präsenztraining, empfiehlt Schlüter (2004):

Wenn die Lernformen also in einer Art und Weise miteinander verknüpft werden, dass jede Lernform ihre Stärken ausspielen kann, umgekehrt die jeweiligen Schwächen von anderen Lernformen kompensiert werden, dann – und nur dann – entsteht ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile (Schlüter 2004: 35).

Welche Implikationen ergeben sich nun für den Fremdsprachenunterricht? Wie kann Blended Learning sinnvoll und effektiv eingesetzt werden, so dass ein echter Lernmehrwert entsteht?

Reinmann (2005) fasst dazu drei Leitgedanken:

Leitgedanke 1: Wenn es um Blended Learning geht, wird zunächst einmal die These vertreten, dass der Lerner und die angestrebten Lernprozesse den Ausgangspunkt aller Überlegungen bilden sollten. (...) Wichtig ist, wer was wozu lernen soll.

(...)

Leitgedanke 2: Stehen Zielgruppe, Lerninhalte und Lernziele und die bevorzugten Formen des Lernens fest, sollte der Lehrende bzw. der Gestalter von Blended-

---

<sup>1</sup> Aus stilistischen Gründen wird in dieser Arbeit darauf verzichtet, eine geschlechterspezifische Unterscheidung zwischen Lernern und Lernerinnen bzw. Lehrern und Lehrerinnen etc. zu machen. Auch wenn immer sowohl Männer als auch Frauen gemeint sind, wird der Einfachheit halber die unmarkierte maskuline Form benutzt.

Learning-Angeboten festlegen, wie man die angestrebten Lerninhalte und die angestrebten Lernprozesse fördern kann.

(...)

Leitgedanke 3: Da es beim Blended Learning um Lernen und Lehren in Umgebungen geht, die auch die digitalen Medien einbeziehen, müssen die Lernpotentiale der verfügbaren Technologien und Werkzeuge in einem dritten Schritt mit ins Kalkül gezogen werden. (...) Die digitalen Medien sollten allerdings die Entscheidung für bestimmte Lernziele und -inhalte und/oder für bestimmte Lehrstrategien und -methoden nicht vorgeben, sondern in Abhängigkeit von Zielen, Inhalten und angestrebten Vorgehensweisen des Lehrenden gewählt werden. (Reinmann 2005: 111 ff.)

Diese Leitgedanken liegen der Konzeption des Blended-Learning-Modells zugrunde, das im Rahmen dieser Arbeit entwickelt wird. Hier wird Blended Learning als eine Kombination von multimedial gestützten Selbstlernphasen und Präsenzphasen in der Klassengemeinschaft definiert, welche die Prozesse des Fremdsprachenlernens sinnvoll unterstützt.

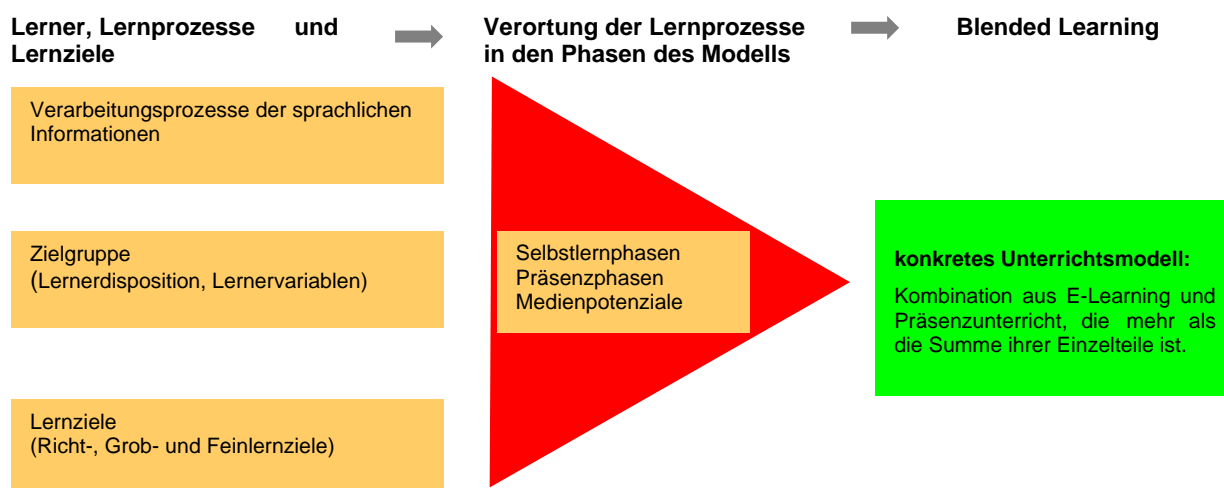


Abb. 1-1: Bedingungen für die Konzeption eines Blended-Learning-Modells für den Fremdsprachenunterricht

In der Konzeption eines Blended-Learning-Modells für den Fremdsprachenunterricht werden zunächst die Verarbeitungsprozesse der fremdsprachlichen Informationen untersucht. Dabei wird festgestellt, welche Lernprozesse im Einzelnen ablaufen und wie diese Lernprozesse durch Interaktionen in der Klassengemeinschaft oder durch den Einsatz der digitalen Medien unterstützt werden können. Auch die Zielgruppe sowie die Lernziele müssen in den ersten Überlegungen eine Rolle spielen, da es einen Unterschied macht, ob man ein Blended-Learning-Modell für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, lernerfahrene oder lernerfahrene Lerner entwickelt.

Im nächsten Schritt werden die Lernprozesse auf die Selbstlernphasen und die Präsenzphasen verteilt, so dass die Verarbeitung der sprachlichen Informationen unterstützt und gefördert wird. Nur wenn in der Konzeption alle Kriterien berücksichtigt werden, entsteht ein Modell

des Blended Learning für den Fremdsprachenunterricht, das, wie Schlüter (2004: 35) es formulierte, „mehr ist als die Summe seiner Teile“.

### 1.2.2 Multimediale Medien

Medien im Unterricht sind kein neues Thema, sondern eigentlich ein sehr altes. Wenn man Medien als Mittler von Informationen definiert, ist der Lehrer ebenso ein Medium wie Bücher, Arbeitsblätter, die Wandtafel, der Overhead-Projektor etc.. Das Thema Medien ist mit der stetig zunehmenden Verbreitung von Computern und des Internets wieder verstärkt in den Blickpunkt gerückt<sup>2</sup>. Da bei den digitalen Medien häufig verschiedene Komponenten miteinander kombiniert werden, müssen sie neu definiert werden. Durch die Vielfalt der Medienkombinationsmöglichkeiten entstand der Begriff *Multimedia*, der in der Fachliteratur von verschiedenen Perspektiven aus definiert wurde.

Die eine Perspektive definiert Multimedia als „eine Verbindung unterschiedlicher Darstellungsformen von Informationen“ (Hovstadt 1994: 13) und stellt damit die Datenvielfalt als Kriterium in den Vordergrund. „It is the simultaneous use of data in different media forms (voice, video, text, animations, etc) that is called multimedia“ (Koegel-Buford 1994: 2). „Multimedia is the seamless integration of text, sound, images of all kinds and control software within a single digital information environment“ (England/Finney 1996: 1).

Eine andere Perspektive stellt die Entstehung neuer Informationen durch die Kombination verschiedener Medien in den Vordergrund: „Multimedia creates new information by its ability to juxtapose data that were not otherwise adjacent“ (Grimes/Potel 1991: 50). Steinmetz dagegen betont in seiner Definition die Kombination von Hardware und Software:

Ein Multimedia-System ist durch die rechnergesteuerte, integrierte Erzeugung, Manipulation, Darstellung, Speicherung und Kommunikation von unabhängigen Informationen gekennzeichnet, die in mindestens einem kontinuierlichen (zeitabhängigen, z.B.: Ton, Video, Animation = dynamisch) und einem diskreten (zeitunabhängigen, z.B.: Text, Grafik = statisch) Medium kodiert sind (Steinmetz 1995: 19).

Es zeigt sich, dass die neuen Medien hinsichtlich der Multimedialität zwar vielfach aber in der Regel nicht vollständig definiert worden sind. Eine ausführliche Diskussion des Begriffs Multimedia findet sich bei Schulmeister (2007).

Für den Kontext dieser Arbeit wird eine Definition für Lernprogramme benötigt, die online, das heißt mit Anbindung an das World Wide Web (WWW), und/oder offline in Form eines in sich geschlossenen Systems auf einem Datenträger eingesetzt werden können. Diese

---

<sup>2</sup> 73% aller privaten Haushalte sind in Deutschland mit einem PC ausgestattet, 65% haben einen Internetzugang, die Tendenz ist steigend. (Statistisches Bundesamt: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Informationsgesellschaft/Aktuell.templateId=renderPrint.psm1>, Stand: 17.02.2008).

Medien zeichnen sich in unterschiedlichen Ausprägungen vor allem durch die fünf Merkmale aus, die von Weidenmann (2002) beschrieben wurden:

- **Multimedialität:** Die Informationen sind auf verschiedene Medien verteilt, werden aber integriert präsentiert.
- **Multicodalität:** Informationen lassen sich in verschiedenen Formaten und Symbolsystemen (z.B. verbalen, piktoralen oder numerischen Symbolsystemen) kodieren und präsentieren.
- **Multimodalität:** Es werden bei der Präsentation der Informationen die verschiedenen Sinne angesprochen.
- **Hypermedialität:** Die Informationen werden in einzelne Informationseinheiten aufgegliedert und netzartig präsentiert.
- **Interaktivität:** Interaktivität kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden:
  - a) Das Programm kann auf Aktionen der Nutzer reagieren, so dass eine Mensch-Computer-Interaktion entsteht.
  - b) Das Programm kann sich an die Bedürfnisse des Nutzers anpassen (Adaptivität).
  - c) Mehrere Nutzer können über das Medium miteinander in Verbindung treten.

Da in dieser Arbeit die Medien im Kontext der Lernsituation gesehen werden, steht die Wahrnehmungsperspektive der Lerner für eine Definition von neuen Medien im Vordergrund. Wenn im Rahmen dieser Arbeit von den neuen oder digitalen Medien beziehungsweise von multimedial gestützten Selbstlernphasen die Rede ist, dann zeichnen sich diese durch die von Weidenmann beschriebenen Merkmale aus. Da in den Selbstlernphasen des Blended-Learning-Modells die neuen Medien eingesetzt werden, werden diese Phasen als multimedial gestützte Selbstlernphasen bezeichnet. Die Begriffe Multimedia oder multimedial beinhalten die Merkmale Multicodalität, Multimodalität, Hypermedialität und Interaktivität.

## 2. Aspekte der multimedial gestützten Selbstlernphasen

Aus der Definition von Blended Learning zeigt sich, dass die multimedial gestützten Selbstlernphasen ein wichtiger Bestandteil eines Blended-Learning-Modells sind. Aus diesem Grund sollen sie in diesem Kapitel eingehend betrachtet werden.

Zunächst werden verschiedene Modelle des selbstregulierten Lernens präsentiert und ein Modell als Grundlage gewählt, das für das Verständnis des selbstregulierten Lernens in dieser Arbeit steht. Weitere Aspekte, die sich aus dem selbstregulierten Lernen ergeben und im Anschluss behandelt werden, sind die Themen Lernerautonomie, Lernstrategien, Motivation, Selbstlernmaterial und die Frage nach der Selbstregulierung und Fremdsteuerung im Kontext der neuen Medien. Abschließend werden in diesem Kapitel die Fragestellungen aufgeführt, die sich für den empirischen Teil der Arbeit aus diesem Kapitel ergeben.

### 2.1 Selbstregulierte Lernphasen

#### 2.1.1 Definition und Modelle des selbstregulierten Lernens

(...) all learning that takes place outside the classroom is “self-access” in the sense that it must be initiated by the learner. (...) This means that the quality of his learning will depend crucially on the extent to which he is able to apply to the task in hand (...) processes of analysis, planning, reflection and evaluation (...).

This brings us to the vital point of contact between self-access and autonomy: the success of self-access learning is determined by the extent to which the learner has that “access to self” which is a prerequisite of learner autonomy (Little 1997: 3).

Ein Blended-Learning-Modell konstituiert sich in der Regel aus Phasen des Präsenzunterrichts in der Klassengemeinschaft und Phasen, in denen die Lerner eigenständig mit den ihnen zur Verfügung gestellten Onlinematerialien lernen und trainieren. Für diese selbstständigen Lernphasen ist es notwendig, dass der Lerner die „Fähigkeit [besitzt], sein Lernen in die eigene Hand zu nehmen“ (Holec 1980: 3). Diese Fähigkeit ist in der einschlägigen Literatur mit vielen Begriffen belegt worden, wie beispielsweise *Lernerautonomie*, *selbstreguliertes Lernen*, *eigenständiges Lernen*, *selbstständiges Lernen*. Im Folgenden wird für die Fähigkeit, das Lernen selbst zu planen, zu organisieren und zu kontrollieren der Begriff Lernerautonomie verwendet. Für die Lernphasen, in denen die Lerner nicht im Klassenverbund, sondern eigenständig arbeiten, wird der Begriff selbstregulierte Lernphasen benutzt. Da die Autonomie der Lerner nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden kann, steht dieser Begriff für eine Kompetenz, die es im Unterricht allgemein und auch speziell im Fremdsprachenunterricht zu fördern gilt. Die Begriffe des

autonomen Lernens als Kompetenz und des selbstregulierten Lernens als Prozess müssen deutlich differenziert werden.

Lernerautonomie ist in den letzten Jahren zu einem viel diskutierten Begriff geworden. Little beschreibt sie als „the capacity for a certain range of highly explicit (that is conscious) behaviour that embraces both the process and the content of learning” (Little 1999a: 11). Für Dam (1994: 505) ist sie charakterisiert durch

a readiness to take charge of one's own learning in the service of one's needs and purposes. This entails a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a socially responsible person. An autonomous learner is an active participant in the social process of learning, but also an active interpreter of new information in terms of what she/he already and uniquely knows.

Rampillon (2000: 7) definiert die Lernerautonomie als die eigene Konstruktion von Wissen, auch über die Grenzen von Unterricht und Schule hinaus, indem das Lernen vom Lerner individuell geplant, gesteuert und kontrolliert wird. Für Rösler (2004: 38) bedeutet sie über die selbstbestimmte Wahl von Lernort und Lernzeit hinaus eine Entscheidung über die eigenen Lernwege und die verwendeten Lernhilfen und vor allen Dingen vorab eine Entscheidung über die eigenen Lernziele.

In der pädagogischen Psychologie wird von einer Selbststeuerung des Lernens gesprochen, wenn „die Lerner in kognitiver/metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Hinsicht den Lernprozeß selbst aktiv beeinflussen und somit ihre Lernergebnisse verbessern“ (Schiefele, Pekrun 1996: 9). Schiefele und Pekrun nennen verschiedene Elemente, die notwendig sind, damit Lerner ihren Lernprozess selbst steuern können: Erstens muss eine „selbstbezogene Feedbackschleife“ (ebd.: 9) aktiv sein, über welche die Lerner ihr Lernen überwachen und auf das Feedback reagieren. Zweitens beinhaltet Selbststeuerung ein

motivationales Element. Dieses betrifft die Frage, warum und mit welcher Intensität man eine bestimmte selbststeuernde Maßnahme ergreift. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selbststeuerung des Lernens ist schließlich (...) die volitionale Steuerung. (...) Volitionale Prozesse beim Lernen dienen dazu, die Lernabsicht einer Person vor konkurrierenden Einflüssen zu schützen (ebd.: 9).

In ihrem integrativen Rahmenmodell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens (Schiefele, Pekrun 1996) stellen sie die verschiedenen Beziehungen der Elemente dar. Das Modell besteht aus den drei Kernbereichen: Lernermerkmale, Lernsteuerung und Lernprodukte, wobei die Lernsteuerung im Mittelpunkt des Modells steht. Die Lernermerkmale setzen sich aus dem metakognitiven Wissen, den kognitiven Fähigkeiten sowie den motivationalen und volitionalen Merkmalen zusammen. Der Lernprozess besteht aus den drei Phasen der Planung, der Durchführung und der Bewertung. Alle drei Phasen können sowohl von



internen wie auch von externen Faktoren gesteuert werden. Die Lernprodukte stehen am Ende des Lernprozesses. Sie können deklarativer wie auch prozeduraler Art sein und unterscheiden sich nach Umfang, Differenziertheit, Tiefe und der Integration in das Vorwissen, je nach Qualität des Lernprozesses.

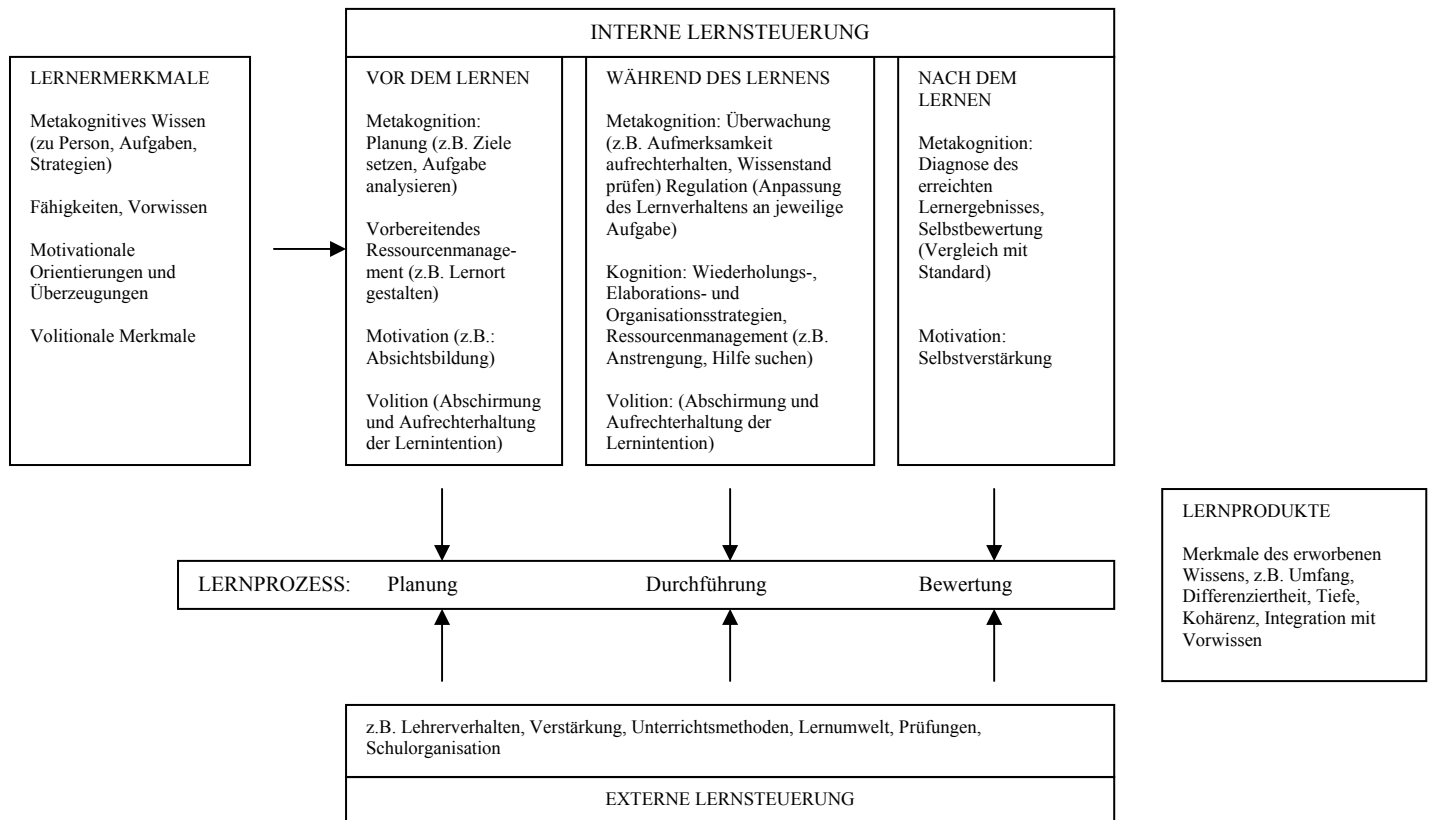


Abb. 2-1: Rahmenmodell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens nach Schiefele und Pekrun (Schiefele, Pekrun 1996: 23)

Im Selbstregulationsmodell von Schmitz (2001) stehen die drei Phasen des Lernprozesses im Mittelpunkt:

Zu Beginn des Lernprozesses steht die *präaktionale Phase*, in der die Lerner sich in einer bestimmten Situation befinden (Lernumgebung, Lernzeit) und mit einer Aufgabe konfrontiert werden. Die Art der Situation und der Aufgabe nehmen Einfluss auf die Emotionen, die Motivation und die Zielsetzungen der Lerner. Alle fünf Aspekte beeinflussen sich gegenseitig. So führt beispielsweise eine als überfordernd eingeschätzte Aufgabe zu negativen Emotionen, der Setzung niedriger Ziele und geringer Motivation. Die drei Aspekte Emotionen, Motivation und Ziele beeinflussen sich gegenseitig (z.B. führen negative Emotionen zu geringer Motivation). Sie nehmen auch Einfluss darauf, welche Strategien der Lerner zur Aufgabebearbeitung auswählt (Götz 2006: 9).

Die ausgewählten Strategien werden in der *aktionalen Phase* des Lernprozesses angewandt, der dabei noch von den Faktoren Zeit und Volition mit beeinflusst wird. Alle drei Faktoren,

Lernstrategien, Zeit und Volition, bestimmen den Lernprozess und damit auch die Leistung, also das Lernergebnis. Während des Prozesses überwacht der Lerner denselben. Schmitz (2001) nennt diese Tätigkeit Monitoring.

Self-Monitoring ist eine notwendige Voraussetzung selbstregulatorischer Tätigkeiten. Wenn der Lerner nicht merkt, dass sein Lernprozess nicht optimal verläuft, so wird er auch nicht regulierend eingreifen (ebd.: 10).

In der *postaktionalen Phase* reflektiert der Lerner seine Ergebnisse und vergleicht sie mit den in der *präaktionalen Phase* gesetzten Zielen. Dabei kann er seine Ergebnisse nach quantitativen (Anzahl der gelösten Aufgaben), qualitativen (Verständnis des Lernthemas) und subjektiven Faktoren (Zufriedenheit) bewerten und seine Zielsetzungen sowie seinen Strategieeinsatz gegebenenfalls modifizieren.

Während bei Schiefele/Pekrun (1996) und Schmitz (2001) die drei Phasen der Lernprozesse im Mittelpunkt stehen und damit der prozessuale Charakter betont wird, bleibt dieser Aspekt bei Boekaerts unberücksichtigt. Boekaerts (1999) betrachtet das selbstregulierte Lernen in ihrem Dreischichtenmodell auf drei Regulationsebenen:

1. Regulation des Verarbeitungsmodus
2. Regulation des Lernprozesses
3. Regulation des Selbst

Sie stellt dabei zentrale Prinzipien des selbstregulierten Lernens in den Mittelpunkt. Auf der ersten Ebene steht die Regulation der Verarbeitungsprozesse. Damit sind die kognitiven Prozesse gemeint, welche die Lerner benötigen, um den Lernprozess selbst gestalten zu können. Dazu gehört zum Beispiel die Wahl der Lern- oder Problemlösestrategien, die zur Bearbeitung einer Aufgabe am besten geeignet sind. Auf der zweiten Ebene steht die Regulation des Lernprozesses, und damit die metakognitiven Prozesse, die die Lerner brauchen, um das Lernen zu planen, zu überwachen und zu evaluieren. Auf der dritten Ebene steht die Regulation des Selbst. Dazu gehören sowohl die Zielsetzung, die Wahl der Ressourcen, als auch motivationale Prozesse, die nötig sind, um den Lernprozess zu starten. Die drei Ebenen stehen in einem engen Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig.

Das Modell von Boekarts (1999) ist sehr allgemein gehalten, bietet einen grundlegenden Einblick in die Aspekte des selbstregulierten Lernens. Es fehlen jedoch konkrete Aspekte, die in den verschiedenen Lernphasen eine Rolle spielen. Bei Schiefele und Pekrun (1996) sowie bei Schmitz (2001) steht der prozessuale Charakter des Lernens im Vordergrund. Bei Schmitz (2001) wird in allen drei Phasen ein Schwerpunkt auf die metakognitive Kompetenz zur Kontrolle des Lernprozesses (*Self-Monitoring*) gelegt. Die anderen wichtigen Aspekte des Lernprozesses, wie Kognition und Motivation, werden im Modell nicht erwähnt. Das

Modell von Schiefele und Pekrun (1996) ist das älteste der drei Modelle, aber es ist gleichzeitig auch das ausführlichste. Es werden sowohl die internen Lernermerkmale als auch die externen Aspekte, die den Lernprozess beeinflussen, als wichtige Komponenten genannt. Im Rahmen der prozessualen Darstellung des Lernprozesses finden neben der Metakognition auch die Aspekte Kognition, Volition und Motivation Eingang. Da das Modell von Schiefele und Pekrun (1996) den selbstregulierten Lernprozess am umfassendsten und am genauesten beschreibt, soll es als theoretische Grundlage für die multimedial gestützten Selbstlernphasen des Blended-Learning-Modells dienen, das im Rahmen dieser Arbeit entwickelt wird.

Allen drei Modellen gemeinsam ist, wie bereits erwähnt, die zentrale Bedeutung der Metakognition im Gesamtlernprozess, die in Form von Lernstrategien von den Lernern eingesetzt werden. Benson (Benson/Voller 1997: 25) bezeichnet Lernerstrategien als die "technical version of autonomy". Da die Bedeutung der Strategien, insbesondere der metakognitiven und der kognitiven Strategien bei Schiefele und Pekrun (1996) hervorgehoben wird und sie auch im Rahmen der Untersuchung zu dieser Arbeit noch eine Rolle spielen werden, soll im folgenden Abschnitt genauer auf sie eingegangen werden.

### **2.1.2 Lernstrategien**

Flavell (1976: 232) definiert metakognitive Kompetenz als „the knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them” und unterscheidet davon metakognitive Fertigkeiten als “the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes” (ebd.). Lernstrategien werden allgemein als ein Vorgehen bezeichnet, das den Lernvorgang erleichtern soll (Chamot 2004: 10).

In der Literatur zum Lernen von Fremdsprachen gibt es verschiedene Taxonomien zu Strategien: Oxford (1990) und Cotteral (1999) unterscheiden zwei Arten von Strategien: die Sprachlern- und die Sprachbenutzungsstrategien, wobei diese nicht immer eindeutig getrennt werden, beide Arten jedoch für das Lernen einer Fremdsprache außerordentlich wichtig sind. Zu den Sprachlernstrategien gehören das Planen, Durchführen und Evaluieren des Lernprozesses, während Kompensationsstrategien, wie bei Unklarheiten nachzufragen, zu den Sprachbenutzungsstrategien gehören.

Lernstrategien sind im Fremdspracherwerb aus zwei Gründen besonders wichtig. Erstens gewinnt man durch die Erforschung der Lernstrategien von Fremdsprachenlernern während des Lernprozesses Einblicke in kognitive, soziale und affektive Prozesse, die mit dem Sprachenlernen verbunden sind. Diese Erkenntnisse helfen dabei, mentale Prozesse zu verstehen, die mit dem Fremdspracherwerb in einem bestimmten Kontext verbunden sind und können außerdem Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Spracherwerb (Sprachenlernen) und allgemeinen Lernprozessen genauer erklären. Aus einem

zweiten Grund wird die Erforschung von Fremdsprachenlernstrategien unterstützt, nämlich der Annahme, dass es hilfreich sein könnte, weniger erfolgreichen Sprachlernern beizubringen, die Lernstrategien ihrer erfolgreichen Mitlerner anzuwenden (Chamot 2004: 11).

Die ersten Studien zum guten Sprachenlerner wurden von Rubin (1975) und Stern (1975) durchgeführt. Als Strategien der erfolgreichen Lerner wurden folgende Aspekte identifiziert: Beobachtung und Beurteilung des Lernprozesses, Mut zur Kommunikation, Nutzen des Sprachwissens, Anwenden von Behaltensstrategien und Nachfragen bei Unklarheiten. Da die große Bedeutung der Lernstrategien in den letzten Jahren immer deutlicher erkannt wurde, gab und gibt es eine Vielzahl an Untersuchungen, die sich mit diesem Thema beschäftigen. Die wichtigsten Schwerpunkte, denen sich die Forschung widmet, stellt Cotteral (1999: 46) zusammen: Automatisierung von Lernstrategien, Transfer von Lernstrategien in neue Lernsituationen, Hierarchie von Lernstrategien, das Zusammenspiel von Sprachenlernen und Strategieerwerb, die Effektivität von strategiebasiertem Unterricht.

Chamot fasst die Untersuchungsschwerpunkte von Fremdsprachenlernstrategien zusammen als,

erstens, die Lernstrategien von mehr oder weniger erfolgreichen Sprachlernern zu identifizieren und zu vergleichen und zweitens, Lernanleitungen/Hilfestellungen für die weniger erfolgreichen Sprachlerner zur Verfügung zu stellen, damit sie ihr Sprachenlernen erfolgreicher gestalten können (Chamot 2004: 11).

Schiefele und Pekrun (1996) unterscheiden bei Lernstrategien zwischen Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien. Diese Strategien beziehen sich nicht nur auf das Lernen von Fremdsprachen, sondern auf das Lernen allgemein. Wiederholungsstrategien helfen beim Einprägen neuer Informationen. Mithilfe von Organisationsstrategien wird der Lernstoff systematisiert und so aufbereitet, dass er leichter verständlich und damit lernbar wird. Durch Elaborationsstrategien integriert der Lerner die neuen Informationen in bereits vorhandene kognitive Strukturen.

Nach einer Untersuchung an der University of Alberta in Kanada klassifiziert Prokop (1993) sechs Strategiegruppen, die nach Oxford (1990) und Cotteral (1999) in den Bereich der Sprachlernstrategien fallen.

1. **Beachtung der Details der Lernaufgabe:** Hierunter fallen die Strategien, welche die Aufmerksamkeit auf formale Aspekte der Sprache lenken.
2. **Kreative Verwendung der Sprache:** Mithilfe dieser Strategien wird die natürlich und selbstbewusste Sprachverwendung unterstützt.
3. **Relationaler Lernansatz:** Zu dieser Gruppe gehören die Strategien, welche die Fähigkeit der Lerner vergrößern, „Grundmuster zu erkennen, Sachverhalte zu verallgemeinern, von Bekanntem auf Unbekanntes zu schließen, unterschiedliche Konzepte voneinander zu unterscheiden und Kontraste herauszuarbeiten“ (Prokop 1993: 15).

4. **Vermittelnde Lernstrategien:** Diese Strategien unterstützen das Lernen mithilfe vermittelnder Assoziationen und sind bei der Aneignung von Wortschatz besonders hilfreich.
5. **Globaler Lernansatz:** Mit diesen Lernstrategien soll das globale Verstehen von Lese- und Hörtexten unterstützt werden.
6. **Linearer Lernsatz:** Unter diesen Lernansatz fallen die Strategien, bei denen die Lerner sich sehr auf Details der Sprache konzentrieren. Da bei diesen Strategien die Gefahr besteht, dass die Lerner den Kontext und die Sprachanwendung aus den Augen verlieren, bezeichnet Prokop sie als „weniger erfolgreiche Lernstrategien“ (Prokop 1993: 17).

Die Strategiegruppen bei Prokop (1993) beziehen sich auf die Komponenten des Spracherwerbs: die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben, die Aneignung des Wortschatzes, den Erwerb interkultureller Kompetenz und die Herausbildung einer grammatischen Metasprache. Prokop gibt in seiner Taxonomie viele anschauliche Beispiele zum konkreten Unterrichtsgeschehen und bezieht auch Überlegungen mit ein, welche Strategien für welchen Lernertypen geeignet sind. Auf die Verortung dieser Strategien im Lernprozess geht er jedoch nicht ein.

Oxford entwickelt 1990 ein umfassendes und detailliertes System zur Klassifizierung der Strategien, die sich sowohl in die Gruppe der Sprachlern- als auch der Sprachbenutzungsstrategien einordnen lassen.

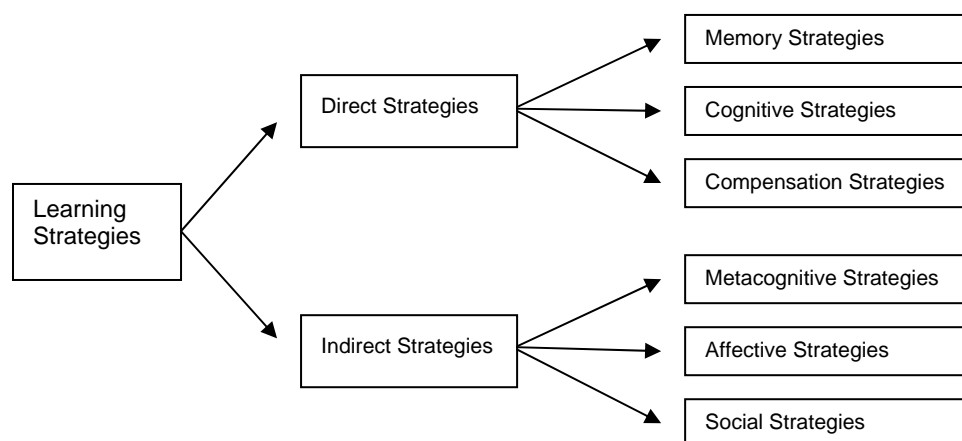


Abb. 2-2: Strategiesystem nach Oxford (Oxford 1990:16)

Sie unterscheidet dabei direkte und indirekte Strategien, wobei sie Behaltensstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien den direkten Strategien zuordnet und metakognitive, affektive und soziale Strategien den indirekten. Sie definiert direkte Strategien als

language learning strategies that directly involve the target language (...) All direct strategies require mental processing of the language, but the three groups of direct strategies (memory, cognitive and compensation) do this processing differently and for different purposes. Memory strategies, such as grouping or using imagery, have a highly specific function: helping students store and retrieve

new information. Cognitive strategies, such as summarizing or reasoning deductively, enable learners to understand and produce new language by many different means. Compensation strategies, like guessing or using synonyms, allow learners to use the language despite their often large gaps in knowledge (Oxford 1990: 37).

Demgegenüber unterstützen indirekte Strategien und steuern den Lernprozess oft ohne direkt mit der Zielsprache zu tun zu haben. Die darunter fallenden metakognitiven Strategien helfen den Lernern, bei den vielen neuen Informationen (neue Wörter, neue grammatische Regeln, neue Schreibsysteme etc.), den Fokus nicht zu verlieren und die neuen Informationen mit bereits bekannten Informationen in Verbindung zu setzen. Affektive Strategien, wie Angstabbau und Selbstermutigung, haben einen großen Einfluss auf den Lernprozess.

[R]esearch findings suggest that the combined attitude/motivation factor strongly influences whether the learner loses or maintains language skills after language training is over. Self-encouragement strategies are powerful ways to improve attitudes and, thus, motivation (Oxford 1990: 141f.).

Da die Benutzung von Sprache immer zwischen Menschen stattfindet, ist sie immer ein sozialer Akt. Auch das Sprachenlernen findet in der Regel, zumindest teilweise, mit anderen Personen statt, so dass soziale Strategien eine wichtige Rolle im Sprachlernprozess spielen. Zu dieser Kategorie gehören u.a. das Nachfragen für das bessere Verständnis, die Kooperation mit anderen in der Kommunikation und die Empathie mit anderen.

Götz (2006) stellt in seinem Inhaltsmodell die metakognitiven Aspekte dar, die nötig sind, den Lernprozess zu planen, zu beobachten und zu evaluieren, beziehungsweise zu regulieren. Er orientiert sich dabei an Kuhl (1987) und Wild (2000).

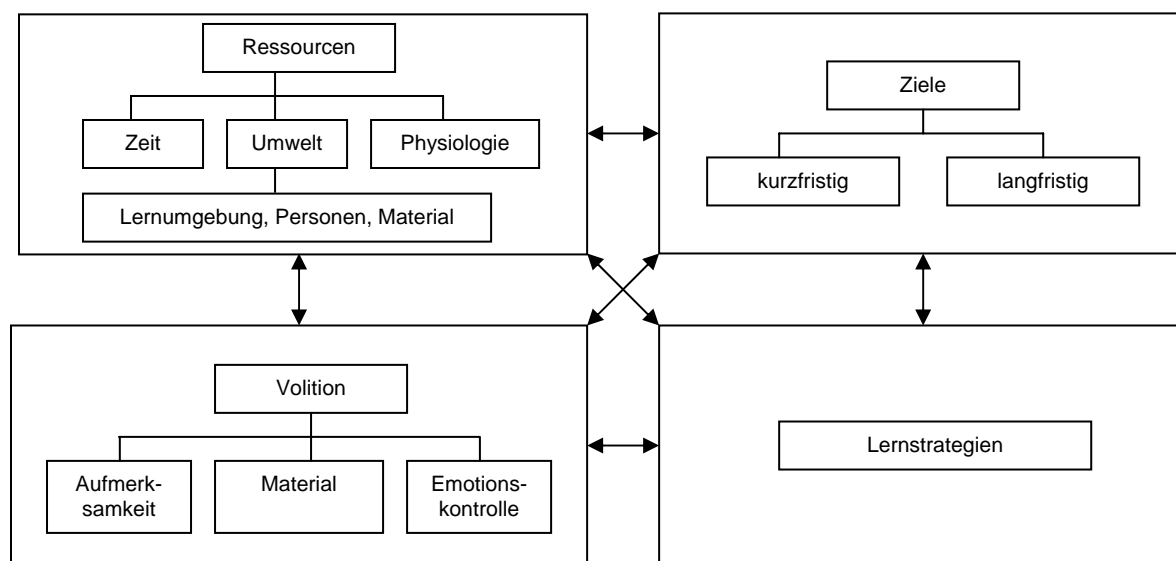


Abb. 2-3: Inhaltsmodell – Aspekte zur Planung, Monitoring und Regulation (Götz 2006: 20)

Dieses Modell veranschaulicht eindrücklich, die verschiedenen Teilaspekte des Lernprozesses, die geplant, beobachtet und reguliert werden können und wie sich diese

gegenseitig beeinflussen. Unter dem Überbegriff Ressourcen beschreibt Götz (2006) das Zeitmanagement, die Organisation der Lernumgebung und des Lernmaterials, wie auch die zu einem speziellen Lernarrangement gehörenden sozialen, persönlichen oder virtuellen Kontakte, wie zum Beispiel der Lehrer und die Mitlerner. Die persönliche Befindlichkeit des Lerners wird ebenso den Ressourcen zugeordnet. Bei den Lernzielen unterscheidet Götz zwischen langfristigen und kurzfristigen Zielen.

Ziele spielen im Kontext des selbstregulierten Lernens eine zentrale Rolle. Damit eine optimale Zielverfolgung stattfinden kann, müssen die Ziele möglichst konkret sein. Grundsätzlich sind anspruchsvolle Ziele motivierender als zu niedrig gesteckte Ziele. Ziele sollten jedoch in jedem Fall realistisch, d.h. erreichbar sein, damit sie nicht Frustration erzeugen, sondern den Lerner motivieren (Götz 2006: 22. Vgl. dazu auch: Schmitz 2001, Boekaerts 1999, Zimmermann 2000, Bandura/Schunk 1981, Götz/Hartinger 2004).

Auch Volition, als Überbegriff für Aufmerksamkeit, Motivation und Emotionskontrolle, zählt Götz (2006) zu den Aspekten des Lernprozesses, die beobachtet und reguliert werden können und sollen. Nehmen die Aufmerksamkeit und die Motivation ab oder wandeln sich die Gefühle beim Lernen ins Negative, kann man Pausen einlegen, neue Motivationsgrundlagen schaffen oder seine Emotionen kontrollieren, wie beispielsweise durch Atemübungen bei Prüfungsangst.

In einer Untersuchung am Goethe-Institut in Paris fand Müller-Verweyen heraus, dass Lerner Strategien zwar anwenden, wenn sie ihnen im Rahmen einer Aufgabenstellung vorgegeben werden, sie jedoch nicht wieder anwenden, wenn sie ohne vorgegebene Aufgabenstellung arbeiten. Auch funktioniert der Transfer von Strategien, die in der Muttersprache automatisch genutzt werden, in der Fremdsprache nicht reibungslos (Müller-Verweyen 1999). Ehlers (1995: 479) schreibt dazu:

Lacking strategy transfer may be connected to the fact that strategies are learned in the context of specific contents, and are therefore bound to specific context schemes (...). The pedagogical consequence of this problem is that transfer must be learned.

Dam und Legenhausen (1999) haben im Rahmen des Projekts LAALE (*Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment*) nachgewiesen, dass Lerner, die sich in ihrem Lernprozess kontinuierlich bewusst und im Dialog mit den Mitlernern und der Lehrkraft mit Lernstrategien auseinandersetzen, nicht nur ein besseres Lernbewusstsein haben, sondern auch bessere sprachliche Leistungen hervorbringen als Lerner, die dies nicht tun (Dam/Legenhausen 1999: 98).

Dennoch reicht das Wissen um Lernstrategien alleine noch nicht aus, wie Chan (2004) in einer Untersuchung mit singapurianischen Schülern der Sekundarstufe belegt. Er beschreibt

dabei die Tatsache, dass für sie die wichtigsten Erfolgsfaktoren Ausdauer und Fleiß sind, die Qualität der eigenen Lernprozesse jedoch kaum reflektiert wird.

Dass die Schüler bereits vorhandenes Wissen (sprich: Strategien) nicht anwenden oder auf eine bewusste Kontrolle des Lernens verzichten, ist meines Erachtens vor allem auf mangelnde metakognitive Sensitivität zurückzuführen. (Chan 2004: 115)

Das „Gespür dafür, dass eine bestimmte Lernsituation strategische Aktivitäten erfordert“ (Hasselhorn 1992: 37) entscheidet, ob das notwendige metakognitive Wissen aktiviert wird oder nicht. „Die falsche Einschätzung (...) kann dagegen bewirken, dass dieses Wissen nicht oder nur teilweise eingesetzt wird, obwohl es dem Lerner zur Verfügung steht“ (Chan 2004: 117).

Wenn im Folgenden von Lernstrategien die Rede ist, wird auf die Strategientaxonomie von Oxford (1990) Bezug genommen. Während sich die Strategien von Schiefele und Pekrun (1996) auf allgemeine Lernprozesse beziehen, zielen die Strategien bei Oxford (1990) konkret auf das Lernen von Fremdsprachen ab. Mit der Taxonomie von Oxford kann man außerdem gut an das Modell des selbstregulierten Lernens von Schiefele und Pekrun (1996) anknüpfen. So kann man affektive Strategien anwenden, um Lernermerkmale, wie beispielsweise Angst, zu beeinflussen. Metakognitive, kognitive und Behaltensstrategien spielen vor allem während des Lernprozesses eine entscheidende Rolle. Mithilfe der sozialen und Kompensationsstrategien lassen sich externe Lernkomponenten wie der Umgang mit den Mitsüßern und dem Lehrer steuern oder Prüfungen bewältigen.

### **2.1.3 Motivation**

Schmitz/Perels (2006: 124) definieren Motivation als „Motor und Lenkrad“ einer Aktivität, die bestimmt, wie viel Zeit und Energie man für eine bestimmte Tätigkeit aufwendet. Motivation wird in der Psychologie als „Prozess der Zielbildung sowie der Genese und Steuerung menschlicher Aktivitäten“ definiert (Becker/Oldenbürger/Piehl 1987: 439)<sup>3</sup>. Motivation kann intrinsische und extrinsische Ursachen haben. Lerner mit einer hohen intrinsischen Motivation bemühen sich effektive Lernwege zu finden, sind offen für Hinweise und Tipps und zeigen ein größeres Engagement, bessere Aufmerksamkeit und ein tieferes Verständnis für den Lerninhalt als Lerner, die vor allem extrinsisch motiviert sind (Schunk/Bandura 1981; Gottfried 1985; Deci/Ryan 1993; Tobias 1994). Die Untersuchungen von Deci/Ryan (1993) zeigen weiter, dass soziale Eingebundenheit und Zugehörigkeit an

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Darstellung verschiedener Motivationstheorien findet man unter anderem bei: Gage/Berliner 1986, Heckhausen 1989 und Schmalz/Heckhausen 1990.



eine dritte Größe wie Lehrer oder eine Lerngemeinschaft die intrinsische Motivation fördern (vgl. auch Schunk 1987).

Mit dem Zusammenhang zwischen Strategieranwendung und Motivation beschäftigen sich zahlreiche Untersuchungen. Oxford und Nyikos (1989) zeigen beispielsweise, dass Lerner, die stark motiviert sind, eine größere Bereitschaft haben, Zeit und kognitive Kapazitäten beim Lernen einzubringen. Sie ließen sich durch auftretende negative Empfindungen weniger beirren und waren eher bereit, Strategien anzuwenden. Auch Atkinson (1980) stellt in seiner Untersuchung eine starke Korrelation zwischen Motivationsstärke und Zeitaufwand fest. Eine Untersuchung von Bandura/Schunk (1981) zeigte, dass das Aufstellen von kurzfristigen Lernzielen die intrinsische Motivation von Lernern steigert.

Den Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und Metakognition beschreiben Bandura (1982) und deCharms (1984) als „locus of control“. Wenn der Lerner seinen Lernerfolg auf die Qualität und die Intensität seiner Bemühungen zurückführt, anstatt auf externe Faktoren wie Lehrperson oder Material, dann weist er einen „locus of control“ auf. Er wird

also bei Lernproblemen eher [seine] Bemühungen verstärken bzw. die eingesetzten Strategien anpassen. Schüler mit einer positiven intrinsischen Motivation und einer tiefenorientierten Lernhaltung verfügen demnach über eine höhere metakognitive Sensitivität (Chan 2004: 118).

Auch bereits Deci und Ryan (1985) ziehen aus ihren Untersuchungen die Schlussfolgerung, dass intrinsische Motivation sowie Qualität und Effektivität des Lernens in einem engen Zusammenhang stehen:

Several different lines of research have now been conducted that point toward the conclusions that being intrinsically motivated to learn improves the quality of learning and that those conditions that are autonomy supporting and informational will promote more effective learning as well as enhanced intrinsic motivation and self-esteem (Deci/Ryan 1985: 256).

Lob als Verstärkung kann ein wichtiger Schritt zur Steigerung der extrinsischen Motivation sein, wenn es effektiv eingesetzt wird (vgl. auch Gage/Berliner 1996). Brophy (1981) führte eine Untersuchung zur Auswirkung von Lob im Unterricht durch, die ergab, dass Lob dann effektiv ist,

wenn es kontingent erteilt wird, es die Einzelheiten des Erreichten spezifiziert und gekennzeichnet ist durch Variabilität, Spontaneität und Glaubwürdigkeit. Uneffektiv erscheint Lob hingegen, wenn es zufällig und unsystematisch erteilt wird, eine globale Reaktion darstellt und durch Allgemeinheit den Schüler glauben lässt, er erfahre keine ausreichende Beachtung (Schmitz/Perels, 2006: 126).

Das Thema Motivation hängt eng mit der Verantwortung zusammen, die Lerner für ihren Lernprozess übernehmen. Littlewood (1996) sieht die „learner's ability and willingness to

assume responsibility to be at the core of the notion of autonomy” (Littlewood 1996: 427) und dass “[w]illingness depends both on the motivation and the confidence to take responsibility for the choices required” (ebd.: 428). Spratt, Humphrey und Chan (2002) untersuchen den Zusammenhang zwischen Lernerautonomie und Motivation, wobei eine wichtige Komponente der Lernerautonomie das Verantwortungsbewusstsein ist. In dieser Studie wurden Studenten verschiedener Universitäten in Hongkong gefragt, bei wem sie die Verantwortung bei verschiedenen Aktivitäten sähen. Ein Ergebnis der Untersuchung zeigt, dass die Lerner den Löwenanteil der Verantwortung bei den Lehrkräften sehen.

Their definite idea of the teacher’s role and expectations of the teacher were confirmed in the interviews, in which the interviewees said that it was the teachers’ job to teach and that any teacher handing over responsibility for methodological areas would be ‘lazy’ or even ‘crazy’ (Spratt/Humphrey/Chan 2002: 251).

Um den Einsatz von Lernstrategien und damit die Lernerautonomie zu fördern, ist demnach mehr erforderlich als die bloße Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Strategien. Ebenso muss auch das Verantwortungsbewusstsein für den eigenen Lernprozess bei vielen Lernern gestärkt werden, was die Bereitschaft der Lehrkräfte erfordert, ein Stück der Verantwortung an die Lerner abzugeben. Bei der Konzeption von Blended-Learning-Modellen für den Fremdsprachenunterricht müssen diese Überlegungen eine Rolle spielen und Lehrende und Lerner die Verantwortlichkeiten miteinander aushandeln.

## **2.2 Selbstlernmaterialien aus lerntheoretischer Perspektive**

Im Folgenden geht es um die drei großen Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus und darum, wie sie in multimedial gestützten Selbstlernmaterialien umgesetzt sind. Dabei sollen zunächst die zwei Lerntheorien vorgestellt werden, bei denen der Lernprozess von außen gesteuert wird und der Lehrer als Autorität bzw. als Tutor dem Lerner gegenübersteht. Anschließend wird etwas ausführlicher der konstruktivistische Lernansatz und seine Umsetzung in der mediendidaktischen Praxis erläutert. Der konstruktivistische Lernansatz entspricht der lerntheoretischen Auffassung, die dieser Arbeit zugrunde liegt.

### **2.2.1 Der behavioristische Lernansatz**

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde der Behaviorismus als Theorie der Wissenschaft vom Verhalten des Menschen von Edward Thorndike und John B. Watson begründet. 1958 wurde er durch den Psychologen Burrhus F. Skinner mit dem Konzept der Programmierten Instruktion (*programmed instruction*) popularisiert. Dabei wird jedes Verhalten in eine Abfolge von Reizen und Reaktionen (*Stimulus – Response*) zergliedert, wobei die

physiologischen Hintergründe nicht von Bedeutung sind. Das Gehirn wird als *black box* gesehen, das Reize aufnimmt und automatisch Antworten produziert. Diese lernpsychologische Theorie hatte auch einen starken Einfluss auf die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Dazu wird vorgeschlagen,

den Unterrichtsstoff in einer Abfolge von Fragen und Antworten zu präsentieren. Beginnend mit einfacheren Themen wird der Schwierigkeitsgrad langsam gesteigert. Die Lernziele müssen möglichst objektiv und eindeutig formuliert sein, und die Lerner können die Aufgaben in selbstgewähltem Tempo, aber vorgegebener Reihenfolge bearbeiten. Skinner sah es als besonders wichtig an, daß immer ein sofortiges Feedback gegeben wird. Außerdem sollen die Aufgaben so einfach gestellt werden, daß sie mit großer Wahrscheinlichkeit richtig gelöst werden können, so daß insgesamt mehr positive als negative Rückmeldungen gegeben werden. Für besonders ausdauerndes oder erfolgreiches Arbeiten sind zusätzliche Belohnungen vorgesehen. Skinner betonte außerdem, daß es wichtig sei, daß die Lerner tatsächlich alle Aufgaben aktiv bearbeiten (Blumstengel 1998, *Behaviorismus*)<sup>4</sup>.

Im Fremdsprachenunterricht wurde dieses Konzept zunächst in der audiolingualen<sup>5</sup> und später dann auch in der audiovisuellen<sup>6</sup> Methode umgesetzt. In Anlehnung an den Erstspracherwerb von Kindern imitiert der Lerner gehörte Laute und Lautkombinationen (einzelne Wörter und zusammenhängende Sätze). Indem er diese Muster wiederholt und immer wieder nach dem Reiz-Reaktionsverfahren übt, soll er die Fähigkeit entwickeln, die Sprache auch selbstständig zu nutzen.

In diesem Lernprozess wird das „Gehirn als *black box* aufgefaßt, die einen Input (Reiz) erhält und darauf deterministisch reagiert“ (Baumgartner/Payr 1994: 101).

Zu dieser Zeit halten auch die ersten technischen Medien Einzug in den Fremdsprachenunterricht. Durch die Einrichtung von Sprachlaboren wird der Unterricht individualisiert. Die Lerner können dort in Einzelarbeit mit Audiokassetten/-CDs arbeiten und erhalten durch das System bzw. den Lehrer eine Rückmeldung. Auch heute noch arbeiten viele Computerprogramme schwerpunktmäßig nach diesem Lernansatz: Der Grammatiktrainer *Die CD-ROM-Grammatik – Deutsch für Anfänger* (Hueber Verlag, 2000)

---

<sup>4</sup> Dieser Text (wie auch weitere Texte von Overmann, Wendt und Wolff) liegt im Internet als Hypertext ohne Seitenzahlangaben vor. Zur Orientierung werden hier deshalb die Links angegeben, unter denen die Zitate/Quellen gefunden werden können.

<sup>5</sup> Bei der audiolingualen Methode (ALM) soll der Lerner durch die Imitation des Lehrers und den ständigen Gebrauch der Sprache (Hören und Nachsprechen) ein Sprachgefühl entwickeln. Diese Methode hat auch den Spitznamen *army method*, da sie in der US-Army praktiziert wurde, um die Soldaten auf Auslandseinsätze im Krieg vorzubereiten. In der Erwachsenenbildung wurde sie besonders intensiv von der Sprachschule Berlitz eingesetzt und wird daher auch manchmal Berlitz-Methode genannt.

<sup>6</sup> Parallel zur ALM in den USA entstand in Frankreich die audiovisuelle Methode (AVM). Der Lerner wurde zuerst mit visuellen Mitteln in die inhaltliche Situation eingeführt, bevor er mit den sprachlichen Ausdrucksformen konfrontiert wurde. Wie auch in der ALM wird in der AVM großer Wert auf die gesprochene Sprache gelegt, die in kleinschrittigen Pattern-Drill-Übungen trainiert wird.

bietet dem Lerner sequentielle und kumulative Übungen sowie Auswahl-, Click-on- und Nachsprechübungen, um bestimmte grammatische Phänomene wie beispielsweise die Präpositionen zu trainieren.

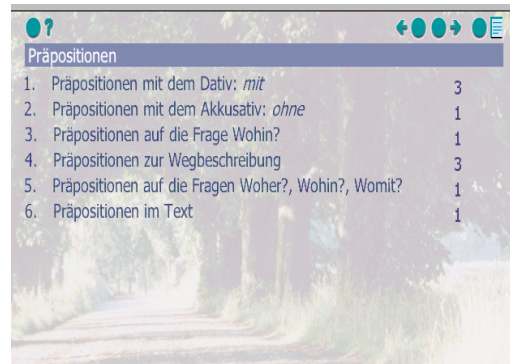


Abb. 2-4: Übungsseite aus dem Lernprogramm *Die CD-ROM-Grammatik* (Hueber Verlag 2000)

Die Aufgaben stehen für sich, sind nicht in einen situativen Kontext eingebunden und am Ende einer Übung wird die richtige Antwort als Korrektur angegeben.

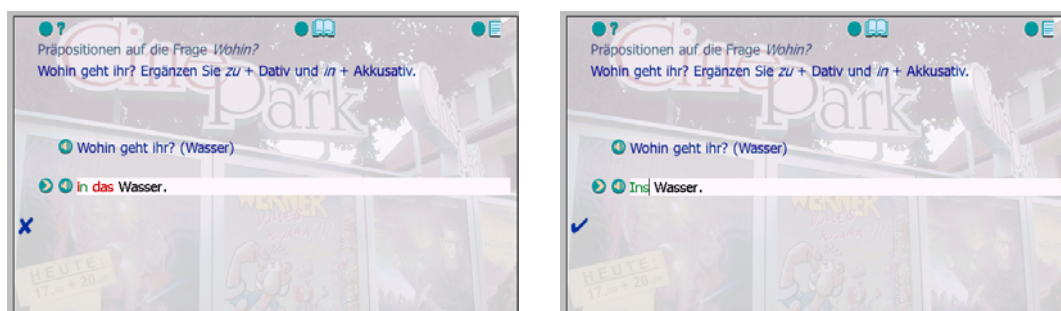


Abb. 2-5: Übungsseiten aus dem Lernprogramm *Die CD-ROM-Grammatik* (Hueber Verlag 2000)

Das Kritische bei diesem Programm ist jedoch, dass es nur eine richtige Antwort gelten lässt, auch wenn es möglicherweise mehrere gibt. In diesem Fall wird die Lösung für die Frage „Wohin geht ihr?“: „in das Wasser“ als falsch markiert, obwohl sie grammatikalisch nicht falsch ist. Das Autokorrekturangebot ist sehr eng gehalten und lässt nur die Antwort „ins Wasser“ zu, die vor allem in der gesprochenen Sprache gebraucht wird. Diese einseitige Korrektur, die vom Lerner nicht verstanden, sondern nur imitiert werden muss, ist typisch für den Behaviorismus.

Um die Korrekturen zu verstehen und kurze grammatische Erklärungen zu erhalten, kann man auf das Buchsymbol in der oberen Menüleiste klicken.



Abb. 2-6: Übungsseite aus dem Lernprogramm *Die CD-ROM-Grammatik* (Hueber Verlag 2000)

Diese Funktion der Grammatikerklärung widerspricht jedoch streng genommen dem behavioristischen Grundgedanken, in dem die Frage „Wie funktioniert die Sprache?“ nicht gestellt wird. Man findet auf sehr vielen gängigen Sprachprogrammen Mischformen verschiedener Lernansätze und kann sie daher meist nur grob zuordnen. *Die CD-ROM-Grammatik* kann deshalb nur in ihrem Übungsangebot dem behavioristischen Ansatz zugeordnet werden.

Die Medien können nach den Vorstellungen dieses Ansatzes den Unterricht vor allem dadurch optimieren, dass sie die entsprechenden Stimuli in der richtigen Dosis und in ausreichendem Maße, in muttersprachlicher Qualität und gegebenenfalls auch ortsunabhängig (also nicht nur im Unterrichtsraum) zur Verfügung stellen (Roche 2005: 16).

Typisch für die „Lehrmaschinen“ sind die kleinschrittige Darstellung des Lernstoffs, das unmittelbare Feedback und eine systematische Lernzielkontrolle.

Der Lernprozess im behavioristischen Lernansatz wird mithilfe des Lernprogramms stark fremdgesteuert, da das Programm den Lernablauf vorgibt und steuert. Die multimedialen Lernprogramme sind sehr einfach und linear strukturiert und beinhalten meist nur traditionelle Pattern-Drill-Übungen.

Auch im modernen Fremdsprachenunterricht können behavioristisch orientierte Pattern-Drill-Übungen ihre Berechtigung haben, wenn sie bewusst eingesetzt werden, um Automatisierungsprozesse beim Lernen zu unterstützen. Ein rein behavioristischer Unterricht (oder ein behavioristisches Lernprogramm) sowie unreflektierte Mischformen sind jedoch unzeitgemäß und entsprechen nicht dem heutigen Forschungsstand des Fremdsprachenlernens. Lernprogramme, die diesem Ansatz folgen, können in einem Blended-Learning-Konzept dann zum Einsatz kommen, wenn es um das gezielte Training bestimmter sprachlicher Aspekte geht, die automatisiert werden sollen, wie beispielsweise einfache grammatische oder phonetische Strukturen.

### 2.2.2 Der kognitive Lernansatz

Der kognitive Lernansatz entwickelte sich bereits in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts aus der Gestaltpsychologie heraus.

Kernstück der Gestaltpsychologie ist die Einsicht, daß Menschen dazu neigen, Beziehungen zwischen den verschiedenen Elementen der Situation wahrzunehmen, die sie dann in Zusammenhang mit schon vorhandenen Kenntnissen bringen. Daraus ergibt sich ein Gesamtbild, eine „Gestalt“, die sowohl „alte“ als auch „neue“ Elemente integriert und für die gilt: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ (Edmondson/House 2006: 94)

Man begann sich nun immer mehr für die informationsverarbeitenden Prozesse beim Lernen zu interessieren und erkannte, dass der Lerner nicht nur durch äußere Reize konditioniert wird, sondern, dass er als Individuum Reize aktiv und selbstständig verarbeitet. Während im Behaviorismus das Gehirn als passiver Behälter gesehen wird, das Reize nach der entsprechenden Konditionierung in Antworten umsetzt, sieht man es im Kognitivismus nun als informationsverarbeitenden Apparat (Baumgartner/Payr 1994).

In Analogie zu technischen Systemen wird davon ausgegangen, daß das Gehirn Eingaben verarbeitet und daraus Ausgaben generiert. Das grundsätzliche Kommunikationsmodell mit Sender, Übertragung (über ein Medium) und Empfänger kann so auf Instruktion angewendet werden (Blumstengel 1998, *Kognitivismus*).

Ein wichtiges Merkmal des Wissenserwerbs in der kognitiven Lerntheorie ist die Anknüpfung an das Vorwissen. Ausubel (1968) führt den Begriff *Advanced Organizer* ein: Das Vorwissen der Lerner stellt ein wichtiges Moment dar, das bei der Wahrnehmung und Organisation neuer Informationen behilflich ist.

Die Sprechtheorie, die ebenfalls als kognitive Theorie eingestuft werden kann, geht davon aus, dass sich Lernprozesse in der Auseinandersetzung der Lerner mit ihrer Umgebung entwickeln. In dieser Theorie dürfen Handeln, Denken und Sprechen nicht voneinander getrennt werden, da sie sich gegenseitig bedingen (Vygotski 1974; Leont'ev 1979). Auch wird davon ausgegangen, dass Sprachhandlungen einer „internen bewusstseinsmäßigen Steuerungen unterliegen und somit auch expliziten bewussten Lernens bedürfen“ (Edmondson/House 2006: 97). Diese Sichtweise führt dazu, dass Lehrmethoden, die auf der kognitiven Lerntheorie beruhen, häufig einen Schwerpunkt auf die explizite Vermittlung von zumeist grammatischen Sprachregeln legen.

Der Lernprozess lässt sich in die Schritte Wahrnehmen, Verstehen, Behalten und Automatisieren gliedern (Roche 2005: 18), wobei beim Gelernten zwischen Faktenwissen (deklarativem Wissen) und Methodenwissen (prozeduralem Wissen) unterschieden wird.

„Declarative knowledge comprises the facts we know; procedural knowledge comprises the skills we know how to perform“ (Anderson 1980: 222). Anderson erweitert diese Definition 1990 um die Begriffe *implizit* und *explizit*. Deklaratives Wissen ist demnach explizit, also das Wissen um theoretische Sachverhalte, Fakten und Regeln, das bewusst abgerufen und eingesetzt werden kann. Prozedurales Wissen ist demnach implizit und meint komplexe automatisierte Fertigkeiten wie Fahrrad fahren oder das Schreiben auf einer Tastatur am Computer. Allerdings schränken die Begriffe implizit und explizit die Konzepte des deklarativen und prozeduralen Wissens ein, denn

damit werden ja die Begriffe deklarativ und prozedural mit bewusst bzw. unbewusst gleichgesetzt und die eigentlich aus der Verwendung dieser Begriffe entstehende Möglichkeit der Differenzierung zweier zentraler Komponenten der menschlichen Informationsverarbeitung geht verloren (Wolff 2002: 46).

Aus diesem Grund sollen im weiteren Verlauf nur die Begrifflichkeiten deklaratives, beziehungsweise prozedurales Wissen benutzt werden.

Im Unterschied zum Behaviorismus, wo der Lerner aufgrund des Reiz-Reaktionsverfahrens richtige Antworten hervorbringt, wird im kognitiven Lernansatz großer Wert darauf gelegt, ihm Methoden zur Findung der richtigen Antwort und zur Problemlösung an die Hand zu geben. Die Problemlösung kann nach Piaget (1975) auf zwei Wegen erfolgen, sowohl über die Akkomodation als auch über die Assimilation. Bei der Akkomodation werden bereits vorhandene Verhaltensmuster in den kognitiven Strukturen so verändert, dass das Individuum neue Informationen und Situationen meistern kann. Während dieser Prozess von innen nach außen gerichtet ist, ist die Assimilation ein von außen nach innen gerichteter Prozess.

Assimilation und Akkomodation sind unter Umständen schwierig auseinanderzuhalten. Sie finden gleichzeitig statt, sie stellen bei der Verarbeitung von Ideen, bei dem Prozeß, über den ein Gleichgewicht zwischen dem Menschen und seiner Umwelt aufrechterhalten wird, zwei Seiten ein und derselben Münze dar (Gage/Berliner 1996: 115).

Dem Prinzip des entdeckenden Lernens wird im kognitiven Lernansatz große Bedeutung beigemessen (vgl. Edmondson/House 2006). Ihm wird nicht nur eine motivierende Wirkung zugesprochen, sondern auch die Förderung der metakognitiven Reflexion des Lerners. Diese muss die neuen und relevanten Informationen priorisieren und strukturieren, um daraus Regeln ableiten und Probleme lösen zu können.

Nach kognitiven Gesichtspunkten kann der Lernprozess vor allem durch eine reiche Lernumgebung und die Förderung der metakognitiven Reflexion begünstigt werden.

Eine reiche Lernumgebung wird mit der Forderung nach authentischer fremdsprachlicher Kommunikation verknüpft wird (Authentizität der Unterrichtsmaterialien).

Gedächtnisforscher haben einen Zusammenhang nachweisen können zwischen dem Grad an Bedeutungshaltigkeit für den Sprecher bzw. dem Maß an persönlicher Involviertheit in das Interaktionsgeschehen auf der einen Seite und der Verarbeitungstiefe auf der anderen. Die Verarbeitungstiefe wiederum korreliert hoch mit der Behaltensresistenz (Eck/Legenhausen/Wolff 1994: 61).

Mit metakognitiver Reflexion ist die Förderung eines bewussten Lernprozesses gemeint. Dabei geht es um die Vermittlung Lern- und Arbeitstechniken, mit deren Hilfe Lerner selbstständiger werden. Aber auch das Bewusstsein über die Funktionsweisen der Sprache (*language awareness*) soll dadurch gefördert werden (Wolff 1998b: 207).

Es stellt sich nun die Frage, welchen Beitrag die elektronischen Medien zur Unterstützung des kognitiven Lernansatzes leisten können. An dieser Stelle soll als ein Beispiel zur Veranschaulichung das CD-ROM-Programm *Deutsch online* (Hueber Verlag 2004) herangezogen werden. Es führt Anfänger zum Niveau A2<sup>7</sup>. Der Sprachkurs ist thematisch berufsorientiert und richtet sich unter anderem an Ausländer, die beruflich nach Deutschland kommen. Da der Sprachkurs jedoch allgemeinsprachliche Phänomene abdeckt, kann ihn jeder Deutschlerner als Einstieg in die Sprache nutzen.

Die einzelnen Lektionen sind thematisch aufgebaut und gehen von Begrüßung und Kennen Lernen über Einladungen bis zu Fortbildung und beruflichen Standardsituationen. Zu Beginn einer Lektion erfährt der Lerner, was in der Lektion gelernt werden soll. Der Wortschatz und die Grammatik sind in Situationen eingebunden, welche die Lerner auch in ihrer realen Umgebung finden können. Innerhalb einer Lektion kann sich der Lerner frei bewegen. Durch das Versenden von *tutored exercises* steht er in Kontakt mit einem „echten“ Lehrer, der ihm neben den selbstkorrigierenden Aufgaben zusätzliches Feedback gibt und ihm beratend zur Seite stehen kann, wenn die Erklärung im Programm nicht ausreicht. Durch gelenkte Recherchen im Internet wird die Lernumgebung mit authentischem Material angereichert.

Für die etwas fortgeschritteneren Lerner bietet die Anbindung an das WWW eine große Fülle an authentischen Materialien. Per E-Mail können Lerner weltweit miteinander in Kontakt treten. Allerdings besteht im Internet auch leicht die Gefahr, dass sich die Lerner im unendlichen Angebot verlieren. Es ist dann unter anderem die Aufgabe des Lehrers / Tutors seine Schüler zu lenken und zu beraten.

---

<sup>7</sup> Alle Niveaueangaben in dieser Arbeit beziehen sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, im Folgenden GER (herausgegeben von Goethe-Institut Inter Nationes; KMK; EDK; BMBWK, Berlin 2001).



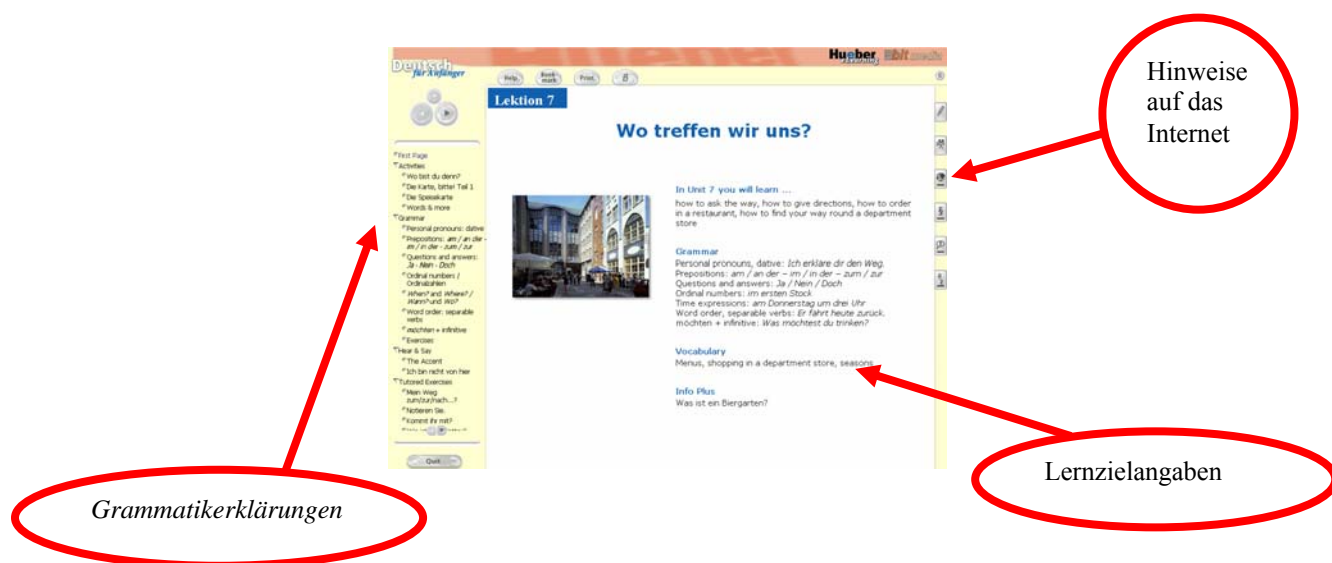


Abb. 2-7: Übungsseite aus dem Lernprogramm *Deutsch online* (Hueber Verlag 2004)

Die Forderungen der kognitiven Lerntheorie an das Lernmaterial nach reichhaltigen und authentischen Inhalten und der Förderung eines bewussten Lernprozesses wird mit expliziten Lernzielangaben zu Beginn eines jeden Kapitels, expliziten Grammatikerklärungen und der Anbindung an das WWW und somit dem Zugriff auf authentische Materialien zu den angebotenen Themen Rechnung getragen. Die Lerner arbeiten selbstständig mit dem Material und müssen sich aktiv mit den neuen Informationen auseinandersetzen.

### 2.2.3 Der konstruktivistische Lernansatz

#### 2.2.3.1 Lerntheoretische Bezüge des Konstruktivismus

Die konstruktivistische Philosophie an sich ist schon sehr alt und stellt die These auf, dass Realität nicht auf einer objektiven Erkenntnis beruht, sondern sich aus dem Blickwinkel des Betrachters als „subjektive Erfahrungswirklichkeit“ (Wendt 1996: 9) ergibt.

[M]eaning is imposed on the world by us, rather than existing in the world independently of us. There are many ways to structure the world, and there are many meanings or perspectives for any event or concept” (Duffy/Jonassen 92: 3).

Diese Idee findet man bereits in Platons „Höhlengleichnis“<sup>8</sup> und sie zieht sich bis heute wie ein roter Faden durch die Geschichte der Philosophie. In der Philosophie gibt es zwei Hauptströmungen des Konstruktivismus: Die radikale Form, der *Solipsismus*, negiert die Existenz einer äußeren Wirklichkeit vollkommen, während Vertreter der moderateren Form

<sup>8</sup> Im Höhlengleichnis beschreibt Platon seine Vorstellung von Idee und Sinnending. Ideen sind Ideale wie etwa ethisch-politische Normen, die unabhängig von Zeit und Raum existieren. Die Sinnendinge dagegen sind interpretationsbedürftig, werden aber als real empfunden. Die Menschen in der Höhle sehen nur die Schatten der eigentlichen Welt, nehmen diese aber als real wahr. Realität ist also eine Frage der Wahrnehmung und somit ein individuelles Konstrukt.

davon ausgehen, dass es eine äußere Welt zwar gibt, sie aber immer subjektiv wahrgenommen wird.

In den 60er Jahren entwickelte der Psychologe Ernst von Glasersfeld die biologischen und neurophysiologischen Grundlagen des radikalen Konstruktivismus.

Das Radikale daran ist, dass Organismen als Systeme betrachtet werden, die sich selbst organisieren und begründen, also selbst-referenziell<sup>9</sup> und selbst-explikativ sind. So auch das menschliche Gehirn, das nur über eine Umsetzung der physikalisch-chemischen Umwelt ereignisse in die Sprache des Gehirns mit der Umwelt korrespondiert (Roche 2005: 20).

Die physikalisch-chemischen Reize sind, wenn sie im Gehirn ankommen, bedeutungsneutral. Die von außen kommenden Reize werden kognitiv verarbeitet und dahingehend überprüft, ob sie viabel sind, d.h. ob sie in der Realität durchsetzbar sind oder nicht (Viabilitätsprüfung). Erst dadurch erhalten sie eine Bedeutung.

#### 2.2.3.2 Der konstruktivistische Lernansatz

Der Lernprozess findet statt, wenn die eigenen Konstruktionen mit der Umgebung nicht viabel, d.h. erfolgreich einsetzbar sind. Durch diese Störungen (*Perturbationen*) (Glasersfeld 1995, Wendt 1996) wird ein Anpassungsprozess ausgelöst,

bei dem Menschen ihr Wissen in Beziehung zu früheren Erfahrungen (bzw. Wissen) in komplexen realen Lebenssituationen konstruieren. Im praktischen Leben sind Menschen mit einzigartigen, nicht vorhersehbaren Situationen konfrontiert, deren Probleme nicht bereits offensichtlich sind. Im Gegensatz zum Kognitivismus steht nicht das Lösen bereits präsentierter Probleme im Vordergrund, sondern das eigenständige Generieren von Problemen. Probleme bieten sich nicht von selbst an, sondern müssen erst in verwirrenden, unsicheren, unvorhersehbaren und zum Teil chaotischen Situationen konstruiert werden (Baumgartner/Payr 1994: 107).

Die durch die Viabilitätsprüfung modifizierte und angepasste Wahrnehmung entspricht einer interindividuellen bzw. kollektiven Wahrnehmungskonstruktion. Diese kann die in einer Gesellschaft vorherrschende Meinung oder in Bezug auf das Fremdsprachenlernen die gemeinsame Sprachbasis zwischen Sprechern verschiedener Sprachen sein.

---

<sup>9</sup> Man findet in diesem Zusammenhang auch häufig den Begriff der *autopoietischen* Organisation des menschlichen Individuums (Maturana/Varela 1979).

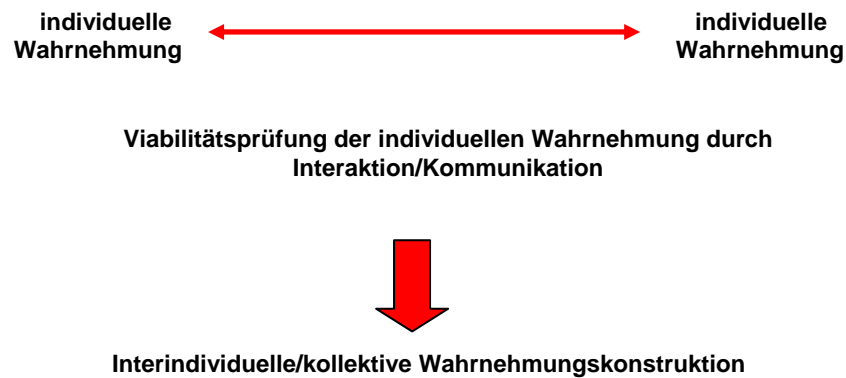


Abb. 2-8: Bildung der individuellen und interindividuellen Wahrnehmung

Jeder Mensch unterzieht die individuelle Wahrnehmung seiner Umwelt durch die Interaktion oder Kommunikation mit anderen ständig einer Viabilitätsprüfung. So entstehen interindividuelle, beziehungsweise kollektive Wahrnehmungskonstruktionen, die sich als Regeln oder vorherrschende Meinungen einer Gesellschaft präsentieren.

Durch die Entwicklung seines kognitiven Systems versucht sich der Lerner folglich in seiner Umgebung zu sozialisieren. Daraus wiederum kann man schließen, dass der Lernprozess nicht isoliert stattfinden kann, sondern immer nur in Interaktionen mit anderen, an denen er seine Konstruktionen überprüfen kann.

Durch die Entwicklung der konstruktivistischen Lerntheorie hat der Lerner eine Emanzipierung erlebt. Es wird nun nicht mehr davon ausgegangen, dass Wissen direkt vermittelbar ist. Vielmehr wird Wissen selbstständig und aktiv durch den Lerner in vorhandene Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis von Vorwissen interpretiert. Lernen ist dabei ein sozialer Prozess, der in einen spezifischen Kontext eingebettet ist und vom Lerner selbst gesteuert wird. Emotionen können den Lernprozess stark beeinflussen. Positive Emotionen können ihn verstärken, während negative Emotionen ihn beeinträchtigen können (Mandl/Koop 2006: 8f.).

Für den Fremdsprachenunterricht lässt sich daraus ableiten, dass er interaktiv und somit kommunikativ sein muss. Der Lerner konstruiert sich mehr oder weniger bewusst seine eigene Lernaltersprache<sup>10</sup>. Seine vorhandenen Ausdrucksmittel sowie seine Kommunikationsstrategien werden in der Interaktion überprüft und gegebenenfalls neu konstruiert. Das Lernen erfolgt dabei über den Weg von Versuch und Irrtum und ist eine „kreativ-konstruktive Weiterentwicklung einer individuellen Zwischensprache“ (Wendt 1996: 77).

Bei den Kommunikationsstrategien unterscheidet Wendt (1996) innere und äußere Handlungen. Innere Handlungen betreffen die Sprachrezeption, äußere Handlungen die

<sup>10</sup> Häufig findet man auch die Bezeichnung *Interimssprache* oder *Zwischensprache*.

Sprachproduktion. Er (Wendt 1996: 88f.) ordnet diesen Handlungen verschiedene Ebenen zu, die nach dem Bewusstheitsgrad gestaffelt sind:

| Ebenen der Sprachrezeption   | „kognitive Universalien“ | Ebenen der Sprachproduktion   |
|--|--------------------------|---|
| <b>Evaluation:</b> Verbinden der Analyseergebnisse mit eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen   | autonomer Transfer       | <b>Synthese:</b> autonome Konstruktion, z.B. freies Sprechen / Schreiben, persönlich geprägter Ausdruck, Originalität   |
| <b>Analyse:</b> Herstellen von Verbindungen zu einem subjektiven oder interindividuell akzeptierten Beschreibungssystem  | multipler Transfer       | <b>Verändern:</b> Umformen des Ausgangsmaterials, kontextabhängige Umstrukturierung, gelenkte Konstruktion, Adaptieren eines Handlungsschemas                         |
| <b>Verstehen:</b> Herstellen von Sinnbezügen zwischen Wiedererkanntem  | einfacher Transfer       | <b>Anwenden:</b> Übertragen eines Handlungsschemas ohne dessen Veränderung in einen anderen Kontext oder einer Regel auf einen anderen Fall                           |
| <b>Wiedererkennen:</b> Grundlegende Fähigkeit des Diskriminierens und Generalisierens als Voraussetzung zum Verstehen und Reproduzieren, ergänzt durch Signalwirkung | Wissen                   | <b>Reproduktion:</b> Nachvollziehen oder Wiedererkennen vorheriger Handlungen in annähernd gleicher Form (z.B. beim Lernen des Alphabets, der Zahlen, eines Gedichts) |

Tab. 2-1: Tabelle nach Wendt (1996: 89f)

Die ideale Lernumgebung ist nur in der fremdsprachigen Kultur gegeben, da sich der Lerner zur Viabilisierung seiner Lerner Sprache eigentlich permanent an seiner Umwelt orientieren muss und dafür am besten in die Zielsprachenkultur eintauchen sollte<sup>11</sup>. In der Unterrichtspraxis ist diese natürliche Lernumgebung aber nur selten gegeben, weshalb man Unterrichtsmodelle entwickeln muss, welche die natürlichen Bedingungen simulieren. Das kann ein Sprachkurs im Ausland sein, ein Schüleraustausch oder Unterricht in bilingualen Klassen<sup>12</sup>.

Da aber auch diese Bedingungen nicht immer zur Verfügung stehen, erhalten die Medien eine herausragende Rolle.

Durch sie werden authentische Situationen realitätsnah präsentiert, zum Beispiel über das Internet und mit Simulationsspielen. Dadurch soll zum einen das Lernen kontextualisiert werden, zum anderen sollen aber auch verschiedene Zugangsmöglichkeiten und Perspektiven bei der Bearbeitung einer Aufgabe gefördert werden. Diese sind auch deshalb nötig, weil der Spracherwerb in reichen Lernumgebungen zum großen Teil sozusagen nebenbei erfolgt, damit also viel umfangreicher sein kann, als ein strikt geplanter und vorstrukturierter Unterricht. Man spricht hier von inzidentellem Lernen (Roche 2005: 21).

Um konstruktiv zu lernen, bedarf es aber nicht nur einer (annähernd) natürlichen Lernumgebung, sondern auch eines selbstständigen und weitsichtigen Lerners. Er muss die Notwendigkeit erkennen, den Ist-Zustand seines Wissens auf einen Soll-Zustand zu bringen. Diese Erkenntnis ist aber oft nicht vorhanden, da der Lerner die Diskrepanz zwischen seinem

<sup>11</sup> Das Eintauchen in die Fremdsprache nennt man auch *Immersion*.

<sup>12</sup> In bilingualen Klassen findet der Sachfachunterricht in der Fremdsprache statt. Diesen Klassen begegnet man häufig in internationalen Schulen, wie z.B. der europäischen Schule in München, zunehmend aber auch in regulären Schulen.

Ist- und dem geforderten Soll-Zustand nicht erkennt. Als Beispiel dafür kann man den Unterschied zwischen dem /s/- und dem /th/-Laut im Englischen anführen, den viele Englischlerner schlichtweg nicht hören. Ein anderes Beispiel ist die Unterscheidung zwischen dem „du“ und der Höflichkeitsform „Sie“ im Deutschen. Alle Lerner lernen diese Unterscheidung zwar irgendwann, viele benutzen sie aber nicht, da sie in ihrer Muttersprache nicht existiert und sie daher Mühe haben, zu erkennen, wann die Höflichkeitsform notwendig ist. In diesen Fällen wird der Lehrer oder Trainer wichtig, der den Lernern nicht nur zeigt, wie der Soll-Zustand aussieht, sondern auch ihre Aufmerksamkeit dahin lenkt, dass sie erkennen, wann eine Diskrepanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand und deshalb die Notwendigkeit des Lernens besteht.

Reinmann (2005) fasst die drei großen Lerntheorien in einer sehr übersichtlichen Form zusammen und zeigt dabei auch die jeweils verschiedenen Rollen der Lehrer und der Lerner. Trotz aller Unterschiede wird der Behaviorismus und der Kognitivismus durch das *Primat des Lehrens* (Fremdsteuerung) verbunden. Reinmann (2005) spricht von der Steuerungslogik dieser Theorien, die davon impliziert, dass der Lerner seinen Lernprozess planen und steuern kann. Auch wenn es zwischen Kognitivismus und Konstruktivismus einige Gemeinsamkeiten gibt, so unterscheidet sich letzterer jedoch vom Kognitivismus wie auch vom Behaviorismus vor allem durch das *Primat des Lernens* (Selbststeuerung). Der Lehrer steuert den Lernvorgang also nicht, sondern ermöglicht und unterstützt ihn. Reinmann (2005) spricht hier von der Ermöglichungslogik. In der folgenden Tabelle werden die Aspekte Lernauffassung, Aufgabe des Lehrenden, Rolle des Lerners und Kommunikationsverhältnis in den verschiedenen Lerntheorien noch einmal im Überblick zusammengefasst:

|                                 | <b>Behaviorismus</b>   | <b>Kognitivismus</b>  | <b>Konstruktivismus</b>   |
|---------------------------------|--|---|---|
| <b>Lernauffassung</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verhaltensänderung</li> <li>- Reizsteuerung</li> <li>- Formbarkeit durch Verstärkung</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationsverarbeitung</li> <li>- Speicherung</li> <li>- Problemlösen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuelle und soziale Wissenskonstruktion</li> <li>- Selbstorganisation</li> </ul>  |
| <b>Aufgabe des Lehrenden</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reizsituation und Konsequenzen gestalten</li> <li>- Lerninhalte zergliedern und aufbereiten</li> <li>- Darbietende Formen</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernen initiieren und Problemlöseprozesse unterstützen</li> <li>- Inhalte und Probleme aufbereiten</li> <li>- Erarbeitende Formen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernprozesse begleiten</li> <li>- Identifikation und Lösung von Problemen unterstützen</li> <li>- Explorative Formen</li> </ul>  |
| <b>Rolle des Lerner</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivitäten auf Reaktionen beschränkt</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivität auf Problemlösen erweitert</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktivität bezieht auch Problemfindung mit ein</li> </ul>   |
| <b>Kommunikationsverhältnis</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernprozess nicht Teil des Lehrprozesses</li> <li>- Unidirektionale Kommunikation</li> <li>- Machtposition des Lehrenden</li> <li>- Transfermodell</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lern- und Lehrprozesse aufeinander abgestimmt</li> <li>- Bidirektionale, nicht gleichberechtigte Kommunikation</li> <li>- Problemhoheit beim Lehrenden</li> <li>- Tutormodell</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehr-Lernsystem gekoppelt</li> <li>- Bidirektionale, gleichberechtigte Kommunikation</li> <li>- Keine Kontrollfunktion des Lehrenden</li> <li>- Coachmodell</li> </ul> |

Tab. 2-2: Lehren und Lernen aus der Sicht verschiedener Lernparadigmen (Reinmann 2005: 165)

### 2.2.3.3 Hypermedia als Ansatz zur Realisierung des konstruktivistischen Lernansatzes

Während man im behavioristischen Lernansatz die zu vermittelnden Informationen in kleinen Häppchen verabreicht, plädieren Vertreter des Konstruktivismus für komplexe und somit realitätsnahe Problemstellungen und Lernumgebungen (Wendt 1996, Roche 2000, Richter 2002, Baumgartner/Payr 1994, Overmann *Konstruktivistische Prinzipien*, Wolff *Zwanzig Thesen* u.a.).

[U]nnatürliche Lernbedingungen erzeugen aus konstruktivistischer Sicht statt transferfähigen Wissens und Problemlösungskompetenz lediglich 'träges' Wissen<sup>13</sup>, mit dem der Lerner in der Praxis nichts anzufangen weiß (Richter 2000: 202).

Die Arbeit mit *Hypertexten*<sup>14</sup> unterstützt die Individualisierung des Lernens und die Selbststeuerung der Lerner und kann daher ein Ansatz zur Realisierung der konstruktivistischen Lerntheorie sein.

Das Ziel besteht darin, eine neue 'Textualität' in Form eines Informationsmediums zu schaffen, das Lesern die Möglichkeit bieten sollte, den Inhaltsbereich nicht in einer bereits vorab festgelegten traditionell linearen Form, sondern auf unterschiedlichen Pfaden zu erschließen (Tergan 1997: 123).

<sup>13</sup> Mandl, Gruber, Renkl (1997: 172) definieren träges Wissen als eine Form des Wissens, „das zwar vorhanden ist, wie z.B. über schulische Prüfungen festzustellen ist, das aber in Problemsituationen nicht abgerufen und angewandt werden kann“.

<sup>14</sup> „Im Zusammenhang mit der computerbasierten Informationsrepräsentation versteht man hierunter zum einen die Technik der nicht-sequentiellen Repräsentation von Informationen in einem Netzwerk von Informationsknoten und elektronischen Verknüpfungen, zum anderen die Hypertext-Datenbasis (auch Hypertextbasis), in der die Informationsrepräsentation erfolgt“ (Issing/Klimsa 1997: 483).

In der Praxis ermöglicht der Hypertext dem Lerner das Lernziel auf individuellen Wegen zu erreichen und einerseits an Punkten (Informationsknoten) zu verweilen, die ihm interessant erscheinen oder bei denen er Schwierigkeiten hat, und andererseits Aspekte zu überspringen, die für den Lernprozess nicht relevant sind. Informationen können in beliebiger Komplexität präsentiert werden. Der Lerner konstruiert sich sein Wissen selbst über die individuelle Kombination von Informationsknoten.

Schulmeister (2007) sieht in der reichen Lernumgebung, die es Lernern möglich macht, sich natürlich zu verhalten, das wichtigste Argument für den Einsatz von Hypertexten in Lernkontexten. Natürliches Verhalten der Lerner in Hypertext-Systemen definiert er folgendermaßen:

- Erstens repräsentiert das Lernmaterial in einem komplexen Hypertext-System eine Umgebung, die der Student auch sonst vorfindet (wenn er/sie gut recherchiert!), in der Bibliothek, auf seinem Schreibtisch usw., eine Umgebung, die aus vielen Büchern, Bildern, Originalliteratur, Sekundärliteratur, Bibliographien und anderen Materialien, die nur durch lose Fäden verknüpft sind. (...)
- Zweitens kann sich der Student in dieser komplexen Lernumgebung auch so verhalten, wie er es sonst gewohnt, das heißt z.B. seine gewohnten eingeschliffenen Lernstrategien einsetzen, entweder auswendig lernen oder Hypothesen bilden, wild blättern oder gezielt suchen, das Material sequentiell-linear studieren oder nach Zusammenhängen forschen, extrinsisch motiviert „pauken“ oder intrinsisch motiviert sich mit wesentlichen Frage- und Problemstellungen identifizieren. Hypertext ist offen und zugänglich für alle möglichen individuellen Lernstile und Lernangewohnheiten (Schulmeister 2007: 268).

Durch Hypertexte können Themen in beliebiger Komplexität dargestellt werden. Auf diese Weise werden sie authentischer und interessanter, weil sie eben nicht nur einen vom Lehrer gewählten Ausschnitt repräsentieren.

Als interaktive Gattung kommen Hypertexte der Sprachdidaktik und der Lernpsychologie insofern entgegen, als sie sprachlich einfacher verwertbare Strukturen bereitstellen können und dennoch gleichzeitig das natürliche Interesse der Lerner an Entdeckung und kreativen Strukturen explizit einfordern und üben (Roche 2007: 4f).

Auch Silva (1992) sieht die Interaktivität als ein entscheidendes Argument für Hypertexte. Indem der Lerner aktiv in seinen Lernprozess eingreift und ihn mitbestimmt, kann er ihn verstehen und wiederum besser verarbeiten. Durch die Förderung der Interaktivität wird dem „Konsumismus“ (Wendt 1996: 76) entgegengewirkt, der sehr häufig in Klassenzimmern anzutreffen ist: Der Lehrer steht vor der Klasse und trägt sein Thema vor, während die Schüler (mehr oder weniger anwesend) zuhören und Informationen aufnehmen, sofern sie diese verstehen. Silvas Untersuchung (1996) ergab jedoch, dass der Lernerfolg bei

Hypertexten nicht automatisch eintritt, sondern in einem Zusammenhang mit interaktiven Hilfestellungen zur Erkundung des Hypertextsystems steht. Lerner, die Hilfestellungen beim Lernen mit dem Hypertext hatten, erzielten größere Lernerfolge als die Lerner, die keine Hilfestellungen erhalten hatten.

Ein weiterer Vorteil von elektronischen Hypertexten liegt darin, dass sich Bild und Sprache „ideal verstehensfördernd einsetzen und koordinieren lassen. Sie beinhalten damit natürliche didaktische Elemente“ (Roche 2007: 4).

Das wichtigste und am häufigsten angeführte Problem im Umgang mit Hypertexten, ist die Desorientierung (Tergan 1997). Sie entsteht, wenn die Lerner nicht kompetent mit dem Medium umgehen können. Bei falscher Handhabung kann es zur kognitiven Überlastung bei den Lernern kommen, wenn sie die große Fülle an Informationen nicht richtig strukturieren und das relevante Ziel aus den Augen verlieren.

Schwierigkeiten bei der Handhabung der Benutzeroberfläche können zur kognitiven Überlastung führen (Tergan 1997, Blumstengel 1998, *Gestaltungsaspekte hypermedialer Lernumgebungen*). Hier kommt nun der Lehrer, in seiner von Konstruktivisten geforderten Funktion als Lernberater (auch Coach, Trainer, vgl. Baumgartner/Payr 1994: 110) zum Einsatz. Er zeigt den Lernern mögliche Lernwege<sup>15</sup> und gibt ihnen Hilfestellungen, wie die Informationen strukturiert und genutzt werden können.

Ein drittes Problem ist die Segmentierung. Die einzelnen Informationsknoten bilden in einem Hypertext geschlossene Einheiten und können semantisch und logisch ganz unterschiedlich aufgebaut sein. „Diese sind im Sinne des Gesamtsystems zunächst dekontextualisiert, was zu einem Verlust an Kohärenz führt“ (Blumstengel 1998, *Gestaltungsaspekte hypermedialer Lernumgebungen*). Bei der Entwicklung einer hypermedialen Lernumgebung sollte also darauf geachtet werden, dass die einzelnen Knoten aufeinander abgestimmt und somit inhaltlich wie strukturell kohärent sind. Ebenso sollte beachtet werden, dass die Benutzeroberfläche übersichtlich gestaltet und die Handhabung derselben möglichst unkompliziert ist.

Besonders interessant wird das Lernen mit Hypermedia, wenn die Lerner ihre neu zusammengestellten Informationen zeitnah sinnvoll anwenden können im Sinne von *non scholae, sed vitae discimus*. Dieses Leben sollte aber nicht erst nach dem Unterricht stattfinden, sondern bereits ein Teil des Unterrichtsgeschehens sein. Ob Gelerntes in Partner-, Gruppenarbeit, in Projekten, im Plenum oder in der Kommunikation (eventuell auch elektronischer Kommunikation) mit Personen außerhalb des Unterrichts (Partnerklassen,

---

<sup>15</sup> In Bezug auf Hypertexte wird häufig auch von *Pfaden* gesprochen (Tergan 1997).



Tandempartner etc.) eingesetzt wird, ist nicht wesentlich. Wichtig ist, den Lernern das Gefühl zu vermitteln, dass sie nicht nur für die Zukunft lernen, sondern, dass sie Kompetenzen entwickeln, die sie unmittelbar in authentischen Situationen einsetzen können. Auf den Einsatz von Hypertexten beim fremdsprachlichen Lesetraining wird im Kapitel 3.2.3 eingegangen werden.

### **2.3 Die Umsetzung des konstruktivistischen Lernansatzes in der mediendidaktischen Praxis**

Im Kontext von Blended Learning spielt die konstruktivistische Auffassung eine wichtige Rolle (Mandl/Koop 2006: 8; vgl. auch Kap. 4). Vor diesem Hintergrund soll das Lernprogramm *uni-deutsch.de* dahingehend untersucht werden, inwieweit der konstruktivistische Lernansatz darin umgesetzt wird. Dieses Programm dient später auch als Kursmaterial für den Blended-Learning-Kurs, der im Rahmen dieser Untersuchung evaluiert wird.

Das Lernprogramm *uni-deutsch.de* richtet sich an Deutschlerner, die vorhaben, in Deutschland zu studieren oder es bereits tun und mindestens ein gutes B1-Niveau haben. Es liefert authentische Materialien zu den Bereichen Studienalltag, Forschung und Fachwissenschaften und bietet Übungen zu allen Fertigkeiten sowie zu Lern- und Arbeitsstrategien.

Mithilfe des Anforderungskatalogs von Strzebkowski (1997: 271) wird in diesem Programm die Umsetzung konstruktivistischer Prinzipien nach folgenden Gesichtspunkten überprüft:

1. Die Einbettung des Lerngegenstandes in authentische und komplexe Situationen, in die dann die Lerner versetzt werden
2. Die Konfrontation der Lerner mit mehreren Perspektiven und Kontexten des Sachverhaltes
3. Die vorwiegend explorative und assoziative Vorgehensweise bei der Erschließung neuer Informationen
4. 'Learning by doing' – Lernen direkt in der Aktion
5. Die sofortige Anwendung des Gelernten auf lebensnahe Problemsituationen
6. Die Möglichkeit der Konstruktion eigener Inhalte und Medienwelten
7. Die Möglichkeit der Artikulation und der Selbstreflexion über die eigenen Lern- und Lösungsstrategien

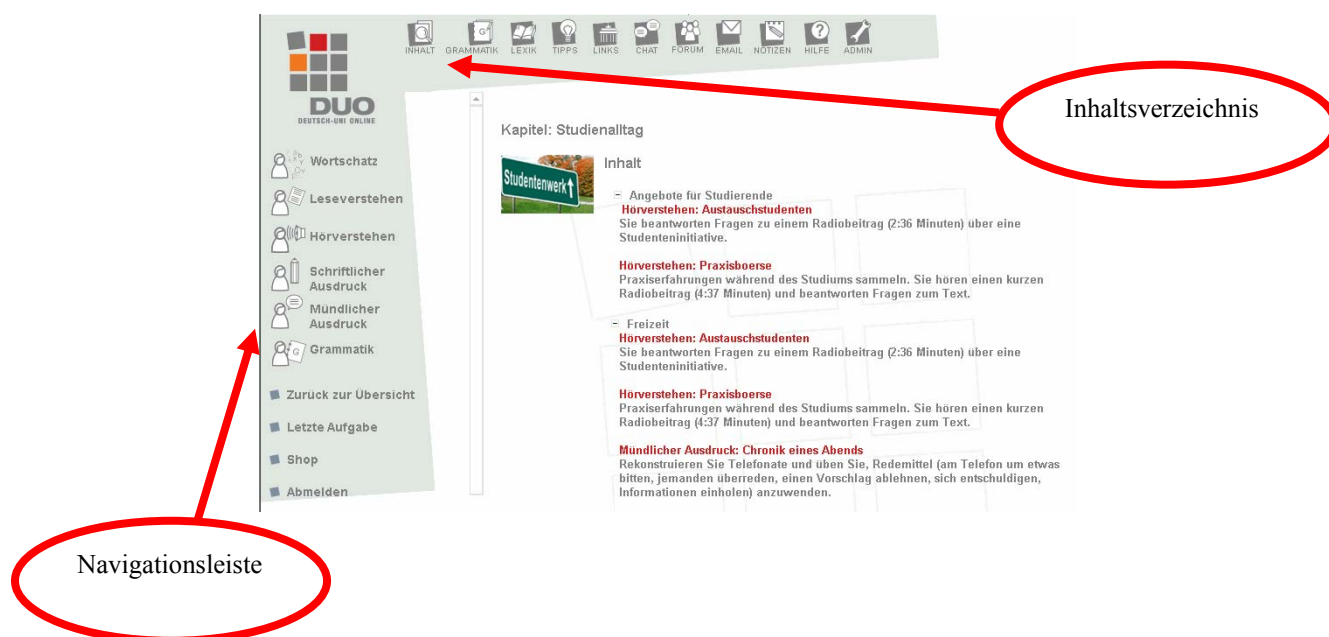






Abb. 2-9: Inhaltsverzeichnis zum Kapitel *Studienalltag* des Lernprogramms *uni-deutsch.de*

Der Lerner kann auf zwei Pfaden auf die Materialien zugreifen: über die Navigationsleiste oder über das Inhaltsverzeichnis.

Im Inhaltsverzeichnis findet er eine thematische Gliederung des Inhalts und erhält eine kurze Erläuterung zu den Aufgaben. Er kann auch sehen, welche Fertigkeiten in den Aufgaben trainiert werden. Wenn der Lerner diesen Pfad wählt, ist sein Lernprozess thematisch situiert und er kann sich Thema für Thema durch den Kurs arbeiten. Über die Navigationsleiste gelangt er direkt zu den Aufgaben der verschiedenen Fertigkeiten.

Kennt er seine Schwächen, kann er so direkt und ohne Umwege seine Defizite zu beheben versuchen. Der Lerner kann selbst innerhalb des Lernprozesses zu jeder Zeit neu entscheiden, welchen Pfad er nutzen möchte. *uni-deutsch.de* bietet die Möglichkeit der Makro-Adaption, also die Steuerung des Lernprozesses nach Präferenz oder Notwendigkeit<sup>16</sup>.

Auf der oberen Menüleiste findet der Lerner neben dem bereits erwähnten Inhaltsverzeichnis einige Zusatzangebote, mit deren Hilfe er seine die Sprachkenntnisse über die Übungen hinaus aufbauen kann: Wortschatz, Grammatik, Tipps, Landeskunde, Chat, Forum, E-Mail, Administration.

Vor allem unter den Icons  *Wortschatz*,  *Grammatik*,  *Tipps* und  *Landeskunde* liegen Informationen, die sich von den beiden anderen vorgestellten Kursen deutlich unterscheiden. Hinsichtlich des Wortschatzes, der Grammatik und der Informationen zur

<sup>16</sup> Leutner teilt die Makro-Adaption in drei Modelle ein: 1. das Fördermodell, mit dem durch zusätzliche Lernmaßnahmen Defizite auf Seiten des Lerners beseitigt werden sollen. 2. das Kompensationsmodell, mit dem Defizite kompensiert werden sollen und 3. das Präferenzmodell, bei dem Stärken auf Seiten der Lerner genutzt werden sollen (Leutner 1997).

Landeskunde findet der Lerner bei *uni-deutsch.de* jeweils verschiedene Perspektiven zu den gesuchten Themen.

Wenn er ein Wort in der Wortschatzhilfe nachschlägt, erhält er nicht nur eine Erklärung, sondern unter Umständen mehrere: eine aus dem DWDS<sup>17</sup>, eine aus dem Konkordanz und eine aus einem internen Wörterbuch, sofern das gesuchte Wort darin verzeichnet ist.

Möchte er sich eine Grammatikregel erarbeiten, kann er wählen, ob er dies induktiv (er erarbeitet sie sich selbst) oder deduktiv (ihm wird die Regel vorgegeben) tun möchte. Zusätzlich verbildlichen anschauliche Animationen das Grammatikphänomen und fördern so das bessere Verständnis. Die Kombination von bewegten Bildern und Text unterstützen eine tiefere Verarbeitung der Informationen im Gedächtnis (vgl. Roche/Scheller 2004, 2007).

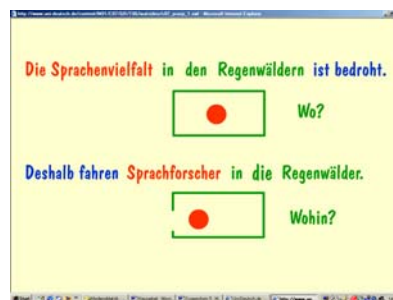


Abb. 2-10: Abbildung des Lernprogramms *uni-deutsch.de*

Auch unter dem Icon für Landeskunde findet der Lerner keine vorgegebenen Informationstexte, sondern eine Liste verschiedener Internetseiten, mit deren Hilfe er sich seine Informationen selbst zusammenstellen kann.

Die vielfältige Informationsvermittlung für Wortschatz, Grammatik und Landeskunde entsprechen dem von Strzebkowski geforderten Prinzip der „Konfrontation der Lerner mit mehreren Perspektiven und Kontexten eines Sachverhaltes“ (Strzebkowski 1997: 271) in weit höherem Maße als es in den anderen beiden Kursen der Fall ist.

Lern- und Arbeitstipps tauchen in den anderen Kursen gar nicht auf. Sie geben dem Lerner hier jedoch die Möglichkeit, über das eigene Lernen nachzudenken und es zu steuern. Die metakognitive Reflexion stellt ein wichtiges Lernziel des Kognitivismus, aber auch des Konstruktivismus dar, weil sie den Lerner unabhängiger macht und ein besseres Verständnis bewirkt.

Neben den bereits genannten Aspekten kommt noch ein weiterer hinzu, der das *learning by doing* in besonderem Maße fördert: der e-Assistent. Bei einigen Tutoraufgaben findet sich neben dem Icon, mit dem man die Aufgabe an den Tutor versendet, das Icon für den elektronischen Assistenten:



<sup>17</sup> DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache

Die *Hinweise für Benutzer* auf der Seite: [www.uni-deutsch.de](http://www.uni-deutsch.de) erklären die Funktion des e-Assistenten so:

Die Aufgabe des elektronischen Assistenten ist es, Ihnen ein erstes Feedback zu Ihren Texten zu geben. Er ist nur ein Hilfsmittel, wenn Sie einen Text schreiben. Nur der Tutor/die Tutorin kann Ihnen eine wirkliche Rückmeldung geben und Ihren Text so korrigieren, dass er wirklich fehlerfrei ist.

Wenn der e-Assistent einen Fehler entdeckt, meldet er diesen dem Lerner und gibt ihm die Möglichkeit ihn zu verbessern. Der Lerner wird also zur Selbstkorrektur und damit automatisch auch zur Bewusstmachung der Sprache und seiner Sprachkenntnisse (*language awareness*) aufgefordert. Erst wenn der Assistent keinen Fehler mehr entdeckt, kann der Text an den Tutor geschickt werden, der ihn dann inhaltlich und sprachlich komplett korrigiert. Der e-Assistent verspricht keine vollständige Korrektur, sondern erkennt vor allem Fehler in der Rechtschreibung und der Syntax. Inhaltliche Fehler sowie Grammatik- und Stilfehler findet er nicht.

An diesem Punkt kommt dann der muttersprachliche Tutor dazu. Diesem ist ein guter Editor an die Hand gegeben, mit dem er die Texte seiner Lerner übersichtlich und klar korrigieren kann. Er hat auch die Möglichkeit über die üblichen Standardfunktionen der Textverarbeitung seine Korrekturen mit Farben, Unterstreichungen etc. zu versehen, um Wichtiges hervorzuheben. Ein gut strukturiertes Korrekturprogramm ist insofern von Bedeutung, als dass der Lerner mit einer übersichtlichen, evtl. farbigen und mit Hervorhebungen versehenen Korrektur besser umgehen und mit ihr weiterlernen kann, als mit einer Korrektur, bei der man Korrigiertes von Falschem kaum unterscheiden kann. Auch spielt die Form der Korrektur für die Motivation eine große Rolle. Je übersichtlicher und freundlicher die Korrektur gestaltet ist, desto größer ist die positive Affektivität und auch die Motivation des Lerners, sie anzunehmen und als Lernchance zu nutzen, anstatt als negative Erfahrung zu verbuchen.

Der Tutor hat neben seiner Funktion als Korrektor der Aufgaben auch noch weitere: Er moderiert den Chat und das Forum, in dem die Lerner sich über die bearbeiteten Themen austauschen können und er erstellt jedem Lerner zu Beginn des Kurses nach einer individuellen Einstufung einen Lernplan, in dem dieser einen möglichen Lernweg findet, den er gehen kann, aber nicht muss. Der Tutor ist also Korrektor, Moderator und Berater in einer Person.

In *uni-deutsch.de* kann man ebenfalls einen moderat konstruktivistischen Lernansatz klar erkennen. Er fordert einen selbstständigen Lerner, der sich sein Wissen aus den Informationen der reichen und vielfältig gestalteten Lernumgebung selbst konstruiert. Trotzdem erhält er Orientierungshilfen durch den Tutor und die Lernplattform, die ihn in seinem Lernprozess

unterstützen. Instruktionistische Elemente können zum Beispiel in dem deduktiven Weg der Grammatikerklärung gefunden werden, aber es bleibt auch hier dem Lerner überlassen, ob er diesen Weg gehen möchte oder nicht. Auch die anderen Aspekte aus dem Anforderungskatalog von Strzebkowski, wie Authentizität, multiple Perspektiven, exploratives Lernen, metakognitive Reflexion und die Möglichkeit der Anwendung des Gelernten, stecken in dem Programm, wie man an den oben genannten Beispielen sehen kann. Im Kapitel „Internet“ wird der Lerner aufgefordert, eine eigene Homepage zu erstellen und so in der praktischen Umsetzung seiner Internetkenntnisse seine Sprachkenntnisse anzuwenden. Auf diese Weise ist auch der Aspekt der Konstruktion der eigenen Inhalte und Medien-Welten in den Sprachkurs eingebaut.

## 2.4 Selbstregulierung und Fremdsteuerung im Kontext der neuen Medien

Immer wieder begegnet man der Annahme, dass die digitalen, „neuen“ Lernmedien automatisch auch Hand in Hand mit neuen Lehr-/Lernmethoden einhergehen.

Die Mehrzahl dieser in sich geschlossenen digitalen Lernmedien wird mit dem Anspruch vertrieben, zum Selbstlernen geeignet zu sein. Insbesondere wegen des multimedialen Angebots, der Möglichkeit der interaktiven Steuerung von Programmabläufen sowie der Fähigkeit der Software, sich partiell an das jeweilige Lernverhalten zu adaptieren, scheinen diese Programme dem Lerner mehr Einfluss auf den eigenen Lernprozess einzuräumen als traditionelle Medien (Ohm 2004: 40).

Der Schein trägt jedoch in den meisten Fällen. Rösler (2007: 36) schreibt dazu:

Es gehört zur Ironie der Geschichte der Fremdsprachendidaktik, dass zu keinem Zeitpunkt, zu dem die didaktische Auseinandersetzung mit Lehrwerken zu dem Ergebnis gekommen ist, dass eine Möglichkeit, die Fremdbestimmung der Lerner zu reduzieren, darin liegt, dass man Lehrmaterialien nur als Steinbruch verwendet, der je nach Interessen der Lehrenden und Lerner unterschiedlich intensiv bearbeitet werden soll, man im Bereich der digitalen Medien wieder ein 'Rundum-Paket' liefert, das in Bezug auf die inhaltliche und meist auch auf die didaktische Vorbestimmung weit hinter das Konzept des Steinbruchs zurückgeht, auch wenn dies auf der Benutzerebene oberflächlich ganz anders wirkt.

Die Fremdsteuerung der Lerner durch die multimedialen „Rundum-Pakete“ findet auf verschiedenen Ebenen statt. Sie kann auf der Architektur des Programms beruhen oder auf der Vermittlungsweise der Informationen.

Lernprogramme wie *redaktion-D*, *Deutsch online* oder *Tell me More* bieten vorgegebene Lernwege (*guided modes*) an. Die Inhalte der Programme sind flach organisiert. Die Lerner folgen dabei genau diesen Lernwegen und werden nicht aufgefordert, sie zu reflektieren, sondern sie zu bearbeiten, wobei der Lernprozess durch das Programm vollkommen fremdgesteuert wird. Gerade bei Anfängern kann die flache Organisation der neuen

Informationen und die gezielte Aufmerksamkeitslenkung durchaus sinnvoll sein, um zu vermeiden, dass die Lerner sich in einem Programm verlaufen oder an Informationen hängen bleiben, für die sie von ihrem Lernstand her noch nicht empfänglich sind (Kallenbach/Ritter 1998). Teilweise bieten Lernprogramme entweder zusätzlich (z.B. *redaktion-D*, *Tell me More*) oder ausschließlich (z.B. *Einblicke*, *uni-deutsch.de*) frei wählbare Lernwege an, wobei die Informationen dann nicht linear, sondern verschachtelt organisiert sind. Dabei navigieren die Lerner selbstständig durch das Informationsangebot, müssen die Relevanz der Informationen einschätzen, sie selektieren und organisieren. Frei wählbare Lernwege wie bei *Einblicke* oder *uni-deutsch.de* eignen sich jedoch nur für erfahrene Lerner, denen Lernstrategien zur Verfügung stehen, um die neuen Informationen des Lernprogramms zu selektieren und kognitiv zu verarbeiten. Dabei ist für Richter (2002: 8f.) die Frage offen, „in welchen Bereichen und auf welchen Kompetenzstufen explizite instruktionelle Unterweisung dem Erwerb sprachlicher Grundfertigkeiten förderlicher ist als exploratives und selbstgesteuertes Lernen“ und „wie viel Komplexität fremdsprachlichen Lernprozessen im konkreten Fall zuträglich ist.“

Ohm (2001) zeigt eine andere, subtilere Form der Fremdsteuerung, nämlich die auf der Ebene der Vermittlungsweise von Informationen nach dem Supplantationsmodell, das auf Salomon (1979) zurückgeht. Er definiert Supplantation nach Kerres (2001: 68f) als „die Funktion, die durch eine explizite Präsentation dessen erreicht wird, was üblicherweise der Lerner selbst intern zur Erreichung eines Lernziels tun muss“. Am Beispiel des Lernprogramms *Einblicke* zeigt er die drei Stufen der Supplantation: Modellierung, Abkürzung und Aktivierung.

Auf der ersten Stufe *modelliert* das Medium eine kognitive Operation, indem dem Lerner ein Prozess vorgeführt wird. Dadurch wird ein Vorstellungs- und Interpretationsprozess, den der Lerner üblicherweise allein vollziehen muss, unterstützt. Die zweite Stufe ist die *Abkürzung*. Sie nennt eine Lernaufgabe sowie die dazugehörige Lösung und fordert den Lerner auf, einen Lösungsweg zu formulieren. Auf der dritten Stufe, der Stufe der *Aktivierung*, wird nur noch eine Aufgabe gestellt und der Lerner zu deren Bearbeitung aufgefordert. Der Lerner muss sowohl die Lösung als auch den Lösungsweg selbstständig herausfinden. Die Idee, die hinter dem Supplantationsmodell steht, ist, dass der Lerner stufenweise zu immer mehr Kodierungs- und Verarbeitungsaktivitäten geführt wird. Zunächst, bei der Modellierung, übernimmt das Medium die Lenkung der kognitiven Aktivitäten, blendet sich aber über die Stufe der Abkürzung bis hin zur Aktivierung zusehends aus (Ohm 2004: 41).

Die kognitive Fremdsteuerung des Lernalters ist mit diesem Modell klar beschrieben.

Wie sieht es nun also mit dem Zusammenhang zwischen selbstreguliertem Lernen beziehungsweise Lernerautonomie und den neuen Medien aus? Fördern die neuen Medien

Lernerautonomie? Oder ist Lernerautonomie eine Voraussetzung für den effektiven Umgang mit Lernmedien?

Wie in Kapitel 2.1.2 beschrieben wurde, sind beim selbstregulierten Lernen Strategien und Kompetenzen nötig, um die einzelnen Phasen des Lernens sinnvoll und effektiv durchzuführen. Lernprogramme mit einem hohen Anteil an instruktivistisch geprägten Übungen und vorgegebenen Lernwegen helfen den Lernern, sich im Programm zurecht zu finden. Die Lerner können bei der Arbeit mit solchen Programmen zwar Lernort und -zeit selbstständig wählen, Lernwege, Erklärungen, etc. sind jedoch vorgegeben. Lernerautonomie wird in diesem Sinne also weder gefördert noch gefordert. Lerner, die einen lehrerzentrierten Unterricht gewohnt und selbstreguliertes Lernen eher ungewohnt sind, kommen mit deutlich fremdgesteuerten Lernprogrammen sicherlich besser zurecht, da die Gefahr besteht, dass sie in offenen Lernprogrammen und mit frei wählbaren Lernwegen zunächst überfordert sind.

Lernprogramme können jedoch so gestaltet werden, dass sie selbstorganisiertes Lernen implizit fördern, wobei Stöckl und Straka (1999) zwischen individualisiertem und kooperativem selbstorganisiertem Lernen unterscheiden. Beim individualisierten Lernen wird weitgehend zwischen geschlossenen und offenen Lernumgebungen unterschieden. Bei geschlossenen Lernumgebungen (z.B. Übungsprogrammen) ist die Organisation des Lernens durch die Lerner eher gering. Der Spielraum der Lerner liegt sowohl in der Organisation der Lernsituation (Zeit, Dauer) als auch in der Organisation des Lernprozesses. In offenen Lernumgebungen (z.B. mit Hypertexten oder methodischen Wahlmöglichkeiten) und in kooperativen Lernumgebungen (z.B. Internetgemeinschaften) ist die Organisation des Lernens durch die Lerner eher groß. „Ein Maximum an Selbstorganisationsmöglichkeiten [hat] nicht zwangsläufig optimale Selbstorganisation zur Folge“ (Straka/Stöckl 1999).

Moderat konstruktivistisch geprägte Lernprogramme wie *uni-deutsch.de* bieten den Lernern die Möglichkeit zur Selbstorganisation. Eine übersichtliche Programmstruktur sowie Hilfestellungen zur Bearbeitung von Aufgaben helfen den Lernern bei der Selbstorganisation, ohne sie in ihren Freiheiten zu beschneiden.

Um Lernern daher die Möglichkeit zu geben, die Vorteile der neuen Medien (selbstreguliertes Lernen nach eigenen Bedürfnissen und Interessen, zeitliche und räumliche Flexibilität, Vielfalt an Informationen, Darstellung von Informationen aus verschiedenen Perspektiven, um nur einige zu nennen) effektiv zu nutzen, ist je nach Zielgruppe eine mehr oder weniger explizite Förderung der Lernerautonomie durch einen Tutor beziehungsweise Lehrer nötig. Beim Einsatz von multimedialen Lernprogrammen in selbstregulierten Lernphasen eines Blended-Learning-Modells ist die Frage nach der Lernerfahrung und der

Lerntradition der Zielgruppe von großer Wichtigkeit. Lerner, die bisher stark lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt waren, brauchen zunächst mehr Hilfestellungen, um sich an das selbstregulierte Lernen zu gewöhnen. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um das Training von Lernstrategien, wie sie von Oxford (1990) beschrieben werden. Die explizite Förderung der Lernstrategien setzt sich aus der Bewusstmachung, dem Training und dem gezielten Anwenden derselben zusammen. In einem Blended-Learning-Konzept können die Präsenzphasen unter anderem für die Bewusstmachung und das Training der Lernstrategien genutzt werden. Dabei können sich die Lerner miteinander austauschen und gemeinsam neue Strategien und Techniken ausprobieren. Der Lehrer kann sie dabei als Berater unterstützen. In den multimedial gestützten Selbstlernphasen können die Lerner die neuen Strategien dann ihren persönlichen Vorlieben gemäß direkt ausprobieren und anwenden.

Lernerautonomie ist also zum einen, zumindest bis zu einem gewissen Grad, eine Voraussetzung für den Umgang mit den neuen Medien. Über die Vermittlung von metakognitiven und kognitiven Strategien bieten manche multimedialen Lernprogramme ihrerseits aber auch viele Möglichkeiten Lernerautonomie zu fördern und nach ihren Prinzipien zu lernen.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die empirische Untersuchung, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, folgende Fragen:

- wie die Lerner mit der geforderten Verantwortung und Selbstorganisation in den Lernphasen umgehen und
- ob die angebotenen Hilfestellungen ausreichend sind.

Des Weiteren soll den Fragen nachgegangen werden:

- Welche Lernstrategien setzen die Lerner in den selbstregulierten Lernphasen ein?
- Welche metakognitiven Kompetenzen haben die Lerner?
- Kann man einen Zusammenhang zwischen den metakognitiven und kognitiven Kompetenzen und dem Lernerfolg erkennen?
- Wie sehen die Lerner die Verantwortung zwischen der Lehrkraft und ihnen selbst verteilt?
- Welche Qualitäten bringen erfolgreiche Blended-Learning-Lerner mit?

Im Kapitel 6 wird näher auf das Untersuchungsdesign eingegangen. In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und im Kapitel 8 abschließend diskutiert.



### **3. Prozesse des Fremdsprachenlernens und ihre Implikationen für die Erstellung eines Blended-Learning-Modells**

Bei der Erstellung eines Blended-Learning-Modells für den Fremdsprachenunterricht stellt sich die Frage, wo die Lerninhalte in dem Modell sinnvollerweise verortet sind. Ist der Erwerb der lexikalischen und grammatischen Strukturen, das Training des Lese- und Hörverstehens sowie des interaktiven Sprechens und des Schreibens besser in den multimedial gestützten Selbstlern- oder in den Präsenzphasen in der Klassengemeinschaft aufgehoben?

Zur Beantwortung dieser Frage und zur Konzeption des Blended-Learning-Modells für den Fremdsprachenunterricht werden in diesem Kapitel die verschiedenen Teilaspekte des Fremdsprachenlernens dahingehend überprüft, ob sie einen individuellen Lernprozess erfordern oder ob das Lernen besser durch die Interaktion in der Klassengemeinschaft gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang sollen auch die Fragen gestellt werden,

4. welche Lernprozesse jeweils ablaufen,
5. wie diese Lernprozesse unterstützt werden können und
6. welcher Phase sie in einem Blended-Learning-Modell zugeordnet werden.

Die Antworten auf diese Fragen münden schließlich in einem Modell des Blended Learning für den Fremdsprachenunterricht.

Aus diesem Modell werden am Schluss des Kapitels Hypothesen für den empirischen Teil der Arbeit abgeleitet. Dabei wird die Untersuchung auf den Erwerb der lexikalischen und grammatischen Strukturen sowie auf das interaktive Sprechhandeln beschränkt.

#### **3.1 Der Prozess des Fremdsprachenlernens**

The task of a language learner is to make sense of language. Understanding is built, or falls, depending on the adequacy of the learner's construction set for meanings. Language construction sets are infinitely combinatorial and creative as are Lego or Meccano, and as limiting also. Without the right piece, the support buckles and the structure crashes. Without preparatory organization and practice, activity focuses on searching for the right block rather than the process of building itself. Less tangible than plastic or metal, the language learner's kit consists of constructions that map forms and meanings – the recurrent patterns of linguistic elements that serve some well-defined linguistic function (Ellis 2004: 50).

Neue Informationen werden im Lernprozess in vorhandene Wissensspeicher eingebettet. Dabei wird die Entscheidung, welche Informationen relevant und lernenswert sind, von jedem Lerner individuell getroffen. Diese Auswahl wird nach Roth (1996) von drei wichtigen Faktoren beeinflusst: der persönlichen Anlage (genetische Determination), der Umwelt

(Sozialisation) und der Selbstreferenzialität (epigenetische Determination). Die Verarbeitung von sprachlichem Input nimmt in der Informationsverarbeitung eine Sonderrolle ein.

Man kann sie gleichsam als Ersatzstimuli charakterisieren, denn als Zeichen sind sie nicht in sich bedeutsam, sondern stehen für etwas anderes, sind nicht die Wirklichkeit, sondern bezeichnen einen Aspekt der Wirklichkeit (Wolff 2002: 113).

Der Sprecher ist also vor eine doppelte Aufgabe gestellt: Er muss nicht nur die allgemeinen Wissensstrukturen aktivieren, um den Stimulus zu dekodieren, sondern zusätzlich auch sein spezifisches Sprachwissen. Außerdem setzt sich Sprache allgemein aus verschiedenen Informationskomponenten zusammen: visuelle Stimuli, die beim Lesen sowie beim Schreiben und auditive Stimuli, die beim Hören sowie beim Sprechen verarbeitet bzw. produziert werden müssen.

Das Erlernen einer Sprache bedeutet demzufolge den Erwerb jener individuellen, komplexen mentalen Prozesse (...) des Hörens und Lesens, des Schreibens und Sprechens (...); es bedeutet den Erwerb der kooperativen Prozesse des gemeinsamen Konstruierens von Bedeutung, es bedeutet schließlich den Erwerb der sprachlichen Mittel (Lexik und Grammatik), die der Lerner zur Umsetzung seiner mentalen Repräsentationen in verarbeitbare Informationen und sprachlicher Informationen in mentale Repräsentationen benötigt (ebd.: 341).

Fremdsprachen werden gelernt, um in und mit der Zielsprache zu handeln und mit Sprechern der Zielkultur zu interagieren. Neben der rein sprachlichen Kompetenz gehören dazu auch das Verständnis anderer Denk- und Verhaltensmuster sowie eine soziale Kompetenz im Umgang mit dem Gesprächspartner.

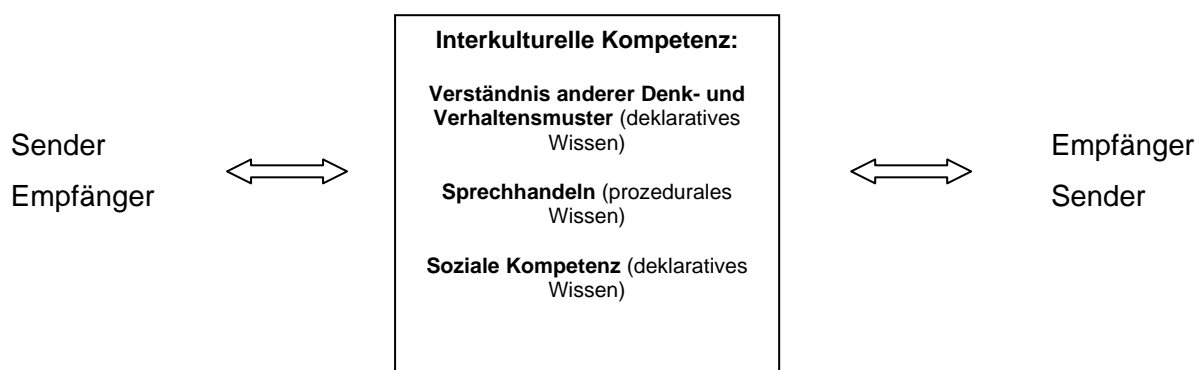


Abb. 3-1: Interkulturelle Kommunikation

Das Verständnis anderer Denk- und Verhaltensmuster ist in diesem Zusammenhang

ein dialektischer Prozeß, in dem das zunächst fremde die Rolle eines Spiegels hat, dessen Spiegelung zunehmend an Fremdheit verliert. Ein derartiger Entfremdungsprozeß ist dabei gleichzeitig reflexiv und, sofern andere beteiligt sind, auch reziprok, denn die Fremdheit gilt für beide Seiten gleichermaßen (Roche 2001: 47f.)

Das Sprechhandeln wiederum setzt sich verschiedenen Kompetenzen zusammen, deren Zusammenspiel interaktive sprachliche Handlungen ermöglichen. Wie in der Abbildung 3-2 dargestellt ist, gehört dazu das Wissen um das Sprachsystem, also das Lexikon und die grammatischen Strukturen sowie die rezeptiven und produktiven Handlungskompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen.

Da Sprechhandeln in der Regel von zwei oder mehreren Gesprächspartnern ausgeht, benötigt man aber auch Interaktionsstrategien, um den Kommunikationsprozess kontrollieren zu können. Zu den Interaktionsstrategien gehören die Planung (Planung möglicher bzw. wahrscheinlicher Handlungen, gemeinsame Auffassungen und Annahmen einschätzen, Informationslücken abschätzen und konversationelle Züge planen), die Ausführung (das Wort ergreifen, interpersonale Kooperation, das gegenseitige Verständnis sichern, mit Unerwartetem umgehen), die Kontrolle des kommunikativen Erfolgs sowie Reparatur (um Klärung bitten, etwas klären). Auch Redewendungen und Redensarten, Registerunterschiede oder soziale und regionale Varietäten können sehr wichtig für das Funktionieren einer Sprechhandlung sein. Auf der pragmatischen Ebene ist es wichtig, seine Äußerungen, kohärent und kohäsiv zu strukturieren, sie logisch aufzubauen und auf Stil und Register richtig zuzugreifen, um die Äußerungen effektiv zu gestalten.

Im Fremdsprachenlernprozess müssen diese verschiedenen hier beschriebenen Aspekte ihren Platz finden. Dabei muss neben dem Wissen um das Sprachsystem und dem Training der Handlungsfertigkeiten auch das interkulturelle Wissen, wie der Einsatz von adäquaten Lern- und Interaktionsstrategien, gefördert werden.

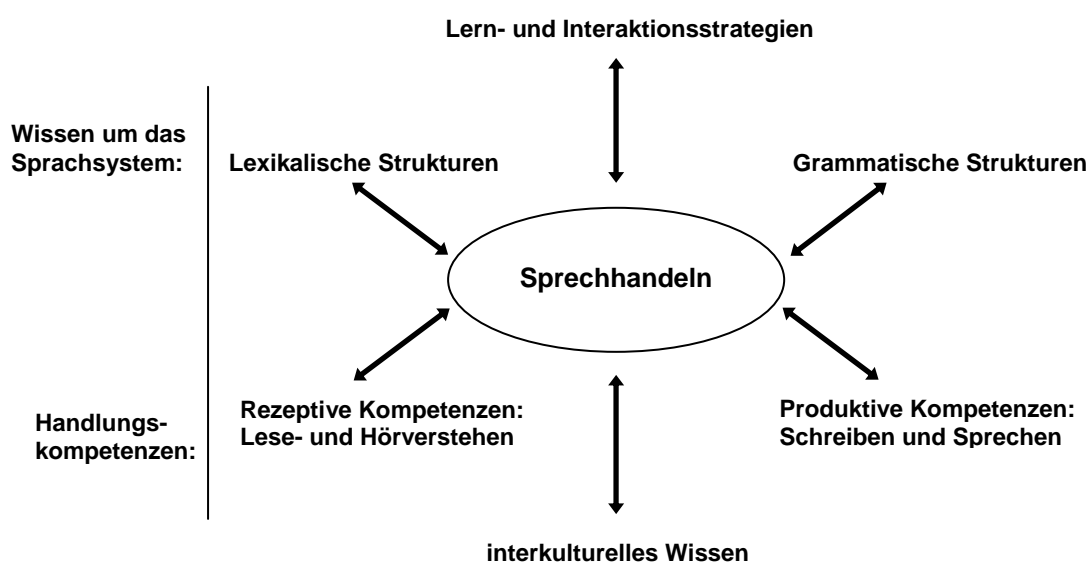


Abb. 3-2: Komponenten des Sprechhandelns

## **3.2 Die einzelnen Handlungskompetenzen beim Fremdsprachenlernen und ihre Verortung im Blended-Learning-Modell**

Im Folgenden sollen nun die Teilaspekte Wissen um das Sprachsystem (Wortschatzerwerb und -erweiterung sowie grammatische Strukturen) und die Handlungskompetenzen (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen) hinsichtlich der psycholinguistischen Aspekte genauer betrachtet werden. In diesem Zusammenhang soll auch überlegt werden, welchen Phasen eines Blended-Learning-Modells diese Lernprozesse sinnvollerweise zugeordnet werden sollten und wie die neuen Medien den Lernprozess dieser Strukturen und Kompetenzen unterstützen können.

### **3.2.1 Wortschatzerwerb und -erweiterung**

Dass der Wortschatzerwerb bzw. die Wortschatzerweiterung hier als erstes aufgeführt werden, soll der Meinung Rechnung tragen, dass dieses Ziel das wichtigste im Fremdsprachenerwerb ist.

Wörter sind nun einmal das Tor zu unserer Welt. Sie bringen das Denken auf Trab. (...) Denn die Welt wird nicht durch Grammatik und Formwörter, sondern durch Inhaltswörter eingefangen. Reisende packen eher Wörterbücher als eine Grammatik in den Koffer. Schon auf der Grundlage weniger Strukturen könnten wir uns zu vielen Lebensbereichen äußern, wenn wir nur über die Wörter verfügen. So gesehen ist die Kenntnis des Wortschatzes einer fremden Sprache gerade für minimale Formen des sprachlichen Verkehrs unvergleichlich wichtiger als anderes (Butzkamm 2002: 252/254).

Informationsaufnahme und Kommunikation geschehen in erster Linie über den Inhalt und nicht über die Form (Roche 2005, Lewis 1993).

De Bot stellt dazu die berechtigte Frage: „How do we access words from different languages?“ (De Bot 2004: 23). Das facettenreiche Wissen um die Wörter ist im mentalen Lexikon<sup>18</sup> gespeichert. Dieses Wissen schließt phonologisches, artikulatorisches, morphologisches und syntaktisches Wissen ein, aber natürlich auch semantisch-konzeptuelles Wissen. Im Zentrum des mentalen Lexikons stehen „lexikalische Elemente, die auf syntaktische Informationen und Bedeutungsmerkmale reagieren“ (Dijkstra, Kempen 1993: 35). Außerdem gehören dazu „lexikalische Elemente, die auf phonologische Informationen (für die auditive Worterkennung) oder aber auf Rechtschreibungsinformationen (für die visuelle Worterkennung) reagieren“ (ebd.).

---

<sup>18</sup> Wolff (2002: 119) beschreibt die Merkmale des mentalen Lexikons als „variablen Anordnungen des zusammengetragenen lexikalischen Wissens, die gelungene Verbindung von deklarativem und prozeduralem Wissen, die Netzwerkstruktur, die multikategoriale Repräsentation der Perzepte. Das wichtigste Merkmal der lexikalischen Wissenskomponente - Interface zu sein zwischen der mentalen Welt der wahrgenommenen Perzepte - teilt es mit keinem vom Menschen gemachten Wörterbuch.“

Seit der Arbeit von Weinreich (1953) wird in der psycholinguistischen Forschung immer wieder die Frage gestellt, wie das mentale Lexikon, insbesondere das bi- bzw. multilinguale Lexikon, organisiert ist. Dabei wurden in der Regel drei Modelle unterschieden (vgl. Plieger 2007).

Das **unterordnende Modell** geht davon aus, dass jeder fremdsprachige Begriff im Gehirn direkt einem bekannten muttersprachlichen Begriff und somit auch einem Konzept zugeordnet wird. Es entspricht der Wortassoziation, die im Fremdsprachenunterricht auch heute noch sehr häufig die Standardlernform darstellt.

Das **koordinierte Modell** trennt den muttersprachlichen vom fremdsprachlichen lexikalen Speicher und geht davon aus, dass in der Kommunikation jeweils auf einen dieser Speicher zugegriffen, also eine Auswahl zwischen beiden getroffen wird. Fremdsprachenunterricht, der auf muttersprachliche Ausweichmöglichkeiten und Erklärungen vollkommen verzichtet, unterstützt das koordinierte Modell.

Das **verbundene Modell** „geht dagegen von einer gemeinsamen Konzeptquelle aus, die aber zwei unterschiedliche Benennungen ermöglicht“ (Roche 2005: 71). Konzepte tragen semantische Eigenschaften und dort, wo sich Bedeutungen überschneiden, teilen sich unterschiedliche Konzepte bestimmte Eigenschaften. Das bedeutet, dass verschiedene Konzepte über einzelne Eigenschaften miteinander verbunden sind, so dass bei der Aktivierung eines Konzepts nicht nur dessen Eigenschaften, sondern auch verwandte Konzepte mitaktiviert werden. Wörter verschiedener Sprachen, die semantische Eigenschaften teilen, werden parallel aktiviert.

Paradis (1987, 2000) formuliert aus seinen neurolinguistischen Studien mit bilingualen Aphasikern heraus die Subset-Hypothese, die besagt, dass verschiedene Sprachen als Teile eines Gesamtsprachsystems zu sehen sind, das ein Sprecher besitzt. In diesem Sprachsystem sind unterschiedliche Formen der Verknüpfungen von L1 und L2<sup>19</sup> möglich.

Zugleich haben sich für die Organisation des lexikalischen Wissens und den Zugang dazu interaktive Aktivierungsmodelle als weitgehender Forschungskonsens durchgesetzt. Interaktive Aktivierungsmodelle gehen davon aus, dass lexikalische Information auf mehreren Ebenen in Netzwerken (und nicht etwa nach Art von Wörterbuchlisten) organisiert ist und dass der Zugang dazu jeweils durch die Übertragung von Aktivierungen zwischen den Knoten dieser Netzwerke (nicht durch aktives Durchsuchen) erfolgt. Mindestens drei Ebenen lexikalischer Netze kommen dabei in Betracht: das Netzwerk der lexikalischen Konzepte als Bedeutungsrepräsentation, der Lemmata mit den syntaktischen Informationen sowie der Lexeme mit den phonologischen beziehungsweise graphemischen Informationen (Plieger 2007: 186).

---

<sup>19</sup> L1 steht für die Muttersprache eines Sprecher, L2 für eine Fremdsprache.

Die Organisationsstruktur des mentalen Lexikons ist flexibel und kann sich im Verlauf des Lernprozesses verändern (Plieger 2006, 2007). Dabei spielen sprachsystematische Bedingungen, Erwerbs- und Gebrauchssituation sowie der Grad der Sprachbeherrschung eine wichtige Rolle (Plieger 2007: 187).

Bei Lernern, die eine Fremdsprache nur in der Unterrichtssituation und ohne Anbindung an authentischen zielsprachlichen Input lernen, ist die Struktur des mentalen Lexikons zunächst meist nach dem unterordnenden Modell organisiert. Es kann sich im Laufe des Lernprozesses über das koordinierte bis zum verbundenen Strukturmodell umorganisieren, wenn sich die Gebrauchssituation beispielsweise dahingehend ändert, dass der Lerner die Fremdsprache auch in authentischen Kontexten einsetzt, in denen es bereits ein ausgeprägtes L1-System gibt (Plieger 2006, 2007).

Das Modell von De Bot (2004) eignet sich gut, um die Komplexität des multilingualen mentalen Lexikons darzustellen. Er geht davon aus,

there are three stores with information: conceptual features, syntactic procedures and form elements (sounds, syllables or gestures). Within each of these stores, there are language-specific subsets. These subsets show overlap reflecting the cognateness of the languages involved. The language node controls the various processing components with respect to the language to be used. The intention to use a specific language originates at the conceptual/communicative intention level and is relayed to both the system generating lexical concepts and the language node. For the subsequent components the information on the language to be used now comes from two sources: through the lexical concepts and directly from the language node (De Bot 2004: 28).

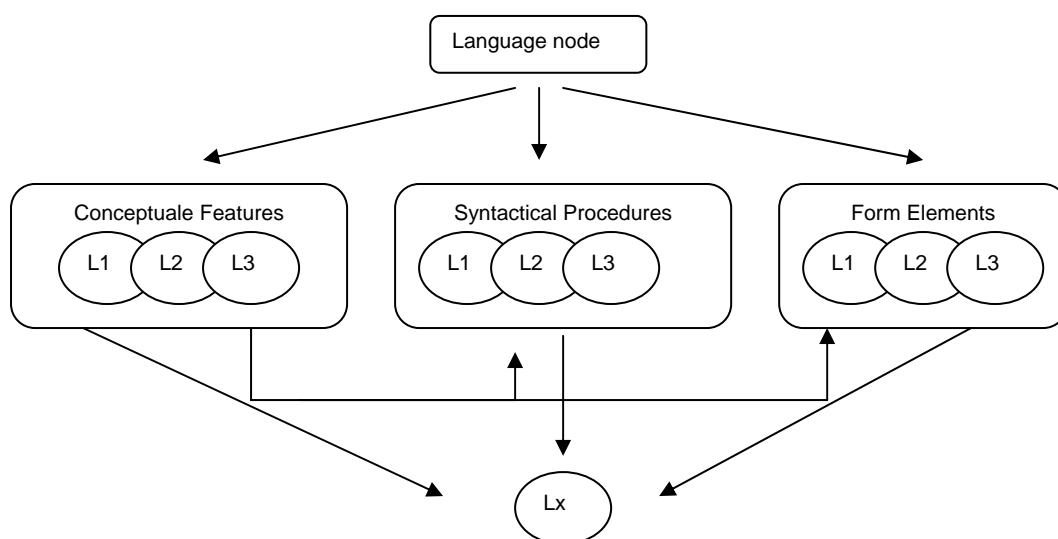


Abb. 3-3: Organisation des multilingualen Lexikons nach De Bot

Um in der ausgewählten Sprache eine Äußerung zu produzieren bzw. zu verstehen, müssen zunächst Lemmata aus dem mentalen Lexikon ausgewählt und anschließend kodiert bzw. dekodiert werden. Der Prozess des Sprachverstehens geht von der visuellen bzw.

phonologischen Aufnahme über die entsprechend visuelle bzw. phonologische Dekodierung zur abschließenden grammatischen Dekodierung. Zum Schluss wird die Äußerung in das bestehende Weltwissen eingeordnet. Der Prozess des Sprachverstehens ist ein *bottom-up*-Prozess. Der Prozess der Sprachproduktion geschieht in umgekehrter Reihenfolge, ist also ein *top-down*-Prozess (Levelt 1989). Die Umsetzung dieser Prozesse ist jedoch nur durch ein gutes Zusammenspiel der beiden Prozessarten möglich (Wolff 2002: 29). Im Konzeptualisator entsteht unter Einbeziehung des Welt- und Situationswissens die Nachricht. Diese wird im Formulator grammatisch und phonologisch kodiert und über das innere Sprechen entsteht der phonetische Plan. Zum Schluss übersetzt der Artikulator den phonetischen Plan und die Äußerung wird umgesetzt. Das mentale Lexikon steht im Zentrum dieser Vorgänge und wirkt sowohl auf die Ebene der Konzeptualisierung als auch auf die Ebene der Formulierung (Levelt 1999). Der Monitor bzw. die Sprachenschnittstelle (*language node* bei De Bot 2004) kontrolliert und korrigiert, wenn nötig, das Zusammenspiel der verschiedenen Komponenten im Sprachverstehens- und -produktionsprozess. Diese Prozesse sind in der Muttersprache hochgradig automatisiert und laufen in der Regel unbewusst ab. Beim Lernen einer Fremdsprache benötigen diese Prozesse daher viel Übung bis eine Automatisierung eintritt, die der Muttersprache ähnlich ist.

Effektive Wortschatzvermittlung muss den Aufbau der Vernetzungen im mentalen Lexikon unterstützen. Das geschieht dann, wenn deklaratives und prozedurales Vorwissen so weit wie möglich genutzt werden, „ohne dabei verkürzenden Gleichsetzungen von Bekanntem und Neuem Vorschub zu leisten“ (Plieger 2006: 143). Einsprachigkeit in Reinnatur, wie sie im Rahmen der direkten Methode gefordert wird, unterstützt dieses vernetzte System nicht. Aufgeklärte Einsprachigkeit dagegen benutzt die Muttersprache als methodische Lernhilfe, fördert die verbundene Organisation des mentalen Lexikons und bietet den Lernern Zugang zu einem erweiterten Wortschatzhorizont und mehr Wortauswahl (Butzkamm 1978, Roche 2005, Plieger 2006).

Kontextgebundenes Lernen bedeutet, dass den Lernern geholfen werden muss, neue Wörter in vorhandenes Wissen, sowohl Wörterwissen als auch Situations- und Weltwissen, einzubetten. Indem Lerner sich damit auseinandersetzen, neue Wörter in ein bereits vorhandenes Informationsnetz einzupassen, werden die neuen Wörter organisiert. Aus der Gedächtnisforschung weiß man, dass organisierte Informationen besser gelernt und angewendet werden können (Sökmen 1997, Plieger 2006). Eine effektive Methode für das organisierte Wortschatzlernen ist das taxonomische Denken (Rohrer 1985, Plieger 2007).

Dabei werden neue Wörter in Form von Mind-Maps oder Assoziogrammen in begriffliche Über-, Unter- und Nebengruppen sortiert.

Kontextgebundenes Wörterlernen ist nicht an bestimmte Medien oder gar die neuen Medien gebunden. Wichtig ist jedoch,

dass sowohl die intralingualen als auch die interlingualen Vernetzungen vom Lerner selbst aufgebaut werden müssen. Der Lernprozess setzt eine individuelle Informationsverarbeitung voraus, die nach allgemeinen kognitiven Prinzipien je nach der Basis des spezifischen Vorwissens erfolgt. Die daraus resultierende Lernerorientierung zielt vor allem auf den Einsatz von Wörternetzen als Lernstrategien, die das autonome Lernen und Weiterlernen fördern (Plieger 2006: 154).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Struktur des mentalen Lexikons ein außerordentlich komplexes und individuelles Gebilde ist. Jeder Mensch knüpft beständig, angeregt durch eigene Interessen und Motivation, dieses Informationsnetz. Daher sollte auch bei der Vermittlung von fremdsprachigem Wortschatz der Individualität der Lerner unbedingt Rechnung getragen und der Wortschatz in selbstbestimmten Lernphasen erworben werden. Auf diese Weise erarbeiten sich die Lerner neue Wörter nicht nur in ihrem eigenen Tempo, sondern auch entsprechend ihrem individuellen Vorwissen und Lerntyp und ihren persönlichen Interessen.

Wie können die neuen Medien die Lerner in den selbstbestimmten Lernphasen unterstützen? Im Folgenden sollen nun exemplarisch einige multimediale Anwendungen aufgezeigt werden, die den Wortschatzerwerb in den selbstbestimmten Lernphasen fördern. Da zum Wortschatzerwerb auch die phonetische Umsetzung, also die Artikulation der neu gelernten Wörter gehört, werden in diesem Abschnitt auch multimediale Anwendungen zum Aussprachetraining behandelt.

### **Hypertexte:**

Wie in Kapitel 2.2.3 dargestellt, lassen sich durch Hypertexte Informationsnetze mit beliebiger Komplexität erstellen. Bei der Wortschatzarbeit mit Hypertexten können die Lerner bei Bedarf unbekannte Wörter im Text markieren und Worterklärungen in einem dem Haupttext hinterlegten „Wörterbuch“ nachschlagen. Auf diese Weise wird jedes Wort in seinem Kontext gelernt.

In Lernprogrammen wie beispielsweise *Tell me More* ist ein zweisprachiges Glossar hinterlegt. Auf diese Weise wird den Lernern die Möglichkeit angeboten, bei Bedarf das muttersprachliche Äquivalent eines unbekanntes Wortes kontextbezogen und aus dem Programm heraus nachlesen und lernen zu können. Allerdings wird dabei der Vernetzungsaspekt des mentalen Lexikons nicht berücksichtigt, sondern Begriffe aufgrund



des dort angewandten Paar-Assoziationsverfahrens auf ihre Kerninhalte reduziert. Das klassische Paar-Assoziationsverfahren hat sich jedoch unabhängig vom Medium nur bedingt als tauglich erwiesen:

Im untergeordneten Wortform-Assoziationsmodell erfolgt der Zugang zur Bedeutungsebene allein über die L1-Formebene, im zusammengesetzten Konzeptvermittlungsmodell hingegen greifen die L1- und L2-Formen undifferenziert auf dieselben L1-Konzepte zu. Im Ergebnis führen beide Formen der Bedeutungsverarbeitung dazu, dass der Lernfortschritt hin zu einem sprachspezifisch angemessenen Sprachgebrauch gehemmt wird (Plieger 2007: 188).

Anfängern wird der Einstieg in die Fremdsprache mit auf diese Weise zwar erleichtert, da diese Lernform zunächst übersichtlicher und leichter erscheint. Sie reicht jedoch nicht aus, um auch komplexere Wortbedeutungen in angemessener Weise darzustellen. Glossare, die so in Programmen hinterlegt sind, haben vor allem den Vorteil, dass sie praktisch sind, da sie im Programm integriert sind und dem Lerner zusätzliches Blättern und Suchen in einem Wörterbuch erspart bleiben. Letztendlich unterscheiden sie sich hinsichtlich des Lernprozesses jedoch nicht von klassischen Wörterbüchern.

Dem Lernprogramm *uni-deutsch.de* ist das einsprachige *Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache* ([www.dwds.de](http://www.dwds.de)) hinterlegt, in dem Wörter mit Hilfe von Beispielen aus einer sehr umfangreichen Korpus-Datenbank, bestehend aus digitalisierten Textquellen des 20. Jahrhunderts, erklärt werden. Zusätzlich werden Synonyme, Hyperonyme und Hyponyme sowie Kollokationen angegeben. Diese vielfältigen Bedeutungsrepräsentationen erlauben es den Lernern den neuen Wortschatz nach unterschiedlichen Ordnungsprinzipien zu strukturieren: nach Sachfeldern, Wortfamilien, Klangfeldern etc. (Plieger 2007).

Wenn die Lerner sich den Wortschatz in den selbstbestimmten Lernphasen erarbeiten, können sie sich so viel oder so wenig Zeit dafür nehmen, wie sie individuell brauchen und den Akt des Wortschatzlernens ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen anpassen. Lerner, die sich mit einem Thema bereits gut auskennen, können ihre Kenntnisse vertiefen. Lerner, die zu einem Thema nur wenige Vorkenntnisse mitbringen, können sich die für den Kontext des Lernziels erforderlichen Grundkenntnisse aneignen.

### **Visual Thesaurus:**

Eine weitere Möglichkeit stellen auch Programme wie der *Visual Thesaurus* dar, der dynamische Beziehungen von Wörtern abbildet.

Wörter der vier großen Inhaltswortklassen (Nomen, Verb, Adjektiv und Adverb) werden dabei nach semantischen Beziehungen verknüpft. (...) Das Programm eignet sich durch die Darstellung der semantischen Beziehungen sowie weiterer Werkzeuge (Hörbeispiele, Rechtschreibhilfe, grammatische Zuordnungs-

funktionen) auch als Werkzeug zum Erlernen der englischen Sprache (Roche 2005: 69).

Die Ausgangssprache des *Visual Thesaurus* war Englisch. In diesem Programm wurden einsprachige Wörternetze erstellt. Mittlerweile bietet die Onlineversion auch eine internationale Ausgabe an, in der zweisprachige Wörternetze zu den Sprachen Deutsch, Niederländisch, Französisch, Spanisch und Italienisch erstellt werden können. Das Projekt *Euro Word Net*<sup>20</sup> ist in Arbeit und wird in Zukunft für mehrere europäische Sprachen intralinguale Wortnetze zur Verfügung stellen, die sich aber auch miteinander verlinken lassen, so dass sie dann auch im Fremdsprachenunterricht als Wortschatzressource eingesetzt werden können.

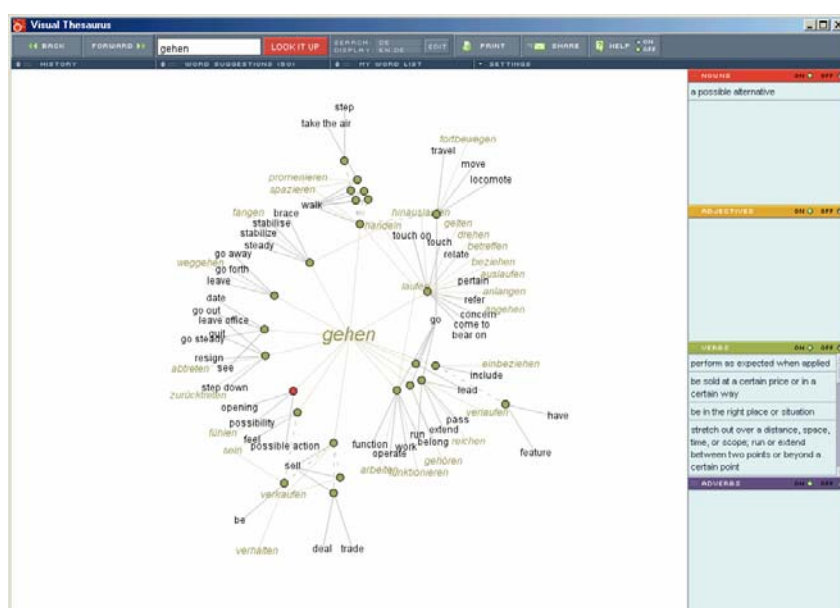


Abb. 3-4: Das deutsch-englische Wörternetz zu dem Verb *gehen*, abrufbar unter [www.visualthesaurus.com](http://www.visualthesaurus.com)

### Muttersprachlicher Input und Phonetiktraining:

Die neuen Medien eignen sich aber nicht nur für den Schritt der Konzeptualisierung, sondern auch zur Unterstützung der Formulierung bzw. Artikulation. Phonetik wird im Unterricht häufig vernachlässigt oder beschränkt sich auf Nachsprechübungen, was zum einen auf die Unsicherheit vieler Lehrender diesem Thema gegenüber, zum anderen auf die Methodenbeschränkung und die dadurch entstehende Angst vor Langeweile zurückzuführen ist. Dabei ist eine gute Aussprache aus mehreren Gründen sehr wichtig für eine erfolgreiche Kommunikation. Eine undeutliche Aussprache kann kommunikationsstörend, im schlimmsten Fall auch -verhindernd sein. Schwierigkeiten mit der Aussprache haben auch einen psychologischen Effekt auf Lerner einer fremden Sprache, indem sie sich bereits durch deutlich hörbare Akzente stigmatisiert und von der muttersprachlichen Sprechergemeinschaft

<sup>20</sup> Weitere Informationen zu diesem Projekt findet man im Internet unter: <http://www.ilc.uva.nl/EuroWordNet/> (Stand: 01.03.2008).

abgesetzt fühlen. Dieses subjektive Gefühl kann dazu führen, dass Lerner ihre vermeintliche Stigmatisierung zu verstecken versuchen, indem sie nicht oder nur sehr wenig sprechen. In diesem Fall können phonetische Schwierigkeiten also auch kommunikationsunterbindend sein. Unterschiedliche Sprachen haben unterschiedliche phonetische Kategorien, die nur durch Bewusstmachung und intensives Training aufgedeckt und gemeistert werden können.

Fremdsprachliche Laute werden bei ungeübten Hörern und Hörerinnen durch das phonologische Sieb ihrer Muttersprache gefiltert. (...) Unabdingbare Voraussetzung für jegliche Art von Aussprachetraining ist deshalb eine intensive Hörschulung (Dretzke 2006: 134).

Hahn (2006) fordert eine systematische Ausspracheschulung, die in einen kommunikativen Unterricht eingebettet ist und nicht nur reaktiv bei konkreten Problemen zum Einsatz kommt. „Hörmöglichkeiten und Sprechkanäle müssen erhöht werden – mehr *input* und mehr *output*. Lerner müssen auf vielfältige Weise und über viele Sinne angesprochen werden“ (Hahn 2006: 144).

Ein intensives phonetisches Training soll auf der psychologischen Ebene Hemmungen und Ängste beim Lerner abbauen. Auf der kognitiven Ebene sollen fremdsprachliche Aussprachephänomene über detaillierte Beschreibungen sowie eine kontrastive phonologische und phonetische Analyse den Lernern bewusst gemacht werden. Auf der perzeptorischen und psychomotorischen Ebene sollen die Lerner diese Phänomene vom Einzellaute über das Wort, den Satz bis hin zum Text trainieren. Dabei geht das Training von Perzeption über die Imitation bis hin zur internalisierten Produktion (Dretzke 2006). Ein solches Training schärft auch das Bewusstsein für lexikalische und grammatische Details der Sprache und hat somit einen Einfluss auf andere Subsysteme des Spracherwerbs.

Multimediale Ausspracheprogramme bieten eine Reihe von Möglichkeiten, das Aussprachetraining zu unterstützen. Richter (1998) und Hahn (2006) zeigen Vor- und Nachteile des multimedialen Aussprachetrainings auf. Richter (1998) stellt eine Liste von Grundanforderungen auf, die Phonetikprogramme erfüllen sollten, um als effektiv und sinnvoll kategorisiert werden zu können. Dabei fordert sie: Angaben zur Zielgruppe, Bereitstellung von Begleitmaterialien, Berücksichtigung von Lautbildung und Prosodie, Schulung des Hörens, Bewusstmachung phonetischer Regularitäten, authentisches und kontextbezogenes Übungsmaterial und Berücksichtigung der Ausgangssprache. Nach Untersuchung mehrerer Phonetikselbstlernprogramme kommt sie jedoch zu dem Fazit, dass die meisten Programme diese Anforderungen nicht oder höchstens zu einem Teil erfüllen.

Anhand von Beispielen aus dem DaF-Bereich sollen die Vor- und Nachteile des multimedialen Phonetiktrainings diskutiert werden. Die Beispiele, die hierzu herangezogen

werden, sind allgemeine Sprachlernprogramme und keine gezielten Phonetiktrainings. In einem Blended-Learning-Modell wird man versuchen, möglichst ganzheitliche multimediale Lernprogramme einzusetzen, um zu vermeiden, dass die Lerner durch die Bedienung verschiedener Programme von der eigentlichen Leistung des Fremdsprachenlernens abgelenkt sind. Aus diesem Grund werden hier Beispiele genannt, die hinsichtlich des Aspekts der Ganzheitlichkeit für ein Blended-Learning-Modell in Frage kommen.

Lernprogramme wie *Tell me More* (Auralog) und *Sprachkurs Deutsch* (Digital Publishing) bieten eine Spracherkennungstechnik an, die es den Lernern ermöglicht, ihre Aussprache aufzunehmen und mit einer muttersprachlichen Vorgabe zu vergleichen. Wird die Aussprache vom Programm nicht erkannt, kann die Eingabe so lange wiederholt werden, bis das Programm zufrieden ist.

Gerade für die Ausspracheschulung, die ohne einen gewissen Drill nicht auskommt, ist die beliebige Wiederholbarkeit von Mustervorgaben und Nachsprechübungen auf >Mausklick<, gekoppelt mit der Möglichkeit, eigene Eingaben unmittelbar mit einem Referenzmuster vergleichen zu können, deshalb von besonderem Vorteil (Richter 1998: 585).

Die Phonetik kann bei *Tell me More* und auch bei *Sprachkurs Deutsch* sowohl auf der Einzellautebene als auch auf der Wort- und Satzebene trainiert werden. Neben den phonetischen Aspekten werden auch die Prosodie und Intonation trainiert und textliche, akustische und visuelle Darstellungsweisen miteinander verbunden. Die eigene Eingabe wie auch die Mustervorgabe des Programms werden zwar graphisch dargestellt, um Abweichungen für den Lerner sichtbar zu machen. Nicht erläutert wird jedoch, worin die Abweichung oder der Fehler des Lerners besteht. Abweichungen sagen deshalb noch nichts über die Akzeptabilität der Lernereingabe aus (Richter 1998). Durch dieses reine Drill-and-Practise-Verfahren nach behavioristischem Vorbild wird dem Lerner nur bedingt bei der Reflexion über die Abweichung und somit beim Lernprozess geholfen.

Dennoch können Lerner, die eine Muttersprache mit einem zur Zielsprache sehr unterschiedlichen Lautinventar haben, hiermit an ihrer Aussprache arbeiten, Sicherheit gewinnen und so mögliche Sprechhemmungen überwinden. Ein systematisches Aussprachetraining, das in einen kommunikativen Kontext eingebettet ist und einen kontrastiven Theoriebezug herstellt (Hahn 2006) wird mit diesen Programmen jedoch nicht geliefert.

Ein Nachteil ist auch, dass dieses Training nicht systematisch aufgebaut ist, sondern neben dem Training der anderen Fertigkeiten mitläuft. Diskriminierendes und identifizierendes Hören wird nicht gezielt geschult, wodurch die Gefahr besteht, dass sich Fehler, die vom Lerner nicht registriert werden, einschleifen und fossilisieren.

Die Lernprogramme *Deutsch online* (für die Niveaustufen A1 und A2) oder *uni-deutsch.de* (für die Niveaustufen ab B1) bieten Aufgaben, bei denen Lerner kurze bis längere mündliche Texte aufnehmen und diese an einen Tutor schicken können. Der Tutor kann in seiner Korrektur Schwerpunkte auf phonetische, syntaktische, semantische oder inhaltliche Aspekte legen. Der reale Tutor kann bei seinen Hilfestellungen auf die Art der Fehler eingehen und Lerntipps an die individuellen Bedürfnisse der Lerner anpassen. Ein systematisches Aussprachetraining mit der Verbindung textlicher, akustischer und visueller Informationsträger zur kontrastiven Darstellung phonetischer Besonderheiten wird jedoch auch hier nicht geboten.

Die hier dargestellten Programme eignen sich deshalb nur bedingt für ein gezieltes Aussprachetraining. Sie erlauben den Lernern, sich im eigenen Tempo und Rhythmus dem zielsprachlichen Lautinventar bzw. gesprochenen Texten anzunähern, ohne sich durch die Anwesenheit von Mitlernern gestört oder unter Druck gesetzt zu fühlen. Die Lerner können so Ängste und Sprechhemmungen abbauen und Sicherheit gewinnen.

In diesem Kapitel hat sich gezeigt, dass Wortschatzerwerb und -training sowohl in der Konzeptualisierungs- als auch in der Formulierungsphase sehr individuelle Prozesse sind. Die digitalen Medien können vielfältige Werkzeuge und Hilfestellungen anbieten, die diese individuellen Lern- und Trainingsprozesse unterstützen und fördern. Aus diesen Gründen soll der Wortschatzerwerb in dem hier entwickelten Blended-Learning-Modell in den selbstbestimmten Onlinephasen stattfinden, um das individuelle Netzwerk, welches das mentale Lexikon ausmacht, zu berücksichtigen. Phonetiktraining und freies Sprechen findet in den Präsenzphasen statt, wobei die Lerner die Möglichkeit haben, für sich selbst die Phasen mit Übungen des Programms vorzuentlasten.

### **3.2.2 Grammatische Strukturen**

In diesem Kapitel soll nun als zweiter Bestandteil des sprachlichen Wissens der Erwerb der grammatischen Strukturen genauer betrachtet werden.

A word in a dictionary is very much like a car in a mammoth motor-show – full of potential but temporarily inactive. To get the car on the road a whole complex of thinking is required – fuel and a controller at the wheel, direction and traffic-signs. To get a word moving, we need things that come under the heading of grammar (Anthony Burgess, zitiert nach Butzkamm 2002: 255).

Allgemein lässt sich Grammatik als die Lehre der morphologischen und syntaktischen Regularitäten einer natürlichen Sprache umschreiben. Aber auch die systematische Beschreibung dieser formalen Regularitäten in Form eines Nachschlagewerks umfasst der

Begriff Grammatik<sup>21</sup> (Bußmann 1990: 287). Diese systematischen Beschreibungen wiederum zeigen eine große Vielfalt: so gibt es normative, deskriptive und didaktische Grammatiken, die je nach theoretischem Hintergrund und der Perspektive einen anderen Charakter haben können (kontrastiv, strukturalistisch, generativ, etc.)<sup>22</sup>. Für den Fremdsprachenunterricht ist aber vor allem die Lernergrammatik wichtig. Mit diesem Teilaspekt der Grammatik sind nicht nur Lehr- und Übungsgrammatiken gemeint, die speziell für Lernzwecke konzipiert wurden, sondern auch das „interne, unbewusste Grammatikverständnis, das sich ein Lerner im Laufe des Erwerbs aufbaut“ sowie die Grammatik, „die Lerner für sich selbst bewusst entwickeln, indem sie Hypothesen über die fremde Sprache bilden und diese notieren“ (Roche 2005: 173). Scrivener (2005) definiert Grammatik als

the generalisable patterns of the language and [to] our ability to construct new phrases and sentences out of word combinations and grammatical features (verb endings, etc.) to express a precise (and probably unique) meaning (Scrivener 2005: 227).

In diesem Kapitel geht es nun um den Erwerb grammatischer Strukturen allgemein und im Speziellen darum, wie die neuen Medien diesen Teilaspekt des Fremdsprachenlernens unterstützen und fördern können. Wenn im Folgenden von Grammatik die Rede ist, sind also immer die grammatischen Strukturen gemeint, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt bzw. erworben werden sollen.

Unter den Sprachlehrforschern gibt es seit jeher intensive Diskussionen darüber, wie viel Grammatik im Fremdsprachenunterricht nötig sei und wie sie vermittelt werden soll. Viele Fremdsprachenlerner haben sicher schon am eigenen Leib erfahren, was Klara zu Heidi im gleichnamigen Kinderbuch von Johanna Spyri sagt:

Und der Kandidat ist gut und erklärt dir alles schon. Wenn er dir etwas erklärt, und du verstehst nichts davon, dann warte nur und sage gar nichts, sonst erklärt er dir noch viel mehr, und du verstehst noch weniger (zitiert nach Butzkamm 2002: 244).

Grammatik soll das Mittel sein, durch das eine Sprache flüssig wird und Kommunikation funktioniert. Sie soll den Spracherwerb dagegen nicht durch kognitive Überlastung und Einschüchterung der Lerner behindern.

Um herauszufinden, wie Grammatik im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden kann, muss man erst einmal verstehen, welchen Stellenwert sie in der Muttersprache besitzt. Butzkamm (2002) stellt dies sehr anschaulich und ausführlich dar. Er beschreibt, dass es in Bezug auf die Grammatik bei den meisten Menschen einen großen Unterschied zwischen können und kennen gibt.

---

<sup>21</sup> Weitere Definitionen vgl. Bußmann 1990: 287ff.

<sup>22</sup> Eine detaillierte Beschreibung der verschiedenen Grammatiken findet man bei Roche 2005.

Wer spricht, baut Sätze und errichtet Gebäude der Sprache, einfache oder weitläufige, schlichte wie prunkvolle. Doch diese Sprachgebilde gehen weit über das hinaus, was der einzelne Sprecher ergründen kann. Denn über die Struktur dessen, was wir da gebaut haben, können wir nur höchst unvollkommen Auskunft geben. Das Produkt ist viel klüger als der Produzent. Denn 'dumm und unwissend', wie Herder (1967: 389) sagt, lernen wir unsere Muttersprache. Das ist das Wunder der Sprache (Butzkamm 2002: 84).

Warum benutzt man an der einen Stelle 'aber', an anderer Stelle jedoch 'sondern'? Wann benutzt man 'nicht' und wann 'kein'? Diese Entscheidungen treffen Muttersprachler in der Regel vollkommen unbewusst und oftmals fällt es ihnen schwer, diese Entscheidungen zu begründen. Roche (2005: 226) vergleicht die Grammatikkenntnisse mit einem Eisberg: Nur ein kleiner Teil der Grammatikstrukturen liegt über der Wasseroberfläche, im Bereich des Bewusstseins. Dabei handelt es sich meistens um Strukturen, die irgendwann einmal in der Schule behandelt oder im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts gelernt wurden. Der Großteil der grammatischen Strukturen und deren Funktionen liegen jedoch gleichsam unterhalb der Wasseroberfläche, im Bereich des Unterbewusstseins, aus dem man zwar ständig schöpft, sich aber der Beschaffenheit und des Nutzens dessen, was man schöpft, nicht bewusst ist. Butzkamm erklärt dieses „Wunder der Sprache“ mit der Theorie des ratiomorphen Apparats:

Unsere bewusste Einsicht, unser absichtsvolles Problemlösen und logisches Denken wurzeln im ratiomorphen, also vernunftähnlichen Apparat, der selbst wiederum nach Prinzipien verfährt, die über bedingte Reaktionen bis zu einfachsten, unbedingten Reflexen und starren Erbkoordinationen zurückreichen. In der Anatomie besitzen wir dazu ein einleuchtendes Analoges. Ältere Systeme werden nicht etwa abgeschafft, sondern sind in den jüngeren, weiterentwickelten miteingebaut. (...) Die Evolution ist wie eine von den Insassen selbst vorgenommene Verbesserung und Reparatur am fahrenden Wagen. So ist der Mensch zwar das Großhirnwesen – besonders im Hinblick auf dessen jüngsten Teil, das Stirnhirn – doch laufen alle Verbindungen von Großhirn zur Außenwelt durch die älteren Gebiete, das Zwischenhirn und den Hirnstamm. Solcher vielfach nachweisbaren Kontinuität anatomischer und physiologischer Strukturen entspricht eine ebenso überzeugende Kontinuität des Verhaltens von den einfachsten Reflexen bis hin zur rationalen Problemlösung. Ohne das Neue zu leugnen, was beim Menschen hinzukommt und nur ihm zukommt: Vernunft und Sprache, so fährt der Mensch doch fort, das zu sein, was seine Ahnen schon waren. Er hört nicht auf, ein Instinktwesen zu sein, das sich in vielfältiger, ihm selbst unbewusster Weise über seine Umwelt informiert (Butzkamm 2002: 90f).

Während beim Gebrauch der Muttersprache vor allem unbewusste Fertigkeiten eingesetzt werden, ist der Erwerb einer neuen Sprache zunächst einmal vor allem ein bewusster Vorgang. Erkenntnisse der Psycholinguistik zeigen jedoch, dass sich bewusst rationale und unbewusst ratiomorphe Leistungen verbünden können (ebd.: 99). In diesem Sinn ist es für den Fremdsprachenunterricht wichtig, Lehr- und Lerntechniken zu entwickeln, die dem

natürlichen Spracherwerb nahe kommen. Butzkamm spricht hier von „natürlicher Künstlichkeit“ (ebd.: 91). Grammatische Strukturen und theoretische Erklärungen sollen nicht außen vor gelassen werden. Vielmehr müssen sie funktional in die Unterrichtssituation eingebaut werden, so dass die vermittelte Theorie nicht „alleine“ im Raum stehen bleibt, sondern unmittelbar angewendet werden kann. Je intensiver eine grammatische Struktur in sinnvollen Übungssituationen angewendet wird, desto eher wird diese Fertigkeit ins Unbewusste verschoben. Der Sinn von Automatisierungen besteht also in der Entlastung des Bewusstseins. Im Laufe der Zeit geraten die theoretischen Informationen immer weiter in den Hintergrund und werden quasi vergessen. Gerät die Kommunikation jedoch einmal ins Stocken, kann man dieses Wissen wieder ins Bewusstsein hervorholen. Es hilft dem Sprecher die Fehlerquelle zu erkennen und möglicherweise auch die Kommunikationsstörung zu reparieren.

Für die Vermittlung grammatischer Strukturen im Fremdsprachenunterricht ergeben sich daraus folgende Schlüsse:

Zunächst einmal ist die Angemessenheit sehr wichtig. Regeln und Systeme dürfen nicht um ihrer selbst willen erklärt werden, sondern müssen in einer der Situation angemessenen Komplexität und dem Verständnis der Lerner (Alter, Lerntradition, Vorwissen) angepassten Art und Weise vermittelt werden. Scrivener (2005) unterscheidet drei Möglichkeiten der Bewusstmachung grammatischer Strukturen:

1. *Explanation*: Der Lehrer erklärt die grammatischen Regeln und Strukturen.
2. *Guided discovery*: Die Lerner kommen mit der Unterstützung des Lehrers den grammatischen Problemen selbstständig auf die Spur.
3. *Self-directed discovery*: Die Lerner erarbeiten sich ohne Unterstützung des Lehrers ein grammatisches Problem.

Grammatikarbeit sollte aus der Kommunikation bzw. der Textarbeit hervorgehen und auch dort wieder hineinmünden, so dass die formalen Aspekte immer in sprachliche Funktionen eingebettet sind (Roche 2005: 216; Butzkamm 2002: 249 ff.). Bei der Grammatikarbeit muss auf einen vernünftigen Gebrauch der Regeln und Termini geachtet werden, damit die Lerner durch die Regel- bzw. Fachwortflut nicht überrollt werden und dadurch das eigentliche Ziel, nämlich Kommunikation zu erzielen und zu fördern, verhindert wird. Grammatik soll als Werkzeug (Roche 2005: 216) eingesetzt werden, jedoch hinter den sprachlichen Funktionen zurückstehen.

Wenn Lerner mit digitalen Lernprogrammen arbeiten, befinden sie sich häufig auf der Ebene des eigenständigen Entdeckens. Sie müssen sich also aktiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und sich gegebenenfalls auch grammatische Strukturen eigenständig



erarbeiten. Wenn man sich jedoch den Umgang mit grammatischen Strukturen in den neuen Medien ansieht, stellt man fest, dass die meisten Lernprogramme weit hinter den Erwartungen zurückbleiben. Die wichtigsten Grundsätze der Grammatikvermittlung werden nicht beachtet und oft erscheint nicht mehr als eine Seite mit Erklärungen, die wie eine direkte Übernahme aus den Printmedien anmutet (vgl. Rösler 2004: 133). Ein Mehrwert entsteht so nicht. Dabei bieten die neuen Medien durchaus Möglichkeiten, die über die der Printmedien bei weitem hinausgehen:

1. Ähnlich wie bei Hypertexten können grammatische Darstellungen und die dazugehörigen Übungen durch digitale Vernetzungen enger miteinander verbunden werden. Aus einer Erläuterung heraus kann der Lerner direkt in eine Übung hineinspringen. So bleibt nicht nur zusammen, was zusammen gehört, sondern die Funktionalität bestimmter Strukturen wird auch deutlicher hervorgehoben.
2. Es können verschiedene Erklärungsmöglichkeiten angeboten werden, so dass die Lerner diese entsprechend ihrer individuellen Lerngewohnheit auswählen können<sup>23</sup>.
3. Animationen können bestimmte grammatische Phänomene bildhaft darstellen, so dass die dahinterstehenden Konzepte verständlicher werden.

Wie wichtig der Einsatz von Bildern beim Lernen ist, erklärt die kognitive Psychologie mit den mentalen Modellen. Mentale Modelle sind innere Repräsentationen der Realität. Sie werden durch konkrete Erfahrungen mit dem Realitätsbereich oder über die Medien erworben. Bilder sind hilfreich beim Aufbau solcher Modelle und können zu ihrer Optimierung beitragen. Weidenmann (2001: 439) nennt drei Aufgaben, die Bildern im Zusammenhang mit kognitiven Tätigkeiten zukommen:

Sie können

- bestehende Schemata aufrufen (z.B. durch Piktogramme),
- auf bestimmte Elemente von mentalen Modellen fokussieren (z.B. durch Hervorhebungen einzelner Elemente in komplexen Abbildungen),
- Teile von mentalen Modellen oder ein komplettes mentales Modell 'vorführen' (z.B. Abbildungen zur Funktionsweise eines Gerätes).

Mayer (2005a) geht in seiner *Cognitive Theory of Multimedia Learning* davon aus, dass der Lernprozess über zwei Kanäle verläuft (den verbalen und den visuellen Kanal; vgl. dazu auch Kapitel 3.1) und dass das Gedächtnis über eine begrenzte Aufnahmekapazität verfügt. Die Verarbeitung neuer Informationen geschieht aktiv.

For meaningful learning to occur in a multimedia environment, the learner must engage in five cognitive processes: (1) selecting relevant words for processing in verbal working memory, (2) selecting relevant images for processing in visual working memory, (3) organizing selected words into a verbal model, (4) organizing selected images into a pictorial model, and (5) integrating the verbal

---

<sup>23</sup> Vgl. Kapitel 2.3.3 zum Lernprogramm *uni-deutsch.de*: Die Lerner können zwischen induktiven und deduktiven Erklärungsvarianten wählen.

and pictorial representations with each other and with prior knowledge (Mayer 2005a: 38).

Um die Aufnahmekapazität der Lerner nicht zu überbeanspruchen, muss die multimediale Aufbereitung der Informationen fünf Prinzipien befolgen.

An erster Stelle nennt Mayer (2005b) das *Coherence Principle*. Danach sollen multimediale Lernumgebungen nur Informationen darstellen, die unmittelbar dem Lernprozess dienlich sind. Unnötig Informationen lenken die Lerner ab und sollen demnach weggelassen werden.

Für das zweite Prinzip des Kontiguitätseffekts (*Temporal Contiguity Principle*) müssen die Erklärungen und die entsprechenden Bilder in großer zeitlicher Nähe, bzw. wenn möglich gleichzeitig präsentiert werden. Ist der zeitliche Abstand zwischen der Erklärung und den Bildern zu groß, geht der Effekt verloren und kann sich sogar ins Negative verkehren, da die Herstellung der Verbindung von Wort und Bild schwieriger wird und zu einer kognitiven Überlastung führen kann.

Das dritte *Spatial Contiguity Principle* erklärt, dass Lerner neue Informationen besser verarbeiten, wenn zusammengehörende Bilder und textliche Informationen in räumlicher Nähe auf dem Bildschirm abgebildet werden.

Das vierte Prinzip ist das *Signaling Principle*:

The signaling principle is that people learn more deeply from a multimedia message when cues are added that highlight the organization of the essential material (Mayer 2005b: 184).

Das fünfte Prinzip ist das *Redundancy Principle* oder auch *Splitt-Attention-Principle* (Ayres/Sweller 2005). Ergänzende verbale Informationen sollen bei multimedialen Präsentationen nur in gesprochener Form dargestellt werden, so dass die Aufnahme dieser Erklärungen über den auditiven Sinneskanal geschehen kann und der visuelle Sinneskanal für die Aufnahme der Bilder frei bleibt. Eine zusätzliche Darbietung der Informationen in Form eines Textes kann zu einer Überbeanspruchung der Aufnahmekapazität und damit einer schlechteren Lernleistung führen. Das Prinzip der *Splitt-Attention* geht auf die *Cognitive Load Theory* von Chandler und Sweller (1991) zurück, die sich mit der optimalen Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen beschäftigt.

Untersuchungen zum Einsatz von Animationen zum Grammatiklernen ergaben, dass der richtige Einsatz von Bildern und Animationen einen positiven Einfluss auf die Lernleistungen haben kann (Roche/Scheller 2004; Scheller 2007), wobei allerdings die Bilder bewusst und nicht willkürlich oder zufällig eingesetzt werden müssen. So eignen sich statische Bilder besonders gut als Orientierungshilfe, zur Aufmerksamkeitsförderung oder zur Verständlichmachung komplexer Inhalte, während sich dynamische Bilder eher zur

Darstellung sequenzieller oder kausaler Sachverhalte eignen (Roche/Scheller 2004; Roche 2005).

Wie auch beim Wortschatzerwerb können beim selbstregulierten Erwerb und Training der grammatischen Strukturen mit digitalen Lernprogrammen Wissensunterschiede innerhalb einer Klasse ausgeglichen werden: Schwächere Lerner füllen Wissenslücken und festigen durch vertiefende Übungen das neue Wissen. Stärkere Lerner wiederholen das bereits vorhandene Wissen in ihrem eigenen Tempo und Rhythmus. Aus diesem Grund sollen im Rahmen des hier konzipierten Blended-Learning-Modells der Erwerb und das Training der grammatischen Strukturen in den multimedial gestützten Selbstlernphasen stattfinden. Die Lerner müssen sich die neuen Strukturen selbstständig und aktiv aneignen. Passive Phasen, also Phasen, in denen einzelne Lerner mit den Gedanken vom Unterrichtsgeschehen abschweifen und so möglicherweise wichtige Punkte nicht mitbekommen, wie sie im Gruppenunterricht auftreten können, fallen hier weg. Wenn die Lerner sich die neuen Strukturen also selbstständig und aktiv und mit den geeigneten multimedialen Programmen aneignen, können schwache Lerner die Strukturen besser lernen, weil sie ohne Zeitdruck und Angst vor Gesichtsverlust in der Klasse arbeiten können. Stärkere Lerner können diese Strukturen ebenfalls in ihrem eigenen Tempo und daher mit mehr Motivation und ohne Phasen möglicher Langeweile in der Klasse trainieren.

### **3.2.3 Die rezeptiven Kompetenzen: Lese- und Hörverstehen**

#### 3.2.3.1 Lesen

Lesen ist in der Muttersprache in der Regel ein automatisierter Prozess und unter anderem durch die steigende Popularität des Internets und der dort sehr häufig in schriftlicher Form zur Verfügung gestellten Informationen in den letzten Jahren immer wichtiger geworden. Es dient im Allgemeinen der Befriedigung verschiedener Bedürfnisse, wie beispielsweise das Überfliegen von Zeitungsüberschriften zur allgemeinen Orientierung, das Lesen von Zeitungs- oder Fachartikeln zur Informationsaufnahme, das Verstehen von Bedienungsanleitungen zur Handlungsanweisung oder das Lesen von Romanen zur Unterhaltung. Je nach Bedarf werden verschiedene Lesarten angewandt: Will man einen Gesamteindruck erhalten, wird man den Text überfliegen und nur allgemeine Informationen suchen. Benötigt man bestimmte Informationen, sucht man den Text gezielt nach Schlüsselwörtern ab. Intensiv werden Texte gelesen, wenn man genaue Informationen braucht. Aus diesen Intentionen ergeben sich die entsprechenden Lesarten: globales, selektives und detailliertes oder intensives Lesen.

Für das fremdsprachliche Lesen stellen sich nun folgende Fragen:

- Welche Prozesse finden beim Lesen statt?
- Was ist der Unterschied zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Leseprozess?
- Wie kann fremdsprachliches Lesen trainiert werden?
- Wo ist das Lesetraining in einem Blended-Learning-Modell zu verorten?

Zum Erwerb einer Fremdsprache – besonders dann, wenn man außerhalb des Zielsprachengebiets lebt – ist Lesen vielleicht die wichtigste der zu erwerbenden Fertigkeiten. Spracherwerb wird über Input ermöglicht. (...) Lesetexte sind eine sehr wichtige Quelle für den Fremdsprachenerwerb. Sie sind leicht zu finden, ob gedruckt oder im Internet, und zudem leicht einsetzbar (Lutjeharms 2006: 145).

Der Leseprozess ist äußerst komplex und läuft auf verschiedenen Ebenen ab, wobei die Leseintention und der Lesestil Schwerpunkte setzen (Lutjeharms 2006):

1. Auf der **graphophonischen Ebene** findet die visuelle Dekodierung des Textes statt. Die Augen bewegen sich dabei ruckartig von einem Fixationspunkt zum nächsten und nicht gleichmäßig über den Text hinweg. Bekannte morphologische Muster beschleunigen diesen Prozess der Dekodierung.
2. Auf der **Ebene der Worterkennung** werden Wortrepräsentationen im mentalen Lexikon aktiviert, wobei bei bekannten Wörtern häufig schon der Wortanfang zur Aktivierung ausreicht.
3. Auf der **syntaktischen Ebene** müssen die strukturellen Beziehungen zwischen den Wörtern verstanden werden. Satzglieder müssen als zusammengehörende Wortgruppen erkannt werden.
4. Auf der **semantischen Ebene** muss der Text mit dem Vorwissen abgeglichen werden. „Neue Informationen können erst aufgenommen werden, wenn im Langzeitgedächtnis Begriffe vorhanden sind, mit deren Hilfe sie eingeordnet werden können oder an die sie anknüpfbar sind“ (Lutjeharms 2006: 147).

Während es in der früheren Forschung unterschiedliche Ansichten darüber gab, ob das Lesen ein *bottom-up*-Prozess<sup>24</sup> (Cambourne 1979) oder ein *top-down*-Prozess<sup>25</sup> (Goodman/Burke 1972) ist, geht man in der neueren Forschung eher davon aus, dass das Lesen ein interaktiver Prozess ist (Lutjeharms 1988, Schramm 2001), bei dem Schwierigkeiten auf der Graphem- und Wortebene durch Sprach- und Weltwissen ausgeglichen werden können und umgekehrt.

Der Leseprozess ist in diesem Modell ein stetiges Wechselspiel aus der Bildung und der Überprüfung von Hypothesen und besteht aus drei Phasen. Vor dem Lesen werden Überlegungen zum Textumfeld angestellt und das Vorwissen aktiviert. Während des Lesens werden Graphemkollokationen und Wortformen sowie semantisch-syntaktische

---

<sup>24</sup> Nach *bottom-up*-Modell verarbeitet der Leser den Text Buchstabe für Buchstabe und Wort für Wort. Phoneme als die kleinsten sinnstiftenden Einheiten werden zu Wörtern verbunden, von denen am Ende des Prozesses die Bedeutung abgeleitet wird.

<sup>25</sup> Nach dem *top-down*-Modell werden Texte nicht Buchstabe für Buchstabe gelesen, sondern das Lesen ist vielmehr ein Prozess der Hypothesenbildung. Aus dem Vorwissen und der Erwartung an der Text heraus werden Hypothesen gebildet und überprüft.

Informationen verarbeitet und Strategien zur Bedeutungserschließung angewandt. Außerdem findet eine satzübergreifende Verarbeitung statt, indem überprüft wird, ob der Text in sich kohärent und kohäsiv ist. Nach dem Lesen wird der Text kritisch betrachtet und der Leser muss einschätzen, ob und wie die neuen Informationen zum eigenen Vorwissen passen bzw. inwieweit der Text relevant für den Tätigkeitszusammenhang ist (Stiefenhöfer 1989).

Das Lesen in der Fremdsprache unterscheidet sich vom muttersprachlichen Leseprozess vor allem hinsichtlich der Vorkenntnisse (Carrell/Grabe 2002). Dabei sind die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse in der Regel in der Fremdsprache geringer als in der Muttersprache und erschweren den Dekodierungsprozess. Während beim Lesen in der L1 häufig der Wortanfang zur Aktivierung des mentalen Lexikons ausreicht, findet die Dekodierung auf der Ebene der Worterkennung beim Lesen in der L2 intensiver statt, wodurch den Prozessen auf den anderen Ebenen Kapazitäten entzogen werden. Auch auf der syntaktischen Ebene werden häufig mehr Kapazitäten benötigt als beim muttersprachlichen Lesen. Während im Englischen die Wortfolge fast der einzige syntaktische Auslöser ist und Fremdsprachenlernern in der Regel weniger Probleme bereitet, müssen Lerner beim Lesen von Texten einer Sprache mit einer sehr flexiblen Wortfolge, wie dem Deutschen, sehr viel mehr syntaktische Auslöser verarbeiten, wie beispielsweise Flexionsendungen und die Verbvalenz (Lutjeharms 2006). Fehlendes soziokulturelles Hintergrundwissen oder andere Textstrukturen können auch auf der semantischen Ebene zu Schwierigkeiten beim Lesen von L2-Texten führen.

Jede Lesetätigkeit ist eine Übung, bei der das Sprachmaterial wiederholt und das Sprachwissen gefestigt wird. Daher ist viel Lesen die wichtigste Übungsform zur Verbesserung der fremdsprachigen Dekodierung (Lutjeharms 2006: 150).

Übungen zur Förderung des fremdsprachlichen Leseprozesses sollten auf drei Ebenen stattfinden. Die Dekodierung wird über die Formebene trainiert. Dabei sind mögliche Übungsformen das Suchen nach bekannten oder ableitbaren Elementen wie Wörtern, Wortteilen, Flexionsmorphemen oder Eigennamen. Auch das Ausfüllen von Lückentexten zu grammatischen oder lexikalischen Aufgabenstellungen eignet sich gut, um das Wissen auf der Formebene und damit auch die visuelle Dekodierung im Lesevorgang zu trainieren und zu beschleunigen.

Das Training auf der Inhaltsebene ist wichtig, um sich beim Lesen in der Fremdsprache den muttersprachlichen Lesegewohnheiten anzunähern. Dabei sollten globale und selektive Fragestellungen den detaillierten vorausgehen, um zuerst das Vorwissen zu aktivieren und anschließend zu den detaillierten Informationen zu gelangen.

Zu den Aufgaben der Inhaltsebene gehören beispielsweise das Bilden von Hypothesen zum Textinhalt oder zur Fortsetzung, das Unterstreichen von Schlüsselwörtern, das Markieren der Textstruktur, Zusammenfassen in der Ausgangs- oder Zielsprache, die Suche nach Wiederholungen oder Beispielen im Text, die Unterscheidung von Fakten und Meinungen, sowie die traditionellen Inhaltsfragen (Lutjeharms 2006: 150f.).

Auch der Einsatz von Lesestrategien sollte beim Training der Lesefertigkeit bewusst thematisiert und trainiert werden. In der Forschung zum Einsatz von L2-Lesestrategien geht man heute von der *Language-Threshold*-Hypothese aus (Bernhardt/Kamil 1995, Lee/Schallert 1997, Carrell/Grabe 2002), die besagt, dass zuerst ein gewisses Niveau in der Fremdsprache erreicht werden muss, bevor Lesefertigkeit und -strategien aus der Muttersprache übertragen werden können. Dieses Niveau oder auch der *language threshold* wurde im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) über das Sprachniveau B1 definiert. Auf diesem Niveau versteht der Lerner die Hauptpunkte eines Textes, wenn Standardsprache und im Alltag oder in beruflichen Situationen gebräuchliche Redemittel benutzt werden.

Das Training der fremdsprachlichen Lesestrategien umfasst zum einem den Einsatz des Vorwissens, das Bilden und Überprüfen von Hypothesen und zum anderen den sinnvollen und notwendigen Wörterbucheinsatz (Lutjeharms 2006).

Ein umfassendes Lesetraining, in dem Texte mehrfach wiederholt und mit verschiedenen Aufgabenstellungen auf der Form- und Inhaltsebene bearbeitet werden, ist sehr zeitaufwändig. In einem Blended-Learning-Modell lässt sich das Lesetraining sehr gut sowohl auf die selbstbestimmten Lernphasen als auch auf die Präsenzphasen aufteilen. In den selbstbestimmten Lernphasen können die Lerner in eigenem Tempo und ihren individuellen Vorkenntnissen und Bedürfnissen gerecht werdend Lesetexte auf der Formebene bearbeiten. Die inhaltliche Bearbeitung der Lesetexte eignet sich für die Präsenzphasen, da sich beim Bilden von Hypothesen und Diskutieren über Fragestellungen, Meinungen und Fakten des Textes viele natürliche Sprechkanäle ergeben, die in der Klassengemeinschaft genutzt werden können.

Multimediale Lernprogramme können Lernern in den Selbstlernphasen nützliche technische Hilfsmittel an die Hand geben (Langford Heard 2007). So eignen sich beispielsweise selbstkorrigierende lexikalische und grammatische Übungen zur Vorentlastung des Textes und zur Erarbeitung der Formebene des Textes. Zusätzliche Hilfestellungen, die erscheinen, wenn man mit der Maus über spezielle Markierungen fährt (*mouse over*, vgl. Langford Heard 2007: 180), Hypertextknoten mit dahinterliegenden weiteren Informationen oder ein digitaler Notizblock, unterstützen die selbstständige Erarbeitung des Lesetextes. Mit

Aufgabenstellungen wie dem „Lesen gegen die Uhr“, das im Klassenzimmer keine Neuheit ist, können die verschiedenen Lesarten auch in den Selbstlernphasen trainiert werden. Dabei haben die Lerner die Aufgabe eine bestimmte Textaufgabe in einer voreingestellten Zeit zu lösen. Nach dieser Zeit verschwindet der Text vom Bildschirm, so dass die Lerner gezwungen sind, sich auf selektives und globales Lesen zu konzentrieren, da für das detaillierte Lesen keine Zeit ist (Rösler 2007: 121).

### 3.2.3.2 Hören

Obwohl das Hörverstehen ebenso wie das Leseverstehen eine rezeptive Tätigkeit ist, gibt es neben einigen Gemeinsamkeiten auch eine Reihe von Unterschieden (Solmecke 1993). So kann, wie beim Lesen, die Verstehensintention global, selektiv oder detailliert sein, der Unterschied ist jedoch, dass das Hören in der Regel eine flüchtige Tätigkeit ist. Folgt man einem Gespräch oder einem Vortrag, so hört man den Text in der Regel ein einziges Mal, außer man hat die Möglichkeit, ihn über einen Tonträger zu wiederholen. Das Hören ist nicht nur eine der schwierigsten Leistungen beim Erlernen einer Fremdsprache, weil man mehrere kognitive Tätigkeiten mehr oder weniger gleichzeitig organisieren muss, sondern auch eine der wichtigsten (Arendt 1989, Oxford 1993, Bahns 2006): Sie ist einerseits eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche interaktive Kommunikation und gibt den Lernern andererseits die Möglichkeit der direkten und selbstständigen Informationsbeschaffung (Neveling 2000). Entsprechend sind die Ziele der Ausbildung des Hörverstehens

einerseits die Fähigkeit zur Teilnahme an der direkten Kommunikation: Sprechäußerungen verstehen und angemessen darauf reagieren zu können. (...) andererseits die Fähigkeit zur Teilnahme an der indirekten Kommunikation: Vorträge oder Medien verstehen, die Informationen entnehmen und verwerten, situative und soziale Bedingungen erfassen zu können (Schumann 1989: 202).

Ähnlich wie im Abschnitt zum Lesetraining stellen sich auch für das Hörtraining Fragen:

- Was wird beim Hörverstehen trainiert?
- Wie wird das fremdsprachliche Hörverstehen trainiert?
- Wo ist dieses Training in einem Blended-Learning-Modell zu verorten?

Nunan (1995: 21) klassifiziert Hörtexte in zwei Gruppen: Monologe und Dialoge, wobei Monologe geplant (z.B.: Vorträge oder Nachrichtenberichte) und spontan (situative Erzählungen) sein können. Dialoge können einen referierenden (bei Nunan 1995: 21 *interpersonal*) oder einen performativen Charakter (bei Nunan 1995: 21 *transactional*) haben. Die einzelnen Dialogaspekte kann man auch noch weiter in formelle und informelle Dialoge unterteilen. Diese Kategorisierung ist für den Einsatz von Hörtexten im Fremdsprachenunterricht sehr wichtig, da die unterschiedlichen Hörtextarten oft einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen. So sind geplante Monologe oft in ihrer

semantischen und syntaktischen Struktur komplexer als spontane Erzählungen. Formelle Dialoge können für den Fremdsprachenlerner wiederum leichter verständlich sein als informelle Dialoge, in denen Umgangssprache und spezielle Register vorkommen, die für den Lerner sowohl sprachlich als auch kulturell unbekannt sein können.

Schwierigkeiten beim Hörverstehen liegen in der Komplexität dieser Tätigkeit: Das Sprechtempo setzt den Hörer unter Druck in einer bestimmten Zeit, das Gehörte inhaltlich zu organisieren und die wichtigen Informationen zu entnehmen. Der Bekanntheitsgrad des Themas, die Informationsdichte des Textes, die Satz- und Textkomplexität, die Artikulationsdeutlichkeit und der mögliche Gebrauch von Sprachvarianten (Dialekte, Soziolekte etc.) beeinflussen zusätzlich den Schwierigkeitsgrad eines Hörtextes (Roche 2005; Neveling 2000). Hören ist demnach ein höchst aktiver und konstruktiver Prozess, da akustische Signale aufgenommen, mit dem Sprach- und Weltwissen in Beziehung gesetzt und interpretiert werden müssen (Wolff 1983). Um diesen komplexen Hörprozess erfolgreich zu meistern, werden gezielte Strategien eingesetzt, die beim Hören muttersprachlicher Texte ganz automatisch ablaufen, beim Fremdsprachenlernen jedoch intensiv trainiert werden müssen. Hören ist eben nicht nur die Fähigkeit, bekannte Elemente zu erkennen, sondern Strategien und Weltwissen heranzuziehen, um auch unbekannte Elemente zu erschließen:

- Diskriminierung und Identifizierung von akustischen Signalen
- Antizipieren von lexikalischen Elementen und Kollokationen
- Assoziieren von thematisch gebundenen Wortfeldern
- Selektieren von Schlüsselworten und –begriffen
- Analysieren von Kernstrukturen und Textreferenzen
- Kombinieren von Sinnzusammenhängen (Schumann 1989: 202)

Für das Training des Hörverstehens gibt es viele verschiedene Übungsmöglichkeiten (vgl. dazu Dahlhaus 1994, White 1998, Hadfield/Hadfield 1999, sowie die Zeitschriftenthemenhefte zum Thema Hörverstehen: *Fremdsprache Deutsch* 4/1992, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 34/2000, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37/2003). Eine umfangreiche Übungstypologie zum Hörverstehentraining bietet Dahlhaus (1994) in ihrem Buch *Fertigkeit Hören*. Dabei werden Übungen zur thematischen Vorentlastung, zum Aufbau der Hörerwartung, zur Motivation, zur Kontrolle sowie zur Textarbeit unterschieden (Dahlhaus 1994). Bahns (2006: 129f.) fasst die verschiedenen Aufgabenstellungen in Anlehnung an Hadfield und Hadfield (1999) folgendermaßen zusammen:

- Hören und etwas vervollständigen
- Hören und etwas passend zuordnen



- Hören und etwas in die richtige Reihenfolge bringen
- Hören und etwas raten
- Hören und etwas richtig stellen
- Hören und etwas zeichnen
- Hören und Anweisungen ausführen

Ebenso wie das Lesetraining, lässt sich auch das Training des Hörverstehens sowohl auf die selbstbestimmten Lernphasen als auch auf die Präsenzphasen in der Klassengemeinschaft verteilen.

Um den Lernern die Möglichkeit zu geben, diesen höchst komplexen Prozess des Hörverstehens ihrem individuellen Vermögen anzupassen, ist das selbstständige und damit individuelle Training eine gute Möglichkeit. Das Hörtraining von Texten und Dialogen geschieht in der Regel mit Texten, die auf Tonträgern gespeichert sind und ist damit zwangsläufig an technische Medien gebunden. Der Einsatz der neuen Medien erweitert die technischen Möglichkeiten und vereinfacht damit manche Verknüpfungen von verschiedenen Übungsformen und medialen Teilaspekten. Wie bereits oben beschrieben, können auch hier über die Verknüpfung von Hör-, Schrifttexten und/oder Bildern verschiedene Sinneskanäle angesprochen und dadurch der Hörverstehensprozess erleichtert werden. So können beispielsweise in manchen Lernprogrammen (z.B. *Basis Deutsch*, *uni-deutsch.de*, *Tell me More*, *Sprachkurs Deutsch*) bei Hörtexten die geschriebenen Texte entweder ausgeblendet oder dazugeschaltet werden, so dass sich stärkere Lerner nur auf den Hörtext konzentrieren, schwächere Lerner jedoch die geschriebenen Texte als visuelle Hilfestellung dazunehmen können. Ebenso kann beispielsweise bei *Tell me More* oder *Sprachkurs Deutsch* die Geschwindigkeit der Hörtexte reguliert werden. Im individuellen Hörtraining können die Lerner selbst darüber entscheiden, wie oft sie einen Hörtext hören wollen oder müssen, um die zu bearbeitenden Aufgabenstellungen lösen zu können. Die unmittelbare Verknüpfung von Hörtexten und Übungen sowie die Möglichkeit der schnellen Kontrolle durch selbstkorrigierende Aufgaben ist, wie ebenfalls bereits beschrieben, ein Vorteil der neuen Medien.

In den Präsenzphasen in der Klassengemeinschaft kann das Hörverstehen im Rahmen von interaktiver Kommunikation trainiert werden. Dazu gehören das Training von rezeptiven Kommunikationsstrategien wie die Aktivierung des Vorwissens und das Aufstellen von Hypothesen, die unmittelbare Erschließung unbekannter Wörter aus dem Kontext, das Überprüfen der Hypothesen, Kompensationsstrategien sowie die interaktiven sprachlichen Mittel, um „kurzfristige Diskrepanzen zwischen kommunikativen Anforderungen und seinen lernersprachlichen Möglichkeiten aufzulösen“ (Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 140).

### 3.2.4 Die produktiven Kompetenzen: Schreiben und Sprechen

#### 3.2.4.1 Schreiben

Mit dem Aufkommen der kommunikativen Didaktik rückte das Schreiben im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene, wie auch das Lesetraining, in den Hintergrund. Schreiben und Lesen wurden im Vergleich zum Hören und Sprechen als nicht-kommunikativ eingeordnet. Dazu kamen die Annahmen, „daß allein die Erweiterung des sprachlichen Inventars die Entwicklung der Schreibfertigkeit fördere“ (Wolff/Legenhausen 1991: 347), muttersprachliche Strategien automatisch in das fremdsprachliche Schreiben übertragen werden können und, dass das Schreiben eine eher zeitraubende Tätigkeit sei und seinen Platz daher vor allem in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung habe (Aßbeck 1993: 233). Diese Sichtweise hat sich Ende der 1980er-Jahre gewandelt. Krumm (Krumm 1989: 5) nennt dafür vier Gründe:

1. Die Sprachwissenschaft beschäftigt sich verstärkt mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten gesprochener und geschriebener Sprache.
2. Die Kultur- und Literaturwissenschaft erkennt die kulturelle Prägung verschiedener Textsorten und damit gewinnt das Schreiben in der Fremdsprache auch einen wichtigen kulturell-landeskundlichen Aspekt.
3. Die Lernpsychologie erkennt, dass „beim Schreiben das innere Sprechen der eigentlichen Verschriftlichung vorangeht und es daher mehr sprachliche Aktivitäten verlangt, als die Zeilen an der Oberfläche vermuten lassen“ (Roche 2005: 200f.).
4. Durch neue Medien wie Telefax, E-Mail, Chat und SMS ändern sich die Kommunikationsbedürfnisse und das Schreiben erfährt eine Aufwertung in der Alltagskommunikation: „the advent and popularity of e-mail, web-forums, Internet messenger services and text messaging has meant that there is now a huge increase in written communication“ (Scrivener 2005: 192).

Mithilfe der produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen wird sprachlicher Output erzeugt. Swain geht in seiner Output-Hypothese<sup>26</sup> (1993) davon aus, dass sich die Lerner bei der Sprachproduktion besonders anstrengen müssen, um eine Kommunikationssituation erfolgreich zu meistern und dadurch vorhandene Kenntnisse aktiviert, vertieft, geübt und automatisiert werden. Gass (1997) wendet Swains Output-Hypothese auf das Schreiben im Fremdsprachenlernprozess an. Sein Konzept der Interaktion besagt, dass der Fremdsprachenlernprozess durch das Schreiben gefördert wird, wenn der Lerner Feedback erhält und so die Möglichkeit hat, bestimmte sprachliche Aspekte bewusst zu verarbeiten.

Daraus ergeben sich nun, wie in den vorangegangenen Abschnitten auch die Fragen:

- Welche Funktionen erfüllt das Schreiben im Fremdsprachenunterricht genau?

---

<sup>26</sup> Diese Hypothese baut auf Krashens Input-Hypothese aus, die davon ausgeht, dass Sprache(n) nur durch das die Aufnahme von verständlichem Input gelernt wird (Krashen 1982). Zur Diskussion dieser Hypothese vergleiche Edmondson/House 2006.

- Wo wird das Schreiben in einem Blended-Learning-Modell sinnvoll integriert?

Nach Kast (1999) kann Schreiben im Fremdsprachenlernprozess demnach zwei untergeordnete Funktionen haben: Zum einen befriedigt es als Zielfunktion die neuen Kommunikationsbedürfnisse, zum anderen hat es eine Mittlerfunktion:

Writing involves a different kind of mental process. There is more time to think, to reflect, to prepare, to rehearse, to make mistakes and to find alternative and better solutions (Scrivener 2005: 192).

Der Schreibprozess wird von einem inneren Sprechen begleitet, wobei im Vergleich zum Sprechen Inhalte bewusster konzipiert, Wörter und Strukturen bewusster gewählt und eingesetzt werden. Die schriftliche Fixierung des Textes ermöglicht eine längere Verfügbarkeit des Textes als beim Sprechen, so dass auch die Kontrolle und die eventuelle Fehlerkorrektur eindeutiger und somit effizienter durchgeführt werden kann als in gesprochenen und damit flüchtigen Interaktionen. Dazu kommt, dass die Verbindung von Schriftbild als visueller Komponente und der Motorik (Schreibbewegungen) eine Wechselwirkung mehrerer Sinneskanäle fordert und das „optisch-graphomotorische Lernen“ (Kast 1999: 21) die Behaltensleistung fördert.

Der Schreibprozess beginnt mit ersten Planungsschritten, wie die Aufgabenstellung bewältigt werden kann. Beim fremdsprachlichen Schreiben liegen diese ersten Planungsschritte meist auf der Wortebene, indem zum Beispiel thematische Mind-Maps erstellt werden. In einem zweiten Planungsschritt werden erste Formulierungen erarbeitet und erst im dritten Schritt entsteht der Text in Form von linearen Äußerungen, in denen konnektive und referenzielle Mittel eingesetzt werden, um aus einzelnen Formulierungen einen Text zu erstellen.

Der Prozess vollzieht sich nicht linear, sondern 'rekursiv', d.h. zurückgehend, zurückgreifend auf bereits durchlaufene Phasen. In dieser Rekursivität und Diskontinuität des Prozesses liegt paradoxerweise die Annäherung an die Zielvorstellungen, wie sie die Schreibaufgabe enthält: Rück-Schritte sind Fort-Schritte, sind Schritte hin zum Ziel (Kast 1999: 121).

An letzter Stelle bei der Erstellung eines schriftlichen (fremd- wie muttersprachlichen) Textes steht die Revision. Die Fremdsprachenlerner sollten erkennen, dass Fehler „Zwischenetappen im Lehr- und Lernprozess sind“ (ebd.: 170) und somit ein natürlicher Bestandteil des Prozesses. Ihnen müssen Möglichkeiten an die Hand gegeben werden, Fehler zu erkennen und zu korrigieren. Dabei müssen sie

- einen Fehler als solchen grundsätzlich erst einmal erkennen,
- feststellen können, um welche Art von Fehler es sich handelt,
- wissen, wie sie den Fehler korrigieren können,
- den Fehler korrigieren,

- und abschließend darauf achten, dass sie den Fehler nicht wieder begehen (Portmann 1991: 541).

Das Verfassen schriftlicher Texte ist zeitaufwändig und nimmt im Fremdsprachenunterricht interaktiven Aktivitäten wertvolle Zeit. Aus diesem Grund können schriftliche Aktivitäten in einem Blended-Learning-Modell sinnvoll in den multimedial gestützten Selbstlernphasen eingesetzt werden. Dafür spricht auch, dass die Kommunikation in den neuen Medien vorwiegend schriftlich verläuft, weshalb der Einsatz dieser Medien im Fremdsprachenunterricht authentische Schreibanlässe schafft. So können sich Klassengemeinschaften per E-Mail oder im Forum austauschen und mit anderen, wie etwa Partnerklassen oder Tandempartnern kommunizieren und so auf einfachem Weg auch Kontakte zu Muttersprachlern knüpfen.

Im Gegensatz zu den Printmedien können die neuen Medien dabei gute Hilfestellungen bieten. Über den sogenannten E-Assistenten beispielsweise, wie er im Lernprogramm *uni-deutsch.de* angeboten wird, haben Lerner die Möglichkeit, Fehler in ihren Texten selbst zu erkennen und zu korrigieren.

#### Der E-Assistent

bietet den Lernern Korrekturmöglichkeiten bei der Produktion freier Texte in Form von Grammatik- und Rechtschreibprüfung. Die Rückmeldung vollzieht sich dabei in drei Stufen nach didaktischen Gesichtspunkten, das heißt der Lerner soll die Fehlerkorrektur möglichst selbstständig durchführen. Als Erstes erfolgt daher nur eine Markierung möglicher Fehler und als Zweites werden Korrekturhinweise (*Komma! Relativsatz!*) angeboten. Gelingt dem Lerner damit immer noch keine vollständige Korrektur, gibt der *E-Assistent* Korrekturvorschläge, die der Lerner übernehmen oder gegebenenfalls anpassen kann (Roche 2005: 203).

In diesem Lernschritt wird also nicht nur das Verfassen von Texten trainiert, es wird auch das Lernen aus den eigenen Fehlern und somit das Sprachbewusstsein gefördert.

Der Chat stellt eine besondere Aktivität dar, weil die Kommunikation im Chat sehr häufig mit der mündlichen Kommunikation verglichen wird: In beiden Fällen ist die Kommunikation synchron, das heißt, die Kommunikationspartner müssen unmittelbar auf Gesagtes respektive Geschriebenes reagieren und spontan handeln. Um zu vermeiden, dass die Kommunikation in einem Chat chaotisch verläuft (Missachtung von Orthographie und Syntax, Themenabschweifungen etc.), muss der Chat ähnlich einem Konversationsunterricht, didaktisch gestaltet sein. Ein „Didaktischer Chat-Raum (DCR)“ (Platten 2001, Kap. 4) muss also verschiedene Komponenten enthalten, die ihn von einem offenen, ungesteuerten Chat unterscheiden:

1. Der DCR ist ein extra eingerichteter Chat-Raum für Lerner.

2. Es gibt eine pädagogische Instanz, die den Raum eingerichtet hat, ihn gestaltet und beobachtet.
3. Die Gesprächspartner sind der Instanz bekannt und haben einen bestimmten Auftrag erhalten. (Platten 2001, Kap. 4)

Wenn der Chat in einem derart gestalteten Raum stattfindet, ist er lerneffektiv und vor allem schüchterne Lerner können ihre Gedanken schriftlich ausformulieren. Der Chat stellt eine Zwischenstation zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation dar.

Das Geschehen im Chat gleicht in vielen Punkten *face-to-face*- oder Telefongesprächen und kann sich somit, auf mündliche Gespräche bezogen, als günstig erweisen. Der Lerner erwirbt und trainiert verschiedene Gesprächsstrategien, z.B. Eröffnung des Gesprächs, Beendigung des Gesprächs, Themeneinführung, Themenwechsel, etc.. Gleichzeitig übt der Chatter seine Lese- und Schreibfertigkeit, erweitert seinen Wortschatz und erhält landeskundliche Informationen aus erster Hand. Das schnelle Tempo trainiert Spontaneität, die sich sowohl auf den schriftlichen als auch auf den mündlichen Ausdruck auswirken kann. Auch der ständige Wechsel zwischen orientierendem und detailliertem Lesen, der beim Chatten gefordert wird, zwingt den Lerner, das flexible Anwenden der unterschiedlichen Lesestrategien zu trainieren (vgl. Steinig 1998). Zudem fördert der oft fließende Übergang von der Gesprächsebene auf die Metaebene des Gesprächs und umgekehrt sowie das damit zusammenhängende Bewusstmachen der Sprache die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz (Platten 2001, Kap. 8).

Der Einsatz von Chats in einem Blended-Learning-Kurs sollte vom Rhythmus der Selbstlern- und der Präsenzphasen abhängig gemacht werden. In Modellen mit relativ kurzen Selbstlern- und regelmäßigen Präsenzphasen kann auf Chats verzichtet werden. Der synchrone Austausch und die Interaktion finden dann in den Präsenzphasen statt. In Modellen jedoch, in denen die Lerner nur sehr selten in der Klassengemeinschaft zusammenkommen, kann der synchrone Austausch im Chat die Gruppenzugehörigkeit und -dynamik fördern und als Training für synchrone kommunikative Interaktionen dienen. Innerhalb einer Chat-Kommunikation ist die gesprächsinterne Kohärenz oft nicht leicht ersichtlich. Turn-taking ist ein wichtiges Organisationskonzept im Rahmen der Diskursanalyse. In Gesprächen können wir dem Gesprächspartner über Pausen, Intonation, Lautstärke oder auch nonverbale Zeichen wie Augenkontakt oder Gesten zeigen, dass unser Redeabschnitt (*turn*) vorüber und er nun an der Reihe ist. Im Chatraum beendet ein Teilnehmer seinen *turn*, wenn er seine Aussage über das Zeichen *Senden* online stellt und damit für alle anderen Teilnehmer sichtbar macht. Die Reihenfolge der *turns* wird demnach nicht von diskursanalytischen Regeln bestimmt, wie sie für die *Face-to-Face*-Unterhaltung gelten, sondern von dem Prinzip „Wer zuerst kommt, mahlt zuerst“. Wenn man Chat-Protokolle liest, erscheinen die Reihenfolge der *turns* oft zusammenhangslos.

This disruption of our default paradigm for dialogue can be disconcerting especially to those new to chat; participants in pilot research at the University of Limerick referred to the 'disjointed', 'detached', 'distanced', 'random', 'haphazard' pattern of the discourse (Mishan 2007: 197).

Es entstehen dadurch neue chat-spezifische Verständnisprobleme, die zu den Schwierigkeiten hinzukommen, die Fremdsprachenlerner ohnehin in der spontanen Kommunikation haben können. Lerner, die in der Chatkommunikation sehr erfahren sind, können diese möglicherweise ausgleichen und von den folgenden Vorteilen profitieren:

The opportunity for language creativity in a non-judgmental, stress-free forum, the authentic and dynamic nature of the exchanges, the intriguing disguise of anonymity, are all genuine incentives for participation and involvement in discourse (Mishan 2007: 203).

Lerner jedoch, die in der Chatkommunikation unerfahren sind, sehen sich einer Doppelbelastung ausgesetzt, der Kommunikation in der Fremdsprache und den Kommunikationskonventionen in einem Chat. Der Einsatz eines Chats im Unterricht muss daher wohl überlegt sein:

- Kann die Zielgruppe der Lerner mit dem Medium Chat umgehen?
- Welches Ziel wird mit der Kommunikation im Chat verfolgt?

#### 3.2.4.2 Sprechen

Die Fertigkeit der mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache ist nicht automatisch das Ergebnis methodisch gesteuerten Lernens und Übens. Ein erfolgreicher Auf- und Ausbau der fremdsprachlichen Sprachkompetenz setzt beim Lernenden die Bereitschaft und den Willen voraus, sich aktiv am unterrichtlichen Gespräch zu beteiligen. Hier verhalten sich indessen Kursteilnehmer häufig zurückhaltend oder sogar passiv, weil die Diskrepanz zwischen Kommunikationsabsicht und begrenztem Ausdrucksvermögen in der Zielsprache zu Hemmungen führt. Es gehört zu den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts, solche lernbehindernden Hemmungen weitestgehend abzubauen (Hohmann 2006: 152f).

An dieser Stelle sollen nun die Fragen beantwortet werden:

- Was ist sprachliche Interaktion?
- Wie können die Hemmungen hinsichtlich des Sprechens im Fremdsprachenunterricht abgebaut werden?
- Wo hat die mündliche Kommunikation in einem Blended-Learning-Modell ihren Platz?

Clark (1996) beschreibt sprachliche Interaktion als „joint action built on individual actions“ (Clark 1996: 4) und argumentiert weiter, „that speaking and listening are not independent of each other. Rather they are participatory actions, like parts of a duet, and the language use they create is a joint action, like a duet itself“ (Clark 1996: 20). Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen:

Erstens werden sprachliche Informationen nicht erst durch den Rezipienten selektiert, sondern meist bereits durch den Produzenten, der in seine Äußerungen die Überlegungen einbeziehen muss, welche Informationen der Rezipient braucht, um das schriftlich oder mündlich Geäußerte verstehen zu können. Daraus ergibt sich die zweite Konsequenz, dass für den Rezipienten die Möglichkeit besteht, den Produzenten in die Sprachverarbeitung miteinzubeziehen, indem Ersterer den Zweiten um Wiederholung einer Äußerung oder die Erläuterung einer bestimmten Aussage bitten kann oder auch darauf aufmerksam machen kann, dass gewisse Informationen bereits bekannt sind (Wolff 2002: 114). Damit die eben beschriebene Interaktion funktioniert, müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Grice (1967) beschreibt diese Voraussetzungen mit vier Maximen:

1. Maxime der Quantität: den Beitrag zur Kommunikation so informativ wie erforderlich zu gestalten
2. Maxime der Qualität: den Beitrag so zu machen, dass er wahr ist
3. Maxime der Relation: den Beitrag aus relevanten Informationen zusammenzusetzen
4. Maxime der Modalität: den Beitrag gut zu strukturieren und Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten zu vermeiden

Des Weiteren ist sprachliche Interaktion auch an Verhaltensregeln gebunden, die ein Gespräch steuern. Man unterscheidet hierbei zwischen gesprächsbeginnendem und gesprächsfortführendem Verhalten (Wolff 2002). Ersteres ist vor allem von *adjacency pairs*<sup>27</sup> gekennzeichnet, mit deren Hilfe die Gesprächsteilnehmer sich unter Umständen begrüßen, in das Gespräch finden und das Thema einleiten. Zweiteres zeichnet sich durch die Art und Weise der Sprecherwechsel (*turn taking*) aus. So kann der Sprecher das Wort explizit an einen weiteren Gesprächsteilnehmer übergeben, oder ein anderer Sprecher nimmt es. Es ist auch möglich, dass der Sprecher selbst weiterspricht, bevor es ein anderer tut. Während der sprachlichen Interaktion ist der gemeinsame Wissensstand, auch *common ground* (Clark 1996) oder *shared knowledge* (Wardhaugh 1985) genannt, von großer Bedeutung. Er trägt in hohem Maße zur Kohärenz des Gesprächs bei. Sollte diese nicht mehr gewährleistet sein, so stehen den Sprechern verschiedene Strategien zur Verfügung, um sie wieder aufzubauen, wie Reparatur- oder Klärungsstrategien. Diese Voraussetzungen für das Funktionieren von sprachlichen Interaktionen gelten für das Schreiben/Lesen wie für das Sprechen/Hören. Beim Schreiben wird jedoch der gemeinsame Wissenstand ausschließlich vom Schreiber vorgegeben.

---

<sup>27</sup> „*Adjacency pairs* sind zwei im Regelfall unmittelbar aufeinander folgende Redebeiträge verschiedener Sprecher. Der erste Beitrag realisiert einen spezifischen Aktivitätstyp (man könnte auch sagen: Sprechhandlungstyp), der eine Fortsetzung mit einem korrespondierenden Aktivitätstyp projiziert, d.h. für den zweiten Sprecher relevant setzt“ (Institut für Deutsche Sprache: [http://gais.ids-mannheim.de/arbeitsbereich/glossar/grundbegriffe/adjacency\\_pairs/?page=2](http://gais.ids-mannheim.de/arbeitsbereich/glossar/grundbegriffe/adjacency_pairs/?page=2)).

Hohmann (2006) führt als Grund für die Zurückhaltung oder Passivität der Lerner im Fremdsprachenunterricht die Diskrepanz zwischen Kommunikationsabsicht und dem Ausdrucksvermögen. Diese Diskrepanz kann unterschiedliche Gründe haben:

- Verstehensprobleme: Lerner haben Schwierigkeiten beim Hörverstehen und können dem Kommunikationsstrang nicht folgen.
- Fehlende lexikalische und grammatische Ausdrucksmöglichkeiten: Lerner erstellen in ihrer Muttersprache komplizierte Gedankengänge, die sie in der Zielsprache so nicht formulieren können.
- Angst vor Blamage: Lerner haben Angst Fehler zu machen und versuchen diese durch Passivität zu vermeiden.

In den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels wurden die Themen Wortschatzerwerb, Erwerb der grammatischen Strukturen und das Hörverstehen bereits eingehend behandelt. Für die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, den Lernern über die sprachlichen lexikalischen und grammatischen Mittel Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie in der interaktiven Kommunikation anwenden können. In einem Blended-Learning-Modell können die Lerner sich lexikalische und grammatische Strukturen in den Selbstlernphasen zu den Themen aneignen und die mündliche Kommunikation in den Präsenzphasen vorentlasten. Auch das Hörverstehen kann in den Selbstlernphasen trainiert werden. So können Hemmungen und Ängste abgebaut werden, da sie sich in den Selbstlernphasen ohne Zeitdruck oder der Gruppendynamik ausgesetzt zu sein, vorbereiten können.

Die Präsenzphasen in der Klasse können zur mündlichen Kommunikation und Interaktion genutzt werden. Dabei kann direkter Bezug auf Hör- und Lesetexte genommen, die resümiert und/oder diskutiert werden oder es werden verwandte Themen als Transferleistungen zu dem in der Selbstlernphase behandelten Thema bearbeitet. Auch monologisches Sprechen in Form von kleinen Präsentationen vor einem Publikum können in der Klasse trainiert werden. Zusätzlich zu Sprechen sollten auch die Kommunikationsstrategien in den Präsenzphasen ausreichend thematisiert werden: Kompensationsstrategien, wenn Sprecher nicht genau das sagen können, was sie sagen wollen. Reparaturstrategien für den Fall, dass die Kommunikation ins Stocken gerät, affektive Strategien bei Hemmungen und Angst sowie soziale und interkulturelle Strategien für die kommunikative Interaktion mit Sprechern anderer Herkunftsländer.

Manche Lernprogramme bieten Lernern Übungsformen an, bei denen mündliche Texte über ein Mikrofon aufgenommen werden können. Diese Texte werden dann entweder von einem Spracherkennungsprogramm (vgl. *Tell me More, Sprachkurs Deutsch*) oder von einem Tutor (vgl. *Deutsch online, uni-deutsch.de*) überprüft und bewertet. Die neuen Medien „bieten dem Lerner die Möglichkeit, seine Sprache aufzunehmen, mit Musterlösungen zu vergleichen, zu



modulieren und auswerten zu lassen“ (Roche 2005: 204). Solche digitalen Übungsangebote können vor allem in Blended-Learning-Kursen genutzt werden, bei denen es nur sehr seltene Präsenzphasen gibt und daher die Lerner nur sehr wenig Möglichkeiten zum Sprechen haben. Mit diesen Übungsformen werden jedoch hauptsächlich die Aussprache (vgl. Kapitel 3.2.1) oder das monologische Sprechen trainiert.

### **3.2.5 Zusammenfassung und Ableitung von Hypothesen**

Zweifelsohne geht von der IT [Informationstechnologie] und ihren 'ungeahnten Möglichkeiten' eine bezwingende Faszination aus. (...) Sie waren dann erfolgreich, wenn sie sich an gegebene Lernbedürfnisse und -intentionen anpassen ließen und gegebenenfalls (im Einklang mit diesen) zur Durchsetzung methodischer Prinzipien sinnvoll beitragen konnten (Hess 2003: 21).

Die neuen Medien sind für den Sprachlernprozess jedoch nicht allein selig machend. Erst durch eine Analyse der psycholinguistischen Abläufe beim Lernen der grammatischen und lexikalischen Strukturen sowie der rezeptiven und produktiven Handlungsfertigkeiten können der Nutzen der Selbstlern- und der Präsenzphasen sowie die Möglichkeiten der neuen Medien für das Fremdsprachenlernen ausgelotet werden. In einem Blended-Learning-Modell können die Ergebnisse dann sinnvoll umgesetzt werden, wenn die Einzelaspekte des Fremdsprachenlernens so auf die Phasen verteilt werden, dass der Lernprozess unterstützt und die neuen Medien sinnvoll und adäquat eingesetzt werden.

Dieses Kapitel zeigt, dass der Fremdsprachenlernprozess auf der einen Seite von inneren Gesetzmäßigkeiten, auf der anderen Seite jedoch von individuellen Lernervariablen, wie Lerntradition, Lernerfahrung, Lerntempo, Vorkenntnissen etc. bestimmt wird. Der Lernprozess lässt sich so in zwei Bereiche unterteilen:

Erstens die Erarbeitung von lexikalischen und grammatischen Strukturen sowie die rezeptive Erarbeitung von Lese- und Hörtexten. In diesen Prozessen spielt das individuelle Vorwissen der Lerner, der Lernertyp sowie das Lernverhalten eine große Rolle. Aus diesem Grund lassen sich die Prozesse sehr gut in den Selbstlernphasen verorten. Ebenfalls soll das Schreiben dort angesiedelt sein, da die verschiedenen Anwendungen des Internets natürliche Schreibenlässe bieten, so dass das Schreiben sowohl in seiner Mittlerfunktion zur Verfestigung bestimmter Strukturen als auch in seiner Zielfunktion zur Kommunikation dort seinen Platz hat.

Zweitens die produktive Anwendung der gelernten Strukturen und Informationen. Hier steht der interaktive Prozess im Vordergrund. Es geht um das Bilden von Hypothesen, das Austauschen von Meinungen und Fakten sowie das Diskutieren. Dieser interaktive Prozess hat seinen Platz im Präsenzunterricht, in dem alle Akteure (Lehrer und Lerner) beieinander sind und sich miteinander in der Fremdsprache austauschen bzw. darin handeln können.

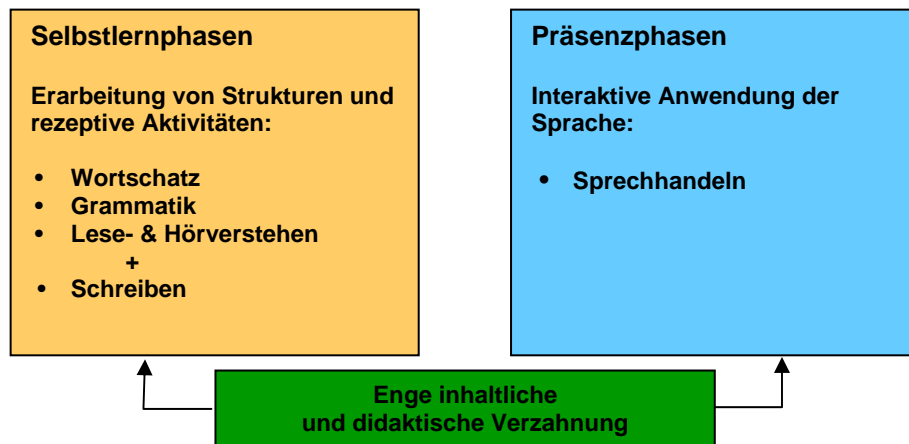


Abb. 3-5: Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht

Die Selbstlern- und die Präsenzphasen müssen inhaltlich und didaktisch eng miteinander verzahnt werden, damit der Präsenzunterricht eine neue Qualität erhalten und somit ein Mehrwert durch das Blended-Learning-Modell entstehen kann. Der Mehrwert besteht darin, dass im Präsenzunterricht kein oder nur wenig Zeitaufwand eingesetzt werden muss, um Strukturen zu erarbeiten oder durch intensives Üben zu automatisieren. Vielmehr lässt er ausreichend Raum für natürliche Sprechsituationen und setzt sich schwerpunktmäßig zum Ziel, die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lerner zu fördern.

Im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 6-8) soll das für den Fremdsprachenunterricht entwickelte Blended-Learning-Modell evaluiert werden. Um den Rahmen der Untersuchung nicht zu sprengen, wird diese auf den Erwerb der lexikalischen und grammatischen Strukturen sowie das interaktive Sprechhandeln beschränkt.

Aus den vorangegangenen Betrachtungen zu diesen Themen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- 1: In multimedial unterstützten Selbstlernphasen können Lerner ihre Wortschatzkenntnisse besser erweitern als im Gruppenunterricht, da sie sowohl gemäß ihrer individuellen Vorkenntnisse und Interessen arbeiten können, als auch in ihrem individuellen Rhythmus.
- 2: In multimedial unterstützten Selbstlernphasen können Lerner grammatische Strukturen besser erwerben und trainieren als im Gruppenunterricht, da sie sowohl gemäß ihrer individuellen Vorkenntnisse und Interessen arbeiten können, als auch in ihrem individuellen Rhythmus.

Der Experimentgruppe mit Teilnehmern des Blended-Learning-Kurses wird eine Kontrollgruppe gegenübergestellt, in der Teilnehmer sind, die denselben Kurs in Form eines reinen Präsenzmodells absolvieren. Da die Probanden der Experimentgruppe weniger Möglichkeiten zum Sprechen haben, als die Probanden der Kontrollgruppe, der Output also voraussichtlich geringer ist, soll außerdem den Fragen nachgegangen werden:

- Wie entwickelt sich die Sprechfähigkeit der Probanden der Experimentgruppe?
- Kommen die Probanden der Experimentgruppe ihrer eigenen Ansicht nach ausreichend zum Sprechen?
- Erkennt man einen Unterschied in der sprachlichen Entwicklung zwischen den Probanden der Experiment- und der Kontrollgruppe?

Auf das Untersuchungsdesign, die Ergebnisse und die abschließende Diskussion der Ergebnisse wird im empirischen Teil der Arbeit eingehend eingegangen.

## 4. Die Didaktik des Blended Learning

Beim Blended Learning im Fremdsprachenunterricht sind mehrere Komponenten vereint: Präsenzunterricht in der Klassengemeinschaft, selbstständige Lernphasen, fremdsprachendidaktische Ansätze und der adäquate Einsatz der Medien. Aus diesem Grund kann die Frage nach der Didaktik nicht einfach beantwortet werden, die Antwort muss vielmehr alle Komponenten abdecken. Dabei geht es um Fragen wie:

- Welche allgemeindidaktischen Konzepte liegen einem Blended-Learning-Konzept zugrunde?
- Auf welcher Fachdidaktik baut das Konzept auf?
- Welche Besonderheiten treten beim Lernen mit den neuen Medien auf?
- Welche Rolle spielt die Mediendidaktik?

In diesem Kapitel sollen diese Fragen beantwortet werden. Anschließend soll ein integratives didaktisches Modell<sup>28</sup> entworfen werden, das einem Blended-Learning-Konzept für den Fremdsprachenunterricht gerecht wird und dabei alle oben genannten Komponenten berücksichtigt.

### 4.1 Allgemeine Didaktik: Definition und aktuelle Positionen

Bereits 1657 veröffentlicht Johann Amos Comenius die *Didactica Magna*. Darin definiert er Didaktik als „die Theorie des richtigen Lehrens (...). Lehren heißt bewirken, dass das, was jemand weiß, auch ein anderer lerne und sich zu eigen mache. Richtig lehren bedeutet bewirken, dass jemand schnell, angenehm und gründlich lerne“ (Comenius 1959: 33). Für Dolch ist die Didaktik

die Wissenschaft (und Lehre) vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lerninhalt (Dolch 1965: 45).

Martial (1996: 9) beschreibt die Inhalte der Didaktik als „alle Vorgänge des absichtsvoll herbeigeführten Lehrens und Lernens, die langfristig und im Rahmen eines Plans angelegt sind“.

Allgemeine Didaktik bezeichnet jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick behält. Als Berufswissenschaft, vor allem von Lehrern, erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme; als Totalerfassung aller Erscheinungen und Faktoren im Felde des

<sup>28</sup> Hier wird der Modellbegriff nach Stachowiak (1980) verwendet, nachdem ein Modell etwas beschreibt, das einerseits im Sinn der Nachbildung von etwas verwendet wird, das bereits existiert. Andererseits ist ein Modell eine Vorlage, auf deren Grundlage etwas gestaltet werden kann.

Lehrens und Lernens ausgerichtete Disziplin kann sie auf keine erprobte Methode und keinen bewährten Ansatz didaktischer Theoriebildung verzichten; sie integriert die maßgeblichen Ergebnisse aller in Frage kommenden Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrags für die Lösung von Lehr- und Lernproblemen (Martial 1996: 22-23).

Wenn man sich auf die Suche nach didaktischen Modellen und Konzepten begibt, wird man beinahe von einer Flut überrollt. Daher sollen hier nur einige wenige Didaktikmodelle dargestellt werden, die für die historische Entwicklung und die aktuellen Positionen wichtig sind. Die vielfältigen allgemeinen didaktischen Positionen unterscheiden sich vor allem in drei Kriterien: Erstens dem jeweils zugrunde liegenden zentralen und zentrierenden Begriff, wobei sich zentral auf den für eine Theorie ins sprachliche Zentrum gerückten Begriff bezieht und zentrierend auf die didaktischen Regulativen. Zweitens unterscheiden sie sich im Gegenstandsfeld und drittens im Theoriebegriff, welcher sich nach Peterßen (2003) auf die Interessen bezieht, die auf dem Wissenschaftsgebiet verfolgt werden sollen.

Stadtfeld (2004) systematisiert Didaktik in fünf Gegenstandsfeldern:

1. Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen
2. Didaktik als Theorie oder Wissenschaft vom Unterricht
3. Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte
4. Didaktik als Theorie der Steuerung von Lernprozessen
5. Didaktik als Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien.

Diese Systematik gibt auch die historische Entwicklung der Didaktik gut wieder<sup>29</sup>. Die Didaktik von Comenius, für den es dabei hauptsächlich um das Lehren geht, lässt sich dem ersten Gegenstandsfeld nach Stadtfeld zuordnen. Didaktik als Unterrichtslehre steht bei Pädagogen wie Herbart im 19. Jahrhundert im Vordergrund. Dessen Augenmerk liegt auf den Unterrichtsgegenständen, die so gewählt sein sollen, dass Charakterstärke der Sittlichkeit als oberstes Ziel der Erziehung gewährleistet ist (vgl. Peterßen 2003). Willmann entwickelt den Didaktikbegriff von Herbart weiter. Für ihn ist Didaktik „die Lehre vom Bildungserwerb, wie er auf Grund und als Grund des Bildungswesens von Individuen vollzogen und ermittelt wird“ (Willmann 1909: 27). Aber auch Willmann stellt ein System formaler Regeln auf, welches die Unterrichtsorganisation, Lehrplangestaltung, Lehrverfahren etc. betrifft und auf christlichen und patriotischen Verhaltensvorstellungen basiert. Sein Didaktikbegriff liegt demnach zwischen den beiden Gegenstandsfeldern Theorie vom Unterricht und Theorie der Bildungsinhalte. Danach entwickelt sich die Didaktik stark zu einer Theorie von Bildungsinhalten. Von den Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts über die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik und Didaktik bei Nohl, Weniger, Dilthey und

---

<sup>29</sup> Einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung der Didaktik findet man bei Peterßen 2003.

anderen bis zum bildungstheoretischen Konzept von Klafki (1964), das dank seiner großen Praktikabilität bis heute einen wichtigen Stellenwert hat, steht der Bildungsbegriff im Vordergrund. Klafki unterscheidet dabei zwei Bildungsbegriffe: Der formale Bildungsbegriff beschreibt die Konfrontation der Schüler mit den Inhalten, die ihnen zur Ausformung und Übung von Kräften dienen. Als Bildungsergebnis wird ein möglichst virtuoses Können im Umgang mit der Wirklichkeit gesehen. Der materielle Bildungsbegriff beschreibt den Vorgang, in dem die Schüler sich die ihnen konfrontierten Inhalte aneignen und das Ergebnis umfangreiches Wissen ist. Die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik von Cube (1972: 125) versteht unter Erziehung einen „zielsteuernden Prozeß in einem offenen System, d.h. ein[en] Regelungsprozess“ und kann damit als Theorie der Steuerung von Lernprozessen eingeordnet werden. Dieser Erziehungsbegriff und das didaktische Modell, das Cube in Anlehnung an den kybernetischen Regelkreis von Norbert Wiener (1972) erstellte, musste sich jedoch heftiger Kritik aussetzen.

Erziehung ist immer ein Informationsvorgang und auch ein Regelungsvorgang. (...) Aber der Erziehungsprozess beinhaltet keine gleichbleibenden oder sich kontinuierlich und stetig verändernden Faktoren, sondern hat mit Menschen in ihrer gesamten Sprunghaftigkeit, Spontaneität und Unstetigkeit zu tun. (...) Durch ihre Unstetigkeit wird auch der Prozess selbst unstetig. Und wo unstete Prozesse ablaufen, wo Spontaneität notwendigerweise den Prozess zielgerichtet vorantreibt, da muss eine bloße kybernetische Betrachtung versagen (Peterßen 2003: 188).

Bei der lernzielorientierten beziehungsweise curricularen Didaktik und der kritisch-kommunikativen Didaktik geht es um Umsetzung und Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien.

Bei der curricularen Didaktik steht die Grundidee im Vordergrund, dass alles Lehren und Lernen eine Veränderung der Disposition von Verhalten bewirkt. Diese Verhaltensänderungen werden drei Bereichen zugeordnet: dem kognitiven, dem psychomotorischen und dem affektiven Bereich. Da diese Didaktik durch ein sehr engmaschiges Kategoriensystem für die Lernziele charakterisiert ist, wird die Planung des Unterrichts für die Lehrer sehr erleichtert. Auch wenn der behavioristische Ansatz der Verhaltensänderung, der dieser Didaktik zugrunde liegt, heute weitgehend überholt ist, bietet diese Didaktik verständliche und praktikable Planungsmodelle für den alltäglichen Unterricht. Sie ist damit eine willkommene Ergänzung zu den anderen Ansätzen und heute als Teil anderer umfassenderer Ansätze nicht mehr wegzudenken.

Auf der Basis der Kommunikationstheorie von Paul Watzlawik (1969) entsteht die kommunikative Didaktik. Die Bewusstmachung, dass Kommunikation jeden Moment des zwischenmenschlichen Handelns durchdringt (Watzlawik 1969: 53: „Man kann nicht nicht

kommunizieren.“) und das Aufzeigen, wann es zu Störungen in der Kommunikation kommt und welche Beziehungen es zwischen den Kommunikanten gibt, wirkt sich auf die Didaktik insofern aus, als die sozialen Aspekte, wie die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülern und die zwischen den Schülern stärker in den Vordergrund und die inhaltlichen Aspekte stärker in den Hintergrund treten. Die Identitätsentwicklung der Schüler nimmt einen wichtigen Platz in dieser Didaktik ein. Der lehrer- bzw. schülerorientierte Unterricht wird aufgelöst und als offener Lernprozess gestaltet.

Kritisch ist diese Didaktik insofern, als sie vorhandene Wirklichkeiten, die Ist-Werte unserer Gesellschaft, eben nicht unkritisch akzeptiert, sondern (...) permanent zu verbessern trachtet, in Soll-Werte zu überführen trachtet (Winkel 1980: 200).

Klafki entwickelt seinen früheren bildungstheoretischen Ansatz über den kritisch-kommunikativen Ansatz weiter zur kritisch-konstruktiven bildungstheoretischen Didaktik. Diese ist keine ausschließlich geisteswissenschaftlich orientierte Didaktik mehr, sondern vielmehr eine allen wissenschaftstheoretischen Ansätzen, das heißt der hermeneutischen, der empirischen und der kritischen Wissenschaftsauffassung gleichermaßen verpflichtete Theorie. Nach Klafkis Ansicht stehen hermeneutische Verfahren vor jeder empirischen Fragestellung und begleiten diese. Gesellschaftliche Zusammenhänge beeinflussen didaktische Entscheidungen und haben darüber hinaus ebenso wie diese eine gesellschaftliche Auswirkung. Daher ist es notwendig, dass diese Zusammenhänge immer wieder hinterfragt werden. Alle drei wissenschaftstheoretischen Ansätze – der bildungstheoretische, der kritisch-kommunikative und der kritisch konstruktive bildungstheoretische Ansatz – sind folglich eng miteinander verknüpft. Klafki erklärt diese Integration der Forschungsansätze, die auf die Frankfurter Schule und insbesondere auf Habermas (1967) zurückgeht, folgendermaßen:

Die Reflexion auf die Bedingungen, die Grenzen und die Konsequenzen jedes einzelnen Ansatzes zeigt dessen Ergänzungsbedürftigkeit durch die jeweils anderen im Sinne einer konstruktiven Synthese. Jeder Ansatz schließt nämlich Voraussetzungen ein, beruht – mindestens implizit – auf Annahmen, deren Gehalt und Gültigkeit nur durch die jeweils anderen Ansätze wissenschaftlich überprüft werden kann (Klafki 1991).

Vor diesem Hintergrund muss Didaktik

einerseits die Erscheinungsweisen von und die Gründe für Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, untersuchen und andererseits Möglichkeiten, solche Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben. (...) Die Bestimmung konstruktiv weist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-,

Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist (Klafki 1991).

Dabei stellt Klafki die Lernziele an die erste Stelle. Alle unterrichtsbezogenen Entscheidungen müssen sich daran orientieren:

- Was soll Thema des Unterrichts sein und aus welcher Perspektive soll es behandelt werden?
- Welche Medien und Methoden sollen eingesetzt werden?
- Wie sollen die jeweiligen soziokulturell vermittelten individuellen bzw. gruppenspezifischen und institutionellen Bedingungen für den Unterricht in ihrer Bedeutung beurteilt werden (Klafki 1991: 117)?

Für die Unterrichtspraxis stellt Klafki ein detailliertes Modell zur Verfügung, mit dessen Hilfe die Bedingungen, unter denen der Lehr-Lernprozess stattfinden soll, analysiert, Fragestellungen und Zusammenhänge begründet, Themen strukturiert, Darstellungsmöglichkeiten bestimmt und der Unterrichtsprozess gestaltet werden können. Wegen seiner hilfreichen Strategien zur Unterrichtsplanung ist der kritisch-konstruktive bildungstheoretische Ansatz besonders bei Praktikern sehr beliebt. Auch die Tatsache, dass der Begriff Bildung mit aktuellen Inhalten gefüllt wird, findet viele Anhänger. In der metatheoretischen Diskussion hingegen bestehen noch manche Zweifel hinsichtlich der Möglichkeit, wissenschaftliche Positionen derart zusammenzufassen (Peterßen 2003).

Die konstruktivistische Didaktik entwickelte sich in den letzten 20 Jahren aus der konstruktivistischen Lerntheorie heraus, auf die im Kapitel 3.2 detailliert eingegangen wurde. Sie baut auf neurophysiologischen, systemtheoretischen, philosophischen, soziologischen und lernpsychologischen Ansätzen auf. Ihre Prämissen sind:

- a) Lernen ist nicht machbar, aber anregbar.
- b) Lernen kann jeder nur für sich. Von außen zwar angestoßen, vollzieht jeder seinen Lernprozess für sich selber.
- c) Nicht Bilder einer Außenwelt werden beim Lernen aufgenommen und verinnerlicht. Von außen lösen Reize in Lernern Energieprozesse aus, durch die subjektives Wissen gestaltet und eine eigene Wirklichkeit entsteht (Peterßen 2003).

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte und eingesetzte Blended-Learning-Modell verbindet Aspekte der kritisch-kommunikativen, der kritisch-konstruktiven und der konstruktivistischen Didaktik. Dabei wird der konstruktivistische Ansatz als Grundlage dafür genommen, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist, der nicht steuerbar, wohl aber anregbar und unterstützbar ist. Eine Fremdsprache lernt man in der Regel, um diese zu nutzen und in ihr zu sprechen. Sprechen ist nach Austins Sprechakttheorie (Austin 1976) immer zugleich auch Handeln. Wenn eine Sprache lernen bedeutet, in und mit dieser Sprache zu handeln, dann ist ein durchgehender Praxisbezug im Lernprozess unabdingbar. Lernziele



sollen aus der Praxis heraus entstehen und auf sie abgestimmt werden, so dass auch das Primat der Lernziele des kritisch-konstruktiven Ansatzes hier übernommen wird. Dabei sollen diese aber nicht gesellschaftlich-politisch oder institutionell bedingt vorgegeben sein, sondern immer wieder neu zwischen den Beteiligten, als gleichrangige Partner des Unterrichtsgeschehens, ausgehandelt werden. Hier kommt der kommunikative Aspekt zum Tragen. In der Praxis gibt der Lehrer dabei Anregungen und Themen vor. Der Unterricht soll jedoch derart gestaltet sein, dass er offen ist und dadurch spontan auch auf Anregungen, Interessen und Bedürfnisse der Lerner reagieren kann. Die Funktion der Lehrkraft verändert sich und sie wird zum Moderator des Unterrichtsgeschehens. Kritisch soll dieser didaktische Ansatz insofern sein, als die Lernziele vor dem Hintergrund ihres Praxisbezugs, aber auch die eingesetzten Medien und Methoden immer wieder hinterfragt und kritisch beleuchtet werden.

## 4.2 Fremdsprachendidaktik

Eine Fremdsprachendidaktik geht als Fachdidaktik aus der allgemeinen Didaktik hervor, bringt jedoch verschiedene fachspezifische Komponenten hinzu, die dazu beitragen sollen, das jeweilige Fach erfolgreich zu vermitteln.

Fremdsprachen werden gelernt, um damit und darin zu handeln. Um dies erfolgreich tun zu können, muss man einerseits sprachlich kompetent sein, das heißt die lexikalischen und grammatischen Strukturen weitgehend beherrschen, andererseits das Fremde auf der individuell-zwischenmenschlichen sowie der gesellschaftlich-politischen Ebene kennen und verstehen.

Sprache erwächst aus kulturellen Gegebenheiten und ist gleichzeitig daran beteiligt sie zu schaffen. Mit Sprache benennen wir die für uns wichtigen Elemente der Welt und erzeugen so mentale Bilder (Roche 2005: 221).

Sprache und Kultur gehören demnach unmittelbar zusammen. Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik hat sich aus dem kommunikativen Ansatz heraus entwickelt, dessen Anfänge in den 70er Jahren anzusiedeln sind und der als oberstes Lernziel die Vermittlung muttersprachlicher Kompetenzen hatte<sup>30</sup>.

Dieser didaktische Ansatz verbindet die Förderung der sprachlichen Kompetenz mit der des interkulturellen Verstehens.

Interkulturelles Verstehen ist ein dialektischer Prozeß, der zwischen verschiedenen Perspektiven der Ausgangs- und Zielkultur abläuft und (im erfolgreichen Fall) zu einer Reflexion der fremden und eigenen kulturellen Praktiken führt. Normalerweise wird der Prozeß von einer Gegenüberstellung der fremden und der eigenen Kultur ausgelöst, aber sie muß nicht auf einem statischen Vergleich der Kulturen beschränkt bleiben. (...) Im hermeneutischen

---

<sup>30</sup> Eine Übersicht zu der historischen Entwicklung der Fremdsprachendidaktik findet man z.B. bei Roche 2001.

Sinne sollte der Prozeß zu einer weiteren Analyse der Ausgangs- und Zielsprache führen. (...) Die Lerner sollen nicht nur die fremde Kultur erlernen, sie sollen gleichzeitig ihre eigene und deren Symbole kritisch reflektieren. Interkulturelle Kommunikation verlangt daher die Fähigkeit, sich selbst aus einer anderen Perspektive zu betrachten und in einer anderen neu zu schreiben (Roche 2001: 154).

Um dem Ziel gerecht werden zu können, sowohl sprachliche als auch interkulturelle Kompetenz zu fördern, fließen in diesem Ansatz die Ergebnisse verschiedener Bezugsdisziplinen zusammen, die im Folgenden genauer erläutert werden:

Die Zweitsprachenerwerbsforschung sucht nach Antworten auf Fragen wie zum Beispiel:

- Gibt es Ähnlichkeiten zwischen dem Erstsprachen- und dem Zweitsprachenerwerb?
- Wenn ja, welche sind das?
- Welche Unterschiede gibt es?
- Gibt es eine natürliche Lernsequenz auf der Ebene der Morpheme?
- Gibt es allgemeine Entwicklungsstufen beim Erlernen syntaktischer Phänomene? (vgl. Edmondson/House 2006).

Die Sprachlehrforschung beschäftigt sich damit, geeignete Methoden zur Vermittlung der sprachlichen und der kommunikativen Kompetenz zu finden, die wiederum interdisziplinär mit der Linguistik und der Spracherwerbsforschung verknüpft ist. Aber auch psychologische und neurologische Forschungsergebnisse stellen einen wichtigen Bestandteil der Fremdsprachendidaktik dar, um den Lernprozess einer Fremdsprache so weit wie möglich in seiner Ganzheit zu erfassen und ihn erfolgreich fördern zu können. Dabei sollen

Vermittlungsprozesse in Gang gesetzt und gestaltet werden, die zu einem solchen Verstehen führen, das dem Fremden gerecht wird, die eigene Wahrnehmung aber nicht aufgibt. Dieser Zustand wird auch als der dritte Ort bezeichnet, eine erweiterte Perspektive, in die die ursprüngliche eigene und die fremde eingehen (Roche 2005: 227f.).

Bei den Fremdsprachenlehrmodellen von Stern (1983) und Edmondson (1984) wird deutlich, wie viele Faktoren den Fremdsprachenunterricht und damit dessen Didaktik beeinflussen. Edmondson beschreibt den Fremdsprachenunterricht daher auch als Faktorenkomplex (1984: 57). Sterns Modell des Fremdsprachenlehrens schließt dabei drei Ebenen ein: Die erste Ebene stellt die Grundlagen, wie die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, Linguistik, Soziologie, Psychologie, Psycholinguistik und Erziehungswissenschaft dar. Auf der zweiten Ebene „benutzt er den Begriff ‘Educational Linguistics’, um das Fach zu benennen, das sich mit dem Fremdsprachenlernen und -lehren beschäftigt“ (Edmondson/House 2004: 20). Die dritte Ebene ist die der unterrichtlichen Praxis, auf der die Methoden, Lernziele, -inhalte und Materialien, aber auch die Organisation angesiedelt sind.

Im Modell von House (1984: 57; Edmondson/House 2004: 25) steht der Unterricht im Mittelpunkt. Er ist von vier interagierenden Faktorenkomplexen umgeben:

1. soziopolitische Faktoren
2. wissenschaftliche Faktoren
3. personenbezogene Faktoren der Lehrer und Lerner
4. Lehr- und Lernumgebungsfaktoren

Alle diese Faktoren wirken zusammen und sinnvollerweise sollte keiner dieser Faktoren isoliert dargestellt werden. „Die Metapher des ‘Faktorenkomplexes’ darf also nicht im Sinne eines Nebeneinanders von Einzelfaktoren verstanden werden“ (Edmondson/House 2004: 26).

## **4.3 Mediendidaktik**

### **4.3.1 Lernen mit (den neuen) Medien**

Die Frage, ob der Lernprozess durch die neuen Medien verbessert werden kann, wurde und wird in der Fachliteratur heftig diskutiert. Am prominentesten ist wahrscheinlich die Debatte zwischen Clark und Kozma, die in den 80er und 90er Jahren stattgefunden hat und bis heute nicht abschließend geklärt ist. Bereits 1983 vergleicht Clark die neuen Medien mit einem Lieferwagen: “Media are mere vehicles that deliver instruction but do not influence achievement any more than the truck that delivers our groceries causes changes in our nutrition” (Clark 1983: 445). Er stützt sich dabei auch auf Aussagen anderer Wissenschaftler, die sich mit dem Thema Medien auseinandersetzten wie beispielsweise Mielke (1968), Levie und Dickie (1973), Schramm (1977) und Salomon (1979). Clark bezieht sich des Weiteren auf Ergebnisse aus 70 Jahren Forschung zu diesem Thema, „with no compelling evidence (...) that media cause learning increases under any conditions“ (Clark 1994: 25). In seinen Augen sind Medien innerhalb des Lernprozesses austauschbar, ohne dass sich das Lernergebnis dabei ändert.

Kozma geht dagegen davon aus, dass sich Medium und Methoden gegenseitig beeinflussen mit der Folge, dass das Medium auch das Lernen beeinflusst. „In a good design, media and methods are inexorably confounded. Media constrain and enable methods, or as Reiser (1994: 45) puts it, ‘(...) certain media attributes make certain methods possible’ (Kozma 1994: 11). Bei Clark ist nicht von Multimedia die Rede, sondern von Einzelmedien, wie Büchern oder dem Fernsehen, die austauschbar sind. Bei Kozma dagegen steht die Multimedialität der neuen Medien im Vordergrund, die so eingesetzt werden, dass Informationen in einer Art und Weise repräsentiert werden, dass die zur Verarbeitung der Informationen notwendigen kognitiven Prozesse gefördert werden. Die Hypothese von Kozma wird auch von anderen Wissenschaftlern wie Paivio (1986) und Mayer (1999; 2005)

unterstützt, die im Rahmen der Theorie der doppelten Kodierung (Paivio), beziehungsweise mithilfe der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens (Mayer 2005a.) beschreiben (auf beide Theorien wird im Kapitel 4.2.2 noch genauer eingegangen), dass der gezielte Einsatz von Medien und die dadurch hervorgerufene Multicodalität und Multimodalität kognitive Prozesse unterstützen und eine höhere Verarbeitungstiefe hervorrufen. Hierbei sind die neuen Medien, die diese vielfältigen Möglichkeiten integrieren, nicht austauschbar. „If we change the medium, we would have to completely redesign our methods“ (Kozma 1994: 13). Simpson (1994: 80) unterstützt Kozmas These auch von neurophysiologischer Seite:

Moreover, there should be no artificial separation of content and medium when it appears, from a neurophysiological perspective, that the two are interrelated. Since interaction with objects of perception appears to be necessary to effect biochemical changes in the brain – the functional basis of memory – it appears that active vice passive engagement of the mind with information may facilitate or constrain the use of different symbolic systems. Interactive technology combines different symbolic representations into a new form of symbolic language. An aggregate of facts can be integrated into an organic whole, leading to a new and innovative focus that might, through its interactive nature, more closely match the way the mind works.

Auch die Theorie der kognitiven Flexibilität von Spiro und Jehng (1991) bestärkt die Seite von Kozma, dass insbesondere die neuen Medien Lernprozesse vor allem komplexer Strukturen fördern. Sie beschreiben, dass komplexe Informationen mithilfe linearer Herangehensweisen nicht zufriedenstellend gelernt werden.

The computer is ideally suited, by virtue of the flexibility it can provide, for fostering cognitive flexibility. In particular, multidimensional and nonlinear hypertext systems, if appropriately designed (...) have the power to convey ill-structured aspects of knowledge domains and to promote features of cognitive flexibility in ways that traditional learning environments (textbooks, lectures, computer-based drill) could not (although such traditional media can be very successful in other contexts or for other purposes). We refer to the principled use of flexible features inherent in computers to produce nonlinear learning environments (Spiro/Jehng 1991: 25).

Medien alleine fördern noch nicht das Lernen, wie Clark (1983; 1994) und auch Kozma (1994) sagen. Aber Medien sind auch nicht, wie Clark behauptet, einfach austauschbar. Besonders die neuen Medien tragen durch ihre Hauptmerkmale Multimedialität, Multicodalität, Multimodalität, Hypermedialität und Interaktivität ganz neue Möglichkeiten in sich; anders als Bücher oder das Fernsehen, die Clark als Beispiele anführt und die bei weitem nicht die Kombinationsmöglichkeiten wie die neuen Medien bieten. In Kapitel 3 wurde untersucht, an welchen Stellen welche Möglichkeiten der neuen Medien sinnvoll eingesetzt werden können, so dass das Lernen einer Fremdsprache, in diesem Fall Deutsch als Fremdsprache, unterstützt wird. In der Diskussion der Ergebnisse des empirischen Teils

(vgl. Kap. 8) wird die Frage, ob die praktische Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse erfolgreich war, noch einmal aufgegriffen.

### 4.3.2 Mediendidaktik

Die Mediendidaktik ist ein Teilgebiet der Medienpädagogik, welche die „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer medientechnischen und medientheoretischen bzw. empirischen und normativen Grundlagen“ (Tulodziecki 1997: 45) abdeckt. Reinmann-Rothmeier sieht die Aufgabe der Mediendidaktik, „mit dem Einsatz und der Gestaltung von Medien das Lehren und Lernen in verschiedenen Bildungssituationen (Schule, Hochschule, Arbeitsplatz, Freizeit etc.) zu verbessern“ (Reinmann-Rothmeier 2002: 1).

Die Mediendidaktik beschäftigt sich mit der Bedeutung und den Möglichkeiten von Medien im Kontext von Bildung. Wenn sie diese Entwicklung nicht nur reflektierend begleiten will, sondern sich als eine „gestaltungsorientierte Mediendidaktik“ versteht, die einen Beitrag zur Gestaltung von Lebens- und Lernwelten leisten will, müssen Konzepte der Informatik und Pädagogik in einer interdisziplinären Sichtweise zusammenfließen (Kerres 1999b: 1).

Verwandte Teilgebiete der Mediendidaktik innerhalb der Medienpädagogik sind nach Stadtfeld (2004):

- die Medienerziehungstheorie, die alle Überlegungen zum Problemkreis der erziehungs- und bildungsrelevanten Ziele im Zusammenhang mit der Medienfrage und deren pädagogisch angemessenen Umsetzung umfasst,
- die Medientechnik, die sich mit den technischen Bedingungen und Voraussetzungen für medienpädagogisches Handeln befasst,
- die Medientheorie, die Aussagen zu soziologischen, psychologischen, rechtlichen, politischen und ähnlichen Zusammenhängen im Medienbereich systematisiert,
- die Medienforschung, die alle wissenschaftlichen Aktivitäten umfasst, um deskriptive Aussagen, Hypothesen und/oder Ziel-Mittel-Aussagen in einen systematischen Zusammenhang zu bringen,
- die Medienpraxis, in der es um den Einsatz von Medien bei der Vermittlung von Wissen geht.

Mediendidaktik beschäftigt sich also mit der Gestaltung von Medien sowie deren Einsatz, wobei diese beiden Bereiche stark voneinander abhängen. Je nach Einsatzart sollte das Medium spezifisch gestaltet sein. Stadtfeld (2004) nennt fünf didaktische Einsatzarten von Medien:

Medien als

- **Lehrmittel:** Das Medium hat in diesem Fall einen Werkzeugcharakter und dient der Veranschaulichung abstrakter Wissensinhalte.
- **Arbeitsmittel:** Das Medium ist ein Gegenstand, der eindeutig dazu eingesetzt wird, dass der Lerner sich dadurch bilden kann (vgl. Petersen 1970: 182).

- **Baustein:** „Der Einsatz [von z.B.: Filmen oder Dias] erfordert vom Lehrer eine sorgfältige Analyse der angebotenen Bausteine sowie ihre Einordnung in den Unterricht. (...) Von den Lernern wird zunächst ein rezeptives oder reaktives Lernen erwartet. Medien des Bausteinkonzepts können vom Lehrer in sein didaktisch – methodisches Unterrichtskonzept phasenweise eingegliedert werden und bestimmte einzelne Funktionen übernehmen, z.B. Motivation oder Wiederholung“ (Stadtfeld 2004: 63f.).
- **System:** „Das Systemkonzept sieht vor, dass das Medium für eine zuvor definierte Unterrichtseinheit als Lehrersatz fungiert. (...) In diese Medien ist neben Zielen und Inhalten auch eine vollständige Methodik der einzelnen Unterrichtseinheit in unbeeinflussbarer Vorgeplantheit eingelassen. (...) Von Lernern wird im Wesentlichen ein rezeptives und reaktives Lernen erwartet“ (Stadtfeld 2004: 64).
- **Lernumgebung:** Der Lerner lernt in relativ freier Interaktion mit dem Medium, wobei Lernen während der aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten geschieht.

Bei der Gestaltung der Medien muss ein besonderes Augenmerk auf dem Symbolsystem, mit dem die didaktisierten Informationen kodiert wurden, und auf der didaktischen Struktur der Informationen liegen.

Das Symbolsystem hat Einfluss darauf, welche mentalen Aktivitäten im Lerner bei der Beschäftigung mit dem medialen Angebot in Gang gesetzt werden. (...) Die didaktische Struktur bildet ab, wie ein Autor das Material, den „Stoff“ eines Lernangebots anordnet, portioniert und welche Verbindungen er zwischen den Elementen herstellt (Weidenmann 2001: 420).

Auch emotionale, motivationale und sozial-psychologische Überlegungen spielen bei der Gestaltung von (multi)medialen Lernmitteln eine Rolle. Um positive Emotionen bei den Lernern hervorzurufen, werden Lernangebote immer häufiger mit Unterhaltungsmerkmalen ausgestattet, um zu vermitteln, dass Lernen leicht ist und Spaß macht („Edutainment“). Die Individualisierung von Lernangeboten durch die Möglichkeit der Adaptivität von Medien an die Leistungen von Lernern sowie die zeitliche und räumliche Flexibilisierung des Lerngeschehens sollen die Motivation der Lerner steigern. Sozialpsychologische Überlegungen spielen bei der Gestaltung von Medien für den didaktischen Einsatz insofern eine Rolle, als dabei untersucht wird, inwieweit sich multimedial gestützte Kommunikation von zwischenmenschlicher Kommunikation von Angesicht zu Angesicht unterscheidet und wie Defizite in der multimedial gestützten Kommunikation aufgehoben werden können (Weidenmann 2001). Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Gestaltung von Medien ist die adäquate Selektion der vielfältigen technischen Möglichkeiten, um der Gefahr der mentalen Überforderung der Lerner entgegenzuwirken.

Bei der Entwicklung von Blended-Learning-Modellen ist es die Aufgabe der Mediendidaktik, die neuen Medien in das Gesamtarrangement sinnvoll zu integrieren, so dass sich die multimedial gestützten und die *Face-to-Face*-Lernphasen gegenseitig ergänzen und die Potentiale der Medien für die Förderung von kognitiven Prozessen ausgeschöpft werden. Die

Rollen, die Reinmann-Rothmeier (2003) den Medien in Bezug auf E-Learning zuweist, sind hierbei für die Gestaltung eines solchen Arrangements sehr hilfreich und sollen bei der Gestaltung des Lernarrangements für die empirische Untersuchung herangezogen werden. Die Medien unterstützen die:

- Distribution von Informationen: Die Aufgabe der Entwickler ist hierbei vor allem die lernerfreundliche Gestaltung der Informationen.
- Interaktion zwischen Nutzer und System: Hierbei ist die Aufgabe des Entwicklers sowohl die lernerfreundliche Gestaltung von Informationen als auch die Gestaltung von Lernaufgaben, Übungen, Feedback- und Antwortmöglichkeiten.
- Kollaboration zwischen den Lernern: Die Aufgabe der Entwickler wird hierbei um Gestaltung von Gruppenaufgaben und die Einbeziehung sozialer Kontexte erweitert.

#### **4.4 Ein Didaktikmodell für Blended Learning im Fremdsprachenunterricht**

Letztlich liefern didaktische Modelle und Theorien allerdings keine allgemeingültigen Handlungsanweisungen, sondern vielmehr mögliche Kriterien, die bei didaktischen Entscheidungen handlungsleitend sein können. Professionelles didaktisches Handeln zeigt sich darin, eine adäquate Diagnose der didaktischen Situation zu leisten und angemessene Entscheidungen auf der Basis wissenschaftlicher Aussagen aus den Bereichen der Instruktions- und der Entwicklungspsychologie zu treffen, deren Wirkung zu kontrollieren und gegebenenfalls zu revidieren (Strittmatter/Mauel 1997: 48)

Ein Blended-Learning-Modell setzt sich aus zwei übergeordneten Bestandteilen zusammen, dem *Face-to-Face*-Unterricht zwischen Lerner(n) und Lehrkraft und den multimedial gestützten Selbstlernphasen. Ein didaktischer Ansatz, der diesem komplexen Vorhaben gerecht werden soll, muss in sich allgemein-didaktische, fachdidaktische und mediendidaktische Ansätze integrieren. Eine pauschale Blended-Learning-Didaktik kann es nicht geben, weil damit die fachdidaktischen Ansätze unberücksichtigt blieben, die jedoch einen sehr wichtigen Aspekt des Gesamten darstellen. Aus diesem Grund soll hier auch von einem Didaktikmodell für Blended Learning im Fremdsprachenunterricht gesprochen werden und nicht von einer Blended-Learning-Didaktik allgemein.

In diesem Modell geben die allgemein-didaktischen Ansätze die allgemeine Richtung vor, sozusagen die „Denkbrille“, durch die der Lehr-Lernprozess gesehen wird. Auf diesem Fundament bauen die fachdidaktischen und mediendidaktischen Ansätze auf, die den Lehr-Lernprozess steuern und antreiben, wobei sich die drei Ansätze stark gegenseitig beeinflussen.

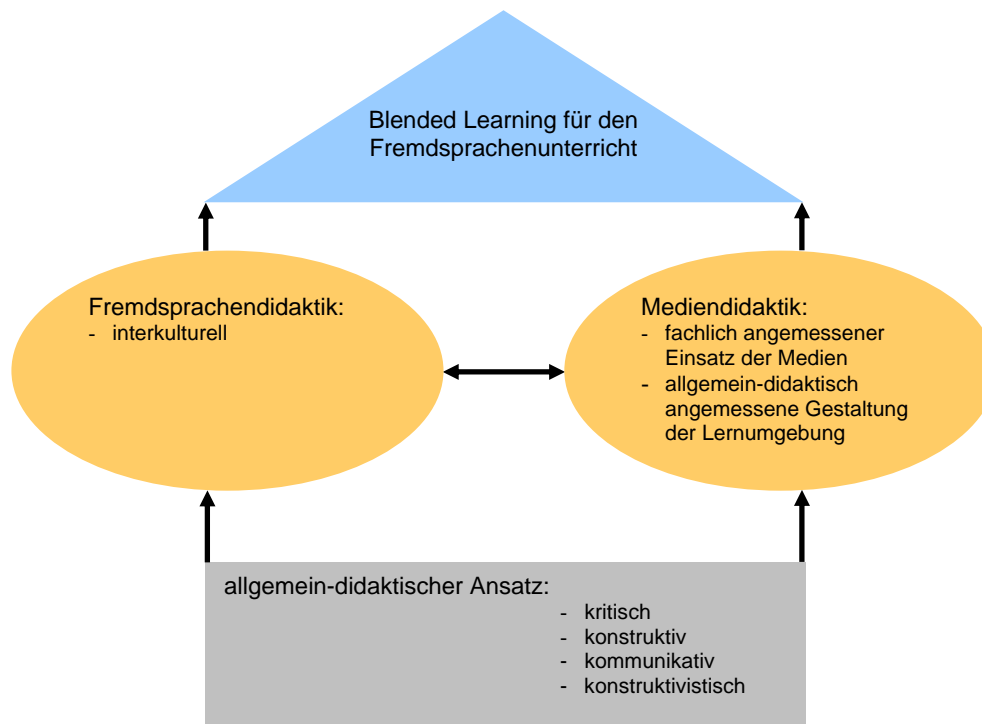


Abb. 4-1: Didaktikmodell für den Fremdsprachenunterricht

Die konstruktivistische Grundauffassung, dass Lernen nur anregbar ist, jeder Lerner also selbst und individuell für sich lernen muss, liegt dem Gesamtkonzept zugrunde. Daraus ergibt sich automatisch, dass der Unterricht ein offenes System sein muss, in dem Lehrer und Lerner als gleichrangige Partner miteinander arbeiten. Dabei macht der Lehrer thematische und strukturelle Vorgaben, die aber immer wieder gemeinsam kritisch hinterfragt und gegebenenfalls auch gemeinsam im Plenum an die Wünsche und Bedürfnisse der Lerner angepasst werden können. Er fungiert hier als primus inter pares, als Wegweiser und Moderator. Mit dem Primat der Lernziele und dem durchgehenden Praxisbezug des konstruktiven Ansatzes wird der Schritt in die fachliche Richtung getan. Den Richtlehrzielen<sup>31</sup> gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sind alle Lerner von modernen Fremdsprachen,

- mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten für die Herausforderungen verstärkter internationaler Mobilität und engerer Zusammenarbeit, nicht nur im Bildungswesen und in kulturellen und wissenschaftlichen Belangen, sondern auch in Handel und Industrie;
- durch effektivere internationale Kommunikation gegenseitiges Verständnis und Toleranz sowie die Achtung von Identitäten und von kultureller Vielfalt zu fördern; (...)

<sup>31</sup> „Richtlehrziele legen Zielvorgaben zu allgemeinen Kompetenzen fest, die eine Gesellschaft und ihre Bildungspolitik für wichtig erachten“ (Roche 2005: 181).



- Methoden des modernen Sprachunterrichts zu fördern, die die Unabhängigkeit des Denkens, des Urteilens und des Handelns zusammen mit sozialen Fähigkeiten und Verantwortungsbewusstsein stärken (GER 2001: 16).

Um diese Ziele erreichen zu können, müssen die Erkenntnisse der Sprachlehrforschung herangezogen und kritisch betrachtet werden. Vor dem Hintergrund des Blended Learning muss die Frage gestellt werden, wie die Grob- und Feinlernziele auf die verschiedenen Phasen verteilt werden sollen. Dabei kommen nun auch mediendidaktische Überlegungen mit ins Spiel. „Gefordert ist also das, was man eine ‘medienadäquate, interkulturelle Sprachdidaktik’ nennen könnte“ (Roche 2000: 142). Es muss bei der Konzeption von Blended Learning also immer wieder die Frage nach der Angemessenheit in Bezug auf die Gestaltung und den Einsatz der neuen Medien gestellt werden. Nur auf einem soliden integrativ-didaktischen Fundament kann ein Blended Learning Modell sicher stehen. Dabei müssen folgende Fragen gestellt werden:

- Welche Lernziele können in multimedial gestützten Selbstlernphasen so gelernt werden, dass diese Phase einen Mehrwert gegenüber den Präsenzphasen hat?
- Wie muss die multimediale Lernumgebung gestaltet sein, damit dieser Mehrwert zustande kommt?

## **5. Blended Learning – Vom Design zur konkreten Umsetzung**

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Selbstlernphasen im Blended Learning, die Prozesse beim Fremdsprachenlernen und ihre Verortung in einem Blended-Learning-Modell sowie die Didaktik des Blended Learning eingehend beschrieben wurden, soll in diesem Kapitel die Umsetzung des theoretischen Modells in einen Sprachkurs für Lerner auf dem Niveau B2 das Thema sein.

Dazu wird zunächst noch einmal auf theoretischer Ebene das Design der Lernumgebung und die einzelnen Kriterien der Lernumgebung dargestellt. Anschließend wird die Umsetzung des Modells in einen konkreten Sprachkurs mithilfe von drei Planungsebenen erläutert.

Der letzte Abschnitt in diesem Kapitel ist der Übergang zum empirischen Teil der Arbeit. Darin wird der Sprachkurs, der anschließend untersucht und evaluiert wird, in seiner Struktur, hinsichtlich der Zielgruppe sowie der Zielsetzungen beschrieben.

### **5.1 Das Design der Lernumgebung**

Nach der Beschreibung lerntheoretischer Ansätze sowie der Aspekte des fremdsprachlichen Lernens und der Didaktik soll im Folgenden die Lernumgebung für ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht erläutert werden. „Im Unterschied zum Begriff des Lernprogramms betont der Begriff der Lernumgebung stärker den Lerner mit seinen spezifischen Lernprozessen“ (Brink 1997: 9).

Lernumgebung meint keine physikalische Umgebung, sondern ist im Sinne von Arrangements zu interpretieren, die unterschiedlichen Materialien, Informationsträger und Hilfen aufeinander abgestimmt mit dem Ziel anzubieten, Lernprozesse anzuregen und zu unterstützen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1993: 248).

#### **5.1.1 Das Instruktionsdesign**

Das Instruktionsdesign beschäftigt sich mit der Gestaltung von Lernumgebungen und hat das Ziel „optimale Lernmethoden zu beschreiben, die eine bestimmte gewünschte Veränderung im Wissen und in den Fähigkeiten der Lerner am besten hervorrufen können“ (Brink 1997: 71). „Instruktionsdesign will praktische Unterrichtsentscheidungen durch Ziel-Methode-Relationen ableitbar machen“ (Schulmeister 2004: 20). Lerntheoretische und didaktische Ansätze liegen dem Instruktionsdesign zugrunde und haben die verschiedenen Ansätze in den letzten Jahrzehnten entscheidend geprägt.

Reinmann (2005) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem Instruktions- und dem Kontextdesign. Das Instruktionsdesign bezieht sich dabei auf den behavioristischen und den kognitiven lerntheoretischen Ansatz, in denen davon ausgegangen wird, dass mit Hilfe

der Lernumgebung der Lernprozess gesteuert wird, so dass bei der Gestaltung von Lernumgebungen die Instruktion im Mittelpunkt der Überlegungen steht. Hierzu gehören neben vielen anderen das Modell der **Programmierten Unterweisung** nach Skinner (1954) und die **Instruktionstheorie** nach Gagné (1965).

Vielen gilt Gagné als Vater des Instruktionsdesigns. Seine Grundprinzipien des Instruktionsdesigns mit Lernzielhierarchien und Lehrschritten (...) haben die Gestaltung des traditionellen Unterrichts (vor allem in der Schule, aber auch in der Weiterbildung) nachhaltig beeinflusst; viele Lehrende richten ihr Vorgehen bewusst oder unbewusst an den Grundideen von Gagné aus (Reinmann 2005: 179f.).

Weitere Designmodelle sind das **expositorische Lernen** nach Ausubel (1974) und die **Elaborationstheorie** nach Reigeluth (1979) oder die **Component Display Theory** nach Merrill (1983). Insgesamt ließen sich noch viele weitere Instruktionsmodelle nennen. Andrews und Goodson (1980) führen etwa vierzig Modelle<sup>32</sup> auf.

### 5.1.2 Das Kontextdesign

Als Pendant zum Instruktionsdesign führt Reinmann (2005) den Begriff des Kontextdesigns ein. „Eigenaktivität, Kontextbezug und soziale Partizipation in realen Situationen beim Lernen gehören zum gemeinsamen Kern von Modellen, die man dem konstruktivistisch orientierten Kontextdesign zuordnen kann“ (Reinmann 2005: 191). Während Schulmeister (2007: 73) Lernumgebungen, die sich an der konstruktivistischen Pädagogik orientieren, schlicht als „alternative Lernumgebungen“ bezeichnet, lässt sich im Begriff „Kontextdesign“ die Nähe zur situierten Kognition<sup>33</sup> erkennen, die in der Theorie des Konstruktivismus eine wichtige Rolle spielt und Lernumgebungen des Kontextdesigns maßgeblich bestimmt. Aus diesem Grund soll im Folgenden ebenfalls der Begriff des Kontextdesigns benutzt werden.

Im Gegensatz zum Instruktionsdesign gilt im Kontextdesign nicht das Primat des Lehrens, sondern das des Lernens. Die Aufgabe des Lehrenden bzw. Gestalters ist es,

Situationen herauszufinden, die Lernen stimulieren und neue Konzepte und Prozeduren entstehen zu lassen. (...)

Die pädagogischen Folgerungen aus dieser grundsätzlichen Bestimmung des Erkenntnisvorganges durch Konstruktivisten müssen sich konsequenterweise darauf beziehen, die Autonomie des Individuums und seine idiosynkratischen Prozesse zu respektieren und stärker zu beachten. Dies kann nicht dadurch geschehen, dass Instruktion objektives Wissen und einheitliche Methoden vorgibt, sondern durch die Entwicklung von Lernumwelten, in denen kognitive

---

<sup>32</sup> Eine ausführliche Übersicht über wichtige Modelle des Instruktionsdesigns liefern u.a. Reinmann (2005) und Schulmeister (2007).

<sup>33</sup> Die These der situierten Kognition geht davon aus, dass „Menschen strukturdeterminierte, autopoetische Wesen sind, die autonom und rekursiv organisiert sind, aber auf Perturbationen der Umwelt mit der Konstruktion idiosynkratischer Konzepte antworten“ (Schulmeister 2007: 71). Die Verarbeitung und Interpretationen von Informationen kann also immer nur vor dem Hintergrund des Kontextes gesehen werden.

Lernprozesse in handelnder Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfinden können (ebd.: 72).

Vor diesem Hintergrund haben sich viele verschiedene Konzepte für Lernumgebungen entwickelt, wie beispielsweise das Konzept des *cognitive apprenticeship* von Collins und Brown (1991), die *knowledge-building-communities* von Bereiter und Scardamalia (1992), die *Universal Constructive Instructional Theory* von Schott, Kemter und Seidl (1997) oder das *Anchored Design* der *Cognition and Technology Group at Vanderbilt* (1997), auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden soll<sup>34</sup>.

Eine Erweiterung des Kontextdesign ist das partizipatorische Design (Gayeski 1992). Dabei wird davon ausgegangen, dass externe Erstellungen von Lernumgebungen den Bedürfnissen der Lerner nicht ausreichend gerecht werden, so „daß nicht mehr der Lehrer und Tutor über die Lernziele, die Lerninhalte, den Lernprozeß entscheidet, sondern der Lerner in den Mittelpunkt des Entwicklungsprozesses rückt“ (Brink 1997: 55). Auch vor dem Hintergrund der neuen Einsatzmöglichkeiten des WWW wird das partizipatorische Design immer wichtiger. Tim O'Reilly (2005) prägte den Begriff *Web 2.0*, der einen neuen Umgang mit dem Internet beschreibt. Web 2.0 beschreibt keine technischen Veränderungen, sondern vielmehr eine Verschiebung von Grenzen bei der Nutzung des Internets. Kerres (2006: 3f.) beschreibt diese Grenzverschiebung auf drei Ebenen.

1. User versus Autor: Internetbenutzer werden mehr und mehr selbst zu Autoren im Internet, indem sie öffentliche Internetseiten mitgestalten können (Wikipedia, Internetcommunitys, etc.)
2. Lokal versus entfernt: Daten werden zum großen Teil nicht mehr nur auf dem eigenen PC gespeichert, sondern auf Webservern, um sie der Öffentlichkeit zugänglich zu machen.
3. Privat versus öffentlich: „Im Internet kann sich jede Person nun selbst so darstellen wie sie es mag. Es entfällt der redaktionelle Filter des Senders: Alles kann gesagt werden“ (Kerres 2006: 3).

Auch auf den Bereich des Lernens hat diese Entwicklung Einfluss. Während beim *E-Learning 1.0*, wie Kerres (2006: 7) es nennt, die Lernumgebung „eine Insel (...) mit Inhalten und Werkzeugen“ ist, die der Lehrer mit allen Ressourcen anfüllt und die der Lerner nutzt, ist sie beim *E-Learning 2.0* „ein Portal ins Internet mit Inhalten und Werkzeugen“, zu denen der Lehrer zwar Wegweiser aufstellt, die der Lerner aber individuell konfiguriert.

Im Gegensatz zu den Modellen des Instruktionsdesigns spielen Emotionen und die soziale Interaktivität der Lerner im Kontextdesign eine wichtige Rolle.

---

<sup>34</sup> Eine gute Übersicht über wichtige Modelle des Kontextdesigns bzw. der alternativen Lernumgebungen liefern u.a. Reinmann (2005) und Schulmeister (2007).

Seit Gagné ging es darum, Wege zu finden, die kognitiven Kapazitäten der Lerner so effektiv wie möglich auszuschöpfen. Wie bei den lerntheoretischen Ansätzen gibt es bei der Gestaltung von Lernumgebungen zwei Linien: Erstens die behavioristische und kognitive Linie, die davon ausgehen, dass Wissen vermittelbar ist und sich folglich vor allem damit beschäftigen, wie Wissen effektiv und sinnvoll gelehrt werden kann. Zweitens die konstruktivistische Linie, die Wissen als etwas sieht, das nicht gelehrt werden kann, sondern von den Lernern selbst konstruiert und erworben werden muss. Ihre Vertreter beschäftigen sich daher vor allem damit, Wege zu finden, wie man den Lernern die Informationen so darbieten kann, dass sie von diesen effektiv und sinnvoll aufgenommen werden können.

### **5.1.3 Das Design der Blended-Learning-Umgebung für den Fremdsprachenunterricht**

Fremdsprachenlernen erfolgt in der Regel, wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert, um mit der Zielsprache zu handeln und mit anderen Personen zu interagieren. Das Wissen, das zu diesem Zweck beim Fremdsprachenlernen angeeignet werden muss, muss also in hohem Maße verfügbar sein und aktiv angewendet werden können. Handlungsorientiertes und kontextgebundenes Lernen stehen deshalb hier im Vordergrund. Damit soll auch dem konstruktivistischen Lernansatz Rechnung getragen werden, der in seinem Verständnis von Lernen dieser Arbeit zugrunde liegt. Die Umgebung für das Blended Learning soll deshalb nach den Grundgedanken des Kontextdesigns gestaltet sein, wobei auch partizipatorische Ansätze zu finden sind.

Der Unterricht muss in den zu behandelnden Themen einen möglichst hohen Bezug zum Leben der Lerner aufweisen<sup>35</sup>. Lexikalische und grammatische Strukturen werden kontextgebunden behandelt und sowohl in den multimedial gestützten Selbstlernphasen als auch in den Präsenzphasen angewendet. Durch authentische Lese- beziehungsweise Hörtexte und Aufgabenstellungen werden die Lerner vor Probleme in ihrer ganzen Komplexität gestellt, die sie auf verschiedenen Wegen lösen können.

Partizipatorische Ansätze kommen in der Nutzung von Foren und Chats zum Einsatz. Hier können die Lerner ihre eigenen Meinungen veröffentlichen, Fragen stellen und sich gegenseitig Hilfestellungen sowie Lerntipps geben, wodurch eine weitere Lernressource entsteht, welche die Lerner selbst gestalten.

---

<sup>35</sup> In Lernsituationen mit mehreren Lernern wird man natürlich immer wieder damit konfrontiert werden, dass nicht alle Lerner gleichermaßen mit den Themen zufrieden sind. Angestrebt werden kann daher nur ein größtmöglicher gemeinsamer Nenner.

## 5.2 Kriterien der Blended-Learning-Umgebung

### 5.2.1 Wahl der Kriterien für eine Blended-Learning-Umgebung

Um ein Blended-Learning-Modell zu entwerfen und es in der Praxis umzusetzen, muss vorab geklärt werden, welche Kriterien dabei berücksichtigt werden müssen. Welche Kriterien aber sind das? Wann ist die Liste der Kriterien vollständig?

Roche (2003) beschreibt in seinem *Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation* die Wichtigkeit eines theoriebasierten Evaluierungsmodells, um einer „Verlistung (...) von wenig kontextualisierten Einzelkriterien, deren Gewichtung und Bewertung dann doch subjektiver Einschätzung, das heißt dem Gutdünken überlassen bleibt“, vorzubeugen (Roche 2003: 94). Kriterienkataloge in Form von Checklisten zeichnen sich zwar durch die Vorteile aus, dass sie kostengünstig und einfach in der Handhabung sind, scheinbare methodische Vergleichbarkeit und eine schnelle Vorauswahl ermöglichen, die Komplexität der Wirkungsfaktoren aufzeigen und bei der Hypothesengenerierung helfen.

Sie haben jedoch auch große Mängel aufzuweisen:

- **Willkür bei der Vollständigkeit und Detaillierung:** Wann ist ein Kriterienkatalog vollständig? Welcher Differenzierungsgrad ist einerseits notwendig, gestattet aber andererseits noch eine Handhabung des Evaluationswerkzeugs? (...)
- **Umstrittene Verfahren der Bewertung und Gewichtung:** Essentiell für eine vergleichende Untersuchung ist eine fundierte Gewichtung der Kriterien, die im Einzelfall aus einer subjektiven Sicht erfolgt.
- **Theorieferne:** Mechanistisch abgearbeitete Kriterienkataloge sind unflexibel, indem sie die Interdependenz von Faktoren unberücksichtigt lassen (Roche/Schlickau 2002: 8).

Die Vor- und Nachteile der Kriterienkataloge lassen sich aber nicht nur auf die Evaluation von Lernumgebungen oder -programmen beziehen, sondern gelten auch für die Entwicklung derselben.

Um vor allem den Nachteilen der Verlistung von Kriterien entgegenzuwirken, entwickeln Roche und Schlickau (2002) ein dialektisches Entwicklungs- und Evaluationsmodell. Darin sind die Dispositionen der Lerner (Alter, Herkunft, Vorkenntnisse usw.) sowie die allgemeinen und sprachlernspezifischen kognitiven Faktoren berücksichtigt, aus denen abgeleitet wird, wie die Lernziele in geeigneter Weise realisiert werden können. Das Modell, das Roche für die summative und formative Evaluation von Software entwickelt hat, ist vor allem wegen der Darstellung der Interdependenzen der Kriterien für die Entwicklung des Blended-Learning-Modells geeignet (vgl. Abb. 5-1). Die Kriterien Lernvariable, Lernerdisposition und Lernuniversalien (allgemeine und sprachlernspezifische kognitive

Faktoren) dienen als Grundlagen für die Erstellung der Richt-, Grob- und Feinlernziele. Der Einsatz instruktionistischer und konstruktionistischer Methoden ergibt sich aus dem Zusammenspiel des Lernerkontextes und den Lernzielen. Dabei soll keinem unreflektierten „Methodenmix“ Vorschub geleistet, sondern ein auf die entsprechende Lernsituation ausgerichtetes Verfahren angewandt werden.

Im Folgenden sollen nun die Kriterien *Disposition der Lerner* und *Lernziele* näher beschrieben werden. Das Kriterium der Sprachinformationsverarbeitung und seine Auswirkung auf ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht wurden bereits im Kapitel 3 ausführlich dargestellt.

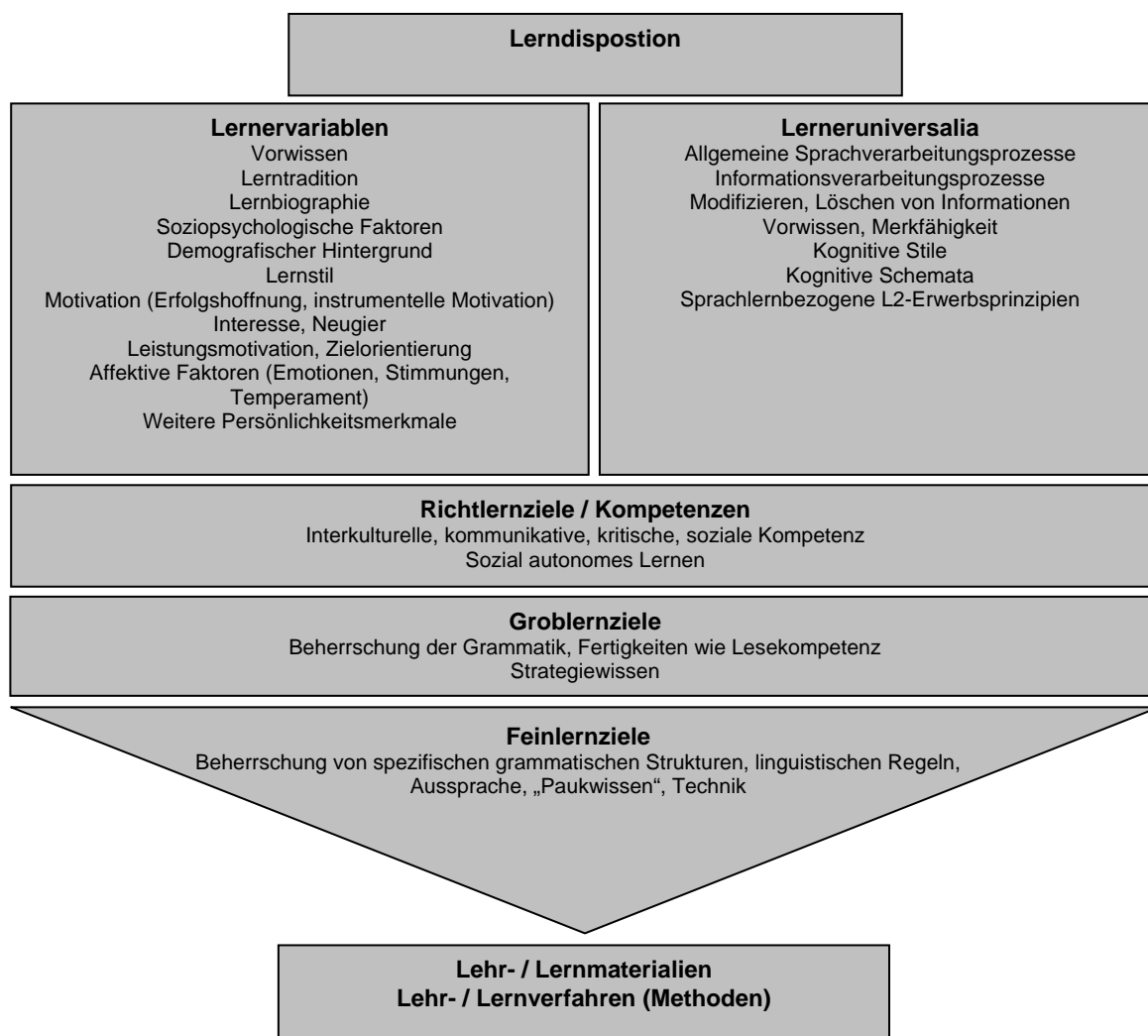


Abb. 5-1: Parameter eines theoriebasierten Evaluationsmodells (Roche 2008: 66)

### 5.2.2 Lernerkontext

Kenntnisse über die Zielgruppe sind für jede Unterrichtsplanung ein entscheidender Faktor, im Blended Learning jedoch insofern unerlässlich, als man hier gezielter als in den Reinformen des Unterrichts, sei es nun im multimedial gestützten Fernunterricht oder dem

Präsenzunterricht, auf die Heterogenität der Gruppe eingehen kann. Die Variablen, in denen sich die Lerner unterscheiden

bestehen einerseits aus den exogenen Faktoren des Lernumfeldes und umfassen damit kollektive und individuelle Aspekte der Umgebung. (...) Andererseits bestehen sie aus endogenen Voraussetzungen, der individuellen Lernerpersönlichkeit, zum Beispiel ihren Einstellungen, Erfahrungen, Präferenzen, ihrer Risikobereitschaft oder Toleranzfähigkeit (Roche 2005: 32).

Während man die meisten der endogenen Faktoren erst im Laufe des Unterrichts bei den Lernern erkennt, kann man die exogenen Faktoren in der Regel vorher feststellen und in die Unterrichtskonzeption einbauen. Ein wichtiger Faktor dabei ist zum Beispiel die Herkunft des Lerners, aus der man Fragen zu dessen Lerntradition ableiten kann.

- Kommen die Lerner aus einer Kultur, in der man lehrerzentrierten Unterricht gewöhnt ist, oder kann man davon ausgehen, dass sie kommunikative Unterrichtsformen kennen?
- Wie vertraut sind die Lerner mit selbstständigen Lernformen? Sind sie damit unter Umständen überfordert?
- Kann man solche Lernformen von Anfang an einsetzen, oder muss man die Lerner erst schrittweise an diese heranführen?
- Wie gut kennen sich die Lerner im Umgang mit den neuen Medien aus?

Auch das Vorwissen ist ein nicht zu vernachlässigender Faktor, zum einen, weil das Vorwissen der Lerner die Integration und Verarbeitung der neuen Informationen beeinflusst und zum anderen, weil die Lernerfahrung, die ein Lerner mitbringt, sich auf den Umgang mit den methodischen Verfahren auswirkt. Anfänger brauchen beispielsweise erfahrungsgemäß mehr soziale Wärme und persönlichen Kontakt als fortgeschrittene Lerner. Dieser Aspekt sollte bei der Konzeption von Blended Learning in der Verteilung der multimedial gestützten Selbstlern- und Präsenzphasen beachtet werden. Während bei Gruppen mit fehlendem oder nur geringem Vorwissen in den Anfangsphasen verstärkt Präsenzphasen stattfinden sollten, können bei fortgeschrittenen Lernern schon am Anfang Selbstlernphasen eingeplant werden. Aber auch innerhalb einer Lernstufe, oder einer Klasse kann das Vorwissen unterschiedlich sein. Im Blended Learning können Selbstlernphasen dazu genutzt werden, dass schwächere Lerner ihre Lücken schließen, während stärkere Lerner in diesen Phasen ihr Wissen durch Wiederholung festigen oder vertiefen. Ebenso können individuelle Wünsche berücksichtigt werden, wie etwa spezielles Fertigkeitstraining, wodurch die Motivation bei den Lernern gesteigert werden kann. Auch sollten das Alter sowie das Geschlecht der Lerner bei der Konzeption einer Unterrichtssequenz beachtet und im Hinblick auf die Auswahl bestimmter Themen, Aufgabenstellungen und Lernverfahren berücksichtigt werden.

Ein interessegesteuerter Unterricht, das heißt ein Unterricht, in dem Lerner Zielperspektiven entwickelt haben, ist immer explorativ und erfahrungsbezogen.



Er berücksichtigt die Kulturen der Beteiligten, erfasst die Lerner so weitreichend wie möglich, baut Selbstvertrauen auf, leitet zu selbstständigen Entscheidungen (kritischem Denken) an und führt zu einer Fortsetzung des Lernens über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus (Roche 2005: 34).

Die Forderung nach einem interessengeteuerten Unterricht gilt natürlich immer, egal ob es sich um Unterricht in Rein- oder Mischform handelt. Aber in einem ausgereiften Blended-Learning-Konzept kann eine solche Forderung leichter umgesetzt werden als in einem reinen Präsenzlernkonzept, da in den Selbstlernphasen unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse der Lerner berücksichtigt werden können.

### **5.2.3 Lehr- und Lernziele**

Wenn man die Zielgruppe kennt, muss überlegt werden, was man vermitteln will bzw., was die Lerner lernen wollen. Oft werden die Begriffe Lehrziele und Lernziele in einem Atemzug genannt und undifferenziert benutzt. Lernziele gehen von den Lernern aus und benennen die individuellen Wünsche und Motivationen, aus denen heraus jemand etwas Neues, zum Beispiel eine Fremdsprache lernt. Es gibt so viele Lernziele wie es Lerner gibt und sie sind daher nicht vollständig auflistbar. Lehrer bzw. Unterrichtsplaner sollten jedoch zumindest bis zu einem bestimmten Grad die Wünsche und Motivationen der Zielgruppen kennen, um das, was vermittelt werden soll, planen und strukturieren zu können. Wenn man von Lehrzielen spricht, begibt man sich in Gefahr, sich zu weit vom Lerner zu entfernen und ihm eigene oder institutionelle Vorgaben zu oktroyieren. In der Praxis müssen sich Lehrer bzw. institutionelle Unterrichtsplaner an den Lernzielen der Zielgruppen orientieren, um eine möglichst große Schnittmenge von persönlichen Lern- und vorgegebenen Lehrzielen zu erreichen. Da im Folgenden von den Unterrichtszielen aus Lehrersicht die Rede sein wird, wird von Lehrzielen gesprochen werden.

#### **Richtlehrziele im Fremdsprachenunterricht**

Auf der höchsten Ebene der Lehrziele sind die Richtlehrziele verortet. „Richtlehrziele legen Zielvorgaben zu allgemeinen Kompetenzen fest, die eine Gesellschaft und ihre Bildungspolitik für wichtig erachten“ (Roche 2005: 181). Die zur Zeit wichtigste institutionelle Vorgabe und Orientierung für Lehrer der modernen Fremdsprachen in Europa ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER), der vom Europarat initiiert und in der deutschen Fassung vom Goethe-Institut, von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegeben wurde. Als Richtlernziele werden hierin kommunikative, soziale, kritische und interkulturelle Kompetenzen genannt. Wie bereits in

Kapitel 4 beschrieben, spielt gerade die letztgenannte interkulturelle Kompetenz eine wichtige Rolle in der Fremdsprachendidaktik. Sie ist die Fähigkeit mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu kommunizieren. Sie beinhaltet, andere Verhaltensmuster und Denkmuster zu verstehen ebenso wie die Fähigkeit, den eigenen Standpunkt transparent zu vermitteln. Die Prozesse der interkulturellen Annäherung

fangen mit der Kommunikation über kulturelle Grenzen hinweg an, und sie werden auch nur durch diese am Laufen gehalten. Der Sprache kommt somit eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie zu. Das Lernen und Lehren von Sprachen ist daher eines der wichtigsten politischen Instrumente unserer Zeit (Roche 2001: 4).

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen ist das lebenslange Lernen. Lernen wird als eine „zentrale Grundfunktion des menschlichen Lebens“ angesehen (Dohmen 1996: 23). Das Lernen, auch im Erwachsenenalter, wird damit aufgewertet und eine hohe Flexibilität der Lehrprozesse wird gefordert, um eine bessere Anpassung an die Arbeits- und Lebensverhältnisse zu erreichen (Peters 1997). Um eigenverantwortlich ein Leben lang zu lernen, muss der Lerner selbstständig(er) in seinem Lernprozess werden. Das Lernen lernen, beziehungsweise Lernerautonomie und andere Schlüsselkompetenzen, wie kritische Kompetenz oder auch Informationskompetenz und Medienkompetenz, gewinnen an Bedeutung.

Lernerautonomie kann bei Lernern nicht vorausgesetzt werden, da die Förderung dieser Kompetenz stark von der Lerntradition der Lerner abhängt. Gerade im Fremdsprachenunterricht, in dem häufig Teilnehmer aus verschiedenen (Lern-)Kulturen zusammenkommen, ist es daher wichtig, die Lerner so zu fördern, dass sie autonom(er) werden. Dafür ist es notwendig, dass sich die Lerner ihrer eigenen Lernziele bewusst sind und ihnen im Unterricht Wege und Strategien mitgegeben werden, so dass sie auch außerhalb des Unterrichts eigenständig ihre Lernziele verfolgen können. Wichtig auf dem Weg zur Lernerautonomie ist es daher zu wissen:

- wie man an neue Informationen kommt,
- wie man mit den Informationen umgeht (kritische bzw. Informationskompetenz),
- und wie man heute die Möglichkeiten der neuen Medien effektiv ausschöpft, um an eben jene Informationen zu gelangen oder um neues Wissen zu festigen und zu vertiefen (Medienkompetenz).

Definitionen zur Informationskompetenz findet man häufig auch unter Schlagwörtern wie *Information Literacy* (u.a. Council of Australian University Librarians 2001; Association of College and Research Libraries – ACRL, 2000) oder *Critical Thinking* (Jenner 1997; Gabennesch 2002). Sie wird zum Bereich der *soft skills* gezählt und umfasst eine Reihe von Fähigkeiten, die dem Einzelnen den kompetenten, effizienten und verantwortungsbewussten

Umgang mit Informationen ermöglicht. Die ACRL benennt fünf Standards, welche eine informationskompetente Person ausmachen. Diese

1. bestimmt Art und Umfang der benötigten Informationen.
2. verschafft sich effizienten und effektiven Zugang zu den benötigten Informationen.
3. evaluiert Informationen und ihre Quellen kritisch und integriert die ausgewählten Informationen in ihr Wissen und Wertsystem.
4. nützt Informationen effektiv sowohl als Individuum als auch als Gruppenmitglied, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.
5. versteht viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen, die mit der Nutzung der Informationen zusammenhängen und sie hat Zugang und nutzt die Informationen in einer ethischen und legalen Weise (Homann 2002: 627).

Mit dieser Kompetenz steht die Medienkompetenz (auch *Media Literacy* genannt) in enger Verbindung, als die Fähigkeit, Medien und durch Medien vermittelte Inhalte effektiv nutzen zu können.

Die zur „internationalen Kommunikation“ (GER 2001: 16) und zum lebenslangen Lernen benötigten Schlüsselkompetenzen – interkulturelle Kommunikation, Lernerautonomie, Informations- und Medienkompetenz – finden daher über die Richtlehrziele Eingang in den Fremdsprachenunterricht.

Die Richtlehrziele müssen zwischen Ziel- und Ausgangskultur vermittelt werden, wenn der Sprachunterricht erfolgreich sein soll. Aus dieser Vermittlung ergibt sich schließlich die Wahl eines bestimmten lerntheoretischen Rahmens, der sowohl den Erwartungen der Lerner als auch den Anforderungen der Zielkultur entsprechen sollte (Roche 2005: 182).

Welche Rolle spielen nun die neuen Medien in der Vermittlung dieser hier genannten Richtlehrziele? Gerade im Hinblick auf die Lernerautonomie wird das Internet mit seinem ungeheuer großen und vielfältigen Informationsangebot immer wichtiger. Autonome Lerner haben in diesem alles umfassenden Informationsnetz nicht nur Zugriff auf digitale Wörterbücher oder Grammatiknachsschlagewerke, sondern auch auf didaktisierte sowie authentische Texte, die den interkulturellen Lernprozess fördern können. Das Internet bietet aber nicht nur ein reichhaltiges Informationsangebot, sondern auch die Möglichkeit, den interkulturellen Austausch zu vereinfachen und damit zu fördern (internationale Kontakte in virtuellen Klassenzimmern, Chaträume, E-Mail-Kontakte etc.).

Damit die Lerner sich dieses Instrument nutzbar machen können, müssen sie kompetent im Umgang mit den Medien werden, was bei der technischen Handhabung beginnt und über die sprachliche Benutzung der Internetwerkzeuge, wie Suchmaschinen, bis zur Fähigkeit geht, aus der angebotenen Vielzahl an Informationen die relevanten herauszufiltern.

Medienkompetenz bedarf also auch sprachlicher Fertigkeiten und so darf das Thema Mediennutzung in einem vollständigen Sprachunterricht heute nicht mehr fehlen.

Auf der Ebene der Richtlehrziele kann man also für den Fremdsprachenunterricht folgende Ziele zusammenfassen, die sich gegenseitig bedingen:

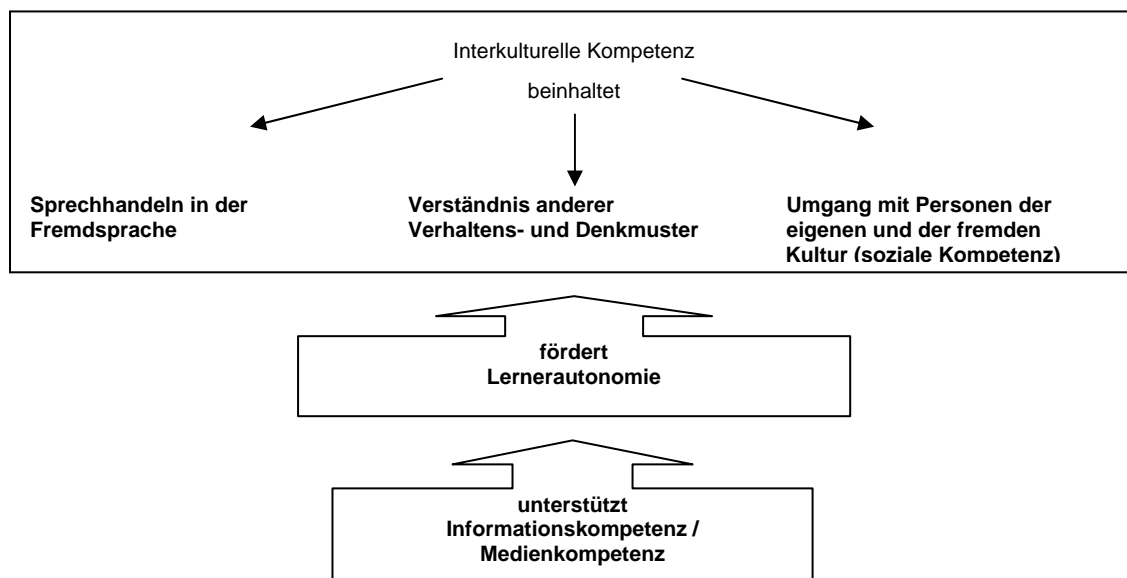


Abb. 5-2: Richtlehrziele für den modernen Fremdsprachenunterricht

Informations- bzw. Medienkompetenz als Richtlehrziele sind ein Teilaspekt der immer wieder geforderten Lernerautonomie. Lernerautonomie ihrerseits fördert die Lernprozesse, durch welche die Lerner interkulturelle Kompetenz erlangen sollen. Die drei hier genannten Richtlehrziele dürfen deshalb nicht unabhängig voneinander, sondern als sich gegenseitig bedingende und befördernde Ziele gesehen werden. Auch wenn alle drei Ziele auf der Ebene der Richtlehrziele anzusiedeln sind, stehen sie demnach in einer hierarchischen Folge.

### **Grob- und Feinlehrziele im Fremdsprachenunterricht**

Auf der Ebene der Groblehrziele werden bestimmte Wissensbereiche, z.B. grammatische oder lexikalische Themen oder Sprachhandlungen zu verschiedenen Fertigkeiten festgelegt, die vermittelt bzw. gelernt werden sollen. Der GER gibt mithilfe der detaillierten Kann-Beschreibungen für die verschiedenen Niveaustufen Vorlagen für Groblehrziele. Dabei wird im GER unterschieden zwischen:

- mündlicher und schriftlicher Rezeption
- mündlicher und schriftlicher Produktion
- mündlicher und schriftlicher Interaktion
- mündlicher und schriftlicher Sprachmittlung

Ein Lehrziel auf dem Niveau A2 für die mündliche Interaktion kann demnach zum Beispiel sein: Der Lerner „kann einfach und kurz von persönlichen Erfahrungen, Ereignissen und

eigenen Aktivitäten berichten“ (Glaboniat et al. 2002: 92), vom Ausbildungsweg, persönlichen Gewohnheiten oder größeren Ereignissen.

„Zu den Feinlehrzielen gehören beispielsweise die Kenntnis oder Beherrschung bestimmter sprachlicher Strukturen in bestimmten kommunikativen Situationen“ (Roche 2005: 183). Feinlehrziele zum oben genannten Beispiel könnten konkrete lexikalische Strukturen zur Ausbildung, den Hobbys oder Gewohnheiten sowie das Perfekt als grammatische Form des Deutschen zur erzählenden Darstellung vergangener Ereignisse sein.

### **5.3 Die Planungsebenen eines Blended-Learning-Modells**

Die Konzeption von Fremdsprachenunterricht an sich ist bereits ein komplexes Unternehmen. Dabei müssen die Grundannahmen, wie Lernen generell (lerntheoretische Ansätze) funktioniert und wie Informationen vermittelt werden können (didaktische Ansätze), mit den kognitiven Prozessen, die beim Fremdsprachenlernen ablaufen, verknüpft und mit den Teilnehmern des Unterrichts (Lehrer und Lerner) und deren Vorkenntnissen, kulturellen Hintergründen, Lehr- und Lernerfahrungen in Einklang gebracht werden. Beim Blended Learning kommen noch vier weitere Kriterien hinzu, die in die konzeptionellen Überlegungen miteinbezogen werden müssen:

1. der Arbeitsmodus (Lernen in der Klasse oder in multimedial gestützten Selbstlernphasen),
2. die Verknüpfung der verschiedenen Arbeitsmodi,
3. die Verteilung der Lerninhalte auf die Arbeitsmodi und
4. die räumlichen und technischen Möglichkeiten zur Durchführung einzelner Lernphasen (Neumeier 2005).

Um ein Ganzes zu entwickeln, das mehr ist als die Summe seiner Teile (Schlüter 2004), ist es notwendig, diese Kriterien abzuwägen und so zusammenzustellen, dass ein kohärentes Gesamtkonzept entsteht. Reinmann definiert Kohärenz in diesem Kontext als etwas, „dessen Teile zusammenpassen, im Einklang zueinander stehen und einen ‘Gleichklang’ ergeben; kohärent ist etwas, das in sich schlüssig, logisch und nachvollziehbar ist, das einen Sinn ergibt und interpretiert werden kann“ (Reinmann 2005: 136).

Die inhaltliche Füllung der Lernphasen hängt davon ab, was die Medien zum Lernprozess beitragen können und wo ihr Einsatz sinnvoll ist. Ebenso wichtig ist es aber, die Zielgruppe schon bei der Konzeption zu berücksichtigen. Dabei sollten vor allem Überlegungen dazu angestellt werden, ob und wie die Lerner mit den multimedial gestützten Selbstlernphasen umgehen können und wann der persönliche Kontakt zwischen den Lernern einerseits und dem Lehrer und den Lernern andererseits sinnvoll oder gar nötig ist.

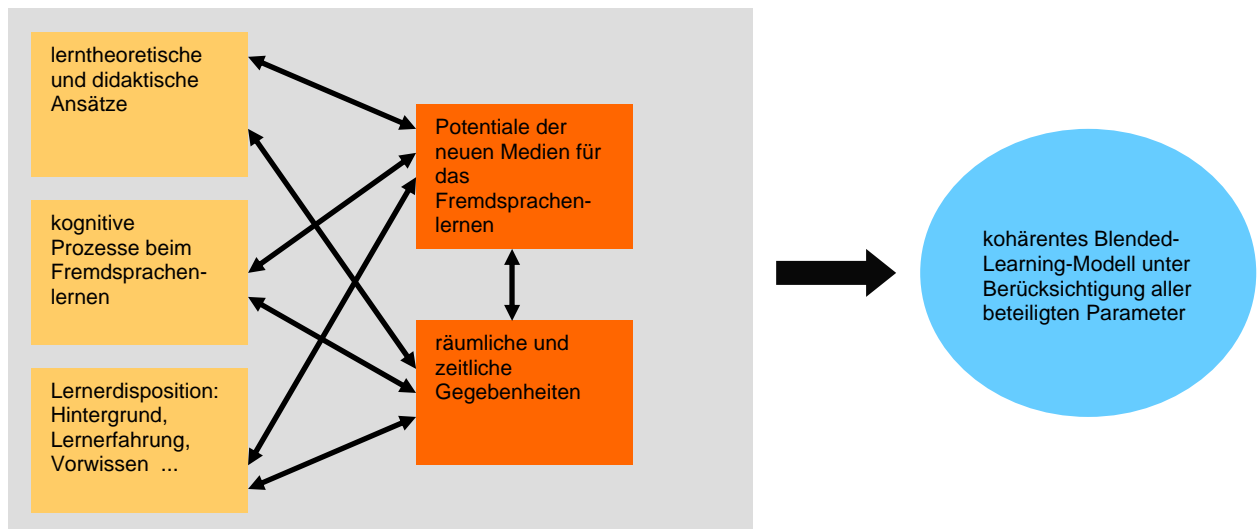


Abb. 5-3: Zusammenspiel der Kriterien beim Blended Learning

Um ein Blended-Learning-Szenario zu planen, schlägt Reinmann-Rothmeier (2005) in Anlehnung an Baumgartner und Bergner (2003) drei Planungsebenen vor:

1. Die Strukturebene: Sie ist die lerntheoretische und didaktische Basis, in welche die Lerninhalte eingebettet werden. Auf dieser Ebene werden auch der Lernerkontext und die Lehrziele angesiedelt.
2. Die Prozessebene: Auf dieser Ebene werden die Lernaktivitäten für das Konzept erstellt.
3. Die technische Ebene: Hier geht es um den konkreten Einsatz der Software.

In der Konzeption geht der Weg von der Struktur- über die Prozessebene und erreicht erst in der letzten Planungsphase die technische Ebene. Um im Konzeptionsprozess den roten Faden nicht zu verlieren, sollte Kohärenz als Leitkriterium über dem ganzen Projekt stehen. Eine Blended-Learning-Umgebung ist in diesem Sinn erst dann kohärent, wenn sie jeweils innerhalb der drei Ebenen schlüssig und nachvollziehbar gestaltet ist und die Verbindungen zwischen den Ebenen deutlich werden. Um die beiden Arten der Kohärenz zu unterscheiden, soll hier die Kohärenz innerhalb einer Ebene als *Intrakohärenz* und die zwischen den Ebenen als *Interkohärenz* bezeichnet werden.

Die Strukturebene ist die Ebene der Gegebenheiten, die das ganze Konzept bedingen. Hier fließen die lerntheoretischen und didaktischen Grundannahmen ein. Es wird die Zielgruppe definiert und dabei wird herausgearbeitet, welche Hintergründe und welches Vorwissen die Lerner mitbringen. Die Lernziele werden entworfen und ausgehend davon Aufgaben entwickelt, die der Zielgruppe und den Lernzielen angepasst sind.

Auf der Prozessebene stehen die einzelnen Lernaktivitäten und die Betreuung der Lerner im Vordergrund und es stellen sich Fragen, wie zum Beispiel: Welche didaktischen Lernszenarien ergeben sich aus den auf der Strukturebene erarbeiteten Lernzielen? Wie intensiv müssen die Lerner in diesen Szenarien betreut werden? Welche Formen der

Rückmeldung sind dafür geeignet (synchron, asynchron, persönlich oder durch das multimediale System)? In welcher Beziehung stehen die Lerner zueinander: Arbeiten sie alleine, in Kleingruppen oder im Plenum?

Gerade im Bereich des E-Learning und somit auch in den multimedial gestützten Selbstlernphasen des Blended Learning ist ein ausgereiftes Rückmeldesystem von äußerster Wichtigkeit. Die richtige Betreuung ist ein entscheidender Faktor für die Motivation der Lerner. Hohe Abbrecherquoten von bis zu 85% (Fritsch 2003) sind keine Seltenheit im Bereich des Fernunterrichts, wenn Lerner alleine und ohne die richtige Betreuung – unabhängig vom Lernmedium – mit den Lernmaterialien umgehen müssen. Die wichtigsten Aufgaben des Lehrers bzw. des Anbieters sind deshalb:

1. Unterstützung selbstgesteuerter Lernprozesse
2. Koordination von Kommunikationsprozessen
3. fachliche Betreuung
4. technische Betreuung
5. Motivation der Lerner

(Rautenstrauch, 2001; Arnold et al., 2004; Reinmann 2005; Fritsch 2003)

Kohärenz kann in diesem Zusammenhang z.B. bedeuten, dass Prozesse der Selbst- und Fremdsteuerung ausbalanciert werden, dass Kognition und Motivation gleichrangig berücksichtigt werden, dass eine Balance zwischen individuellen Aktivitäten und sozialen Interaktionen hergestellt wird (Reinmann 2005: 142).

Nach diesen Überlegungen kann man die technische Ebene betreten. Hierbei muss sich der Gestalter einer Blended-Learning-Umgebung Gedanken über seine technischen Möglichkeiten machen. Technische Komponenten des E-Learning sind Autorenwerkzeuge zur Erstellung von Inhalten, Inhaltsverwaltungssysteme, Lernerverwaltung, Kommunikationskanäle wie E-Mail, Forum und Chat, Textverarbeitungssysteme, Präsentationssysteme u.a.. Zu dieser technischen Ebene kann man in einem Blended-Learning-Kontext aber auch die Komponente der Präsenzphasen zählen: Wie regelmäßig können die Lerner an Präsenzphasen teilnehmen? Welche räumlichen Möglichkeiten stehen zur Verfügung? Welche Ausstattung haben die Unterrichtsräume?

Wenn man weiß, welche Komponenten man einsetzen kann, kann man über deren Potentiale nachdenken, denn nicht alles, was technisch möglich ist, ist auch didaktisch sinnvoll.

Die These von Schlüter (2004; vgl. Kap. 1) kann also dahingehend erweitert werden: Die Lernformen müssen in einer Art und Weise miteinander verknüpft werden, dass jede Lernform ihre Stärken ausspielen kann, und gleichzeitig die Schwächen von der jeweils anderen Lernform kompensiert werden. Darüber hinaus müssen auch die Struktur-, die

Prozess- und die technische Ebene in der Blended-Learning-Umgebung intra- und interkohärent konzipiert sein. Dann – und nur dann – entsteht ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile.

## **5.4 Umsetzung des Blended-Learning-Modells in einem Sprachkurs für Lerner auf dem Niveau B2**

Dieser Abschnitt beschreibt den Übergang vom theoretischen zum empirischen Teil dieser Arbeit. Dafür sollen hier das Blended-Learning-Modell in einen Sprachkurs für fortgeschrittene Lerner auf dem Niveau B2 umgesetzt werden. Dieser Kurs wird anschließend im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 6-8) untersucht und evaluiert. Der Kurs wird im Folgenden anhand der oben beschriebenen Planungsebenen dargestellt.

### **5.4.1 Die Strukturebene**

Das Blended-Learning-Modell, das hier konzipiert wird, basiert auf der konstruktivistischen Auffassung vom Lernen. Es wird davon ausgegangen, dass Lernen ein individueller, aber auch in der Interaktion mit anderen, ein sozialer Prozess der Wissenskonstruktion ist, der ein hohes Maß an Selbstorganisation durch die Lerner benötigt. Der Lehrer übernimmt in diesem Prozess die Rolle eines Coaches, der die Lernprozesse der Lerner begleitet und sie bei der Identifikation und der Lösung von Problemen unterstützt.

#### **a) Der Lernerkontext:**

Der Kurs richtet sich an Lerner, die an einer deutschen Universität studieren oder vorhaben, es zu tun. Die Lerner leben bereits in Deutschland und sind auch noch nach dem Unterricht der Zielsprachenkultur ausgesetzt. Um an einer Hochschule in Deutschland studieren zu können, wird das Niveau C1<sup>36</sup> vorausgesetzt. Für das Kursangebot wurde als Voraussetzung das Niveau B2 angegeben, um sowohl jene Interessenten zu erreichen, die sich auf das Studium in Deutschland vorbereiten wollen als auch solche, die bereits studieren, aber ihre Sprachkenntnisse verbessern und vertiefen wollen. So wird von Professoren und Dozenten an Hoch- und Fachhochschulen immer wieder beklagt, dass manche ausländischen Studenten trotz bestandener Zulassungsprüfung (z.B. DSH-Prüfung oder die Prüfung TestDaF), kaum ausreichende Sprachkenntnisse haben, um das Studium wirklich erfolgreich zu absolvieren.

Der Kurs wurde an der Universität Bayreuth sowie der Ludwig-Maximilians-Universität und der Technischen Universität in München ausgeschrieben. Insgesamt haben sich in Bayreuth zwölf und in München 39 Interessenten für den Kurs angemeldet. Ihr Niveau wurde mithilfe eines Einstufungstextes überprüft. Erfahrungen bei Kurseinstufungen an Sprachschulen

---

<sup>36</sup> Vergleiche Informationen zur Zulassung ausländischer Studenten an einer deutschen Hochschule unter: <http://www.daad.de/deutschland/wege-durchs-studium/zulassung/06160.de.html>.



zeigen immer wieder, wie schwierig es ist, Interessenten richtig einzustufen. Erfahrungen aus der Lehrpraxis zeigen aber auch, dass die freie Textproduktion ein relativ zuverlässiges Mittel zur Einstufung ist, da die Interessenten in einer freien Produktion zeigen, was sie bereits können. Alle Interessenten, die per E-Mail ihr Interesse an dem Sprachkurs bekundet hatten, wurden per E-Mail aufgefordert, in etwa 150 Wörtern zu beschreiben, wie sie bisher Deutsch gelernt haben, warum sie Deutsch lernen und welche Ziele sie mit dieser Sprache verfolgen (vgl. Anmeldeformular im Anhang 1). Mithilfe dieser Texte konnte sowohl das schriftliche Niveau der Lerner als auch ihre Motivation Deutsch zu lernen festgestellt werden. Eine mündliche Einstufung war aus organisatorischen Gründen nicht möglich, da viele der Interessenten sich vor Kursbeginn nicht in Deutschland befanden oder nicht vor Ort waren. Als Grundlage für die Einstufung wurden der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) und dessen Ausarbeitung für DaF „Profile Deutsch“ zu Hilfe genommen. Der GER gibt für die schriftliche Textproduktion auf dem Niveau B2 vor:

Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen (GER 2001: 67).

Es wurde bei der Einstufung Wert darauf gelegt, dass bestimmte strukturelle Kenntnisse zumindest größtenteils bekannt sind. Diese waren unter anderem die Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen, der Gebrauch der Tempusformen Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt sowie des Modus Konjunktiv II, außerdem der Gebrauch der Modalverben und die Valenz der Verben<sup>37</sup>.

Das Durchschnittsalter der Kursteilnehmer war 26,78 Jahre, wobei der Jüngste 18 und der Älteste 45 Jahre alt war. 72,4% (n = 37) der Kursteilnehmer waren zwischen 20 und 30 Jahre alt. Die Herkunft der Kursteilnehmer war sehr heterogen. Sie kamen aus insgesamt 21 verschiedenen Ländern und sprachen 17 verschiedene Muttersprachen, ein relativ hoher Anteil der Kursteilnehmer (23,5%; n = 12) kam aus Russland.

---

<sup>37</sup> Vgl. Grammatikübersicht in Glaboniat et al. (2002: 154ff.).

|        |               | Nationalität |         |
|--------|---------------|--------------|---------|
|        |               | Häufigkeit   | Prozent |
| Gültig | brasilianisch | 4            | 7,8     |
|        | britisch      | 2            | 3,9     |
|        | südkoreanisch | 6            | 11,8    |
|        | kolumbianisch | 3            | 5,9     |
|        | bulgarisch    | 1            | 2,0     |
|        | russisch      | 12           | 23,5    |
|        | ukrainisch    | 3            | 5,9     |
|        | mexikanisch   | 2            | 3,9     |
|        | italienisch   | 5            | 9,8     |
|        | griechisch    | 1            | 2,0     |
|        | aserbaidshani | 1            | 2,0     |
|        | ungarisch     | 1            | 2,0     |
|        | kroatisch     | 1            | 2,0     |
|        | kubanisch     | 2            | 3,9     |
|        | rumänisch     | 1            | 2,0     |
|        | ägyptisch     | 1            | 2,0     |
|        | polnisch      | 2            | 3,9     |
|        | chinesisch    | 1            | 2,0     |
|        | weißrussisch  | 1            | 2,0     |
|        | irisch        | 1            | 2,0     |
| Gesamt |               | 51           | 100,0   |

Tab. 5-1: Nationalität der Kursteilnehmer

|        |               | Muttersprache |         |       |
|--------|---------------|---------------|---------|-------|
|        |               | Häufigkeit    | Prozent |       |
| Gültig | Portugiesisch | 4             | 7,8     |       |
|        | Englisch      | 3             | 5,9     |       |
|        | Koreanisch    | 6             | 11,8    |       |
|        | Spanisch      | 6             | 11,8    |       |
|        | Bulgarisch    | 1             | 2,0     |       |
|        | Russisch      | 13            | 25,5    |       |
|        | Ukrainisch    | 2             | 3,9     |       |
|        | Italienisch   | 5             | 9,8     |       |
|        | Griechisch    | 1             | 2,0     |       |
|        | Aserbaidshani | 1             | 2,0     |       |
|        | Ungarisch     | 1             | 2,0     |       |
|        | Kroatisch     | 1             | 2,0     |       |
|        | Rumänisch     | 1             | 2,0     |       |
|        | Arabisch      | 2             | 3,9     |       |
|        | Polnisch      | 2             | 3,9     |       |
|        | Chinesisch    | 1             | 2,0     |       |
|        | Weißrussisch  | 1             | 2,0     |       |
|        | Gesamt        |               | 51      | 100,0 |

Tab. 5-2: Muttersprache der Kursteilnehmer

62,7% der Kursteilnehmer (n = 32) studierten zur Zeit des Kurses bereits in Deutschland. 9,8% der Teilnehmer (n = 5) nahmen an einem Austauschprogramm, wie dem Erasmusprogramm, teil, weitere 9,8% (n = 5) wurden durch Stipendien gefördert. 7,8% (n = 4) promovierten und 35,3% (n = 18) studierten regulär, das heißt, ohne dabei an einem besonderen Programm teilzunehmen oder durch ein Stipendium gefördert zu werden. 37,3% der Kursteilnehmer (n = 19) gaben bei der Frage nach dem Kontext ihres Aufenthaltes in Deutschland „Sonstiges“ an. Im Fragebogen konnten sie diesen Punkt durch eine eigene Antwort weiter spezifizieren. Dabei ergab sich, dass von den insgesamt 19 Teilnehmern, die „Sonstiges“ angekreuzt hatten, sich sieben auf ein unmittelbar bevorstehendes Studium vorbereiten wollten. Drei Kursteilnehmer gaben an, als Au-Pair in Deutschland zu sein und den Wunsch zu haben, danach in Deutschland zu studieren. Zwei hatten das Studium bereits abgeschlossen und sieben Teilnehmer haben ihre Angaben nicht weiter erläutert.

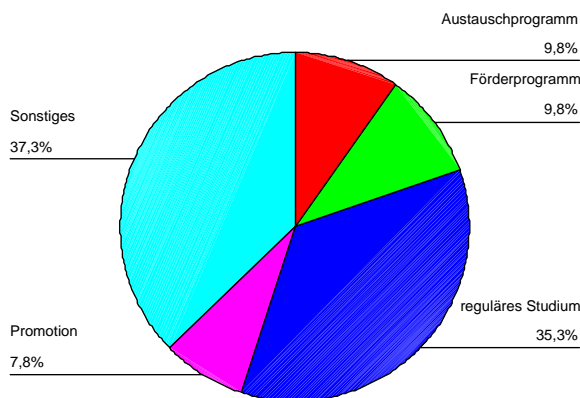


Abb. 5-4: Kontext der Kursteilnehmer für ihren Aufenthalt in Deutschland

Auch die Wahl der Studienfächer war sehr vielfältig und reichte von den Natur- und Wirtschaftswissenschaften über Medizin, Luft- und Raumfahrttechnologie, Maschinenbau, Architektur, hin zu den geisteswissenschaftlichen Fächern, wie Germanistik, Amerikanistik und Afrikanologie.

Die Motivation der meisten Kursteilnehmer, Deutsch zu lernen, hat sowohl berufliche als auch private Gründe. Nur wenige geben ausschließlich berufliche (9,8%; n = 5) oder private (11,8%; n = 6) Gründe an. Die Teilnehmer wurden in den Tagebüchern, die sie während des Kurses führten, aufgefordert, ihre Motivation etwas genauer zu beschreiben. Dabei ergeben sich acht Kategorien, die genannt werden (siehe Tabelle 5-3).

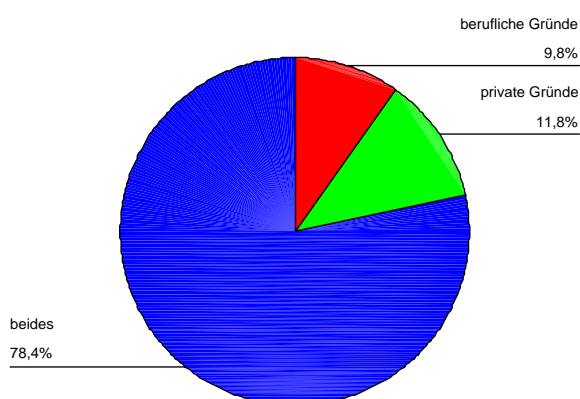


Abb. 5-5: Gründe der Teilnehmer einen Deutschkurs zu besuchen.

| Private Gründe   | berufliche Gründe   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- besser lesen und schreiben können</li> <li>- Ausdrucksfähigkeit verbessern (3)</li> <li>- mit Freunden auf Deutsch sprechen können (2)</li> <li>- den Alltag in Deutschland besser bewältigen können (7)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- in Deutschland arbeiten (12)</li> <li>- das Studium in Deutschland besser absolvieren können (10)</li> <li>- im Heimatland mit der deutschen Sprache bessere Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben (6)</li> <li>- Prüfungen bestehen (7)</li> </ul> |

Tab. 5-3: genannte Gründe, die Deutschkenntnisse zu verbessern (in Klammern: Zahl der Nennungen)

Bereits nach der Anmeldung zeichnete sich ab, dass die Teilnehmergruppe hinsichtlich ihrer kulturellen Hintergründe und Interessen äußerst heterogen sein würde. Diese Stichprobe erfüllt damit den Anspruch, die Unterrichtssituation in Deutschland authentisch widerzuspiegeln. Die Probleme, welche die Lerner innerhalb des Kurses identifizieren und lösen sollen, sind Probleme, mit denen sie an der Universität und im Alltag in Deutschland konfrontiert werden können.

#### b) Lehrziele:

Als Richtlehrziele liegen die in Kap. 5.2.3 beschriebenen Ziele Informations- und Medienkompetenz, Lernerautonomie und interkulturelle Kompetenz dem Unterricht zugrunde.

Auf der Ebene der Groblehrziele wurden die Themen *Internet und Medien*, *Wirtschaft* und *Umweltschutz* festgelegt. Diese Themen sind beinahe täglich in allen Medien, wie Zeitschriften, Fernsehen und Radio zu finden. Gerade auch das Thema Wirtschaft wurde gewählt, weil hier Unterthemen, wie Kontoeröffnung, Jobsuche, Bewerbungen u.a. behandelt wurden, die möglicherweise für Studenten aktuell und relevant sind. Es sollte anhand dieser Themen unter anderem die mündliche Interaktion sowohl in Form von dialogischem als auch monologischem Sprechen trainiert werden. Auf dem Niveau B2 bedeutet das: Der Lerner

[k]ann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. [Er k]ann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad der Formalität ist den Umständen angemessen (GER 2001: 79).

Außerdem sollten die rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen trainiert werden, da diese für das Studium wichtig sind, um wissenschaftliche Texte oder Vorlesungen verstehen zu können. Auf dem Niveau B2 bedeutet das, dass komplexe Redebeiträge zu Themen des gesellschaftlichen, privaten oder beruflichen Lebens sowie lange und komplexe Texte im Detail verstanden werden können, wenn es auch zu Schwierigkeiten bei seltener gebrauchten Redewendungen kommen kann. Die schriftliche Textproduktion war nicht schwerpunktmäßig Bestandteil des Kurses, floss jedoch an einigen Stellen in den Unterricht mit ein.

Auf der Ebene der Feinlehrziele wird der Wortschatz zu den oben genannten Themen sowie die grammatischen Aspekte Konnektoren, Funktionsverb-Gefüge, Negation, das Pronomen „es“, der Nominal- und Verbalstil sowie die Relativsätze eingeführt und trainiert. Für das Thema *Internet und Medien* wurden beispielsweise folgende Feinlernziele festgelegt: Die Teilnehmer sollten nach der Arbeitseinheit *Internet und Medien*

- umfangreiche Wortschatzkenntnisse rund um das Thema *Internet und Medien* besitzen und Abläufe beschreiben können.
- sicher im Umgang mit Konnektoren und Funktionsverbgefügen sein.
- umfangreiche Lesetexte zum Thema *Internet und Medien* verstehen, Fragen zum Inhalt der Texte beantworten und eine eigene Meinung zum Thema äußern können.
- kurze Hörtexte zum Thema *Internet und Medien* verstehen und Fragen dazu beantworten können.
- ein eigenes Gruppenprojekt erarbeiten und vorstellen können: Planung eines Internet-Cafés; sie sollen auch die Projekte der anderen Gruppen beurteilen und ihre eigene Meinung argumentativ vertreten können.

Im Anhang (vgl. Anhang 2) findet sich eine Auflistung aller Feinlehrziele zu den drei behandelten Themen.

### c) **Didaktische Basis:**

Der didaktische Ansatz, der diesem Kurskonzept zugrunde liegt, integriert kritisch-konstruktive, kommunikative und konstruktivistische Aspekte, wie in Kapitel 4.4 dargestellt. Die Lerner, an die sich dieser Kurs richtet, sollen Kenntnisse auf dem Niveau B2 und damit bereits fortgeschrittene Sprachkenntnisse haben. Die strukturellen und thematischen Vorgaben stellen das Grundgerüst dar, das jedoch in einer gleichberechtigten Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Lernern verhandelt und gegebenenfalls verändert werden kann.

### **5.4.2 Die Prozessebene**

Die Lernumgebung, in der dieser Sprachkurs stattfindet, ist nach dem *Kontextdesign*, wie in Kapitel 5.1 beschrieben, gestaltet, wobei auch partizipatorische Bestandteile einfließen. Inhaltlich ist der Kurs so aufgebaut, dass Themen behandelt werden, die nicht zu spezifisch, sondern von allgemeinem Interesse sind, da sie auch in den Medien (Zeitung, Fernsehen und Radio) regelmäßig Eingang finden. Der Kurs ist soweit wie möglich interessengebunden konzipiert und behandelt Themen, denen die Lerner auch in ihrem Alltag regelmäßig begegnen.

Grundlage des Kurses ist das Lernprogramm *uni-deutsch.de*, das von der Universität München entwickelt wurde. Dieses Programm enthält, wie in Kapitel 2.3.3 beschrieben, authentische Materialien (Radiointerviews, Texte aus Zeitungen und Zeitschriften) und vermittelt lexikalische wie grammatische Strukturen kontextgebunden. Dabei werden auch

immer wieder multiple Perspektiven angeboten, wie die induktive und die deduktive Herangehensweise an die Grammatik.

Die Lerninhalte werden entsprechend der theoretischen Erkenntnisse, wie sie in Kapitel 3 beschrieben und zusammengefasst wurden, auf die Lernphasen verteilt. Dabei findet die Erarbeitung der lexikalischen und grammatischen Strukturen sowie die der Lese- und Hörtexte weitgehend in den Selbstlernphasen statt, um in den Präsenzphasen Raum für soziale Interaktionen, wie Meinungsaustausch, Diskussionsrunden, Präsentationen und Projektarbeiten zu schaffen. Die Lerner erhalten in den Selbstlernphasen sowohl multimediales als auch persönliches Feedback. Die Mehrzahl der Übungen ist mit einem Korrektursystem unterlegt, so dass die Lerner unmittelbar nach Erledigung der Übung auf Fehler hingewiesen beziehungsweise diese korrigiert werden. Dabei gibt es immer die Möglichkeit, sich zuerst nur die Fehler anzeigen zu lassen. Erst auf Wunsch werden dann die richtigen Lösungen vorgegeben. Die Lerner haben also immer auch die Möglichkeit, zuerst einmal selbst die richtigen Lösungen zu suchen und zu finden. Neben den selbstkorrigierenden Aufgaben gibt es in dem Programm auch so genannte Tutoraufgaben. Die Antworten der Lerner, meist handelt es sich dabei um freie schriftliche oder mündliche Texte, werden dem Lehrer per E-Mail zugesandt, welche dieser korrigieren und kommentieren kann. Die Betreuung der Lerner erfolgt asynchron. Die Lerner können sich bei Fragen per E-Mail an den Lehrer wenden, der in der Regel innerhalb von 24 Stunden reagiert. Auch die Kommunikation zwischen den Lernern erfolgt in den Selbstlernphasen asynchron über ein Forum. Hier findet sich auch der partizipatorische Aspekt der Lernumgebung, da die Lerner eigene Beiträge zu bestimmten Themen veröffentlichen können.

### **5.4.3 Die technische Ebene**

Alle Lerner leben zum Zeitpunkt des Kurses an den Kursorten München und Bayreuth, so dass einem regelmäßigen Besuch von Präsenzstunden, zumindest aus räumlicher Sicht, nichts im Weg steht. Viele Studenten besitzen mittlerweile ohnehin einen PC, da er für das Studium immer wichtiger wird. Um aber die Kursteilnehmer, die keinen PC besitzen, nicht zu benachteiligen, wird ihnen ein Zugang zu den Computerräumen der jeweiligen Universitäten eingerichtet. Diese sind montags bis samstags tagsüber geöffnet, so dass die Lerner, die diese Möglichkeit nutzen wollen, flexiblen Arbeitszeiten nachgehen können. Vor diesem Hintergrund wird der zeitliche Rahmen des Kurses, der sich während der Semesterferien über sechs Wochen erstreckt, so gesteckt, dass die Lerner einmal pro Woche für drei

Unterrichtseinheiten<sup>38</sup> (UE) den Präsenzunterricht besuchen und in der restlichen Woche flexibel mit dem Lernprogramm *uni-deutsch.de* arbeiten können. Dabei wird ihnen empfohlen, mindestens sechs Stunden pro Woche mit dem Programm zu arbeiten, um das Lernpensum zu bewältigen und einen Lernfortschritt zu erzielen. Der Kurs besteht demnach aus 18 UE Präsenzunterricht und den multimedial gestützten Selbstlernphasen mit der Empfehlung, in dieser Zeit insgesamt 36 Stunden mit dem Programm zu lernen.

Die Inhalte werden folgendermaßen auf die Lernphasen verteilt:

| Phasen des Blended-Learning-Modells                 | Lerninhalte zum Thema Internet und Medien   |
|---|---|
| Präsenzunterricht<br>3 UE                           | Kennenlernen des Blended-Learning-Modells<br>Einführung in das Thema: <i>Internet und Medien</i>  |
| multimedial gestützte<br>Selbstlernphasen<br>6 Tage | Vertiefung der Kenntnisse über die Konnektoren<br>Den umfangreichen Lesetext <i>Internet</i> verstehen, Fragen zum Inhalt beantworten und eine eigene Meinung zum Thema äußern<br>Wortschatzkenntnisse zum Thema <i>Arbeit mit dem Internet</i> vertiefen; Abläufe beschreiben<br>Den kurzen Hörtext <i>Wem nutzt das Internet?</i> verstehen und Fragen dazu beantworten   |
| Präsenzunterricht<br>3 UE                           | Diskussionsstrategien kennen lernen und eine Diskussion zum Thema <i>Nutzen und Gefahren des Internets</i> führen   |
| multimedial gestützte<br>Selbstlernphasen<br>6 Tage | Vertiefung der Kenntnisse über die Funktionsverbgefüge<br>Den umfangreichen Lesetext <i>Internet in der Schule</i> verstehen, Fragen zum Inhalt beantworten und eine eigene Meinung zum Thema äußern; einen Leserbrief schreiben (Meinung äußern)<br>Wortschatzkenntnisse zum Thema <i>Zukunft des Internets</i> vertiefen; Umgang mit Komposita festigen<br>Kurze mündliche Stellungnahmen zum Thema <i>Tipps zum Computerkauf und zur Computernutzung</i> abgeben |
| Präsenzunterricht<br>3 UE                           | <b>Projektarbeit:</b> Planung des Internet-Cafés<br>Projektplanung, Vorstellung der Ergebnisse, Bewertung der Projekte in der Gruppe und Wahl des besten Projekts   |

Tab. 5-4: Lerninhalte zum Thema *Medien und Internet*

| Phasen des Blended-Learning-Modells                 | Lerninhalte zum Thema Wirtschaft  |
|---|---|
| multimedial gestützte<br>Selbstlernphasen<br>6 Tage | Vertiefung der Kenntnisse über die Negation<br>Den umfangreichen Lesetext <i>Büro-Schläfchen</i> verstehen, Fragen zum Inhalt beantworten und eine eigene Meinung zum Thema äußern; schriftliche Stellungnahme abgeben<br>Eigenständiges Erarbeiten von Wortschatz anhand von Lexika und Texten zum Thema <i>Studentenjobs und Abgaben</i><br>Kurzen Hörtext <i>Kontaktmesse</i> verstehen und Fragen dazu beantworten; Meinungen dazu äußern |
| Präsenzunterricht<br>3 UE                           | Hörtext <i>Management – Beruf ohne Ausbildung</i> als Einführung in das Thema   |

<sup>38</sup> Eine Unterrichtseinheit entspricht 45 Minuten.

|  |  |
|--|--|
|  | Kennen lernen von Präsentationsstrategien und Erstellen kleiner Gruppenreferate; Beurteilung von Referaten   |
| multimedial gestützte Selbstlernphasen<br>6 Tage | Vertiefung der Kenntnisse über das Pronomen „es“<br>Den umfangreichen Text <i>Umschulungsprogramme</i> lesen und verstehen; Global- und Detailfragen zum Text beantworten<br>Eigenständiges Erarbeiten von Wortschatz anhand von Lexika und Texten zum Thema <i>Kontoeröffnung</i><br>Den umfangreichen Text <i>Rabatte</i> lesen und verstehen; Global- und Detailfragen zum Text beantworten |
| Präsenzunterricht<br>3 UE                        | Ein Berufsportrait erstellen; Interviews erstellen und geben   |

Tab. 5-5: Lerninhalte zum Thema *Wirtschaft*

| Phasen des Blended-Learning-Modells              | Lerninhalte zum Thema <b>Umweltschutz</b>  |
|--|--|
| multimedial gestützte Selbstlernphasen<br>6 Tage | Vertiefung der Kenntnisse über Relativsätze<br>Eigenständiges Erarbeiten von Wortschatz anhand eines Textes zum Thema <i>Natur und Klima</i><br>Den kurzen Hörtext <i>Klimaveränderungen / Alarm im Treibhaus</i> verstehen und Fragen dazu beantworten; eigene Erfahrungen äußern<br>Den umfangreichen Text <i>Land und Meer</i> lesen und verstehen; Global- und Detailfragen zum Text beantworten |
| Präsenzunterricht<br>3 UE                        | Abläufe anhand einer Grafik zum Thema <i>Trinkwasser</i> beschreiben<br>Besprechung des Ablaufs einer Debatte, Rollenverteilung in einer Debatte, Debatten zum Thema <i>Ökologie vs. Wirtschaftsinteressen</i> mit verteilten Rollen führen  |
| multimedial gestützte Selbstlernphasen<br>6 Tage | Vertiefung der Kenntnisse über Nominal- und Verbalstil<br>Den umfangreichen Text <i>Bevölkerungsdichte und Umweltressourcen</i> lesen und verstehen; Global- und Detailfragen zum Text beantworten<br>Wortschatz zum Thema <i>Umwelt</i> sichern; ein Bild beschreiben<br>Den umfangreichen Hörtext <i>Gentechnik</i> verstehen und Fragen dazu beantworten; Meinungen dazu äußern                   |

Tab. 5-6: Lerninhalte zum Thema *Umweltschutz*

Der Kurs begann mit einer Einführungsveranstaltung oder, wie sie häufig genannt wird, einer Kick-Off-Veranstaltung. Darin wurde das Lernprogramm *uni-deutsch.de* vorgestellt und die Lerner mit den verschiedenen Funktionen des Programms vertraut gemacht. Außerdem wurde ihnen das Konzept und die Idee des Blended-Learning-Modells vermittelt. Zusätzlich wurde ihnen das Lerntagebuch mit einer ausführlichen Anleitung zur Nutzung des Lernprogramms und mit hilfreichen Lerntipps an die Hand gegeben, die sowohl metakognitive, kognitive als auch Behaltensstrategien beinhalten (vgl. Anhang 3). Im Anschluss an die Kick-Off-Veranstaltung folgte die erste Selbstlernphase und dann im Wechsel Präsenzunterricht und sechs Tage selbstständiges Lernen.



Anders als Neumeier (2005: 166) es vorschlägt, wird hier kein „leading mode“ gewählt. Wenn auch die Selbstlernphasen vom Zeitaufwand her länger sind (13,5 Stunden Präsenzunterricht gegenüber empfohlenen 36 Stunden Selbstlernen mit dem Lernprogramm), stehen sie gleichwertig den Lernphasen in der Klasse gegenüber. In diesem Modell hat jedes der beiden Arbeitsmodi, Präsenzunterricht und multimedial gestützte Selbstlernphase, eine eigenständige Funktion. Nur die Kombination der beiden Lernphasen ergibt ein sinnvolles Ganzes. Die neuen Medien werden nicht nach den technischen Möglichkeiten eingesetzt, sondern danach, wo sie die kognitiven Prozesse der Sprachverarbeitung sinnvoll unterstützen können (vgl. Kap. 3). Die Gestaltung der Lernumgebung, inklusive der Auswahl des Lernprogramms *uni-deutsch.de*, basiert auf der konstruktivistischen Auffassung vom Lernen. Die Vermittlung der Informationen erfolgt auf der Basis kritisch-konstruktiver, kommunikativer und konstruktivistischer Ansätze (vgl. Kap. 4), wobei auch die anderen Kriterien, wie Zielgruppe sowie technische und räumliche Möglichkeiten, berücksichtigt werden.

## 6. Vergleichsstudie zur Evaluation des Blended-Learning-Modells

Der in Kapitel 5.4 beschriebene Blended-Learning-Kurs wurde im Frühjahr 2007 an den Universitäten München und Bayreuth in zwei Klassen mit insgesamt 15 Lernern, die den Kurs bis zum Ende absolviert haben, durchgeführt. Diese beiden Klassen entsprechen den Experimentklassen, anhand derer das Modell evaluiert wird. Bei der Evaluation sollen zum einen verbesserungsbedürftige Bereiche identifiziert werden, zum anderen sollen die Hypothesen und Fragestellungen, die sich aus der theoretischen Arbeit ergeben haben, überprüft werden. Diese beziehen sich auf die Bereiche der Wortschatzerweiterung, des Grammatiklernens, des Sprechhandelns und der Lernstrategien.

In diesem Kapitel wird die Vergleichsstudie genau beschrieben. Dazu wird zunächst das Untersuchungsdesign kritisch diskutiert und anschließend werden die eingesetzten Untersuchungswerkzeuge dargestellt. Abschließend werden in diesem Kapitel die Experiment- und Kontrollgruppen beschrieben und ihre Vergleichbarkeit erläutert.

### 6.1 Vergleichsstudie – ein umstrittenes Untersuchungsdesign

Um zu untersuchen, ob das Blended-Learning-Konzept im Vergleich zum reinen Präsenzunterricht mehr als nur eine pragmatische Lösung ist (vgl. ist Kapitel 1), werden die oben genannten Hypothesen und Fragestellungen in Experimentklassen überprüft und die Ergebnisse mit denen von Lernern reinen Präsenzunterrichts verglichen, da dieses Modell in der fremdsprachlichen Unterrichtspraxis nach wie vor am häufigsten anzutreffen ist. In Anlehnung an das Konzept des *action research*<sup>39</sup> sollen dabei verbesserungsbedürftige Bereiche identifiziert werden, um für den Fall, dass die Null-Hypothesen abgelehnt werden oder Unterschiede festzustellen sind, die Ursachen zu erkunden und das Blended-Learning-Modell zu optimieren.

Ein komparatives Feldexperiment eignet sich am besten, um zu untersuchen, welche Auswirkungen das Blended-Learning-Modell auf den Lernprozess im Vergleich zum traditionellen Präsenzunterricht hat. Darin werden die Probanden nicht aus ihrer natürlichen Umgebung herausgenommen. In diesem Fall bedeutet das, dass die Lerner in echten Unterrichtssituationen untersucht werden (Albert/Koster 2002: 53). Dabei ergeben sich jedoch eine große Zahl von Störfaktoren, die schwer zu kontrollieren sind und die Ergebnisse des Experiments verfälschen können:

---

<sup>39</sup> *Action research* identifiziert verbesserungsbedürftige (oder -fähige) Bereiche des Lehrens und Lernens durch teilnehmende Beobachtung, implementiert korrespondierende Maßnahmen und evaluiert diese mit qualitativen und quantitativen Methoden. Aus der Auswertung gehen Hinweise zur weiteren Verbesserung hervor, die in einem neuen Handlungszyklus (*action cycle*) erprobt werden (Hess 2003: 14).

Whole group research designs in CALL have received a considerable amount of criticism. The main thrust of these criticisms is centered in the argument that CALL and non-CALL contexts are so different, and such a large number of variables are at play, that the two contexts are in fact incomparable in any meaningful way (Levy 2001: 7).

Bereits in den 60er Jahren wurden solche Vergleichsstudien durchgeführt. Eine bekannte Studie war das *Pennsylvania Project* (Clark 1969), in dem untersucht werden sollte, ob die audiolinguale Unterrichtsmethode dem traditionellen Unterricht überlegen ist. Trotz einer großen Zahl an Probanden (es wurden mehr als 2000 Probanden an über fünfzig high schools in den Vereinigten Staaten untersucht) konnten keine signifikanten Ergebnisse ermittelt werden. Die Gründe für diese enttäuschenden Ergebnisse wurden vor allem im inkohärenten Untersuchungsdesign, der fehlenden Kontrolle wichtiger Einflussfaktoren und einer falschen Fragestellung gefunden: Das Untersuchungsdesign wurde erstellt

on the assumption that it made sense to ask 'Which is the best method for modern language teaching?', and that presumably on the additional assumption that once the answer was determined it would then make sense to simply prescribe the 'winning' method for general adoption. (...) The time was ripe, then, for an alternative approach to classroom language learning research, an approach that would no longer see the language teaching world in terms of major rival 'methods', and one that would be more respectful of the complexities of the language teacher's task (Allwright 1988: 10).

Um Vergleichsstudien mit globalen Fragestellungen zu vermeiden, schlägt Ellis (1990) drei Forschungskategorien vor, die jeweils mit spezifischen Methoden untersucht werden sollen.

1. Die Untersuchung des Unterrichtsprozesses, um zu verstehen, welche sozialen Ereignisse es im Fremdsprachenunterricht gibt und wie sich diese abspielen.
2. Die Untersuchung von Interaktionen im Unterricht und dem L2-Erwerb, um Hypothesen bezüglich der Interaktionen im Unterricht und ihren Einfluss auf den L2-Erwerb zu testen.
3. Die Untersuchung von Instruktion und L2-Erwerb, um herauszufinden, ob Instruktion zum Spracherwerb führt und unter welchen Bedingungen Instruktion erfolgreich ist.

In der hier zugrunde liegenden Untersuchung soll herausgefunden werden, wie sich die Kombination von medial unterstützten Selbstlernphasen und Präsenzunterricht auf das Lernverhalten und damit auf den Lernprozess auswirkt und ob die Unterstützung der individuellen Bedürfnisse und Interessen zu einem anderen Lernergebnis führt als der Gruppenunterricht (vgl. Kap. 3.2.5). Diese Untersuchung fällt damit nach Ellis (1990) in die zweite Kategorie, in der die Interaktionen im Unterricht und dem L2-Erwerb untersucht werden. Es geht dabei also nicht um die Frage, welches der beiden Kursmodelle besser oder schlechter ist, sondern um eine Evaluation des Blended-Learning-Modells. Die Kontrollgruppe, die nach dem traditionellen Präsenzmodell unterrichtet wird, dient dazu, die Ergebnisse der Evaluation in Relation zu dem in der Praxis am häufigsten durchgeführten

Modell zu stellen, das den meisten Lernern vertraut ist. Zur Durchführung solcher Untersuchungen schlägt Nunan (1992) das kontrollierte Experiment vor, das von ethnografischen Fragestellungen untermauert wird. Als Kriterium für ein echtes Experiment nennt er das Vorhandensein von mindestens einer Experiment- und einer Kontrollgruppe, auf welche die Probanden mithilfe eines randomisierten Verfahrens aufgeteilt werden, sowie die Durchführung von Vor- und Nachtests (Nunan 1992: 41). Als Kennzeichen ethnografischer Untersuchungen führt er folgende Aspekte auf:

- Contextual: The research is carried out in the context in which the subjects normally live and work.
- Unobtrusive: The researcher avoids manipulating the phenomena under investigation.
- Longitudinal: The research is relatively long-term.
- Collaborative: The research involves the participation of stakeholders other than the researcher.
- Interpretative: The researcher carries out interpretative analyses of the data.
- Organic: There is interaction between questions/hypothesis and data collection/interpretation. (Nunan 1992: 56)

Das Hauptproblem bei einer solchen Untersuchung ist die Kontrolle der Einflussfaktoren auf den Lernprozess der Probanden und die Frage, wie man diese Variablen und Störfaktoren weitgehend kontrollieren kann, ohne dabei die Komplexität des Lernprozesses zu sehr zu reduzieren oder ein reales Unterrichtsgeschehen so zu zerstückeln, dass die Untersuchung „in Folge ihrer variablenanalytischen Vorgehensweise kaum praktische Relevanz“ aufweist (Grotjahn 2000: 20).

In der Praxis betrifft das die Fragen nach der Untersuchungsdauer, der Zusammensetzung der Gruppen, den Lehrziel- und Lernmaterialvorgaben, den Lehrkräften und den Tests in Experiment- und Kontrollgruppen.

Für die zu untersuchenden Gruppen wurden Sprachkurse auf dem Niveau B2 ausgeschrieben. Die Kurse für diese Untersuchung wurden über Aushänge an den Universitäten und diverse E-Mail-Verteiler für Studenten angekündigt. Alle Interessenten (n = 51) wurden mithilfe eines freien Textes von ca. 150 Wörtern auf ihr schriftliches Niveau hin überprüft. Eine mündliche Überprüfung des Niveaus war aus logistischen Gründen nicht möglich (vgl. Kapitel 5.4). Die Lerner wurden vor dem Kurs darüber informiert, dass dieser ein Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung ist und welche Tests während des Kurses auf sie zukommen. Alle Lerner haben, ebenso wie die eingesetzten Lehrkräfte, eine Untersuchungsvereinbarung unterschrieben (vgl. Anhang 4).

Eine solche Forschungsvereinbarung kann dazu dienen, gegenseitige Erwartungen offen zu legen, die bestehenden Machtverhältnisse zu explizieren und auf diese Weise letztlich Versicherungen auf Forschungsteilnehmerseite vorzubeugen (Aguado 2000: 125).

Allerdings konnten die Lerner nicht frei wählen, ob sie am Blended-Learning-Unterricht (Experimentgruppe) oder am Präsenzunterricht (Kontrollgruppe) teilnehmen, das heißt, die Teilnehmer wurden randomisiert. Sie wurden am Ende des Vortreffens, in dem auch die Vortests durchgeführt wurden, per Los auf die entsprechenden Gruppen verteilt. Auf diese Weise wurden die Bedingungen des Experiments nach Nunan erfüllt.

Die Aspekte der ethnographischen Untersuchung wurden ebenfalls beachtet und eingehalten. Die Lerner lebten zum Zeitpunkt des Kurses in Deutschland und wurden vorab ausführlich über die Rahmenbedingungen des Kurses informiert. Der Kurs richtete sich an Studenten, die bereits in Deutschland studierten oder es vorhatten und fand in den Semesterferien des Frühjahrs 2007 statt. Auf diese Weise sollte vermieden werden, dass die Lerner zeitliche Schwierigkeiten mit ihrem Semesterstundenplan bekämen. Der Kurs war damit kontextuell hinsichtlich der Rahmenbedingungen sowie inhaltlich an das studentische Leben angepasst. Das Untersuchungsdesign wurde vor Beginn der Kurse festgelegt und im Laufe des Kurses nicht verändert. Das heißt, es wurden keine Faktoren zu einem späteren Zeitpunkt als dem des Kursbeginns manipuliert. Der Kurs dauerte insgesamt sechs Wochen. Diese Kursdauer entspricht der Kursdauer anderer Sprachkurse für Studenten, die in den Semesterferien angeboten wurden.

Bei der Datenanalyse werden nicht nur die Testergebnisse herangezogen, sondern es werden auch die persönlichen Perspektiven der Lehrer und der Lerner berücksichtigt. Zum einen werden dazu die Ergebnisse der sprachlichen Vor- und Nachtests als Datenquelle genutzt, aber ebenso mithilfe von Fragebögen mit geschlossenen und offenen Fragen und mithilfe von Tagebüchern die Meinungen und Gedanken der Lerner sowie der Lehrer berücksichtigt. Die einzelnen Untersuchungswerkzeuge werden im nächsten Kapitel (6.3) genauer beschrieben. Ethnographische Untersuchungen sollen des Weiteren interpretativ sein. Dieser Forderung wurde durch die Kombination von quantitativen (Sprachtests) und qualitativen Daten (Fragebögen, Tagebücher und Kursverläufe) entsprochen. Henrici fordert (2000: 32):

Wirkungen von interaktiven Abwicklungsprozeduren können nicht allein mit einem aus Unterrichtsdiskursen gewonnenen Datenmaterial untersucht werden (...) Es sollten möglichst viele Daten aus unterschiedlichen Quellen benutzt werden, um den zu untersuchenden Gegenstand möglichst vielfältig angehen, „einkreisen“ zu können, um die entsprechenden Analysen und Interpretationen aus verschiedenen Perspektiven gleichzeitig abzusichern.

Die Verfasserin stimmt des Weiteren mit Nunan überein, dass eine solche Untersuchung auch organisch sein sollte. Das heißt, Fragestellungen, die sich erst im Laufe der Untersuchung ergeben, können und sollen sogar mit berücksichtigt werden. Ein Aspekt, der erst im späteren Verlauf dieser Untersuchung wichtiger wurde, war die Bedeutung der Lernstrategien. Sie wurden in der Experimentgruppe zwar zu Beginn des Kurses thematisiert und fanden in Form von Lerntipps auch Eingang in die Hilfestellungen für die Lerner der Blended-Learning-Gruppe, aber die Idee, den Gebrauch der Lernstrategien mithilfe eines Fragebogens zu untersuchen, entstand erst im Verlauf des Kurses, als sich abzeichnete, dass einige Lerner Schwierigkeiten mit der Organisation und der Durchführung des selbstständigen Lernprozesses hatten.

Dem Einwand von Levy (2001: 7), dass die Zahl der Einflussfaktoren bei „[w]hole group research designs“ zu groß und zu unterschiedlich sei, um brauchbare Ergebnisse zu erzielen, wurde versucht entgegenzuwirken, indem möglichst viele dieser Faktoren von vorneherein klar definiert und in einen vergleichbaren Rahmen gesetzt wurden, ohne dabei in ihrer Authentizität beschnitten zu werden.

Zunächst einmal wurde die Gruppe der an der Untersuchung beteiligten Personen eingeschränkt. Als Zielgruppe für die Sprachkurse wurden Studenten oder angehende Studenten gewählt. Ein Vorteil dieser speziellen Zielgruppe ist der Altersfaktor<sup>40</sup>. In Klassen an privaten Sprachschulen nehmen in der Regel verschiedenste Altersgruppen am Unterricht teil. Verschiedene Altersgruppen haben jedoch verschiedene Lerngewohnheiten und -bedürfnisse sowie unterschiedliche Motivationen und Lernziele. Studenten sind in der Regel zwischen 20 und 30 Jahre alt und haben das Ziel Deutsch zu lernen, um sich an einer deutschen Universität zurechtzufinden. Mit der Wahl dieser Zielgruppe konnte so der Altersspielraum der Zielpersonen eingegrenzt werden: 74,5% der Lerner (n = 38) in diesen Kursen waren zwischen 20 und 29 Jahren alt, 19,6% (n = 10) waren zwischen 30 und 39 Jahren, nur 3,9% waren unter 20 (n = 2) und 2% (n = 1) über 40 Jahre alt. Die Zielgruppe wurde bei der Wahl von Studenten beziehungsweise angehenden Studenten auch hinsichtlich

---

<sup>40</sup> Exkurs zum Faktor Alter: Zum Faktor Alter gibt es viele verschiedene Untersuchungen, die in der Regel eine Antwort auf die Frage: Je früher desto besser? suchen. Sie beziehen sich in der Regel auf die Bereiche: Neurolinguistische Reifungsprozesse (vgl. z.B. Neville/Bavelier 2000; Pulvermüller/Schumann 1994; Singer 2001, Bruer 1999, Rosenmayr 2000), Veränderungen in den kognitiven Verarbeitungsprozessen (vgl. z.B. Vogel 1991, Bleyhl 2003, Quetz 2003, DeKeyser/Larson-Hall 2005), Verfügbarkeit eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus, Transfer von L1 auf L2 (vgl. z.B. Figge 2000) und Veränderung in affektiv-motivationalen und psycho-sozialen Merkmalen (vgl. z.B. Krashen/Scarcella/Long 1982, McLaughlin 1987). Die Frage: Je früher desto besser? kann nicht mit einem eindeutigen Ja oder Nein beantwortet werden, da erwachsene Lerner Kindern gegenüber Vorteile haben, wie zum Beispiel verbal-analytische Fähigkeiten. (vgl. Grotjahn 2005). Es kommt also bei der Unterrichtsplanung vor allem darauf an, Gruppen mit einer möglichst homogenen Altersgruppe zu haben, um den Unterricht in angemessener Art und Weise planen und durchführen zu können (vgl. DeKeyser/Larson-Hall 2005).

ihres Bildungshintergrundes vordefiniert. Alle Lerner hatten einen Schulabschluss, der ihnen ein Studium an einer Hochschule erlaubt und bereits mindestens eine Fremdsprache gelernt. 7,8% (n = 4) hatten bisher nur Deutsch als Fremdsprache, 58,8% (n = 30) eine weitere Fremdsprache gelernt, 21,6% (n = 11) bereits zwei weitere und 11,8% (n = 6) schon drei weitere Fremdsprachen gelernt. Ein weiterer Aspekt für die Wahl dieser Zielgruppe waren die Vorkenntnisse zum Thema Umgang mit dem Computer. Da für ein Studium an der Universität heute Grundkenntnisse im Umgang mit dem Computer vorausgesetzt werden können, ist die hier gewählte Zielgruppe für die Untersuchung eines Unterrichtsmodells mit multimedial gestützten Selbstlernphasen prädestiniert.

Der Lehrer ist neben den Lernern in einem Sprachkurs die wichtigste Einflussgröße. Um zu vermeiden, dass die Ergebnisse der Experiment- und der Kontrollgruppe durch verschiedene Lehrer verfälscht werden, wurden in der Experiment- und Kontrollgruppe in München und Bayreuth jeweils dieselben Lehrkräfte eingesetzt. Beide Lehrer wurden vor Kursbeginn umfassend in das Blended-Learning-Modell und die Anforderungen, die es an den Lehrer stellt, eingeführt und im Umgang mit dem Lernprogramm *uni-deutsch.de* geschult. Sie hatten zu Beginn der Kurse keine Erfahrung im Unterricht mit Blended Learning, waren den Unterrichtsmodellen gegenüber jedoch offen eingestellt, das heißt, sie hatten keine eindeutig ausgeprägten Präferenzen einem der Kursmodelle gegenüber. Allerdings muss man davon ausgehen, dass gewisse persönliche Einstellungen in Bezug auf bestimmte Lernmethoden und Präferenzen, beziehungsweise Abneigungen immer vorhanden sind, auch wenn dies vielleicht nur unbewusst der Fall ist und sich die Lehrer vorab offen und neutral geäußert haben. So kann es sein, dass sie bewusst oder unbewusst den Lernprozess der einen oder der anderen Gruppe steuern. Aus diesem Grund gab es mehrere Experiment- und Kontrollgruppen, die im Folgenden EG München und EG Bayreuth und KG München und KG Bayreuth genannt werden, wobei die Lerner der Gruppen EG München und KG München von einer anderen Lehrkraft unterrichtet wurden als die Lerner der Gruppen EG Bayreuth und KG Bayreuth, das heißt, alle Lerner in München, egal ob EG oder KG hatten dieselbe Lehrkraft. Die Lehrkraft in Bayreuth war eine andere, aber die Konstellation in Bayreuth war die gleiche wie in München. Durch den Einsatz von zwei Lehrern, die jeweils eine EG und KG unterrichteten, wurde der Einfluss der Lehrer relativiert, und das Gesamtergebnis zwischen den Experiment- und den Kontrollgruppen kann als von der Lehrkraft unabhängig betrachtet werden.

In diesem Kurs sollte nicht in erster Linie die Wirkung der Medien getestet werden, sondern die Wirkung der multimedial gestützten Selbstlernphasen. Die neuen Medien und ihre Potenziale sind in diesem Kontext also nicht der Fokus der Untersuchung, sondern lediglich

Werkzeuge für die Arbeit in den Selbstlernphasen. In den Kontrollgruppen wurden die neuen Medien nicht eingesetzt. Hier wurden jedoch dieselben Inhalte (lexikalische wie grammatische Strukturen, Lese- und Hörtexte sowie Aufgabenstellungen und Übungen) verwendet, allerdings in Form von Printmaterialien, die speziell für die Kontrollgruppe nach der Vorlage der digitalisierten Materialien erarbeitet wurden.

Die Kurse in den Experiment- und Kontrollgruppen in München und Bayreuth liefen parallel und dauerten sechs Wochen. Sowohl in München als auch in Bayreuth waren zu dieser Zeit Semesterferien. Auf diese Weise konnten organisatorische Schwierigkeiten aufgrund von Stundenplanüberlappungen von vorne herein vermieden werden. Sowohl in den Experiment- als auch in den Kontrollgruppen wurde eine Mindestlernzeit von 54 Lernstunden vorgegeben. In den Kontrollgruppen entspricht das 54 UE mit je 45 Minuten zusätzlich zu der Zeit für Hausaufgaben oder für selbstständige Lernphasen, die die Lerner freiwillig machen wollten, die aber nur über Tagebucheinträge beobachtet und untersucht werden konnten. Vorgaben gab es dazu jedoch nicht. In den Experimentgruppen waren 18 UE Präsenzunterricht zuzüglich sechs Stunden pro Woche (insgesamt 36 Stunden über die Zeit des Kurses verteilt) selbstständiges Lernen mit dem Lernprogramm *uni-deutsch.de* vorgesehen. Eine Zeitstunde selbstständigen Lernens entspricht nicht exakt einer UE im Klassenverbund. Die Zeitvorgaben in den selbstständigen Lernphasen stellten für die Lerner auch nur einen Anhaltspunkt dar, um ihnen eine ungefähre Vorstellung für ihre Zeitplanung zu geben. Die Vorgaben waren jedoch, dass sie so lange lernen sollten, wie es nötig war, um die Themen in ihrem jeweils individuellen Rhythmus und Tempo zu bearbeiten. Im Tagebuch sollten die Lernzeiten genau festgehalten werden, um sie anschließend bei der Auswertung der Daten einsehen zu können.

Einige Einflussfaktoren konnten so im Vorfeld definiert und kontrolliert werden. Dennoch hat jeder Lerner und jeder Lehrer seine eigene Persönlichkeit und Befindlichkeit mit in die Gruppen eingebracht, so dass am Ende nicht alle Einflussfaktoren unter Kontrolle gebracht werden konnten, was hier aber nicht als Nachteil gesehen werden soll, sondern die Untersuchungsgruppen authentisch werden lassen<sup>41</sup>. Die individuellen Faktoren der einzelnen an der Untersuchung teilnehmenden Personen können nicht bis ins letzte Detail kontrolliert werden. Bei der Datenanalyse wird jedoch versucht, alle Aspekte so genau wie möglich zu beschreiben, um die Ergebnisse nachvollziehbar und glaubwürdig zu machen. Das Gütekriterium der Objektivität ist eine Voraussetzung für reliable und valide Forschungsergebnisse.

---

<sup>41</sup> Der Untersuchungsverlauf und auftretende Schwierigkeiten werden in Kap. 6.4 beschrieben.



Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass Untersuchungsgegenstände, Erkenntnisinteressen, Fragestellungen, Verfahren der Erhebung, Aufbereitung, Auswertung und Interpretation immer auch den persönlichen Einstellungen, Interessen, Zielen und der fachwissenschaftlichen Sozialisation der jeweiligen Forschenden unterliegen. (...) Aus soeben genannten Gründen halte ich „Objektivität“ in der empirischen (Fremdsprachen-) Forschung für eine Illusion. Was bestenfalls erreicht werden kann, ist Intersubjektivität, d.h., die Ermöglichung der Nachvollziehbarkeit hinsichtlich der jeweiligen Erkenntnisinteressen und Fragestellungen, des methodologischen Vorgehens, der Analyse und der Interpretation der Daten (Aguado 2000: 121f.; vgl. auch Diekmann 1995: 216).

Ein weiteres Gütekriterium für wissenschaftliche Untersuchungen ist der Geltungsbereich. Er gibt an, „unter welchen Gegebenheiten die Ergebnisse einer Untersuchung für ein bestimmtes Untersuchungsobjekt bzw. für bestimmte Untersuchungsobjekte gelten“ (Albert/Koster 2002: 14f.). Der Geltungsbereich dieser Untersuchung ist der Fremdsprachenunterricht für Erwachsene mit einem relativ starken Bildungshintergrund. Die Ergebnisse gelten nicht für den Fremdsprachenunterricht für Kinder und Jugendliche, wobei es jedoch interessant wäre, die Untersuchung auch einmal mit dieser Zielgruppe durchzuführen.

Reliabilität und Validität, die anderen beiden wichtigen Gütekriterien für empirische Untersuchungen, beziehen sich vor allem auf die Untersuchungs- beziehungsweise Messinstrumente und sollen im Folgenden bei den einzelnen Instrumenten überprüft und beschrieben werden. Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität beziehen sich aufeinander. Ein Test, der nicht objektiv ist, kann auch nicht reliabel und valide sein. Aus diesem Grund müssen alle drei Kriterien so weit wie möglich erfüllt sein.

Innerhalb dieser Untersuchung werden qualitative und quantitative Ansätze miteinander kombiniert, um eine tiefere Einsicht in die komplexen Untersuchungsgegenstände zu erhalten (vgl. Riemer 1997). Ich verwende dabei acht verschiedene Datensets, in denen es um dieselben Kontexte geht: die Evaluation des Blended-Learning-Kurses und das Lernerverhalten der Teilnehmer in diesem Kurs. Grotjahn (1993: 238f.) beschreibt das polymethodische Vorgehen folgendermaßen:

Der polymethodische Ansatz geht davon aus, daß unsere Sicht der Untersuchungsgegenstände in starkem Maß durch die verwendeten Forschungsmethoden, die erhobenen Daten und den gewählten theoretischen Zugang bestimmt ist. Aus diesem Grund sollen die Gegenstände auf möglichst vielfältige Weise erforscht werden, d.h., es sollen z.B. unterschiedliche Methoden, unterschiedliche Typen von Daten, verschiedene Untersucher und verschiedene theoretische Ansätze bei der Erforschung ein und desselben Gegenstandes verwendet werden.

Es können in dieser Untersuchung nicht alle Forderungen von Grotjahn (1993) erfüllt werden, so kann beispielsweise die Zusammenführung verschiedener Forscher in diesem Projekt aus finanziellen und personellen Gründen nicht geleistet werden.

Um dennoch das Blended-Learning-Modell aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen, werden in dieser Untersuchung folgende Datensets erhoben:

- Lernerdaten durch Sprachtests: In den Sprachtests werden Informationen bezüglich der mündlichen Performanz sowie der grammatischen und lexikalischen Kenntnisse erhoben.
- Lernerdaten durch drei verschiedene Fragebögen: Sie erfassen die Lernerdisposition und geben dabei Auskunft über biographische Daten, Einstellungen zum Lernen mit Medien und Vorerfahrungen zum Lernen mit Medien sowie über die Erfahrungen im Kurs und über den Gebrauch von Lernstrategien.
- Lernerdaten durch Tagebucheinträge: Das Tagebuch wird in der Fremdsprache Deutsch erhoben und erfasst vom Lerner als relevant eingeschätzte Erfahrungen, Emotionen und Einstellungen, die unabhängig von interaktiven Einflüssen sind (Bailey/Ochsner 1993).
- Lehrerdaten: Mithilfe von offenen Fragebögen soll die subjektive Wahrnehmung der Lehrer hinsichtlich der Kursverläufe, der Verhaltensweisen und der Performanz der Lerner erfasst werden.

Im folgenden Kapitel 6.3 werden die einzelnen Untersuchungsinstrumente<sup>42</sup> eingehend beschrieben.

## 6.2 Die Untersuchungsinstrumente

### 6.2.1 Fragebögen

Die Kursteilnehmer (KTN) erhielten insgesamt drei standardisierte Fragebögen<sup>43</sup>: Mit dem Fragebogen im Rahmen des Vortests (Fragebogen 1) sollten die jeweiligen Lernerdispositionen festgestellt werden, der Fragebogen im Nachtest (Fragebogen 2) wurde zur Kursevaluation eingesetzt und mithilfe eines weiteren Fragebogens, der ein paar Wochen nach Kursabschluss an die KTN der Experimentgruppe verteilt wurde, sollte herausgefunden werden, welche Strategien die Lerner eingesetzt haben und ob es einen Zusammenhang zwischen den Strategien und den Lernergebnissen gibt (Fragebogen 3).

Mithilfe des Fragebogens 1 (vgl. Anhang 1) wurden allgemeine, soziodemografische Informationen zur Lernerbiographie erhoben. Dabei sollte herausgefunden werden, wie lange und intensiv sie bisher Deutsch gelernt und welche Sprachlernerfahrungen sie gemacht haben (in einem Individual- oder Gruppenunterricht oder autonom, im Ausland oder in Deutschland, Erfahrungen mit Lernprogrammen am Computer). Da alle Teilnehmer zur Zeit der

---

<sup>42</sup> Alle quantitativen Daten werden mit dem Programm SPSS Version 10.0 ausgewertet.

<sup>43</sup> Als standardisiert werden Fragebögen bezeichnet, bei denen Antwortkategorien vorgegeben sind. Geschlossene Fragestellungen sind in diesem Fall dominierend (Diekmann 1995; Albert/Koster 2002).

Untersuchung in Deutschland wohnten, erschien es auch wichtig, einen Einblick in die aktuelle Lebenssituation zu erhalten, da diese unter Umständen erheblichen Einfluss auf die Lernsituation nehmen kann. Sprechen die Probanden in ihrem Alltag hauptsächlich Deutsch mit Deutschen oder mit Ausländern oder sprechen sie außerhalb des Unterrichts hauptsächlich in ihrer Mutter- oder einer anderen Fremdsprache? Wie sieht also der sprachliche Input aus, den die Probanden außerhalb des Unterrichts erhalten. Des Weiteren wurden sie nach ihrer Meinung zum Lernen mit den neuen Medien gefragt<sup>44</sup>. Alle diese Informationen dienen als Hintergrundinformationen zu den einzelnen Probanden, die am Ende der Gesamterhebung eine zusätzliche Unterstützung bei der Interpretation der Daten sein sollen. Die Befragung wurde anhand eines schriftlichen Fragebogens durchgeführt, der aus stark strukturierten und hauptsächlich geschlossenen Fragen besteht. Lediglich bei der Frage „Wie kann man eine Fremdsprache Ihrer Meinung nach am besten lernen?“ (Antwortkategorien: am Computer / in der Klasse / mit einer Mischung aus Unterricht in der Klasse und einem Lernprogramm am Computer) wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Meinung mit eigenen Worten zu begründen. Für den Fragebogen 2 (vgl. Anhang 6) wurden zwei Versionen erstellt. Eine Version richtete sich an die KTN des Präsenzunterrichts, der andere an die des Blended-Learning-Unterrichts. Sie beinhalteten Fragen zum Kurs, zur Lehrkraft sowie zur Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs. Der Fragebogen zur Evaluation des Blended-Learning-Kurses enthielt außerdem spezifische Fragen zum Lernprogramm *uni-deutsch.de* sowie zum Lernen in den multimedial gestützten Selbstlernphasen. Im Gegensatz zum Fragebogen 1 enthielt dieser bei jeder Frage sowohl geschlossene als auch offene Antwortmöglichkeiten, um neben den reinen Bewertungen auch Meinungen und Gedanken der KTN zum Unterricht einholen zu können. Der Fragebogen 3 (vgl. Anhang 7) richtete sich ausschließlich an die KTN der Experimentgruppen. Es ging in diesem Fragebogen hauptsächlich um Lernstrategien und die Frage, wie im Unterricht die Verantwortung für den Lernprozess und -erfolg auf den Lehrer und den Lerner verteilt war. Da während des Unterrichts immer wieder auf das Thema Lernstrategien eingegangen wurde (zum Beispiel in Form von Lerntipps durch die Lehrkraft), wurde der Fragebogen erst sechs Wochen nach dem Ende des Kurses an die KTN geschickt. Auf diese Weise konnten sie ihre Erfahrungen verarbeiten und retrospektiv die Fragen zu den Lernstrategien beantworten. So sollten vor allem verinnerlichte Strategien abgefragt werden und nicht solche, die kurz zuvor thematisiert worden waren.

---

<sup>44</sup> Der Fragebogen wurde ausgefüllt, bevor die KTN auf die E- und K-Gruppen verteilt wurden, um sie hinsichtlich ihrer Meinung zum Lernen mit dem Medium nicht durch andere Gefühle (zum Beispiel die Enttäuschung darüber, nicht mit einem Freund oder einer Freundin in einem Kurs zu sein oder aus Angst davor, mit Blended Learning evtl. nicht zurecht zu kommen) zu beeinflussen.

Die Fragebögen zur Lernerdisposition und zur Kursevaluation wurden in Vortests von zehn nicht muttersprachlichen Testprobanden auf dem Niveau B2 bearbeitet. Auf diese Weise wurde die Verständlichkeit der Fragen und die Dauer der Bearbeitung überprüft.

Der Fragebogen zu den Lernstrategien setzt sich aus Bestandteilen verschiedener Fragebögen zusammen, die in der Forschungspraxis bereits mehrfach eingesetzt und validiert wurden. Zum einen handelt es sich dabei um eine Übersetzung des SILL-Fragebogens (Strategy Inventory of Language Learning) von Rebecca L. Oxford (Oxford 1990), ergänzt mit Fragen aus der Untersuchung von Spratt, Humphrey und Chan (2002) zum Zusammenhang von Lernerverantwortung und Motivation. Auch dieser Fragebogen wurde von den Testprobanden vor allem hinsichtlich der Verständlichkeit überprüft.

### 6.2.2 Wortschatztests

Der Wortschatzzuwachs bei den Lernern der Experiment- und Kontrollgruppen wurde mithilfe von Wortassoziationstests (vgl. Plieger 2006) überprüft. Wortassoziationstests werden schon lange in der Persönlichkeitsforschung (C.G. Jung 1906) und der psychotherapeutischen Praxis (Kast 2003) eingesetzt. Auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung hat sich dieses Messinstrument als valides und reliables Verfahren erwiesen und wurde u.a. verwendet, um unterschiedliche Konzepte in der interkulturellen Kommunikation (Roche/Roussy-Parent 2006) oder die Struktur und den Erwerb des mentalen Lexikons (Plieger 2006, 2007) zu untersuchen. In Anlehnung an die Untersuchungen von Plieger (2006) und Roche und Roussy-Parent (2006) wird in dieser Untersuchung mithilfe freier Assoziationstests (vgl. Anhang 8) der Wortschatz gemessen, der den Lernern aktiv zu bestimmten Themen zur Verfügung steht und den sie spontan abrufen können.

Während in den klassischen Wortassoziationstests Sprecher mit Wörterlisten konfrontiert werden, um jeweils nur ein Responsewort zu assoziieren, zielen die entwickelten Aufgaben explizit auf den Aufbau semantischer Netze mit mehreren Responsewörtern (Plieger 2006: 97).

Der Vorteil dieser Art von Assoziationstests ist, dass ein Kontext entsteht (zum Beispiel *Internet*) und man damit der natürlichen Sprachproduktion näher kommt als mit kontextungebundenen Wortlisten und Ein-Wort-Antworten (Aitchison 1997).

Um eine Veränderung der Wortschatzkenntnisse vor und nach dem Kurs feststellen zu können, wurden die Lerner zu Beginn einer thematischen Einheit mit einem Assoziationstest zum entsprechenden Thema konfrontiert. Nach Ablauf des Kurses bearbeiteten sie in einem Nachtest noch einmal dieselben Assoziationstests zu zwei der drei Themen. Durch die Wiederholung derselben Tests sollte die Vergleichbarkeit der Wortfelder gewährleistet sein.

Es wurden dazu die Themen *Internet* und *Wirtschaft* gewählt, weil sie einen zeitlichen Abstand zum Nachtest hatten und so die Wortschatzproduktion über das Langzeitgedächtnis überprüft werden konnte. Das Thema *Internet* wurde vier Wochen und das Thema *Wirtschaft* zwei Wochen vor dem Nachtest im Unterricht abgeschlossen.

Die Tests bestanden jeweils aus zwei Teilen: einem Assoziogramm und zwei Vertiefungsfragen, wobei im Assoziogramm keine Antworten vorgegeben oder Hinweise auf Antwortklassen gegeben wurden, um die Spontaneität der Lerner möglichst nicht zu beeinflussen. Es wurden verschiedene Stimuli eingesetzt: Eingeleitet wird das Assoziogramm durch einen kurzen Einführungstext, in dem die Stimuli in Form von Fragen angegeben sind. Im Assoziogramm selbst stehen die Konkreta *Internet* beziehungsweise *Wirtschaft* im Zentrum, von denen Verzweigungen abgehen, die den Probanden als weitere Stimuli dienen sollen.

Was fällt Ihnen zum Thema *Internet* ein? Schreiben Sie alle Assoziationen in diesen Wortigel:  
Was gehört zum Internet? Was kann man damit machen? Welche Risiken gibt es im Internet? Fällt Ihnen noch mehr ein?

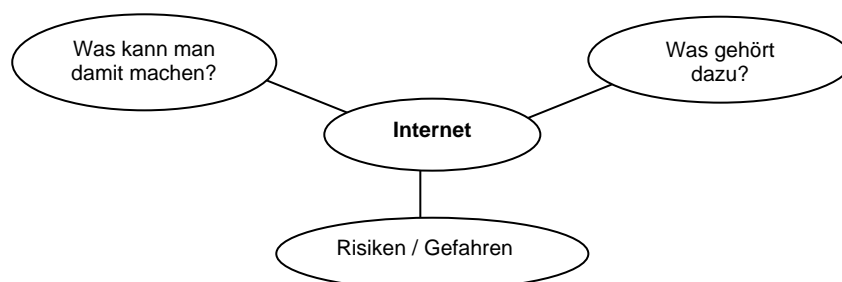


Abb. 6-1: Assoziationstest zum Thema Internet

In der Vertiefungsaufgabe zum Thema *Internet* geht um die Assoziation von Verben. Die Lerner sollten alle Verben zu den Stichwörtern *Internetseite* und *Browser* sammeln.

Die Assoziationsaufgabe zum Thema *Wirtschaft* bestand aus den Fragen „Was fällt Ihnen zum Thema *Wirtschaft und Beruf* ein? Schreiben Sie alle Assoziationen auf zu: Was gehört zu einer Berufsausbildung? Was braucht man für eine Karriere? Was fällt Ihnen zum Thema *Bank* ein?“. In der Vertiefungsaufgabe sollten sie Verben zur Frage „Was kann man mit Geld machen?“ sammeln und alle Arten der Steuern auflisten, die sie kennen. Die Lerner hatten für jedes Assoziogramm und die dazugehörige Vertiefungsaufgabe jeweils nur vier Minuten Zeit (zwei Minuten für das Assoziogramm und zwei Minuten für die Vertiefungsaufgabe).

Die Assoziationstests werden sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet. Dabei wurden in der quantitativen Auswertung alle korrekten Formen gezählt, wofür die Lerner jeweils einen Punkt erhielten. Als Fehler galten sinnentstellende Wortformen, nicht jedoch

Rechtschreibfehler. In der qualitativen Auswertung wurde überprüft, wie sich die Assoziogramme hinsichtlich der Einträge verändert haben. Setzten die Probanden in den Nachtests den Wortschatz ein, der im Laufe des Kurses benutzt und trainiert worden war? Unterscheiden sich die Einträge der Lerner im Präsenzunterricht von denen im Blended-Learning-Unterricht?

Die Assoziationstests wurden von den nicht muttersprachlichen Testprobanden vor ihrem eigentlichen Einsatz bearbeitet und hinsichtlich der Verständlichkeit der Aufgabenstellung überprüft.

### 6.2.3 Grammatiktests

Die Grammatikkenntnisse wurden vor Kursbeginn und am Kursende mit einem schriftlichen Test abgefragt, der geschlossene Fragen beinhaltet (vgl. Anhänge 9 und 10). Es handelt sich bei den Aufgaben nicht um ein Multiple-Choice-Testformat. Die Aufgabenstellungen verlangten, dass fehlende Wörter, Ausdrücke und kleinere Satzteile ergänzt werden. Es wurden Aufgaben zu Konnektoren, Funktions-Verb-Gefügen, zum Pronomen *es*, zum Verbal- und Nominalstil, zu den Relativsätzen und zur Negation entworfen. Durch den Vor- und Nachtest soll der Wissenszuwachs bei den Probanden untersucht werden. Beide Tests haben denselben Aufbau und beinhalten dieselben Fragestellungen, allerdings mit anderen Beispielen. Wie die Fragebögen wurden die Grammatiktests mit denselben Testprobanden vorab getestet. Dabei wurde zum einen die Bearbeitungsdauer gemessen (der Test sollte maximal eine Stunde dauern) und zum anderen die Verständlichkeit der Fragestellungen. Da es praktisch keine statistischen Tests gibt, mit denen Validität gemessen werden kann (Albert/Koster: 2002: 13), wurde die Validität der Grammatiktests von erfahrenen Lehrkräften des Goethe-Instituts kritisch überprüft. Schließlich wurden die Tests als plausibel und inhaltlich valide bewertet. Die Reliabilität der Grammatiktests wurde überprüft, indem fünf der Testprobanden den Vortest nach zwei Wochen wiederholten (Reliabilität durch Testwiederholung, vgl. Albert/Koster 2002: 12). Diese Testkandidaten hatten bis auf kleine, vernachlässigbare Veränderungen, dieselben Ergebnisse. Wie bereits erwähnt, war der Nachtest genauso aufgebaut wie der Vortest und unterschied sich nur hinsichtlich der Beispiele. Die fünf weiteren Testkandidaten bearbeiteten zuerst den Vortest und zwei Wochen später den Nachtest, um zu überprüfen, ob Vor- und Nachtest hinsichtlich des Niveaus und der Aufgabenstellungen übereinstimmen und reliabel sind (Reliabilität durch Paralleltests, vgl. ebd.). Die Grammatiktests können nach diesen Testläufen als reliabel eingestuft werden.

Für die Überprüfung der Reliabilität wurde die Korrelation zwischen dem Vor- und Nachtest ermittelt. Dieser Korrelationskoeffizient nach Pearson weist eine Stärke von 0,678 auf ( $p < 0,001$ ) und deutet auf einen starken Zusammenhang zwischen beiden Erhebungen hin.

|                 |                          | Gesamtpunktzahl Nachtest |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| Gesamtpunktzahl | Korrelation nach Pearson | ,678 **                  |
|                 | Signifikanz (1-seitig)   | ,000                     |
|                 | N                        | 35                       |

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Tab. 6-1: Die Korrelation zwischen Vor- und Nachtest *Grammatik*

Bei der Korrektur wurden alle Fehler korrigiert, da die Teilnehmer die Tests zurückerhalten und die Korrekturen nachvollziehen können sollten. Bewertet wurden jedoch die einzelnen Aufgaben nach genau festgelegten Kriterien, gezählt wurden nur Fehler, die bei der grammatischen Struktur gemacht wurden, die in der entsprechenden Aufgabe getestet wurde. Die Teilnehmer hatten maximal 60 Minuten Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben.

#### 6.2.4 Sprechhandeln

Das Sprechhandeln wird in dieser Untersuchung mithilfe einer dialogischen Aufgabenstellung untersucht. Die Aufgabenstellung in diesem Test ist angelehnt an die der Zentralen Mittelstufenprüfung (ZMP) des Goethe-Instituts, in der mündliche Interaktion zwischen zwei beziehungsweise drei Sprechern erzeugt wird. Dieses Verfahren der Aufgabenstellung und der Auswertung hat sich über viele Jahre als valide und reliabel erwiesen. Es handelt sich dabei um eine sehr offene Aufgabenstellung. Die Teilnehmer sind

frei zu bestimmen, mit welchen sprachlichen Mitteln sie sich (...) äußern. (...) Simuliert wird hier eine Situation, die im Alltag oder im Beruf häufig auftritt, nämlich das gemeinsame Abwägen von verschiedenen Möglichkeiten (Bolton 2005: 56).

Im Vor- und Nachtest wurden die Aufgaben unabhängig von den im Unterricht behandelten Themen gestellt, um vor allem im Nachtest zu vermeiden, dass die Probanden bewusst oder unbewusst verstärkt auf Inhaltliches achten, als auf die Diskussionssituation. Die Probanden wurden per Los soweit möglich in Dreiergruppen eingeteilt. Im Vortest sollten die Probanden gemeinsam einen Urlaub planen. Der Moderator gab dazu eine kleine Einführung:

Sie planen einen einwöchigen Urlaub im Sommer und jeder von Ihnen hat ein tolles Angebot gefunden. Mit Ihnen reisen Freunde, die Kinder im Alter von 8 und 10 Jahren haben. Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile der verschiedenen Angebote und verteidigen Sie das Ihre.

- Vergleichen Sie die Angebote.
- Gehen Sie auch auf die Äußerungen Ihrer Gesprächspartner ein.
- Am Ende sollten Sie zu einer Entscheidung kommen.

Im Anschluss daran erhielten die Probanden jeweils ein Urlaubsangebot, das sie mit den anderen diskutieren sollten, um sich am Ende auf ein gemeinsames Urlaubsziel zu einigen (vgl. Anhang 11).

Im Nachtest ging es um das Thema Wohnungssuche (vgl. Anhang 12). Ähnlich wie im Vortest hatten die Probanden die Aufgabe, sich über Wohnungsangebote auszutauschen und sich auf ein Angebot für eine Wohngemeinschaft zu einigen. Alle Gespräche wurden aufgezeichnet und anschließend nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT) (Selting et al. 1998) verschriftlicht.

Anders als bei objektiven Tests, bei denen die Fähigkeit der Testpersonen über die Anzahl richtig gelöster Aufgaben gemessen wird, erfolgt bei Leistungsbeurteilungen [mündlicher Interaktionen] die Feststellung der Fähigkeit durch Beurteiler (oder Prüfer, Korrektoren), die die beobachteten Leistungen auf einer vorgegebenen Skala einstufen (Eckes 2004: 485).

Dieser Form der Leistungsbeurteilung wird jedoch eine Reihe von Urteilsfehlern vorgeworfen. Urteilsfehler sind mangelnde Übereinstimmung zwischen den Prüfern, die zum einem auf eine unterschiedliche Interpretation der Bewertungskriterien und zum anderen auf eine subjektive Wahrnehmung der Sprecher durch die Prüfer zurückgehen (Hoyt 2000). Damit ist die Reliabilität der Tests gemindert, weil es vorkommen kann, dass derselbe Prüfer die Sprecher je nach eigener Verfassung mal strenger und mal milder beurteilt. Es wird auch die Validität gefährdet, da mit den Ergebnissen nicht nur Aussagen über die Sprecher, sondern über die Beurteiler gemacht werden können. Um diesen Urteilsfehlern vorzubeugen, arbeitet das TestDaF-Institut<sup>45</sup> mit der Multifacetten-Rasch-Analyse (Eckes 2004). Ziel dieses umfassenden Testmodells ist es,

möglichst objektive und präzise Informationen über die Elemente der betrachteten Facetten zu gewinnen. Sie [die Multifacetten-Rasch-Analyse] soll also (im typischen Fall) Aufschluss geben nicht nur über die Leistungsfähigkeit der beurteilten Personen, sondern gleichzeitig auch über die Strenge der Beurteiler und die Schwierigkeit der Aufgaben bzw. der Kriterien (Eckes 2004: 494f.).

Dieses Testmodell ist ein statistisches Verfahren, das für die Auswertung der Ergebnisse im Rahmen dieser Untersuchung jedoch zu aufwändig und die Zahl der Probanden und der Prüfer zu gering ist, um aussagekräftige Werte zu erhalten. Um dennoch Reliabilität und Validität zu gewährleisten, wurden alle Tests von drei Prüfern (*inter-rater reliability*) ausgewertet. Alle drei Prüfer sind erfahrene Prüfer der ZMP und kannten sowohl das Prüfungsformat als auch

---

<sup>45</sup> Das TestDaF-Institut ist eine Einrichtung der Gesellschaft für Akademische Testentwicklung e.V., Bonn (GAST). Es hat zur Aufgabe, die Prüfung "Test Deutsch als Fremdsprache" (TestDaF) zu erstellen und zu organisieren. Alle Prüfungsaufgaben werden vom TestDaF-Institut zentral entwickelt und korrigiert. Sie unterliegen einer umfangreichen und genauen Erprobung sowie einer ständigen testmethodischen Qualitätskontrolle (vgl. [www.testdaf.de](http://www.testdaf.de)).



die Bewertungskriterien. Die Prüfer waren nicht dieselben Personen wie die Lehrkräfte, um eine Voreingenommenheit bei der Bewertung zu vermeiden. Sie erhielten zur Bewertung die Aufnahmen, die Transkriptionen der mündlichen Tests und folgende Bewertungskriterien:

| Bewertungskriterien                                     | 6-5 Punkte  | 4-3 Punkte   | 2-1 Punkt  | 0 Punkte  |
|---|---|--|--|---|
| <b>Erfüllung der Aufgabe und interaktives Verhalten</b> | Der Beitrag ist ausführlich, der Kandidat erfüllt den Gesprächsauftrag voll und trägt durchgehend aktiv zum Gesprächsverlauf bei. | Der Beitrag ist noch von angemessener Länge, der Kandidat erfüllt den Gesprächsauftrag noch effektiv und trägt über weite Strecken aktiv zum Gesprächsverlauf bei. | Der Beitrag ist kurz, der Kandidat erfüllt den Gesprächsauftrag ansatzweise, er beteiligt sich ausschließlich reaktiv am Gespräch. | Der Beitrag ist zu kurz, Aussagen bleiben unklar; der Kandidat hat Schwierigkeiten, sich überhaupt am Gespräch zu beteiligen. |
| <b>Flüssigkeit und Kohärenz</b>                         | Zusammenhängende Äußerung, das Sprechtempo wirkt natürlich.   | Gelegentlich spürbares sprachlich bedingtes Zögern, das Sprechtempo ist über weite Strecken noch angemessen.   | Sprachlich bedingte stockende Sprechweise beeinträchtigt die Verständigung gelegentlich.   | Sprachlich bedingte abgehackte Sprechweise, so dass zentrale Aussagen unklar bleiben.   |
| <b>Ausdruck</b>   | Fast durchweg fehlerfreie, angemessene Ausdrucksweise   | Über weite Strecken angemessene Ausdrucksweise, jedoch einige Fehlgriffe   | Situationsspezifische Ausdrucksweise und größere Zahl von Fehlgriffen  | Einfachste Ausdrucksweise und häufige schwere Fehlgriffe, die das Verständnis verhindern                                      |
| <b>Korrektheit in Morphologie, Syntax</b>               | Nur sehr vereinzelte Regelverstöße  | Mehrere Regelverstöße, die aber das Verständnis noch nicht beeinträchtigen   | Häufige Regelverstöße, die das Verständnis beeinträchtigen   | Die große Zahl der Regelverstöße verhindert das Verständnis.  |
| <b>Aussprache und Intonation</b>                        | Sprechweise ohne auffällige Abweichungen von der gesprochenen Standardsprache   | Deutlich wahrnehmbarer fremdsprachlicher Akzent, der aber das Verständnis nicht beeinträchtigt.  | Wegen Ausspracheschwierigkeiten bei bestimmten Lauten ist beim Gesprächspartner erhöhte Konzentration erforderlich.                | Wegen starker Abweichungen von der Standardsprache ist das Verständnis erheblich erschwert.                                   |

Tab. 6-2: Bewertungskriterien zur ZMP des Goethe-Instituts (2006)

Im Rahmen dieser Untersuchung werden sowohl quantitativ die sprachliche Leistung der KTN in den Vor- und Nachtests überprüft als auch qualitativ der Einsatz von Kommunikationsstrategien.

### 6.2.5 Lernertagebücher

Tagebücher werden in der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als introspektives Datenerhebungsinstrument eingesetzt, das einen Einblick in persönliche und emotionale Erfahrungen erlaubt, die den Tagebuchschreibern, in diesem Fall den Lernern, relevant erscheinen. Bailey und Ochsner (1983: 189) definieren Tagebuchstudien folgendermaßen:

A diary study in second language learning, acquisition, or teaching is an account of a second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or language learner – but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective: the diarist studies his own teaching or learning. Thus he can report on affective factors, language learning strategies, and his own perceptions – facets of the language learning experience which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer.

Des Weiteren beschreiben sie fünf Schritte, die zur Durchführung einer Tagebuchstudie notwendig sind:

1. Der Tagebuchschreiber soll seine eigene Sprachlern- bzw. Sprachlehrgeschichte darstellen und Ereignisse und Gefühle zu der aktuellen Sprachlern- bzw. Sprachlehrsituation detailliert und offen notieren.
2. Danach soll er die Einträge überarbeiten und
3. eine „öffentliche“ Version des Tagebuchs erstellen.
4. Anschließend soll er das Tagebuch nach Mustern und signifikanten Ereignissen untersuchen und
5. schließlich diese Faktoren interpretieren und diskutieren.

Diese fünf Schritte sind jedoch nur dann durchführbar, wenn die Tagebuchverfasser zugleich auch die Forscher sind, wie es in den Studien von Schumann und Schumann (1977) oder Bailey (1978) der Fall ist.

Wie die Untersuchung von Riemer (1997) ist diese Untersuchung keine typische Tagebuchstudie. Zum einen sind die Tagebuchverfasser nicht auch zugleich die Forscher und zum anderen ist das Tagebuch nicht das ausschließliche Untersuchungswerkzeug, sondern ein Instrument, mit dessen Hilfe zusätzliche Informationen erhoben und die anderen Daten unterstützt werden sollen.

Da Probanden ( $n = 51$ ) mit 17 verschiedenen Muttersprachen an der Untersuchung teilnahmen, war es, anders als bei Riemer (1997), aus finanziellen Gründen nicht möglich, dass die Probanden die Lerntagebücher in der Muttersprache ausfüllen, um „intervenierende Effekte der fremdsprachlichen schriftlichen Kompetenz auszuschalten“ (ebd.: 123). Da die Probanden aber bereits Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 hatten, waren sie in der Lage „Gefühle, Erlebnisse und persönliche Erfahrungen“ (Glaboniat et al. 2002: 122) auszudrücken. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Probanden gleichermaßen mit der Textsorte Tagebuch vertraut sind, wurde ihnen zu Beginn des Kurses ein vorgefertigtes Tagebuch ausgehändigt (vgl. Anhang 3). Darin wurden die Probanden aufgefordert, Lernort, Datum und Lernzeit sowie die Aufgaben, die sie bearbeiteten, anzugeben. Außerdem wurden sie gebeten, auf eventuelle Probleme einzugehen und anzugeben, ob sie mit ihrem Lernprozess zufrieden sind oder nicht. Zusätzlich konnten sie weitere Kommentare und Gedanken eintragen und sich eigene Fragen notieren, die sie der Lehrkraft in der Lernberatung stellen wollten. Die Anweisungen bestanden aus einem offenen Fragenkatalog. Da die Lernvorerfahrung bereits im ersten Fragebogen erfragt wurde, wurde im Tagebuch darauf verzichtet.

Was die Tagebucheinträge der Probanden angeht, wurden in dieser Untersuchung ähnliche Erfahrungen gemacht, wie bei Riemer (1997). Die Einträge sind in der Qualität und Ausführlichkeit sehr unterschiedlich. Manche Probanden haben ihren Lernprozess und ihre Befindlichkeit sehr ausführlich beschrieben, andere haben dies nur stichpunktartig getan und

sich zu Emotionen und Einstellungen nicht oder nur wenig geäußert. Wie auch bei Riemer (1997) erhalten diese Daten deshalb „eher den Stellenwert von Sekundärdaten, die zur Stützung, Überprüfung und Ergänzung von Interpretationen, die anderen Datensets entstammen, hinzugezogen werden“ (ebd.: 124).

### **6.2.6 Lehrerfragebögen**

Ebenfalls als Sekundärdaten zur Unterstützung und Ergänzung der Interpretation anderer Datensets dienen die Lehrerfragebögen (vgl. Anhang 13). Die beiden Lehrer füllten jeweils am Ende einer Kurswoche einen Fragebogen aus, der ausschließlich aus offenen Fragen zum Verlauf und zu ihrer Zufriedenheit mit den beiden Kursen bestand. Die Lehrer gaben ihre Unterrichtsbeobachtungen und affektiven Erlebnisse in den Kursen retrospektiv an. Retrospektiv deshalb, weil dieses Verfahren erlaubte, dass die Lehrer jeweils ihre Experiment- und Kontrollgruppe verglichen. In der Interpretation dieses Datensets sollte untersucht werden, wie die Lehrer ihre Kurse über den Zeitraum von sechs Wochen hinweg beurteilen und im Vergleich beschreiben. Diese offenen Fragestellungen in einem longitudinalen Untersuchungsansatz haben den Vorteil, dass man Beschreibungen und Erklärungen von Prozessen erhält, die in einem chronologischen Kontext stehen (Hoffmeyer-Zlotnik 1992) und man auf diese Weise ein umfassendes Bild zum Verlauf der Kurse bekommt.

Die Lehrerfragebögen, wie auch die Tagebücher der Lerner, enthalten qualitative Daten.

Hermeneutische Interpretationen sind das Kennzeichen der Datenanalyse. Die Kognitionen und Affekte des Individuums werden als zu interpretierende Gegenstände erfasst. Kommunikative Validierung und Handlungsvalidierung sind Strategien zur Erzeugung interner Validität, die auch durch die Überprüfung der Interpretationen anhand der anderen Datensets und der longitudinalen Perspektive unterstützt wird (Riemer 1997: 91).

Die kommunikative Validität, das heißt der Wahrheitsgehalt der Interpretationen, wird durch einen kommunikativ ausgehandelten Konsens zwischen der Forscherin und den Probanden erstellt. In dieser Untersuchung kann dies bei den Lehrkräften durchgeführt werden, da sie auch nach Abschluss der Kurse zur Verfügung standen. Bei den Tagebucheinträgen der Lerner konnten die Interpretationen am Anschluss an den Kurs jedoch nicht mit den Lernern überprüft und verhandelt werden, da diese nach Abschluss des Kurses nur noch sehr bedingt zur Verfügung standen. In diesem Fall wird eine Handlungsvalidierung angestrebt, indem überprüft wird, ob „eine Interpretation auch beobachtbaren Verhaltensweisen des Lerner entspricht“ (Riemer 1997: 91), zum Beispiel dem Ausmaß der Unterrichtseteiligung, der Lehrerbeobachtung oder den Lernerergebnissen anhand erledigter Aufgaben.

### 6.3 Experiment- und Kontrollgruppe

Um die oben genannten Störfaktoren auf die Untersuchung zu kontrollieren, mussten die Sprachkurse, die im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführt wurden, spezielle Anforderungen erfüllen: es mussten parallel mindestens zwei Kurse stattfinden, die von demselben Lehrer und mit demselben Material unterrichtet wurden. Die Schwierigkeit lag dabei in der institutionellen Einbettung beziehungsweise in der Organisation der Kurse. Zur Durchführung von Sprachkursen benötigt man neben der Lehrkraft auch Unterrichtsräume, die mindestens mit einer Tafel, einem Overhead-Projektor und einem CD-Spieler ausgestattet sind. Die einfachste Lösung wäre deshalb gewesen, die Kurse an Sprachschulen stattfinden zu lassen, in denen diese Bedingungen gegeben sind. Aus diesem Grund wurden etwa ein halbes Jahr vor der Durchführung der Testkurse zahlreiche universitäre Sprachzentren in ganz Deutschland angeschrieben, ob sie diese Kurse für das Frühjahr 2007 in ihr Programm aufnehmen würden. Die meisten Sprachkursanbieter beantworteten diese Anfrage jedoch negativ, wobei die Absagen unterschiedliche Gründe hatten: strukturelle Veränderungen in den Institutionen, weshalb solche Projekte zu diesem Zeitpunkt nicht aufgenommen werden konnten, nicht ausreichende zeitliche, räumliche oder personelle Kapazitäten. Einzig das Institut für Internationale Kommunikation und Auswärtige Kulturarbeit e.V. in Bayreuth (IIK) erklärte sich bereit, diese Untersuchung an seinem Institut durchzuführen und die Testkurse anzubieten. Da sie in das Programm aufgenommen wurden und auch die Lehrerin vom Institut gestellt wurde, wurde der Testkurs zu einem Kurspreis von 250 Euro pro KTN angeboten, um die personellen Kosten für die Lehrkraft abzudecken. In München wurden die Kurse über das Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabor des Instituts für Deutsch als Fremdsprache angeboten. Es konnten dabei Räumlichkeiten der Universität genutzt werden. Als Lehrer wurde ein Magistrand des Instituts eingesetzt, der bereits über ausreichend Unterrichtserfahrung verfügte. Die Kosten in München konnten auf diese Weise so gering gehalten werden, dass der Testkurs umsonst angeboten werden konnte.

Sowohl in München als auch in Bayreuth wurden die Kurse über spezielle E-Mail-Verteiler und Aushänge angekündigt. Alle Interessenten wurden eingestuft (vgl. Kapitel 5.4) und vor Beginn des Kurses eingehend über die Untersuchungsbedingungen informiert. Die Interessenten, die sich schließlich auch für den Kurs angemeldet haben, schickten zusammen mit dem Anmeldeformular auch die Untersuchungsvereinbarung unterschrieben zurück.

Ende Februar 2007 fanden die Vortreffen der beiden Testkurse statt. Dabei füllten die KTN den Fragebogen zur Lernerdisposition aus und bearbeiteten den Grammatikvortest. Anschließend wurden die KTN in Dreiergruppen aufgeteilt und der Test zum mündlichen

Ausdruck wurde abgenommen. Außerdem wurden die KTN per Los auf die Experiment- und Kontrollgruppen verteilt und der Kurs konnte in der darauf folgenden Woche beginnen.

| Gruppen                         | Gruppenstärke |
|---------------------------------|---------------|
| Experimentgruppe insgesamt (EG) | 23            |
| EG München                      | 17            |
| EG Bayreuth                     | 6             |
| Kontrollgruppe insgesamt (KG)   | 28            |
| KG München                      | 21            |
| KG Bayreuth                     | 7             |

Tab. 6-3: Teilnehmerverteilung auf die Gruppen

#### Chi-Quadrat-Tests

|                                    | Wert               | df | Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | Exakte Signifikanz (2-seitig) | Exakte Signifikanz (1-seitig) |
|------------------------------------|--------------------|----|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Chi-Quadrat nach Pearson           | 1,940 <sup>b</sup> | 1  | ,164                                 |                               |                               |
| Kontinuitätskorrektur <sup>a</sup> | 1,198              | 1  | ,274                                 |                               |                               |
| Likelihood-Quotient                | 1,941              | 1  | ,164                                 |                               |                               |
| Exakter Test nach Fisher           |                    |    |                                      | ,234                          | ,137                          |
| Zusammenhang linear-mit-linear     | 1,902              | 1  | ,168                                 |                               |                               |
| Anzahl der gültigen Fälle          | 51                 |    |                                      |                               |                               |

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,67.

Tab. 6-4: Chi-Quadrat-Test: Ort und Gruppenzugehörigkeit

Mit einem Chi-Quadrat-Wert von 1,940 und einem Freiheitsgrad  $df = 1$  ergibt sich eine exakte zweiseitige Signifikanz nach Fisher von  $p = 0,234$ , der Ort und die Gruppenzugehörigkeit sind statistisch unabhängig.

Die Kontrollgruppe war geringfügig stärker besetzt mit 28 KTN, während die Experimentgruppe 23 KTN hatte. In München waren die Klassen insgesamt größer mit 17 KTN in der EG und 21 KTN in der KG, während in Bayreuth 7 KTN an der KG teilnahmen und 6 an der EG. Die Differenz zwischen der Experiment- und Kontrollgruppe ergab sich daraus, dass sich einige KTN erst während der ersten Kurswoche für die Kurse angemeldet haben. Für Nachzügler in München wurde ein weiteres Treffen vereinbart, an dem sie die Vortests bearbeiten konnten. Zu diesem Zeitpunkt hatte jedoch bereits die erste Unterrichtsstunde der Blended-Learning-Gruppe stattgefunden, in dem die Software *uni-deutsch.de* und das Blended-Learning-Konzept eingeführt worden sind. Aus diesem Grund wurden diese KTN der Kontrollgruppe zugeteilt. Die Nachzüglerin in Bayreuth kam ebenfalls erst in der ersten Kurswoche dazu. Sie bearbeitete den Grammatikvortest und den Fragebogen am IIK, der Vortest zum mündlichen Ausdruck konnte nicht abgenommen werden, da es keine Sprechpartner gab. Von ihr liegen demnach keine Daten des Vortests zum mündlichen Ausdruck vor.

Die Altersverteilung in den Gruppen war sehr homogen. Sowohl in der EG als auch in der KG lag der Altersdurchschnitt bei 26 Jahren, wobei die Spannweite in der KG größer war als in der EG.

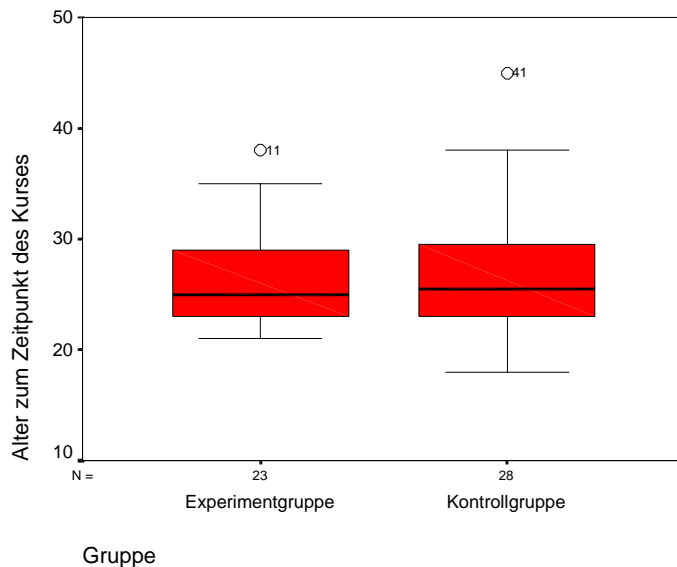


Abb. 6-2: Alter der Kursteilnehmer zum Zeitpunkt des Kurses

Insgesamt hatten sich mit 68,6% (n = 35) mehr Frauen als Männer (31,4%, n = 16) für den Kurs angemeldet. Diese waren jedoch ebenfalls gleichmäßig auf die Gruppen verteilt, so dass sich die Gesamtverteilung in der Gruppenverteilung widerspiegelt.

|            |          |              | Gruppe                |                     | Gesamt |
|------------|----------|--------------|-----------------------|---------------------|--------|
|            |          |              | Experiment-<br>gruppe | Kontroll-<br>gruppe |        |
| Geschlecht | männlich | Anzahl       | 7                     | 9                   | 16     |
|            |          | % von Gruppe | 30,4%                 | 32,1%               | 31,4%  |
|            | weiblich | Anzahl       | 16                    | 19                  | 35     |
|            |          | % von Gruppe | 69,6%                 | 67,9%               | 68,6%  |
| Gesamt     |          | Anzahl       | 23                    | 28                  | 51     |
|            |          | % von Gruppe | 100,0%                | 100,0%              | 100,0% |

Tab. 6-5: Kreuztabelle: Gruppe und Geschlecht

| Chi-Quadrat-Tests                  |                   |    |                                      |                               |                               |
|------------------------------------|-------------------|----|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
|                                    | Wert              | df | Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | Exakte Signifikanz (2-seitig) | Exakte Signifikanz (1-seitig) |
| Chi-Quadrat nach Pearson           | ,017 <sup>b</sup> | 1  | ,896                                 |                               |                               |
| Kontinuitätskorrektur <sup>a</sup> | ,000              | 1  | 1,000                                |                               |                               |
| Likelihood-Quotient                | ,017              | 1  | ,896                                 |                               |                               |
| Exakter Test nach Fisher           |                   |    |                                      | 1,000                         | ,570                          |
| Zusammenhang linear-mit-linear     | ,017              | 1  | ,897                                 |                               |                               |
| Anzahl der gültigen Fälle          | 51                |    |                                      |                               |                               |

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,22.

Tab. 6-6: Chi-Quadrat-Test: Gruppe und Geschlecht

Mit einem Chi-Quadrat-Wert von 0,017 und dem Freiheitsgrad  $df = 1$  ergibt sich eine exakte zweiseitige Signifikanz nach Fisher von  $p = 1$ . Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen Klasse und Geschlecht. Auch bei den noch folgenden Tests kann davon ausgegangen werden, dass das Geschlecht der Probanden keinen Einfluss auf die Ergebnisse hat.

52,2% der KTN ( $n = 12$ ) der EG hatten vor dem Kurs noch nie mit einem Lernprogramm allgemein gearbeitet und brachten somit keine Vorkenntnisse im E-Learning in den Kurs mit. 39,1% ( $n = 9$ ) hatten selten mit einem Lernprogramm gelernt und nur jeweils 4,3% ( $n = 1$ ) hatten vorher schon oft oder sogar sehr oft mit einem Lernprogramm gearbeitet. Die Frage, ob man eine Fremdsprache am PC lernen kann, beantworteten 52,2% ( $n = 12$ ) mit *es geht so*, 17,4% ( $n = 4$ ) waren der Meinung, dass man eine Fremdsprache nicht so gut am PC lernen kann, 21% ( $n = 5$ ) beantworteten die Frage mit *gut* und nur 9,7% ( $n = 2$ ) mit *sehr gut* (vgl. Abb. 32).

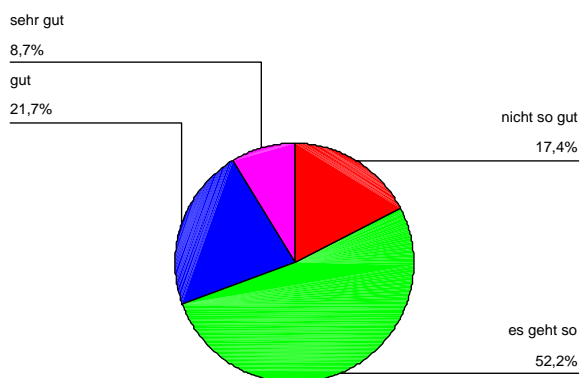


Abb. 6-3: Antworten auf die Frage: Kann man eine Fremdsprache am PC lernen?

Auf die Frage, wo man eine Fremdsprache am besten lernen könne, antworteten 64,2% ( $n = 33$ ) *in einem Blended-Learning-Kurs* und 34,8% ( $n = 18$ ) *in einem Präsenzkurs*. Keiner war der Meinung, dass man eine Fremdsprache am besten *am PC* lernen könne. Als Begründung dafür, dass man in eine Fremdsprache in der Klasse besser lernen kann, wurden folgende Argumente angeführt:

- sozialer Kontakt mit anderen Teilnehmern
- Hilfestellungen und direktes Feedback durch den Lehrer
- Sprechen lernen funktioniert nur im direkten Kontakt mit anderen.

Es gibt eine mehrfache Anzahl von Kenntnissen und Situationen, die man während des Lernens einer Sprache lernen muss. Eine Software könnte nur bis zu einem bestimmten Punkt nützlich sein. Im Unterricht hat man die Möglichkeit, die neuen Kenntnisse zu üben und falls nötig, mit dem Lehrer zu

besprechen und zu korrigieren. Das Erlernen mit einer Software benötigt viel Disziplin und Motivation (Zitat Lerner 9, Fragebogen 1<sup>46,47</sup>).

Für den Blended-Learning-Unterricht können folgende Argumente zusammengefasst werden:

- Lernen durch schriftliche Übungen am PC ist besonders effektiv.
- Lernprogramme als spannende Abwechslung zum Präsenzunterricht
- Lernen nach den eigenen Bedürfnissen kombiniert mit der Möglichkeit des interaktiven Austauschs und den sozialen Kontakten in der Klasse.

Normalerweise sind die Lernprogramme am Computer weniger langweilig zu benutzen, deshalb bin ich motivierter mehrere Stunden zu lernen. Der Unterricht in der Klasse ist für mich wichtig, um mein mündliches Deutsch zu verbessern. (Zitat Lerner 10, Fragebogen 1)

Am Computer kann man seine einzelnen Schwachpunkte gezielt trainieren. Im Unterricht kann man das Sprechen trainieren sowie dem Lehrer Fragen stellen. Ansonsten finde ich den Unterricht nicht notwendig. (Zitat Lerner 15, Fragebogen 1).

Bei den Auswertungen der Lernergebnisse und der Kursevaluation sowie bei den Abbrechern soll untersucht werden, ob diese Meinungen vor dem Kurs Einfluss auf den Kursverlauf haben.

Hinsichtlich der Sprachstandsmessungen sind die Experiment- und Kontrollgruppen miteinander vergleichbar. Beim Wortschatzvortest schnitt die Experimentgruppe leicht besser ab, indem sie den Mittelwert (MW) 35,94 (STABW 12,52) und die Kontrollgruppe den MW 33,75 (STABW 10,66) erreichte. Beim Grammatikvortest erreichte die Experimentgruppe durchschnittlich eine höhere Punktzahl (EG: MW 58,08/STABW 9,30; KG: MW 51,15/STABW 11,89; Gesamtpunktzahl 77 Punkte). Beim Vortest zum Sprechhandeln erzielten beide Gruppen ein sehr ähnliches Ergebnis mit MW<sub>EG</sub> 16,22 (STABW<sub>EG</sub> 3,22) und MW<sub>KG</sub> 16,19 (STABW<sub>KG</sub> 3,53).

---

<sup>46</sup> Die Ziffern, mit denen die Lerner hier versehen sind, entsprechen den Ziffern, die ihnen in dem Auswertungsprogramm SPSS zugeordnet wurden. Die Namen, die hier verwendet werden, sind erfunden, um die Anonymität der Kursteilnehmer zu gewährleisten.

<sup>47</sup> Die Zitate sind im Wortlaut original übernommen und bis auf Rechtschreib- und kleine Grammatikfehler wurden sie nicht korrigiert oder verändert.



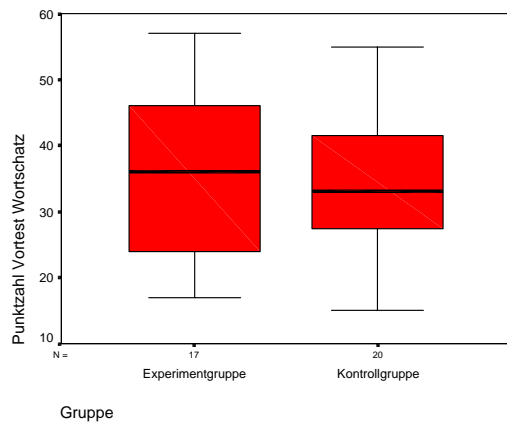


Abb. 6-4: Vergleich der Experiment- und Kontrollgruppe beim Vortest Wortschatz

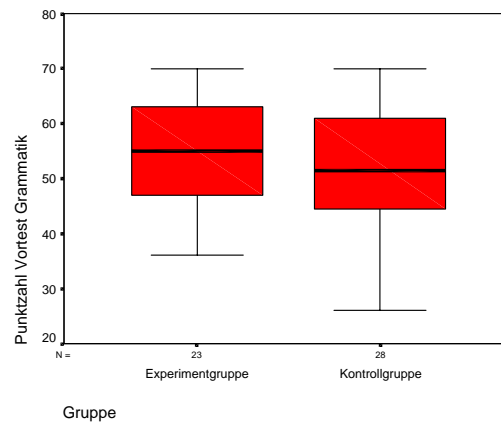


Abb. 6-5: Vergleich der Experiment- und Kontrollgruppe beim Vortest Grammatik

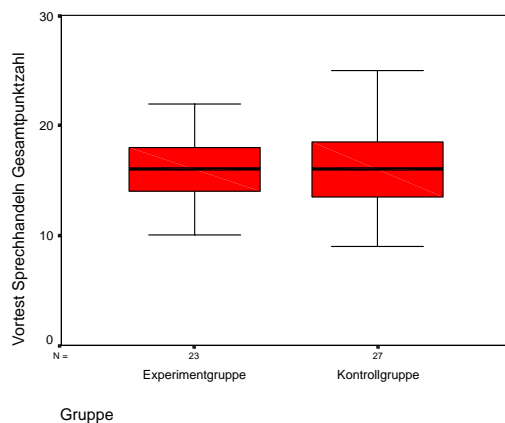


Abb. 6-6: Vergleich der Experimentgruppe beim Vortest Sprechhandeln

Zunächst wurde überprüft, ob die einzelnen Gruppen sich hinsichtlich des Vortests *Grammatik* statistisch bedeutsam unterscheiden.

Mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben ergibt sich kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen bezüglich der Gesamtpunktzahl ( $t(49) = 1,095$ ;  $p = 0,27$ ), das heißt, mit einem Mittelwert von 55 in der Experimentalgruppe und 52 in der Kontrollgruppe werden keine statistisch relevanten Unterschiede eruiert und mögliche Änderungen sind demnach unter Umständen auf das Medium zurückzuführen.

Gleiches gilt für den Vortest *Sprechhandeln* ( $t(48) = 0,033$ ;  $p = 0,973$ ) und den Vortest *Wortschatz* ( $t(35) = 0,575$ ;  $p = 0,575$ ). Auch hier unterscheiden sich beide Gruppen nicht zu Beginn der Kurse.

| Gruppe                                | N                | Mittelwert | Standardabweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
|---------------------------------------|------------------|------------|--------------------|---------------------------------|
| Gesamtpunktzahl Vortest               | Experimentgruppe | 23         | 55,0435            | 9,72101                         |
|                                       | Kontrollgruppe   | 28         | 51,8571            | 10,81396                        |
| Vortest Sprechhandeln Gesamtpunktzahl | Experimentgruppe | 23         | 16,2174            | 3,21865                         |
|                                       | Kontrollgruppe   | 27         | 16,1852            | 3,53049                         |
| Vortest WS gesamt                     | Experimentgruppe | 17         | 35,9412            | 12,51734                        |
|                                       | Kontrollgruppe   | 20         | 33,7500            | 10,66166                        |

Tab. 6-6: Gruppenstatistiken

|                         |                             | Levene-Test<br>Varianzgleichheit |             | T-Test für die Mittelwertgleichheit |       |                 |                    |                              |
|-------------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------|-----------------|--------------------|------------------------------|
|                         |                             | F                                | Signifikanz | T                                   | df    | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Standardfehler der Differenz |
| Gesamtpunktzahl         | Varianzen sind gleich       | ,215                             | ,645        | 1,09                                | 49    | ,279            | 3,1863             | 2,9091                       |
|                         | Varianzen sind nicht gleich |                                  |             | 1,10                                | 48,56 | ,274            | 3,1863             | 2,8783                       |
| Vortest Gesamtpunktzahl | Varianzen sind gleich       | ,396                             | ,532        | ,033                                | 48    | ,973            | ,0322              | ,9622                        |
|                         | Varianzen sind nicht gleich |                                  |             | ,034                                | 47,75 | ,973            | ,0322              | ,9550                        |
| Vortest WS              | Varianzen sind gleich       | 1,06                             | ,308        | ,575                                | 35    | ,569            | 2,1911             | 3,8091                       |
|                         | Varianzen sind nicht gleich |                                  |             | ,568                                | 31,67 | ,574            | 2,1911             | 3,8600                       |

Tab. 6-7: t-Test bei unabhängigen Stichproben

In allen drei Sprachstandsmessungen schnitt die Experimentgruppe leicht besser ab als die Kontrollgruppe. Diese Tatsache ist für die Untersuchung jedoch unproblematisch, da jeweils die Verbesserungsleistung innerhalb einer Gruppe durch die Differenz von Nachtest und Vortest errechnet wird und die Leistungsunterschiede vor dem Kurs dabei keine Rolle spielen. Es wird jedoch im Rahmen der Ergebnisauswertung insofern noch einmal darauf eingegangen werden, dass anhand von einzelnen KTN untersucht wird, ob größere Vorkenntnisse einen Einfluss auf die Leistungsverbesserung haben.

## 7. Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der quantitativen sowie der qualitativen Erhebungen der Untersuchung dargestellt. Dabei wird die Evaluation des Kurses zunächst durch die Lerner und anschließend durch die Lehrkräfte beschrieben. Danach werden die Ergebnisse der Sprachstandsmessungen zum Wortschatz, zur Grammatik und zum Sprechhandeln sowohl von quantitativer als auch von qualitativer Seite abgebildet. In diesem Kapitel wird auch die Gruppe der Kursabbrecher behandelt, da sie für die Evaluation auch eine wichtige Rolle spielen. Zum Schluss werden die einzelnen Ergebnisse zusammengefasst und die Eigenschaften eines erfolgreichen Blended-Learning-Lerners herausgearbeitet.

### 7.1 Kursevaluation durch die Lerner

Eine Perspektive, die bei einer umfassenden Evaluation des hier umgesetzten Blended-Learning-Modells eingenommen werden muss, ist die subjektive Perspektive der Lerner, die an diesem Kurs teilgenommen haben. Am Ende des Kurses füllten alle KTN einen Fragebogen zur Beurteilung ihres Kurses aus (Fragebogen 2). Die Fragebögen der Experiment- und Kontrollgruppe unterscheiden sich insofern, als im Fragebogen der Experimentgruppe zusätzliche Fragen enthalten sind, die sich speziell auf das Lernprogramm *uni-deutsch.de* beziehen.

Alle KTN<sup>48</sup> wurden zum Kurs insgesamt und zur Lehrkraft befragt. Die Beurteilung findet über eine Ordinalskala statt, die an das Beurteilungssystem der Schulnoten angelehnt ist.

|                      |              |              | Gruppe                |                     | Gesamt |
|----------------------|--------------|--------------|-----------------------|---------------------|--------|
|                      |              |              | Experiment-<br>gruppe | Kontroll-<br>gruppe |        |
| Urteil über den Kurs | sehr gut     | Anzahl       | 3                     | 12                  | 15     |
|                      |              | % von Gruppe | 20,0%                 | 60,0%               | 42,9%  |
|                      | gut          | Anzahl       | 9                     | 7                   | 16     |
|                      |              | % von Gruppe | 60,0%                 | 35,0%               | 45,7%  |
|                      | befriedigend | Anzahl       | 1                     | 1                   | 2      |
|                      |              | % von Gruppe | 6,7%                  | 5,0%                | 5,7%   |
|                      | ausreichend  | Anzahl       | 2                     |                     | 2      |
|                      |              | % von Gruppe | 13,3%                 |                     | 5,7%   |
| Gesamt               | Anzahl       | 15           | 20                    | 35                  |        |
|                      | % von Gruppe | 100,0%       | 100,0%                | 100,0%              |        |

Tab. 7-1: Kreuztabelle Kursbeurteilung und Gruppe

| Ränge                |                  |    |                |           |
|----------------------|------------------|----|----------------|-----------|
| Gruppe               |                  | N  | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| Urteil über den Kurs | Experimentgruppe | 15 | 22,47          | 337,00    |
|                      | Kontrollgruppe   | 20 | 14,65          | 293,00    |
|                      | Gesamt           | 35 |                |           |

<sup>48</sup> Im Laufe des Kurses beendeten 16 KTN den Kurs vorzeitig. In der Kursevaluation und in den Leistungsmessungstests konnten aus diesem Grund die Daten von nur 35 Probanden ausgewertet werden. In Kap. 7.6 wird genauer auf die Kursabbrecher eingegangen.

**Statistik für Test<sup>b</sup>**

|  | Urteil über den Kurs |
|--|----------------------|
| Mann-Whitney-U                         | 83,000               |
| Wilcoxon-W                             | 293,000              |
| Z                                      | -2,457               |
| Asymptotische Signifikanz (2-seitig)   | ,014                 |
| Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)] | ,025 <sup>a</sup>    |

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Gruppe

Tab. 7-2: Mann-Whitney-U-Test: Gruppe und Kursurteil

Die Überprüfung, ob die beiden Gruppen sich in der Beurteilung des Kurses signifikant voneinander unterscheiden, erfolgte mit einem Mann-Whitney-U-Test (MWU):

Mit einem z-Wert (zu nennen, wenn n größer 30) von -2,457 ergibt sich mit  $p = 0,014$  ein signifikantes Ergebnis, d.h. die KG bewertet ihren Kurs besser als die EG.

Die KG bewertet ihren Kurs durchschnittlich mit dem Mittelwert (MW) 1,450, die Experimentgruppe ihren Kurs mit dem MW 2,133. In der Kontrollgruppe geben 60% (n = 12) der KTN das Urteil *sehr gut* ab, 35% (n = 7) *gut* und nur ein Proband (5%) *befriedigend*. In der Experimentgruppe geben nur 20% (n = 3) das Urteil *sehr gut* ab, 60% (n = 9) *gut*, 6,7% (n = 1) *befriedigend* und immerhin 13,3% (n = 2) nur *ausreichend*.

Betrachtet man die Einzelgruppen, ergibt sich ein ähnliches Bild:

|                      |                        |                        | Gruppe im Detail |             |            |             | Gesamt |
|----------------------|------------------------|------------------------|------------------|-------------|------------|-------------|--------|
|                      |                        |                        | EG_München       | EG_Bayreuth | KG_München | KG_Bayreuth |        |
| Urteil über den Kurs | sehr gut               | Anzahl                 | 3                |             | 7          | 5           | 15     |
|                      |                        | % von Gruppe im Detail | 27,3%            |             | 50,0%      | 83,3%       | 42,9%  |
|                      | gut                    | Anzahl                 | 5                | 4           | 6          | 1           | 16     |
|                      |                        | % von Gruppe im Detail | 45,5%            | 100,0%      | 42,9%      | 16,7%       | 45,7%  |
|                      | befriedigend           | Anzahl                 | 1                |             | 1          |             | 2      |
|                      |                        | % von Gruppe im Detail | 9,1%             |             | 7,1%       |             | 5,7%   |
|                      | ausreichend            | Anzahl                 | 2                |             |            |             | 2      |
|                      |                        | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             |            |             | 5,7%   |
| Gesamt               | Anzahl                 | 11                     | 4                | 14          | 6          | 35          |        |
|                      | % von Gruppe im Detail | 100,0%                 | 100,0%           | 100,0%      | 100,0%     | 100,0%      |        |

Tab. 7-3: Kreuztabelle Kursbeurteilung und Einzelgruppen

In der EG München decken die Beurteilungen die Spannweite von *sehr gut* bis *ausreichend* ab, der MW liegt hier bei 2,18, die KTN der EG Bayreuth beurteilen den Kurs einstimmig *gut* (MW 2,00). In der KG München sind 50% (n = 7) der Meinung, dass der Kurs *sehr gut* war, 42% (n = 6), dass er *gut* war und 7,1% (n = 1), dass er *befriedigend* war (MW 1,57). In der KG Bayreuth geben 83,3% (n = 5) das Urteil *sehr gut* und 16,7% (n = 1) das Urteil *gut* (MW 1,16). Die Antworten der offenen Fragen lassen sich in folgende Kategorien einteilen:

| Ränge                |                  |    |                |
|----------------------|------------------|----|----------------|
|                      | Gruppe im Detail | N  | Mittlerer Rang |
| Urteil über den Kurs | EG_München       | 11 | 22,09          |
|                      | EG_Bayreuth      | 4  | 23,50          |
|                      | KG_München       | 14 | 16,39          |
|                      | KG_Bayreuth      | 6  | 10,58          |
|                      | Gesamt           | 35 |                |

| Statistik für Test <sup>a,b</sup> |                      |
|-----------------------------------|----------------------|
|                                   | Urteil über den Kurs |
| Chi-Quadrat                       | 7,740                |
| df                                | 3                    |
| Asymptotische Signifikanz         | ,052                 |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Gruppe im Detail

Tab. 7-4: Kruskal-Wallis-Test zur Kursbeurteilung

Das Ergebnis des Kruskal-Wallis-Tests zur Überprüfung der Unterschiede in den vier Experimental- und Kontrollgruppen bezüglich der Kursurteile ist nicht signifikant. D.h. diese vier Gruppen unterscheiden sich nicht voneinander (Chi-Quadrat (df = 3) = 7,740, p = 0,052).

Bei KTN der Experimentgruppe, die ihren Kurs positiv bewerteten, konnten folgende Begründungen gefunden werden:

- **die Kombination von Onlinephasen und Präsenzunterricht:** „Übungen am PC waren hilfreich und die Arbeit in der Klasse war auch interessant“ (Zitat Lerner 2, Fragebogen 2), 1 Nennung.
- **die Arbeit mit dem Programm *uni-deutsch.de*:** „Am Anfang war ich dem Lernprogramm gegenüber skeptisch, aber dann habe ich es nützlich und lustig gefunden“ (Zitat Lernerin 10, Fragebogen 2), 4 Nennungen.

Bei negativeren Beurteilungen wurden folgende Begründungen geliefert:

- **Interaktion in der Klasse:** „Gemeinsame Hausaufgabenbesprechung hat gefehlt. Wenn einer eine Frage gestellt hat, haben die anderen sie häufig nicht verstanden“ (Zitat Lernerin 5), 1 Nennung.
- **technische Schwierigkeiten:** „Es war interessant, aber es gab technische Schwierigkeiten“ (Zitat Lernerin 6, Fragebogen 2), 1 Nennung.
- Einige Lerner gaben auch differenziertere Begründungen an. Dabei ging es um die eigenen Motivationsprobleme oder das Für und Wider des Blended-Learning-Modells:
- **Motivationsprobleme:** „Der Kurs und das Programm waren gut. Leider konnte ich freiwillig, unabhängig zu Hause nicht gut lernen. Ich hatte Motivationsschwierigkeiten und brauche manchmal den Zwang (wie im Unterricht)“ (Zitat Lernerin 7, Fragebogen 2), 2 Nennungen.
- **Blended-Learning-Konzept:** „Man lernt in einer Gruppe viel besser. Die Software ist aber sehr nützlich, um die Grammatik zu wiederholen“ (Zitat Lerner 9, Fragebogen 2), 3 Nennungen.

Bei den KTN der Kontrollgruppe können aus den Beurteilungsbegründungen vier Kategorien erstellt werden, wobei es immer wieder auch Überschneidungen der Kategorien gibt, wie man an den Zitaten merken kann:

- **die Lehrkraft:** „Super Lehrerin, deshalb war der Kurs gut“ (Zitat Lerner 16, Fragebogen 2), 5 Nennungen.
- **abwechslungsreicher und interessanter Unterricht:** „Es war sehr interessant: viele aktuelle Themen, Grammatik, Arbeit in den Gruppen – alles war toll!“ (Zitat Lernerin 29, Fragebogen 2), 3 Nennungen.
- **die Materialien:** „Der Kurs war total gut, die Materialien, die Themen und natürlich die Lehrerin“ (Zitat Lernerin 21, Fragebogen 2), 1 Nennung.
- **der eigene Lernerfolg:** „Sehr gut, denn ich habe viel gelernt“ (Zitat Lerner 19, Fragebogen 2), 6 Nennungen.

Beurteilung der Lehrkraft \* Gruppe Kreuztabelle

| Anzahl                       |              | Gruppe                |                     | Gesamt |
|------------------------------|--------------|-----------------------|---------------------|--------|
|                              |              | Experiment-<br>gruppe | Kontroll-<br>gruppe |        |
| Beurteilung<br>der Lehrkraft | sehr gut     | 6                     | 14                  | 20     |
|                              | gut          | 7                     | 6                   | 13     |
|                              | befriedigend | 2                     | 0                   | 2      |
| Gesamt                       |              | 15                    | 20                  | 35     |

Tab. 7-5: Kreuztabelle: Beurteilung der Lehrkraft und Gruppe

Ränge

|                           | Gruppe           | N  | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|---------------------------|------------------|----|----------------|-----------|
| Beurteilung der Lehrkraft | Experimentgruppe | 15 | 21,40          | 321,00    |
|                           | Kontrollgruppe   | 20 | 15,45          | 309,00    |
|                           | Gesamt           | 35 |                |           |

Statistik für Test<sup>b</sup>

|   | Beurteilung<br>der Lehrkraft |
|---|------------------------------|
| Mann-Whitney-U                            | 99,000                       |
| Wilcoxon-W                                | 309,000                      |
| Z   | -1,947                       |
| Asymptotische<br>Signifikanz (2-seitig)   | ,052                         |
| Exakte Signifikanz<br>[2*(1-seitig Sig.)] | ,093 <sup>a</sup>            |

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Gruppe

Tab. 7-6: MWU: Beurteilung der Lehrkraft und Gruppe

|                           |              |                                 | Gruppe            |                 | Gesamt |
|---------------------------|--------------|---------------------------------|-------------------|-----------------|--------|
|                           |              |                                 | Experiment gruppe | Kontroll gruppe |        |
| Beurteilung der Lehrkraft | sehr gut     | Anzahl                          | 6                 | 14              | 20     |
|                           |              | % von Beurteilung der Lehrkraft | 30,0%             | 70,0%           | 100,0% |
|                           | gut          | Anzahl                          | 7                 | 6               | 13     |
|                           |              | % von Beurteilung der Lehrkraft | 53,8%             | 46,2%           | 100,0% |
|                           | befriedigend | Anzahl                          | 2                 |                 | 2      |
|                           |              | % von Beurteilung der Lehrkraft | 100,0%            |                 | 100,0% |
| Gesamt                    |              | Anzahl                          | 15                | 20              | 35     |
|                           |              | % von Beurteilung der Lehrkraft | 42,9%             | 57,1%           | 100,0% |

Tab. 7-7: Kreuztabelle Beurteilung der Lehrkraft und Gruppe

Die Lehrkraft wird in allen Gruppen durchgehend *sehr gut* und *gut* bewertet, nur zweimal in der EG München *befriedigend*.

|                           |              |                        | Gruppe im Detail |             |            |             | Gesamt |
|---------------------------|--------------|------------------------|------------------|-------------|------------|-------------|--------|
|                           |              |                        | EG_München       | EG_Bayreuth | KG_München | KG_Bayreuth |        |
| Beurteilung der Lehrkraft | sehr gut     | Anzahl                 | 4                | 2           | 9          | 5           | 20     |
|                           |              | % von Gruppe im Detail | 36,4%            | 50,0%       | 64,3%      | 83,3%       | 57,1%  |
|                           | gut          | Anzahl                 | 5                | 2           | 5          | 1           | 13     |
|                           |              | % von Gruppe im Detail | 45,5%            | 50,0%       | 35,7%      | 16,7%       | 37,1%  |
|                           | befriedigend | Anzahl                 | 2                |             |            |             | 2      |
|                           |              | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             |            |             | 5,7%   |
| Gesamt                    |              | Anzahl                 | 11               | 4           | 14         | 6           | 35     |
|                           |              | % von Gruppe im Detail | 100,0%           | 100,0%      | 100,0%     | 100,0%      | 100,0% |

Tab. 7-8: Kreuztabelle Beurteilung der Lehrkraft und Einzelgruppen

Als positive Eigenschaften der beiden Lehrer in München und Bayreuth werden Geduld, Toleranz, Flexibilität, gute Organisation und ein interessanter Unterricht genannt. Außerdem sind viele KTN dankbar, dass die Lehrer aufmerksam auf alle Fragen geantwortet haben. Lediglich ein KTN in München hätte sich mehr Strenge und häufigere Korrekturen im Unterricht gewünscht.

**Ränge**

|                           |  | Gruppe im Detail | N  | Mittlerer Rang |
|---------------------------|--|------------------|----|----------------|
| Beurteilung der Lehrkraft |  | EG_München       | 11 | 22,36          |
|                           |  | EG_Bayreuth      | 4  | 18,75          |
|                           |  | KG_München       | 14 | 16,39          |
|                           |  | KG_Bayreuth      | 6  | 13,25          |
|                           |  | Gesamt           | 35 |                |

**Statistik für Test<sup>a,b</sup>**

|                           | Beurteilung der Lehrkraft |
|---------------------------|---------------------------|
| Chi-Quadrat               | 4,786                     |
| df                        | 3                         |
| Asymptotische Signifikanz | ,188                      |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Gruppe im Detail

Tab. 7-9: Kruskal-Wallis-Test zur Beurteilung der Lehrkraft

Das Ergebnis eines Kruskal-Wallis-Tests zur Überprüfung der Unterschiede in den vier Experimental- und Kontrollgruppen bezüglich der Beurteilung der Lehrkraft ist nicht signifikant, d.h. diese vier Gruppen unterscheiden sich nicht voneinander (Chi-Quadrat (df = 3) = 4,786, p = 0,188).

Auch die Kursinhalte werden überwiegend positiv bewertet.

| Anzahl                         |              | Gruppe                |                     | Gesamt |
|--------------------------------|--------------|-----------------------|---------------------|--------|
|                                |              | Experiment-<br>gruppe | Kontroll-<br>gruppe |        |
| Urteil über die<br>Kursinhalte | sehr gut     | 7                     | 9                   | 16     |
|                                | gut          | 5                     | 9                   | 14     |
|                                | befriedigend | 2                     | 2                   | 4      |
|                                | ausreichend  | 1                     | 0                   | 1      |
| Gesamt                         |              | 15                    | 20                  | 35     |

Tab. 7-10: Kreuztabelle Kursinhalte und Gruppe

|                                |                  | Ränge |                |           |
|--------------------------------|------------------|-------|----------------|-----------|
| Gruppe                         |                  | N     | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| Urteil über die<br>Kursinhalte | Experimentgruppe | 15    | 18,47          | 277,00    |
|                                | Kontrollgruppe   | 20    | 17,65          | 353,00    |
|                                | Gesamt           | 35    |                |           |

| Statistik für Test <sup>b</sup>           |                                |
|---|--------------------------------|
|   | Urteil über die<br>Kursinhalte |
| Mann-Whitney-U                            | 143,000                        |
| Wilcoxon-W                                | 353,000                        |
| Z   | -,255                          |
| Asymptotische<br>Signifikanz (2-seitig)   | ,799                           |
| Exakte Signifikanz<br>[2*(1-seitig Sig.)] | ,831 <sup>a</sup>              |

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Gruppe

Tab. 7-11: MWU: Urteil über die Kursinhalte und Gruppe

|                                |              |                        | Gruppe im Detail |             |            |             | Gesamt |
|--------------------------------|--------------|------------------------|------------------|-------------|------------|-------------|--------|
|                                |              |                        | EG_München       | EG_Bayreuth | KG_München | KG_Bayreuth |        |
| Urteil über die<br>Kursinhalte | sehr gut     | Anzahl                 | 6                | 1           | 6          | 3           | 16     |
|                                |              | % von Gruppe im Detail | 54,5%            | 25,0%       | 42,9%      | 50,0%       | 45,7%  |
|                                | gut          | Anzahl                 | 2                | 3           | 6          | 3           | 14     |
|                                |              | % von Gruppe im Detail | 18,2%            | 75,0%       | 42,9%      | 50,0%       | 40,0%  |
|                                | befriedigend | Anzahl                 | 2                |             | 2          |             | 4      |
|                                |              | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             | 14,3%      |             | 11,4%  |
|                                | ausreichend  | Anzahl                 | 1                |             |            |             | 1      |
|                                |              | % von Gruppe im Detail | 9,1%             |             |            |             | 2,9%   |
| Gesamt                         |              | Anzahl                 | 11               | 4           | 14         | 6           | 35     |
|                                |              | % von Gruppe im Detail | 100,0%           | 100,0%      | 100,0%     | 100,0%      | 100,0% |

Tab. 7-12: Kreuztabelle Urteil über die Kursinhalte und Einzelgruppen



|                             | Gruppe im Detail | N  | Mittlerer Rang |
|-----------------------------|------------------|----|----------------|
| Urteil über die Kursinhalte | EG_München       | 11 | 18,00          |
|                             | EG_Bayreuth      | 4  | 19,75          |
|                             | KG_München       | 14 | 18,36          |
|                             | KG_Bayreuth      | 6  | 16,00          |
|                             | Gesamt           | 35 |                |

|                           | Urteil über die Kursinhalte |
|---------------------------|-----------------------------|
| Chi-Quadrat               | ,431                        |
| df                        | 3                           |
| Asymptotische Signifikanz | ,934                        |

a. Kruskal-Wallis-Test

b. Gruppenvariable: Gruppe im Detail

Tab. 7-13: Kruskal-Wallis-Test zur Beurteilung der Kursinhalte

Das Ergebnis des Kruskal-Wallis-Tests zur Überprüfung der Unterschiede in den vier Experimental- und Kontrollgruppen bezüglich der Beurteilung der Kursinhalte ist nicht signifikant, d.h. diese vier Gruppen unterscheiden sich nicht voneinander (Chi-Quadrat (df = 3) = 0,431,  $p = 0,934$ ).

Insgesamt 45,7% (n = 16) aller Probanden bewerten die Inhalte mit *sehr gut*, 14% (n = 5) mit *gut*, 11,4% (n = 4) mit *befriedigend* und lediglich ein Proband (2,9%) bewertet sie mit *ausreichend*. Der MW liegt bei 1,71. Dabei zeigt sich, dass die KTN der EG München am kritischsten sind. Positiv wie negativ wird am häufigsten die Interessantheit und Aktualität der Themen als Grund für die Beurteilung angeführt (14 Mal), aber auch die Themenvielfalt wird genannt (zwei Mal) und die aktuelle persönliche Notwendigkeit dieser Themen zur Vorbereitung auf eine Prüfung oder den Beruf werden in den Begründungen thematisiert (zwei Mal).

Die Frage, ob es Probleme im Kurs gegeben habe, beantworten 62,9% (n = 22) mit *nein* und 37,1% (n = 13) mit *ja*.

Bei den Probanden der Blended-Learning-Gruppe werden hauptsächlich Probleme genannt, die sich auf das Programm beziehen: so werden sechs Mal technische Probleme bei der Nutzung des Programms angegeben, einmal das hohe Niveau der Texte im Programm, einmal die mangelnde Motivation und einmal die Tatsache, dass ein Lerner während des Kurses viel reisen musste und sich dadurch kaum auf den Kurs konzentrieren konnte. Für einige KTN der Kontrollgruppe war das Sprechen in der Gruppe eine Schwierigkeit (zwei Mal) und ein KTN gibt an, dass er am Anfang Probleme hatte, dem Unterricht zu folgen, da das Niveau für ihn sehr hoch war, ein anderer gibt an, dass der Wortschatz, der verwendet wurde, sehr

anspruchsvoll war. Ein KTN führt gelegentliche Konzentrationsprobleme an, die jedoch nicht näher erläutert werden.

Ein Argument für die selbstständigen Lernphasen ist die freie Wahl des Lern- und Arbeitstempos. Um zu überprüfen, ob die KTN der Kontrollgruppe (n = 20) Schwierigkeiten mit dem Tempo in der Klasse hatten, werden diese im Fragebogen 2 gefragt, ob das Tempo im Unterricht für sie zu langsam, zu schnell oder genau richtig war. 90% (n = 18) antworten, dass das Tempo *genau richtig* war, für 10% (n = 2) war es *zu langsam*. Um die Lernergebnisse einschätzen zu können, wird außerdem gefragt, ob sie auch außerhalb des Unterrichts weiter Deutsch lernten. Acht KTN beantworten diese Frage mit *nein*, zwölf mit *ja*. Von den Lernern, die diese Frage bejahten, erklären neun KTN, dass sie *alleine zu Hause* mit durchschnittlich 2,3 Stunden pro Woche lernten. Zwei besuchten zusätzlich noch eine *andere Sprachschule* und lernten dabei zusätzlich ca. zwei Stunden pro Woche und einer lernte eine Stunde pro Woche mit *einem Privatlehrer*.

Die KTN des Blended-Learning-Kurses (n = 15) evaluieren abschließend das Programm *uni-deutsch.de* und das Blended-Learning-Konzept. Das Programm *uni-deutsch.de* wird von den KTN durchschnittlich mit *gut* bewertet (MW 2,20). Positiv werden dabei vor allem die Grammatikerklärungen und -animationen beurteilt, aber auch die Arbeit mit und an Lese- und Hörtexten. Kritische Stimmen bemängeln die Langsamkeit des Programms, die jedoch mit der Art der Internetverbindung zusammenhängt, oder technische Schwierigkeiten, zum Beispiel bei der Installation von Java oder Quicktime. 73,3% der KTN (n = 11) geben an, dass sie Schwierigkeiten mit dem Programm hatten. 40% (n = 6) berichten, dass es technische Schwierigkeiten gab, 13,3% (n = 2) haben Probleme mit der Programmnavigation und 20% (n = 3) hatten sonstige Probleme. Bei den sonstigen Problemen werden zum einen das hohe Niveau der Hör- und Lesetexte im Programm genannt, zum anderen Links, die zum Teil nicht mehr aktuell sind.

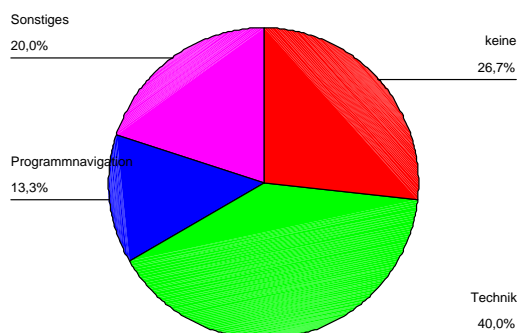


Abb. 7-1: Gründe für Schwierigkeiten mit dem Programm *uni-deutsch.de*

Die KTN der Experimentgruppe wurden alle 14 Tage einmal aufgefordert, sich im Forum zu dem im Programm und im Unterricht behandelten Thema zu äußern. Dabei ging es um Themen wie der Umgang mit Stress oder die Rolle des Umweltschutzes im Heimatland. Sie wurden auch aufgefordert, eigene Themen ins Forum zu stellen.

46,7% der KTN (n = 7) nutzten das Forum und geben an, dass es ihnen die Möglichkeit gibt, sich mit anderen auszutauschen, mit anderen zu diskutieren oder die eigene Meinung zu äußern. Zwei KTN erklären, dass sie das Forum nutzten, weil sie dazu aufgefordert wurden, es sonst aber nicht getan hätten. Von den 53,3% der KTN (n = 8), die das Forum nicht nutzten, geben einige an, dass sie keine Zeit hatten, dass sie lieber E-Mails schreiben als sich im Forum mit anderen auszutauschen oder, dass sie keine Lust hatten, wobei sie dies nicht näher beschreiben.

Die Lerner arbeiten in den Selbstlernphasen unterschiedlich lange mit dem Programm *uni-deutsch.de*. Insgesamt zehn KTN (66,6%) arbeiteten zwischen zwei und sechs Stunden pro Woche mit dem Lernprogramm, fünf KTN (33,3%) arbeiteten mit dem Programm mehr als sechs Stunden pro Woche.

|  |                        |                        | Gruppe im Detail |             | Gesamt |
|--|------------------------|------------------------|------------------|-------------|--------|
|  |                        |                        | EG_München       | EG_Bayreuth |        |
| Wieviele Stunden wurden mit uni-deutsch.de gearbeitet? | 2-3h                   | Anzahl                 |                  | 2           | 2      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail |                  | 50,0%       | 13,3%  |
|  | 3-4h                   | Anzahl                 | 1                | 1           | 2      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail | 9,1%             | 25,0%       | 13,3%  |
|  | 4-5h                   | Anzahl                 | 4                |             | 4      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail | 36,4%            |             | 26,7%  |
|  | 5-6h                   | Anzahl                 | 2                |             | 2      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             | 13,3%  |
|  | 6-7h                   | Anzahl                 |                  | 1           | 1      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail |                  | 25,0%       | 6,7%   |
|  | 7-8h                   | Anzahl                 | 1                |             | 1      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail | 9,1%             |             | 6,7%   |
|  | 8-9h                   | Anzahl                 | 1                |             | 1      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail | 9,1%             |             | 6,7%   |
|  | 10,00                  | Anzahl                 | 2                |             | 2      |
|  |                        | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             | 13,3%  |
| Gesamt   | Anzahl                 | 11                     | 4                | 15          |        |
|  | % von Gruppe im Detail | 100,0%                 | 100,0%           | 100,0%      |        |

Tab. 7-14: Kreuztabelle Arbeitszeit mit dem Lernprogramm und Einzelgruppen

Ob die Arbeitszeit in einem Zusammenhang mit den Lernergebnissen steht, wird u.a. in den kommenden Kapiteln untersucht.

Die Frage, ob sie noch einmal einen Blended-Learning-Kurs belegen würden, beantworten 80% mit *ja* (n = 12), 20% mit *nein* (n = 3). Von den KTN, die diese Frage verneinen, hat nur eine Lernerin ihre Antwort begründet: „Ich denke, dass der traditionelle Unterricht für mich am besten ist, weil ich kein Problem mit den Arbeitszeiten oder Kindern habe“ (Zitat Lernerin 12, Fragebogen 2). Das Blended-Learning-Konzept wird hier als pragmatische Alternative bei zeitlichen Engpässen anerkannt. Wenn die Lernerin jedoch die Wahl hat, dann würde sie den

klassischen Präsenzunterricht bevorzugen. Von den Lernern, die sich wieder für einen Blended-Learning-Kurs entscheiden würden, wünschen sich drei jedoch noch mehr Präsenzanteile und mehr soziale Kontakte, so schreibt die Lernerin 5 beispielsweise:

Die Idee [Blended Learning] ist super. Im Prinzip finde ich alles sehr gut strukturiert, organisiert und durchgeführt. Ich würde wieder einen Blended-Learning-Kurs besuchen, aber ich würde mir mehr Sprachpraxis, Kontakt mit den anderen und Zeit in der Klasse wünschen. (Zitat Lernerin 6, Fragebogen 2).

Eine andere Lernerin bemerkt positiv, dass es ihr besonders gut gefallen hat, dass sie „auch mit wenig Zeit am PC flexibel lernen“ konnte (Zitat Lernerin 14, Fragebogen 2) und Lerner 15 schreibt, dass man „sich gut auf seine Schwachpunkte konzentrieren kann“ (Zitat Lerner 15, Fragebogen 2).

Die größte Verbesserung durch den Sprachkurs stellen 50% der Lerner (n = 10) der Kontrollgruppe beim Wortschatz fest, 25% (n = 5) in der Grammatik, 10% (n = 2) beim Hörverstehen und 15% (n = 3) beim Schreiben. Die Lerner, die ihre größte Verbesserung beim Schreiben sehen, gehören alle zur KG Bayreuth. Die Lerner baten die Lehrerin dort, Texte und kleine Aufsätze zu Themen, die sie im Unterricht besprachen, zu korrigieren und reichten daraufhin regelmäßige schriftliche Arbeiten ein. 53,3% der Lerner (n = 8) der Experimentgruppe geben an, sich am meisten in der Grammatik verbessert zu haben, 26,7% (n = 4) beim Wortschatz, nur 6,7% (n = 1) beim Hörverstehen und 13,3% (n = 2) beim Sprechen. Die Lerner, die ihre größte Verbesserung beim Sprechen sehen, gehören zur EG München. Während in der EG Bayreuth eher bemängelt wird, dass die Gruppe zu klein gewesen sei und Rollenspiele und Diskussionen in der Klasse daher keinen Spaß gemacht haben, wird in EG München von Lernern erklärt, dass die Themen so aktuell sind, dass man viel darüber sprechen konnte:

Wir diskutierten viel in der Klasse über den Inhalt, den wir in der Woche davor im Onlineprogramm gelernt hatten. Dadurch konnten wir Themen wiederholen und vertiefen und Neues dazu lernen (Zitat Lernerin 7, Fragebogen 2).

|                        |              |              | Gruppe                |                     | Gesamt |
|------------------------|--------------|--------------|-----------------------|---------------------|--------|
|                        |              |              | Experiment-<br>gruppe | Kontroll-<br>gruppe |        |
| größte<br>Verbesserung | Wortschatz   | Anzahl       | 4                     | 10                  | 14     |
|                        |              | % von Gruppe | 26,7%                 | 50,0%               | 40,0%  |
|                        | Grammatik    | Anzahl       | 8                     | 5                   | 13     |
|                        |              | % von Gruppe | 53,3%                 | 25,0%               | 37,1%  |
|                        | Hörverstehen | Anzahl       | 1                     | 2                   | 3      |
|                        |              | % von Gruppe | 6,7%                  | 10,0%               | 8,6%   |
|                        | Schreiben    | Anzahl       |                       | 3                   | 3      |
|                        |              | % von Gruppe |                       | 15,0%               | 8,6%   |
|                        | Sprechen     | Anzahl       | 2                     |                     | 2      |
|                        |              | % von Gruppe | 13,3%                 |                     | 5,7%   |
|                        | Gesamt       | Anzahl       | 15                    | 20                  | 35     |
|                        |              | % von Gruppe | 100,0%                | 100,0%              | 100,0% |

Tab. 7-15: Kreuztabelle größte Verbesserung und Gruppe

|                        |                        |                        | Gruppe im Detail |             |            |             | Gesamt |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------|-------------|------------|-------------|--------|
|                        |                        |                        | EG_München       | EG_Bayreuth | KG_München | KG_Bayreuth |        |
| größte<br>Verbesserung | Wortschatz             | Anzahl                 | 3                | 1           | 9          | 1           | 14     |
|                        |                        | % von Gruppe im Detail | 27,3%            | 25,0%       | 64,3%      | 16,7%       | 40,0%  |
|                        | Grammatik              | Anzahl                 | 5                | 3           | 4          | 1           | 13     |
|                        |                        | % von Gruppe im Detail | 45,5%            | 75,0%       | 28,6%      | 16,7%       | 37,1%  |
|                        | Hörverstehen           | Anzahl                 | 1                |             | 1          | 1           | 3      |
|                        |                        | % von Gruppe im Detail | 9,1%             |             | 7,1%       | 16,7%       | 8,6%   |
|                        | Schreiben              | Anzahl                 |                  |             |            | 3           | 3      |
|                        |                        | % von Gruppe im Detail |                  |             |            | 50,0%       | 8,6%   |
|                        | Sprechen               | Anzahl                 | 2                |             |            |             | 2      |
|                        |                        | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             |            |             | 5,7%   |
| Gesamt                 | Anzahl                 | 11                     | 4                | 14          | 6          | 35          |        |
|                        | % von Gruppe im Detail | 100,0%                 | 100,0%           | 100,0%      | 100,0%     | 100,0%      |        |

Tab. 7-16: Kreuztabelle größte Verbesserung und Einzelgruppen

|                           |               |              | Gruppe                |                     | Gesamt |
|---------------------------|---------------|--------------|-----------------------|---------------------|--------|
|                           |               |              | Experiment-<br>gruppe | Kontroll-<br>gruppe |        |
| geringste<br>Verbesserung | Wortschatz    | Anzahl       |                       | 2                   | 2      |
|                           |               | % von Gruppe |                       | 10,0%               | 5,7%   |
|                           | Grammatik     | Anzahl       |                       | 1                   | 1      |
|                           |               | % von Gruppe |                       | 5,0%                | 2,9%   |
|                           | Leseverstehen | Anzahl       | 2                     | 1                   | 3      |
|                           |               | % von Gruppe | 13,3%                 | 5,0%                | 8,6%   |
|                           | Hörverstehen  | Anzahl       | 1                     | 4                   | 5      |
|                           |               | % von Gruppe | 6,7%                  | 20,0%               | 14,3%  |
|                           | Schreiben     | Anzahl       | 2                     | 5                   | 7      |
|                           |               | % von Gruppe | 13,3%                 | 25,0%               | 20,0%  |
| Sprechen                  | Anzahl        | 10           | 7                     | 17                  |        |
|                           | % von Gruppe  | 66,7%        | 35,0%                 | 48,6%               |        |
| Gesamt                    | Anzahl        | 15           | 20                    | 35                  |        |
|                           | % von Gruppe  | 100,0%       | 100,0%                | 100,0%              |        |

Tab. 7-17: Kreuztabelle geringste Verbesserung und Gruppe

|                           |                        |                        | Gruppe im Detail |             |            |             | Gesamt |
|---------------------------|------------------------|------------------------|------------------|-------------|------------|-------------|--------|
|                           |                        |                        | EG_München       | EG_Bayreuth | KG_München | KG_Bayreuth |        |
| geringste<br>Verbesserung | Wortschatz             | Anzahl                 |                  |             |            | 2           | 2      |
|                           |                        | % von Gruppe im Detail |                  |             |            | 33,3%       | 5,7%   |
|                           | Grammatik              | Anzahl                 |                  |             |            | 1           | 1      |
|                           |                        | % von Gruppe im Detail |                  |             |            | 16,7%       | 2,9%   |
|                           | Leseverstehen          | Anzahl                 | 2                |             |            | 1           | 3      |
|                           |                        | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             |            | 16,7%       | 8,6%   |
|                           | Hörverstehen           | Anzahl                 |                  | 1           | 3          | 1           | 5      |
|                           |                        | % von Gruppe im Detail |                  | 25,0%       | 21,4%      | 16,7%       | 14,3%  |
|                           | Schreiben              | Anzahl                 | 2                |             | 5          |             | 7      |
|                           |                        | % von Gruppe im Detail | 18,2%            |             | 35,7%      |             | 20,0%  |
| Sprechen                  | Anzahl                 | 7                      | 3                | 6           | 1          | 17          |        |
|                           | % von Gruppe im Detail | 63,6%                  | 75,0%            | 42,9%       | 16,7%      | 48,6%       |        |
| Gesamt                    | Anzahl                 | 11                     | 4                | 14          | 6          | 35          |        |
|                           | % von Gruppe im Detail | 100,0%                 | 100,0%           | 100,0%      | 100,0%     | 100,0%      |        |

Tab. 7-18: Kreuztabelle geringste Verbesserung und Gruppe im Detail

Am geringsten verbesserten sich die KTN in beiden Gruppen hauptsächlich beim Sprechen (35%,  $n = 7$  in der Kontrollgruppe und 66,7%,  $n = 10$  in der Experimentgruppe) und beim Schreiben (25%,  $n = 5$  in der Kontrollgruppe und 13,3%,  $n = 2$  in der Experimentgruppe). Außerdem haben weitere 13,3% ( $n = 2$ ) der Experimentgruppe das Gefühl, sich am geringsten beim Lesen verbessert zu haben und 20% ( $n = 4$ ) der Kontrollgruppe beim Hörverstehen, 5% ( $n = 1$ ) in der Grammatik und 10% ( $n = 10$ ) beim Wortschatz.

Insgesamt bewerten die Lerner der Experimentgruppe ihren persönlichen Lernerfolg mit *befriedigend* (MW 3,13). Davon empfinden ihn 13,3% (n = 2) als *gut*, 60% (n = 9) als *befriedigend* und 26,7% (n = 4) als *ausreichend*. Die Lerner der Kontrollgruppen empfinden ihren Lernerfolg im Vergleich dazu durchschnittlich als *gut* (MW 2,30), davon 10% (n = 2) als *sehr gut*, 50% (n = 10) als *gut* und 40% (n = 8) als *befriedigend*.

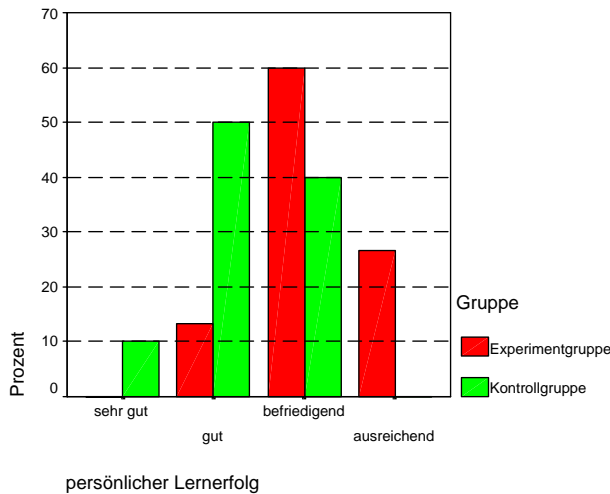


Abb. 7-2: Der persönliche Lernerfolg in den Gruppen

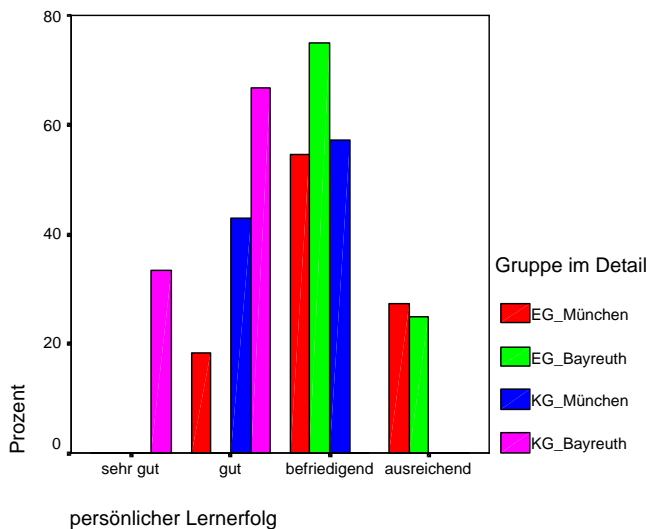


Abb. 7-3: Der persönliche Lernerfolg in den Einzelgruppen

Zusammenfassend kann man beobachten, dass die Kategorien Kurs, Lehrkraft, Kursinhalte und subjektiver Lernerfolg, von der Kontrollgruppe besser beurteilt werden, als von der Experimentgruppe und es sind in der Kontrollgruppe statistisch signifikante und hochsignifikante<sup>49</sup> Korrelationen<sup>50</sup> zwischen den Bewertungen zu erkennen. Die Korrelation

<sup>49</sup>Das allgemein gängige Signifikanzniveau liegt bei  $\alpha = 0,05$ . Das Niveau für eine hohe Signifikanz liegt bei  $\alpha = 0,01$ .

<sup>50</sup>Diese Korrelation wurde mit dem nicht-parametrischen Spearman-Korrelationstest ermittelt und ist deskriptiv zu interpretieren. Von ihr darf nicht auf einen Kausalzusammenhang geschlossen werden (Albert/Koster 2002: 95), was für alle Korrelationskoeffizienten gilt.

zwischen der Bewertung des Kurses und der Kategorie Lehrkraft ( $r^{51} = 0,724$ ;  $p = 0,000$ ) ist hoch und den Kategorien Kursinhalte ( $r = 0,577$ ;  $p = 0,008$ ) und subjektiver Lernerfolg ( $r = 0,598$ ;  $p = 0,005$ ) sind mäßig. Die Korrelation zwischen der Bewertung der Lehrkraft und der Kursinhalte ist ebenfalls mäßig, jedoch signifikant ( $r = 0,481$ ;  $p = 0,032$ ) (vgl. Tab. 7-16). Diese Korrelationen bedeuteten, dass die KTN, welche die Lehrkraft, die Kursinhalte oder den persönlichen Lernerfolg positiv bewerten, auch den Gesamtkurs positiv bewerten und man kann annehmen, dass die Bewertungskategorien Lehrkraft, Kursinhalte und persönlicher Lernerfolg die entscheidenden Faktoren bei der Bewertung des Gesamtkurses darstellen.

|                             |                           |                         | Urteil über den Kurs | Beurteilung der Lehrkraft | persönlicher Lernerfolg | Urteil über die Kursinhalte |
|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Spearman-Rho                | Urteil über den Kurs      | Korrelationskoeffizient | 1,000                | ,724**                    | ,598**                  | ,577**                      |
|                             |                           | Sig. (2-seitig)         | ,                    | ,000                      | ,005                    | ,008                        |
|                             |                           | N                       | 20                   | 20                        | 20                      | 20                          |
|                             | Beurteilung der Lehrkraft | Korrelationskoeffizient | ,724**               | 1,000                     | ,378                    | ,481*                       |
| Sig. (2-seitig)             |                           | ,000                    | ,                    | ,100                      | ,032                    |                             |
| N                           |                           | 20                      | 20                   | 20                        | 20                      |                             |
| persönlicher Lernerfolg     | Korrelationskoeffizient   | ,598**                  | ,378                 | 1,000                     | ,371                    |                             |
|                             | Sig. (2-seitig)           | ,005                    | ,100                 | ,                         | ,108                    |                             |
|                             | N                         | 20                      | 20                   | 20                        | 20                      |                             |
| Urteil über die Kursinhalte | Korrelationskoeffizient   | ,577**                  | ,481*                | ,371                      | 1,000                   |                             |
|                             | Sig. (2-seitig)           | ,008                    | ,032                 | ,108                      | ,                       |                             |
|                             | N                         | 20                      | 20                   | 20                        | 20                      |                             |

\*\* - Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig).

\* - Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant (2-seitig).

Tab. 7-19: Korrelationen bei den Bewertungen der Kontrollgruppe

Die Bewertungen der Experimentgruppe korrelieren deutlich weniger als in der Kontrollgruppe. Lediglich die Bewertung des Lernprogramms *uni-deutsch.de* und die Gesamtbewertung des Kurses weisen eine ausgeprägte Beziehung auf, die signifikant ist ( $r = 0,805$ ;  $p = 0,000$ ). Die Bewertung des Lernprogramms und des persönlichen Lernerfolgs weisen eine substantielle Beziehung auf (vgl. Tab. 7-18).

|                             |                           |                         | Urteil über den Kurs | Beurteilung der Lehrkraft | persönlicher Lernerfolg | Urteil über die Kursinhalte | Urteil über uni-deutsch.de |
|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------------|----------------------------|
| Spearman-Rho                | Urteil über den Kurs      | Korrelationskoeffizient | 1,000                | ,139                      | ,348                    | -,094                       | ,805**                     |
|                             |                           | Sig. (2-seitig)         | ,                    | ,622                      | ,203                    | ,739                        | ,000                       |
|                             |                           | N                       | 15                   | 15                        | 15                      | 15                          | 15                         |
|                             | Beurteilung der Lehrkraft | Korrelationskoeffizient | ,139                 | 1,000                     | -,354                   | ,192                        | -,126                      |
| Sig. (2-seitig)             |                           | ,622                    | ,                    | ,196                      | ,492                    | ,655                        |                            |
| N                           |                           | 15                      | 15                   | 15                        | 15                      | 15                          |                            |
| persönlicher Lernerfolg     | Korrelationskoeffizient   | ,348                    | -,354                | 1,000                     | -,150                   | ,449                        |                            |
|                             | Sig. (2-seitig)           | ,203                    | ,196                 | ,                         | ,592                    | ,093                        |                            |
|                             | N                         | 15                      | 15                   | 15                        | 15                      | 15                          |                            |
| Urteil über die Kursinhalte | Korrelationskoeffizient   | -,094                   | ,192                 | -,150                     | 1,000                   | -,173                       |                            |
|                             | Sig. (2-seitig)           | ,739                    | ,492                 | ,592                      | ,                       | ,537                        |                            |
|                             | N                         | 15                      | 15                   | 15                        | 15                      | 15                          |                            |
| Urteil über uni-deutsch.de  | Korrelationskoeffizient   | ,805**                  | -,126                | ,449                      | -,173                   | 1,000                       |                            |
|                             | Sig. (2-seitig)           | ,000                    | ,655                 | ,093                      | ,537                    | ,                           |                            |
|                             | N                         | 15                      | 15                   | 15                        | 15                      | 15                          |                            |

\*\* - Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig).

Tab. 7-20: Korrelationen bei den Bewertungen der Experimentgruppe

<sup>51</sup>  $r$  steht für den Korrelationskoeffizienten.

Während bei der Kontrollgruppe die verschiedenen Bewertungskategorien mit der Gesamtbeurteilung des Kurses in einer mehr oder weniger starken Beziehung zueinander stehen, ist eine solche Beziehung in der Experimentgruppe nur zwischen der Bewertung des Lernprogramms *uni-deutsch.de* und der Gesamtbewertung des Kurses beziehungsweise dem persönlichen Lernerfolg festzustellen. Für die Experimentgruppe scheint das Lernprogramm bei der Evaluation des Kurses der entscheidende Bewertungsfaktor zu sein.

## **7.2 Kursevaluation durch die Lehrkräfte**

Die beiden Lehrkräfte in Bayreuth und in München füllten am Ende jeder Kurswoche einen Fragebogen aus (vgl. Kapitel 6.2.6 und Anhang 13). Darin halten sie fest, was sie jeweils im Laufe der Woche im Unterricht behandelt haben, wie ihr persönlicher Eindruck der beiden Gruppen ist und wie sich ihnen die beiden Gruppen im Vergleich darstellen. Der Wahrheitsgehalt der Interpretation dieser Fragebögen wurde gemäß dem kommunikativen Validierungsansatz von den Lehrkräften überprüft und bestätigt.

Der Blended-Learning-Kurs in München verlief nach den Aufzeichnungen des Lehrers sehr gleichmäßig und ohne besondere Höhen oder Tiefen. In der ersten Präsenzstunde wurde das Blended-Learning-Konzept eingeführt und das Lernprogramm *uni-deutsch.de* vorgestellt. Bei der Einführung in das Lernprogramm traten kleinere technische Schwierigkeiten auf, die sich darin zeigten, dass sich manche Übungen nicht gleich öffnen ließen. In dieser Einführung wurde auch das Forum und seine Handhabung eingeführt und alle KTN konnten sich mit einem kleinen Beitrag im Forum vorstellen. Im Laufe der ersten Woche wurden auch bereits die ersten Aufgaben an den Lehrer zur Korrektur geschickt. In der zweiten Präsenzstunde stellte der Lehrer fest, dass sich die KTN hinsichtlich des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen gut vorbereitet hatten, die jedoch mündlich noch einiger Übung bedurften. Auch in den folgenden Wochen, berichtet der Lehrer in seinen Kursberichten, waren die KTN auf die Präsenzstunden gut vorbereitet und sie zeigten sich bei der mündlichen Interaktion in den Präsenzstunden durchwegs lebhaft und motiviert. Wie in der ersten Woche wurden immer wieder Aufgaben zur Korrektur geschickt, allerdings schickten einige KTN gar keine Aufgaben ein (Lerner 5, 8, 12), manche während der gesamten Kurszeit nur ein bis zwei (Lerner 6, 10, 13, 14), andere hingegen schickten sehr regelmäßig mehrere Aufgaben pro Woche (Lerner 7, 9, 11, 15). Auch das Forum wurde nur sehr zögerlich genutzt. Insgesamt gab es in den sechs Kurswochen 21 Einträge, von denen allerdings elf während der Einführung ins Programm in der ersten Präsenzstunde erstellt wurden. Besonders aktiv waren im Forum nur die Lerner 9, 11 und 15.



Ein Problem gab es mit der Anwesenheit der KTN im Präsenzunterricht. Einige KTN kamen unregelmäßig und häufig mit Verspätungen. Allerdings kann diese Tatsache unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass der Kursraum aus organisatorischen Gründen hin und wieder gewechselt werden musste. Diese Raumänderungen wurden zwar immer eine Woche vorher per E-Mail angekündigt, aber möglicherweise wurden diese E-Mails nicht regelmäßig abgerufen, so dass manche KTN nicht rechtzeitig informiert waren. Die eher unregelmäßige Anwesenheit der KTN wurde auch in der Kontrollgruppe festgestellt. Beim Vergleich der Kursverläufe der Experiment- und der Kontrollgruppe kann der Lehrer keine stark ausgeprägten, wohl aber kleine Unterschiede feststellen: Er beschreibt, dass die Lerner des Blended-Learning-Kurses immer sehr gut auf den Unterricht vorbereitet waren, dass allerdings die technischen Schwierigkeiten auch immer wieder zu Unzufriedenheit und Motivationsschwierigkeiten bei den KTN führte, die von ihm „ausgebügelt“ werden mussten. Das forderte oft große Flexibilität, da man schnell auf auftretende Probleme reagieren und sehr viel stärker als Motivator agieren musste als in der Kontrollgruppe. Den Unterricht in der Kontrollgruppe bezeichnet er insgesamt als „runder“ (Zitat Lehrer aus München, Lehrerfragebogen Woche 4), was er auf Nachfrage damit begründet, dass er im Blended-Learning-Kurs oft mit technischen Fragen und Schwierigkeiten konfrontiert wurde, die er nicht umgehend beantworten konnte und er sehr viel stärker motivieren musste als in der Kontrollgruppe. Die Korrektur der Aufgaben im Lernprogramm beschrieb er als sehr zeit- und arbeitsintensiv, da man individuell auf die KTN eingehen musste, was aber auch den Vorteil hatte, dass man die KTN, die regelmäßig Aufgaben einschickten, auch noch besser kennen lernte und ihre Stärken und Schwächen erkannte und darauf eingehen konnte. Die KTN allerdings, die keine oder nur wenige Aufgaben zur Korrektur schickten, kannte man hingegen kaum, da der Unterricht einmal pro Woche nicht ausreichte, alle KTN gut kennen zu lernen und Stärken und Schwächen so zu erkennen, dass man sie ausreichend fördern konnte. Da die Klassenstärke der EG Bayreuth wesentlich kleiner war als der EG München, sind auch die Erfahrungen der Lehrerin dort zum Teil etwas anders, zum Teil aber auch ähnlich. Durch die technischen Schwierigkeiten in der ersten Präsenzveranstaltung waren einige KTN verunsichert und „es gelang nicht so gut, das Eis zu brechen. Die Anspannung war bei allen Beteiligten relativ hoch“ (Zitat Lehrerin aus Bayreuth, Lehrerfragebogen Woche 1). In der zweiten Woche waren bereits zwei Lerner aus dem Kurs abgesprungen und der Kurs bestand nachher nur noch aus vier KTN. In der zweiten Woche berichteten die KTN zum Teil von technischen Schwierigkeiten, die dann zwar alle gelöst werden konnten, aber erst einmal zu Frust geführt hatten. Auch stellte sich heraus, dass die KTN sehr unterschiedliche Aufgaben

und Themen im Programm bearbeitet hatten und das Thema *Internet* durch die Selbstlernphase nicht bei allen KTN vorentlastet war. Auch die Interaktion verlief zäh.

Es entstand der Eindruck, dass keiner so richtig Lust hatte zu reden. Vielleicht waren die KTN enttäuscht, dass die Gruppe so klein war. Als die Diskussion dann jedoch zustande kam, gaben sich alle große Mühe, die erarbeiteten Redemittel anzuwenden (Zitat Lehrerin aus Bayreuth, Lehrerfragebogen Woche 2).

In der dritten Woche waren alle KTN gut vorbereitet und entsprechend verlief auch der Unterricht besser. Die Interaktion war lebhaft, obwohl ein KTN fehlte, der in dieser Woche Vater geworden war. Nach der dritten Woche verließ Simona (Lernerin 43) den Kurs (vgl. Kapitel 6.5). Die Kursgröße verringerte sich somit auf drei KTN, wobei in den folgenden Wochen immer nur zwei anwesend waren, da Lerner 1 in Woche vier und sechs aus beruflichen Gründen fehlen musste und Lerner drei in Woche 5 krank war. Ab der Woche drei hatten die KTN das Prinzip des Blended Learning besser verstanden und waren auf den Präsenzunterricht in der Regel mehr oder weniger gut vorbereitet, allerdings entwickelte sich während der Präsenzphase keine positive Gruppendynamik.

Ich hatte wieder den Eindruck, dass sich die KTN nicht viel zu sagen hatten, es gibt keine positive Gruppendynamik. Daher muss viel Energie für die Motivation aufgewendet werden (Zitat Lehrerin aus Bayreuth, Lehrerfragebogen Woche 4).

In der Kontrollgruppe hingegen entwickelte sich bereits in der ersten Woche eine positive und lebhaftere Gruppendynamik, die dazu führte, dass sich die KTN auch außerhalb des Unterrichts im Café trafen. Die KTN der Experimentgruppe wurden mehrfach dazu eingeladen, nahmen jedoch an diesen Treffen nicht teil. Ein anderer Punkt, welcher der Lehrerin in Bayreuth Schwierigkeiten bereitete, war der fehlende Einblick in den Lernprozess der KTN der Experimentgruppe.

Dadurch, dass die KTN kaum Aufgaben zur Korrektur schicken, habe ich keinerlei Kontrolle darüber, was sie gemacht und gelernt haben und was nicht. Auf Nachfrage kamen eher schwammige Antworten, so dass ich keine Ahnung habe, wie oft und intensiv sie mit dem Programm lernen (Zitat Lehrerin aus Bayreuth, Lehrerfragebogen Woche 3).

Im Vergleich der Experiment- und der Kontrollgruppe bewertet die Lehrerin die Kontrollgruppe besser, da die Gruppendynamik wesentlich besser gewesen sei und sie die KTN besser einschätzen und folglich auch besser auf sie eingehen konnte. Sie schrieb:

Die Präsenzgruppe hatte eine tolle Dynamik und alle haben viel Spaß. Im Blended-Learning-Kurs scheinen die KTN weniger Spaß zu haben, aber vielleicht effektiver zu lernen (Zitat Lehrerin aus Bayreuth, Lehrerfragebogen Woche 3).

Bei der Auswertung der Lehrerfragebögen lassen sich vier wichtige Aspekte zusammenfassen, die den Verlauf eines Blended-Learning-Kurses stark zu beeinflussen scheinen:

1. **Die Umsetzung des Blended-Learning-Konzepts:** Nur wenn die Lerner das Konzept des Blended Learning verstehen und im Kursverlauf umsetzen, entsteht ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile. Wird das Konzept nicht verstanden und/oder umgesetzt, besteht die Gefahr, dass die individuellen Lernwege und die Unterrichtsplanung der Lehrkraft voneinander abweichen und man im schlimmsten Fall keinen gemeinsamen Nenner im Präsenzunterricht findet.
2. **Die Technik:** Technische Schwierigkeiten können viele Ursachen haben: Fehler im Lernprogramm, Serverprobleme, fehlerhafte Installation des Programms auf dem eigenen PC oder Schwierigkeiten mit dem Internetanschluss, etc.. Sie führen jedoch zumeist zu einer Verunsicherung auf Lerner- wie auf Lehrerseite, was wiederum zu Frustration und Motivationsverlust führen kann. Technisch versierte Lehrer und Lerner haben dabei eine höhere Problemtoleranz als technisch weniger versierte. Es ist deshalb notwendig, dass ein Blended-Learning-Kurs von einem technischen Support begleitet wird, an den sich alle Beteiligten jederzeit wenden können und der ihnen hilft, die technischen Probleme in den Griff zu bekommen und sie zum Weiterlernen motiviert.
3. **Die Gruppendynamik:** Die in der Regel selteneren Lernphasen in der Klassengemeinschaft und die Individualisierung in den Selbstlernphasen können dazu führen, dass es schwieriger wird, in der Klasse eine positive Gruppendynamik aufzubauen. In den Präsenzphasen sollte deshalb ein besonderes Augenmerk auf Aktivitäten liegen, die das Gruppengefühl stärken. Ebenso kann es förderlich sein, die Lerner, soweit möglich, auch in den Selbstlernphasen beispielsweise durch Tandemaktivitäten oder Onlinetreffen in virtuellen Klassenzimmern oder Chaträumen miteinander in Kontakt zu bringen, so dass auch über längere Selbstlernphasen hinweg das Gruppengefühl bestehen bleibt und nicht in jeder Präsenzphase neu aufgebaut werden muss.
4. **Kontrollmöglichkeiten durch die Lehrkraft:** Wenn die Lehrkraft keinen Einblick in die Lernwege der individuellen, multimedial gestützten Selbstlernphasen hat, wird es schwierig, den Präsenzunterricht mit den Selbstlernphasen didaktisch sinnvoll zu verzahnen und die Lerner richtig und angemessen zu beraten und zu betreuen. Eine Kontrollmöglichkeit sind dafür Aufgaben, die nicht vom Programm korrigiert werden, sondern die an den Lehrer zur Korrektur geschickt werden (Einsendeaufgaben). Eine andere Möglichkeit sind spezielle Tutorprogramme, die es dem Lehrer erlauben, die Bewegungen der Lerner im Programm zu verfolgen und so Einblicke in den Lernprozess zu erhalten. In jedem Fall ist es auch hier wichtig, den Lernern zu vermitteln, dass alle Beteiligten davon profitieren, wenn der Lehrer zum Beispiel über Einsendeaufgaben etwas über den Lernprozess seiner Lerner erfährt und die Lerner auch in den Selbstlernphasen mit dem Lehrer in Kontakt stehen, um sich über Probleme und Erfolge auszutauschen.

## 7.3 Auswertung der Wortschatztests

### 7.3.1 Quantitative Auswertung der Wortschatztests

Die Hypothese, die diesen Tests zugrunde lag, war die Annahme, dass Lerner in multimedial unterstützten Selbstlernphasen ihre Wortschatzkenntnisse besser erweitern können als Lerner

im Gruppenunterricht, da sie sowohl gemäß ihrer individuellen Vorkenntnisse und Interessen arbeiten können, als auch in ihrem individuellen Rhythmus.

Gemessen werden sollte in den Wortassoziationstests der Wortschatz, der den Lernern aktiv zur Verfügung steht und den sie spontan abrufen können (vgl. Kapitel 6.3.3). Um eine Leistungsverbesserung feststellen zu können, wurden die Lerner zu Beginn einer thematischen Einheit mit einem Assoziationstest zu dem entsprechenden Thema konfrontiert. Im Nachtest bearbeiteten sie noch einmal dieselben Assoziationstests zu zwei der drei Themen. Die Lerner hatten für das Assoziogramm und die Vertiefungsaufgabe jeweils nur zwei Minuten Zeit. Gezählt werden alle korrekten Formen, für welche die Lerner jeweils einen Punkt erhalten. Als Fehler gelten sinnentstellende Wortformen, nicht jedoch Rechtschreibfehler.

|   | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|---|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|   | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|   | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Vortest WS gesamt                       | 17,00            | 57,00   | 35,94      | 12,52              | 15,00          | 55,00   | 33,75      | 10,66              |
| Vortest WS Internet gesamt              | 6,00             | 31,00   | 16,86      | 6,58               | 4,00           | 28,00   | 16,19      | 5,71               |
| Vortest WS Internet Assoziationsübung   | 4,00             | 20,00   | 9,18       | 4,38               | 4,00           | 17,00   | 8,04       | 3,16               |
| Vortest WS Internet: eine Internetseite | ,00              | 9,00    | 5,23       | 2,65               | ,00            | 13,00   | 5,96       | 2,81               |
| Vortest WS Internet: einen Browser      | ,00              | 6,00    | 2,45       | 1,57               | ,00            | 5,00    | 2,19       | 1,70               |
| Vortest WS Wirtschaft gesamt            | 7,00             | 32,00   | 18,61      | 6,46               | 6,00           | 36,00   | 17,45      | 6,79               |
| Vortest WS Wirtschaft Assoziationsübung | 4,00             | 20,00   | 9,28       | 4,00               | 2,00           | 18,00   | 8,40       | 4,26               |
| Vortest WS Wirtschaft: Geld             | 2,00             | 12,00   | 7,50       | 3,09               | 2,00           | 18,00   | 7,20       | 3,30               |
| Vortest WS Wirtschaft: Steuern          | ,00              | 6,00    | 1,83       | 1,86               | ,00            | 6,00    | 1,85       | 1,95               |

Tab. 7-21: Vergleich der Experiment- und Kontrollgruppe beim Vortest *Wortschatz*

Man kann anhand der Tabelle sehen, dass die beiden Versuchsgruppen beim Vortest Wortschatz relativ ähnlich abschneiden. Der Mittelwert des gesamten Wortschatztests der Experimentgruppe ist mit 35,94 (STABW<sup>52</sup> 12,52) leicht höher als der der Kontrollgruppe mit 33,75 (STABW 10,66). Die Wortschatzvorkenntnisse sind also in beiden Gruppen relativ ausgeglichen. In beiden Gruppen sind die durchschnittlichen Kenntnisse zum Thema Wirtschaft leicht besser als zum Thema Internet.

<sup>52</sup> STABW steht für Standardabweichung.

|   | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|---|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|   | EG München       |                    | EG Bayreuth |                    | KG München |                    | KG Bayreuth |                    |
|   | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Vortest WS gesamt                       | 40,15            | 11,25              | 22,25       | 1,71               | 36,07      | 11,06              | 28,33       | 7,99               |
| Vortest WS Internet gesamt              | 19,31            | 5,70               | 10,33       | 3,78               | 16,21      | 6,15               | 16,14       | 4,74               |
| Vortest WS Internet Assoziationsübung   | 10,56            | 4,37               | 5,50        | 1,05               | 8,26       | 3,53               | 7,43        | 1,90               |
| Vortest WS Internet: eine Internetseite | 6,06             | 2,11               | 3,00        | 2,83               | 5,89       | 2,85               | 6,14        | 2,91               |
| Vortest WS Internet: einen Browser      | 2,69             | 1,54               | 1,83        | 1,60               | 2,05       | 1,65               | 2,57        | 1,90               |
| Vortest WS Wirtschaft gesamt            | 20,14            | 6,29               | 13,25       | 4,03               | 19,50      | 6,63               | 12,67       | 4,63               |
| Vortest WS Wirtschaft Assoziationsübung | 10,14            | 3,96               | 6,25        | 2,63               | 10,07      | 3,91               | 4,50        | 1,76               |
| Vortest WS Wirtschaft: Geld             | 8,43             | 2,77               | 4,25        | 1,71               | 7,50       | 3,78               | 6,50        | 1,87               |
| Vortest WS Wirtschaft: Steuern          | 1,57             | 1,55               | 2,75        | 2,75               | 1,93       | 2,16               | 1,67        | 1,51               |

Tab. 7-22: Vergleich der Einzelgruppen beim Vortest *Wortschatz*

Vergleicht man die vier Gruppen EG München, EG Bayreuth, KG München und KG Bayreuth miteinander, sind deutlichere Unterschiede sichtbar: die beiden Münchner Gruppen schneiden deutlich stärker ab als die Bayreuther Gruppen. Der Mittelwert des gesamten Wortschatztests liegt bei der EG München mit 40,15 (STABW 11,25) am höchsten, gefolgt von der KG München mit 36,07 (STABW 11,06). Mit einigem Abstand kommen die KG Bayreuth mit 28,33 (STABW 7,99) und die EG Bayreuth mit 22,25 (STABW 1,71).

Im Nachtest wurde den Lernern sowohl der Wortschatztest zum Thema *Internet* als auch zum Thema *Wirtschaft* noch einmal vorgelegt. Um die beiden Wortschatztests nicht unmittelbar aufeinanderfolgend durchzuführen, wurden die Reihenfolge der Tests folgendermaßen festgelegt: Fragebogen zur Kursevaluation, Wortschatztest Internet, Grammatiknachtest, Wortschatztest Wirtschaft, interaktiver Sprechhandlungstest.

|  | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|--|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|  | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|  | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Nachtest WS gesamt                       | 20,00            | 57,00   | 38,13      | 10,25              | 17,00          | 70,00   | 45,80      | 12,76              |
| Nachtest WS Internet gesamt              | 9,00             | 24,00   | 17,27      | 5,28               | 11,00          | 43,00   | 23,25      | 6,90               |
| Nachtest WS Internet Assoziationsübung   | 5,00             | 14,00   | 9,60       | 2,85               | 7,00           | 21,00   | 11,60      | 4,02               |
| Nachtest WS Internet: eine Internetseite | 2,00             | 9,00    | 5,33       | 2,29               | 4,00           | 16,00   | 8,25       | 3,16               |
| Nachtest WS Internet: einen Browser      | ,00              | 4,00    | 2,33       | 1,23               | ,00            | 6,00    | 3,40       | 1,96               |
| Nachtest WS Wirtschaft gesamt            | 11,00            | 35,00   | 20,87      | 6,12               | 6,00           | 36,00   | 22,55      | 7,86               |
| Nachtest WS Wirtschaft Assoziationsübung | 6,00             | 18,00   | 10,60      | 4,05               | 4,00           | 22,00   | 11,85      | 4,80               |
| Nachtest WS Wirtschaft: Geld             | 2,00             | 13,00   | 8,00       | 3,09               | 1,00           | 14,00   | 7,50       | 2,78               |
| Nachtest WS Wirtschaft: Steuern          | ,00              | 6,00    | 2,27       | 1,79               | ,00            | 8,00    | 3,20       | 2,82               |

Tab. 7-23: Vergleich der Experiment und Kontrollgruppe beim Nachtest *Wortschatz*

Im Vergleich zum Vortest zeigen sich deutliche Veränderungen. In der Kontrollgruppe hat sich der Mittelwert auf 45,80 (STABW 12,76) erhöht, während er sich bei der

Experimentgruppe nur auf 38,13 (STABW 10,25) erhöht hat. In dieser Gruppe ist auch die Verteilung der Wortschatzkenntnisse innerhalb der Themen relativ gleich geblieben. Wie beim Vortest sind die Kenntnisse beim Thema *Wirtschaft* mit einem Mittelwert von 20,87 (STABW 6,12) höher als beim Thema *Internet* (Mittelwert 17,27; STABW 5,28). In der Kontrollgruppe hat sich das Verhältnis geändert. Hier sind nun die Kenntnisse zum *Internet* beim Nachtest mit einem Mittelwert von 23,25 (STABW 6,90) größer als zum Thema *Wirtschaft* (Mittelwert 22,55; STABW 7,86).

|  | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|--|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|  | EG_München       |                    | EG_Bayreuth |                    | KG_München |                    | KG_Bayreuth |                    |
|  | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Nachtest WS gesamt                       | 42,00            | 8,81               | 27,50       | 5,07               | 47,86      | 13,16              | 41,00       | 11,35              |
| Nachtest WS Internet gesamt              | 19,27            | 4,43               | 11,75       | 3,10               | 23,93      | 7,77               | 21,67       | 4,41               |
| Nachtest WS Internet Assoziationsübung   | 10,36            | 2,80               | 7,50        | 1,91               | 11,86      | 4,64               | 11,00       | 2,19               |
| Nachtest WS Internet: eine Internetseite | 6,18             | 2,04               | 3,00        | ,82                | 8,79       | 3,33               | 7,00        | 2,53               |
| Nachtest WS Internet: einen Browser      | 2,73             | 1,10               | 1,25        | ,96                | 3,29       | 2,02               | 3,67        | 1,97               |
| Nachtest WS Wirtschaft gesamt            | 22,73            | 5,85               | 15,75       | 3,59               | 23,93      | 7,84               | 19,33       | 7,55               |
| Nachtest WS Wirtschaft Assoziationsübung | 11,45            | 4,34               | 8,25        | 1,89               | 12,00      | 4,51               | 11,50       | 5,89               |
| Nachtest WS Wirtschaft: Geld             | 9,09             | 2,02               | 5,00        | 3,83               | 7,93       | 3,10               | 6,50        | 1,64               |
| Nachtest WS Wirtschaft: Steuern          | 2,18             | 1,66               | 2,50        | 2,38               | 4,00       | 2,91               | 1,33        | 1,51               |

Tab. 7-24: Vergleich der Einzelgruppen beim Nachtest *Wortschatz*

Vergleicht man die Ergebnisse des Nachtests in den vier Gruppen EG München und EG Bayreuth sowie KG München und KG Bayreuth miteinander, ergibt sich folgendes Ergebnis: Während sich die Experimentgruppen nur geringfügig verbessern, nämlich die EG München von dem Mittelwert 40,15 auf 42,00 (STABW 8,81) und die EG Bayreuth von 22,25 auf 27,50 (STABW 5,07) verbessern sich die Kontrollgruppen stärker. Die KG München verbessert sich vom Mittelwert 36,07 auf 47,86 (STABW 13,16) und die KG Bayreuth von 28,33 auf 41,00 (STABW 11,35). Erkennbar ist dabei auch, dass die beiden schwächeren Untergruppen EG und KG Bayreuth sich im Verhältnis stärker verbessert haben, als die in den Vortests stärkeren Parallelgruppen EG und KG München.

Um den Wortschatzzuwachs zwischen dem Vor- und dem Nachtest zu messen, wird die Differenz aus den Ergebnissen des Nachtests und des Vortests errechnet.

|  | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|--|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|  | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|  | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Verbesserung beim Wortschatz gesamt              | -12,00           | 14,00   | 3,00       | 7,10               | 1,00           | 27,00   | 12,05      | 6,96               |
| Verbesserung beim Wortschatz Internet            | -8,00            | 7,00    | ,27        | 4,71               | -4,00          | 24,00   | 6,95       | 6,70               |
| Verbesserung beim Wortschatz Wirtschaft          | -4,00            | 9,00    | 2,73       | 4,40               | -9,00          | 15,00   | 5,10       | 5,86               |
| Verbesserung Assoziationsübung Internet          | -8,00            | 5,00    | -,07       | 3,81               | -4,00          | 14,00   | 3,60       | 4,42               |
| Verbesserung Vertiefungsübung eine Internetseite | -3,00            | 3,00    | ,33        | 1,72               | -2,00          | 10,00   | 2,25       | 2,71               |
| Verbesserung Vertiefungsübung einen Browser      | -2,00            | 2,00    | ,00        | 1,13               | -2,00          | 4,00    | 1,10       | 1,65               |
| Verbesserung Assoziationsübung Wirtschaft        | -5,00            | 9,00    | 1,87       | 3,00               | -2,00          | 16,00   | 3,45       | 4,43               |
| Verbesserung Vertiefungsübung Geld               | -4,00            | 5,00    | ,20        | 2,83               | -11,00         | 7,00    | ,30        | 3,85               |
| Verbesserung Vertiefungsübung Steuern            | -3,00            | 4,00    | ,67        | 1,59               | -3,00          | 7,00    | 1,35       | 2,41               |

Tab. 7-25: Wortschatzzuwachs nach dem Sprachkurs bei der Experiment- und Kontrollgruppe

Mit diesem Ergebnis kann man sehen, dass sich die Kontrollgruppe insgesamt mit dem Mittelwert 12,05 (STABW 6,96) deutlich stärker verbessert als die Experimentgruppe mit dem Mittelwert 3,00 (STABW 7,10). In der Kontrollgruppe ist besonders bei den Assoziationsübungen ein deutlicher Zuwachs erkennbar und beim Thema *Internet* ist der Zuwachs insgesamt höher als beim Thema *Wirtschaft*. In der Experimentgruppe ist von einem echten Zuwachs nur beim Thema *Wirtschaft* zu sprechen, dabei vor allem in der Assoziationsaufgabe. Beim Thema *Internet* ist bei der Assoziationsaufgabe eine Verschlechterung und bei der Vertiefungsaufgabe zu der Frage „Was kann mit einer Internetseite machen?“ lediglich eine kleine Verbesserung erkennbar. Bei der Frage „Was kann man mit einem Browser machen?“ gibt es keine quantitative Veränderung zum Vortest.

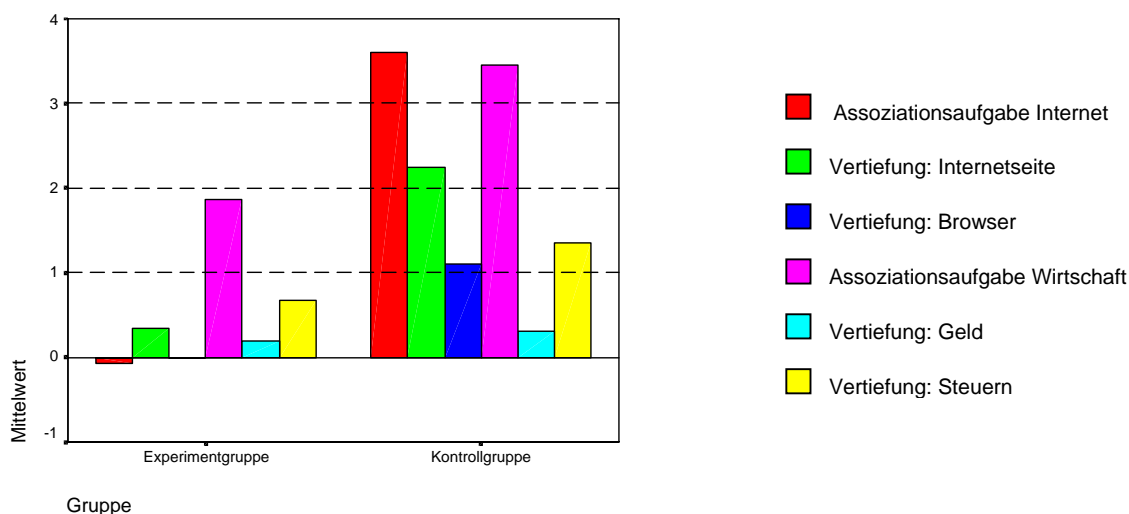


Abb. 7-4: Wortschatzzuwachs nach dem Sprachkurs bei der Experiment- und Kontrollgruppe

Betrachtet man die Einzelgruppen zeigt sich ein detaillierteres Bild:

|  | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|--|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|  | EG_München       |                    | EG_Bayreuth |                    | KG_München |                    | KG_Bayreuth |                    |
|  | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Verbesserung beim Wortschatz gesamt              | 2,18             | 7,55               | 5,25        | 6,02               | 11,79      | 7,64               | 12,67       | 5,65               |
| Verbesserung beim Wortschatz Internet            | -,64             | 5,14               | 2,75        | 2,06               | 7,36       | 7,68               | 6,00        | 3,95               |
| Verbesserung beim Wortschatz Wirtschaft          | 2,82             | 4,40               | 2,50        | 5,07               | 4,43       | 6,22               | 6,67        | 5,05               |
| Verbesserung Assoziationsübung Internet          | -,64             | 4,11               | 1,50        | 2,65               | 3,64       | 5,21               | 3,50        | 1,87               |
| Verbesserung Vertiefungsübung eine Internetseite | ,09              | 1,87               | 1,00        | 1,15               | 2,57       | 3,06               | 1,50        | 1,64               |
| Verbesserung Vertiefungsübung einen Browser      | -,09             | 1,14               | ,25         | 1,26               | 1,14       | 1,56               | 1,00        | 2,00               |
| Verbesserung Assoziationsübung Wirtschaft        | 1,82             | 3,49               | 2,00        | 1,15               | 1,93       | 3,43               | 7,00        | 4,73               |
| Verbesserung Vertiefungsübung Geld               | ,00              | 2,61               | ,75         | 3,77               | ,43        | 4,54               | ,00         | 1,67               |
| Verbesserung Vertiefungsübung Steuern            | 1,00             | 1,41               | -,25        | 1,89               | 2,07       | 2,20               | -,33        | 2,16               |

Tab. 7-26: Wortschatzzuwachs nach dem Sprachkurs bei den Einzelgruppen

Nur die KG München verbessert sich in allen Wortschatzbereichen, wobei die Verbesserung bei dem Thema *Internet* deutlicher zu sehen ist als bei dem Thema *Wirtschaft*. Die KG Bayreuth verbessert sich deutlich im Bereich *Internet* und bei der Assoziationsaufgabe zum Thema *Wirtschaft*. Bei den Vertiefungsaufgaben zum Geld und den Steuern ist keine Verbesserung bzw. sogar eine Verschlechterung erkennbar. Die EG Bayreuth verbessert sich durchschnittlich geringfügig in allen Bereichen, wobei drei Lerner sich tatsächlich verbesserten, ein Lerner sich verschlechterte. Bei der Vertiefungsaufgabe zu den Steuern ist in der EG Bayreuth durchschnittlich eine Verschlechterung sichtbar. Bei genauerem Hinsehen erkennt man jedoch, dass bei einem Lerner keine Veränderung des Ergebnisses vorliegt, zwei Lerner sich sogar verbessern und sich lediglich ein Lerner so stark verschlechtert, dass das Gesamtergebnis der Gruppe negativ wird. Bei der EG München findet ebenfalls durchschnittlich eine geringe Verbesserung statt. Diese sind vor allem auf Verbesserungen in der Assoziationsaufgabe Wirtschaft und der Vertiefungsaufgabe zu den Steuern sowie minimal in der Vertiefungsaufgabe zur Internetseite zurückzuführen. In den anderen Bereichen sind keine Verbesserungen bzw. sogar Verschlechterungen erkennbar.



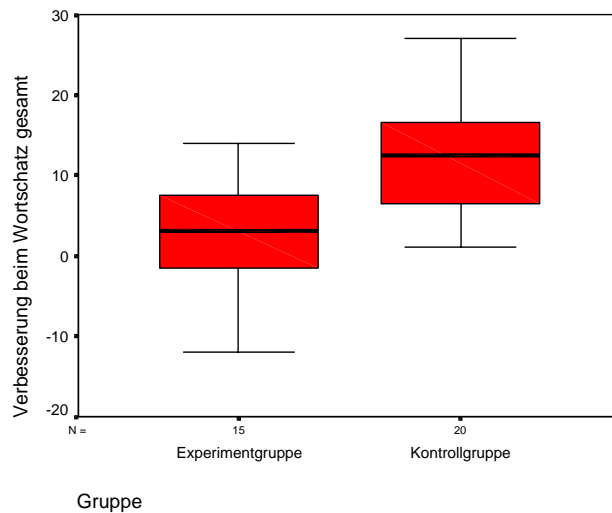


Abb. 7-5: Darstellung des Wortschatzzuwachses in der Experiment- und Kontrollgruppe als Boxplot

Um die Unterschiede der verschiedenen Ergebnisse in der Experiment- und Kontrollgruppe zu testen, wird ein non-parametrischer Test verwendet, da durch zahlreiche individuelle Ausreißer die Annahme der Normalverteilung der Ergebnisse zweifelhaft ist. Der Mann-Whitney-Test wird bei unabhängigen Stichproben verwendet, für die oben genannte Annahme eines parametrischen Tests nicht zutreffen, wie es hier der Fall ist. Zuvor wurden die einzelnen Tests standardisiert. Hierfür wurde eine z-Transformation durchgeführt, die zur Folge hat, dass alle Variablen auf einen Mittelwert von 0 und einer STABW von 1 normiert wurden und somit die einzelnen Tests gleichgewichtig in das Gesamtergebnis einfließen. Für die deskriptive Beschreibung wurde aufgrund der Anschaulichkeit darauf verzichtet.

|              | N  | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|--------------|----|----------------|-----------|
| <b>EG</b>    | 15 | 11,53          | 173,00    |
| <b>KG</b>    | 20 | 22,85          | 475,00    |
| <b>Total</b> | 35 |                |           |

| <b>Statistischer Test:</b>      |   |
|---------------------------------|---|
| Mann-Whitney U                  | 53,00                                       |
| Wilcoxon W                      | 173,00                                      |
| Z                               | -3,239                                      |
| Asymp-Sig. (2-seitig)           | ,001  |
| Exact Sig. [2* (1-seitig Sig.)] | ,001 <sup>a</sup> a: not corrected for ties |

Tab. 7-27: MWU: Leistungsverbesserung bei Wortschatztest und Gruppe

Das allgemein gängige Signifikanzniveau liegt bei  $\alpha = 0,05$ . Da in dieser Untersuchung drei primäre Tests durchgeführt wurden, wurde das Signifikanzniveau nach Bonferroni adjustiert<sup>53</sup>. Das neue Signifikanzniveau wurde danach auf  $\alpha = 0,0167$  festgelegt. Wie die

<sup>53</sup> Bei der Adjustierung nach Bonferroni wird das Signifikanzniveau durch die Anzahl der Tests dividiert ( $0,05 : 3 = 0,0167$ ), um eine Alpha-Fehler-Inflation durch multiple Testungen zu vermeiden.

Tabelle 7-26 zeigt, ist der mittlere Rang bei der Kontrollgruppe mit 22,85 (MW 12,05, STABW 6,96) deutlich höher als bei der Experimentgruppe mit 11,53 (MW 3,00, STABW 7,10). Durch den Mann-Whitney-Test ergibt sich, dass der Unterschied zwischen den mittleren Rängen signifikant ist, da  $p = 0,001$  und damit kleiner als das zugrunde gelegte Signifikanzniveau ist, das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Unterschiede zwischen den mittleren Rängen, also dem Wortschatzzuwachs, nur zufällig zustande gekommen sind, bei dem gegebenen Signifikanzniveau nicht gegeben ist.

Die aus der Theorie abgeleitete Hypothese, dass Lerner in multimedial unterstützten Selbstlernphasen ihre Wortschatzkenntnisse besser erweitern können als Lerner im Gruppenunterricht, bestätigt sich bei dieser Untersuchung folglich nicht. Da die Stichprobe klein ist und in der Auswertung gesehen werden konnte, dass bereits ein Ausreißer das Ergebnis stark beeinflussen kann, ist das Testergebnis nur als Tendenz zu sehen, nicht jedoch als repräsentativ.

### **7.3.2 Qualitative Auswertung von Lernerdaten der Experimentgruppen**

Um Erklärungen dafür zu finden, weshalb die Testergebnisse so deutlich von den aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen abweichen, werden im Folgenden exemplarisch drei Einzelfälle der Experimentgruppe betrachtet, von denen einer sich nicht, einer sich durchschnittlich und eine Lernerin sich überdurchschnittlich verbessert hat. Dabei wird den Fragen auf den Grund gegangen, in welcher Unterrichtsphase sie ihrer Meinung nach am besten Wortschatz lernen können, wie intensiv sie sich mit dem Wortschatz beschäftigt haben, welche Wortschatzstrategien sie anwenden und welche Unterschiede es beim Wortschatz im Vor- und Nachtest gab. Es werden dabei die Tagebücher und Fragebögen nach Faktoren untersucht, die den Lernerfolg beeinflussen. Diese Faktoren werden anschließend auch bei den anderen Lernern der Experimentgruppe überprüft.

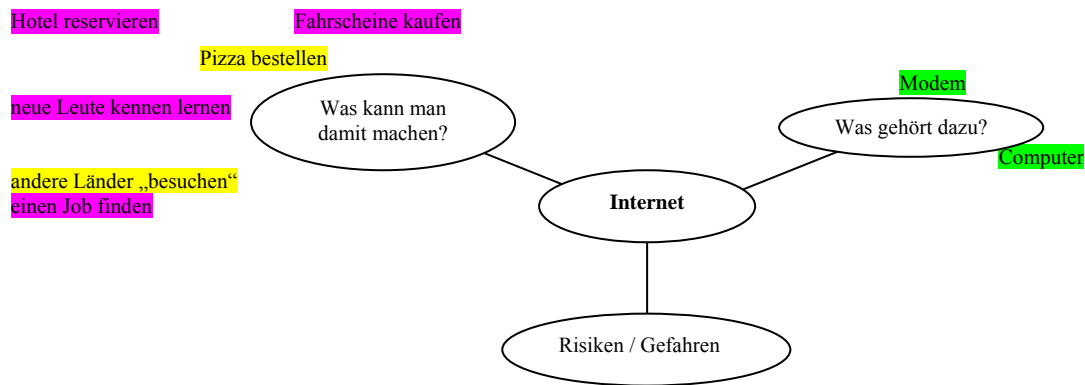
#### **Lerner 1:**

Filipo ist ein 26-jähriger Brasilianer, der seit etwa einem Jahr in Deutschland lebt, um an der Universität Bayreuth seine Promotion in Naturwissenschaften zu absolvieren. Er lernt seit zwei Jahren sowohl aus beruflichen wie aus privaten Gründen Deutsch und spricht auch außerhalb des Sprachunterrichts oft Deutsch, vor allem mit Freunden, an der Universität und bei der Arbeit. Vor dem Kurs gab er an, dass er der Meinung sei, dass man eine Fremdsprache am PC gut lernen kann, dass jedoch ein Blended-Learning-Modell am besten geeignet sei, da man den Lehrer im Präsenzunterricht bei Unklarheiten direkt fragen könne. Im Wortschatzvortest erreicht er 24 Punkte und liegt damit unterhalb des Mittelwertes von 35,94. Er arbeitete in den ersten zehn Tagen des Sprachkurses relativ regelmäßig mit dem

Lernprogramm, danach nur noch sehr sporadisch, da er nach eigenen Angaben sehr häufig für seine Promotion unterwegs war und kaum Zeit in den Sprachkurs investieren konnte. Im Tagebuch schreibt er, dass er die spezifischen Wortschatzübungen zum Thema *Internet* bearbeitet hat und bei den Lesetexten zu diesem Thema häufig zum Wörterbuch greifen musste. Er thematisiert das Wortschatzlernen auch immer wieder, indem er erkennt, dass er mehr Wörter lernen muss, weil er Schwierigkeiten mit einem Lesetext hatte und sich zufrieden äußert, wenn er das Gefühl hat, viele neue Wörter gelernt zu haben. Im Fragebogen 3 gibt Filippo an, dass er Wortschatz vor allem in den Onlinephasen und nur manchmal in den Präsenzphasen gelernt hat. Im Vergleich zum Vortest verbessert er sich im Nachtest um fünf Punkte und dabei vor allem bei den Vertiefungsübungen zum Thema *Internet*. Beim Thema *Wirtschaft* verbessert er sich nur um einen Punkt in der Assoziationsübung. Sein Wortschatzzuwachs liegt genau auf dem Mittelwert der EG Bayreuth. Im Fragebogen zu den Lernstrategien gibt er an, dass er nur manchmal Behaltensstrategien beim Lernen neuer Wörter anwendet (2,6 Punkte<sup>54</sup>). Dabei ist für ihn situatives Lernen und die Anwendung neuer Wörter besonders wichtig. Übungsstrategien wie Wiederholung oder Lernen mit Karteikarten sind für ihn weniger wichtig. Kognitive und metakognitive Strategien wendet er normalerweise (3,7 Punkte, 3,5 Punkte) an. Besonders bei den metakognitiven Strategien, also der Planung und Evaluierung des Lernprozesses wird deutlich, dass er seinen Schwerpunkt darauf legt, Deutsch zielorientiert und möglichst häufig zu benutzen und Wege zu finden, wie er besser Deutsch lernen kann. Die Strategien, den Lernprozess in den Tagesablauf einzuplanen und ihn zu überwachen und zu evaluieren, sind für ihn nicht wichtig. Es ergibt sich aus diesen Angaben das Bild eines Lernalters, der viel Input aufnimmt und auch versucht, viel Output zu produzieren, der sich über den Lernprozess an sich jedoch weniger Gedanken macht und diesen auch nicht bewusst plant. Im Folgenden sind die Lösungen von Filippo zur Assoziationsaufgabe aus dem Vor- und dem Nachtest gemeinsam abgebildet, so dass der Wortschatzzuwachs deutlich erkennbar ist:

---

<sup>54</sup> Häufigkeit der angewendeten Strategien: nie oder fast nie (1,0-1,4), selten (1,5-2,4), manchmal (2,5-3,4), normalerweise (3,5-4,4) und immer oder fast immer (4,5-5,0).



Welche Verben fallen Ihnen zu folgenden Substantiven ein?

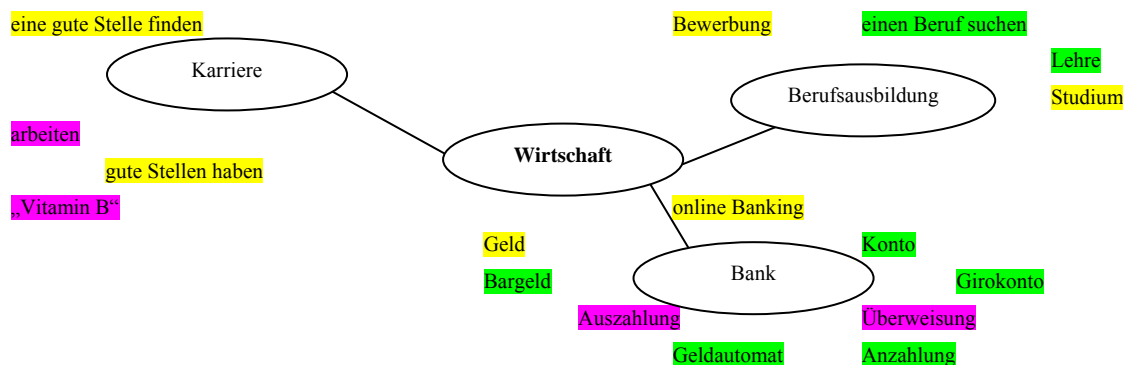
- Internetseite: besuchen, herunterladen, öffnen
- Browser: wählen, benutzen, bevorzugen

... : Angaben im Vortest

... : Angaben im Nachtest

... : Angaben im Vor- und Nachtest

Abb. 7-6: Wortschatzangaben zum Thema *Internet* von Filipo (Lerner 1)



Welche Verben fallen Ihnen zu *Geld* ein?

verdienen, verlieren, sparen

Welche Arten von Steuern kennen Sie?

Lohnsteuer, Einkommenssteuer, Kirchensteuer, Autosteuer, Erbschaftssteuer, Immobiliensteuer, Tabaksteuer

... : Angaben Vortest

... : Angaben im Nachtest

... : Angaben im Vor- und Nachtest

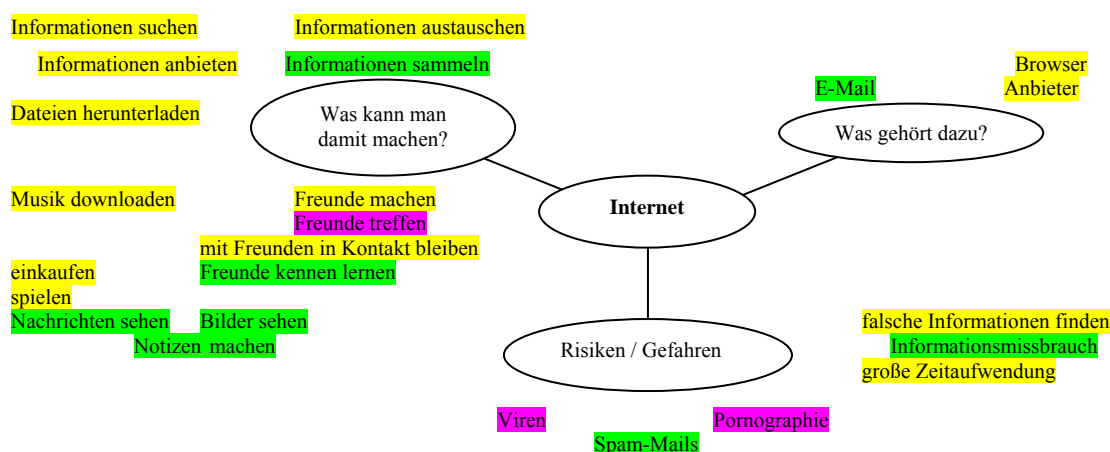
Abb. 7-7: Wortschatzangaben zum Thema *Wirtschaft* von Filipo (Lerner 1)

### Lerner 9: Javier

Javier ist ein 29-jähriger Mexikaner, der seit etwa einem halben Jahr in Deutschland lebt und seit zirka fünf Jahren Deutsch lernt. Er studiert Maschinenbau an der Technischen Universität München und lernt Deutsch sowohl aus beruflichen wie aus privaten Gründen, um als Vertreter für eine deutsche Firma arbeiten und noch weitere persönliche Kontakte zu Deutschen zu knüpfen zu können. Die Frage, ob man eine Fremdsprache am PC lernen könne,

beantwortet er mit „es geht so“ und seiner Meinung nach kann man eine Fremdsprache am besten in einer Klasse lernen.

Im Wortschatzvortest erreicht er 46 Punkte und liegt damit weit über dem Durchschnitt von 35,94 Punkten. Insgesamt bleibt bei Javier die Punktzahl des Nachtests im Vergleich zum Vortest gleich, allerdings verschiebt sich die Punktzahl innerhalb der Themen. Während er im Vortest beim Thema *Internet* 27 Punkte und beim Thema *Wirtschaft* 19 Punkte erreicht, verschlechtert er sich beim Thema *Internet* um 5 auf 22 Punkte und verbessert sich beim Thema *Wirtschaft* um 5 auf 24 Punkte. Javier arbeitet während des ganzen Kurses hindurch regelmäßig und bearbeitet alle vorgegebenen spezifischen Wortschatzübungen. In der Zeit, in der er das Thema *Internet* bearbeitet, klagt er immer wieder darüber, dass seine Internetverbindung zu langsam ist und er dadurch viel Zeit verliert, was natürlich seine Zufriedenheit mit dem Lernprozess beeinträchtigt. Im späteren Verlauf des Kurses, als er das Thema *Wirtschaft* behandelt, schreibt er immer wieder, dass er mit seinem Lernprozess zufrieden ist und kaum noch technische Probleme hat. Er zeigt sich dabei vor allem zufrieden, weil er „viele neue Begriffe“ (Zitat aus dem Tagebuch) gelernt hat. Im Fragebogen gibt er an, dass er, wie auch Filippo, nur manchmal Behaltensstrategien anwendet (3,3 Punkte). Im Gegensatz zu Filippo setzt er Lernkarteikarten und Wiederholung häufig als Lernstrategie ein. Kognitive Strategien wendet er normalerweise (3,5 Punkte) an, metakognitive Strategien dagegen nur manchmal (3,3 Punkte). Die Aspekte der Einplanung des Lernens in den Tagesablauf und das Überwachen und Evaluieren des Lernprozesses sind dabei von noch geringerer Bedeutung als bei Filippo. Seiner Meinung nach kann er in den Onlinephasen besser Wortschatz lernen als in den Präsenzphasen.



Welche Verben fallen Ihnen zu folgenden Substantiven ein?

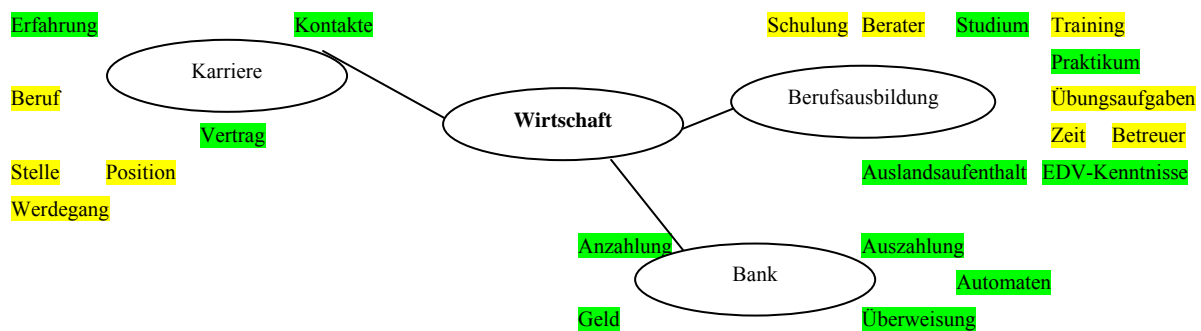
- Internetseite: besuchen, schließen, programmieren, anschauen, sehen, kennen, speichern, entwerfen, besitzen
- Browser: benutzen, anwenden, vorziehen, austauschen, kennen, speichern

... : Angaben Vortest

... : Angaben im Nachtest

... : Angaben im Vor- und Nachtest

Abb. 7-8: Wortschatzangaben zum Thema *Internet* von Javier (Lerner 9)



Welche Verben fallen Ihnen zu *Geld* ein?

sparen, machen, verdienen, verlieren, gewinnen, finden, wechseln, benutzen, umtauschen, überweisen, anzahlen, auszahlen

Welche Arten von Steuern kennen Sie?

Kirchensteuer, Lohnsteuer, Einkommenssteuer

... : Angaben Vortest

... : Angaben im Nachtest

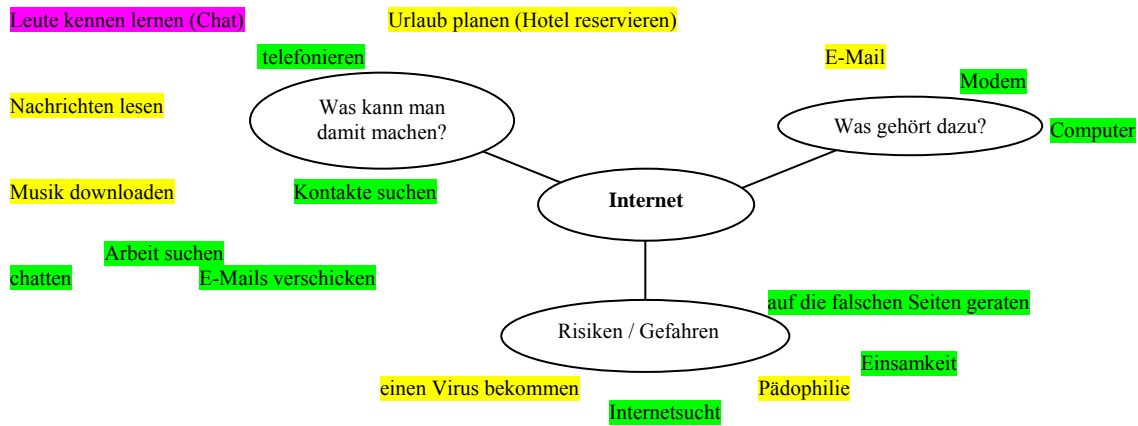
... : Angaben im Vor- und Nachtest

Abb. 7-9: Wortschatzangaben zum Thema *Wirtschaft* von Javier (Lerner 9)

### Lernerin 14: Alejandra

Alejandra ist eine 22-jährige Italienerin, die seit etwa einem halben Jahr in München lebt und an der Technischen Universität Medizin studiert. Aus privaten Gründen lernt sie seit zirka fünf Jahren Deutsch. In Deutschland spricht sie außerhalb des Unterrichts wenig Deutsch und wenn, dann meist an der Universität oder mit Freunden. Sie ist der Meinung, dass man eine Fremdsprache nicht so gut am PC lernen kann und sie hält reinen Präsenzunterricht für die beste Unterrichtsmethode. Ebenso wie Javier lernt Alejandra von Anfang an sehr regelmäßig und diszipliniert mit dem Programm und bearbeitet alle vorgegebenen spezifischen Wortschatzaufgaben. Im Fragebogen 3 gibt sie an, dass sie Wortschatz am besten in den Onlinephasen lernen kann. Sie liegt mit 36 Punkten im Vortest fast genau auf dem Mittelwert der Experimentgruppe. Dabei sind ihre Kenntnisse relativ gleichmäßig auf die Themen *Internet* (17 Punkte) und *Wirtschaft* (19 Punkte) verteilt. Im Nachtest verbessert sie sich um 13 Punkte. Dabei hat sie einen Wortschatzzuwachs von sieben Punkten beim Thema *Internet* und von sechs Punkten beim Thema *Wirtschaft*. Die Wörter, die sie im Nachtest neu nennt, lassen sich direkt auf die Übungen im Lernprogramm zurückführen. So kommen die Antworten zu der Frage „Was fällt Ihnen zu dem Thema Bank ein?“ alle in der Wortschatzübung *Kontoeröffnung* im Lernprogramm vor: *Bargeld*, *Konto*, *Girokonto*, *Auszahlung*, *Überweisung*, *bezahlen*, *Online-Banking*. Alejandra setzt Sprachlernstrategien etwas häufiger ein (3,64 Punkte) als Filippo (3,4 Punkte) und Javier (3,3 Punkte), wobei der Unterschied geringfügig ist. Behaltensstrategien setzt sie, wie die beiden anderen auch, manchmal ein (3 Punkte), wobei es für sie immer oder fast immer zutrifft, dass sie sich neue Wörter besser einprägt, wenn sie sich Situationen vorstellt, in denen sie das Wort benutzen

könnte. Auch das Lernen mit Karteikarten spielt für sie eine wichtige Rolle. Wie Filipo wiederholt sie Deutschlektionen nur manchmal und wie bei den anderen beiden auch wendet sie kognitive (3,6 Punkte) und metakognitive Strategien (3,7 Punkte) manchmal an.

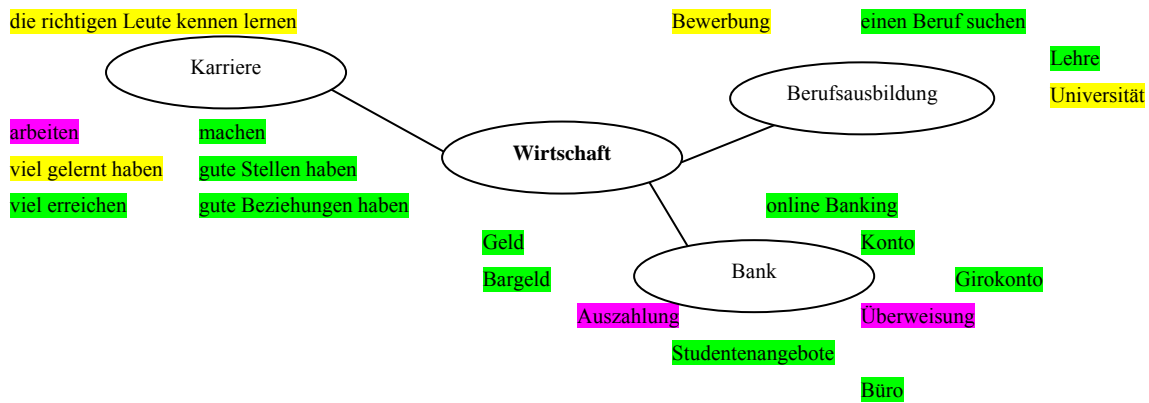


Welche Verben fallen Ihnen zu folgenden Substantiven ein?

- Internetseite: besuchen, machen, finden, suchen, verschicken, lesen, schließen, mögen, auswählen, erreichen, anklicken, bauen, öffnen
- Browser: lieber mögen, wählen, benutzen, kaufen, downloaden, funktionieren

... : Angaben Vortest    . : Angaben im Nachtest    . : Angaben im Vor- und Nachtest

Abb. 7-10: Wortschatzangaben zum Thema *Internet* von Alejandra (Lernerin 14)



Welche Verben fallen Ihnen zu *Geld* ein?

- kaufen, verdienen, gewinnen, geben, schenken, zahlen, rauben, reich sein, um Geld bitten, für Geld arbeiten, verkaufen, nach Geld fragen, bekommen, verlieren, auszahlen, einkaufen, sparen, haben

Welche Arten von Steuern kennen Sie?

----

... : Angaben Vortest    . : Angaben im Nachtest    . : Angaben im Vor- und Nachtest

Abb. 7-11: Wortschatzangaben zum Thema *Wirtschaft* von Alejandra (Lernerin 14)

## Fazit

Vergleicht man die drei Lerner nun miteinander, kristallisieren sich die Faktoren heraus, die den Erfolg beim Wortschatzlernen in einem Blended-Learning-Modell beeinflussen.

Bei Filippo erkennt man deutlich einen Wortschatzzuwachs bei dem Thema, mit dem er sich während des Sprachkurses auch de facto intensiv beschäftigt hat. Das Problem bei ihm liegt an äußeren Umständen, nämlich der Tatsache, dass er stark von anderen Dingen seines Alltags abgelenkt war und dem Sprachkurs nur wenig Zeit und Aufmerksamkeit widmen konnte. Er gibt an, etwa zwei Stunden pro Woche mit dem Onlineprogramm gearbeitet zu haben und dabei gedanklich mit der Vorbereitung einer Konferenz beschäftigt gewesen zu sein, auf der er sein Promotionsthema präsentieren musste.

Javier hat durchschnittlich fünf Stunden pro Woche mit dem Programm gearbeitet. Bei ihm ist der Lernerfolg dort am größten, wo er mit der größten Motivation gearbeitet hat, beziehungsweise dort, wo er nicht mit der Langsamkeit seiner Internetverbindung zu kämpfen hatte. Bei Alejandra ist der Lernerfolg insgesamt am größten. Sie hat von allen drei Lernern am intensivsten (durchschnittlich zehn Stunden pro Woche) mit dem Programm gearbeitet und während der ganzen Zeit war ihre Hauptbeschäftigung das Deutschlernen. Im Einsatz der Lernstrategien unterscheiden sich die drei nur wenig voneinander. Alle drei Lerner setzen manchmal bewusst Behaltensstrategien ein. Die entscheidenden Faktoren bei diesen Lernern scheinen also die intensive und konzentrierte Beschäftigung mit den Aufgaben und die Motivation zu sein.

| Lerner | Punktzahl der Verbesserung (Internet / Wirtschaft) | durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche (in Stunden) | Voreinstellung zum Lernen am PC<br>0 = gar nicht<br>1 = nicht so gut<br>2 = es geht so<br>3 = gut<br>4 = sehr gut | Bearbeitung der Wortschatzaufgaben<br>0 = keine<br>1 = zum Thema <i>Internet</i><br>2 = zum Thema <i>Wirtschaft</i><br>3 = alle | konnte Wortschatz am besten in den Onlinephasen lernen<br>trifft<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer auf mich zu | konnte Wortschatz am besten im Präsenzunterricht lernen<br>trifft<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer auf mich zu | Anwendung von Behaltensstrategien<br><br>wendet Strategien<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer an |
|--------|--|--|---|---|---|--|--|
| 1      | 5 (4/1)  | 2h   | 3   | 1   | 4   | 3  | 2,6  |
| 2      | 11 (5/6)   | 6h   | 2   | 1   | 2   | 1  | 2,3  |
| 3      | 8 (1/7)  | 3h   | 2   | 1   | 5   | 5  | 4,1  |
| 4      | -3 (1/-4)  | keine Angabe   | 3   | 3   | 2   | 4  | 2,3  |
| 5      | -12 (-8/-4)  | 4h   | 2   | 0   | 5   | 5  | 3  |
| 6      | 2 (2/0)  | 4h   | 2   | 3   | 3   | 4  | 2,2  |
| 7      | -3 (-2/-1)   | 8h   | 2   | 1   | 4   | 4  | 2,4  |
| 8      | -5 (-8/3)  | 3h   | 2   | 0   | -   | -  | -  |
| 9      | 0 (-5/5)   | 5h   | 1   | 3   | 4   | 3  | 3,3  |
| 10     | 14 (5/9)   | 4h   | 3   | 3   | 1   | 3  | 2,2  |



|    |          |     |   |   |   |   |     |
|----|----------|-----|---|---|---|---|-----|
| 11 | 7 (1/6)  | 7h  | 2 | 1 | 4 | 4 | 2,4 |
| 12 | 1(5/-4)  | 4h  | 2 | 3 | 5 | 4 | 2,5 |
| 13 | 4 (-2/6) | 5h  | 1 | 3 | 3 | 4 | 2,6 |
| 14 | 13 (7/6) | 10h | 2 | 3 | 4 | 4 | 3   |
| 15 | 3 (-2/5) | 10h | 2 | 3 | 2 | 2 | 1,3 |

Tab. 7-28: Übersicht über die Verbesserung beim Wortschatz und anderen Faktoren

Schaut man sich nun auch die anderen Probanden der Experimentgruppe an, stellt man fest, dass sich die Faktoren der Leistungsverbesserung bei den verschiedenen Probanden ähneln:

Nur bei den Probanden 1 (Filipo), 2, 9 (Javier) und der Probandin mit der Nummer 12 (Isabela) gibt es eine geringe Präferenz, den Wortschatz in den Onlinephasen zu lernen. Bei Filipo und Isabela gibt es eine Verbesserung, wenn auch nur eine sehr geringe bis durchschnittliche. Beim Probanden mit der Nummer 2 (Sean) gibt es eine überdurchschnittliche Leistungsverbesserung. Sechs Lerner scheinen ihrer Ansicht nach im Präsenzunterricht und in den Onlinephasen gleichermaßen gut gelernt zu haben, vier Probanden geben an, im Präsenzunterricht besser gelernt haben. Dieser Aspekt der Präferenz scheint also keinen Einfluss auf die Leistungsveränderung zu haben.

Auch bei der Voreinstellung zum Lernen am PC kann kein Zusammenhang mit dem Lernerfolg festgestellt werden. Proband 13 (Michail) ist der Meinung, dass man am PC nicht so gut lernen kann, trotzdem verbessert er seine Wortschatzkenntnisse um vier Punkte. Die Probanden 2, 3, 11 und 14 sind der Meinung, dass man mittelmäßig gut mit dem PC lernen kann und auch sie verbessern sich alle überdurchschnittlich gut.

Ebenso scheint die wöchentliche Arbeitszeit nicht ausschlaggebend für eine Leistungsverbesserung zu sein. Wong, die Lernerin 7, lernte zwar durchschnittlich acht Stunden pro Woche, aber immer in großen Lernperioden von vier bis acht Stunden am Stück, da sie, wie sie im Tagebuch angibt, Schwierigkeiten hat, regelmäßig Zeit zum Lernen zu finden. Zusätzlich ist bei ihr zu beobachten, dass sie häufig sehr spät abends lernt. Die lange Lerndauer und die späte Uhrzeit können die Ursache für Müdigkeit und fehlende Konzentration sein, die den Lernerfolg beeinträchtigen. Valentina, die Lernerin mit der Nummer 10, hingegen arbeitet durchschnittlich nur vier Stunden pro Woche, allerdings tut sie dies regelmäßig in ein- bis zweistündigen Abschnitten am Nachmittag. Regelmäßiges und konzentriertes Lernen scheint also ein positiv wirkender Einflussfaktor zu sein.

Auch das Thema Motivation ist ein wiederkehrender Einflussfaktor. Silvia, Lernerin 4, schreibt in ihrem Tagebuch, dass sie in den Texten viele Wörter nicht kennt und ihr die selbstständige Wortschatzarbeit nicht gefällt:

Viele Wörter kenne ich nicht, deswegen soll/muss ich sehr oft im Wörterbuch suchen. Das kostet viel Zeit und manchmal nervt es. Ich verstehe, dass das normal im Lernprozess ist, doch bei dieser Aufgabe vermisse ich die Lehrerin (Zitat aus dem Tagebuch von Silvia).

Dieses Zitat spiegelt aber nicht nur das Problem der Selbstmotivation wider, sondern auch noch einen anderen Faktor: Aufmerksamkeit. Die beiden Probanden 5 und 8 (EG München) haben keine Angaben dazu gemacht, dass sie die Wortschatzübungen gemacht hätten. Bei beiden kann man eine deutliche Verschlechterung feststellen. Sie haben sich laut ihrer Tagebuchaufzeichnungen vor allem auf die Grammatik konzentriert, der Wortschatzarbeit haben sie keine Beachtung geschenkt.

Beide Lehrer haben in ihren Fragebögen angegeben, dass sie in den Präsenzklassen den neuen Wortschatz mithilfe von Assoziogrammen an der Tafel gesammelt und eingeführt hatten. Dadurch war den Lernern der Kontrollgruppen das Prinzip der Assoziogramme zum einen gut bekannt, zum anderen wurde ihre Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte bewusst auf den neuen Wortschatz gelenkt und die Gruppe konnte neue Wortbedeutungen gemeinsam aushandeln.

In der von ihm aufgestellten Interaktions-Hypothese erklärt Long (1996: 451f.):

[N]egotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS [native speakers] or more competent interlocutors, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.

Tomlin und Villa (1994) definieren Aufmerksamkeit über die drei Komponenten Wachsamkeit (*alertness*), Orientierung (*orientation*) und Entdecken (*detection*). Wachsamkeit bedeutet dabei die „readiness to deal with incoming stimuli or data“ (Tomlin/Villa 1994: 190), Orientierung bedeutet, seine Aufmerksamkeit selektiv einzusetzen, das heißt, auf spezielle Informationen lenken und andere Informationen, die in diesem Moment nicht wichtig erscheinen, außen vorlassen zu können. Entdecken ist die kognitive Verarbeitung der Informationen. Besonders bei der Orientierung kann der Lehrer steuernd einwirken, aber auch bei der kognitiven Informationsverarbeitung kann er durch die Vermittlung von Strategien den Lernern wirkungsvolle Hilfestellungen geben.

Im Onlineprogramm dagegen gibt es zwar Wortschatzübungen, anhand derer der für den Kontext wichtige Wortschatz erarbeitet werden kann. Diese Erarbeitung findet jedoch induktiv statt. Die Lerner erhalten keine Wortschatzlisten, die Ihre Aufmerksamkeit gezielt lenken würden, vielmehr wird ihnen die Freiheit gegeben, selbst zu entscheiden, was sie für lernenswert halten.

Vergleicht man den deutlichen Unterschied in der Leistungsverbesserung zwischen der Kontroll- und der Experimentgruppe sowie die einzelnen Tagebucheinträge der Lerner, erhält man folgendes Ergebnis:

Zehn Lerner der Experimentgruppe haben sich durchschnittlich verbessert, fünf Lerner haben sich verschlechtert. Im Lernverhalten lassen sich auf den ersten Blick nur geringfügige Unterschiede erkennen: Die Lerner, die sich verbesserten, arbeiteten durchschnittlich 5,5 Stunden pro Woche mit dem Programm und gaben an, dass sie Behaltensstrategien manchmal anwendeten (MW 2,52) und den Wortschatz sowohl im Präsenzunterricht als auch in den Onlinephasen gut lernen konnten. Die Lerner, die sich verschlechterten, arbeiteten durchschnittlich 4 Stunden pro Woche im Lernprogramm, wendeten Behaltensstrategien ebenfalls manchmal an (MW 2,75) und konnten ebenfalls sowohl in den Präsenz- als auch in den Onlinephasen den Wortschatz normalerweise gut lernen.

Betrachtet man jedoch die einzelnen Lerner und ihre Aussagen in den Tagebüchern genauer, dann erkennt man folgende Faktoren, die den Lernerfolg beeinflusst haben:

- **Aufmerksamkeit:** In den Onlinephasen des Blended-Learning-Modells waren die Lerner mit den Wortschatzübungen auf sich alleine gestellt und möglicherweise überfordert (vgl. Silvia), so dass die Vorzüge der Onlinephasen, nämlich das Lernen gemäß der individuellen Vorkenntnisse und Interessen sowie im individuellen Rhythmus dadurch überlagert wurden.
- **Lernrhythmus:** Die Dauer der Selbstlernphasen und unter Umständen auch die Tageszeit sowie die Motivation scheinen ebenso eine wichtige Rolle für den Lernerfolg zu spielen.
- **Technische Probleme:** Technische Probleme am eigenen PC, mit dem Server oder Probleme bei der Navigation im Programm beeinträchtigen die Motivation und können damit den Lernerfolg verringern.
- **Ablenkung** als Störfaktoren: Während man im Präsenzunterricht in der Gruppe ein relativ geschütztes Lernumfeld hat, müssen sich die Lerner in den selbstbestimmten Onlinephasen der Ablenkung bewusst sein und versuchen Abhilfe zu schaffen.

Die Voreinstellung zum Medium, also die Meinung der Lerner, ob man mit dem PC eine Fremdsprache gut oder nicht so gut lernen kann, scheint keinen Einfluss auf das Lernergebnis zu haben.

## 7.4 Auswertung der Grammatiktests

### 7.4.1 Quantitative Auswertung der Grammatiktests

Mithilfe der Grammatiktests soll die Hypothese überprüft werden, dass Lerner in multimedial unterstützten Selbstlernphasen grammatische Strukturen besser erwerben und trainieren können als Lerner im Gruppenunterricht, da sie sowohl gemäß ihren individuellen Vorkenntnissen und Interessen arbeiten können, als auch in ihrem individuellen Rhythmus.

Die Probanden der Experiment- und der Kontrollgruppe bearbeiteten dazu im Vor- und Nachtest jeweils einen Grammatiktest mit Aufgabenstellungen zu Konnektoren, Funktionsverbgefügen, dem Pronomen *es*, Verbal- und Nominalstil, Relativsätzen und der Negation. Vor- und Nachtest sind in der Struktur und in den Aufgabenstellungen gleich, nur die Beispiele sind unterschiedlich und dienen dazu, Verbesserungen in den grammatischen Strukturkenntnissen nachzuweisen.

|                                | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|--------------------------------|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|                                | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|                                | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Gesamtpunktzahl Vortest        | 36,00            | 70,00   | 58,07      | 9,30               | 26,00          | 70,00   | 51,15      | 11,89              |
| Vortest Übung 1 Konnektoren    | 4,00             | 8,00    | 6,73       | 1,33               | 3,00           | 9,00    | 6,85       | 1,46               |
| Vortest Übung 2.1 FVG          | ,000             | 5,000   | 3,400      | 1,352              | ,000           | 5,000   | 2,500      | 1,606              |
| Vortest Übung 2.2 FVG          | 3,00             | 10,00   | 6,93       | 2,76               | ,00            | 10,00   | 6,25       | 3,08               |
| Vortest Übung 3 es             | ,00              | 10,00   | 7,20       | 3,26               | 2,00           | 10,00   | 6,60       | 2,54               |
| Vortest Übung 4.1 Stil         | ,00              | 10,00   | 6,00       | 2,45               | ,00            | 9,00    | 4,75       | 2,86               |
| Vortest Übung 4.2 Stil         | 6,00             | 10,00   | 8,67       | 1,29               | 2,00           | 10,00   | 6,85       | 2,43               |
| Vortest Übung 5.1 Relativsätze | 3,00             | 5,00    | 4,33       | ,82                | 1,00           | 5,00    | 3,20       | 1,47               |
| Vortest Übung 5.2 Relativsätze | 4,00             | 10,00   | 8,20       | 1,57               | 2,00           | 10,00   | 7,40       | 2,41               |
| Vortest Übung 6 Negation       | 5,00             | 7,00    | 6,60       | ,63                | 4,00           | 7,00    | 6,30       | 1,03               |

Tab. 7-29: Ergebnisse der Experiment- und der Kontrollgruppe beim Vortest *Grammatik*

Maximal konnten im Vor- und im Nachtest je 77 Punkte erreicht werden. Die Ergebnisse des Vortests zeigen, dass sich die Experiment- und die Kontrollgruppe zu Beginn des Kurses nur wenig unterscheiden. Die Experimentgruppe erreicht dabei den MW 58,07 (STABW 9,30) und die Kontrollgruppe den MW 51,15 (STABW 11,89). Die Mittelwerte der Ergebnisse der einzelnen Übungen beim Grammatikvortest unterscheiden sich nur minimal.

Schaut man sich die einzelnen Gruppen an, stellt man jedoch durchaus größere Unterschiede in den Ergebnissen fest:

|                                | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|--------------------------------|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|                                | EG_München       |                    | EG_Bayreuth |                    | KG_München |                    | KG_Bayreuth |                    |
|                                | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Gesamtpunktzahl Vortest        | 56,55            | 10,20              | 62,25       | 4,99               | 55,21      | 10,27              | 41,67       | 10,42              |
| Vortest Übung 1 Konnektoren    | 6,73             | 1,42               | 6,75        | 1,26               | 7,21       | 1,12               | 6,00        | 1,90               |
| Vortest Übung 2.1 FVG          | 3,364            | 1,433              | 3,500       | 1,291              | 2,714      | 1,684              | 2,000       | 1,414              |
| Vortest Übung 2.2 FVG          | 6,27             | 2,90               | 8,75        | 1,26               | 7,07       | 2,62               | 4,33        | 3,44               |
| Vortest Übung 3 es             | 6,45             | 3,53               | 9,25        | ,50                | 6,86       | 2,74               | 6,00        | 2,10               |
| Vortest Übung 4.1 Stil         | 5,82             | 2,86               | 6,50        | ,58                | 5,07       | 2,56               | 4,00        | 3,63               |
| Vortest Übung 4.2 Stil         | 8,82             | 1,25               | 8,25        | 1,50               | 7,21       | 2,39               | 6,00        | 2,53               |
| Vortest Übung 5.1 Relativsätze | 4,45             | ,69                | 4,00        | 1,15               | 3,71       | 1,44               | 2,00        | ,63                |
| Vortest Übung 5.2 Relativsätze | 8,00             | 1,73               | 8,75        | ,96                | 8,00       | 2,08               | 6,00        | 2,76               |
| Vortest Übung 6 Negation       | 6,64             | ,67                | 6,50        | ,58                | 6,71       | ,61                | 5,33        | 1,21               |

Tab. 7-30: Ergebnisse der Einzelgruppen beim Vortest *Grammatik*

Dabei schneidet die EG Bayreuth mit dem MW 62,25 (STABW 4,99) am besten ab, gefolgt von der EG München (MW 56,55; STABW 10,20) und der KG München (MW 55,21; STABW 10,27). Die KG Bayreuth fällt mit dem MW 41,67 (STABW 10,42) relativ weit nach

unten ab. Bei der Aufgabe zu den Konnektoren erzielt die KG München mit einem MW von 7,21 (Maximalpunktzahl 10) das beste Ergebnis. Die Aufgabe zum Pronomen *es* löst die EG Bayreuth am besten (MW 9,25; Maximalpunktzahl 10). Bei den Aufgaben zu den Funktionsverbgefügen ist die EG Bayreuth am stärksten mit den MW 3,50 (Maximalpunktzahl 5) und 8,75 (Maximalpunktzahl 10) ab. Die Aufgaben zum Nominal- und Verbalstil löst die EG Bayreuth insgesamt am besten (MW 6,50 und 8,25; Maximalpunktzahl je 10), wobei jedoch die EG München in der ersten der beiden Aufgaben den höchsten MW mit 8,82 erreichte. Umgekehrt verhält es sich bei den Aufgaben zu den Relativsätzen. Hier erzielt die EG München insgesamt die besseren Ergebnisse (MW 4,45; Maximalpunktzahl 5 und MW 8,00; Maximalpunktzahl 10), wobei jedoch die EG Bayreuth in der zweiten Aufgabe den höheren MW mit 8,75 erzielt. Bei der Aufgabe zu den Negationen erhält die KG München den höchsten MW mit 6,71 (Maximalpunktzahl 7).

|                                 | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|---------------------------------|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|                                 | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|                                 | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Gesamtpunktzahl                 | 40,00            | 73,00   | 61,47      | 10,00              | 29,00          | 73,00   | 57,45      | 12,89              |
| Nachtest                        |                  |         |            |                    |                |         |            |                    |
| Nachtest Übung 1 Konnektoren    | 5,00             | 10,00   | 8,20       | 1,61               | 4,00           | 10,00   | 8,05       | 1,64               |
| Nachtest Übung 2.1 FVG          | ,00              | 5,00    | 3,60       | 1,59               | 1,00           | 5,00    | 3,80       | 1,28               |
| Nachtest Übung 2.2 FVG          | 6,00             | 10,00   | 8,20       | 1,37               | 4,00           | 9,00    | 7,75       | 1,59               |
| Nachtest Übung 3 es             | 2,00             | 10,00   | 8,73       | 2,31               | ,00            | 10,00   | 8,30       | 2,58               |
| Nachtest Übung 4.1 Stil         | 4,00             | 10,00   | 7,13       | 1,85               | ,00            | 10,00   | 5,90       | 2,59               |
| Nachtest Übung 4.2 Stil         | 2,00             | 10,00   | 6,80       | 2,68               | ,00            | 10,00   | 6,15       | 3,28               |
| Nachtest Übung 5.1 Relativsätze | 1,00             | 5,00    | 3,87       | 1,19               | 2,00           | 5,00    | 3,75       | ,91                |
| Nachtest Übung 5.2 Relativsätze | 6,00             | 10,00   | 8,53       | 1,36               | 5,00           | 10,00   | 8,15       | 1,95               |
| Nachtest Übung 6 Negation       | 4,00             | 7,00    | 6,40       | ,91                | 2,00           | 7,00    | 6,25       | 1,37               |

Tab. 7-31: Ergebnisse der Experiment- und der Kontrollgruppe beim Nachtest *Grammatik*

Im Nachtest schneidet die Experimentgruppe insgesamt geringfügig besser ab (MW 61,47; STABW 10,00) als die Kontrollgruppe (MW 57,45; STABW 12,89).

|                                 | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|---------------------------------|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|                                 | EG_München       |                    | EG_Bayreuth |                    | KG_München |                    | KG_Bayreuth |                    |
|                                 | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Gesamtpunktzahl                 | 61,82            | 11,42              | 60,50       | 5,51               | 58,64      | 11,77              | 54,67       | 16,05              |
| Nachtest                        |                  |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
| Nachtest Übung 1 Konnektoren    | 8,64             | 1,43               | 7,00        | 1,63               | 8,29       | 1,14               | 7,50        | 2,51               |
| Nachtest Übung 2.1 FVG          | 3,55             | 1,75               | 3,75        | 1,26               | 3,79       | 1,19               | 3,83        | 1,60               |
| Nachtest Übung 2.2 FVG          | 8,18             | 1,60               | 8,25        | ,50                | 7,86       | 1,46               | 7,50        | 1,97               |
| Nachtest Übung 3 es             | 8,36             | 2,62               | 9,75        | ,50                | 8,36       | 2,87               | 8,17        | 1,94               |
| Nachtest Übung 4.1 Stil         | 7,00             | 1,84               | 7,50        | 2,08               | 6,29       | 2,37               | 5,00        | 3,10               |
| Nachtest Übung 4.2 Stil         | 7,00             | 2,93               | 6,25        | 2,06               | 6,14       | 2,85               | 6,17        | 4,45               |
| Nachtest Übung 5.1 Relativsätze | 4,09             | ,70                | 3,25        | 2,06               | 3,93       | ,92                | 3,33        | ,82                |
| Nachtest Übung 5.2 Relativsätze | 8,73             | 1,49               | 8,00        | ,82                | 8,43       | 2,14               | 7,50        | 1,38               |
| Nachtest Übung 6 Negation       | 6,27             | 1,01               | 6,75        | ,50                | 6,50       | ,85                | 5,67        | 2,16               |

Tab. 7-32: Ergebnisse der Einzelgruppen beim Nachtest *Grammatik*

Innerhalb der einzelnen Gruppen erzielt dabei die EG München den höchsten MW mit 61,82 (STABW 11,42), gefolgt von der EG Bayreuth mit einem MW von 60,50 (STABW 5,51), der KG München mit einem MW von 58,64 (STABW 11,77) und der KG Bayreuth mit einem MW von 54,67 (STABW 16,05).

Die Leistungsverbesserung der Gruppen wurde aus der Differenz der Nachtests und der Vortests errechnet.

|                                      | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|--------------------------------------|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|                                      | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|                                      | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Verbesserung in der Grammatik gesamt | -8,00            | 21,00   | 3,47       | 6,89               | -10,00         | 31,00   | 6,30       | 10,67              |
| Verbesserung in Übung 1              | ,00              | 6,00    | 1,47       | 1,60               | -5,00          | 7,00    | 1,20       | 2,40               |
| Verbesserung in Übung 2.1            | -3,00            | 3,00    | ,20        | 1,66               | -2,00          | 5,00    | 1,30       | 1,89               |
| Verbesserung in Übung 2.2            | -2,00            | 5,00    | 1,27       | 2,12               | -2,00          | 7,00    | 1,50       | 2,46               |
| Verbesserung in Übung 3              | -3,00            | 6,00    | 1,53       | 2,33               | -3,00          | 6,00    | 1,70       | 2,68               |
| Verbesserung in Übung 4.1            | -4,00            | 6,00    | 1,00       | 3,02               | -2,00          | 7,00    | 1,15       | 2,43               |
| Verbesserung in Übung 4.2            | -5,00            | 2,00    | -1,87      | 2,26               | -7,00          | 5,00    | -,70       | 3,06               |
| Verbesserung in Übung 5.1            | -2,00            | 1,00    | -,47       | ,92                | -2,00          | 2,00    | ,55        | 1,10               |
| Verbesserung in Übung 5.2            | -4,00            | 4,00    | ,33        | 2,09               | -5,00          | 6,00    | ,75        | 2,77               |
| Verbesserung in Übung 6              | -3,00            | 1,00    | -,33       | 1,23               | -3,00          | 3,00    | -,05       | 1,43               |

Tab. 7-33: Leistungsverbesserung in der Grammatik bei der Experiment- und Kontrollgruppe

Die Abbildung 7-12 zeigt dabei deutlich, dass sich die KG Bayreuth am stärksten verbessert hat (MW 13,00; STABW 13,67), wobei sich die EG Bayreuth sogar geringfügig verschlechtert hat (MW -1,75; STABW 7,76). Die KG München verbessert sich um den MW 3,43 (STABW 8,05) und die EG München um den MW 5,36 (STABW 5,78). Bei der EG Bayreuth erkennt man eine Verschlechterung vor allem bei der Aufgabe, bei der es um das Ersetzen eines Nominalausdrucks durch einen Nebensatz geht, außerdem bei den Aufgaben zu den Relativsätzen, wobei wie ähnlich wie bei den Ergebnissen zum Wortschatzlernen es auch hier 2 Lerner gab, die sich verbesserten (um einen bzw. 8 Punkte) und zwei Lerner, die sich jeweils um 8 Punkte verschlechterten. Die KG Bayreuth verbessert sich in allen Bereichen, am deutlichsten bei den Aufgaben zu den Funktionsverbgefügen und dem Pronomen *es*. Die EG München verbessert sich am deutlichsten in den Aufgaben zu den Konnektoren und zum Pronomen *es*. Die KG München verbessert sich bei den einzelnen Aufgaben nur geringfügig, am deutlichsten ebenfalls beim Pronomen *es*, wobei es in dieser Gruppe auch insgesamt fünf Lerner gab, die sich verschlechterten. Das Gesamtergebnis blieb jedoch im positiven Bereich. Bei der Aufgabe 4.1, in der es darum ging, einen Nebensatz durch einen Nominalausdruck zu ersetzen, verbessern sich alle Gruppen, bei der Aufgabe 4.2, bei der es um das Ersetzen eines Nominalausdrucks durch einen Nebensatz geht, verschlechtern sich durchschnittlich alle Gruppen bis auf die KG Bayreuth.

|                                      | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|--------------------------------------|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|                                      | EG_München       |                    | EG_Bayreuth |                    | KG_München |                    | KG_Bayreuth |                    |
|                                      | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Verbesserung in der Grammatik gesamt | 5,36             | 5,78               | -1,75       | 7,76               | 3,43       | 8,05               | 13,00       | 13,67              |
| Verbesserung in Übung 1              | 1,91             | 1,64               | ,25         | ,50                | 1,07       | 1,33               | 1,50        | 4,14               |
| Verbesserung in Übung 2.1            | ,18              | 1,72               | ,25         | 1,71               | 1,07       | 1,90               | 1,83        | 1,94               |
| Verbesserung in Übung 2.2            | 1,91             | 1,92               | -,50        | 1,73               | ,79        | 2,26               | 3,17        | 2,23               |
| Verbesserung in Übung 3              | 1,91             | 2,63               | ,50         | ,58                | 1,50       | 2,82               | 2,17        | 2,48               |
| Verbesserung in Übung 4.1            | 1,18             | 3,28               | ,50         | 2,52               | 1,21       | 2,64               | 1,00        | 2,10               |
| Verbesserung in Übung 4.2            | -1,82            | 2,04               | -2,00       | 3,16               | -1,07      | 2,50               | ,17         | 4,26               |
| Verbesserung in Übung 5.1            | -,36             | ,92                | -,75        | ,96                | ,21        | 1,12               | 1,33        | ,52                |
| Verbesserung in Übung 5.2            | ,73              | 2,20               | -,75        | 1,50               | ,43        | 2,38               | 1,50        | 3,67               |
| Verbesserung in Übung 6              | -,55             | 1,37               | ,25         | ,50                | -,21       | 1,12               | ,33         | 2,07               |

Tab. 7-34: Leistungsverbesserung in der Grammatik bei der Experiment- und Kontrollgruppe im Detail

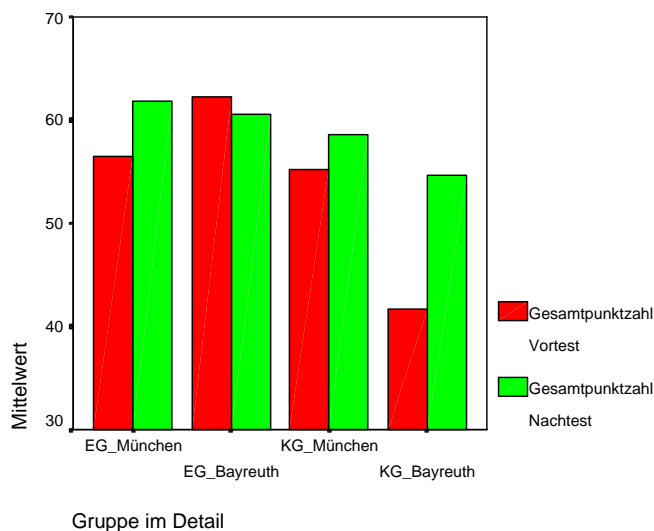


Abb. 7-12: Ergebnisse der Vor- und Nachtests in den Einzelgruppen

Um die Signifikanz der unterschiedlichen Ergebnisse in den Experiment- und Kontrollgruppen zu testen, wird wie auch bei den Wortschatztests der non-parametrischer MWU für die standardisierten Ergebnisse angewandt.

| Ränge  |                  |    |                |           |
|--|------------------|----|----------------|-----------|
|  | Gruppe           | N  | Mittlerer Rang | Rangsumme |
| Z-Wert: Verbesserung in der Grammatik gesamt | Experimentgruppe | 15 | 16,63          | 249,50    |
|  | Kontrollgruppe   | 20 | 19,03          | 380,50    |
|  | Gesamt           | 35 |                |           |

**Statistik für Test<sup>a</sup>**

|   | Z-Wert:<br>Verbesserung<br>in der<br>Grammatik<br>gesamt |
|---|--|
| Mann-Whitney-U                            | 129,500  |
| Wilcoxon-W                                | 249,500  |
| Z   | -,684  |
| Asymptotische<br>Signifikanz (2-seitig)   | ,494   |
| Exakte Signifikanz<br>[2*(1-seitig Sig.)] | ,499 <sup>a</sup>  |

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Gruppe

Tab. 7-35: MWU: Leistungsverbesserung bei Grammatiktest und Gruppe

Das hier benutzte Signifikanzniveau liegt bei  $\alpha = 0,0167$  (vgl. Kap. 7.3.1). Wie die Tabelle zeigt, ist der mittlere Rang bei der Kontrollgruppe mit 19,02 (MW 6,30, STABW 10,67) höher als bei der Experimentgruppe mit 16,63 (MW 3,47 STABW 6,89). Durch den Mann-Whitney-Test ergibt sich jedoch, dass der Unterschied zwischen den mittleren Rängen nicht signifikant ist, da  $p = 0,499$  und damit größer als das zugrunde gelegte Signifikanzniveau ist, das heißt, die Wahrscheinlichkeit, dass die Unterschiede zwischen den mittleren Rängen, also der Leistungsverbesserung in der Grammatik, nur zufällig zustande gekommen sind, beträgt 49,9% und ist damit sehr hoch.

Die aus der Theorie abgeleitete Hypothese, dass Lerner in multimedial unterstützten Selbstlernphasen ihre Grammatikkenntnisse besser erweitern können als Lerner im Gruppenunterricht, bestätigt sich bei dieser Untersuchung folglich nicht. Da die Stichprobe klein war, ist das Testergebnis nur als Tendenz zu sehen, nicht jedoch als repräsentativ.

#### 7.4.2 Qualitative Auswertung von Lernerdaten der Experimentgruppe

Wie auch bei der Datenanalyse der Wortschatztests sollen nun auch die Ergebnisse der Grammatiktests durch die qualitative Auswertung der Lernerdaten näher beleuchtet werden. Betrachtet man den Boxplot (vgl. Abb. 37) zu der Leistungsverbesserung der KTN in der Experiment- und Kontrollgruppe, sieht man, dass sich die Leistungen der beiden Gruppen um denselben Median ( $M = 4$ ) bewegen, die Ergebnisse der Kontrollgruppe jedoch weitaus stärker verteilt sind als in der Experimentgruppe. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich geringfügig ( $MW_{EG} = 3,47$  und  $MW_{KG} = 6,30$ ). In der Kontrollgruppe gibt es eine größere Zahl an Lernern, die sich überdurchschnittlich verbessert haben, aber ebenso auch eine größere Zahl an Lernern, die sich unterdurchschnittlich verbessert haben. In der Experimentgruppe haben sich die Lerner durchschnittlich etwas geringer verbessert als in der Kontrollgruppe, aber bis auf zwei Ausreißer bewegen sich die Lerner in einer engeren



Spannweite der Ergebnisse. Im Folgenden sollen nun exemplarisch drei Lerner herausgegriffen werden, die sich in der Experimentgruppe überdurchschnittlich verbessert haben. Anhand dieser Lerner soll überprüft werden, was und wie sie gelernt haben und welche Faktoren im Vergleich zu Lernern, die sich nur wenig bis gar nicht verbessert haben, im Lernprozess eine Rolle gespielt haben.

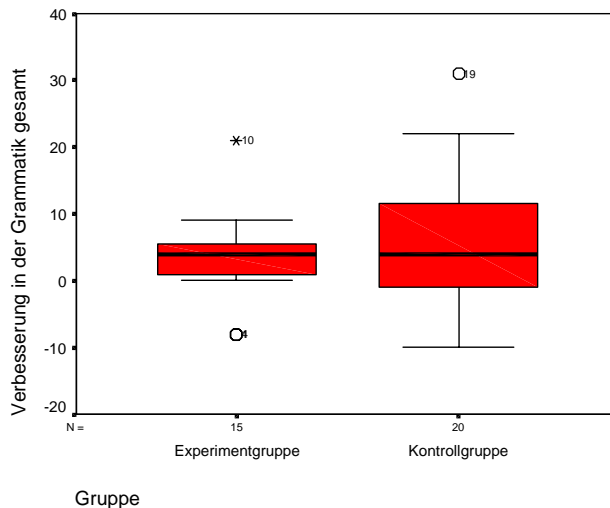


Abb. 7-13: Darstellung der Leistungsverbesserung beim Grammatiktest in der Experiment- und Kontrollgruppe als Boxplot

### Lerner 3: Kwon

Kwon ist ein 24-jähriger Koreaner, der seit zwei Jahren Deutsch lernt. Er studiert in Bayreuth Interkulturelle Kommunikation und lernt Deutsch aus privaten Gründen. Später möchte er gerne in Deutschland arbeiten. Bis zu diesem Kurs hat er noch nie mit einem multimedialen Lernprogramm gearbeitet und seine Meinung zum Fremdsprachenlernen am PC ist eher gemischt:

Wenn man nur am Computer lernt, wird man vielleicht faul. Und es ist ziemlich langweilig. Aber am Computer hat man weniger Angst. Für eine Sprache ist nicht nur die Grammatik wichtig, sondern auch das Gespräch mit Deutschen oder Ausländern, die Deutsch lernen. Und der Anfänger braucht die Korrekturen des Lehrers. Das ist am wichtigsten, glaube ich (Zitat Fragebogen 1).

Im Grammatikvortest schneidet Kwon leicht unter Durchschnitt mit 55 Punkten ab. Während des Kurses arbeitet er regelmäßig ca. drei Stunden pro Woche. Er beschäftigt dabei auch mit den Grammatikthemen, allerdings bearbeitet er nur die Konnektoren, die Funktionsverbgefüge und die Negation. Die anderen Themen bearbeitet er nicht. Bei den Funktionsverbgefügen verbessert er sich am deutlichsten um insgesamt vier Punkte, bei den Aufgaben zum Nominal- und Verbalstil um drei Punkte und bei den Konnektoren um einen Punkt. Bei der Negation verbessert er sich nicht und bei den Relativsätzen verschlechtert sich sein Ergebnis um insgesamt einen Punkt. Bei den Aufgaben zu den Konnektoren und den

Funktionsverbgefügen, die er im Lernprogramm bearbeitet hatte, kann man folglich eine Verbesserung feststellen, bei denen zur Negation jedoch nicht. Bei den Aufgaben zum Nominal- und Verbalstil und dem Pronomen *es* ist eine Verbesserung festzustellen, obwohl er sie nach eigenen Angaben nicht mithilfe des Programms *uni-deutsch.de* gelernt hat. Im Fragebogen 3 gibt er an, dass er sowohl online als auch im Präsenzunterricht sehr gut Grammatik lernen kann und keiner Lernmethode den Vorzug gibt. Er setzt beim Lernen kognitive Strategien normalerweise (3,8) und metakognitive Strategien (4,6) sehr häufig ein. In seinem Tagebuch stellt man fest, dass er seine Schwächen kennt und versucht, bewusst aus seinen Fehlern zu lernen. Am 19.03. schreibt er beispielsweise dazu:

Ich bin heute mit meinem Lernprozess zufrieden, weil ich bei diesem Thema sehr schwach war. Die Übersicht über die wichtigen Konnektoren gefällt mir sehr gut.

In seinem Abschlusskommentar im Tagebuch schreibt er zum Lernprogramm:

Die Grammatik gefällt mir sehr gut. Es gibt viele verschiedene Themen und zu jedem Thema gibt es gute Übungen, Beispiele, Animationen und Erklärungen. Damit habe ich sehr viel gelernt (Zitat Tagebuch).

#### **Lernerin 14: Alejandra**

Alejandra wurde bereits im Kapitel 7.3.2 vorgestellt und wie beim Wortschatz hat sie sich auch in der Grammatik mit neun Punkten von 63 auf 72 Punkte überdurchschnittlich verbessert. Im Unterschied zu Kwon gibt sie an, dass sie Grammatik am besten in den Onlinephasen lernen kann, im Präsenzunterricht eher weniger gut. Sie bearbeitet alle vorgegebenen Grammatikthemen und wiederholt diese auch regelmäßig. Am stärksten verbessert sie sich bei den Konnektoren um sechs Punkte, bei den Aufgaben zum Nominal- und Verbalstil um zwei Punkte und bei den Funktionsverbgefügen um einen Punkt. Bei den Aufgaben zum Pronomen *es* und zur Negation hatte sie bereits im Vortest die volle Punktzahl. Sie bearbeitet die Aufgaben sehr zielstrebig nach dem empfohlenen Lernplan und plant das selbstständige Lernen bewusst in ihren Tagesablauf mit ein. Kognitive und metakognitive Strategien nutzt sie normalerweise (3,6 Punkte und 3,7 Punkte), wobei in ihrem Tagebuch ihr Lernprozess kaum reflektiert wird. Ihre Kommentare beziehen sich in der Regel eher darauf, ob ihr bestimmte Übungen oder Texte gefallen haben.

#### **Lernerin 10: Valentina**

Valentina, eine 24-jährige Italienerin, lernt seit vier Jahren vor allem aus beruflichen Gründen Deutsch, um später selbst einmal Deutsch zu unterrichten. Sie ist der Meinung, dass man eine Fremdsprache am PC sehr gut lernen kann, ein Blended-Learning-Kurs ist ihrer Meinung nach die beste Unterrichtsmethode:

Normalerweise sind die Lernprogramme am Computer weniger langweilig zu benutzen, deshalb bin ich motivierter mehrere Stunden zu lernen. Der Unterricht in der Klasse ist für mich wichtig, um mein mündliches Deutsch zu verbessern (Zitat Fragebogen 1).

Sie verbessert sich insgesamt um 21 von 52 auf 73 Punkte und damit sehr weit über dem Durchschnitt. Wie auch Alejandra bearbeitet sie alle Aufgaben, lernt regelmäßig und wiederholt viel. Aus den Angaben im Fragebogen 3 ergibt sich, dass sie sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien (2,1 Punkte und 2,2 Punkte) nur manchmal einsetzt. Die Einträge in ihrem Tagebuch widersprechen aber den Angaben im Tagebuch insofern, als sie ihren Lernprozess ständig reflektiert und evaluiert. Sie sieht für ihren Lernprozess jedoch keinen Unterschied darin, ob sie Grammatik in den Onlinephasen oder im Präsenzunterricht lernt. Wie auch bei Alejandra ist bei ihr Disziplin und Motivation zu erkennen und, auch wenn der Fragebogen 3 etwas anderes wiedergibt, eine ausgeprägte metakognitive Kompetenz.

### **Fazit**

Bei allen drei hier exemplarisch beschriebenen Lernern können zwei Faktoren festgestellt werden, die ihren Lernerfolg beeinflusst zu haben scheinen:

1. diszipliniertes und regelmäßiges Arbeiten
2. Einsatz von kognitiven und metakognitiven Strategien

Sie planen das Lernen in ihren Tagesablauf ein, reflektieren die Aufgaben und die Frage, ob diese ihnen geholfen haben oder ob es Schwierigkeiten gab. Überprüft man diese Faktoren auch bei den anderen Lernern, wird man ebenfalls fündig (vgl. Tab. 7-36): Lerner 9, 13 und 15 haben sich im Nachtest ebenfalls durchschnittlich verbessert. Auch bei ihnen ist festzustellen, dass sie regelmäßig und diszipliniert arbeiten und kognitive und metakognitive Strategien mindestens manchmal, meist normalerweise einsetzen. Bei den Lernern 1 und 2 sind vor allem äußere Umstände für die schlechten beziehungsweise unterdurchschnittlichen Ergebnisse verantwortlich. Filippo (Lerner 1) war, wie in Kapitel 7.3.2 bereits erläutert, häufig für seine Promotion auf Reisen, fehlte im Unterricht und arbeitete sehr unregelmäßig mit dem Lernprogramm. Sean (Lerner 2) wurde in der Zeit des Kurses Vater und war daher verständlicherweise abgelenkt und nicht so konzentriert beim Lernen, wie es möglicherweise unter anderen Umständen der Fall hätte sein können. Bei Silvia, der Lernerin 4, haben wir keine Angaben dazu, wie lange sie mit dem Programm gelernt hat. Sie hat jedoch nicht alle Aufgaben bearbeitet und gab an, im Präsenzunterricht die Grammatik ein wenig besser gelernt zu haben als in den Onlinephasen.

Karina (Lernerin 6), hat regelmäßig mit dem Programm gelernt, allerdings häufig erst sehr spät am Abend. Im Tagebuch schreibt sie häufig, dass sie technische Schwierigkeiten hatte, unter anderem, weil ihre Internetverbindung zu Hause langsam war und im Laufe des Kurses ihr Computer kaputt ging. Da sie sonst laut Tagebuch regelmäßig gelernt und alle Aufgaben bearbeitet hat, lässt sich ihre geringe Verbesserung möglicherweise durch die technischen Probleme und die späten Lernzeiten erklären. Wong (Lernerin 7) lernte, wie bereits in Kapitel 7.3.2 eher selten, dann aber in sehr intensiven und langen Lernphasen, in denen sie sich jedoch wahrscheinlich überforderte und die neuen Informationen nicht ausreichend verarbeitet und gespeichert werden konnten. Isabela (Lernerin 12) hat sich insgesamt nicht verbessert, aber innerhalb des Tests ist es zu Veränderungen gekommen. So hat sie beispielsweise die Aufgaben zu den Konnektoren und den Funktionsverbgefügen im Programm bearbeitet und sich im Test bei diesen auch deutlich verbessert (um drei Punkte bei den Konnektoren und um sechs Punkte bei den Funktionsverbgefügen). Bei den Aufgaben zum Nominal- und Verbalstil, zum Pronomen *es* und den Relativsätzen hat sie sich jeweils verschlechtert, bei der Negation hatte sie im Vor- und im Nachtest die volle Punktzahl. Die Aufgaben zu den Relativsätzen und zum Nominal- und Verbalstil hat sie zwar im Lernprogramm bearbeitet, aber sie gibt bei beiden Einträgen an, dass sie technische Probleme hatte, die möglicherweise die Konzentration und Motivation beeinträchtigt haben.

| Lerner | Punktzahl der Gesamtverbesserung | durchschn. Arbeitszeit pro Woche<br>in Stunden | Voreinstellung zum Lernen am PC<br>0 = gar nicht<br>1 = nicht so gut<br>2 = es geht so<br>3 = gut<br>4 = sehr gut | Bearbeitung der Grammatikaufgaben<br>0 = keine<br>1 = 1 von 6<br>2 = 2 von 6<br>3 = 3 von 6<br>4 = 4 von 6<br>5 = 5 von 6<br>6 = alle | konnte Grammatik am besten in den Onlinephasen lernen<br>trifft<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer<br>auf mich zu | konnte Grammatik am besten im Präsenzunterricht lernen<br>trifft<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer<br>auf mich zu | Anwendung von kognitiven Strategien<br>wendet Strategien<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer<br>an | Anwendung von metakognitiven Strategien<br>wendet Strategien<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer<br>an |
|--------|----------------------------------|--|---|---|---|--|---|---|
| 1      | -8                               | 2h   | 3   | 4   | 5   | 2  | 3,7   | 3,7   |
| 2      | 2                                | 6h   | 2   | 6   | 5   | 1  | 3,4   | 3,1   |
| 3      | 8                                | 3h   | 2   | 3   | 5   | 5  | 3,8   | 4,6   |
| 4      | -8                               | keine Angabe                                   | 3   | 3   | 3   | 4  | 3   | 3   |
| 5      | 3                                | 4h   | 2   | 5   | 5   | 5  | 2,9   | 3   |
| 6      | 1                                | 4h   | 2   | 6   | 4   | 4  | 3,4   | 3,6   |
| 7      | 1                                | 8h   | 2   | 3   | 4   | 4  | 3,5   | 3,2   |
| 8      | 4                                | 3h   | 2   | 4   | -   | -  | -   | -   |
| 9      | 4                                | 5h   | 1   | 5   | 5   | 2  | 3,9   | 3,3   |
| 10     | 21                               | 4h   | 3   | 6   | 3   | 3  | 2,2   | 2,2   |
| 11     | 6                                | 7h   | 2   | 3   | 5   | 5  | 3,9   | 3,8   |
| 12     | 0                                | 4h   | 2   | 5   | 5   | 3  | 2,8   | 4,2   |

|    |   |     |   |   |   |   |     |     |
|----|---|-----|---|---|---|---|-----|-----|
| 13 | 5 | 5h  | 1 | 6 | 5 | 5 | 4   | 4,1 |
| 14 | 9 | 10h | 2 | 6 | 5 | 2 | 3,6 | 3,7 |
| 15 | 5 | 10h | 2 | 6 | 4 | 2 | 2,6 | 4,7 |

Tab. 7-36: Übersicht über die Verbesserung bei der Grammatik und anderen Faktoren

Wie bei den Wortschatztests lassen zwischen den Lernergebnissen und den Faktoren Lerndauer, Einsatz von kognitiven und metakognitiven Strategien und Motivation Tendenzen dahingehend erkennen, dass Lerner, die regelmäßig und diszipliniert mit dem Lernprogramm arbeiten und den Lernprozess bewusst planen und evaluieren, bessere Ergebnisse erzielen als Lerner, die dies nicht tun. Anders als beim Wortschatzlernen scheint die Aufmerksamkeitslenkung beim Grammatiklernen kein Problem zu sein. Das mag daran liegen, dass die Grammatikthemen deutlich als solche im Programm erkennbar und als Einheit bearbeitbar sind, während Wortschatzlernen eine größere Eigenleistung beim Erkennen dessen, was gelernt werden sollte, erfordert.

## 7.5 Auswertung der Tests zum interaktiven Sprechhandeln

### 7.5.1 Quantitative Auswertung der Tests zum interaktiven Sprechhandeln

Mithilfe der Tests zum interaktiven Sprechhandeln soll der Frage nachgegangen werden, wie sich die Sprechfähigkeit der Lerner im Laufe des Blended-Learning-Kurses entwickelt. Kommen die Lerner im Blended-Learning-Kurs ihrer eigenen Ansicht nach ausreichend zum Sprechen? Erkennt man einen Unterschied in der sprachlichen Entwicklung zwischen den Lernern im reinen Präsenzunterricht und denen im Blended-Learning-Kurs?

Wie im Kapitel 6.3.4 beschrieben, wurde den Probanden im Vortest die Aufgabe gestellt, in Kleingruppen von zwei bis drei Personen verschiedene Urlaubsangebote zu diskutieren und sich schlussendlich auf ein Angebot für einen gemeinsamen Urlaub zu einigen.

Bei den Tests zum Sprechhandeln wurden folgende Faktoren bewertet:

1. interaktives Verhalten
2. Flüssigkeit und Kohärenz
3. Ausdruck
4. Korrektheit in Morphologie und Syntax
5. Intonation und Aussprache

Aus den einzelnen Faktoren wird ein Gesamtergebnis errechnet, indem die Punkte, die bei den einzelnen Faktoren erzielt wurden, addiert werden.

Die Ergebnisse der Vortests sind in beiden Gruppen sehr ähnlich. In der Experimentgruppe ergibt sich der MW 16,22 (STABW 3,22) bezogen auf die Gesamtpunktzahl und der MW

16,19 (STABW 3,53) in der Kontrollgruppe. Lediglich die Spannweite der Einzelergebnisse ist in der Experimentgruppe kleiner. Dabei war das niedrigste erzielte Ergebnis 10 Punkte und das höchste Ergebnis 22 Punkte, in der Kontrollgruppe 9 beziehungsweise 25 Punkte. In beiden Gruppen erhielten die Probanden die meisten Punkte für das interaktive Verhalten. In dieser Rangliste folgen Flüssigkeit und Kohärenz der Aussagen sowie Intonation und Aussprache auf Platz zwei und drei, wobei die KTN der Experimentgruppe in der Aussprache und Intonation besser sind als bei dem Kriterium Flüssigkeit und Kohärenz. In der Kontrollgruppe ist dies umgekehrt. Auf den Plätzen vier und fünf kommen in der Experimentgruppe Ausdruck und morphologische und syntaktische Korrektheit, was sich wiederum in der Kontrollgruppe umgekehrt verhält.

|                                       | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|---------------------------------------|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|                                       | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|                                       | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Vortest Sprechhandeln Gesamtpunktzahl | 10,00            | 22,00   | 16,22      | 3,22               | 9,00           | 25,00   | 16,19      | 3,53               |
| Vortest Interaktives Verhalten        | 3,00             | 5,00    | 4,09       | ,60                | 2,00           | 5,00    | 3,81       | ,96                |
| Vortest Flüssigkeit und Kohärenz      | 2,00             | 5,00    | 3,26       | ,81                | 2,00           | 5,00    | 3,30       | ,82                |
| Vortest Ausdruck                      | 1,00             | 4,00    | 2,83       | ,94                | 1,00           | 4,00    | 2,81       | ,79                |
| Vortest Korrektheit Morph. und Syntax | 1,00             | 4,00    | 2,65       | ,83                | 1,00           | 4,00    | 2,85       | ,82                |
| Vortest Aussprache und Intonation     | 2,00             | 5,00    | 3,39       | ,72                | 2,00           | 5,00    | 3,26       | ,81                |
| Vortest Durchschnittslänge der Turns  | 6,00             | 51,00   | 24,22      | 13,88              | 8,00           | 39,00   | 17,41      | 8,66               |
| Vortest Anzahl der Turns              | 3,00             | 19,00   | 9,04       | 4,97               | 3,00           | 26,00   | 11,81      | 4,98               |

Tab. 7-37: Ergebnisse des Vortests zum interaktiven Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe

|                                       | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|---------------------------------------|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|                                       | EG München       |                    | EG Bayreuth |                    | KG München |                    | KG Bayreuth |                    |
|                                       | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Vortest Sprechhandeln Gesamtpunktzahl | 16,35            | 3,35               | 15,83       | 3,06               | 16,33      | 3,76               | 15,67       | 2,80               |
| Vortest Interaktives Verhalten        | 4,18             | ,64                | 3,83        | ,41                | 3,81       | ,93                | 3,83        | 1,17               |
| Vortest Flüssigkeit und Kohärenz      | 3,35             | ,86                | 3,00        | ,63                | 3,38       | ,80                | 3,00        | ,89                |
| Vortest Ausdruck                      | 2,88             | ,93                | 2,67        | 1,03               | 2,81       | ,87                | 2,83        | ,41                |
| Vortest Korrektheit Morph. und Syntax | 2,71             | ,85                | 2,50        | ,84                | 2,86       | ,85                | 2,83        | ,75                |
| Vortest Aussprache und Intonation     | 3,24             | ,56                | 3,83        | ,98                | 3,29       | ,72                | 3,17        | 1,17               |
| Vortest Durchschnittslänge der Turns  | 29,71            | 11,85              | 8,67        | 2,42               | 17,05      | 7,85               | 18,67       | 11,88              |
| Vortest Anzahl der Turns              | 7,88             | 4,41               | 12,33       | 5,35               | 11,86      | 5,57               | 11,67       | 2,25               |

Tab. 7-38: Ergebnisse des Vortests zum interaktiven Sprechhandeln in den Einzelgruppen

Betrachtet man die Ergebnisse der Einzelgruppen schneidet die EG München im Vortest mit dem MW 16,35 (STABW 3,35) am besten ab, gefolgt von der KG München mit dem MW 16,33 (STABW 3,76). Danach kommen in geringem Abstand die Gruppen EG Bayreuth mit dem MW 15,83 (STABW 3,06) und die KG Bayreuth mit dem MW 15,67 (STABW 2,80).

In den Nachtests wurden die Probanden gebeten, verschiedene Wohnungsangebote zu diskutieren und sich anschließend auf eine Wohnung zu einigen, die sie gemeinsam mieten möchten.

|  | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|--|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|  | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|  | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Nachtest Sprechhandeln Gesamtpunktzahl | 12,00            | 22,00   | 17,93      | 2,53               | 13,00          | 24,00   | 17,95      | 3,14               |
| Nachtest Interaktives Verhalten        | 3,00             | 5,00    | 4,29       | ,73                | 3,00           | 5,00    | 4,40       | ,68                |
| Nachtest Flüssigkeit und Kohärenz      | 2,00             | 5,00    | 3,71       | ,73                | 2,00           | 5,00    | 3,75       | ,79                |
| Nachtest Ausdruck                      | 2,00             | 4,00    | 3,43       | ,65                | 2,00           | 5,00    | 3,30       | ,73                |
| Nachtest Korrektheit Morph. und Syntax | 2,00             | 4,00    | 3,29       | ,61                | 2,00           | 4,00    | 3,15       | ,67                |
| Nachtest Aussprache und Intonation     | 2,00             | 4,00    | 3,21       | ,58                | 2,00           | 5,00    | 3,35       | ,75                |
| Nachtest Durchschnittslänge der Turns  | 8,00             | 55,00   | 22,21      | 14,25              | 8,00           | 33,00   | 16,60      | 6,13               |
| Nachtest Anzahl der Turns              | 4,00             | 32,00   | 13,86      | 7,57               | 7,00           | 42,00   | 15,80      | 10,13              |

Tab. 7-39: Ergebnisse des Nachtests zum interaktiven Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe

|  | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|--|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|  | EG München       |                    | EG Bayreuth |                    | KG München |                    | KG Bayreuth |                    |
|  | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Nachtest Sprechhandeln Gesamtpunktzahl | 18,18            | 2,71               | 17,00       | 1,73               | 18,29      | 3,10               | 17,17       | 3,37               |
| Nachtest Interaktives Verhalten        | 4,36             | ,67                | 4,00        | 1,00               | 4,43       | ,51                | 4,33        | 1,03               |
| Nachtest Flüssigkeit und Kohärenz      | 3,73             | ,79                | 3,67        | ,58                | 3,79       | ,89                | 3,67        | ,52                |
| Nachtest Ausdruck                      | 3,45             | ,69                | 3,33        | ,58                | 3,36       | ,74                | 3,17        | ,75                |
| Nachtest Korrektheit Morph. und Syntax | 3,36             | ,67                | 3,00        | ,00                | 3,21       | ,70                | 3,00        | ,63                |
| Nachtest Aussprache und Intonation     | 3,27             | ,65                | 3,00        | ,00                | 3,50       | ,65                | 3,00        | ,89                |
| Nachtest Durchschnittslänge der Turns  | 25,82            | 14,03              | 9,00        | 1,00               | 17,14      | 6,53               | 15,33       | 5,43               |
| Nachtest Anzahl der Turns              | 10,73            | 4,10               | 25,33       | 6,11               | 10,93      | 2,76               | 27,17       | 12,21              |

Tab. 7-40: Ergebnisse des Nachtests zum interaktiven Sprechhandeln in den Einzelgruppen

Auch in den Nachtests unterscheiden sich die MW der Experiment- und der Kontrollgruppe nur minimal. Die Experimentgruppe erreicht den MW 17,93 (STABW 2,53) und die Kontrollgruppe den MW 17,95 (STABW 3,14). In beiden Gruppen schneiden die Probanden am stärksten im interaktiven Verhalten ab, gefolgt von dem Kriterium Flüssigkeit und Kohärenz. In der Experimentgruppe folgen danach Ausdruck, Korrektheit und am schwächsten schneidet sie in der Intonation und Aussprache ab. In der Kontrollgruppe kommen danach Intonation und Aussprache sowie Ausdruck. Das Schlusslicht bildet das Kriterium der morphologischen und syntaktischen Korrektheit.

Insgesamt schneidet die KG München am stärksten mit dem MW 18,29 (STABW 3,10) ab, gefolgt von der EG München mit dem MW 18,18 (STABW 2,71), der KG Bayreuth mit dem MW 17,17 (STABW 3,37) und der EG Bayreuth mit dem MW 17,00 (STABW 1,73).

|  | Gruppe           |         |            |                    |                |         |            |                    |
|--|------------------|---------|------------|--------------------|----------------|---------|------------|--------------------|
|  | Experimentgruppe |         |            |                    | Kontrollgruppe |         |            |                    |
|  | Minimum          | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung | Minimum        | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
| Verbesserung beim Sprechen                   | -4,00            | 4,00    | ,43        | 1,99               | -3,00          | 6,00    | 1,58       | 2,06               |
| Verbesserung: interaktives Verhalten         | -1,00            | 1,00    | ,07        | ,62                | -1,00          | 2,00    | ,47        | ,84                |
| Verbesserung: Flüssigkeit u. Kohärenz        | -1,00            | 1,00    | ,21        | ,58                | -1,00          | 2,00    | ,37        | ,83                |
| Verbesserung: Ausdruck                       | -1,00            | 2,00    | ,21        | ,89                | -1,00          | 1,00    | ,37        | ,68                |
| Verbesserung: Korrektheit (Morph. u. Syntax) | ,00              | 1,00    | ,36        | ,50                | -1,00          | 1,00    | ,32        | ,58                |
| Verbesserung: Intonation und Aussprache      | -2,00            | 1,00    | -,43       | ,85                | -1,00          | 1,00    | -,05       | ,62                |
| Veränderung: Länge der Turns                 | -26,00           | 27,00   | -3,86      | 12,37              | -13,00         | 14,00   | -,05       | 8,15               |
| Veränderung: Anzahl der Turns                | -3,00            | 17,00   | 5,00       | 6,23               | -19,00         | 31,00   | 2,84       | 11,42              |

Tab. 7-41: Verbesserung beim interaktiven Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe

Aus der Differenz der Nach- und Vortests ergibt sich die Verbesserung zwischen den beiden Tests. Die Kontrollgruppe verbessert sich um den MW 1,58 (STABW 2,06) und die Experimentgruppe um den MW 0,43 (STABW 1,99), wobei sich die Probanden der Kontrollgruppe durchschnittlich am meisten beim interaktiven Verhalten (MW 0,47; STABW 0,84) verbesserten und sich in der Intonation und Aussprache geringfügig um den MW -0,05 (STABW 0,62) verschlechterten. Ähnlich verschlechterten sich die Probanden der Experimentgruppe bei der Intonation und Aussprache um den MW -0,43 (STABW 0,85), sie verbesserten sich jedoch am meisten in dem Kriterium der morphologischen und syntaktischen Korrektheit um den MW 0,36 (STABW 0,5). Bei den Einzelgruppen verbesserten sich die KG Bayreuth mit dem MW 2,00 (STABW 2,35) am stärksten, gefolgt von der KG München mit dem MW 1,43 (STABW 2,03) und der EG München mit dem MW 0,73 (STABW 2,10). Die EG Bayreuth verschlechtern sich um den MW -0,67 (STABW 1,15).

|  | Gruppe im Detail |                    |             |                    |            |                    |             |                    |
|--|------------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|
|  | EG_München       |                    | EG_Bayreuth |                    | KG_München |                    | KG_Bayreuth |                    |
|  | Mittelwert       | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung | Mittelwert | Standardabweichung | Mittelwert  | Standardabweichung |
| Verbesserung beim Sprechen                   | ,73              | 2,10               | -,67        | 1,15               | 1,43       | 2,03               | 2,00        | 2,35               |
| Verbesserung: interaktives Verhalten         | ,00              | ,45                | ,33         | 1,15               | ,50        | ,76                | ,40         | 1,14               |
| Verbesserung: Flüssigkeit u. Kohärenz        | ,18              | ,60                | ,33         | ,58                | ,21        | ,80                | ,80         | ,84                |
| Verbesserung: Ausdruck                       | ,27              | ,90                | ,00         | 1,00               | ,36        | ,63                | ,40         | ,89                |
| Verbesserung: Korrektheit (Morph. u. Syntax) | ,45              | ,52                | ,00         | ,00                | ,21        | ,58                | ,60         | ,55                |
| Verbesserung: Intonation und Aussprache      | -,18             | ,75                | -1,33       | ,58                | ,00        | ,55                | -,20        | ,84                |
| Veränderung: Länge der Turns                 | -4,64            | 13,94              | -1,00       | 2,65               | 1,57       | 8,10               | -4,60       | 7,13               |
| Veränderung: Anzahl der Turns                | 2,82             | 4,31               | 13,00       | 6,08               | -1,79      | 6,65               | 15,80       | 12,58              |

Tab. 7-42: Verbesserung beim interaktiven Sprechhandeln in den Einzelgruppen

Wie auch bei den Wortschatz- und Grammatiktests wird der MWU auf die standardisierten Testergebnisse angewandt, um die Signifikanz der Leistungsunterschiede zu messen.



**Ränge**

|                                    | Gruppe           | N  | Mittlerer Rang | Rangsumme |
|------------------------------------|------------------|----|----------------|-----------|
| Z-Wert: Verbesserung Sprechhandeln | Experimentgruppe | 14 | 13,64          | 191,00    |
|                                    | Kontrollgruppe   | 19 | 19,47          | 370,00    |
|                                    | Gesamt           | 33 |                |           |

**Statistik für Test<sup>b</sup>**

|   | Z-Wert:<br>Verbesserung<br>Sprechhandel<br>n |
|---|--|
| Mann-Whitney-U                            | 86,000                                       |
| Wilcoxon-W                                | 191,000                                      |
| Z   | -1,746                                       |
| Asymptotische<br>Signifikanz (2-seitig)   | ,081   |
| Exakte Signifikanz<br>[2*(1-seitig Sig.)] | ,091 <sup>a</sup>                            |

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Gruppe

Tab. 7-43: MWU: Leistungsverbesserung im Test zum Sprechhandeln und Gruppen

Das Signifikanzniveau liegt auch hierbei  $\alpha = 0,0167$ . Wie die Tabelle zeigt, ist der mittlere Rang bei der Kontrollgruppe mit 19,47 (MW 1,58/STABW 2,06) höher als bei der Experimentgruppe mit 13,64 (MW 0,43/ STABW 0,62). Durch den MWU ergibt sich jedoch, dass der Unterschied zwischen den mittleren Rängen nicht signifikant ist, da  $p = 0,091$  und damit größer als das zugrunde gelegte Signifikanzniveau ist.

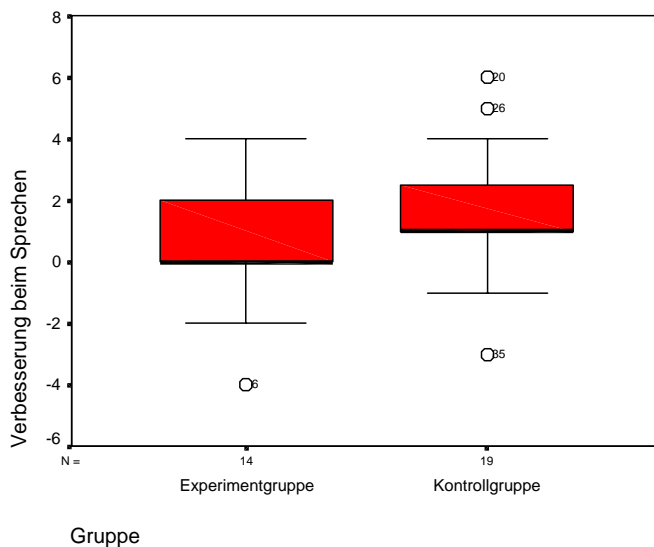


Abb. 7-14: Darstellung der Leistungsverbesserung beim Test zum interaktiven Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe als Boxplot

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Unterschiede zwischen den mittleren Rängen, also der Leistungsverbesserung beim interaktiven Sprechhandeln, nur zufällig zustande gekommen

sind, beträgt 9,1% und ist somit zwar statistisch nicht signifikant, aber dennoch relativ gering. Dieses Ergebnis ist jedoch nicht repräsentativ, sondern als Tendenz zu sehen.

### 7.5.2 Qualitative Auswertung von Lernerdaten der Experimentgruppe

Die oben beschriebenen quantitativen Daten sollen nun mithilfe exemplarischer Lernerdaten näher erläutert werden. Dabei werden die zwei Probanden der Experimentgruppe herausgegriffen, die sich am deutlichsten verbessert haben. Die vollständigen Transkriptionen der Vor- und Nachtests der hier exemplarisch dargestellten Lerner sind im Anhang 14 nachzulesen.

#### Lernerin 12: Isabela

Isabela ist eine 23-jährige Italienerin, die seit einem halben Jahr in Deutschland lebt und seitdem mit mehr als zehn Stunden pro Woche intensiv Deutsch lernt. Sie ist mit einem Stipendium nach Deutschland gekommen, um hier Medizin zu studieren. Außerhalb des Deutschunterrichts spricht sie nach eigenen Angaben nur wenig Deutsch, meist mit nicht muttersprachlichen Kommilitonen. Isabela hat sich beim interaktiven Sprechhandeln von 14 auf 18 Punkte am stärksten verbessert. Dabei ist die Verbesserung am deutlichsten beim Ausdruck zu erkennen (Verbesserung um zwei Punkte) sowie bei den Kriterien Flüssigkeit/Kohärenz und morphologische und syntaktische Korrektheit (Verbesserung um je einen Punkt). Im Vortest kam sie insgesamt nur vier Mal zu Wort, wobei ihre Sprechabschnitte mit einer Durchschnittswortlänge von 42,5 Wörtern pro Aussage relativ lang waren. Auffallend war dabei im Vortest, dass sie einige Bausteine aus der Textvorlage entnommen und diese unsicher und fehlerhaft aneinandergefügt hat. Lange Pausen haben das Verständnis teilweise etwas erschwert:

ich habe eine billiger (.) angebote- und das ist nur zweihundertfünfundsechzig euro, (-) äh pro tag- (-) äh pro person; und ähm (-) es gibt eine (.) wandern in den alpen- (.) und äh das ist auch (.) sehr gesund- (-) und wir können auch (.) viele neue (-) plätze gehen- und besuchen-(-) weil=äh das eine von hütte zu hütte (.) wandern ist- (-) so jeden tag wir (.) gehen in neue: plätze; (-) und die übernachtung (.) gelegenheit ist sehr gut- (-) wir können auch voranmeldung zuerst- (.) und äh es gibt viele mehrbettzimmer- (---) so (-) wenn wir wollen ich denke das (.-) das könnte auch gut sein- (Zitat von Isabela aus der Transkription des Vortests)<sup>55</sup>

<sup>55</sup> **Transkriptionszeichen nach GAT (Selting et al. 1998)**

|        |  |
|--------|--|
| (( ))  | nonverbale Handlungen  |
| [ ]    | simultanes Sprechen: eckige Klammern in untereinanderstehenden Zeilen sind parallel zu lesen |
| =      | auffällige Verschleifungen sonst üblicher Wortgrenzen  |
| :, ::, | Dehnungen  |
| @      | Lachen während des Redeflusses   |
| AKzent | fehlerhafte oder besonders auffällige Akzente werden mit Großbuchstaben markiert             |

Im Nachtest wird Isabela deutlich aktiver im Gesprächsverlauf und ergreift acht Mal das Wort. Ihre Sprechabschnitte werden kürzer (28,25 Wörter), dafür spricht sie aber freier und sicherer, besonders hinsichtlich des Satzbaus. Auch macht sie weniger lange Pausen und wirkt dadurch selbstbewusster:

ich habe eine gute angebot, (.) für studenten (.) ähm es gibt eine wg, (.) mit vier zimmern frei- (.) und=äh die miete ich denke- (.) ist sehr gut für münchen- weil das nur dreihundert euro pro zimmer ist, (.) und inklusiv nebenkosten. (.) und natürlich wir haben benutzung von küche und bad- (-) aber sehr gut ist auch- dass die verkehrsanbindung sehr gut sind- (.) also in der nähe gibt es tram und bus (.) haltestelle- (Zitat von Isabela aus der Transkription des Nachtests)

Im Fragebogen 3 gibt Isabela an, Kompensationsstrategien normalerweise (3,8 Punkte) und soziale Strategien fast immer (4,8 Punkte) zu verwenden, die ihr im Gespräch helfen, auch an schwierigen Stellen, die Kommunikation am Laufen zu halten. Zusätzlich zu diesem Kurs hat Isabela noch einen zweiten Kurs besucht, in dem viele Texte gelesen, besprochen und diskutiert wurden. Innerhalb dieser sechs Wochen hatte Isabela, im Gegensatz zu ihrem sonstigen Alltag, einen sprachlich intensiven In- und Output. Dadurch dass sie mehr als sonst die Gelegenheit hatte, die Sprache anzuwenden, ist bei ihr in dieser relativ kurzen Zeit eine so deutliche sprachliche Verbesserung zu sehen.

#### **Lernerin 14: Alejandra**

Auf Alejandra wurde bereits in den Kapiteln 7.3.2 und 7.4.2 näher eingegangen und wie in den Bereichen Wortschatzerweiterung und Erweiterung der Grammatikkenntnisse zeichnet sie sich auch beim interaktiven Sprechhandeln durch eine überdurchschnittliche Leistungsverbesserung aus. Bei Alejandra zeigt sich ein sehr ähnliches Muster in Bezug auf das Sprechen wie bei Isabela. Alejandra spricht außerhalb des Unterrichts wenig Deutsch und wenn, dann meist mit muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Freunden oder Kommilitonen. Auch sie wendet Kompensationsstrategien und soziale Strategien normalerweise an (4,2 bzw. 4,3 Punkte) und hat im Vortest vor allem Schwierigkeiten mit dem Ausdruck sowie der Korrektheit und damit, die Bausteine der Gesprächsvorlage kohärent und flüssig zusammenzufügen:

also. (-) ich möchte (.) wann ich habe (.) hm in den alpen wandern lieber, (-) äh es wäre gut fünf tage von hütte zu hütte (.) machen, und=äh es gibt äh: mehrbettzimmer, und es kos es kostet sehr (-) wenig, (.) weniger als es köt es köstet zweihundertfünfundsiebzig, (.) so ich denke das es besser ist- (-) und ähm:

---

|                  |   |
|------------------|---|
| ( )              | unverständliche Textteile   |
| <b>Pausen</b>    |   |
| (.)              | Mikropause  |
| (-), (--), (---) | kurze, mittlere und längere geschätzte Pausen von ca. 0.25-0.75 Sekunden bis zu einer Pausendauer von ca. 1 Sekunde |
| (2.0)            | geschätzte Pause in Sekunden ab der Pausendauer von 1 Sekunde   |

(-) man kann in ruhe sein:- und es ist besser für kinder; als- (--) (Zitat von Alejandra aus der Transkription des Vortests)

Sie ergreift im Vortest insgesamt acht Mal das Wort, wobei ihre Sprechabschnitte eine durchschnittliche Länge von 13,75 Wörtern haben. Ihre Sprechaktivität verändert sich im Nachtest kaum. Dabei kommt sie neun Mal zu Wort, ihre Sprechabschnitte verlängern sich geringfügig auf 15 Wörter. Insgesamt verbessert sich Alejandra im Nachtest um drei Punkte, die sich mit je einem Punkt auf die Kriterien Flüssigkeit/Kohärenz, Ausdruck und Korrektheit verteilen. Sie besucht denselben Sprachkurs parallel zu diesem Blended-Learning-Kurs wie Isabela und hat so die Möglichkeit, intensiv Deutsch zu lernen und das Sprechen zu üben.

Bei beiden Lernerinnen lässt sich folgendes Muster feststellen:

Beide haben während der sechs Kurswochen mehr als sonst die Möglichkeit, Deutsch zu üben und anzuwenden. Während Isabela weder in der Grammatik noch beim Wortschatz eine Leistungsverbesserung erkennbar ist, verbessern sich beide deutlich beim Sprechen. Durch den relativ häufigen Präsenzunterricht (mindestens zwei Mal pro Woche) ist bei beiden vor allem die kommunikative Aktivität auf Deutsch stark angestiegen. Durch die Diskrepanz zu ihrem sonstigen Alltag ist die Verbesserung so deutlich, weil besonders beim Sprechen die alte Regel gilt: Übung macht den Meister. Ihre Fähigkeiten Kompensations- und soziale Strategien einzusetzen, helfen ihnen bei der Kommunikation und begünstigen die Fortschritte. Als Faktoren für ihre Leistungsverbesserung lassen sich also das intensive Üben und Anwenden und der Einsatz von Strategien festhalten, die nun auch bei den anderen Probanden der Experimentgruppe überprüft werden sollen.

### **Fazit**

Filipo (Lerner 1) konnte den Termin des Nachtests nicht wahrnehmen, da er sich zu diesem Zeitpunkt nicht in Bayreuth befand. Die schriftlichen Teile des Nachtests führte er in einem Zusatztermin durch, der mündliche Teil konnte jedoch nicht durchgeführt werden, weshalb hierzu keine Daten vorliegen. Bei den Lernern 2-4 (EG Bayreuth) kann nur bei Sean (Lerner 2) eine leichte Verbesserung festgestellt werden. Er spricht außerhalb des Unterrichts oft Deutsch und wendet soziale und Kompensationsstrategien manchmal an. Im Fragebogen 2 schreibt er, dass ihm besonders die Aufgaben geholfen haben, in denen es darum ging, seine Meinung zu äußern und dass er dabei viel gelernt hat. In Diskussionen, wie sie die Aufgabenstellung der mündlichen Tests fordern, helfen diese Redemittel, das interaktive Verhalten sowie die Flüssigkeit und Kohärenz zu verbessern. Die Verbesserung ist so zu erklären, dass Sean das Thema Meinungsäußerung gezielt herausgegriffen und trainiert hat. Die anderen beiden Lerner 3 und 4, Kwon und Silvia, sprechen beide nur wenig außerhalb des Unterrichts und hatten während des Kurses für sich keinen Schwerpunkt beim Sprachtraining

erkannt oder gezielt trainiert. Aufgrund der sehr geringen Gruppenstärke in der EG Bayreuth und der Tatsache, dass die Lerner nur unregelmäßig zum Präsenzunterricht erschienen, war es im Unterricht schwierig einen Gesprächsfluss in Gang zu setzen und lebhaftige Diskussionen zu führen, wie die Lehrerin im Fragebogen beschreibt. Motivations- und Lustlosigkeit führt sie als Gründe für die fehlende Gruppen- und Gesprächsdynamik an. Da die Lerner außerhalb des Unterrichts nur wenig Deutsch sprechen, fehlt ihnen die Übung, um eine Verbesserung zu erreichen, bei beiden ist sogar eine Verschlechterung festzustellen, die unter Umständen auch auf eine Unsicherheit im Vergleich zu den anderen Probanden zurückzuführen ist.

Die Lerner 5, 9 und 10 der EG München erreichen bereits im Vortest eine überdurchschnittliche Punktzahl (Lerner 5: 22 Punkte, Lerner 9: 20 Punkte, Lerner 10: 21 Punkte) und verbessern sich im Laufe des Kurses nicht. Alle drei lernen seit mehr als vier Jahren Deutsch. Hier kann man annehmen, dass sich sprachliche Strukturen bereits verfestigt und zum Teil fossilisiert haben und weitere Verbesserung daher stärkerer Anstrengungen bedürfen als bei Lernern, die weniger Übung in der Fremdsprache haben. Miriam (Lernerin 5) und Valentina (Lernerin 10) sprechen beide wenig außerhalb des Unterrichts und geben an, soziale Strategien nur selten einzusetzen und sind sie eher als schüchtern zu charakterisieren. Javier (Lerner 9) ist während der Selbstlernphasen sehr auf die Grammatik fokussiert. Im Nachtest zum Sprechhandeln verbessert er sich bei dem Kriterium der Korrektheit um einen Punkt. Bei der Aussprache und Intonation jedoch verschlechtert er sich, so dass insgesamt keine Verbesserung zu sehen ist. Auch Regina, Lernerin 11, erreichte im Vortest mit 19 Punkten eine überdurchschnittlich hohe Punktzahl und lernt seit bereits vier Jahren Deutsch. Sie wendet die sozialen Strategien normalerweise (4,0 Punkte) und die Kompensationsstrategien manchmal (3,3 Punkte) an. Im Verlauf des Kurses konzentriert sie sich jedoch neben der Grammatik- und der Wortschatzarbeit auch stark auf das Sprechen und schickt regelmäßig Aufgaben zum mündlichen Ausdruck über das Lernprogramm an ihren Lehrer. Obwohl sie auch außerhalb des Unterrichts oft Deutsch spricht, ist die Verbesserung innerhalb der sechs Wochen durch ihr intensives Training im Lernprogramm zu erklären.

Die Lerner 6, 8, 13 und 15 erreichen im Vortest 16 Punkte beim Sprechhandeln und liegen damit im Durchschnitt der EG München. Karina, Lernerin 6, spricht außerhalb des Unterrichts nur selten Deutsch und wenn dann mit nicht-muttersprachlichen Freunden. Sie lernt erst seit einem halben Jahr Deutsch und bewarb sich zum Zeitpunkt des Kurses in München um einen Platz an der Kunstakademie München, um bildende Kunst zu studieren. Am Tag des Nachtests hatte sie ein Vorstellungsgespräch an der Kunstakademie und war, wie sie nach dem Test berichtete, hinsichtlich des anderen Termins nervös und daher beim Test

unkonzentriert. Möglicherweise ist ihre starke Verschlechterung in den Kriterien Ausdruck und Flüssigkeit/Kohärenz durch diesen Konzentrationsmangel zu erklären. Zusätzlich können aber auch im Tagebuch und den Fragebögen keine Anhaltspunkte dahingehend gefunden werden, dass sie das Sprechen und den mündlichen Ausdruck intensiv trainiert hätte. Marina, Lernerin 8, lernt seit einem Jahr Deutsch und spricht außerhalb des Unterrichts fast immer Deutsch. Während der Selbstlernphasen hat sie sich stark auf die Grammatik konzentriert und so kann auch beim Sprechen die Verbesserung vor allem hinsichtlich der Korrektheit erklärt werden. Bei Michail, Lerner 13, ist keine Veränderung zwischen dem mündlichen Vor- und Nachtest zu erkennen. Er lernt seit einem Jahr Deutsch und spricht außerhalb des Unterrichts nur wenig Deutsch. Er beschreibt sich in seinem Tagebuch mehrfach als langsamen Lerner, wobei er sich während des Kurses sehr auf die Grammatik und den Wortschatz konzentriert. Die Fertigkeit Sprechen wird weder in seinem Tagebuch noch in den Fragebögen thematisiert, so dass es den Anschein hat, dass diese Fertigkeit keine zentrale Rolle in seinem Lernprozess spielt, während die Fertigkeiten Lesen, Schreiben sowie Hören in seinem Tagebuch relativ häufig genannt werden.

Vasili, Lerner 15, lernt seit einem Jahr Deutsch und möchte die Prüfung TestDaF bestehen, um in München Wirtschaftsinformatik zu studieren. Er ist sehr zielstrebig, arbeitet regelmäßig im Programm und schickt viele Aufgaben zur Korrektur an den Lehrer, darunter auch einige Aufgaben zum mündlichen Ausdruck. In einer E-Mail an den Lehrer schrieb er, dass er die mündlichen Texte zu diesen Aufgaben mehrfach aufnahm und sich selbst intensiv kontrollierte, bevor er die Aufgaben an den Lehrer schickte. So konnte er sich, obwohl er außerhalb des Unterrichts wenig Deutsch sprach, im Nachtest um zwei Punkte verbessern.

| Lerner | Punktzahl der Gesamtverbesserung | größte Verbesserung im Bereich                   | geringste Verbesserung im Bereich bzw. Verschlechterung | Wie oft spricht der Lerner außerhalb des Unterrichts Deutsch? | Mit wem spricht der Lerner außerhalb des Unterrichts Deutsch? | Anwendung von Kompensationsstrategien   | Anwendung von sozialen Strategien   |
|--------|----------------------------------|--|---|---|---|---|---|
| 1      | --                               | --   | --  | oft   | mit MSP, mit Freunden, an der Uni, bei der Arbeit             | wendet Strategien<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer an | wendet Strategien<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer an |
| 2      | 1                                | interaktives Verhalten, Flüssigkeit und Kohärenz | Ausdruck, Intonation und Aussprache                     | oft   | mit MSP und N-MSP, an der Uni und mit Freunden                | 3,3   | 3,0   |
| 3      | -3                               | --   | Flüssigkeit und Kohärenz, Intonation und Aussprache     | wenig   | mit N-MSP   | 3,6   | 4,5   |

|    |    |  |   |            |   |     |     |
|----|----|--|---|------------|---|-----|-----|
| 4  | -2 | --   | interaktives Verhalten, Intonation und Aussprache | wenig      | mit N-MSP   | 3,5 | 3,2 |
| 5  | 0  | --   | --  | wenig      | an der Uni und bei der Arbeit                     | 4,3 | 2,0 |
| 6  | -4 | --   | Flüssigkeit und Kohärenz, Ausdruck                | selten     | mit N-MSP, Freunden                               | 3,4 | 3,6 |
| 7  | 0  | interaktives Verhalten (+1)  | Ausdruck (-1)                                     | oft        | bei der Arbeit                                    | 3,5 | 3,2 |
| 8  | 2  | morph. u. syntaktische Korrektheit, Intonation                         | --  | fast immer | mit MSP, mit Freunden, an der Uni, bei der Arbeit | -   | -   |
| 9  | 0  | morph. u. syntaktische Korrektheit (+1)                                | Intonation (-1)                                   | oft        | mit MSP und N-MSP, an der Uni und mit Freunden    | 4,3 | 3,6 |
| 10 | 0  | --   | --  | wenig      | mit N-MSP   | 1,5 | 1,5 |
| 11 | 1  | Ausdruck   | --  | oft        | mit MSP und N-MSP                                 | 4,0 | 3,3 |
| 12 | 4  | Ausdruck   | --  | wenig      | mit N-MSP, an der Uni                             | 3,8 | 4,8 |
| 13 | 0  | --   | --  | wenig      | mit MSP, Freunden                                 | 3,0 | 4,3 |
| 14 | 3  | morph. u. syntaktische Korrektheit, Flüssigkeit und Kohärenz, Ausdruck | --  | wenig      | mit MSP und N-MSP, an der Uni und mit Freunden    | 4,2 | 4,3 |
| 15 | 2  | morph. u. syntaktische Korrektheit                                     | interaktives Verhalten                            | selten     | mit N-MSP   | 2,3 | 3,2 |

Tab. 7-44: Übersicht über die Verbesserung beim interaktiven Sprechhandeln und weitere Faktoren

Zusammenfassend kann man verschiedene Faktoren feststellen, die eine Verbesserung im Sprechhandeln zu beeinflussen scheinen:

- **Übung:** Lerner der Kontrollgruppen verbessern sich stärker als die Lerner der Experimentgruppe, was bei ersteren darauf zurückzuführen ist, dass sie in den Präsenzphasen, die mehrmals pro Woche stattfanden und in denen sprachliche Interaktivität eine wichtige Rolle spielte, mehr Übungs- und Anwendungsmöglichkeit hatten, als die Lerner der Experimentgruppe. Auch innerhalb der Experimentgruppe spielt Übung eine wichtige Rolle. Lerner, die gezielt das Sprechen im Rahmen des Lernprogramms (Lerner 11 und 15) oder in zusätzlichen Kursen (Lerner 12 und 14) trainieren, verbessern sich.
- **Aufmerksamkeit:** Auch die Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte sprachliche Aspekte kann zu Verbesserungen im interaktiven Sprechhandeln führen. So führt beim Sean (Lerner 2) die Konzentration auf Redemittel zur Meinungsäußerung zu einer Verbesserung im interaktiven Verhalten und der Flüssigkeit/Kohärenz und bei Javier (Lerner 9) die Konzentration auf die Grammatik zu einer Verbesserung hinsichtlich der Korrektheit.
- **Niveau:** Lerner, die im Vortest überdurchschnittlich gut abgeschnitten haben, verbessern sich nicht oder nur geringfügig, während eine deutliche Verbesserung besonders bei Lernern zu beobachten ist, die im Vortest höchstens durchschnittlich abgeschnitten haben oder noch nicht so lange Deutsch lernen.
- **Anwendung von sozialen und Kompensationsstrategien:** Man kann nicht sagen, dass sich alle Lerner, die diese Strategien anwenden verbessern, wohl kann man aber sehen, dass sich Lerner, die sie nur selten anwenden (Lerner 10), nicht verbessern.

Diese Strategien können das interaktive Sprechhandeln sicherlich positiv beeinflussen, wenn sich auch andere Aspekte beim Training dieser Fertigkeit positiv auswirken, ausschlaggebend scheinen sie jedoch nicht zu sein.

## 7.6 Kursabbrecher

In der ersten Hälfte des Kurses sind insgesamt 16 KTN von den Testkursen zurückgetreten, davon acht aus der Experiment- und acht aus der Kontrollgruppe. Diese KTN erhielten einen Fragebogen (vgl. Fragebogen 4 Anhang 15), in dem sie darum gebeten wurden, die Gründe für ihren Kursabbruch kurz zu erläutern. In der ersten Woche sind drei KTN der Experimentgruppe und fünf der Kontrollgruppe abgesprungen, in der zweiten Woche zwei der Experiment- und einer der Kontrollgruppe und in der dritten Woche drei der Experiment- und zwei der Kontrollgruppe.

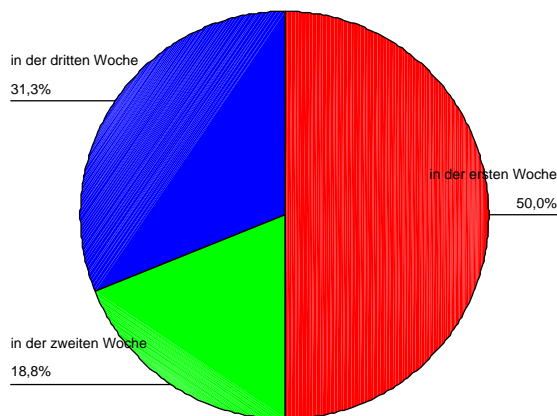


Abb. 7-15: Zeitpunkt des Kursabbruchs

Für den Kursabbruch wurden sowohl private Gründe angegeben, als auch solche, die den Kurs betreffen (Mehrfachantworten waren möglich)<sup>56</sup>. Elf KTN gaben an, dass sie den Kurs aus persönlichen Gründen beenden mussten, die zum Teil noch näher erläutert wurden. Die Experimentgruppe verließen drei KTN, weil sie kurzfristig in ihr Heimatland zurückreisen mussten, eine KTN hatte einen Praktikumsplatz gefunden, den sie antreten wollte und eine KTN konnte aufgrund einer Schwangerschaft den Kurs nicht fortführen. Die Kontrollgruppe verließen drei KTN ohne eine Angabe weiterer Gründe, zwei, weil sie ihren Arbeitszeitplan nicht mit dem Kursstundenplan koordinieren konnten und ein KTN reiste zurück in sein Heimatland. Fünf KTN der Experimentgruppe und zwei der Kontrollgruppe brachen den Kurs wegen eines Grundes ab, der mit dem Kurs selbst zusammenhing. Als Gründe für den Abbruch des Präsenzkurses wurde einmal das zu leichte Niveau des Kurses, die Auswahl der Themen und die Gruppenatmosphäre genannt. Der Blended-Learning-Kurs wurde ebenfalls aufgrund der Themenwahl (eine Nennung), des zu leichten Niveaus (eine Nennung) und der

<sup>56</sup> Eine tabellarische Übersicht in Form von Mehrfachantwortsets finden sich im Anhang 16.



Gruppenatmosphäre (eine Nennung) abgebrochen. Des Weiteren wurde einmal der Grund angegeben, dass sich der KTN mehr Kontakt mit den anderen KTN bzw. mit der Lehrkraft (je eine Nennung) gewünscht hätte. Auch die fehlende Motivation zum Selbstlernen wurde aufgeführt (zwei Nennungen). Am häufigsten wurden technische Probleme mit dem Lernprogramm genannt (vier Nennungen). Ein KTN berichtete, dass er keinen PC zu Hause habe und er für die Selbstlernphasen deshalb die Räumlichkeiten an der Universität nutzen musste. Dort wären die PCs jedoch sehr langsam und die Luft im Computerlabor sehr schlecht gewesen. Er gab an, dass er sich vorstellen könnte, wieder einen solchen Blended-Learning-Kurs zu machen, wenn er einen eigenen PC hätte und von zu Hause aus arbeiten könnte (Lerner 49).

Vier KTN der Experimentgruppe würden zu einem anderen Zeitpunkt noch einmal einen Blended-Learning-Kurs besuchen, weil „die Idee interessant ist“ (Zitat Lerner 46, Fragebogen 4) und weil „das Lernen am PC die Zukunft ist“ (Zitat Lerner 50, Fragebogen 4). Vier KTN würden jedoch keinen Blended-Learning-Kurs mehr besuchen, weil das Lernen am PC als „zu unpersönlich“ (Zitat Lerner 44, Fragebogen 4) empfunden wurde, das Lernen nicht interaktiv genug war (Lerner 45, Fragebogen 4) oder weil man in diesem Kurs nicht ausreichend die Möglichkeit hat zu sprechen (Lerner 48, Fragebogen 4). Simona, die Lernerin mit der Nummer 43 ist eine besondere Abbrecherin. Sie war KTN in Bayreuth und wollte in der dritten Kurswoche von der Experiment- in die Kontrollgruppe wechseln. Da sie den Kurs bezahlt hatte, gewährte man ihr diesen Wunsch. Im Rahmen der Untersuchung konnte sie danach jedoch keiner Gruppe mehr eindeutig zugewiesen werden und wird deshalb als Abbrecherin des Blended-Learning-Kurses und damit der Experimentgruppe gewertet. Simona ist eine 29-jährige Kolumbianerin, die Deutsch für ihr Studium der Sprachwissenschaft an der Universität in Bayreuth lernt. Im Fragebogen 1 hat sie angegeben, dass man eine Fremdsprache gut mit dem PC lernen kann und ein Blended-Learning-Kurs für sie der beste Weg wäre, um eine Fremdsprache zu lernen: „Manche Erklärungen soll ein Lehrer machen. Aber der Student soll auch für sich selbst lernen und weiter machen“ (Zitat Simona, Lernerin 43, Fragebogen 1). In der dritten Kurswoche jedoch schrieb sie einen Brief<sup>57</sup> an das IIK, mit der Bitte, den Kurs wechseln zu dürfen:

Als ich mich in den Kurs „Deutsch für das Studium“ angemeldet habe, habe ich mich sehr gefreut, die Gelegenheit zu haben, meine Deutschkenntnisse mündlich und schriftlich verbessern zu können, damit ich mein Studium in Bayreuth fortsetzen kann. Am Anfang war es mir nicht so wichtig, in welche Gruppe ich gehen sollte. Aber nach dem ersten Zusammentreffen, und nach der ersten

---

<sup>57</sup> Dieser Inhalt des Briefes wird hier unverändert wieder gegeben, lediglich orthographische und grammatische Fehler wurden verbessert.

Arbeitswoche und nach reichlichem Bedenken kam ich zu dem Schluss, dass dieser Deutschkurs aufgrund verschiedener Umstände nicht für mich geeignet ist.

Erstens, obwohl ich wusste, dass der Kurs von einer wissenschaftlichen Untersuchung begleitet wird, konnte ich mir nicht vorstellen, was das wirklich bedeutete. Erst nach dem ersten Zusammentreffen wurde mir das klar.

Zweitens: die Verteilung der Teilnehmer per Los in zwei Gruppen war mir klar, aber ich möchte die Gruppe wechseln, und ich denke, das ist mein gutes Recht.

Drittens, die technischen Probleme und die Nachteile der Einführung für die Online-Gruppe waren nur von Nachteil. Ich kann verstehen, dass Probleme jederzeit auftreten können, aber manche könnten vermieden werden.

Viertens: ich finde, dass die Stunden mit der Lehrkraft nicht ausreichend sind, es sind weniger als die Hälfte von denen der anderen Gruppe. Dazu treffen wir uns nur einmal pro Woche. Meine Vorstellung vom Kurs war am Anfang, dass ich nicht nur mit meinen Klassenkameraden, sondern auch mit der Lehrkraft täglich kommunizieren könnte. In der Online-Gruppe ist das nicht möglich, obwohl es ein Forum und einen Chat gibt.

Fünftens und in Bezug auf viertens: ich glaube, dass es ungerecht ist, dass ich so viel für einen einzigen Termin pro Woche mit der Lehrkraft bezahlen musste. Ich weiß, dass Sie auch für das Programm und den Computerraum zahlen müssen, aber wenn ich das gewusst hätte, hätte ich selber das Programm im Internet gekauft. Es wäre billiger als der ganze Kurs gewesen, und bei Problemen hätte ich meine Privatlehrerin oder jemanden zu Hause fragen können.

Sechstens: um zu lernen, brauche ich oft die gedruckte Fassung der Dokumente, die ich im Internet finde oder per E-Mail bekomme. Ich muss sie dann drucken und es verursacht Kosten, die den Studenten nicht zur Last fallen sollten. Ich vermute, dass die Teilnehmer der anderen Gruppe des Kurses, das ganze Material kostenlos bekommen haben.

Zusammengefasst, nach drei Wochen des Kurses finde ich, dass in meinem Fall unter dieser Methode die Ziele nicht erreicht werden. Deswegen möchte ich Sie um einen Gruppenwechsel bitten. (Brief von Simona an das IIK, 20.03.2007).

Auch wenn die eigentlichen Untersuchungsdaten dieser KTN für die Untersuchung nicht mehr gewertet werden konnten und sie als Abbrecherin eingeordnet werden muss, ist dieser Brief insofern für diese Untersuchung sehr wertvoll, als die Gründe für den Kurswechsel sehr ausführlich dargestellt wurden und sich einige Missverständnisse deutlich zeigen, die man in Gesprächen mit anderen Sprachlernern hinsichtlich des Blended Learning auch anderweitig immer wieder erkennen kann.

Zuerst einmal können in diesem Brief zwei unterschiedliche Arten von Gründen für den Wunsch des Kurswechsels gefunden werden. Zum einen sind das kursimmanente Gründe, zum anderen sind es affektive Gründe, die eher in den Rahmenbedingungen als im Kurskonzept zu finden sind. Eindeutig kursimmanent sind die technischen Schwierigkeiten und die als nicht ausreichend empfundene Interaktion mit der Lehrkraft und den anderen

Teilnehmern. In der ersten Präsenzphase in Bayreuth gab es eine Verwirrung hinsichtlich der Zugangsdaten zum Programm, die jedoch nach Aussage der Lehrerin so gelöst wurde, dass die KTN sich zu Beginn in Kleingruppen in das Programm einloggen konnten. Dieses Problem konnte nach dieser ersten Präsenzphase gelöst werden und alle KTN erhielten noch einmal ihre persönlichen Zugangsdaten zum Programm. Weitere erhebliche technische Probleme traten nicht auf. Im Verlauf des Kurses meldeten manche KTN Schwierigkeiten bei der Installation des Programms auf ihren persönlichen PCs, über den technischen Support konnte jedoch allen geholfen werden.

Der Wunsch nach täglicher Kommunikation mit der Lehrkraft ist auf der einen Seite natürlich verständlich, auf der anderen Seite wird beim Blended Learning viel Selbstinitiative der KTN gefordert, die oft nicht ausreichend vorhanden war. Die KTN der Blended-Learning-Gruppe erhielten mindestens ein bis zwei Mal pro Woche E-Mails von der betreuenden Lehrkraft, in denen auf neue Foren Themen aufmerksam gemacht oder die KTN an bestimmte Aufgaben erinnert wurden. Es wurden zusätzlich Motivationsmails geschickt, in denen den KTN angeboten wurden, sich bei Fragen auch per E-Mail an die Lehrkraft zu wenden. Diese Angebote, wie auch das Forum, wurden jedoch eher zögerlich genutzt, wobei manche KTN in regem Austausch mit ihrer Lehrkraft standen, andere sich hingegen nur sehr selten bis nie meldeten. Den Wunsch nach einem stärkeren Anteil an Präsenzunterricht haben auch andere KTN in ihrer Kursevaluation geäußert (vgl. Kapitel 7.1).

Die anderen Gründe, die Simona in ihrem Brief nennt, sind eher affektiver Natur, welche die Rahmenbedingungen dieses speziellen Kurses betreffen, deswegen jedoch nicht weniger von Bedeutung sind. Zum einen fühlte sie sich hinsichtlich des Kurspreises benachteiligt. Alle KTN des Testkurses in Bayreuth zahlten 250 Euro. Die KTN, die im Vortreffens der Experimentgruppe zugewiesen wurden, wurden darauf hingewiesen, dass sie sich jederzeit auch online an die Lehrkraft wenden können und so viele Aufgaben zur Korrektur schicken können, wie sie möchten. Es gab hier keinerlei Einschränkungen, wie es in sonst marktüblichen Angeboten der Fall ist. Aus diesem Grund wurde bei der Planung des Testkurses mit dem IIK auch der gleiche Kurspreis für beide Untersuchungsgruppen für angemessen gehalten. In gleicher Weise sind die Kosten für die gedruckte Fassung der Onlinedokumente zu sehen. Den KTN standen alle Dokumente jederzeit online zur Verfügung. Das Problem, dass auch die KTN der Experimentgruppe gedruckte Fassungen wünschen und sich eventuell benachteiligt fühlen könnten, wenn sie sie selbst ausdrucken müssen, ist vorher falsch eingeschätzt worden. Allerdings sind das Probleme, die sich für Simona nur durch den direkten Vergleich mit der parallelen Präsenzgruppe stellen. Hätte

dieser Kurs ohne Vergleichsgruppe stattgefunden, wäre das Gefühl der Benachteiligung möglicherweise nicht oder zumindest nicht so stark aufgetreten. Von anderen KTN wurde dieser Punkt nicht erwähnt. Wichtig ist aber für die Evaluation in diesem Fall, dass den KTN transparent erläutert werden muss, wie sich die Kursstruktur darstellt, was sie in einem solchen Kurs erwartet und auch wie sich der Kurspreis gemäß dem Angebot verhält. Auch der Wunsch, gedruckte Kursmaterialien neben den Onlinefassungen zu erhalten, muss in der Evaluation aufgenommen werden.

Bei den Kursabbrechern kann zusammengefasst werden, dass die KTN der Kontrollgruppe hauptsächlich persönliche Gründe für ihren Abbruch angaben. Die angegebenen kursimmanenten Gründe sind ebenfalls eher an die Person gebunden und affektiver Art, so entsprachen die Kursthemen nicht den persönlichen Interessen, das Kursniveau war zu niedrig, beziehungsweise ein KTN hat sich in der Gruppe unwohl gefühlt. Bei den KTN der Experimentgruppe gibt es neben den Gründen, die bereits für die Kontrollgruppe genannt wurden, noch Gründe, die auf das Konzept des Blended Learning, beziehungsweise das Lernprogramm zurückzuführen sind: technische Probleme mit dem Lernprogramm, als nicht ausreichend empfundene Interaktion zwischen den KTN untereinander und den KTN und der Lehrkraft sowie die fehlende Motivation für die Selbstlernphasen. Die Meinung der Lerner, wie man eine Fremdsprache am besten lernen könne (in einem Onlinekurs, einem Präsenzunterricht oder einem Blended-Learning-Kurs) und die Tatsache, dass KTN der Experimentgruppe ihren Kurs vorzeitig beendet haben, steht in keiner Beziehung zueinander ( $r = -0,077$ ;  $p = 0,583$  und ist damit größer als das Signifikanzniveau  $\alpha = 0,05^{58}$ )<sup>59</sup>.

Gruppe \* Abbrecher Kreuztabelle

| Anzahl |                  | Abbrecher |                | Gesamt |
|--------|------------------|-----------|----------------|--------|
|        |                  | Abbrecher | kein Abbrecher |        |
| Gruppe | Experimentgruppe | 8         | 15             | 23     |
|        | Kontrollgruppe   | 8         | 20             | 28     |
| Gesamt |                  | 16        | 35             | 51     |

Tab. 7-45: Kreuztabelle: Gruppe und Abbrecher

<sup>58</sup> Diese Korrelation wurde mit dem Kontingenzkoeffizienten als Assoziationsmaß oder Korrelation für nominale Daten ermittelt und sind deskriptiv zu interpretieren, von ihnen darf nicht auf einen Kausalzusammenhang geschlossen werden (Albert/Koster 2002: 95).  $r$  steht für den Korrelationskoeffizienten und  $p$  für die Signifikanz. Das allgemein gängige Signifikanzniveau liegt bei  $\alpha = 0,05$ .

<sup>59</sup> Zur Interpretation des Wertes des Korrelationskoeffizienten, vgl. Albert/Koster 2002: 95.

**Chi-Quadrat-Tests**

|                                    | Wert              | df | Asymptotische Signifikanz (2-seitig) | Exakte Signifikanz (2-seitig) | Exakte Signifikanz (1-seitig) |
|------------------------------------|-------------------|----|--------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Chi-Quadrat nach Pearson           | ,226 <sup>b</sup> | 1  | ,634                                 |                               |                               |
| Kontinuitätskorrektur <sup>a</sup> | ,030              | 1  | ,863                                 |                               |                               |
| Likelihood-Quotient                | ,226              | 1  | ,635                                 |                               |                               |
| Exakter Test nach Fisher           |                   |    |                                      | ,764                          | ,430                          |
| Zusammenhang linear-mit-linear     | ,222              | 1  | ,638                                 |                               |                               |
| Anzahl der gültigen Fälle          | 51                |    |                                      |                               |                               |

a. Wird nur für eine 2x2-Tabelle berechnet

b. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 7,22.

Tab. 7-46: Chi-Quadrat-Test: Gruppe und Abbrecher

Die Anzahl der Abbrecher und die Gruppenzugehörigkeit sind statistisch unabhängig. Dies ist das Ergebnis eines Chi-Quadrat-Tests (Chi-Quadrat (df = 1) = 0,226, exakte zweiseitige Signifikanz nach Fisher = 0,764).

## 7.7 Evaluation des Blended-Learning-Kurses

### 7.7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Durchschnitt haben die Lerner der Experimentgruppe in den Onlinephasen am häufigsten Grammatik gelernt. Jeder Proband hat durchschnittlich 6,73 Aufgaben<sup>60</sup> bearbeitet. Javier (Lerner 9) unterstreicht dieses Ergebnis mit der Aussage: „Die Software ist nützlich, um Grammatik zu wiederholen“ (Zitat Fragebogen 2). Normalerweise konnten die Lerner die Grammatik am besten in den Onlinephasen lernen. Am zweithäufigsten wurden die Wortschatzaufgaben im Programm bearbeitet (im Durchschnitt 5,2 Aufgaben pro Lerner), jedoch gaben die Lerner an, die Onlinephasen nur manchmal als die beste Variante für den Wortschatzerwerb zu sehen. Das Leseverstehen konnte, wie die Grammatik, von den Lernern normalerweise am besten in den Onlinephasen gelernt werden und sie bearbeiteten durchschnittlich 4,6 Aufgaben. Das Hörverstehen konnte nur manchmal am besten in den Onlinephasen gelernt werden und es wurden durchschnittlich auch nur 2,7 Aufgaben pro Lerner bearbeitet. Aus Lernericht eignen sich demnach die Onlinephasen am besten für das Lernen der Grammatik, gefolgt vom Leseverstehen und dem Wortschatzlernen. Das Schlusslicht in dieser Rangliste bildet das Hörverstehen.

|                      | Durchschnittliche Anzahl der bearbeiteten Aufgaben pro Lerner | Was konnten Sie am besten in den Onlinephasen lernen? |
|----------------------|---|---|
| <b>Grammatik</b>     | 6,7   | 4,2   |
| <b>Wortschatz</b>    | 5,2   | 3,4   |
| <b>Leseverstehen</b> | 4,6   | 3,8   |

<sup>60</sup> Eine Aufgabe entspricht hier einer übergeordneten Aufgabenstellung im Lernprogramm *uni-deutsch.de*, die aus mehreren Teilaufgaben und Übungen besteht.

|              |     |     |
|--------------|-----|-----|
| Hörverstehen | 2,7 | 3,0 |
|--------------|-----|-----|

Was konnten Sie am besten in den Onlinephasen lernen?: trifft 1 = gar nicht, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = normalerweise, 5 = immer oder fast immer auf mich zu

Tab. 7-47: Anzahl der bearbeiteten Aufgaben je Fertigkeit und Bewertung der Fertigkeiten in den Onlinephasen

Betrachtet man die Kursevaluation und die Lernergebnisse der Experiment- und der Kontrollgruppe, stellt man fest, dass die Kontrollgruppe insgesamt leicht besser abschneidet. Die Lerner sowie die Lehrerin in Bayreuth beurteilen den Präsenzkurs durchschnittlich besser und die Lerner erreichen eine höhere Leistungsverbesserung zwischen den Vor- und Nachtests.

Die Evaluation der Lerner der Kontrollgruppe ist von den verschiedenen Faktoren wie Kursinhalte, Lehrkraft und Lernerfolg abhängig. Die Kursbeurteilung der Lerner der Experimentgruppe hingegen wird in der Hauptsache von deren Meinung über das Lernprogramm *uni-deutsch.de* beeinflusst (vgl. Kap. 7.1). Auch der Lernerfolg steht in der Experimentgruppe zwar nicht statistisch signifikant, aber dennoch tendenziell in einer Beziehung zum Lernprogramm. Wenn sich die Evaluation eines Kursmodells auf verschiedene Faktoren verteilt, dann wiegt ein Faktor weniger schwer und negative Faktoren können leichter durch andere positive Faktoren ausgeglichen werden. Liegt der Schwerpunkt der Evaluation jedoch auf einem Faktor, sind Schwierigkeiten bei diesem Faktor wesentlich schwieriger auszugleichen.

Eine Schwierigkeit, die hinsichtlich des Lernprogramms immer wieder genannt wurde, lag in der Technik. So hatten Lerner, die in den CIP-Pools der Universitäten arbeiteten, zum Teil mit zu langsamen Internetverbindungen oder Serverproblemen zu kämpfen. Lerner, die von Haus aus mit dem Programm arbeiteten, hatten anfangs zum Teil Probleme bei der Installation. In den Tagebüchern der Lerner kann man immer wieder lesen, dass sich technische Probleme auch auf die Zufriedenheit der KTN mit dem Lernprozess negativ auswirken. Auf die Motivation der Lerner haben sich die Probleme mit *uni-deutsch.de* jedoch kaum ausgewirkt. Statistisch gesehen gibt es eine schwache Korrelation, die aber nicht signifikant ist ( $r = 0,394$ ;  $p = 0,146$ ). Zwischen der Beurteilung des Lernprogramms, des Kurses insgesamt und der Motivation der Lerner gibt es jedoch durchaus eine ausgeprägte Beziehung, die eine statistische hohe Signifikanz aufweist. Auch zwischen dem persönlichen Lernerfolg und der Motivation gibt es eine mäßige Korrelation, die signifikant ist. Die Frage, wie die Lerner mit der Blended-Learning-Methode umgehen, kann also anhand des Kriteriums Motivation beantwortet werden.

|              |                             |                         | Motivation | Probleme mit uni-deutsch.de | Urteil über den Kurs | Urteil über uni-deutsch.de | persönlicher Lernerfolg |
|--------------|-----------------------------|-------------------------|------------|-----------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------|
| Spearman-Rho | Motivation                  | Korrelationskoeffizient | 1,000      | ,394                        | ,745**               | ,746**                     | ,593*                   |
|              |                             | Sig. (2-seitig)         | ,          | ,146                        | ,001                 | ,001                       | ,020                    |
|              |                             | N                       | 15         | 15                          | 15                   | 15                         | 15                      |
|              | Probleme mit uni-deutsch.de | Korrelationskoeffizient | ,394       | 1,000                       | ,238                 | ,076                       | ,120                    |
|              |                             | Sig. (2-seitig)         | ,146       | ,                           | ,394                 | ,787                       | ,671                    |
|              |                             | N                       | 15         | 15                          | 15                   | 15                         | 15                      |
|              | Urteil über den Kurs        | Korrelationskoeffizient | ,745**     | ,238                        | 1,000                | ,805**                     | ,348                    |
|              |                             | Sig. (2-seitig)         | ,001       | ,394                        | ,                    | ,000                       | ,203                    |
|              |                             | N                       | 15         | 15                          | 15                   | 15                         | 15                      |
|              | Urteil über uni-deutsch.de  | Korrelationskoeffizient | ,746**     | ,076                        | ,805**               | 1,000                      | ,449                    |
|              |                             | Sig. (2-seitig)         | ,001       | ,787                        | ,000                 | ,                          | ,093                    |
|              |                             | N                       | 15         | 15                          | 15                   | 15                         | 15                      |
|              | persönlicher Lernerfolg     | Korrelationskoeffizient | ,593*      | ,120                        | ,348                 | ,449                       | 1,000                   |
|              |                             | Sig. (2-seitig)         | ,020       | ,671                        | ,203                 | ,093                       | ,                       |
|              |                             | N                       | 15         | 15                          | 15                   | 15                         | 15                      |

\*\* Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (2-seitig).

\* Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 signifikant (2-seitig).

Tab. 7-48: Korrelation zwischen Motivation, Problemen mit dem Lernprogramm, der Beurteilung des Kurses und des Lernprogramms sowie dem persönlichen Lernerfolg

Betrachtet man die Übersicht in der Tabelle 7-49 kann man sehen, dass die Lerner, die sich in mindestens zwei oder allen drei Tests verbessert haben, keine (Lerner 2, 3, 10, 14, 15) oder nur manchmal (Lerner 11, 13) Schwierigkeiten mit der Motivation hatten. Lerner mit einer hohen Motivation bewerten demnach den Kurs und das Lernprogramm gut und schätzen ihren persönlichen Lernerfolg hoch ein. Lerner mit Motivationsschwierigkeiten tun dies nicht.

| Lerner | Verbesserung: Wortschatz | Verbesserung: Grammatik | Verbesserung: Sprechhandeln | Motivation   | Strategien  | metakognitive Strategien  | Verantwortung  |
|--------|--------------------------|-------------------------|-----------------------------|--|---|---|--|
|        |                          |                         |                             | 0 = nicht schwierig<br>1 = manchmal schwierig<br>2 = schwierig | wendet Strategien<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer an | wendet Strategien<br>1 = gar nicht<br>2 = selten<br>3 = manchmal<br>4 = normalerweise<br>5 = immer oder fast immer an | 1 = ganz beim Lehrer<br>2 = eher beim Lehrer<br>3 = eher bei mir<br>4 = ganz bei mir |
| 1      | 5                        | -8                      | 0                           | 0  | 2,8   | 3,7   | 3,0  |
| 2      | 11                       | 2                       | 0                           | 0  | 3,0   | 3,1   | 2,8  |
| 3      | 8                        | 8                       | 0                           | 0  | 4,0   | 4,6   | 2,8  |
| 4      | -3                       | -8                      | -2                          | 1  | 2,9   | 3,0   | 2,8  |
| 5      | -12                      | 3                       | 0                           | 2  | 3,2   | 3,0   | 3,3  |
| 6      | 2                        | 1                       | -4                          | 1  | 3,2   | 3,6   | 2,6  |
| 7      | -3                       | 1                       | 0                           | 2  | 3,1   | 3,2   | 3,1  |
| 8      | -5                       | 4                       | 2                           | 0  | --  | --  | --   |
| 9      | 0                        | 4                       | 0                           | 2  | 3,2   | 3,3   | 3,4  |
| 10     | 14                       | 21                      | 0                           | 0  | 2,1   | 2,2   | 3,2  |
| 11     | 7                        | 6                       | 1                           | 1  | 3,6   | 3,8   | 2,8  |
| 12     | 0                        | 0                       | 4                           | 2  | 3,6   | 4,2   | 2,8  |
| 13     | 4                        | 5                       | 0                           | 1  | 3,6   | 4,1   | 2,8  |
| 14     | 13                       | 9                       | 3                           | 0  | 3,7   | 3,7   | 2,6  |
| 15     | 3                        | 5                       | 2                           | 0  | 2,6   | 4,7   | 3,6  |

Tab. 7-49: Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei der Analyse der qualitativen Lernerdaten kristallisieren sich weitere Kriterien heraus, die für den Lernprozess in der Blended-Learning-Methode wichtig sind. So zeigt sich bei der Analyse der Wortschatztests, dass die Fokussierung der Aufmerksamkeit eine Rolle beim erfolgreichen Lernen spielt. Wenn sich die Lerner auf den Wortschatzerwerb und die dafür notwendigen Aufgaben konzentrieren, dann ist der Erfolg groß. Allerdings zeigt sich auch, dass für manche Lerner diese Aufmerksamkeitsfokussierung sehr schwer ist und sie die Aufgaben zum Wortschatz nur zum Teil oder gar nicht machen oder sie die Aufgaben zwar „abarbeiten“, den zu lernenden Wortschatz aber nicht tiefer verarbeiten, so dass er behalten würde. Auch wenn keine Beziehung zwischen der Leistungsverbesserung beim Wortschatz und den Behaltensstrategien festzustellen ist, würde sicherlich auch der gezielte und bewusste Einsatz dieser Strategien die Lernleistungen noch verbessern. Auch der Lernrhythmus wirkt sich auf die Lernleistung aus. Dabei ist nicht die Lerndauer entscheidend, sondern vielmehr, wie regelmäßig gelernt wird. Es kann auch beobachtet werden, dass die Lerner, die vor allem spät abends lernen, mit Müdigkeit und Konzentrationsproblemen zu kämpfen haben.

Der Lernrhythmus wirkt auch auf die Leistungen beim Grammatiklernen. Stärker als beim Wortschatzlernen wirkt hier jedoch der Einsatz von Lernstrategien, wobei vor allem kognitive und metakognitive Strategien wichtig zu sein scheinen. Beim Sprechen zeigt sich klar, dass sich die Lerner am stärksten verbessern, die am meisten üben. Aufmerksamkeit spielt hier insofern eine Rolle, als bei Lernern, die spezielle Redemittel im Fokus hatten, sich besonders im Ausdruck verbesserten; bei anderen Lernern, die sich innerhalb ihres Lernprozesses besonders auf Grammatik konzentrierten, konnten Verbesserungen bei der morphologischen und syntaktischen Korrektheit festgestellt werden.

Schwierigkeiten hatten die Lerner im Blended-Learning-Kurs, wie bereits erwähnt, zum Teil mit der Technik, mit der Motivation und außerdem mit äußeren Ablenkungen. So waren beispielsweise Filippo (Lerner 1) und Sean (2) beide glücklich über ihre Zuteilung zur Blended-Learning-Gruppe, weil beide von äußeren Umständen sehr in Anspruch genommen waren: Filippo von seiner wissenschaftlichen Arbeit und Sean von seinem neugeborenen Kind. Blended Learning war für sie beide pragmatisch gesehen die beste Lösung und beide waren zu Kursbeginn hochmotiviert. Beide waren aber während des Kurses so stark abgelenkt, dass das Lernen nur zum Teil erfolgreich war.

### **7.7.2 Eigenschaften eines erfolgreichen Blended-Learning-Lerners**

Welche Eigenschaften brauchen demnach erfolgreiche Lerner in einem Blended-Learning-Kurs? Zur Beantwortung dieser Frage führen die Lerner im Fragebogen 3 folgende Eigenschaften auf (Mehrfachantwortset mit Angaben in Prozent vgl. Anhang 17):



1. Motivation (10 Nennungen)
2. Disziplin (3 Nennungen)
3. Zeit (3 Nennungen)
4. Geduld (2 Nennungen)
5. sprachliche Vorkenntnisse (2 Nennungen)
6. technische Vorkenntnisse (2 Nennungen)
7. die eigenen Bedürfnisse kennen (2 Nennungen)
8. Erkennen der Qualität und des Nutzens einer Aufgabe (2 Nennungen)
9. Ausdauer (1 Nennung)

Die Lerner wurden außerdem gebeten, neben den Eigenschaften des erfolgreichen Blended-Learning-Lerners, auch den geeigneten Arbeitsplatz zu beschreiben. Dieser muss ruhig, möglichst frei von Ablenkungen und technisch gut ausgestattet sein. Filippo (Lerner 1) und Wong (Lernerin 7) haben beide häufig abends mit dem Programm gearbeitet.

Im Fragebogen 3 geben sie abschließend an, dass sie dann häufig müde und unkonzentriert waren und es deshalb besser gewesen wäre, wenn sie das Lernen tagsüber hätten unterbringen können. Valentina (Lernerin 10) musste in den CIP-Pool an der Universität gehen, um mit dem Programm zu arbeiten. Die Arbeitsatmosphäre dort hat ihr nicht gefallen, weshalb sie sich gewünscht hätte, zu Hause arbeiten zu können. Valentina schreibt außerdem, dass ein Blended-Learning-Kurs nicht gut ist, wenn man das Sprechen trainieren möchte, da man darin nicht ausreichend die Möglichkeit dazu hat.

Regina (Lernerin 11), Alejandra (Lernerin 14) und Vasili (Lerner 15) haben sich in allen drei Tests verbessert. Vergleicht man diese drei Lerner nun miteinander, stellt man fest, dass sie sich in ihrer Arbeitsweise durchaus ähneln. Alle beginnen den Deutschkurs mit klaren Zielen: Regina möchte ihre Wortschatzkenntnisse verbessern, die Grammatik wiederholen und fehlerfrei sprechen können. Alejandra möchte die Prüfungen der Sommeruniversität bestehen und Vasili den TestDaF, um danach in München studieren zu können. Alle drei sind hochmotiviert, wobei es sich bei Regina eher um eine intrinsische, bei Alejandra und Vasili um eine extrinsische Motivation handelt. Sie arbeiten regelmäßig und diszipliniert mit dem Lernprogramm und planen das Lernen in ihren Tagesablauf ein, das heißt, sie lernen nicht nur mit dem Programm, wenn sie gerade einmal Zeit haben, sondern sie nehmen sich gezielt dafür Zeit. Sie reflektieren ihren Lernprozess, nehmen Schwierigkeiten wahr und versuchen Lösungen dafür zu finden. So stellte Regina beispielsweise fest, dass sie Probleme mit ihren Aufgaben und der Konzentration bekommt, wenn sie länger als zwei Stunden am PC lernt. Nach dieser Erkenntnis dauern ihre Lernphasen nur noch 1,5 bis maximal zwei Stunden, finden dafür aber öfter pro Woche statt. Alicia wiederholte Übungen, in denen sie

Schwierigkeiten hatte, bis sie ihr leichter fielen. Regina hatte manchmal Motivationsprobleme, aber sie entwickelte eine Strategie, um mit ihnen fertig zu werden: „Ich habe dann passende Argumente gefunden, warum ich lernen muss, zum Beispiel: ich brauche das für meine Arbeit!“ (Zitat, Fragebogen 2). Vasili schreibt zum Thema Motivation: „Wer lernen will, der lernt auch. Die Motivation wird nicht vom Kurs oder dem Material hervorgerufen“ (Zitat Fragebogen 2). Auch bei technischen Problemen verlieren diese drei Lerner nicht die Geduld, sondern wenden sich an den technischen Support und oder lösen die Probleme selbst.

Sie haben demnach alle drei eine hohe Eingangsmotivation sowie eine hohe Problemtoleranz, die sie nicht vom Lernen ablenkt oder ihre Motivation verringert. Außerdem arbeiten sie regelmäßig und diszipliniert und können metakognitive Strategien zur Planung, Durchführung und Evaluation des Lernprozesses einsetzen. Vasili setzt kognitive, affektive, soziale und kompensatorische Strategien nur manchmal bis selten ein. Sie scheinen für seinen Lernprozess nicht so wichtig zu sein, dieser ist vor allem von Disziplin und metakognitiven Strategien geprägt. Regina und Alejandra setzen dagegen auch die anderen Strategien normalerweise ein. Alle drei nehmen regelmäßig Kontakt zur Lehrkraft auf, stellen Fragen, lassen Aufgaben korrigieren und bitten um Hilfestellungen, wenn es Schwierigkeiten gibt.

Aus den Antworten aller Lerner im Fragebogen 3 und den Eigenschaften von Regina, Alejandra und Vasili lässt sich nun eine Beschreibung des erfolgreichen Lerners für Blended Learning folgendermaßen ableiten:

Er ist motiviert und hat klare Ziele für seinen Lernprozess. Er arbeitet regelmäßig und diszipliniert. Er kennt seine Bedürfnisse beziehungsweise Schwächen und plant seine Lernphasen entsprechend. Während des Lernens reflektiert und verändert er bei Schwierigkeiten sein Lernverhalten. Er schöpft das Lernangebot voll aus, sucht Hilfestellungen durch die Lehrkraft oder andere Supportmöglichkeiten, wenn nötig und nimmt diese wahr. Er benötigt Ausdauer, um dieses Lernverhalten über die gesamte Kursdauer hindurch durchzuhalten. Technische Vorkenntnisse sind hilfreich, um die Problemtoleranz bei technischen Schwierigkeiten zu erhöhen, aber nicht unbedingt notwendig, wenn ein entsprechender Support geleistet wird.

## 8. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel soll die für diese Arbeit konzipierte und durchgeführte Untersuchung im Rückblick kritisch betrachtet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung werden vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung diskutiert. Im Sinne des *action research* (vgl. Kap. 6.1) werden anschließend im Kapitel 9 Überlegungen zur Verbesserungen des Blended-Learning-Modells angestellt und didaktische Vorschläge zur Unterstützung der Lerner und Lehrer gemacht.

### 8.1 Kritische Betrachtung der Untersuchung

Diese Untersuchung wurde auf der Basis einer relativ kleinen Stichprobe durchgeführt. Zu Beginn der Untersuchung gab es 51 Probanden: 23 Lerner in der Experimentgruppe, 28 Lerner in der Kontrollgruppe. Auch die Aussagen der beiden Lehrer wurden in der Untersuchung berücksichtigt. Im Laufe des Kurses sind je acht Lerner der Experiment- und der Kontrollgruppe abgesprungen, so dass am Ende die Daten von 35 Lernern und zwei Lehrern ausgewertet werden konnten. Da diese Stichprobe zu gering ist, um für mehrfaktorielle Variablen und multivariate Tests statistisch repräsentative Ergebnisse zu erzielen, wurden neben den deskriptiven Beschreibungen von bivariaten Testungen und Zusammenhängen von Anfang an qualitative Datensets eingesetzt. Diese sollten die statistischen Werte qualitativ ergänzen und weitere Informationen liefern. Der polymethodische Ansatz beziehungsweise die Triangulation der Daten wurde genutzt,

um den zu untersuchenden Gegenstand möglichst vielfältig angehen, 'einkreisen' zu können und die entsprechenden Analysen und Interpretationen aus verschiedenen Perspektiven abzusichern (Henrici 2000: 32).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung gelten für diese Stichprobe von erwachsenen Lernern mit einem relativ hohen Bildungshintergrund für Blended-Learning-Angebote in Deutschland und können nicht ohne weiteres auf andere Zielgruppen übertragen werden. Sie können aber sehr wohl als Ausgangsbasis für weitere Untersuchungen zum Blended Learning mit anderen Zielgruppen und anderen Untersuchungsschwerpunkten dienen.

### 8.2 Diskussion der Ergebnisse der Leistungsmessungstests

Die Ergebnisse der Wortschatztests ergaben, dass die Lerner im reinen Präsenzunterricht den Wortschatz besser gelernt und behalten haben als die Lerner in der Blended-Learning-Gruppe. Die Annahme, dass die selbstständige Interaktion der Lerner mit dem neuen Wortschatz entsprechend ihrer individuellen Vorkenntnisse lernfördernd ist, konnte aufgrund der Entscheidungsschwierigkeiten, was und wie gelernt werden sollte, nicht bestätigt werden.

Eine Schwierigkeit der Lerner der Experimentgruppe lag, wie die Daten zum Wortschatzerwerb und zum interaktiven Sprechhandeln zeigen, in der Steuerung der Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit der Lerner der Präsenzgruppe wurde durch den Lehrer und die gemeinsamen Aktivitäten stärker gesteuert, so dass diese genau wussten, was sie lernen sollten. Obwohl alle Lerner Zugriff auf dieselben Materialien hatten und die Lerner der Blended-Learning-Gruppe genaue Anleitungen hatten, welche Aufgaben bearbeitet werden sollten, waren die Lernerergebnisse sehr unterschiedlich. Dieses Ergebnis unterstützt die Interaktionshypothese von Allwright (1984a, 1984b), nach der *Input* nicht gleich *Intake* ist sowie auch die Einzelgänger-Hypothese von Riemer (1997). Die Tatsache, dass Lerner in ein und demselben Unterrichtsgeschehen zum Teil sehr unterschiedliche Lernerfahrungen machen, wirkt sich verständlicherweise bei Lernern, die zwar mit denselben Materialien lernen, also denselben Input haben, aber in verschiedenen Situationen lernen, noch stärker aus. In Präsenzklassen kann die Aufmerksamkeit der Lerner zumindest zum Teil gesteuert werden, indem beispielsweise neuer Wortschatz an der Tafel in Form von Mind-Maps festgehalten wird. So wird signalisiert, dass dieser Wortschatz wichtig ist und gelernt werden sollte. Dieses Ergebnis unterstützt die Bedeutungsaushandlungs-Hypothese von Long (1985). Das gemeinsame Erarbeiten des neuen Wortschatzes entspricht einem gemeinsamen Aushandlungsprozess. Nach Long (1985) ist dieser Prozess lernfördernd und baut auf Krashens Input-Hypothese (1982) auf:

[W]enn verständliches Input den Lernprozess fördert, dann sind unterrichtliche Interaktionssequenzen, durch die das Input verständlicher gemacht wird, lernfördernd und deshalb didaktisch zu empfehlen (Edmondson/House 2006: 265).

In den Selbstlernphasen müssen die Lerner die Aufmerksamkeit selbstständig steuern und Lernschwerpunkte setzen. Sie müssen den Input, auch wenn er bereits didaktisiert ist, eigenständig für ihre Bedürfnisse aufbereiten und verarbeiten. Die Individualisierung des Wortschatzerwerbs, die den individuellen flexiblen und dynamischen Organisationsstrukturen des mentalen Lexikons entgegenkommen soll, kann nur dann von den Lernern gewinnbringend genutzt werden, wenn die Lerner die notwendigen Hilfsmittel zur Hand haben, die ihnen bei der Aufmerksamkeitssteuerung und der Sprachverarbeitung helfen. Diese Hilfsmittel sind kognitive, metakognitive Strategien sowie Behaltensstrategien. In den Selbstlernphasen der Blended-Learning-Gruppe zeigt sich ein deutlicher Schwerpunkt vieler Lerner auf dem Grammatiktraining. Die Annahme, dass das Fremdsprachenlernen zu einem großen Teil aus „Grammatikpaukereii“ besteht, ist auf die schulische Prägung vieler Lerner zurückzuführen. Trotz der immer größer werdenden Verbreitung kommunikativer und

konstruktivistischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht nimmt das Grammatiktraining im Unterricht vielfach noch einen sehr großen Platz ein, was auf die Grammatik-Übersetzungsmethode zurückgeht. Auch wenn diese Methode längst in den Köpfen der Lehrer überholt ist, stellt Grammatik einen sehr gut beschreibbaren und fassbaren Bestandteil der Sprache dar. Da Sprache an sich offen und beweglich ist, ist Grammatik im Verhältnis dazu überschaubar und kategorisierbar. Das wiederum vermittelt Sicherheit sowohl bei den Lehrern als auch bei den Lernern und führt dazu, dass Grammatik einen wichtigen Stellenwert im Unterricht einnimmt. Auch bei den Blended-Learning-Lernern kann man dieses Phänomen beobachten. Die Grammatikthemen im Lernprogramm *uni-deutsch.de* sind klar gegliederte und abgegrenzte Kapitel, die sowohl aus induktiven als auch aus deduktiven Herangehensweisen, Animationen und umfangreichen Übungsangeboten bestehen. Deutlicher als beim Wortschatztraining wird die Aufmerksamkeit der Lerner hier gesteuert. Zusätzlich ermöglicht das Lernprogramm den Lernern somit nicht nur einen individuellen Lernrhythmus, sondern spricht auch verschiedene Lernertypen an. Die Grammatikerklärungen und -animationen wurden von den Lernern durchgängig sehr positiv bewertet. Es stellt sich nun die Frage, warum sich die Hypothese dennoch nicht erfüllt, dass Lerner in den multimedial gesteuerten Selbstlernphasen Grammatik besser lernen können als in den Präsenzphasen.

Eine Erklärung kann in der Einstellung der Lerner zum Medium liegen. Eine Studie von Salomon (1984) ergab, dass Lerner weniger Anstrengung in die Themen investieren, die Verarbeitung dadurch weniger gründlicher und der Lerneffekt geringer ausfällt, wenn die Lerner durch die Aufbereitung der Inhalte innerhalb des Mediums den Lernaufwand unterschätzt hatten. Daraus lässt sich wie bereits oben die Konsequenz ableiten, dass Input nicht gleich Intake ist. Um die vielfältigen Angebote eines Lernprogramms gewinnbringend einzusetzen, benötigen die Lerner die metakognitive Kompetenz, den Lernaufwand einzuschätzen, den Lernprozess zu planen, ihn nach der Durchführung zu evaluieren und gegebenenfalls zu ändern, wenn der gewünschte Erfolg ausblieb.

Wie beim Wortschatzerwerb können auch beim Grammatikerwerb und -training die erwarteten Vorteile der Individualisierung des Lernprozesses, des Umsetzens der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (Mayer 2005a, vgl. Kap. 3.2.2) sowie der aktiven Verarbeitung der Informationen nicht zum Tragen kommen, weil vielen Lernern die kognitive und metakognitive Kompetenz fehlt, um diese Vorteile zu nutzen.

Die Ergebnisse bei den Tests zum interaktiven Sprechhandeln können mit dem Sprichwort „Übung macht den Meister“ zusammengefasst werden. Dies unterstützt die quantitative Output-Hypothese von Seliger (1977), nach der Lerner, die viel sprechen auch gute

Lernfortschritte erzielen. Diese Hypothese wurde jedoch kritisch diskutiert (vgl. Kap. 3.2.4) und Untersuchungen von Rubin (1975, 1981) und von Naiman und Kollegen (1978) drehen die Aussage sogar um, indem sie feststellten, dass viel Sprechen allein noch keine erfolgreichen Lerner hervorbringt, dass jedoch erfolgreiche Lerner jede Gelegenheit ergreifen, um die Fremdsprache zu gebrauchen und so mehr Übung erhalten. Interessanterweise zeigt es sich jedoch, dass auch die beiden Lerner Regina und Vasili (Lerner 11 und 15) sich verbesserten, die das Sprechen intensiv mit den Übungen zum mündlichen Ausdruck im Lernprogramm trainierten. Da sich vor allem bei den Lernern der Experimentgruppe ein Lernerfolg zeigt, die in den Vortests eher schwach abgeschnitten und außerhalb des Unterrichts wenige Möglichkeiten zum Sprechen hatten, ist es nahe liegend zu folgern, dass der starke Anstieg der Übungsmöglichkeiten zu mutigerer Interaktion und zu einem Leistungsanstieg führt. Beide Lerner, Regina und Vasili, schöpften das Übungsangebot voll aus und ergriffen im Rahmen des Kurses jede Gelegenheit, das Sprechen zu trainieren. Ihr Lernverhalten unterstützt damit die Hypothese von Rubin (1975, 1981) und Naiman und Kollegen (1978). Die Kursdauer von sechs Wochen ist jedoch zu kurz, um klare Ergebnisse zum Lernprozess des Sprechhandelns zu erhalten. Es zeigt sich, dass einige Lerner sich mehr Möglichkeiten zum Sprechen gewünscht hätten und der Meinung waren, dass diese Fertigkeit beim Blended Learning zu kurz kommt (vgl. Kap. 7.5). Es ist daher in den Präsenzphasen besonders wichtig, einen Schwerpunkt auf mündliche Interaktionen zu legen und allen Lernern viele Gelegenheiten zum Sprechen zu bieten.

Aus der Zusammenführung der qualitativen und der quantitativen Daten wird ersichtlich, dass kognitive und metakognitive Kompetenz wichtige Faktoren für den Lernerfolg darstellen: Nur wenn die Lerner über ausreichende Strategien und die Fähigkeit verfügen,

1. die Aufmerksamkeit auf die zu lernenden Strukturen zu fokussieren,
2. die neuen Informationen so aufzubereiten, dass sie gut verarbeitet und behalten werden können und
3. die Lern- und Übungsangebote entsprechend der individuellen Bedürfnisse auszuschöpfen,

können sie die Selbstlernphasen effektiv nutzen und einen guten Lernerfolg erzielen.

### **8.3 Effizientes Blended Learning im Fremdsprachenunterricht**

Betrachtet man die Eigenschaften des erfolgreichen Blended-Learning-Lerners, wie sie in Kapitel 7.6.2 beschrieben wurden, erkennt man, dass er sich nur im Detail vom „good language learner“ von Naiman und Kollegen (1996) oder vom Lerner als Manager (Holec 1987) unterscheidet:

| <b>Der erfolgreiche Blended-Learning-Lerner</b>   | <b>The good language learner (Naiman et al. 1996: 225)</b>  | <b>The Learner as Manager (Holec 1987: 147; 151)</b>  |
|---|---|---|
| Er <ul style="list-style-type: none"> <li>- ist motiviert.</li> <li>- hat klare Ziele für seinen Lernprozess.</li> <li>- arbeitet regelmäßig und diszipliniert.</li> <li>- kennt seine Bedürfnisse beziehungsweise Schwächen.</li> <li>- plant seine Lernphasen entsprechend.</li> <li>- reflektiert sein Lernverhalten und verändert es bei Schwierigkeiten.</li> <li>- schöpft das Lernangebot voll aus.</li> <li>- sucht Hilfestellungen durch die Lehrkraft oder andere Supportmöglichkeiten, wenn nötig und nimmt diese wahr.</li> <li>- braucht Ausdauer.</li> </ul> Technische Vorkenntnisse sind hilfreich, aber nicht unbedingt notwendig. | The learner must <ul style="list-style-type: none"> <li>- be active in his approach to learning and practice.</li> <li>- come to grips with the language as a system.</li> <li>- use the language in real communication.</li> <li>- monitor his interlanguage.</li> <li>- come to terms with the affective demands of language learning.</li> </ul> | [G]ood learners are learners who are capable of assuming the role of manager of their learning. They know how to make all the decisions involved. In other words, they know how to learn (147).<br><br>On the whole, these learners regularly manage the choices of materials, methods and techniques, and to some extent, the evaluation tasks that form part of the learning process (151). |

Tab. 8-1: Der erfolgreiche Fremdsprachenlerner im Vergleich

Allen drei Definitionen ist gemeinsam, dass der gute oder ideale Lerner eine hohe metakognitive Kompetenz hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation seines Lernprozesses besitzt sowie die nötigen Strategien, die ihm bei der Verarbeitung der Sprachinformationen helfen. Worin unterscheidet sich der erfolgreiche Blended-Learning-Lerner aber nun vom generell erfolgreichen Lerner? Oder anders gefragt: welche Eigenschaften braucht der Blended-Learning-Lerner besonders? Kann man eine Hierarchie seiner Eigenschaften aufstellen? Die Antworten auf diese Fragen lassen sich am ehesten durch den Umkehrschluss finden: Der Lerner, der alle Eigenschaften des Blended-Learning-Lerner in sich trägt, ist der ideale Lerner per se und er kann wahrscheinlich mit jeder Methode erfolgreich lernen. Was aber passiert, wenn bestimmte Eigenschaften fehlen? Wie wirkt sich das auf den Lernprozess aus? Wie kann man dem Fehlen der entsprechenden Eigenschaft entgegenwirken?

Wie in Kap. 2.1.3 dargestellt, bestimmt die Motivation des Lerners, wie viel Zeit und Energie man für eine bestimmte Tätigkeit aufwendet. Die Ergebnisse dieser Untersuchung unterstützen die Ergebnisse von Atkinson (1980), der eine starke Korrelation zwischen Motivationsstärke und Zeitaufwand feststellt (vgl. Kap. 2.1.3). Bei den Lernern, die einen großen Lernerfolg verzeichnen konnten, konnte auch eine hohe Motivation festgestellt werden. Einige Lerner haben in der Kursevaluation jedoch auch Motivationsprobleme angegeben, wobei mehrfach genannt wurde, dass sie gerne mehr Kontakt zu den Mitlernenden und der Lehrkraft gehabt hätten. Diese Aussagen bestätigen die Untersuchungsergebnisse von Deci/Ryan (1993), dass soziale Eingebundenheit und Zugehörigkeit an eine dritte Größe, wie Lehrer oder eine Lerngemeinschaft die intrinsische Motivation fördern. Mangelnde

intrinsische Motivation kann, bei ausreichend extrinsischer Motivation (z.B. Leistungsdruck) dazu führen, dass die Lerner zwar die vorgegebenen Aufgaben bearbeiten, sie aber nur „abarbeiten“, ohne deren Sinn zu hinterfragen oder Nutzen daraus zu ziehen. Auch die Bereitschaft, den Lernprozess zu planen, zu beobachten und zu evaluieren sinkt und Ineffizienz kann nicht entdeckt und ausgeglichen werden. Intrinsische Motivation spielt folglich in den Selbstlernphasen eine sehr wichtige Rolle. Fehlt sie, können Fleiß und Disziplin, ausgelöst durch extrinsische Motivation, zwar den Lernprozess am Laufen halten, aber Engagement, Aufmerksamkeit und ein tieferes Verständnis fehlen und der Lernerfolg fällt geringer aus.

Die Untersuchung zeigt auch, dass die Lerner, die beim Blended Learning gute Lernerfolge erzielten, den ganzen Kurs hindurch regelmäßig gelernt haben. Regelmäßige und konzentrierte Lernphasen als Folge von Ausdauer und Disziplin spielen neben der Motivation demnach ebenfalls eine wichtige Rolle. Sehr lange und intensive, aber unregelmäßige Lernphasen hingegen waren von weniger Erfolg gekrönt. Auch die Expertise-Forschung (Cox 1926, Ericsson et al. 1993) bestätigt,

dass das Expertentum allein auf erhöhter Persistenz und einem erhöhten Einsatz beruht. Moderierende Faktoren auf dem Weg zum Experten sind vor allem die Motivation und die Bereitschaft sich intensiv und lange mit einem Thema oder einer Tätigkeit auseinanderzusetzen (Schmitz/Perels 2006: 54).

Fehlen Disziplin und Ausdauer, kann es im schlimmsten Fall zum Abbruch des Kurses kommen und der Lernerfolg damit ganz ausbleiben. Beide Eigenschaften sind eng an Motivation geknüpft, weshalb motivationsfördernde Maßnahmen auch die Disziplin und Ausdauer erhöhen können. Besonders soll hier die Maßnahme von kurzfristigen Arbeitszielen hervorgehoben werden. Diese dürfen nicht zu groß sein, so dass man sie auch in kürzeren Lernphasen erreichen kann. Britton und Tesser (1991) zeigten in ihrer Untersuchung eine positive Korrelation zwischen Zeitmanagement und Lernerfolg. Sind die Ziele zu umfangreich, besteht die Gefahr, dass die Lerner ihre Energie in langen und kraftraubenden Lernphasen aufbrauchen und ihnen „die Puste ausgeht“. Die Überwindung, schon bald danach die nächste Lernphase zu beginnen, wird größer, Disziplin und Ausdauer hingegen werden geringer. Es ist deshalb wichtig, nicht nur kurzfristige Arbeitsziele zur Motivationsförderung zu stecken, sondern diese auch so zu definieren, dass sie in regelmäßigen, dafür kürzeren Lernphasen gut zu bewältigen sind.

Die Eigenschaften, dass der Lerner

- seine Bedürfnisse beziehungsweise Schwächen kennt,
- seine Lernphasen entsprechend plant,
- sein Lernverhalten reflektiert und es bei Schwierigkeiten verändert,



- das Lernangebot seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend ausschöpft,
- Hilfestellungen durch die Lehrkraft oder andere Supportmöglichkeiten sucht und diese wenn nötig und wahrnimmt,

werden an dieser Stelle unter dem Aspekt metakognitive Kompetenz zusammengefasst (vgl. Kap. 2.1.1).

Fehlt die metakognitive Kompetenz beim Lerner, verläuft der Lernprozess unkontrolliert und eher zufällig. Im Präsenzunterricht kann sich der Lerner in diesem Fall zumindest teilweise am Lehrer oder den anderen Lernern orientieren. In den selbstbestimmten Lernphasen hingegen kann dies zu einem ineffektiven Ressourcenmanagement führen. Unkonkrete Ziele beeinträchtigen die Motivation, was wiederum negative Emotionen nach sich ziehen kann. Ohne die Hilfe von Lernstrategien werden neue Informationen möglicherweise nicht tiefgehend verarbeitet und die Behaltensleistung verringert.

Stellt man die Frage nach der Hierarchie der hier beschriebenen Eigenschaften, steht die metakognitive Kompetenz an erster Stelle. Ohne die Fähigkeit, den (selbstständigen) Lernprozess zu planen, zu beobachten, zu evaluieren und gegebenenfalls zu regulieren, läuft der Lernprozess zufällig ab. Im schlimmsten Fall kann dies zu einem Chaos und zum Kursabbruch führen. An zweiter Stelle steht die Motivation. Sie wird gefördert, wenn durch den Einsatz metakognitiver Aktivitäten der Lernprozess erfolgreich verläuft und führt gleichsam durch einen Rückkoppelungseffekt wiederum dazu, dass diese Aktivitäten auch weiterhin eingesetzt werden. Ausdauer und Fleiß stehen an dritter Stelle in der Hierarchie. Werden metakognitive Aktivitäten zur Planung, Durchführung und Regulation des Lernprozesses erfolgreich eingesetzt, steigt die Motivation und damit auch die Wahrscheinlichkeit, diesen Lernprozess über einen längeren Zeitraum hinweg durchzuhalten. Es wird deutlich, dass sich die Lerner vor hohe Anforderungen gestellt sehen, wenn sie in einem Blended-Learning-Modell erfolgreich eine Fremdsprache lernen sollen oder wollen. Wie die Untersuchung gezeigt hat, erfüllen viele Lerner die Anforderungen jedoch nicht von vorneherein. Daraus folgt, dass dem Lehrer in einem Blended-Learning-Modell die wichtige Aufgabe zufällt, an den Stellen helfend einzuschreiten, an denen die Lerner mit der Selbstständigkeit überfordert sind. Die Rolle des Lehrers verändert sich. Stärker als in einem traditionellen Fremdsprachenunterricht muss die Förderung der kognitiven und metakognitiven Kompetenzen sowie der Motivation im Vordergrund stehen. Die Lerner Regina, Alejandra und Vasili haben in der Untersuchung gezeigt, dass sich die im Kapitel 3.2.5 aufgestellten Hypothesen dann erfüllen, wenn die Lerner in den Selbstlernphasen die kognitiven und metakognitiven Werkzeuge adäquat einsetzen können.

Der Lehrer hat entsprechend die Aufgabe die Lerner in ihrem Lernprozess zu beraten, ihre Aufmerksamkeit auf die wichtigen Inhalte zu lenken, durch die Moderation der Aktivitäten in den Selbstlernphasen ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und der Verbindlichkeit der Lernziele zu schaffen und so einen wichtigen Beitrag zur Motivation der Lerner beizutragen.

Im Unterrichtsalltag begegnet man immer wieder der Angst von Lehrern, dass sie durch den Einsatz von E-Learning- beziehungsweise Blended-Learning-Modellen Arbeit verlieren und die Wichtigkeit ihrer Rolle abnimmt. Diese Angst ist jedoch unbegründet. Die Lehrerrolle nimmt in ihrer Bedeutung keineswegs ab, sondern verändert sich und neben der Vermittlung von fremdsprachlicher Kompetenz nimmt die Vermittlung von kognitiver und metakognitiver Kompetenz zu. Auch die Annahme, dass der Betreuungsaufwand geringer wird, je weiter die metakognitive Kompetenz bei den Lernern entwickelt ist, ist falsch. Je mehr metakognitive Kompetenz die Lerner besitzen, desto eher werden Beratungsangebote erkannt und wahrgenommen.

Viele Lehrer geben jedoch möglicherweise dem stark lehrergesteuerten Unterrichtsmodell den Vorzug, da es ihnen vertraut ist und sie sich in dieser Rolle sicher fühlen. Die Veränderung der Lehrerrolle trifft jedoch nicht nur auf Blended-Learning-Unterrichtsmodelle zu, sondern auch auf alle anderen konstruktivistisch geprägten Unterrichtsansätze, in denen nicht die Wissensvermittlung, sondern die Anregung von Lernprozessen im Vordergrund steht. In Blended-Learning-Modellen sind die Lerner jedoch stärker als in traditionellen Unterrichtsmodellen auf ihre metakognitiven Fähigkeiten und die Moderation des Lehrers angewiesen und ein Fehlen kann stärkere negative Auswirkungen haben als in der Klassengemeinschaft, in welcher der Lehrer die Arbeitsprozesse vorgibt, die Aufmerksamkeit lenkt und neue Strukturen gemeinsam erarbeitet werden.

## **9. Didaktische Vorschläge für ein erfolgreiches Blended-Learning-Modell**

Die Ergebnisse dieser Untersuchung machen deutlich, dass auch erwachsene Lerner, die bereits an einer Hochschule studieren oder es vorhaben und somit selbstständiges Lernen gewohnt sein sollten, Schwierigkeiten haben, den selbstständigen Fremdsprachenlernprozess effizient zu gestalten. Diese Tatsache stellt an Lehrkräfte eines Blended-Learning-Modells die didaktische Anforderung, die Defizite bei den Lernern zu erkennen und ihnen bei deren Bewältigung zu helfen.

### **Förderung der Motivation**

Ein Schritt, Motivation bei den Lernern zu wecken oder sie aufrechtzuerhalten, ist die Vermittlung des Gefühls der sozialen Eingebundenheit auch in den Selbstlernphasen. Der Lehrer muss dafür immer wieder, wenn auch virtuell, in Erscheinung treten, den Lernern helfen, individuelle und realistische Ziele zu stecken, Feedback zu geben und beratend zur Seite zu stehen. Dazu kann man beispielsweise das Forum einer Lernplattform nutzen. Darin können Aufgaben gestellt, Probleme mit dem Lehrer und anderen Lernern diskutiert oder ein „schwarzes Brett“ für Lerntipps initiiert werden. Das Forum wird so zu einem Ort, an dem die Teilnehmer nicht nur zu bestimmten Themen ihre Meinung äußern können, sondern zu einem aktiven Lernort, den die Teilnehmer regelmäßig aufsuchen müssen, um bestimmte Aufgaben zu erfahren oder lösen zu können. In den Präsenzphasen muss darauf Bezug genommen werden, indem beispielsweise der Lehrer auf eine neue Aufgabe im Forum verweist oder eine Aufgabe, die dort bereits gestellt wurde, im Unterricht bespricht. So entwickelt sich das Forum zu einem aktiven und kollektiven Lernort in den Selbstlernphasen, an dem die Lerner sich individuell, aber auch miteinander beschäftigen können.

Ein weiterer Schritt zur Motivationsförderung ist das Aufstellen von kurzfristigen Arbeitszielen (vgl. Bandura/Schunk: 1981). Im Falle eines Blended-Learning-Modells kann das bedeuten, nicht bereits zu Beginn des Kurses einen vollständigen Lernplan auszuhändigen, sondern mit den Lernern in den Präsenzphasen gemeinsam die Ziele für die nächste Selbstlernphase zu besprechen und festzulegen.

Auch Lob als Verstärkung kann ein wichtiger Schritt zur Steigerung der Motivation sein, wenn es effektiv eingesetzt wird (Gage/Berliner 1996). Brophy (1981) führte eine Untersuchung zur Auswirkung von Lob im Unterricht durch, die ergab, dass Lob dann effektiv ist,

wenn es kontingent erteilt wird, es die Einzelheiten des Erreichten spezifiziert und gekennzeichnet ist durch Variabilität, Spontaneität und Glaubwürdigkeit. Uneffektiv erscheint Lob hingegen, wenn es zufällig und unsystematisch erteilt wird, eine globale Reaktion darstellt und durch Allgemeinheit den Schüler glauben lässt, er erfahre keine ausreichende Beachtung (Schmitz/Perels, 2006: 126).

In den Selbstlernphasen können die Lerner individuelles und systematisches Lob über Tutoraufgaben erhalten. Diese Aufgaben werden nicht automatisch vom Programm korrigiert, sondern an den Tutor geschickt, der die Korrektur übernimmt, diese kommentiert und mit einem individuellen Lob versieht.

Gage und Berliner (1996) nennen außerdem die Schaffung einer Motivationsgrundlage als weiteren Schritt. Eine Motivationsgrundlage entsteht demnach, wenn die Lerner verstehen, welches Ziel mit einer Aufgabe verfolgt wird und was von ihnen erwartet wird. Dies kann zum einen durch eine klare und transparente Aufgabenstellung im Lernprogramm geschehen oder indem im Präsenzunterricht wichtige Aufgabenstellungen besprochen werden.

Des Weiteren ist die Anwendung von früher Gelerntem motivationsfördernd (Gage/Berliner 1996). Beim Blended Learning kann in einer fundierten Verzahnung der Selbstlern- und der Präsenzphasen, das was in einer Phase gelernt wurde, in der anderen Phase angewendet werden.

### **Steuerung der Aufmerksamkeit und Förderung der kognitiven und metakognitiven Kompetenz**

In der Untersuchung hat sich vor allem beim Wortschatzerwerb gezeigt, dass die Lerner in den Selbstlernphasen Schwierigkeiten haben zu erkennen, welcher neue Wortschatz gelernt werden soll. Es gilt demnach, den Lernern auf der einen Seite die Freiheit zu lassen, nach ihren individuellen Vorkenntnissen und Bedürfnissen zu lernen, ihnen aber auf der anderen Seite dabei zu helfen, den wichtigen neuen Wortschatz zu erkennen und zu trainieren. Da die Lerner zum Teil von ihren schulischen Erfahrungen her so geprägt sind, dass die Grammatikvermittlung einen Großteil des Fremdsprachenunterrichts ausmacht, muss ihnen zu Beginn, aber auch im Verlauf des Kurses immer wieder bewusst gemacht werden, dass in den Selbstlernphasen nicht nur Grammatik gelernt werden kann und soll, sondern auch der Wortschatz sowie die anderen Fertigkeiten trainiert werden können und sollen.

Die Steuerung der Aufmerksamkeit kann durch ein gemeinsames Aushandeln der Lernziele gefördert werden. Anstatt den Lernern zu Beginn des Blended-Learning-Kurses einen Lernplan auszuhändigen, der im schlimmsten Fall zwischen den Kursunterlagen verschwindet und nicht wieder angesehen wird, kann am Ende jeder Präsenzphase eine Sequenz eingeplant werden, in der gemeinsam besprochen wird, was in der kommenden Selbstlernphase

bearbeitet werden soll. Wichtig ist dabei auch, herauszuarbeiten, warum diese Lernziele für die Lerner wichtig sind und wozu ihnen diese dienen. Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der Lerner auf die entsprechenden Aufgaben gelenkt und die metakognitive Kompetenz der Planung des Lernereignisses angeregt.

Ebenso sollte in den Präsenzphasen eine Sequenz eingeplant werden, in der die Selbstlernphasen gemeinsam besprochen werden: Was lief gut? Gab es Probleme? Welche Probleme gab es? Wie kann man sich bei diesen Problemen behelfen?

Durch das gemeinsame Besprechen der Selbstlernphasen wird die metakognitive Kompetenz hinsichtlich des Monitorings und der Evaluation angeregt und gefördert. Durch das gemeinsame Erarbeiten von kognitiven, kompensatorischen und Behaltensstrategien können die Lerner die selbstständigen Lernphasen bewusster und kontrollierter durchführen. Die Präsenzphasen müssen demnach gezielt für die Vermittlung von Lern- und Kommunikationsstrategien eingesetzt und den Lernern darüber hinaus möglichst viele Gelegenheiten gegeben werden, mündlich interaktiv tätig zu sein und sich auszutauschen. Ausführliche Beschreibungen von Strategien und Hilfestellungen zu deren Vermittlung gibt es u.a. bei Ellis/Sinclair (1989), Oxford (1991), Bimmel (1995), Dörnyei (1995), Chamot und Kollegen (1999), Grenfell/Harris (1999), Macaro (2001), Scrivener (2005) und Götz (2006). In diesen Unterrichtssequenzen können auch Behaltensstrategien gemeinsam erarbeitet, eventuell erprobt und diskutiert werden, um den Lernern weitere Hilfestellungen für die Verarbeitung der neuen Informationen an die Hand zu geben. In jedem Fall ist es wichtig, im Präsenzunterricht die Lerner nach den Selbstlernphasen inhaltlich wieder zusammenzubringen, um zu vermeiden, dass sie in der Fülle der Materialien derart individuelle Lernwege beschreiten, dass sie an den gemeinsam ausgehandelten Lernzielen vorbeigehen und diese nicht erreichen. Dieses gemeinsame Aushandeln von Zielen und Erarbeiten von Lernstrategien entspricht den Kriterien der kritischen, konstruktiven, kommunikativen und konstruktivistischen Didaktik, die im Kapitel 4.4 näher beschrieben wurden.

Zur Förderung der Metakognition in einer Blended-Learning-Umgebung kann zum Teil auf die bei der Förderung der Motivation bereits genannten Punkte verwiesen werden:

- Schaffung eines Gruppengefühls auch in den Selbstlernphasen
- regelmäßiges Feedback und Lob
- fundierte Verzahnung der Selbstlern- und Präsenzphasen
- gemeinsame Erarbeitung lang- und kurzfristiger Lernziele in der Klassengemeinschaft
- Lernstrategien: Erarbeitung und Diskussion neuer Lernstrategien im Präsenzunterricht, Forum etc.

Des Weiteren schlägt Götz (2006) die Bewusstmachung der Phasen Planung, Monitoring und Regulation vor. Dafür bietet er eine Reihe von Hilfestellungen in Form von Arbeitsblättern und Ideen für Lerntagebücher an. Auch wenn diese für die Sekundarstufe konzipiert sind, können sie dennoch für erwachsene Lerner adaptiert werden. Der in dieser Untersuchung eingesetzte SILL-Fragebogen von Oxford (1991; vgl. auch Kapitel 2.4.2 und 6.3.1) eignet sich gut, um mehr über den Strategieeinsatz der Lerner zu erfahren. Mithilfe dieses Fragebogens können sich die Lerner der Strategien bewusst werden und entdecken, welche Strategien sie eher weniger stark einsetzen. Hier kann die Förderung einsetzen.

In einem Blended-Learning-Kontext kann die Förderung der Metakognition in alle Phasen eingebaut werden.

Im Präsenzunterricht können die verschiedenen Teilaspekte des Lernprozesses, wie die Planung, Beobachtung und Regulation in der Klassengemeinschaft erarbeitet und besprochen werden. Dazu erarbeitete Ergebnisse von Gruppen- oder Einzelaktivitäten können in Wandpostern oder einer „Lernecke“ ausgestellt werden. Eine weitere Möglichkeit ist die Präsentation von Lernstrategien und Aktivitäten zur Förderung der Metakognition in Form von Stationen. Die Lerner können so verschiedene Strategien und Aktivitäten kennen lernen und ausprobieren. Anschließend kann im Plenum besprochen werden, welche Strategien und Aktivitäten die Lerner ansprechen.

In den Selbstlernphasen können die Lerner wie auch der Lehrer Strategien in Form von Lerntipps ins Forum stellen und diskutieren. Ein Lerntagebuch kann den Lernern helfen, sich ihren Lernprozess bewusst zu machen, Probleme zu erkennen und nach und nach die verschiedenen, oben genannten Teilaspekte Ressourcen, Ziele, Volition und Lernstrategien besser zu planen und zu regulieren.

Auch die individuelle Lernberatung sollte in einem Blended-Learning-Kontext einen festen Platz haben, in der die Lerner sich gezielt hinsichtlich ihrer eigenen Schwierigkeiten Rat holen können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Lerner immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Verantwortung für den Erfolg ihres Lernprozesses zu einem großen Teil bei ihnen liegt und sie bei Schwierigkeiten selbst aktiv werden und Hilfe suchen müssen. Aus diesem Grund ist es nötig, die Förderung kognitiver und metakognitiver Kompetenz in einem Blended-Learning-Modell sinnvoll zu implementieren, damit sich Blended Learning in Zukunft als ernstzunehmende alternative Lernmethode etablieren kann.

Edmondson und House (2006: 285) benutzen als Metapher eine Bibliothek für die allgemeine Sprachverarbeitung.

Nach dieser Metapher hat jeder von uns seine eigene 'Bibliothek' im Kopf. Was nun die Sprachleistung auf der Basis unserer 'Bibliotheken' betrifft, so sind vier Fragen besonders relevant:

- (i) Sind die benötigten bzw. gesuchten Bücher überhaupt vorhanden?
- (ii) Hat der Inhaber der Bibliothek die vorhandenen Bücher wirklich gelesen und verstanden?
- (iii) Kann man die Bücher durch Querverweise, Mehrfachkatalogisierung und vernünftige Organisation miteinander vergleichen und z.B. für ein Referatsthema leicht zusammenstellen?
- (iv) Sind die Bücher leicht auffindbar? Wie lange braucht man, um einen gesuchten Text zu finden?

Diese Metapher zeigt anschaulich den Zusammenhang von deklarativem Wissen (die Bücher) und prozeduralem Wissen (Umgang mit den Büchern) und kann aus diesem Grund auch auf Blended Learning übertragen werden. In einer gut ausgestatteten Blended-Learning-Lernumgebung (Bibliothek) sind alle Informationen vorhanden, welche die Lerner für den Lernprozess benötigen. Die Schwierigkeit liegt jedoch in der Verarbeitung der Informationen und dem Umgang mit ihnen, die es zu meistern gilt. Hierzu werden spezifische Lernstrategien (Behaltens- und kognitive Strategien) sowie metakognitive Strategien zur erfolgreichen Planung, Durchführung und Evaluation des Lernprozesses benötigt. Der Lehrer kann, um bei der Metapher der Bibliothek zu bleiben, als Bibliothekar fungieren und den Lernern helfen, sich in der Bibliothek zurechtzufinden.

Aus diesen Empfehlungen kann folgendes Fazit gezogen werden: die Vermittlung und das Training von Lernstrategien sollte eine noch wichtigere Rolle im Präsenzunterricht als bisher einnehmen, so dass diese in den Selbstlernphasen direkt umgesetzt und angewendet werden können.

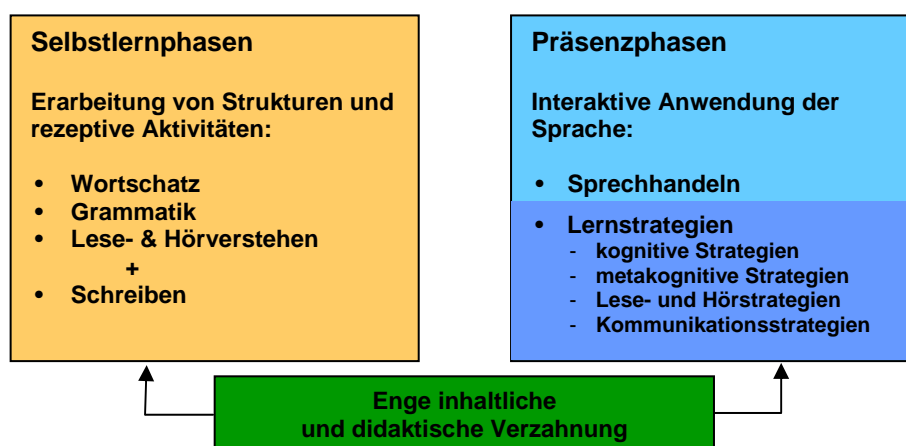


Abb. 9-1: Erweitertes Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht

Die Erarbeitung von Lernstrategien wiederum eignet sich gut als Sprech Anlass, so dass, wie in Kap. 3 gefordert, die Anwendung der Sprache im Präsenzunterricht im Vordergrund steht. Daneben leistet dieser zusätzlich auch noch einen wichtigen Beitrag zur Förderung des

selbstständigen Lernens, der Lernerautonomie und damit zum lebenslangen Lernen, das unter anderem im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen als übergeordnetes Ziel genannt wird.

Für Organisatoren solcher Kurse (Institutionen, Lehrer) bedeutet das, bereits im Vorfeld des Kurses neben einem didaktisch und theoretisch fundierten Konzept auch eine Beratung anzubieten, die das Kurskonzept transparent vermittelt und den Lernern ihren Anteil an Eigenverantwortung für den Lernprozess bewusst macht. Gleichzeitig können sich die Organisatoren ein Bild der Kursteilnehmer und damit eine Bedarfsanalyse hinsichtlich der metakognitiven Kompetenz und Lernziele machen, um das effiziente Lernen gezielt fördern zu können.



## 10. Schlussbemerkung

Bereits in früheren Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass die digitalen Medien einen Mehrwert zum Fremdsprachenunterricht zum Beispiel durch Grammatikanimationen (Roche/Scheller 2006, Scheller 2008) oder digitalisierte Wörternetze (Plieger 2006, 2007) beitragen können.

Abschließend soll nun noch einmal auf die eingangs gestellte Frage eingegangen werden: Ist Blended Learning nur eine pragmatische Alternative zum traditionellen Präsenzunterricht, oder kann Blended Learning eine ernstzunehmende alternative Lernmethode sein, die den Fremdsprachenlernprozess unterstützt?

Betrachtet man die Ergebnisse dieser explorativen Studie mit der nur kleinen Stichprobe, kann man diese Frage zunächst mit einem vorsichtigen „Ja“ beantworten. Es wurde deutlich, dass Blended Learning dann eine ernstzunehmende alternative Lernmethode sein kann, wenn

1. Lehrer und Lerner das nötige Rüstzeug haben, um die unterschiedlichen Lernphasen effektiv zu nutzen und
2. die Lerninhalte so auf die Selbstlern- und Präsenzphasen verteilt sind, dass man zum einen den individuellen Lernervariablen gerecht wird und zum anderen der Präsenzunterricht eine neue Qualität erhält, indem er, mehr noch als bisher, Raum zum interaktiven Sprechhandeln bietet und die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lerner fördert.

Dazu ist es jedoch notwendig, die Lehrer so auszubilden, dass sie diese Fähigkeiten selbst besitzen und an die Lerner weitergeben können. Die Entwicklung der Lernerautonomie muss folglich einen wichtigen Platz in der Lehreraus- und -fortbildung einnehmen.

Um die eingangs gestellte und hier wiederholte Frage aber noch deutlicher und genauer beantworten zu können, sind weitere Untersuchungen nötig. Die Fragestellungen dabei sind vielfältig:

- Eignet sich Blended Learning im Fremdsprachenunterricht für Lerner aller Niveaustufen gleichermaßen gut oder eignet es sich besser für fortgeschrittene Lerner?
- Spielt das Alter bei der Akzeptanz und erfolgreichen Umsetzung von Blended-Learning-Angeboten eine Rolle?
- Der Umgang der Lerner mit den einzelnen Handlungskompetenzen, die in dieser Studie nur zum Teil berücksichtigt wurden, sollte in zukünftigen Studien noch gezielter untersucht werden.
- Wie wirkt sich der gezielte Einsatz von Lernstrategien in einem Blended-Learning-Kontext auf die Lernergebnisse aus? Welche Strategien sind besonders wichtig und wie können diese nachhaltig vermittelt werden?

Ein Impuls für zukünftige Untersuchungen ergab sich aus Gesprächen mit Probanden dieser Untersuchung, die erklärten, dass ihnen in einem Sprachkurs in Deutschland die soziale Eingebundenheit in einer Klassengemeinschaft sehr wichtig ist, um den Kurs auch als Ort der Integration zu erleben. So entsteht möglicherweise eine unbewusste Ablehnung bei manchen Lernern gegen das Blended-Learning-Modell, da ihnen in den Selbstlernphasen genau diese soziale Eingebundenheit fehlt. Daraus ergibt sich die Frage:

- Unterscheiden sich Blended-Learning-Angebote im Ausland von denen, die im Zielsprachenland angeboten? Wenn ja, worin unterscheiden sie sich?

Andere Fragestellungen richten sich an die Gestaltung von Blended-Learning-Angeboten:

- Wirken sich kooperative Aufgabenstellungen in den Selbstlernphasen positiv auf die Motivation und damit auf die Lernleistung aus?
- Wie müssen Lernumgebungen in einem Blended-Learning-Kontext gestaltet sein, damit sie eine hohe Akzeptanz bei den Lernern erreichen und die Lernprozesse sinnvoll unterstützen?

Ein weiterer Forschungsimpuls ergibt sich aus der Überlegung, ob sich verschiedene kulturelle Hintergründe der Lerner unterschiedlich auf das Lernverhalten in einem Blended-Learning-Kurs auswirken (vgl. Todorova 2009). Daraus folgt dann auch die Frage:

- Wie müssen Blended-Learning-Angebote für spezielle kulturelle Zielgruppen gestaltet sein, damit sie den individuellen Bedürfnissen der Lerntradition der Lerner gerecht werden?

Das Thema Blended Learning wird in Zukunft für firmeninterne Weiterbildungen, an Hochschulen sowie in privaten Weiterbildungseinrichtungen immer wichtiger werden. Weitere Untersuchungen zum Blended Learning allgemein und zum Blended Learning im Fremdsprachenunterricht sind notwendig, um die Prozesse, die darin stattfinden, genauer zu verstehen. Über das Verständnis der Prozesse, die beim Blended Learning ablaufen, können Hilfestellungen und Werkzeuge entwickelt werden, die Organisatoren und Lehrern helfen, Blended-Learning-Angebote zu konzipieren, die mehr als nur eine pragmatische Alternative sind.

## Literaturverzeichnis

- Aguado, K.: Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, K. (Hg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengren 2000, S. 119-132
- Aitchison, J.: *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen 1997
- Albert, R.; Koster, C.J.: *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen 2002
- Allum, P.: CALL and the Classroom: the case for comparative research. In: *ReCALL* 14 (1) 2002, S. 146-166
- Allwright, D.: The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. In: *Applied Linguistics*. 2/ 1984a, S. 156-171
- Allwright, D.: Why don't learners learn what teachers teach? – The Interaction Hypothesis. In: Singleton, D.M.; Little, D.G. (Hg.): *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin 1984b, S. 3-18
- Allwright, D.: *Observation in the language classroom*. London 1988
- Anderson, J.R.: *Cognitive Psychology and its implications*. San Francisco 1980
- Andrews, D.H.; Goodson, L.A.: A comparative analysis of models of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 4/1980, S. 2-16
- Arendt, M.: Hörverstehen – gezielt geschult. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 2/1989, S. 164-171
- Association of College and Research Libraries: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*.  
<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.cfm>,  
 Abrufdatum: 01.03.2008
- Austin, J.L.: *How to do Things with Words*. London 1976
- Ausubel, D.: *Educational Psychology: a Cognitive View*. New York 1968
- Ausubel, D.: *Psychologie des Unterrichts*. Weinheim 1974
- Aßbeck, J.: Lernen, wie man fremdsprachig schreiben lernt. Der mühsame Weg zur Selbständigkeit. In: *Praxis* 3/1993, S. 229-237
- Anderson, J.R.: *Cognitive Psychology and its implications*. San Francisco 1980
- Atkinson, J.W.: Motivational effects on so-called tests of ability and educational achievement. In: Fyans, L.J. Jr. (Hg.): *Achievement motivation*. New York 1980
- Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M.: Human memory: A proposed system and its control processes. In: Spence, K.W.; Spence, J.T. (Hg.): *The psychology of learning and motivation*, Bd. 2. New York 1968, S. 89-195
- Ayres, P.; Sweller, J.: The Splitt-Attention Principle in Multimedia Learning. In: Mayer, R.E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2005, S. 135-146
- Back, A.; Seufert, S.; Kramhöller, S.: Technology enabled Management Education: Die Lernumgebung MBE Genius im Bereich Executive Study an der Universität St. Gallen. In: *management* 3/1998, S. 36-42
- Bahns, J.: Hörverstehen – Hält die Praxis, was die Theorie verspricht? In: Jung, U.O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M. 2006, S. 125-132

- Bailey, K.M.: *Mon journal de la classe de Française: an introspektive analysis of an individual's language learning experience*. Unveröffentlichtes Manuskript, Englisch Department (ESL Section). University of California, Los Angeles 1978, zitiert nach Bailey, K.M.; Long, M.H.; Peck, S. (Hg.): *Second Language Acquisition Studies*. Rowley 1983
- Bailey, K.M.; Ochsner, R.: A methodological review of the diary studies: windmill tilting or social science? In: Bailey, K.M.; Long, M.H.; Peck, S. (Hg.): *Second Language Acquisition Studies*. Rowley 1983, S. 90
- Bandura, A.: Self-efficacy mechanism in human agency. In: *American Psychologist* 37/1982, S. 747-755
- Bandura, A.; Schunk, D.H.: Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 41/1981, S. 586-598
- Baumgartner, Peter; Payr, Sabine: *Lernen mit Software*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994
- Baumgartner, P: Didaktik und Reusable Learning Objects (RLO's). In: Carstensen, D.; Barrios, B. (Hg.): *Campus 2004 – Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre?* Münster 2004, S. 311-327
- Bausch, K.-R.; Krumm, H.-J.: Fremdsprachendidaktik. In: Bausch, K.-R.; Christ, N.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1991, S. 1-7
- Becker, D.; Oldenbürger, H.-A.; Piehl, J.: Motivation und Emotion. In: Lüer, G. (Hg.): *Allgemeine experimentelle Psychologie: Eine Einführung in die methodischen Grundlagen mit praktischen Übungen für das Experimentelle Praktikum*. Stuttgart 1987, S. 431-470
- Bell, G.: *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*. Frankfurt a.M. 2005
- Benson, P.; Voller, P. (Hg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London 1997
- Bereiter, C.; Scardamalia, M.: Two Models of Classroom Learning Using a Communal Database. In: Dijkstra, S.; Krammer, H.P.M.; van Merriënboer, J.J.G. (Hg.): *Instructional Models in Computer-Based Learning Environments* (NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences; 104). Berlin/Heidelberg 1992, S. 229-241
- Bernhardt, E.B.; Kamil, M.L.: Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. In: *Applied Linguistics* 16/1995, S. 15-35
- Bimmel, P.: Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktion und Vermittlungsformen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer: Fremdsprachenlerntheorien. 1995, S. 16-21
- Blake, R.: Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. In: *Language Learning & Technology*, 1/2000, S. 120-136  
<http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Bleyhl, W.: Ist früher besser? Die Bedeutung des frühen Lernens. In Edelhoff, V. (Hg.): *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus: Eine praxisnahe Orientierungshilfe*. Frankfurt am Main 2003, S. 5-23
- Blumstengel, A.: *Entwicklung hypermedialer Lernsysteme*. 1998  
[http://dsor.upb.de/~blumstengel/main\\_index\\_titel.html](http://dsor.upb.de/~blumstengel/main_index_titel.html), Abrufdatum: 01.03.2008
- Boekaerts, M.: Self-regulated learning: Where are we today. In: *International Journal of Educational Research*, 31/1999, S. 445-457

- Bolton, S.: Sprachproduktive Tests im Blick testtheoretischer Fragen. In: Kühn, I.; Lehker, M.; Timmermann, W. (Hg.): *Sprachtests in der Diskussion*. Frankfurt a. M. 2005, S. 53-59
- Bongaerts, T.; Poulish, N.: Communication Strategies in L1 and L2: same or different? In: *Applied Linguistics* 3/1989, S. 253-268
- Brandl, K.: Integrating Internet-Based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher- to Student-Centered Approaches. In: *Language Learning & Technology*, 3/2002, S. 87-107
- Brink, S.: *Evaluation hypertextbasierter Lernumgebungen*. Hamburg 1997
- Britton, B.K.; Tesser, A.: Effects of time management practices on college grades. In: *Journal of Educational Research*. 83/1991, S. 405-410
- Broadbent, D.E.: *Perception and Communication*. Oxford 1958
- Brophy, J.E.: Teacher praise: A functional analysis. In: *Review of Educational Research* 51/1981, S. 5-32
- Bruer, J.T.: *The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. New York 1999
- Bußmann, H.: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart 1990
- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2002
- Caladine, R.: *Definitions, glossaries and terms*. 2000  
<http://ncode.uow.edu.au/info/definitions.html>, Abrufdatum: 18.03.2007
- Cambourne, B.: *How important is theory to the reading teacher?* In: *Australian Journal of Reading*. 2/1979, S. 78-90
- Carrell, P.L.; Grabe, W.: Reading. In: Schmitt, N. (Hg.): *An Introduction to Applied Linguistics*. London 2002, S. 233-250
- Chamot, A.U.; Barnhardt, S.; El-Dinary, P.B.; Robbins, J.: *The learning strategies handbook*. New York 1999
- Chamot, A.U.: Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In: Barkowski, H.; Funk, H. (Hg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin 2004, S. 10-35
- Chan, W.M.: Lernerautonomie und die metakognitive Entwicklung – Argumente für einen Perspektivenwechsel. In: Barkowski, H.; Funk, H. (Hg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin 2004, S. 109-126
- Chaudron, C.: *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*. Cambridge 1988
- Clark, J.L.D.: The Pennsylvanian Project and the „Audiolingual vs. Traditional“ Question. In: *The Modern Language Journal*. 6/1969, S. 388-396
- Clark, R.E.: Reconsidering research on learning from media. In: *Review on Educational Research*. 4/1983, S. 445-459
- Clark, R.E.: Media Will Never Influence Learning. In: *Educational Research and Development Technology* 2/1994, S. 21-29
- Comenius, J.A.: *Analytische Didaktik und andere pädagogische Schriften*. Hofmann, F. (Hg.), Berlin 1959

- Conference on Regional and Minority Languages in Education Systems*, 27., 28. April 2006.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_de.html), Abrufdatum: 01.03.2008
- Council of Australian University Librarians: *Information Literacy Standards*. 2001.  
<http://www.caul.edu.au/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Cotteral, S.: Working with Groups. Introduction. In: Cotteral, S.; Crabbe, D. (Hg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt a. Main 1999, S. 43-49
- Cox, C.M.: *Genetic studies of genius. Vol. II*. Stanford 1926
- Craik, F.I.M; Lockhardt, R.S.: Levels of Processing: A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 11/1972, S. 671-684
- von Cube, F.: *Was ist Kybernetik?: Grundbegriffe, Methoden und Anwendungen*. München 1972
- Dahlhaus, B.: *Fertigkeit Hören*. Berlin 1994
- Dam, L.: How do we recognize an autonomous classroom? In: *Die neueren Sprachen* 5/1994, S. 503-527
- Dam, L.; Legenhausen, L.: Language Acquisition in an autonomous learning environment: Learners' self-evaluations and external assessments compared. In: Cotteral, S.; Crabbe, D. (Hg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt a. Main 1999, S. 89-103
- Day, R.R.: Student Participation in ESL Classroom, or Some Imperfections in Practice. In: *Language Learning* 34/1984, S. 69-102
- De Bot, K.: The Multilingual Lexicon : Modelling Selection and Control. In: *The International Journal of Multilingualism* 1/2004, S. 17-32
- deCharms, R.: Motivation enhancement in educational settings. In: Ames, R.E.; Ames, C. (Hg.): *Motivation in education*. Vol. 1. New York 1984, S. 275-310
- Deci, E.L.; Ryan, R.M.: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York 1985
- Deci, E.L.; Ryan, R.M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 39/1993, S. 223-238
- De Florio-Hansen, I.: Lesemotivation und Lesekompetenz. In: *Fremdsprachenunterricht*. 6/2003, S. 403-408
- DeKeyser, R.M; Larson-Hall, J.: What does the critical period really mean. In: Kroll, J.F.; de Groot, A.M.B.(Hg.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Oxford 2005
- Diekmann, A.: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg 1995
- Dijkstra, T.; Kempen, G.: *Einführung in die Psycholinguistik*. Bern 1993
- Dörnyei, Z.: On the teachability of communication strategies. In: *TESOL Quarterly*. 29/1995, S. 55-85
- Dohmen, G.: *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: 1996
- Dretzke, B.: Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U.O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. Main 2006, S. 132-140



- Duffy, T.M., Jonassen, D.H.: Constructivism: New Implications for Instructional Technology. In: Duffy, T.M., Jonassen, D.H. (Hg.): *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. Hillsdale 1992, S. 1-16
- East, P.: *Deklaratives und prozedurales Wissen im Fremdsprachenerwerb: Eine empirische Untersuchung des Grammatikwissens von deutschen Lernern mit Englisch als Fremdsprache*. München 1992
- Edmondson, W.J.: Methods, Approaches, Principles and Practises. In: Knibbeler, W.; Bernards, M. (Hg.): *New Approaches in Foreign Language Methodology*. Nijmegen 1984, S. 53-62
- Edmondson, W.J.; House, J.: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen 2006
- Eck, A.; Legenhausen, L.; Wolff, D.: Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme. In: Fechner, Jürgen (Hg.): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin 1994, S. 59-74
- Eckes, T.: Facetten des Sprachtestens: Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Wolff, A.; Ostermann, T.; Chlosta, C. (Hg.): *Integration durch Sprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache)*. Regensburg 2004, S. 485-518
- Ellis, N.C.: The Processes of Second Language Acquisition. In: VanPatten, B.; Williams, J.; Rott, S.; Overstreet, M. (Hg.): *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. London 2004, S. 50-76
- Ellis, R.: *Instructed Second Language Development*. Oxford 1990
- Ellis, G.; Sinclair, B.: *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge 1989
- Engelkamp, J.: *Das menschliche Gedächtnis. Das Erinnern von Sprache, Bildern und Handlungen*. Göttingen 1990
- England, E.; Finney, A.: *Managing Multimedia*. New York 1996
- Ericsson, K.A.; Krampe, R.T.; Tesch-Römer, C.: The Role Of Deliberate Practice In The Acquisition Of Expert Performance. In: *Psychological Review*, 3/1993, S. 263-406
- Faerch, K.; Kasper, G.: Cognitive dimensions of language transfer. In: Kellerman, E.; Sharwood Smith, M. (Hg.): *Crosslinguistic influence in second language learning*. New York 1986
- Figge, U.L.: Muttersprachenerwerb als ontogenetisches Hindernis für den Fremdsprachenerwerb. In Helbig, B.; Kleppin, K.; Königs, F.G. (Hg.): *Sprachlehrforschung im Wandel: Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen 2000, S. 511-520
- Flavell, J.H.: Meta-cognitive aspects of problem solving. In: Resnick, B. (Hg.): *The nature of intelligence*. Hillsdale 1976, S. 231-235
- Freeman, D.: „Mistaken constructs“: Re-examining the nature and assumptions of language teacher education. In: Alatis, J.E. (Hg.): *Georgetown University round table on languages and linguistics*. Washington 1991, S. 25-39
- Fritsch, H.: *Contrasting Distance education drop out experience*. 2003 <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/contrast.htm>, Abrufdatum: 01.03.2008

- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen 1972
- Gage, N.L.; Berliner, D.C.: *Pädagogische Psychologie.* Weinheim 1996
- Gagné, R.M.: *The conditions of learning.* New York 1965
- Gagné, R.M.: Instruction and the conditions of learning. In: Siegel, L. (Hg.): *Instruction: Some contemporary viewpoints.* San Francisco 1967, S. 291-313
- Gaspar, C.: Situating French language teaching and learning in the age of internet. In: *The French Review.* 1/1998, S. 69-80
- Gass, M.S.: *Input, interaction, and the second language learner.* Mahwah 1997
- Gayeski, D.M.: Enhancing the Acceptance and Cultural Validity of Interactive Multi-Media. In: Giardina, M. (Hg.): *Cognitive Modelling and Interactive Environments in Language Learning. Human Factors and Technical Considerations on Design Issues* (NATO ASI Series. Derives F: Computer and Systems Sciences; 93). Berlin/Heidelberg 1992, S. 83-94
- Glaboniat, M.; Müller, M.; Rusch, P.; Schmitz, H.; Wertenschlag, L. (Hg.): *Profile Deutsch.* Berlin 2002
- von Glasersfeld, E.: *Radikaler Konstruktivismus.* Frankfurt a. Main, 1995
- Goodman, K.; Burke, C.: *Theoretically based studies of patterns of miscues in oral reading performance.* Washington 1972
- Goethe-Institut Inter Nationes; KMK; EDK; BMBWK (Hg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin 2001
- Götz, T.: *Selbstreguliertes Lernen. Förderung metakognitiver Kompetenzen im Unterricht der Sekundarstufe.* Donauwörth 2006
- Götz, T.; Hartinger, A.: Ein schönes Gefühl – mit Interesse lernen. In: *Sache – Wort – Zahl.* 60/2004, S. 19-25
- Gottfried, A.E.: Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. In: *Journal of Educational Psychology.* 77/1985, S. 631-645
- Grabe, M.; Grabe, C.: *Integrating technology for meaningful learning.* New York 2001
- Grabe, W.: Current developments in second language reading research. In: *TESOL Quarterly* 3/1991, S. 375-406
- Graesser, A.C.: *Prose Comprehension Beyond the World.* New York 1981
- Grenfell, M.; Harris, V.: *Modern languages and learning strategies: In theory and practice.* London 1999
- Grimes, J.; Potel, M.: What is Multimedia ? In : *IEEE Computer Graphics & Applications* 1/1991, S. 49-52
- Grimm, H.; Engelkamp, J.: *Sprachpsychologie: Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik.* Berlin 1981
- Grotjahn, R.: Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, J.-P.; Vollmer, H. (Hg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen, 7.-9. Oktober 1991.* Bochum 1993, S. 223-248



- Grotjahn, R.: Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Aguado, K. (Hg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengren 2000, S. 19-30
- Grotjahn, R.: Je früher desto besser? – Neue Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürsche, H.; Tinnefeld, T. (Hg.): *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum 2005, S. 186-202
- Habermas, J.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Tübingen 1967
- Hahn, A.: Korrektive Phonetik: Ausspracheunterricht „Revisited“. In: Jung, U.O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. Main 2006, S. 140-145
- Hadfield, J.; Hadfield, C.: *Simple listening activities*. Oxford 1999
- Hasselhorn, M.: Metakognition und Lernen. In: Nold, G. (Hg.): *Lernbedingungen und Lernstrategien*. Tübingen 1992, S. 35-63
- Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln*. Berlin 1989
- Henrici, G.: Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. In: Aguado, K. (Hg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengren 2000, S. 31-40
- Herbart, J.F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen 1806
- Hess, W.H.: Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz. In: *InfoDaF* 1/2003, S. 14-23
- Hölscher, P.; Piepho, H.E.; Roche, J.: *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel 2006
- Hoffmeyer-Zlotnik, J.: Handhabung verbaler Daten in der Sozialforschung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hg.): *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen 1992, S. 1-7
- Hohmann, H.-O.: Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U.O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. Main 2006, S. 152-159
- Holec, H.: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg 1980
- Holec, H.: The Learner as Manager: Managing Learning or Managing to Learn? In: Wenden, A.; Rubin, J. (Hg.): *Learner Strategies in Language Learning*. Hertfordshire 1987, S. 145-158
- Homann, B.: Standards der Informationskompetenz. In: *Bibliotheksdienst* 5/36, 2002, S. 625-638
- Hovstadt, K.: *Multimedia leicht gemacht*. Bergisch Gladbach 1994
- Hoyt, W.T.: Rater bias in psychological research: When is it a problem and what can we do about it? In: *Psychological Methods* 4/2000, S. 64-86
- Issing, L.J.: Instruktionsdesign für Multimedia. In: Issing, L.J.; Klimsa, P. (Hg.): *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim 2002. S. 151-176
- Jung, C. G.: *Diagnostische Assoziationsstudien I*, Zürich 1906
- Kallenbach, C.: Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2/2006, S. 19-22

- Kallenbach, C.; Ritter, M.: Multi-Lernen mit Multimedia? Fremdsprachenlernen am PC. In: Blell, G.; Gienow, W. (Hg.): *Interaktion mit Texten, Bildern, Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg 1998, S. 109-121
- Kast, V.: *Das Assoziationsexperiment in der therapeutischen Praxis*. 2003 <http://www.opus-magnum.de/Kast/Assoziationsexperiment/index.html>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Kerres, M.; Jechle, Th.: Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum (Hg.): *Jahrbuch. Arbeit – Bildung – Kultur*. Bochum 1999
- Kerres, M.: Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen. In: *Praxis der Wirtschaftsinformatik*. 1/1999, S. 22-35 <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/HyFISCH/Multimedia/Learning/DidaktischeKonzeptionKerres.pdf>  
Abrufdatum: 01.03.2008
- Kerres, M.: *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München 2001
- Kerres, M.: Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A.; Wilbers, K. (Hg.): *Handbuch E-Learning*. Köln 2002
- Kerres, M.: Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: 17. Ergänzungslieferung zum *Handbuch E-Learning*. August 2006
- Klafki, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1964
- Klafki, W.: *Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Marburg 1998: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k04.html> - 1993, sprachlich geringfügig korrigiertes und bei einzelnen Beiträgen um einige Anmerkungen ergänztes Typoskript der 1991 erstellten Textfassung, die in japanischer Übersetzung veröffentlicht wurde als: Klafki, W.: *Grundzüge kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: Klafki, W.: *Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert*. Neun Vorträge. Eingel. und hrsg. von Michio Ogasawara. Tokyo 1992. S. 35-53  
Abrufdatum: 01.03.2008
- Knapp-Potthoff, A.; Knapp, K.: *Fremdsprachenlernen und -lehren*. Stuttgart 1982
- Koegel-Burford, J.F.: *Multimedia Systems*. Reading 1994
- Kozma, R.B.: A Reply: Media and Methods. In: *Educational Research and Development Technology*. 3/1994, S. 11-13
- Krashen, S.D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford 1982
- Krumm, H.-J.: Schreiben. In: *Fremdsprache Deutsch* 1/1989, S. 5-7
- Kuhl, J.: Ohne guten Willen geht es nicht. In: Heckhausen, H.; Gollwitzer, P.; Weinert, F.E. (Hg.): *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften*. Berlin 1987, S. 101-120
- Lahaie, U.S.: *Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische*. Tübingen 1995
- Langford Heard, C.: Technical Language Reading Training – Concepts, Development and Realization. In: Roche, J. (Hg.): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin 2007, S. 171-183
- Lee, J.-W.; Schallert, D.L.: The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an EFL context. In: *TESOL Quarterly* 31/1997, S. 713-739

- Leutner, D.: Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme. In: Issing, L.J.; Klimsa, P.: *Informationen und Lernen mit Multimedia*. Weinheim 1997, S. 138-149
- Levelt, W.J.M.: *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge 1989
- Levelt, W.J.M.: Producing Spoken Language: A Blueprint for the Speaker. In: Brown, C.; Hagoort, P. (Hg.): *The Neurocognition of Language*. Oxford 1999, S. 83-122
- Levie, W.H.; Dickie, K.E.: The analysis and application of media. In: Travers, R.M.W. (Hg.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago 1973
- Levy, M.: Coherence and Directions in CALL-Research. In: Cameron, K. (Hg.): *C.A.L.L. – the Challenge of Change: Research and Practice. Procedures of the ninth biennial international CALL colloquium*. Exeter 2001, S. 5-14
- Lewis, M.: *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Hove 1993
- Little, D.: Learner autonomy is more than a western cultural construct. In: Cotteral, S.; Crabbe, D. (Hg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt a. Main 1999a, S. 11-27
- Little, D.: Autonomy and Second Language Learning: Some Theoretical Perspectives and Their Practical Implications. In: Edelhoff, C.; Weskamp, R. (Hg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning 1999a, S. 22-36
- Littlewood, W.: 'Autonomy': an anatomy and a framework. In: *System* 4/1996, S. 427-435
- Lohmann, H.: Mehr Motivation mit Moodle? Erfahrungen mit einem Blended-Learning-Konzept im Englischunterricht. In: *Computer + Unterricht*, 16/2006, S. 24-26
- Long, M.: The role of linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, W.C.; Bhatia, T.K. (Hg.): *Handbook of second language acquisition*. San Diego 1996, S. 413-468
- Lutjeharms, M.: *Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*. Bochum 1988
- Lutjeharms, M.: Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeiten. In: Jung, U.O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. Main 2006, S. 145-152
- Macaro, E.: *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London 2001
- Mandl, H.; Gruber, H.; Renkl, A.: Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L.J.; Klimsa, P.: *Informationen und Lernen mit Multimedia*. Weinheim 1997, S. 167-178
- Mandl, H.; Kopp, B.: *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven*. München 2006
- Martial, I.: *Einführung in didaktische Modelle*. Hohengehren 1996
- Mayer, R. E.: *Multimedia learning*. New York 2001
- Mayer, R.E.: Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, R.E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2005a, S. 31-48
- Mayer, R.E.: Principles for Reducing Extraneous Processing in Multimedia Learning: Coherence, Signaling, Redundancy, Spatial Contiguity and Temporal Contiguity Principles. In: Mayer, R.E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2005b, S. 183-200

- Mayer, W.P.: Befindlichkeiten und Effizienz beim Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Eine empirische Medienwirkungsstudie zum Einsatz von Lernsoftware im Englischunterricht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen*. 28/1999, S. 99-113
- Manturana, H.R.; Varela, F.J.: *Autopoesis and Cognition. Boston Studies in the philosophy of science*. Boston 1979
- Martinez, H.: L'autonomie en question(s): les rôles de l'apprenant et de l'enseignant dans l'autonomisation. In: *français heute* 35/2004, S. 58-73
- McKenzie, J.: Beforennet and Afternet. In: *MultiMedia Schools* 2/1995, S. 6-8
- Merrill, M.D.: Component Display-Theory. In: Reigeluth, C.M. (Hg.): *Instructional-design theories and models. An overview of their current status*. Hillsdale 1983, S. 384-434
- Meyer, H.L.: Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen. In: Adl-Amini u.a. (Hg.): *Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung*. München 1980, S. 88-118
- Mielke, K.W.: Questioning the questions of ETV research. In: *Educational Broadcasting Review*. 2/1968, S. 6-15
- Mishan, F.: Online Chat: "an emergent language variety" – but how useful for language learning? In: Conacher, J.E.; Kelly-Holmes, H. (Hg.): *New Learning Environments for Language Learning. Moving beyond the classroom*. Frankfurt a. Main 2007, S. 189-205
- Müller, G.: Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? In: *InfoDaF* 6/1998, S. 727-737
- Müller-Verweyen, M.: Reflection as a means of acquiring autonomy. In: Cotteral, S.; Crabbe, D. (Hg.): *Learner autonomy in language learning: defining the field and effecting change*. Frankfurt a. Main 1999, S. 79-88
- Naiman, N.; Fröhlich, M.; Stern H.H.; Todesco A.: *The Good Language Learner*. Cleveland 1996 (Neuaufgabe der Originalausgabe von 1978)
- Nandorf, K.: *Selbstlernen mit Sprechlernsoftware: Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Frankfurt a. Main 2003
- Neuner, G.; Hunfeld, H.: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin 1993
- Neumeier, P.: A closer look at Blended Learning – parameters for designing a Blended Learning environment for language teaching and learning. In: *ReCALL* 2/2007, S. 163-178
- Neveling, C.: Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Psycholinguistische Grundsatzüberlegungen. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 47/2000, S. 3-9
- Neville, H.J.; Bavelier, D.: Specificity and plasticity in neuro-cognitive development. In: Gazzaniga, M.S. (Hg.): *The new cognitive neurosciences*. Cambridge 2000
- Nistor, N.; Schnurer, K.; Mandl, H.: Akzeptanz, Lernprozess und Lernerfolg in virtuellen Seminaren. Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminarkonzepts. In: *Medienpädagogik* 1/2005 <http://www.medienpaed.com05-2/nistor1.pdf>
- Norman, D.A.; Rumelhart, D.E.: Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning. In: Cotton, J.W.; Klatzky, R. (Hg.): *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale 1978, S. 37-53
- Nunan, D.: *Research Methods in Language Learning*. Cambridge 1992
- Nunan, D.: *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. New York 1995

- Ohm, U.: Archimedes im Bade. Moraltheorietische und pädagogische Überlegungen zur Didaktik des Einsatzes digitaler Medien. In: Barkowski, H.; Funk, H. (Hg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin 2001, S. 36-73
- O'Reilly, T.: *What is Web 2.0?*  
<http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>,  
Abrufdatum: 01.03.2008
- Overmann, Manfred: *Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen*.  
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Oxford, R.L.: *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Alabama 1990
- Oxford, R.: Research update on teaching listening. In: *System* 21/1993, S. 205-212
- Paivio, Allan: *Mental Representations: A Dual-Coding Approach*. New York 1986
- Paradis, M.: *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale 1987
- Paradis, M.: Cerebral Representations of Bilingual Concepts. In: *Bilingualism: Language and Cognition*. 3/1/2000, S. 22-24
- Pederson, K.M.: An experiment in computer-assisted second language reading. In: *Modern Language Journal*. 1/1986, S. 36-41
- Pellettieri, J.: Negotiation in cyberspace. The role of chatting in the development of grammatical competence. In: Warschauer, M.; Kern, R. (Hg.): *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge 2000, S. 59-86
- Peters, O.: *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionstand in nationaler und internationaler Sicht*. Berlin 1997
- Petersen, P.: *Der kleine Jenaplan*. Weinheim 1970
- Peterßen, Wilhelm: *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. München 2003
- Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. In: Piaget, J.: *Gesammelte Werke*, Band II. Stuttgart 1975
- Pintrich, P.R.; Schrauben, B.: Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academics tasks. In: Schunk, D; Meece, J. (Hg.): *Students perception in the classroom*. Hillsdale 1992, S. 149-183
- Plass, J.L.: Lernpsychologische Grundlagen der Verwendung von Multimedia in der Fremdsprachenausbildung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 28/1999, S. 14-31
- Platten, E.: *Die Bedeutung von Chats für das Fremdsprachenlernen*. 2001 <http://www.uni-giessen.de/lernwiki/chatfors/index.htm>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Plieger, P.: *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin 2006
- Plieger, P.: Semantische Netze als Wortschatzressourcen für Sprachlernprogramme. In: Roche, J. (Hg.): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Berlin 2007, S. 184-198
- Pokay, P.; Blumenfeld, P.C.: Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. In: *Journal of Educational Psychology* 82/1990, S. 41-50
- Portmann, P.: *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen 1991

- Pulvermüller, F.; Schumann, J.H.: Neurobiological mechanisms of language acquisition. In: *Language Learning* 4/1994, S. 681-734
- Quetz, J.: Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, S. 464-470
- Rampillon, U.: *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning 2000
- Reigeluth, C.M. (Hg.): *Instructional-design theories and models. An overview of their current status*. Hillsdale 1983
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Lernen in Unternehmen. In: *Unterrichtswissenschaft* 3/1993, S. 233-260
- Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: *Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Drei Beispiele aus der Praxis*. Bern 2001
- Reinmann-Rothmeier, G.: *Mediendidaktik und Wissensmanagement*. 2002  
<http://www.medienpaed.com/02-2/reinmann1.pdf>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Reinmann, G.: *Didaktische Innovationen durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern 2003
- Reinmann, G.: *Blended Learning in der Lehrerbildung. Grundlagen für die Konzeption innovativer Lernumgebungen*. Berlin 2005
- Reiser, R.A.: Clark's Invitation to the Dance: An Instructional Designer's Response. In: *Educational Research and Development Technology*. 2/1994, S. 45-53
- Richter, R.: Multimedia im Phonetikunterricht. In: *InfoDaF*. 5/1998, S. 577-589
- Richter, R.: Computergestützte Ausspracheschulung: Software-Anforderungen und Programmangebot. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 2/1999a, S. 257-276
- Richter, R.: Selbst gesteuerter Ausspracheerwerb via Multimedia. Lerntheoretische Anforderungen an multimediale Lernumgebungen. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 1/1999b, S. 73-81
- Richter, R.: Computergestützte Ausspracheschulung: Die Erstellung von Ausspracheübungen mit dem Autorenprogramm KLEA. In: *InfoDaF*. 6/2000, S. 598-608
- Richter, R.: Konstruktivistische Lern- und Mediendesign-Theorie und ihre Umsetzung in multimedialen Sprachlernprogrammen. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 4/2002a, S. 201-212
- Richter, R.: Netzgestütztes Fremdsprachenlernen: Anwendungsbereiche und Forschungsdesiderate. In: *ZIF* 2/2002b. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-07-2/beitrag/richter1.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-07-2/beitrag/richter1.htm), Abrufdatum: 01.03.2008
- Riemer, C.: *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb*. Hohengeren 1997
- Roche, J.: Lerntechnologie und Spracherwerb. Grundrisse einer medienadäquaten, interkulturellen Sprachdidaktik. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 3/2000, S. 136-143
- Roche, J.: *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen 2001
- Roche, J.: Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 2/2003, S. 94-103
- Roche, J.: *Fremdspracherwerb und -didaktik*. Tübingen 2005
- Roche, J.: Worum geht's bei den neuen Medien im Spracherwerb wirklich? Klartext zu einem fehlbewerteten Thema jenseits von notorischer Skepsis und naiver Euphorie. In: Krumm,



- H.-J.; Portmann-Tselikas, P.R. (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck 2006, S. 131-141
- Roche, J.: Hypertextualität und Kognition im Fremdsprachenerwerb. In: Bausch, K.-R.; Burwitz-Melzer, E.; Königs, F.; Krumm, H.-J.(Hg.): *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2007, S. 167-178
- Roche, J.: *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen*. Ismaning 2008
- Roche, J.; Roussy-Parent, M.: Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35/2006
- Roche, J.; Scheller, J.: Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb - Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. In: *ZIF* 1/2004. [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-09-1/beitrag/roche-scheller2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-1/beitrag/roche-scheller2.htm), Abrufdatum: 01.03.2008
- Roche, J.; Scheller, J.: Grammar Animations and Cognition. In: Barber, B.; Zhang, F. (Hg.): *Handbook of Research on Computer Enhanced Language Acquisition and Learning*. (in Druck)
- Roche, J.; Schlickau, S.: Evaluation von Online-Software und Lernkonzepten. In: *Tagungsbericht der FADaF*. 2002
- Rohrer, J.: Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit. In: *Die Neueren Sprachen*. 84/1985, S. 595-612
- Rösler, D.: *Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums: ein (überwiegend praktischer) Beitrag zur Fortbildung von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen 1998
- Rösler, D.: *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen 2007
- Rosenmayr, L.: Was Hänschen nicht lernt, kann ein alter Hans immer noch lernen. In: Becker, S.; Veelken, L.; Wallraven, K.P. (Hg.): *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen 2000, S. 445-456
- Rost, M.: *Listening in action*. New York 1991
- Roth, G.: *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt a. Main 1996
- Rubin, J.: What the 'Good Language Learner' Can Teach Us. In: *TESOL Quarterly*. 9/1975, S. 41-51
- Rubin, J.: Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics*. 11/1981, S. 117-131
- Salomon, G.: Media and Symbol Systems as Related to Cognition and Learning. In: *Journal of Educational Psychology*. 2/1979, S. 131-141
- Salomon, G.: Television Is „Easy“ and Print Is „Tough“: The Differences Investment of Mental Effort in Learning as a Function of Perceptions and Attributions. In: *Journal of Educational Psychology*. 4/1984, S. 647-658
- Sauter, A., Sauter, W., Bender, H.: *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. München 2003

- Scheller, J.: Grammatikanimationen und die kognitive Theorie des multimedialen Spracherwerbs. In: Roche, J. (Hg.): *Fremdsprachen lernen medial*. Berlin 2007, S. 89-98
- Scheller, J.: *Animationen in der Grammatikvermittlung: Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen*. 2008 (in Druck)
- Schiefele, U.; Pekrun, R.: *Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens*. München 1996
- Schiefele, U.; Schreyer, I.: Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 8/1994, S. 1-13
- Schlüter, O.: Erfolgsfaktoren für Blended Learning im Sprachenbereich. In: Baumbach, J.; Kornmayer E.; Volkmer, R.; Winter, H. (Hg.): *Blended Learning in der Praxis*. Dreieich 2004, S. 31-46
- Schmalt, H.-D.; Heckhausen, H.: Motivation. In: Spada, H. (Hg.): *Lehrbuch allgemeine Psychologie*. Bern 1990, S. 451-494
- Schmitz, B.: Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 15/2001, S. 181-197
- Schmitz, B.; Perels, F.: *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Berlin 2006
- Schramm, K.: *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster 2001
- Schramm, W.: *Big media, little media*. Beverly Hills 1977
- Schröder, Konrad (Hg.): *Wilhelm Viëtor: „Der Sprachunterricht muß umkehren“*. München 1984
- Schulmeister, R.: *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie, Didaktik und Design*. München 2007
- Schulmeister, R.: Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht – Ein Plädoyer für offene Lernsituationen. In: Rinn, U.; Meister, D.M. (Hg.): *Didaktik und Neue Medien. Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*. Münster 2004, S. 19-49
- Schumann, F.M.; Schumann, J.H.: Diary of a language learner: an introspective study of second language learning. In: Brown, H.D.; Crymes, R.H.; Yorio, C.A. (Hg.): *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington D.C. 1977
- Schumann, A.: Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, K.-R.; Christ, N.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1989, S. 201- 204
- Schunk, D.H.: Peer models and children's behavioral change. In: *Review of Educational Research*. 57/1987, S. 149-174
- Scrivener, J.: *Learning Teaching*. Oxford 2005
- Seliger; H.: Does Practice make Perfect? A study of Interaction Patterns and L2 Competence. In: *Language Learning*. 27/1977, S. 263-275
- Selting, M. et al.: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte*. 173/1998, S. 91-122
- Silva, A.P.: Hypermedia: Influence of Interactive Freedom Degree in Learning Processes. In: Oliveira, A. (Hg.): *Hypermedia Courseware: Structures of Communication and Intelligent*



- Help* (NATO ASI Series. Series F: Computer and Systems Sciences; 92). Berlin/Heidelberg 1992, S. 145-156
- Simpson, M.S.: Neuropsychological Considerations Related to Interactive Multimedia. In: *Educational Research and Development Technology*. 1/1994, S. 75-81
- Singer, W.: Hirnentwicklung – neuronal Plastizität – Lernen. In: Klinke, R.; Silbernagel, S. (Hg.): *Lehrbuch der Physiologie*. Stuttgart 2001, S. 743-756
- Skinner, B.F.: The science of learning and the art of teaching. In: *American Psychologist* 11/1954, S. 211-233
- Sökmen, A.: Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: Schmitt, N.; McCarthy, M. (Hg.): *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge 1997, S. 237-257
- Solmecke, G.: *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin 1993
- Spiro, R.J.; Jehng, J.-C.: Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: Nix, D.; Spiro, R.J. (Hg.): *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale 1990, S. 163-205
- Stachowiak, H. (Hg.): *Modelle und Modelldenken im Unterricht. Anwendung der Allgemeinen Modelltheorie auf die Unterrichtspraxis*. Bad Heilbrunn 1980
- Stadtfeld, P.: *Allgemeine Didaktik und Neue Medien. Der Einfluss der Neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn 2004
- Statistisches Bundesamt Deutschland (Hg.): *Informationsgesellschaft*. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Informationsgesellschaft/Aktuell.templateId=renderPrint.psml>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Steinmetz, R.: *Multimedia-Technologie*. Berlin 1995
- Stern, H.H.: *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford 1983
- Stiefenhöfer, H.: Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, K.-R.; Christ, N.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1989, S. 204-206
- Stöckl, M.; Straka, G.A.: *Entschulung der Berufsbildung?* Bremen 1999 <http://www-user.uni-bremen.de/~los/berichte/band3/inhalt.html>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Stoller, F.L.: Project work. A means to promote language content. In: *Forum*. 4/1997, S. 1-10
- Stracke, E.: Methodologische Überlegungen zum Forschungsprojekt: Sichtweisen von Lernenden und Lehrenden auf blended language learning. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17/1/2006, S. 1-15
- Stracke, E.: A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. In: *ReCALL* 19/1/2007, S. 57-78
- Strittmatter, P.; Mael, D.: Einzelmedium, Medienverbund und Multimedia. In: Issing, L.J.; Klimsa, P.: *Informationen und Lernen mit Multimedia*. Weinheim 1997, S. 47-61
- Strohner, H.: *Kognitive Systeme: Eine Einführung in die Kognitionswissenschaft*. Opladen 1995

- Strzebkowski, Robert: Realisierung von Interaktivität und multimedialen Präsentationstechniken. In: Issing, L.J.; Klimsa, P.: *Informationen und Lernen mit Multimedia*. Weinheim 1997, S. 268-303
- Swain, M.: The output hypothesis. Just speaking and writing aren't enough. In: *The Canadian Modern Languages Review*. 1/1993, S. 158-614
- Tergan, S.O.: Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme. In: Issing, L.J.; Klimsa, P.: *Informationen und Lernen mit Multimedia*. Weinheim 1997, S. 122-149.
- Todorova, D.: Einsatzmöglichkeiten der Neuen Medien im Rahmen eines interkulturell ausgerichteten DaF-Unterrichts. Untersuchung von kulturellen Unterschieden beim Lernen mit dem Online-Programm 'uni-deutsch.de'. Voraussichtliche Veröffentlichung der Dissertation 2009.
- Tomlin, R.; Villa, V.: Attention in cognitive science and second language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 16/1994, S. 183-203
- Tobias, S.: Interest, prior knowledge, and learning. In: *Review of Educational Research*. 64/1994, S. 37-54
- Tulodziecki, G: *Medien in Erziehung und Bildung*. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn 1997
- Vogel, K.: Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitsprachen. In: *Die neueren Sprachen*. 5/90, S. 539-550
- Wardaugh, R.: *How Conversation Works*. Oxford 1985
- Watzlawik, P.; Beavin, J.H., Jackson, D.D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern 1969
- Weidenmann, B.: Lernen mit Medien. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hg.): *Pädagogische Psychologie*. München 2001, S. 416-465
- Weidenmann, B.: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, L.J.; Klimsa, P. (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim 2002, S.45-64
- Weinreich, U.: *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York 1953
- Wendt, M.: *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen 1996
- Wendt, M.: *15 Thesen zum erkenntnistheoretischen Konstruktivismus*.  
<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Westhoff, G.: *Fertigkeit Lesen*. Berlin 1997
- White, G.: *Listening*. Oxford 1998
- Wiener, N.: *Kybernetik. Regelung und Nachrichtenübertragung im Lebewesen und in der Maschine*, Düsseldorf 1963
- Wild, K.-P.: *Lernstrategien im Studium*. Münster 2000
- Williams, P.: Blending into the Background. In: *E-learning Age Magazine* 1/2003, S. 1
- Willmann, O.: *Didaktik als Bildungslehre*. Braunschweig 1909
- Winkel, R.: Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*. 5/1980, S. 200-204

- Wolff, D.: Überlegungen zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: *Die Neueren Sprachen* 4/1983, S. 282-297
- Wolff, D.: Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme (I). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 3/1998a, S. 136-140
- Wolff, D.: Neue Technologien und fremdsprachliches Lernen. Versuch einer Bestandsaufnahme (II). In: *Deutsch als Fremdsprache*. 4/1998b, S. 205-211
- Wolff, D.: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. Main 2002
- Wolff, D.: *Instruktivismus vs. Konstruktivismus – Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen*. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/>, Abrufdatum: 01.03.2008
- Wolff, D.; Legenhausen, L.: Der Micro-Computer als Hilfsmittel beim Sprachenlernen: Schreiben als Gruppenaktivität. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1991, S. 346-456
- Zimmermann, B.J.: Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M.; Pintrich, P.R.; Zeidner, M. (Hg.): *Handbook of selfregulation*. San Diego 2000, S. 13-39

## **Software**

- Auralog: *Tell me More* - Deutsch. Montigny-le-Bretonneux 2007
- Digital Publishing: *Sprachkurs 1 Deutsch*, Version 11. München 2007
- DKF Multimedia: *Einblicke. Lernprogramm Deutsch*. Folge 5: Arbeitswelt. Hochheim 1998
- Goethe-Institut e.V.: *redaktion-D Niveau: A1*. München 2001
- Hueber Verlag: *Die CD-ROM Grammatik. Deutsch für Anfänger*. Ismaning 2000
- Hueber Verlag: *Deutsch online für Anfänger*. Ismaning 2004
- Ludwig-Maximilians-Universität: *uni-deutsch.de*. München 2003, <http://www.uni-deutsch.de>, Abrufdatum: 01.03.2008

## Anhang

- 1: Anmeldung zum 6-wöchigen Intensivsprachkurs
- 2: Feinlernziele
- 3: Wichtige Informationen und Lerntagebuch
- 4: Untersuchungsvereinbarung mit den Lernern
- 5: Fragebogen 1 zum Kursbeginn
- 6: Fragebogen 2 zum Kursende/Kontrollgruppe
- 7: Fragebogen 3 zu Lernstrategien
- 8: Vortest *Wortschatz*
- 9: Vortest *Grammatik*
- 10: Nachtest *Grammatik*
- 11: Vortest *Sprechhandeln*
- 12: Nachtest *Sprechhandeln*
- 13: Lehrerfragebogen
- 14: Transkriptionen
- 15: Fragebogen 4 für Kursabbrecher
- 16: Mehrfachantwortset - Kursabbrecher
- 17: Mehrfachantwortset – Eigenschaften des erfolgreichen Blended-Learning-Lerner



## Anmeldung zum Intensivsprachkurs

Familiennamen: .....

Vorname: .....

Geburtsdatum: .....

Herkunft: .....

Muttersprache: .....

Adresse: .....

Telefonnummer: .....

E-Mail-Adresse: .....

Studium: .....

Ich möchte an dem 6-wöchigen Intensivsprachkurs teilnehmen und bin bereit an den Untersuchungen teilzunehmen.

.....  
Ort / Datum / Unterschrift

### Einstufungstext:

Bitte schreiben Sie einen kurzen Text von ca. 150 Wörter:  
Beschreiben Sie, wie Sie bisher Deutsch gelernt haben, warum Sie Deutsch lernen und welche Ihre Ziele mit der deutschen Sprache sind.

Bitte arbeiten Sie ohne Wörterbuch und ohne fremde Hilfe, damit ich einen guten Eindruck Ihrer Sprachkenntnisse erhalte:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Feinlernziele

### Themenkreis: Medien und Internet

Die Teilnehmer sollten nach der Arbeitseinheit *Internet und Medien*

- umfangreiche Wortschatzkenntnisse rund um das Thema *Internet und Medien* besitzen und Abläufe beschreiben können.
- sicher im Umgang mit Konnektoren und Funktionsverbgefügen sein.
- umfangreiche Lesetexte zum Thema *Internet und Medien* verstehen, Fragen zum Inhalt der Texte beantworten und eine eigene Meinung zum Thema äußern können.
- kurze Hörtexte zum Thema *Internet und Medien* verstehen und Fragen dazu beantworten können.
- ihre eigene Meinung argumentativ zum Thema *Internet und Medien* vertreten können.
- ein eigenes Gruppenprojekt erarbeiten und vorstellen können: Planung eines Internet-Cafés; sie sollen auch die Projekte der anderen Gruppen beurteilen können.

### Themenkreis: Wirtschaft

Die Teilnehmer sollten nach der Arbeitseinheit *Ausbildung, Karriere und Bank*

- umfangreiche Wortschatzkenntnisse rund um das Thema *Ausbildung, Karriere und Bank* besitzen und Abläufe beschreiben können.
- sicher im Umgang mit Negation und dem Pronomen *es* sein.
- umfangreiche Lesetexte zum Thema *Ausbildung, Karriere und Bank* verstehen, Fragen zum Inhalt der Texte beantworten und eine eigene Meinung zum Thema äußern können.
- kurze Hörtexte zum Thema *Ausbildung, Karriere und Bank* verstehen und Fragen dazu beantworten können.
- ihre eigene Meinung argumentativ zum Thema *Ausbildung, Karriere und Bank* vertreten können.
- kleinere Präsentationen zum Thema Berufsportrait erarbeiten und vortragen.

### Themenkreis: Umweltschutz

Die Teilnehmer sollten nach der Arbeitseinheit *Umweltschutz*

- umfangreiche Wortschatzkenntnisse rund um das Thema *Umweltschutz* besitzen und Abläufe beschreiben können.
- sicher im Umgang mit Relativsätzen und dem Verbal- und Nominalstil sein.
- umfangreiche Lesetexte zum Thema *Umweltschutz* verstehen, Fragen zum Inhalt der Texte beantworten und eine eigene Meinung zum Thema äußern können.
- kurze und umfangreichere Hörtexte zum Thema *Umweltschutz* verstehen und Fragen dazu beantworten können.
- ihre eigene Meinung argumentativ zum Thema *Umweltschutz* vertreten können.
- kleinere Präsentationen zum Thema *Umweltschutz* erarbeiten und vortragen.

## Liebe Teilnehmer der Experimentgruppe,

Herzlich willkommen zum Ihrem 6-wöchigen Intensivsprachkurs!

Ihr Sprachkurs besteht aus einer Kombination von individuellem Onlinekurs und 24 Stunden Unterricht in der Klasse.

Ihre Lehrkraft und ich werden Sie über die Dauer des Kurses begleiten, Ihre Einsendeaufgaben korrigieren und Ihnen helfen, gute Lernfortschritte zu machen.

Im Anhang an diese Handreichung finden Sie einen Kalender, auf dem Sie den genauen Ablauf des Kurses finden.

### Welche Schritte sind nun zu tun?

Sie erhalten am 27.02.2007 Ihre persönlichen Zugangsdaten zum Lernprogramm uni-deutsch.de. Sie können mit dem Lernprogramm „uni-deutsch.de“ zu Hause an Ihrem Computer lernen oder im Cip-Pool der Universität München: Der Cip-Pool ist in der Schellingstraße 3, Rückgebäude, Untergeschoss. Ihre persönlichen Zugangsdaten zu diesem Cip-Pool erhalten Sie am Mittwoch, den 28.02.2007 per E-Mail.

### Nutzung des Programms im Cip-Pool

Das Programm ist an allen Rechnern installiert, die 2 Bildschirme (und einen Kopfhörer) haben.

Melden Sie sich dort mit Ihren Nutzerdaten an und gehen Sie über den Mozilla Firefox ins Internet. Über die Seite [www.uni-deutsch.de](http://www.uni-deutsch.de) kommen Sie zum Lernprogramm.

Wenn Sie das Programm von zu Hause aus nutzen möchten, finden Sie Hinweise zur Installation des Programms im Anhang an diese Handreichung.

### Das Lernpensum

In diesem kombinierten Sprachkurs wiederholen und trainieren Sie intensiv alle Fertigkeiten, die Sie für Ihr Studium an der Universität in Deutschland brauchen. Das Lernprogramm enthält viele verschiedene Übungen (LV = Leseverstehen, HV = Hörverstehen, MA = mündlicher Ausdruck, WS = Wortschatz, G = Grammatik). Ihr Lernpensum ist genau eingeteilt. Der Präsenzunterricht baut auf den Online-Lernphasen auf, deshalb ist es sehr wichtig, das Lernpensum genau einzuhalten. Sie sollten dafür mindestens 6 Stunden pro Woche einplanen. Arbeiten Sie jedoch so lange, wie es nötig, alle Aufgaben zu bearbeiten, so dass Sie ein gutes Gefühl haben und denken, dass Sie alle Aufgaben erfolgreich gelöst haben.

Sie können gerne mehr machen, aber bitte nicht weniger, sonst wird der Lernerfolg nicht groß sein! Das hier vorgegebene Lernpensum ist also das Minimum:

| Onlinewochen | Kapitel in „uni-deutsch.de“ | Aufgaben  |
|--------------|-----------------------------|---|
| 1. Woche     | Internet                    | LV: Internet<br>G: Konnektoren<br>WS: Arbeitsschritte im Internet / Computer<br>HV: Wem nutzt das Internet?                   |
| 2. Woche     | Internet                    | LV: Macht und das Internet einsam und depressiv?<br>G: Funktionsverbgefüge<br>WS: Zukunft des Internets<br>MA: Internetsurfer |
| 3. Woche     | Wirtschaft                  | LV: Büro-Schläfchen<br>G: Negation<br>WS: Studentenjobs und Abgaben<br>HV: Kontaktmesse                                       |
| 4. Woche     | Wirtschaft                  | WS: Kontoeröffnung<br>G: Pronomen „es“<br>LV: Umschulungsprogramme  |
| 5. Woche     | Umwelt                      | WS: Natur und Klima<br>G: Relativsätze  |

|          |        |   |
|----------|--------|---|
|          |        | HV: Klimaveränderungen / Alarm im Treibhaus<br>LV: Land und Meer  |
| 6. Woche | Umwelt | G: Nominal- und Verbalstil<br>LV: Bevölkerungsdichte und Umweltressourcen<br>WS: Umwelt<br>HV: Gentechnik |

### Das Lerntagebuch

Sie erhalten außerdem ein Lerntagebuch. Bitte schreiben Sie immer, wenn Sie mit dem Programm arbeiten, einen Eintrag in das Lerntagebuch. Für die Untersuchung sind diese Aufzeichnungen sehr wichtig.

### Lerntipps

Das Onlinelernen hat Vorteile für Sie:

- Sie arbeiten immer dann, wenn Sie Zeit haben.
- Sie arbeiten in Ihrem eigenen Lerntempo.

Beim Onlinelernen müssen Sie sich immer wieder selbst motivieren zu lernen und das erfordert viel Disziplin und eine gute Struktur. Im Folgenden finden Sie einige Tipps, die Ihnen helfen, sich eine gute und unterstützende Lernumgebung zu schaffen:

- **Lernziele:** Setzen Sie sich ein realistisches Ziel, zum Beispiel: „Ich möchte 1 Stunden pro Tag mit dem Programm arbeiten.“ Versuchen Sie, dieses Ziel mit Ihrem Alltag in Einklang zu bringen.
- **Zeit zu Lernen:** Arbeiten Sie in regelmäßigen Abständen. Es ist effektiver, öfter eine kleine Einheit (1 Stunde pro Tag) zu bearbeiten, als in größeren Abständen ein großes Pensum (einmal pro Woche 6 Stunden).
- **Lernumgebung:** Schaffen Sie sich Platz zum Lernen. Schalten Sie Störfaktoren (Telefon, Musik, Fernsehen ...) wenn möglich aus, so dass Sie konzentriert arbeiten können.
- **Regelmäßiges Wiederholen:** Wiederholen Sie Gelerntes regelmäßig, dann wird es sich fester einprägen und Sie können es schon bald automatisch richtig anwenden.
- **Ordnung und Struktur:** Gut strukturiert ist schon halb gelernt! Sammeln Sie Ihre Notizen in Ihren Kursunterlagen und versuchen Sie folgende Hilfestellungen beim Lernen:
  - Lernstrategien: Wortschatz und Grammatik zu lernen muss nicht langweilig sein. Mit kleinen Hilfsmitteln können Sie das Lernen interessant und effektiv gestalten:
  - Farben: Benutzen Sie verschiedene Farben, um Wichtiges in Ihren Notizen zu markieren. Wenn Sie beim Vokabellernen immer wieder Probleme mit den Artikeln haben, versuchen Sie doch mal Folgendes: Schreiben Sie Substantive mit verschiedenen Farben, z.B.:  
 alle maskulinen Substantive blau,  
 alle femininen Substantive rot und  
 alle neutralen Substantive grün.  
 Sie werden sehen, schon bald sind die Artikel kein Problem mehr für Sie.
  - Karteikarten zum Vokabellernen: Schreiben Sie alle neu gelernten Vokabeln auf kleine Karteikarten (auf die Vorderseite das deutsche Wort und auf die Rückseite die Übersetzung in Ihrer Muttersprache). Dabei können Sie natürlich auch die Farben benutzen. Vergessen Sie bei Substantiven nicht den Artikel und bei Verben nicht die unregelmäßigen Formen, wenn es welche gibt. Sie können auch einen Beispielsatz notieren. Sammeln Sie die Karten dann in zwei Karteikästen. In den ersten Kasten kommen alle neuen Wörter. Wenn Sie die Wörter wiederholen, legen Sie das Wort, das Sie richtig gewusst haben, in den zweiten Kasten. Wenn Sie ein Wort nicht gewusst haben, kommt es zurück in den ersten. Karteikarten sind klein und handlich. Sie können Sie überallhin mitnehmen und auch im Bus oder bei einer Zugfahrt die Vokabeln wiederholen.



Mit Ihrem Blended-Learning-Kurs und dem richtigen Lernmanagement werden Sie gut und effektiv Ihre Deutschkenntnisse verbessern.

Haben Sie noch Fragen?

Wir helfen Ihnen gerne:

Allgemeine Fragen: [REDACTED]

Technische Probleme: [REDACTED]

Wir freuen uns darauf, Sie beim Deutschlernen zu unterstützen!

Herzliche Grüße,

Rebecca Launer und [REDACTED]

## Lerntagebuch

Name: .....

Vorname: .....

Herkunft: .....

Muttersprache: .....

Geburtsdatum: .....

Universität: .....

Meine persönlichen Ziele mit Deutsch:

Meine beruflichen Ziele mit Deutsch:

Projekte / Pläne (persönlich, beruflich, universitär) in den kommenden 6 Wochen:

|  |                 |
|--|-----------------|
| <p><b>Datum, Ort, Zeit:</b><br/>                 zum Beispiel:<br/>                 15.03.2007, zu Hause (im Unterricht)<br/>                 14-15.30 Uhr</p> |                 |
| <p><b>Aufgaben:</b><br/>                 zum Beispiel:<br/>                 Arbeit am Text „Essen und Trinken in Deutschland“</p>                              |                 |
| <p><b>Probleme:</b><br/>                 zum Beispiel:<br/>                 technische Probleme, Verständnisprobleme, zu wenig Zeit, Störungen</p>             |                 |
| <p>Ich bin mit meinem Lernprozess heute<br/> <input type="checkbox"/> zufrieden,<br/> <input type="checkbox"/> unzufrieden,</p>                                | <p>weil ...</p> |
| <p><b>Kommentar:</b></p>   |                 |
| <p>Fragen, die ich in der Lernberatung stellen möchte:</p>   |                 |

## **Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,**

wir freuen uns, Sie in dem Intensivsprachkurs für Deutsch als Fremdsprache willkommen zu heißen. Dieser Sprachkurs wird von einer wissenschaftlichen Untersuchung der Ludwig-Maximilians-Universität München begleitet. In dieser Forschungsarbeit werden verschiedene Unterrichtsformen untersucht. Es soll herausgefunden werden, welchen Einfluss die verschiedenen Unterrichtsformen auf den Lernprozess haben.

Als Teilnehmer dieses Kurses werden Sie deshalb per Los in zwei Untergruppen aufgeteilt. Beiden Gruppen werden dieselben Inhalte mit denselben Materialien und von der derselben Lehrkraft vermittelt. Der Unterschied wird in der Unterrichtsform liegen.

**Die Gruppe A:** diese Gruppe wird traditionell unterrichtet, das heißt, der vollständige Unterricht findet zu vorgegebenen Zeiten in der Gruppe statt. Der Unterricht wird kommunikativ und interaktiv gestaltet sein.

**Die Gruppe B:** diese Gruppe wird teilweise zusammen unterrichtet, teilweise lernen die Teilnehmer selbstständig mit einem modernen Lernprogramm am Computer. Dieses Programm ist sehr leicht zu bedienen, alle Teilnehmer dieser Gruppe erhalten eine Einführung in das Programm, so dass sie damit ohne Probleme arbeiten können.

### **Für die Untersuchung werden folgende Daten erhoben:**

- Fragebogen zur Lernbiographie
- Wortschatz- und Grammatiktests: Es werden verschiedene Wortschatz- und Grammatiktests durchgeführt, mit denen Ihre Lernfortschritte gemessen werden. Die Ergebnisse werden Ihnen am Ende des Kurses zur Verfügung gestellt, so dass Sie sehen können, um wie viel Sie sich verbessert haben.
- Interaktiver Sprachtest: am Anfang und am Ende des Kurses werden in Kleingruppen Gespräche geführt, die aufgenommen und ausgewertet werden. Auch diese Ergebnisse werden Ihnen am Ende des Kurses zur Verfügung gestellt, so dass Sie sehen können, um wie viel Sie sich verbessert haben.
- Lerntagebuch: Sie erhalten ein Lerntagebuch, in das eingetragen wird, wann und was Sie außerhalb des Gruppenunterrichts lernen. Auf der Basis dieses Lerntagebuchs können Sie am Ende des Kurses eine individuelle Lernberatung erhalten.

Ihre Daten werden vertraulich, nur im Rahmen dieser Forschungsarbeit behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. In der Arbeit werden alle Daten anonymisiert.

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit und freuen uns darauf, Sie bei Ihrem Sprachkurs zu begleiten.

---

Rebecca Launer  
Deutsch als Fremdsprache  
Ludwig-Maximilians-Universität München

Ich habe zur Kenntnis genommen, dass dieser Sprachkurs von einer wissenschaftlichen Untersuchung begleitet wird. Ich bin damit einverstanden, dass meine Daten für diese Untersuchung benutzt werden.

---

Datum / Ihr Name (in Druckbuchstaben) und Ihre Unterschrift

## Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

ich freue mich, dass Sie den sechswöchigen Intensivsprachkurs für Deutsch als Fremdsprache als Lehrkraft übernommen haben. Dieser Sprachkurs wird von einer wissenschaftlichen Untersuchung der Ludwig-Maximilians-Universität München begleitet. In dieser Forschungsarbeit werden verschiedene Unterrichtsformen untersucht. Es soll herausgefunden werden, welchen Einfluss die verschiedenen Unterrichtsformen auf den Lernprozess haben.

Als Teilnehmer dieses Kurses werden Sie deshalb per Los in zwei Untergruppen aufgeteilt. Beiden Gruppen werden dieselben Inhalte mit denselben Materialien und von der derselben Lehrkraft vermittelt. Der Unterschied wird in der Unterrichtsform liegen.

**Die Gruppe A:** diese Gruppe wird traditionell unterrichtet, das heißt, der vollständige Unterricht findet zu vorgegebenen Zeiten in der Gruppe statt. Der Unterricht wird kommunikativ und interaktiv gestaltet sein.

**Die Gruppe B:** diese Gruppe wird teilweise zusammen unterrichtet, teilweise lernen die Teilnehmer selbstständig mit einem modernen Lernprogramm am Computer. Dieses Programm ist sehr leicht zu bedienen, alle Teilnehmer dieser Gruppe erhalten eine Einführung in das Programm, so dass sie damit ohne Probleme arbeiten können.

### Für die Untersuchung werden folgende Daten erhoben:

- **Fragebogen** zur Lernbiographie
- **Wortschatz- und Grammatiktests:** Es werden verschiedene Wortschatz- und Grammatiktests durchgeführt, mit denen die Lernfortschritte der Teilnehmer gemessen werden. Die Ergebnisse werden Ihnen am Ende des Kurses zur Verfügung gestellt, so dass Sie sehen können, um wie viel sich Ihre Teilnehmer verbessert haben.
- **Interaktiver Sprachtest:** am Anfang und am Ende des Kurses werden in Kleingruppen Gespräche geführt, die aufgenommen und ausgewertet werden. Auch diese Ergebnisse werden Ihnen am Ende des Kurses zur Verfügung gestellt, so dass Sie sehen können, um wie viel sich Ihre Teilnehmer verbessert haben.
- **Lerntagebuch:** Die Teilnehmer erhalten ein Lerntagebuch, in das eingetragen wird, wann und was Sie außerhalb des Gruppenunterrichts lernen. Auf der Basis dieses Lerntagebuchs können die Teilnehmer am Ende des Kurses eine individuelle Lernberatung erhalten.
- **Lehrerbefragung:** Sie werden gebeten, einmal pro Woche einen Fragebogen auszufüllen, in dem der Unterrichtsverlauf dargestellt werden soll.
- **Vertraulichkeit:**

Alle Materialien, die für den sechswöchigen Intensivsprachkurs im Rahmen der Untersuchung zur Verfügung gestellt wurden, sind geistiges Eigentum der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und dürfen anderweitig nicht eingesetzt werden.

Ihre Daten werden vertraulich, nur im Rahmen dieser Forschungsarbeit behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. In der Arbeit werden alle Daten anonymisiert.

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit und freuen uns darauf, Sie bei Ihrem Sprachkurs zu begleiten.

---

Rebecca Launer

Deutsch als Fremdsprache / Ludwig-Maximilians-Universität München

Ich habe zur Kenntnis genommen, dass dieser Sprachkurs von einer wissenschaftlichen Untersuchung begleitet wird. Ich bin damit einverstanden, dass meine Daten für diese Untersuchung benutzt werden.

---

Datum / Ihr Name (in Druckbuchstaben) und Ihre Unterschrift

**Sehr geehrter Teilnehmer, sehr geehrte Teilnehmerin,**

diese Befragung wird im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung zu Unterrichtsformen im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und nur für Forschungszwecke verwendet.

**Name:** \_\_\_\_\_

(Der Name wird nur zur internen Zuordnung benötigt, später werden alle Fragebögen anonym behandelt.)

**Haben Sie außer Deutsch noch weitere Fremdsprachen gelernt? Deutsch wird hier nicht mitgezählt.**

- keine
- 1 - welche?:.....
- 2 - welche?: .....
- 3 oder mehr – welche?: .....

**In welchem Kontext studieren Sie in Deutschland?**

- Austauschprogramm  Förderprogramm (z.B. Erasmus)
- reguläres Studium  Promotion
- ich studiere nicht mehr, sondern .....

**Welches Fach studieren Sie?**

.....

**Wie lange lernen Sie schon Deutsch?**

- ein Jahr  zwei Jahre
- drei Jahre  vier Jahre
- fünf Jahre  sechs Jahre
- sieben Jahre  acht Jahre
- neun Jahre  zehn Jahre oder mehr

**Wie intensiv haben Sie durchschnittlich Deutsch gelernt?**

- 1-2 Stunden pro Woche  3-5 Stunden pro Woche
- 6-10 Stunden pro Woche  mehr als 10 Stunden pro Woche

**Wie haben Sie hauptsächlich Deutsch gelernt? Bitte kreuzen Sie nur die Unterrichtsform an, mit der Sie am längsten gelernt haben.**

- in einem Gruppenunterricht im Ausland
- in einem Gruppenunterricht in Deutschland
- in einem Einzelunterricht im Ausland
- in einem Einzelunterricht in Deutschland
- selbstständig

**Haben Sie schon einmal mit einem Lernprogramm an Ihrem Computer gearbeitet?**

- nein, noch nie  ja, aber selten  
 ja, schon oft  ja, schon sehr oft

**Was ist Ihre Meinung: Wie gut kann man mit einem Lernprogramm am Computer eine Fremdsprache lernen?**

- gar nicht  nicht so gut  es geht so  gut  sehr gut

**Wie kann man eine Fremdsprache ihrer Meinung nach am besten lernen?:**

- am Computer  in der Klasse  mit einer Mischung aus Unterricht in

der Klasse und einem Lernprogramm am Computer

Bitte begründen Sie Ihre Meinung:

.....  
.....  
.....

**Warum lernen Sie Deutsch**

- aus beruflichen Gründe  aus privaten Gründen  
 aus beruflichen und privaten Gründen

**Wie lange leben Sie schon in Deutschland?**

- weniger als 1 Monat  3-4 Jahre  
 1-3 Monate  5-6 Jahre  
 4-6 Monate  7-8 Jahre  
 7-12 Monate  9-10 Jahre  
 1-2 Jahre  länger als 10 Jahre

**Wie oft sprechen Sie Deutsch außerhalb des Unterrichts?**

- nie  selten  wenig  oft  fast immer  immer

**In welchen Situationen sprechen Sie Deutsch außerhalb des Unterrichts (mehrere Antworten sind möglich)**

- a)  mit Deutschen  mit anderen nicht-deutschen Muttersprachlern  
b)  mit Freunden  in der Universität  bei der Arbeit  Sonstiges

Wenn Sie „Sonstiges“ angekreuzt haben, nennen Sie diese Situation(en):

.....

**Geburtsdatum:** .....

**Geschlecht:**  männlich  weiblich

**Nationalität:** .....

**Was ist Ihre Muttersprache:** .....

**Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!**

**Sehr geehrter Teilnehmer, sehr geehrte Teilnehmerin,**

diese Befragung wird im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung zu Unterrichtsformen im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und nur für Forschungszwecke verwendet.

**Name:** \_\_\_\_\_

(Der Name wird nur zur internen Zuordnung benötigt, später werden alle Fragebögen anonym behandelt.)

**Wie hat Ihnen der Kurs insgesamt gefallen?**

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

Ihr Kommentar:

.....  
.....  
.....

**Wie war das Tempo im Unterricht?**

- zu langsam       genau richtig       zu schnell

**Wie beurteilen Sie Ihre Lehrerin / Ihren Lehrer?**

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

Ihr Kommentar:

.....  
.....

**Wie haben Ihnen die Kursinhalte gefallen?**

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

Ihr Kommentar:

.....  
.....



**Was hat Ihnen am wenigsten im Kurs gefallen?**

.....  
.....

**Was hat Ihnen am besten im Kurs gefallen?**

.....  
.....

**Was denken Sie, wie groß war Ihr persönlicher Lernerfolg?**

- sehr groß
- groß
- mittelmäßig
- ausreichend
- mangelhaft

**In welchem Bereich haben Sie sich am meisten verbessert?**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Wortschatz    | <input type="checkbox"/> Grammatik    |
| <input type="checkbox"/> Leseverstehen | <input type="checkbox"/> Hörverstehen |
| <input type="checkbox"/> Schreiben     | <input type="checkbox"/> Sprechen     |

**In welchem Bereich haben Sie sich am wenigsten verbessert?**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Wortschatz    | <input type="checkbox"/> Grammatik    |
| <input type="checkbox"/> Leseverstehen | <input type="checkbox"/> Hörverstehen |
| <input type="checkbox"/> Schreiben     | <input type="checkbox"/> Sprechen     |

**Hatten Sie irgendwelche Schwierigkeiten im Kurs?**

- nein                       ja

Falls ja, welche? Bitte beschreiben Sie kurz:

.....  
.....

**Haben Sie auch außerhalb des Unterrichts Deutsch gelernt?**

- nein                       ja

Falls ja, wie?

- zu Hause, alleine                       in einer anderen Sprachschule  
 mit einem Privatlehrer

Falls ja, wie lange haben Sie durchschnittlich pro Woche zusätzlich zum Sprachkurs Deutsch gelernt?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> weniger als 1 Stunde | <input type="checkbox"/> 1-2 Stunden        |
| <input type="checkbox"/> 2-3 Stunden          | <input type="checkbox"/> 3-4 Stunden        |
| <input type="checkbox"/> 4-5 Stunden          | <input type="checkbox"/> mehr als 5 Stunden |



**Möchten Sie uns noch etwas zum Kurs schreiben? Haben Sie noch etwas auf dem Herzen? Ihre Meinung interessiert uns:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!**

**Sehr geehrter Teilnehmer, sehr geehrte Teilnehmerin,**

diese Befragung wird im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung zu Unterrichtsformen im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und nur für Forschungszwecke verwendet.

**Name:** \_\_\_\_\_

(Der Name wird nur zur internen Zuordnung benötigt, später werden alle Fragebögen anonym behandelt.)

**Wie hat Ihnen der Kurs insgesamt gefallen?**

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

Ihr Kommentar:

.....  
.....

**Wie beurteilen Sie Ihre Lehrerin / Ihren Lehrer?**

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

Ihr Kommentar:

.....  
.....

**Wie hat Ihnen das Onlineprogramm „uni-deutsch.de“ gefallen?**

- sehr gut
- gut
- befriedigend
- ausreichend
- mangelhaft

Ihr Kommentar:

.....  
.....



**Hatten Sie Schwierigkeiten bei der Arbeit mit dem Onlineprogramm?**

- nein  ja

Falls ja, welche?

- Technik  Programmnavigation

Sonstiges. Bitte beschreiben Sie:

.....  
.....

**Haben Sie das Forum im Programm „uni-deutsch.de“ genutzt?**

- nein:

Warum nicht?:

.....  
.....

- ja

Warum?:

.....  
.....

**Wie haben Ihnen die Kursinhalte gefallen?**

- sehr gut  
 gut  
 befriedigend  
 ausreichend  
 mangelhaft

Ihr Kommentar:

.....  
.....

**Hat Ihnen im Kurs etwas gefehlt?**

- nein  
 ja

Falls ja, was? Beschreiben Sie bitte:

.....  
.....

**Was hat Ihnen am wenigsten im Kurs gefallen?**

.....  
.....

**Was hat Ihnen am besten im Kurs gefallen?**

.....  
.....

**Was denken Sie, wie groß war Ihr persönlicher Lernerfolg?**

- sehr groß
- groß
- mittelmäßig
- ausreichend
- mangelhaft

**In welchem Bereich haben Sie sich am meisten verbessert?**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Wortschatz    | <input type="checkbox"/> Grammatik    |
| <input type="checkbox"/> Leseverstehen | <input type="checkbox"/> Hörverstehen |
| <input type="checkbox"/> Schreiben     | <input type="checkbox"/> Sprechen     |

**In welchem Bereich haben Sie sich am wenigsten verbessert?**

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Wortschatz    | <input type="checkbox"/> Grammatik    |
| <input type="checkbox"/> Leseverstehen | <input type="checkbox"/> Hörverstehen |
| <input type="checkbox"/> Schreiben     | <input type="checkbox"/> Sprechen     |

**Empfanden Sie es als schwierig sich zur Arbeit mit dem Onlineprogramm zu motivieren?**

- nein                       manchmal                       ja

Wenn es manchmal oder öfter schwierig war, was haben Sie gemacht, um sich zu motivieren?  
Beschreiben Sie:

.....  
.....

**Hatten Sie irgendwelche Schwierigkeiten im Kurs?**

- nein                       ja

Falls ja, welche? Bitte beschreiben Sie kurz:

.....  
.....

**Wie viele Stunden haben Sie durchschnittlich pro Woche mit dem Onlineprogramm „uni-deutsch.de“ gearbeitet?**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> weniger als 1 Stunde | <input type="checkbox"/> 1-2 Stunden          |
| <input type="checkbox"/> 2-3 Stunden          | <input type="checkbox"/> 3-4 Stunden          |
| <input type="checkbox"/> 4-5 Stunden          | <input type="checkbox"/> 5-6 Stunden          |
| <input type="checkbox"/> 6-7 Stunden          | <input type="checkbox"/> 7-8 Stunden          |
| <input type="checkbox"/> 8-9 Stunden          | <input type="checkbox"/> 10 oder mehr Stunden |



**Möchten Sie uns noch etwas zum Kurs schreiben? Haben Sie noch etwas auf dem Herzen? Ihre Meinung interessiert uns:**

.....  
.....  
.....  
.....

**Würden Sie noch einmal einen Blended-Learning-Kurs belegen?**

nein                       ja

Ihr Kommentar dazu:

.....  
.....  
.....  
.....

**Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!**

**Sehr geehrter Teilnehmer, sehr geehrte Teilnehmerin,**

diese Befragung wird im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung zu Unterrichtsformen im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt, nicht an Dritte weitergegeben und nur für Forschungszwecke verwendet.

**Name:** \_\_\_\_\_

(Der Name wird nur zur internen Zuordnung benötigt, später werden alle Fragebögen anonym behandelt.)

Lesen Sie die folgenden Aussagen durch und überlegen Sie, wie genau diese Aussage auf Sie zutrifft. Kreuzen Sie die Zahl Ihrer Antwort an.  
Ihre Antwortmöglichkeiten:

- 1: Trifft gar nicht oder sehr selten auf mich zu.
- 2: Trifft selten auf mich zu (weniger als 50%).
- 3: Trifft manchmal auf mich zu (ca. 50%).
- 4: Trifft normalerweise auf mich zu (mehr als 50%).
- 5: Trifft immer oder fast immer auf mich zu.

**Teil A**

Ich denke mir eine Verbindung aus, zwischen dem, was ich bereits gelernt habe und dem, was ich neu auf Deutsch lerne.

1  2  3  4  5

Ich benutze neue deutsche Wörter in einem Satz, damit ich sie mir besser merken kann.

1  2  3  4  5

Ich verbinde den Klang neuer deutscher Wörter mit einem Bild, um sie mir besser merken zu können.

1  2  3  4  5

Ich erinnere mich an deutsche Wörter, indem ich mir eine Situation vorstelle, in der ich das Wort benutzen könnte.

1  2  3  4  5

Ich benutze Reime, um mir neue deutsche Wörter zu merken.

1  2  3  4  5

Ich benutze Karteikarten, um mir neue deutsche Wörter zu merken.

1  2  3  4  5

Ich stelle neue deutsche Wörter (pantomimisch) dar, um sie mir zu merken.

1  2  3  4  5

Ich wiederhole meine Deutschlektionen oft.

1  2  3  4  5

Ich merke mir neue deutsche Wörter, indem ich mir merke, wo ich sie gelesen habe (an der Tafel, am PC, auf einem Schild...).

1  2  3  4  5

- 1: Trifft gar nicht oder sehr selten auf mich zu.
- 2: Trifft selten auf mich zu (weniger als 50%).
- 3: Trifft manchmal auf mich zu (ca. 50%).
- 4: Trifft normalerweise auf mich zu (mehr als 50%).
- 5: Trifft immer oder fast immer auf mich zu.

### Teil B

Ich spreche neue deutsche Wörter mehrmals aus oder schreibe sie mehrmals auf.

1  2  3  4  5

Ich versuche, wie ein Muttersprachler auf Deutsch zu sprechen.

1  2  3  4  5

Ich übe den Klang der deutschen Sprache.

1  2  3  4  5

Ich benutze neue deutsche Wörter in verschiedenen Situationen.

1  2  3  4  5

Ich beginne eine Unterhaltung auf Deutsch.

1  2  3  4  5

Ich schaue deutsches Fernsehen oder gehe ins Kino und sehe mir Filme auf Deutsch an.

1  2  3  4  5

Ich lese deutsche Bücher zum Vergnügen.

1  2  3  4  5

Ich schreibe Notizen, Nachrichten und Berichte auf Deutsch.

1  2  3  4  5

Ich lese mir einen deutschen Textabschnitt zuerst schnell durch und lese ihn dann noch einmal langsam und sorgfältig.

1  2  3  4  5

Ich suche in meiner eigenen Sprache Wörter, die den neuen Wörtern auf Deutsch ähnlich sind.

1  2  3  4  5

Ich versuche Strukturen in der deutschen Sprache zu finden.

1  2  3  4  5

Ich finde die Bedeutung eines neuen Wortes heraus, indem ich es in kleinere Teile zerlege, die ich verstehen kann.

1  2  3  4  5

Ich versuche Texte nicht Wort für Wort zu übersetzen.

1  2  3  4  5

Ich fasse Informationen zusammen, die ich auf Deutsch höre oder lese.

1  2  3  4  5



- 1: Trifft gar nicht oder sehr selten auf mich zu.
- 2: Trifft selten auf mich zu (weniger als 50%).
- 3: Trifft manchmal auf mich zu (ca. 50%).
- 4: Trifft normalerweise auf mich zu (mehr als 50%).
- 5: Trifft immer oder fast immer auf mich zu.

### Teil C

Ich rate, wenn ich unbekannte Wörter auf Deutsch nicht kenne.

1  2  3  4  5

Wenn ich in einer Unterhaltung ein Wort auf Deutsch nicht kenne, das ich benutzen möchte, mache ich eine Gestik, die mir hilft.

1  2  3  4  5

Ich erfinde neue Wörter, wenn ich das richtige auf Deutsch nicht kenne.

1  2  3  4  5

Ich lese deutsche Texte, ohne jedes unbekannte Wort im Wörterbuch zu suchen.

1  2  3  4  5

Ich versuche zu erraten, was die andere Person als nächstes auf Deutsch sagen wird.

1  2  3  4  5

Wenn ich ein Wort auf Deutsch nicht kenne, dann benutze ich ein anderes Wort oder einen Satz mit der gleichen Bedeutung.

1  2  3  4  5

### Teil D

Ich versuche Deutsch so oft wie möglich zu benutzen.

1  2  3  4  5

Ich merke, wenn ich einen Fehler auf Deutsch mache und nutze diese Information, um mich zu verbessern.

1  2  3  4  5

Ich passe gut auf, wenn jemand auf Deutsch spricht.

1  2  3  4  5

Ich versuche Wege zu finden, wie ich noch besser Deutsch lernen kann.

1  2  3  4  5

Ich plane meinen Tagesablauf so, dass ich genug Zeit zum Deutsch lernen habe.

1  2  3  4  5

Ich suche Leute, mit denen ich Deutsch sprechen kann.

1  2  3  4  5

Ich suche Gelegenheiten, um soviel wie möglich auf Deutsch zu lesen.

1  2  3  4  5

Ich habe klare Ziele, weshalb ich mein Deutsch verbessere.

1  2  3  4  5

Ich denke über meinen Lernfortschritt nach.

1  2  3  4  5

- 1: Trifft gar nicht oder sehr selten auf mich zu.
- 2: Trifft selten auf mich zu (weniger als 50%).
- 3: Trifft manchmal auf mich zu (ca. 50%).
- 4: Trifft normalerweise auf mich zu (mehr als 50%).
- 5: Trifft immer oder fast immer auf mich zu.

### **Teil E**

Ich versuche mich zu entspannen, wenn ich Angst habe, Deutsch zu benutzen.

1  2  3  4  5

Ich versuche mich zu ermutigen, Deutsch zu sprechen, selbst wenn ich Angst habe, einen Fehler zu machen.

1  2  3  4  5

Ich belohne mich, wenn ich erfolgreich Deutsch benutzt habe.

1  2  3  4  5

Ich merke, wenn ich beim Deutschlernen oder -benutzen angespannt oder nervös bin.

1  2  3  4  5

Ich schreibe meine Gefühle in ein Sprachlerntagebuch.

1  2  3  4  5

Ich spreche mit jemandem darüber, wie ich mich beim Deutschlernen fühle.

1  2  3  4  5

### **Teil F**

Wenn ich etwas auf Deutsch nicht verstehe, dann bitte ich die andere Person, langsamer zu sprechen oder es zu wiederholen.

1  2  3  4  5

Ich bitte Muttersprachler mich zu verbessern, wenn ich spreche.

1  2  3  4  5

Ich übe Deutsch mit anderen.

1  2  3  4  5

Ich bitte Muttersprachler um Hilfe.

1  2  3  4  5

Ich stelle Fragen auf Deutsch.

1  2  3  4  5

Ich versuche mehr über die Kultur der Deutschen zu lernen.

1  2  3  4  5

### Teil G

In einem Blended-Learning-Kurs, wie Sie ihn im Frühjahr 2007 besucht haben, gibt es die selbstbestimmten Onlinephasen (Phasen, in den Sie alleine gelernt haben) und den Präsenzunterricht (den Unterricht in der Klasse).

Was konnten Sie am besten **in den Onlinephasen** lernen und üben?

|            |                            |                            |                            |                            |                            |
|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Grammatik  | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Wortschatz | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Lesen      | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Hören      | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Schreiben  | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Sprechen   | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

Was konnten Sie am besten **im Präsenzunterricht** lernen und üben?

|            |                            |                            |                            |                            |                            |
|------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Grammatik  | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Wortschatz | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Lesen      | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Hören      | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Schreiben  | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| Sprechen   | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

### Teil H

Wo liegt in einem Blended-Learning-Kurs die Verantwortung für folgende Aktivitäten? Kreuzen Sie die Zahl Ihrer Antwort an.

Ihre Antwortmöglichkeiten:

- 1: Ganz beim Lehrer
- 2: Eher beim Lehrer
- 3: Eher bei mir
- 4: Ganz bei mir

Sicherung meiner Lernfortschritte in der Klasse

1 2 3 4

Sicherung meiner Lernfortschritte in den selbstbestimmten Lernphasen

1 2 3 4

Wecken des Interesses

1 2 3 4

Motivation zum Lernen

1 2 3 4

Erkennen meiner Schwächen

1  2  3  4

Festlegung der Lernziele im Sprachkurs

1  2  3  4

Entscheidung, was in der Klasse gelernt werden soll

1  2  3  4

Auswahl der Aktivitäten in den selbstbestimmten Lernphasen

1  2  3  4

Entscheidung, wie lange ich für die Aktivitäten in den selbstbestimmten Lernphasen brauche

1  2  3  4

Entscheidung, wann ich in den selbstbestimmten Lernphasen lerne

1  2  3  4

Beurteilung meines Lernprozesses

1  2  3  4

Beurteilung des Kurses

1  2  3  4

### Teil I

In dem Sprachkurs, an dem Sie im Frühjahr 2007 teilgenommen haben, haben Sie einen Großteil des Kurses mit dem Lernprogramm *uni-deutsch.de* gearbeitet. Beschreiben Sie bitte mit Ihren eigenen Worten, welche Qualitäten ein erfolgreicher Lerner braucht, um erfolgreich **alleine mit einem Onlinelernprogramm** zu arbeiten.

.....  
.....  
.....  
.....

Welche dieser Qualitäten hatten sie selbst auch? Womit hatten Sie eher Schwierigkeiten? Was ging sehr gut? Bitte beschreiben Sie in Ihren eigenen Worten.

.....  
.....  
.....  
.....

### Teil K

Beschreiben Sie mit Ihren eigenen Worten, wie Sie die selbstbestimmten Onlinelernphasen gestaltet haben (Zeit; Ort; Gab es oft Störungen? Gab es Ablenkungen? ...).

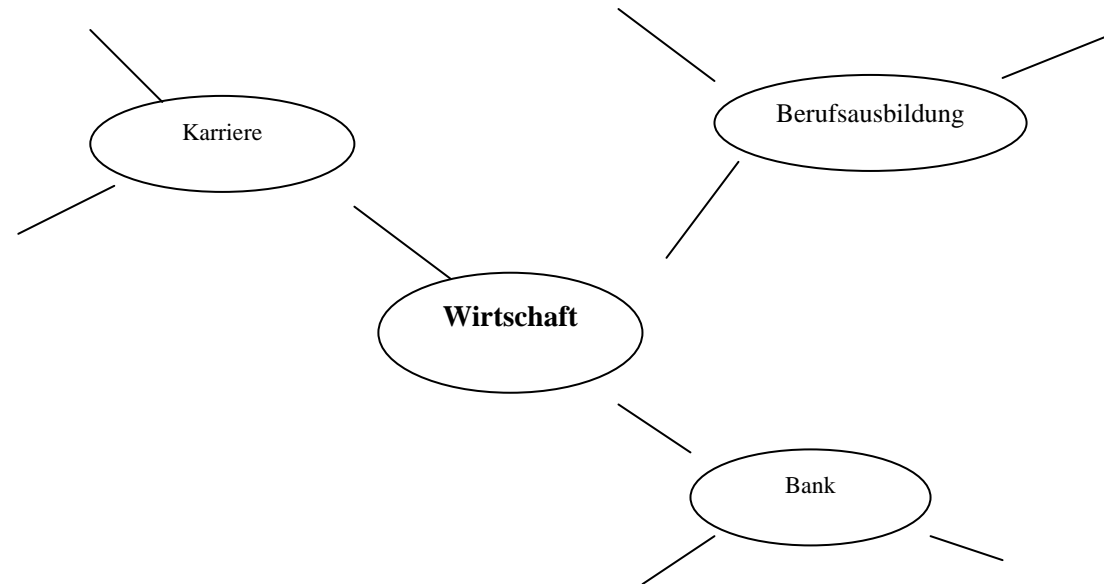
.....  
.....  
.....  
.....

Ludwigs-Maximilians-Universität München  
Institut für Deutsch als Fremdsprache  
Vortest *Wortschatz*

**Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!**



Was fällt Ihnen zum Thema *Wirtschaft und Beruf* ein? Schreiben Sie alle Assoziationen auf zu: Was gehört zu einer Berufsausbildung? Was braucht man für eine Karriere? Was fällt Ihnen zum Thema „Bank“ ein? Fällt Ihnen noch mehr ein? Schreiben Sie alles in diesen Wortigel.



Welche Verben fallen Ihnen zu dem folgenden Substantiv ein?

Geld: zum Beispiel: *ausgeben*

.....

.....

Welche Arten von Steuern kennen Sie?

Zum Beispiel: *Mehrwertssteuer*

.....

.....

Name: .....

**Konnektoren**

**/10**

**Verbinden Sie die Sätze mit dem Konnektor, der in Klammern steht.**

Beispiel: Es regnet heute. Ich gehe nicht ins Schwimmbad. (weil) => *Ich gehe heute nicht ins Schwimmbad, weil es regnet.*

Sie ist krank. Sie geht heute zur Arbeit. (trotzdem)

.....  
.....

Das Wetter war sehr schlecht. Es gab sehr viele Verkehrsunfälle. (deshalb)

.....  
.....

Ich muss heute länger arbeiten. Ich komme erst spät nach Hause. (weil)

.....  
.....

Ich habe nicht Jura studiert. Ich habe eine Ausbildung als Rechtsanwaltsgehilfin gemacht. (sondern)

.....  
.....

Das Paket wurde rechtzeitig abgeschickt. Es ist bis heute nicht angekommen. (obwohl)

.....  
.....

Ich koche heute ein großes Menü. Ich habe heute Abend Gäste. (denn)

.....  
.....

Er hatte verschlafen. Er verpasste den Bus. (sodass)

.....  
.....

Er stand lange im Stau. Er kam gerade noch rechtzeitig. (aber)

.....  
.....

Ich bin heute so müde. Ich muss ins Seminar gehen. (dennoch)

.....  
.....



Ich studiere Germanistik. Mein Bruder studiert Jura. (wohingegen)

.....

.....

### Funktionsverb-Gefüge

**Setzen, Sie die Satzteile so zusammen, dass ganze sinnvolle Sätze entstehen. Benutzen Sie dabei das Präsens.** /5

Beispiel: in Streik treten – 1000 Bergbauleute - in Nordrhein-Westfalen - um gegen die Stellenkürzungen zu protestieren. => *1000 Bergbauleute treten in Nordrhein-Westfalen in Streik, um gegen die Stellenkürzungen zu protestieren.*

sich im Klaren sein – vor dem Kurs – die Studenten – wie viel Arbeit der Kurs bedeutet.

.....

.....

zur Verfügung stehen – den Studenten – während des ganzen Semesters – die Computer im Rechenzentrum.

.....

.....

in Vergessenheit geraten – viele Informationen – wenn man sie nicht regelmäßig wiederholt.

.....

.....

eine große Rolle spielen – für Deutschlerner – das intensive Trainieren der Vokabeln.

.....

.....

Kritik üben – die Studenten – am Unterrichtsstil des Dozenten.

.....

.....

**Ersetzen Sie die unterstrichenen Verben mit den Funktionsverb-Gefüßen aus dem Kasten.**

**Achtung: Es werden nicht alle Ausdrücke im Kasten gebraucht.** /10

Beispiel: Es ist unwichtig, ob er das Buch liest oder nicht. => *Es spielt keine Rolle, ob er das Buch liest oder nicht.*

|   |
|---|
| zum Ausdruck bringen - sich im Klaren sein - in Anspruch nehmen – zum Ausdruck kommen – zur Vernunft gelangen – Unterstützung finden – zur Verfügung stehen – Beachtung finden – Gebrauch machen – außer Frage stehen – zur Sprache kommen – <del>keine Rolle spielen</del> |
|---|

Er drückt seinen Ärger in einem langen Brief aus.

.....

.....

Nach einem langen Gespräch mit seiner Mutter wurde er endlich vernünftig.

.....

.....

Das Thema Umweltverschmutzung wird in der Diskussion ausführlich angesprochen.

.....  
.....

Es ist ihm klar, dass er dieses Semester viel lernen muss.

.....  
.....

Es ist für die Schüler selbstverständlich, während des Unterrichts leise zu sein.

.....  
.....

### Das Pronomen „es“

**Formulieren Sie die Sätze um, indem Sie mit dem unterstrichenen Satzteil beginnen. /10**  
Beispiel: Es ist mir eine Ehre, Sie heute hier begrüßen zu dürfen. => *Sie heute hier begrüßen zu dürfen ist mir eine Ehre.*

Es gibt wenige Menschen wie Peter.

.....  
.....

Es war wie immer ein großes Vergnügen, dem Vortrag zuzuhören.

.....  
.....

Es ist nicht sicher, ob das Flugzeug pünktlich starten kann.

.....  
.....

Es werden heute weniger Briefe geschrieben als früher.

.....  
.....

Es gibt leider im Sommer keine Tulpen.

.....  
.....

Es ist wichtig, Verträge vor der Unterzeichnung genau durchzulesen.

.....  
.....

Es liegt nicht im Schrank, obwohl ich ganz sicher bin, dass ich das Buch dort gesehen habe.

.....  
.....

Es war im letzten Winter viel zu warm.

.....  
.....

Es freut mich sehr, dich in den nächsten Ferien zu besuchen.

.....  
.....

Es macht immer viel Spaß, ein gutes Buch zu lesen.

.....  
.....

### Verbal- und Nominalstil

**Formen Sie die Sätze so um, dass der Nebensatz durch eine Nominalausdruck ersetzt wird.**

/10

Beispiel: Weil sich das Klima verändert, werden die Sommer immer heißer und die Winter immer kälter. => Wegen der Klimaveränderung werden die Sommer immer heißer und die Winter immer kälter.

Wenn es regnet, treffen sie sich im Restaurant statt im Biergarten.

.....  
.....

Um seine Deutschkenntnisse zu verbessern, nahm er intensiven Unterricht.

.....  
.....

Obwohl es ziemlich kühl war, lag sie den ganzen Tag im Garten.

.....  
.....

Indem sie ständig nörgelte, zerbrach sie die Freundschaft.

.....  
.....

Wenn das Wetter schön ist, gehe ich an den See.

.....  
.....

**Formen Sie die Sätze so um, dass der Nominalausdruck durch einen Nebensatz ersetzt wird.**

/10

Beispiel: Aufgrund schlechten Wetters musste der Flug verschoben werden. => Weil das Wetter schlecht war, musste der Flug verschoben werden.

Wegen seiner Allergie konnte Paul nicht mit aufs Land fahren.

.....  
.....

Infolge eines schweren Unfalls gab es einen langen Stau.

.....  
.....

Bei schlechtem Wetter findet das Konzert in der Halle statt.

.....  
.....

Zur Vermeidung von Problemen lesen Sie die Anleitung genau durch.

.....  
.....

Trotz einer genauen Wegbeschreibung hatte er sich verfahren.

.....  
.....

### Relativsätze

**Ergänzen Sie das richtige Relativpronomen aus dem Kasten. Achtung: Es werden nicht alle Relativpronomen im Kasten gebraucht.** /5

Beispiel: leere Versprechungen, *auf die* man verzichten kann.

|   |
|---|
| zu dem - über das - mit der - in dem - über die - auf die - dessen - für das - <del>auf die</del> |
|---|

das Thema, ..... wir gestern gesprochen haben

eine Aufgabe, ..... ich noch Probleme habe

Erfolge, ..... man nur staunen kann

eine Idee, ..... ich heute morgen gekommen bin

ein Projekt, .....ich mich sehr interessiere

**Beschreiben Sie die Ausdrücke mit einem Relativsatz.** /10

Beispiel: Glückspilz => *Ein Glückspilz ist jemand, der viel Glück hat.*

Fußballspieler:

.....  
.....

Schulkind:

.....  
.....

Fotografin:

.....  
.....

Giftschlange:

.....  
.....

Rechenzentrum:

.....  
.....

**Negation**

/7

Lesen Sie die Fragen und beantworten Sie diese negativ.

Beispiel: Ist Peter verheiratet? => *Peter ist nicht verheiratet.*

Hat Peter Kinder?

.....

Ist Peter berufstätig?

.....

Hat Peter Geld gespart?

.....

War Peter schon einmal in Polen?

.....

Spricht Peter Fremdsprachen?

.....

Hat Peter Freunde in Deutschland?

.....

Hat Peter eine E-Mail-Adresse?

.....

Name: .....

### Konnektoren

**Verbinden Sie die Sätze mit dem Konnektor, der in Klammern steht.** /10

Beispiel: Es regnet heute. Ich gehe nicht ins Schwimmbad. (weil) => *Ich gehe heute nicht ins Schwimmbad, weil es regnet.*

Wir machen eine Party. Susanne hat Geburtstag. (denn)

.....  
.....

Ich ging nach Hause. Es fing an zu regnen. (als)

.....  
.....

Ich mache meine Hausaufgaben. Ich habe keine Lust. (aber)

.....  
.....

Ich gehe spazieren. Es ist schlechtes Wetter (obwohl)

.....  
.....

Ich besuche eine Ausstellung. Ich kenne sie schon. (trotzdem)

.....  
.....

Ich muss nach Hause. Es wird dunkel. (sobald)

.....  
.....

Anna arbeitet sehr viel. Jan ist sehr faul. (während)

.....  
.....

Ich lerne Deutsch. Ich übe viel. (indem)

.....  
.....

Ich fahre kein Fahrrad. Ich schwimme im See. (sondern)

.....  
.....

Ich fahre in den Urlaub. Ich habe genug Geld. (falls)

.....  
.....

## Funktions-Verb-Gefüge

**Setzen, Sie die Satzteile so zusammen, dass ganze sinnvolle Sätze entstehen. Benutzen Sie dabei das Präsens.** /5

Beispiel: in Streik treten – 1000 Bergbauleute - in Nordrhein-Westfalen - um gegen die Stellenkürzungen zu protestieren. => *1000 Bergbauleute treten in Nordrhein-Westfalen in Streik, um gegen die Stellenkürzungen zu protestieren.*

in Zweifel ziehen – der Professor – die Ergebnisse der Untersuchung.

.....  
.....

zum Ausdruck bringen – die Studentin – ihre Freude über die gute Note.

.....  
.....

sich in Acht nehmen – die Touristen – vor den Taschenräubern in der Stadt.

.....  
.....

in Vergessenheit geraten – die Musikstücke – des barocken Komponisten.

.....  
.....

Vorsorge treffen – junge Leute – müssen – für die Rente.

.....  
.....

**Ersetzen Sie die unterstrichenen Verben mit den Funktionsverb-Gefügen aus dem Kasten.**

**Achtung: Es werden nicht alle Ausdrücke im Kasten gebraucht.** /10

Beispiel: Es ist unwichtig, ob er das Buch liest oder nicht. => *Es spielt keine Rolle, ob er das Buch liest oder nicht.*

|  |
|--|
| zum Ausdruck bringen – in Abhängigkeit geraten - <del>keine Rolle spielen</del> – sich Mühe geben – in Erstaunen versetzen – Gebrauch machen – zur Sprache bringen – sich Gedanken machen – Beachtung finden – in Bewegung geraten – Unterstützung finden – einen Antrag stellen |
|--|

Die Nachspeisen auf dem Buffet werden kaum beachtet.

.....  
.....

Die Patientin wird immer abhängiger von ihren Medikamenten.

.....  
.....

Die Zauberkünste des Magiers erstaunten das Publikum sehr.

.....  
.....

Er denkt viel über seine Zukunft nach.

.....  
.....

Sie beantragt ein Stipendium für ihr Studium in Deutschland.

.....  
.....

### Das Pronomen „es“

**Formulieren Sie die Sätze um, indem Sie mit dem unterstrichenen Satzteil beginnen. /10**

Beispiel: Es ist mir eine Ehre, Sie heute hier begrüßen zu dürfen. => *Sie heute hier begrüßen zu dürfen ist mir eine Ehre.*

Es ist fraglich, ob er mit dieser Präsentation die Zuhörer überzeugen kann.

.....  
.....

Es ist schön, dich wieder glücklich zu sehen.

.....  
.....

Es regnet seit gestern ununterbrochen.

.....  
.....

Es gefällt ihr sehr, dass sie am Wochenende keine Arbeit hat.

.....  
.....

Es klingelte plötzlich an der Haustür.

.....  
.....

Es gibt viele Menschen wie Diana.

.....  
.....

Es gibt im Winter leider kein Eis.

.....  
.....

Es werden heute mehr E-Mails geschrieben als früher.



.....  
.....

Es ist nicht sicher, ob der Zug pünktlich ankommt.

.....  
.....

Es war sehr anstrengend, den ganzen Tag durch die Stadt zu laufen.

.....  
.....

### Verbal- und Nominalstil

**Formen Sie die Sätze so um, dass der Nebensatz durch einen Nominalausdruck ersetzt wird.**

**/10**

Beispiel: Weil sich das Klima verändert, werden die Sommer immer heißer und die Winter immer kälter. => Wegen der Klimaveränderung werden die Sommer immer heißer und die Winter immer kälter.

Dadurch, dass er so neidisch war, verlor er allen die gute Laune.

.....  
.....

Weil sie so traurig war, bat sie darum, bei der Beerdigung von Beileidsbekundungen Abstand zu nehmen.

.....  
.....

Wenn es sehr kalt ist, dann mache ich die Heizung an.

.....  
.....

Obwohl es heute frostig kalt war, trug er eine kurze Hose.

.....  
.....

Indem sie immer fleißig arbeitete, machte sie schnell Karriere.

.....  
.....

**Formen Sie die Sätze so um, dass der Nominalausdruck durch einen Nebensatz ersetzt wird.**

**/10**

Beispiel: Aufgrund schlechten Wetters musste der Flug verschoben werden. => Weil das Wetter schlecht war, musste der Flug verschoben werden.

Trotz einer genauen Wegbeschreibung hatte er sich verfahren.

.....  
.....

Durch häufige Wiederholungen lernt man die Vokabeln am Besten.

.....  
.....

Während des Konzerts darf nicht geraucht werden.

.....  
.....

Nach der Besprechung gingen sie noch in ein Restaurant.

.....  
.....

Vor dem Konzert waren sie im Biergarten.

.....  
.....

### Relativsätze

**Ergänzen Sie das richtige Relativpronomen aus dem Kasten. Achtung: Es werden nicht alle Relativpronomen im Kasten gebraucht.** /5

Beispiel: leere Versprechungen, auf die man verzichten kann

|   |
|---|
| zu dem - über die - in die - mit denen - an denen - über die - deren - für die - von dem - <del>auf die</del> - |
|---|

Witze, ..... man lachen kann

Freunde, ..... ich gern diskutiere

Bücher, ..... man reden sollte

Vorschläge, ..... ich dankbar bin

Ein Angebot, ..... ich abraten würde

**Beschreiben Sie die Ausdrücke mit einem Relativsatz.** /10

Beispiel: Glückspilz => *Ein Glückspilz ist jemand, der viel Glück hat.*

a) Singvogel:

.....  
.....

b) Computerspezialist:

.....  
.....

c) Faulpelz:

.....  
.....

d) Universitätsprofessor:

.....  
.....

e) Schreibblock:

.....  
.....

### **Negation**

**Lesen Sie die Fragen und beantworten Sie diese negativ.**

/7

Beispiel: Ist Paul verheiratet? => *Paul ist nicht verheiratet.*

Hat Paul eine Freundin?

.....

War Paul schon einmal in den USA?

.....

Hat Paul eine Kreditkarte?

.....

Lernt Paul Fremdsprachen?

.....

Ist Paul arbeitslos?

.....

Hat Paul Freunde in Frankreich?

.....

Hat Paul eine Telefonnummer?

.....

Urlaubsplanung: Sie planen einen einwöchigen Urlaub im Sommer und jeder von Ihnen hat ein tolles Angebot gefunden. Mit Ihnen reisen Freunde, die Kinder im Alter von 8 und 10 Jahren haben. Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile der verschiedenen Angebote und verteidigen Sie das Ihre.

- Vergleichen Sie die Angebote.
- Gehen Sie auch auf die Äußerungen Ihrer Gesprächspartner ein.
- Am Ende sollten Sie zu einer Entscheidung kommen.

**Kandidat 1: Surfen am Starnberger See**

Aufenthalt in der Pension „Zum Fischwirt“ mit Liegewiese und direktem Zugang zum See.

**Übernachtung:** Gemütliche Zimmer für 2-4 Personen

**Verpflegung:** Vollpension

**Sport / Freizeit:** Surfbretter und Lehrpersonal stehen zur Verfügung. Tischtennis, Tennisplätze, Wanderungen in der näheren Umgebung

**Preis:** für 7 Tage pro Person: 665 Euro

**Kandidat 2: Radfahren rund um den Bodensee**

7-tägige Radtour, müssen selbst mitgebracht werden, Gepäck wird im Minibus transportiert.

**Übernachtung:** Schlafsäle in Jugendherbergen, Familienzimmer bei **Voranmeldung möglich**

**Verpflegung:** Selbstversorgung im Restaurant

**Sport / Freizeit:** Tischtennis, Badminton, Kinderspielplätze, Vergünstigungen in örtlichen Schwimmbädern

**Preis:** für 7 Tage pro Person: 455 Euro

**Kandidat 3: Wandern in den Alpen**

Fünf Tage von Hütte zu Hütte unter Leitung von erfahrenen Bergführern.

**Übernachtung:** Mehrbettzimmer. Einzel- und Doppelzimmer stehen nach Voranmeldung begrenzt zur Verfügung.

**Verpflegung:** Proviant wird individuell in Rucksäcken mitgenommen. In den Hütten gibt es Restaurantbetrieb.

**Preis:** für 5 Tage pro Person: 275 Euro

**Dauer:** max. 15 Minuten (inklusive Vorstellung)

**Zu Beginn:** Kandidaten kennen sich noch nicht: Alle Beteiligten nennen zuerst kurz ihren Namen und beginnen dann mit der Urlaubsplanung.

Wohnungssuche: Sie suchen mit Ihren Kommilitonen / Kommilitoninnen eine Wohnung oder Haus, in der /dem Sie gemeinsam als Wohngemeinschaft (WG) wohnen können. Sie studieren alle an der Universität und absolvieren im nächsten Jahr Ihre Abschlussprüfungen. Sie werden also viel lernen müssen. Jeder von Ihnen hat ein tolles Angebot gefunden. Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile der verschiedenen Angebote und verteidigen Sie das Ihre.

- Vergleichen Sie die Angebote.
- Gehen Sie auch auf die Äußerungen Ihrer Gesprächspartner ein.

**Kandidat 1: Kleines Haus auf dem Land**

4-Zimmer plus Küche und Bad, sehr ruhige Lage, idyllisch

**Verkehrsanbindung**

**in die Stadt:** Bus alle 30 Minuten

**Miete pro Monat**

**inkl. Nebenkosten:** 1200 Euro

**Kandidat 2: Wohnung im Stadtzentrum**

4-Zimmer plus Küche und Bad, direkt im Stadtzentrum

**Verkehrsanbindung:** sehr gut (U-Bahn, Tram, Bus)

**Miete pro Monat**

**inkl. Nebenkosten:** 1400 Euro

**Kandidat 3: 4 Zimmer in WG frei**

WG (6 Zimmer) Mitbenutzung von Küche und Bad, am Stadtrand hat 4 freie Zimmer

**Verkehrsanbindung:** gut (Tram, Bus)

**Miete pro Monat**

**inkl. Nebenkosten:** 300 Euro pro Zimmer

**Dauer:** max. 15 Minuten (inklusive Vorstellung)

**Zu Beginn:** Kandidaten nennen kurz ihren Namen.

Liebe [REDACTED],

Mithilfe dieses Fragebogens versuche ich, aus Ihrer Lehrerperspektive Informationen zu den beiden Parallelkursen: Blended Learning und reiner Präsenzuntritt zu erhalten.

Zeit von: ..... bis: .....

**Betreuung des Blended-Learning-Kurses**

Die Teilnehmer sollten die grammatischen Strukturen, den Wortschatz und thematisch einiges online im Lernprogramm vorbereiten. Wie gut, waren die Teilnehmer Ihrer Meinung nach auf die Präsenzstunde vorbereitet? Bitte beschreiben Sie Ihren Eindruck.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Gab es grammatische Schwierigkeiten? Wenn ja, um welche handelte es sich? Inwieweit wurde im Unterricht darauf eingegangen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Gab es lexikalische Schwierigkeiten? Wenn ja, um welche handelte es sich? Inwieweit wurde im Unterricht darauf eingegangen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....

Welches kommunikative Unterrichtsziel haben Sie sich in dieser Woche gesetzt? Wie verlief die Interaktion im Unterricht? Eher träge? Lebhaft? Konnten Sie Ihr Lehrziel erreichen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Betreuung des reinen Präsenzunterrichts**

Sie haben Ihren Teilnehmern im Unterricht Wortschatz und grammatische Strukturen vermittelt. Haben die meisten Teilnehmer die Strukturen verstanden und können Sie diese umsetzen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Gab es grammatische Schwierigkeiten? Wenn ja, um welche handelte es sich? Inwieweit wurde im Unterricht darauf eingegangen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Gab es lexikalische Schwierigkeiten? Wenn ja, um welche handelte es sich? Inwieweit wurde im Unterricht darauf eingegangen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Welches kommunikative Unterrichtsziel haben Sie sich in dieser Woche gesetzt? Wie verlief die Interaktion im Unterricht? Eher träge? Lebhaft? Konnten Sie Ihr Lehrziel erreichen?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Sonstiges**

Wie zufrieden / unzufrieden sind Sie mit dem Blended-Learning-Kurs insgesamt? Woran liegt das?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Wie zufrieden / unzufrieden sind Sie mit dem Präsenzkurs insgesamt? Woran liegt das?

.....  
.....





.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wenn Sie beide Kurse miteinander vergleichen sollen, welcher Kurs läuft Ihrer Meinung nach besser?  
Woran liegt das?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Noch weitere Anmerkungen, Beobachtungen, etc.?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!**

## Transkriptionen

Vortest *Sprechhandeln*

am: 22.02.2007

Dauer: 7:17 Minuten

Transkribiert von: Rebecca Launer

Sprecher:

C: Moderator, Christof

V: Valentina, Italien

I: Isabela, Italien

R: Regina, Russland

01 V: ok ich habe eine (-) tolle angebot, (-) wir können eine woche  
02 (-) ähm radfahren (.) um den=äh bodensee (-) ähm das ist=äh (-)  
03 wirklich nicht so teuer- (.) es kostet nur (.) äh vierhundert  
04 euro für (.) eine woche,(.) für eine ganze woche- pro person-  
05 und ich finde es schön- dass wir in einer jugendherbergen (.)  
06 übernachten können- (-) ähm und bei dieser(.) diesem  
07 jugendherbergen können wir äh eine äh voranmeldung machen; (.)  
08 so haben wir kein problem für die freie plätze; und so weiter;  
09 (.) ähm ja meine kinder ähm (.) lieben (-) radfahren- und ich  
10 glaube dass diese (.) angebot sehr gesund ist-(-) weil sie  
11 immer am tisch sind-(-) wegen äh (-- ) ihres studium und sie  
12 können ein bisschen äh (-- ) open ai:r sein; (.) und das finde  
13 ich schön- und-

14 R: ok;

15 I: ich habe eine billiger (.)angebote- und das ist nur  
16 zweihundertfünfundsechzig euro, (-) äh pro tag- (-) äh pro  
17 person; und ähm (-) es gibt eine (.) wanderung in den alpen-  
18 (.) und äh das ist auch (.) sehr gesund- (-) und wir können  
19 auch (.) viele neue (-) plätze gehen- und besuchen-(-) weil=äh  
20 das eine von hütte zu hütte (.) wandern ist- (-) so jeden tag  
21 wir (.) gehen in neue: plätze; (-) und die übernachtung (.)  
22 gelegenheit ist sehr gut- (-) wir können auch voranmeldung  
23 zuerst- (.) und äh es gibt viele mehrbettzimmer- (---) so (-)  
24 wenn wir wollen ich denke das (.-) das könnte auch gut sein-

25 R: ich hab ganz etwas besonderes; (-) mein angebot ist so schön am  
26 starnberger see; (-) ahm ich denke es ist bestens angebot für  
27 uns; (.) weil (-) diese äh(.) ähm (.) übernachten wir in der  
28 pension zum (.) fischwirt; (.) und dieses pension hat direkte  
29 zugang zum see; (-- ) so ganz super. (.) dann (-) alle drei mit  
30 kinder haben wir ein gemütliche zimmer; (-)diese zimmer für  
31 zwei vier personen; (.) es ist kein mehrbettzimmer, (.) es ist  
32 ein gemütliche zimmer- wir können ganz ruhig (.) dort bleiben;  
33 (.) dann (-) dort gibt es vollpension. (-- ) deshalb wir können  
34 keine gedanken haben über unsere(.) essen einfach (-) dann (.)  
35 dort gibt es ganz spezielle lehrpersonal, (-- ) zur verfügung-  
36 (.)und auch (.) wir können im in der umgebung wandern- (.) es  
37 ist auch ganz toll- (-) hier gibt es nur einen nachteil; (-)  
38 für sieben tage (-) zahlen wir wir pro person (.)  
39 sechshundertfündundsechzig euro; (.) Aber. (.) Aber. (.) ich  
40 denke, (.) wir können in diese reisebüro anrufen und fragen-(-)  
41 vielleicht gibt es möglichkeit- (.) für uns etwas günstiger  
42 finden; (.) weil wir hiben=äh (.) weil wir haben (-) weil wir  
43 kinder (.) acht und zehn jahre (.) kinder haben; wir können  
44 einfach anrufen und fragen;

45 V: ja, (.) aber ich glaube- dass deine angebot (.) zwei nachteilen  
46 hat;

47 R: zwei? ich hab gedacht nur ein.

48 (( alle lachen))

49 V: die erste ist, (.) dass ich=äh ähm sieben euro pro woche (-) äh  
50 siebenhundert euro pro woche- ähm (.) mir nicht leisten kann  
51 (.) und dann die zweite ist- (.) dass meine kinder (.) können  
52 nicht schwimmen- (.) und ich glaube; dass (.) vielleicht äh  
53 (.)sie können nicht äh (-) so viel spaß haben, (.) weil=äh ich  
54 finde auch surfen ein bisschen gefährlich für sie, (.) und ja  
55 ok; (.) sie können eine lehrer haben, (.) aber das die (.)  
56 gefahr hm (.) ist (.) äh zu hoch für

57 R: aber ich denke; wenn deine kinder wollen das nicht machen zum  
58 beispiel; sie können tennis spielen- (.) oder wandern gehen-  
59 (.) oder wir können auch unsere rad (-) mitnehmen- (-) sie 60  
können [fahrrad einfach machen]-

60 I: [ja um tennis zu spielen] oder um radfahr zu fahren- (-- ) so  
61 ist nicht (-) ähm (-) ähm(-) ähm so es nicht ähm (--)

62 R: ((aufmunternd)) jaja-

63 I: ähm (.) wir können auch nicht im (.)so hoch bezahlen- ähm wenn  
64 wir haben eine radfahren- oder eine wandern in den alpen;

65 R: könnten sie sich vorstellen; (-) erstens (-) frische luft.  
66 se:hr (-) viel sonne. (-) viel blume. (-) in der nähe von  
67 wasser. (-) denke ich- (.) reisen ist immer viel besser; (-)  
68 als zum beispiel mit fahrrad- (.) schwitzen und irgendwo gehen.

69 V: ja. (.) aber ich glaube- (.) dass siebenhundert euro sind zu  
70 viel. (.) radfahren (.) gefällt immer- äh (-) die (.) den  
71 kindern und äh (-) vielleicht ich glaube- dass meine angebot  
72 ist am besten;

73 I: am ende, (-) ich auch.

74 (---)

75 R: und, (.) überlegen sie noch einmal.

76 V: ja.

77 (( alle lachen))

78 V: was noch.

79 R: EINmal pro leben (.) vielleicht können wir(.) ALle zusammen mit  
80 unsere kinder (-) so schön (.) eine reise machen. hm?

81 V: ja: (.) aber diese reise kann auch sehr schön und toll und  
82 lustig sein, (.) wenn wir zusammen mit unsere fahrrädern fahren  
83 (-) ähm ja (-) im in einer schönen [land], @@

84 R: [ja wenn sie beide sagen];radfahren finden besser; ok machen  
85 so.

86 V: ok.

Vortest *Sprechhandeln*

am 22.02.2007

Dauer: 4:46 Minuten

Transkribiert von: Rebecca Launer

Sprecher:

R: Moderator, Rebecca

A: Alejandra, Italien

M: Miriam, Bulgarien

K: Karina, Russland

- 01 R: ok (.) und planen sie bitte zusammen ihren urlaub.  
02 (---)
- 03 M: also. (.) mein anbot (.) ist radfahren rund um den bodensee,  
04 (.) das finde ich ganz toll, (.) weil ein bisschen günstig ist,  
05 (.) und für mich und mein: drei kinder ist sehr gut- (.) es  
06 gibt kinderspielplätze- und die möglichkeit ein große  
07 familienzimmer zu vermieten- (.) und ich glaub dass für uns  
08 drei das passt auch wirklich gut- weil ihr auch kinder habt;
- 09 R: ok-
- 10 A: also. (-) ich möchte (.) wann ich habe (.) hm in den alpen  
11 wandern lieber, (-) äh es wäre gut fünf tage von hütte zu hütte  
12 (.) machen, und=äh es gibt äh: mehrbettzimmer, und es kos es  
13 kostet sehr (-) wenig, (.) weniger als es köt es köstet  
14 zweihundertfünfundsiebzig, (.) so ich denke das es besser ist-  
15 (-) und ähm: (-) man kann in ruhe sein:- und es ist besser für  
16 kinder; als- (--)
- 17 K: ich möchte gerne (.) zusammen am starnberger see, (.) fahren  
18 mit unsere familien, (.) das ist sehr gut urlaub für alle, (.)  
19 äh gibt es (.) äh gemütliche zimmer für zwei vier personen,  
20 das ist sehr günstig für uns- und bequem- und vollpension- (.)  
21 und frisch (-) luft- (.) neben den see- (-) das ist cool- (.)  
22 und (-) wie ich glaub das ist am besten zusammen dort zu  
23 gehen;
- 24 M: ja aber ich glaub das (.) ähm ihre angeboten (.) nicht so  
25 günstig für unsere familien sind- (.) weil bei dir muss man  
26 wandern die ganze zeit- (.) und das wird ein bisschen (.) äh  
27 kompliziert für die kinder-(-) die werden schnell müde sein-  
28 und so weiter und ich weiß es nicht gibts es irgendwo  
29 möglichkeit (.) wir zusammen zu essen, gibt es restaurant oder  
30 sowas?
- 31 A: ja es gibt ein [restaurant];
- 32 M: ah restaurant; (-) in dem starnberger see finde ich ganz in der  
33 nähe von münchen; deswegen [also]-
- 34 K: [das ist] nicht so [interessant];
- 35 M: [ja aber wir können] jede wochenend starnberger see fahren-  
36 also
- 37 A: ja aber auch radfahren (.) macht die kinder müde;
- 38 M: ja hier hast du vollkommen recht;
- 39 A: [@@]
- 40 M: [ich bin] mir nicht so (-) ganz sicher; (.) was wahrscheinlich

41 müssten wir wa irgendwelche vierten varianten suchen- (-) und  
42 so weiß- nicht was sagst du dazu,  
43 K: ich glaub dass alle angeboten nicht (.)nicht so- (-)  
44 A: gut-  
45 K: @ einhundert prozent bequem für un=mi=hmkins mit  
46 kin=mitbringen; (.) weil das für erwachsene leute; (.) alle  
47 alle  
48 A: also lassen wir die kin:der zu hause,  
49 M: das habe ich mir auch gedacht;  
50 ((alle lachen))  
51 M: und gehen wir allein;  
52 K: nein.  
53 M: das wäre ganz gut; (.) gehen wir zu dritt, und dann finden wir  
54 was schönes in berlin- oder so was- (.) wo nachtleben gibt- und  
55 so weiter-  
56 (--)  
57 K: muss man vielleicht finden: (.) eine (-- ) raum für kinder  
58 vielleicht dort (-) gibt es ein hm- (-)  
59 M: kinderzimmer; oder sowas meinst du,  
60 K: ja. (.) kinderzimmer (.) wo können wir (-- ) sie-  
61 A: sie verlassen;  
62 K: ja kinderbetreuung und so weiter;  
63 M: das ist auch eine gute idee. (.) oder wir können die kinder zu  
64 den vatern lassen-  
65 A: [ah ja]  
66 M: [und dann] fahren wir-  
67 A: das ist eine gute idee.  
68 R: und wohin fahren sie dann? (.) wenn sie nur sie drei fahren?  
69 M: ich glaub zu berlin. (.) oder?  
70 A: ja nach berlin.  
71 M: nach berlin fahren wir.

Nachtest *Sprechhandeln*

am 03.04.2007

Dauer: 3:22 Minuten

Transkribiert von: Rebecca Launer

Sprecher:

R: Moderator, Rebecca

F: Francesco, Italien

V: Vasili, Griechenland

A: Alejandra, Italien

- 01 A: also ich habe diese wohnung gefunden das gefällt mir sehr viel-  
02 (-) äh diese wohnung hat=äh sechs zimmer- (.) und frei- (.) äh  
03 vier sind frei- und=äh auch die: (.) verkehrsanbindung ist sehr  
04 gut=äh- (.) äh (.) man kann mit tram oder bus=äh es erreichen-  
05 (-) und die miete ist nicht zu viel. (.) dreitausend euro- (.)  
06 pro zimmer- das heißt (-- ) gut. (-- ) ähm es hat küche bad und  
07 ich denke- (.) dass es super ist.
- 08 F: das könnte sein- (.) aber meine glaube ich ist besser- (-) weil  
09 weil es vier zimmer gibt- (.) so wir können alle drei- (.) alle  
10 zusammen wohnen- und vielleicht wir können auch noch eine (.)  
11 noch eine studenten finden- und wir haben auch küche und bad;  
12 (-) und danach, (-) das ist eine sehr gute lä (.)lage- (.) und  
13 das idyll (.) idyl(.)lisch idyllisch- (.) so wir haben (-)  
14 nicht so laut das ist nicht so laut wir können lernen (-) und  
15 das ist auch bequem wir können in die stadt (-) in dreißig  
16 minuten gehen- (.) es gibt ein bus alle dreißig minuten- und es  
17 kostet (.) eintausendzweihundert- so wir können in vier  
18 dreihundert euro(.) pro kopf zahlen. so ich glaube [das ist-]
- 19 V: ok ich finde dein anbot äh ziemlich interessant- (.) aber im  
20 vergleich zu deinem anbot- (.) äh glaube ich dass mein (.)  
21 besser ist, äh weil die verkehrsanbindung (.) ist äh viel  
22 besser, äh (-) die wohnung befindet sich im stadtzentrum, (.)  
23 und äh auch äh ein vorteil äh (.) dieser wohnung (.) ist, dass  
24 äh (-) wir dort alleine leben könnten; und ohne andere  
25 personen, (-- ) ist ein bisschen teurer als äh (---) die  
26 übrigen, aber- (-- )
- 27 F: ja aber- (-)
- 28 A: für mich ist deine wohnung zu teuer.
- 29 F: ja aber sie ist (.) im zentrum.
- 30 V: es lohnt sich- (.) glaube ich- (-)ein bisschen mehr zu zahlen.
- 31 A: ja und deine ist zu weit von zentrum. (.) dreißig minuten-
- 32 F: ja aber deine zu groß [mit zimmer.]
- 33 A: [ja aber mit u-bahn?]
- 34 F: na mit bus.
- 35 A: mit bus es gibt keine u-bahn.
- 36 F: ja aber deine ist zu groß [mit zimmer-]
- 37 V: [ja es gibt] sechs zimmer-
- 38 A: ja und wir können auch=äh (.) zwei andere studenten kennen  
39 lernen,
- 40 F: studentinnen? @@

41 A: auch-  
42 ((alle lachen))  
43 F: ok deine tauschen-  
44 A: also ob ich zwei studentinnen finde- (.) nehmen wir meine  
45 wohnung.  
46 F: ja genau.  
47 V: nur unter diese voraussetzung.  
48 A: ok. @@  
49 ((alle lachen))

Nachtest *Sprechhandeln*

am 03.04.2007

Dauer: 5:25 Minuten

Transkribiert von: Rebecca Launer

Sprecher:

C: Moderator, Carmen

I: Isabella, Italien

R, Regina, Russland

E: Erika, Russland

- 01 I: ich habe eine gute angebot, (.) für studenten (.) ähm es gibt  
02 eine wg, (.) mit vier zimmern frei- (.) und=äh die miete ich  
03 denke- (.) ist sehr gut für münchen- weil das nur dreihundert  
04 euro pro zimmer ist, (.) und inklusiv nebenkosten. (.) und  
05 natürlich wir haben benutzung von küche und bad- (-) aber sehr  
06 gut ist auch- dass die verkehrsanbindung sehr gut sind- (.)  
07 also in der nähe gibt es tram und bus (.) haltestelle-
- 08 R: ich hab etwas anderes gefunden- (.) es ist ein kleines haus  
09 auf dem land- (-) dieses haus hat vier zimmer plus küche und  
10 bad- (.) äh und äh dieses haus hat eine große vorteil- ähm er  
11 liegt in sehr ruhige lage- (.) sehr idyllisch- (-) äh miete pro  
12 monat es ist (-- ) äh es kostet zwölfhundert euro inklusiv  
13 nebenkosten.
- 14 E: und ich habe, (-) wohnung in stadtzentrum- (-) mit vier  
15 zimmern- (.) plus küche und bad. direkt im stadtzentrum. (-)und  
16 äh sehr gut. (-) die verkehrsanbindung (.) äh u-bahn tram und  
17 bus. (-) und miete pro monat, (-) inklu(.)
- 18 R: inklusiv-
- 19 E: inklusiv nebenkosten- (-) eintausendvierhundert euro-
- 20 R: hm=hm, sehr schön. und was wählen wir. (.) ich denke- dass mein  
21 angebot ist die beste- (-) weil (.) weil es ist sehr ruhige  
22 lage.
- 23 I: ja- aber
- 24 R: wir brauchen das. (.) und es ist nicht so teuer; (.) zum  
25 beispiel die diese wohnung im stadtzentrum; (.) es kostet noch  
26 zwölfhundert euro pro monat. (-) was denkst du?
- 27 I: äh das (.) äh ok deine haus ist nicht teuer- weil es auf dem  
28 land ist;
- 29 R: ah es ist zu weit meinst du.
- 30 I: ja also wenn in der stadt arbeit oder studieren musst- (.) so-
- 31 R: aber wir sind alle studenten; (.) wir sind ganzen tag im stadt;  
32 denke ich- wir brauchen in unsere wohnung gehen- (.) nur am  
33 abend; (-) das heißt wir können einfach (.) früh morgen in  
34 stadt, (.) und (-) spät abend gehen nach hause. und zu hause  
35 haben wir haben wir ganz ganz ruhige zeit.
- 36 I: ja aber äh (-- ) mit eine wohnung in die stadt, ich kann  
37 vielleicht mittagessen zu hause machen- nicht immer in der  
38 mensa- oder (.) ich kann zum beispiel ein bisschen lernen äh  
39 (.) nicht zu spät am abend- ich kann sport machen- (.) alles in  
40 der nähe- (.) so ich denke- meine wg (.) ist am besten.(.) und  
41 wir (.)wir wohnen mit andere leute- so das ist nicht so  
42 langweilig allein zu (.) zu essen oder- (-)



43 E: und ich finde mein angebot am besten- (.) weil (-) äh wir  
44 werden (-) im stadtzentrum zentrum bleiben- (.) und äh (-) wir  
45 müssen nicht (-)äh viel geld für äh fahrkarten bezahlen. (--)  
46 wir können (.) können wir damit sparen-

47 R: das ist eine gründe-

48 I: ja aber alles was wir sparen- dann ist für unsere miete;(-)  
49 einhundert (.) eintausendvierhundert euro.

50 R: ja wir müssen erstens entscheidend- (.) genau; was für uns die  
51 wichtigste ist. (.) lage? (.) oder kosten.

52 E: ich glaube mein angebot ist bequem- [weil wir im zentrum  
53 leben.]

54 R: aber es ist die teuerste.

55 E: ja.

56 I: meine ist am besten. (.) weil wir haben die gute lage- und die  
57 gute miete.

58 E: wir werden die zeit sparen auch.

59 R: ja aber nicht geld- (.) leider. @@

60 E: geld auch; (.) für fahrkarte-

61 R: nein. es ist zu teuer für uns drei; (.) wir müssen fast  
62 fünfhundert euro- (-) jede zahlen. (.) ich denke- (.)  
63 vielleicht diese angebot am besten; (.) für uns studenten es  
64 ist am besten. (.) wir können alle zusammen wohnen- wir können  
65 mitbenutzen; äh (.) wir können küche und bad mitbenutzen- wir  
66 können teilen zum beispiel (.) wer kocht heute- (.) wer kocht  
67 nicht- (-) vielleicht für studenten es ist am besten.

68 E: jaja.

69 R: ich denke so.

70 E: ja ich auch.

71 I: so alle einverstanden.

72 R: ok.

**Sehr geehrter Teilnehmer, sehr geehrte Teilnehmerin,**

Sie haben für eine bestimmte Zeit an dem Intensivkurs für Deutsch als Fremdsprache teilgenommen, den Kurs jedoch nicht beendet. Für die Evaluation des Kurses im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung ist es wichtig zu erfahren, aus welchen Gründen Sie den Kurs abgebrochen haben. Bitte beantworten Sie dazu die folgenden Fragen.  
Vielen Dank für Ihre Hilfe.

**Name:** .....

(Der Name wird nur zur internen Zuordnung benötigt, später werden alle Fragebögen anonym behandelt.)

**1) Aus welchem Grund haben Sie den Kurs abgebrochen?**

- aus persönlichen Gründen (=> **bitte weiter mit Frage 2**)
- der Kurs hat nicht zu mir gepasst (=> **bitte weiter mit Frage 3**)

**2) Ich habe den Kurs abgebrochen, weil ...**

- ich keine Zeit hatte, regelmäßig zum Unterricht zu kommen, weil ich arbeiten musste.
- ich keine Zeit hatte, regelmäßig zum Unterricht zu kommen, weil ich für die Uni lernen musste.
- ich kurzfristig in mein Heimatland zurückkehren musste.
- Sonstiges. Bitte erklären Sie kurz: .....

**3) Ich habe den Kurs abgebrochen, weil ...**

(Sie können auch mehrere Antworten ankreuzen.)

- ich mit dem Lehrer unzufrieden war.
- mir die Themen im Kurs nicht gefallen haben.
- der Kurs zu leicht für mich war.
- der Kurs zu schwer für mich war.
- ich mich in der Gruppe nicht wohlfühlt habe.
- Sonstiges. Bitte erklären Sie kurz: .....

**4) Wenn Sie wieder einen Deutschkurs machen, was wäre Ihnen dann wichtig in diesem Kurs? Bitte beschreiben Sie:**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!**

## Mehrfachantwortset - Kursabbrecher

### Fallzusammenfassung

|                        | Fälle  |         |         |         |        |         |
|------------------------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
|                        | Gültig |         | Fehlend |         | Gesamt |         |
|                        | N      | Prozent | N       | Prozent | N      | Prozent |
| \$Abbruch <sup>a</sup> | 15     | 93,8%   | 1       | 6,3%    | 16     | 100,0%  |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

ALLE

### Häufigkeiten von \$Abbruch

|                                  | Antworten                                  | Prozent der Fälle |         |        |
|----------------------------------|--|-------------------|---------|--------|
|                                  |  | N                 | Prozent |        |
| Gründe des Abbruchs <sup>a</sup> | Abbruch wegen des<br>Kurses                | 7                 | 21,2%   | 46,7%  |
|                                  | Abbruch: Themen                            | 2                 | 6,1%    | 13,3%  |
|                                  | Abbruch: Kurs zu leicht                    | 2                 | 6,1%    | 13,3%  |
|                                  | Abbruch: in der Gruppe<br>unwohl gefühlt   | 2                 | 6,1%    | 13,3%  |
|                                  | Abbruch: technische<br>Probleme            | 4                 | 12,1%   | 26,7%  |
|                                  | Abbruch: Motivation                        | 2                 | 6,1%    | 13,3%  |
|                                  | Abbruch: soziale Kontakte                  | 1                 | 3,0%    | 6,7%   |
|                                  | Abbruch: mehr Kontakt<br>mit der Lehrkraft | 1                 | 3,0%    | 6,7%   |
|                                  | Abbruch: Sonstiges                         | 1                 | 3,0%    | 6,7%   |
|                                  | Abbruch aus<br>persönlichen Gründen        | 11                | 33,3%   | 73,3%  |
| Gesamt                           |  | 33                | 100,0%  | 220,0% |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

### Fallzusammenfassung<sup>b</sup>

|                        | Fälle  |         |         |         |        |         |
|------------------------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
|                        | Gültig |         | Fehlend |         | Gesamt |         |
|                        | N      | Prozent | N       | Prozent | N      | Prozent |
| \$Abbruch <sup>a</sup> | 8      | 100,0%  | 0       | ,0%     | 8      | 100,0%  |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

b. Gruppe = Experimentgruppe

### Häufigkeiten von \$Abbruch<sup>b</sup>

|                                  |   | Antworten |         | Prozent der Fälle |
|----------------------------------|---|-----------|---------|-------------------|
|                                  |   | N         | Prozent |                   |
| Gründe des Abbruchs <sup>a</sup> | Abbruch wegen des Kurses                | 5         | 22,7%   | 62,5%             |
|                                  | Abbruch: Themen                         | 1         | 4,5%    | 12,5%             |
|                                  | Abbruch: Kurs zu leicht                 | 1         | 4,5%    | 12,5%             |
|                                  | Abbruch: in der Gruppe unwohl gefühlt   | 1         | 4,5%    | 12,5%             |
|                                  | Abbruch: technische Probleme            | 4         | 18,2%   | 50,0%             |
|                                  | Abbruch: Motivation                     | 2         | 9,1%    | 25,0%             |
|                                  | Abbruch: soziale Kontakte               | 1         | 4,5%    | 12,5%             |
|                                  | Abbruch: mehr Kontakt mit der Lehrkraft | 1         | 4,5%    | 12,5%             |
|                                  | Abbruch: Sonstiges                      | 1         | 4,5%    | 12,5%             |
|                                  | Abbruch aus persönlichen Gründen        | 5         | 22,7%   | 62,5%             |
| Gesamt                           |   | 22        | 100,0%  | 275,0%            |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

b. Gruppe = Experimentgruppe

### Fallzusammenfassung<sup>b</sup>

|                        | Fälle  |         |         |         |        |         |
|------------------------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
|                        | Gültig |         | Fehlend |         | Gesamt |         |
|                        | N      | Prozent | N       | Prozent | N      | Prozent |
| \$Abbruch <sup>a</sup> | 7      | 87,5%   | 1       | 12,5%   | 8      | 100,0%  |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

b. Gruppe = Kontrollgruppe

### Häufigkeiten von \$Abbruch<sup>b</sup>

|                                  |                                       | Antworten |         | Prozent der Fälle |
|----------------------------------|---------------------------------------|-----------|---------|-------------------|
|                                  |                                       | N         | Prozent |                   |
| Gründe des Abbruchs <sup>a</sup> | Abbruch wegen des Kurses              | 2         | 18,2%   | 28,6%             |
|                                  | Abbruch: Themen                       | 1         | 9,1%    | 14,3%             |
|                                  | Abbruch: Kurs zu leicht               | 1         | 9,1%    | 14,3%             |
|                                  | Abbruch: in der Gruppe unwohl gefühlt | 1         | 9,1%    | 14,3%             |
|                                  | Abbruch aus persönlichen Gründen      | 6         | 54,5%   | 85,7%             |
| Gesamt                           |                                       | 11        | 100,0%  | 157,1%            |

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

b. Gruppe = Kontrollgruppe

## Mehrfachantwortset – Eigenschaften des erfolgreichen Blended-Learning-Lerner

### Fallzusammenfassung

|         | Fälle  |         |         |         |        |         |
|---------|--------|---------|---------|---------|--------|---------|
|         | Gültig |         | Fehlend |         | Gesamt |         |
|         | N      | Prozent | N       | Prozent | N      | Prozent |
| \$Quali | 12     | 80%     | 3       | 20%     | 15     | 100%    |

- a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1
- b. Gruppe = Experimentgruppe

### Häufigkeiten von \$Quali

|               |   | Antworten |         | Prozent der Fälle |
|---------------|---|-----------|---------|-------------------|
|               |   | N         | Prozent |                   |
| Eigenschaften | Motivation  | 10        | 37,0%   | 83,3%             |
|               | Disziplin   | 3         | 11,1%   | 25,0%             |
|               | Zeit  | 3         | 11,1%   | 25,0%             |
|               | Geduld  | 2         | 7,4%    | 16,7%             |
|               | sprachliche Vorkenntnisse                           | 2         | 7,4%    | 16,7%             |
|               | technische Vorkenntnisse                            | 2         | 7,4%    | 16,7%             |
|               | die eigenen Bedürfnisse kennen                      | 2         | 7,4%    | 16,7%             |
|               | Erkennen der Qualität und des Nutzens einer Aufgabe | 2         | 7,4%    | 16,7%             |
|               | Ausdauer  | 1         | 3,7%    | 8,3%              |
|               | Gesamt  | 27        | 100%    | 225%              |

- a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1

## Abbildungsverzeichnis

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Abb. 1-1: | Konzeption eines Blended-Learning-Modells für den Fremdsprachenunterricht   | 9   |
| Abb. 2-1: | Rahmenmodell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens nach Schiefele und Pekrun (Schiefele, Pekrun 1996: 23)                                    | 14  |
| Abb. 2-2: | Strategiesystem nach Oxford (Oxford 1990:16)  | 18  |
| Abb. 2-3: | Inhaltsmodell – Aspekte zur Planung, Monitoring und Regulation (Götz 2006: 20)  | 19  |
| Abb. 2-4: | Übungsseite aus dem Lernprogramm <i>Die CD-ROM-Grammatik</i> (Hueber Verlag 2000)   | 25  |
| Abb. 2-5: | Übungsseiten aus dem Lernprogramm <i>Die CD-ROM-Grammatik</i> (Hueber Verlag 2000)  | 25  |
| Abb. 2-6: | Übungsseite aus dem Lernprogramm <i>Die CD-ROM-Grammatik</i> (Hueber Verlag 2000)   | 26  |
| Abb. 2-7: | Übungsseite aus dem Lernprogramm <i>Deutsch online</i> (Hueber Verlag 2004)   | 30  |
| Abb. 2-8: | Abbildung des Lernprogramms <i>uni-deutsch.de</i>   | 32  |
| Abb. 2-9: | Abbildung des Lernprogramms <i>uni-deutsch.de</i>   | 39  |
| Abb. 3-1: | Interkulturelle Kommunikation   | 47  |
| Abb. 3-2: | Komponenten des Sprechhandelns  | 48  |
| Abb. 3-3: | Organisation des multilingualen Lexikons nach De Bot  | 51  |
| Abb. 3-4: | Das deutsch-englische Wörternetz zu dem Verb <i>gehen</i> , abrufbar unter <a href="http://www.visualthesaurus.com">www.visualthesaurus.com</a> | 55  |
| Abb. 3-5: | Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht   | 79  |
| Abb. 4-1: | Didaktikmodell für den Fremdsprachenunterricht  | 93  |
| Abb. 5-1: | Parameter eines theoriebasierten Evaluationsmodells (Roche 2008:66)   | 100 |
| Abb. 5-2: | Richtlehrziele für den modernen Fremdsprachenunterricht   | 105 |
| Abb. 5-3: | Zusammenspiel der Kriterien beim Blended Learning   | 107 |
| Abb. 5-4: | Kontext der Kursteilnehmer für ihren Aufenthalt in Deutschland  | 112 |
| Abb. 5-5: | Gründe der Teilnehmer einen Deutschkurs zu besuchen.  | 112 |
| Abb. 6-1: | Assoziationstests zum Thema Internet  | 130 |
| Abb. 6-2: | Alter der Kursteilnehmer zum Zeitpunkt des Kurses   | 139 |
| Abb. 6-3: | Antworten auf die Frage: Kann man eine Fremdsprache am PC lernen?   | 140 |
| Abb. 6-4: | Vergleich der Experiment- und Kontrollgruppe beim Vortest Wortschatz  | 142 |
| Abb. 6-5: | Vergleich der Experiment- und Kontrollgruppe beim Vortest Grammatik   | 142 |
| Abb. 6-6: | Vergleich der Experimentgruppe beim Vortest Sprechhandeln   | 142 |
| Abb. 7-1: | Gründe für Schwierigkeiten mit dem Programm <i>uni-deutsch.de</i>   | 151 |
| Abb. 7-2: | Der persönliche Lernerfolg in den Gruppen   | 155 |

|            |   |      |
|------------|---|------|
| Abb. 7-3:  | Der persönliche Lernerfolg in den Einzelgruppen   | 155  |
| Abb. 7-4:  | Wortschatzzuwachs nach dem Sprachkurs   | 161  |
| Abb. 7-5:  | Darstellung des Wortschatzzuwachses als Boxplot   | 169  |
| Abb. 7-6:  | Wortschatzangaben zum Thema Internet von Filipo (Lerner 1)  | 169  |
| Abb. 7-7:  | Wortschatzangaben zum Thema Wirtschaft von Filipo (Lerner 1)  | 169  |
| Abb. 7-8:  | Wortschatzangaben zum Thema Internet von Javier (Lerner 9)  | 1700 |
| Abb. 7-9:  | Wortschatzangaben zum Thema Wirtschaft von Javier (Lerner 9)  | 171  |
| Abb. 7-10: | Wortschatzangaben zum Thema Internet von Alejandra (Lernerin 14)  | 172  |
| Abb. 7-11: | Wortschatzangaben zum Thema Wirtschaft von Alejandra (Lernerin 14)  | 172  |
| Abb. 7-12: | Ergebnisse der Vor- und Nachtests in den Einzelgruppen  | 180  |
| Abb. 7-13: | Darstellung der Leistungsverbesserung beim Grammatiktest<br>in der Experiment- und Kontrollgruppe als Boxplot                       | 182  |
| Abb. 7-14: | Darstellung der Leistungsverbesserung beim Test zum interaktiven<br>Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe als Boxplot | 190  |
| Abb. 7-15: | Zeitpunkt des Kursabbruchs  | 197  |
| Abb. 9-1:  | Erweitertes Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht   | 220  |

## Tabellenverzeichnis

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Tab. 2-1: | Tabelle nach Wendt (1996: 89f)   | 33  |
| Tab. 2-2: | Lehren und Lernen aus der Sicht verschiedener Lernparadigmen<br>(Reinmann 2005: 165) | 35  |
| Tab. 5-1: | Nationalität der Kursteilnehmer  | 111 |
| Tab. 5-2: | Muttersprache der Kursteilnehmer   | 111 |
| Tab. 5-3: | genannte Gründe, die Deutschkenntnisse zu verbessern                                 | 113 |
| Tab. 5-4: | Lerninhalte zum Thema Medien und Internet  | 116 |
| Tab. 5-5: | Lerninhalte zum Thema Wirtschaft   | 117 |
| Tab. 5-6: | Lerninhalte zum Thema Umweltschutz   | 117 |
| Tab. 6-1: | Die Korrelation zwischen Vor- und Nachtest Grammatik                                 | 132 |
| Tab. 6-2: | Bewertungskriterien zur ZMP des Goethe-Instituts (2006)                              | 134 |
| Tab. 6-3: | Teilnehmerverteilung auf die Gruppen   | 138 |
| Tab. 6-4: | Chi-Quadrat-Test: Ort und Gruppenzugehörigkeit                                       | 138 |
| Tab. 6-5: | Kreuztabelle: Gruppe und Geschlecht  | 139 |
| Tab. 6-6: | Chi-Quadrat-Test: Gruppe und Geschlecht  | 139 |
| Tab. 6-7: | Gruppenstatistiken   | 143 |
| Tab. 6-8: | t-Test bei unabhängigen Stichproben  | 143 |
| Tab. 7-1: | Kreuztabelle Kursbeurteilung und Gruppe  | 144 |

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Tab. 7-2:  | Mann-Whitney-U-Test: Gruppe und Kursurteil                                    | 145 |
| Tab. 7-3:  | Kreuztabelle Kursbeurteilung und Einzelgruppen                                | 145 |
| Tab. 7-4:  | Kruskal-Wallis-Test zur Kursbeurteilung                                       | 146 |
| Tab. 7-5:  | Kreuztabelle: Beurteilung der Lehrkraft und Gruppe                            | 147 |
| Tab. 7-6:  | MWU: Beurteilung der Lehrkraft und Gruppe                                     | 147 |
| Tab. 7-7:  | Kreuztabelle Beurteilung der Lehrkraft und Gruppe                             | 148 |
| Tab. 7-8:  | Kreuztabelle Beurteilung der Lehrkraft und Einzelgruppen                      | 148 |
| Tab. 7-9:  | Kruskal-Wallis-Test zur Beurteilung der Lehrkraft                             | 148 |
| Tab. 7-10: | Kreuztabelle Kursinhalte und Gruppe   | 149 |
| Tab. 7-11: | MWU: Urteil über die Kursinhalte und Gruppe                                   | 149 |
| Tab. 7-12: | Kreuztabelle Urteil über die Kursinhalte und Einzelgruppen                    | 149 |
| Tab. 7-13: | Kruskal-Wallis-Test zur Beurteilung der Kursinhalte                           | 150 |
| Tab. 7-14: | Kreuztabelle Arbeitszeit mit dem Lernprogramm und Einzelgruppen               | 152 |
| Tab. 7-15: | Kreuztabelle größte Verbesserung und Gruppe                                   | 153 |
| Tab. 7-16: | Kreuztabelle größte Verbesserung und Einzelgruppen                            | 154 |
| Tab. 7-17: | Kreuztabelle geringste Verbesserung und Gruppe                                | 154 |
| Tab. 7-18: | Kreuztabelle geringste Verbesserung und Gruppe im Detail                      | 154 |
| Tab. 7-19: | Korrelationen bei den Bewertungen der Kontrollgruppe                          | 156 |
| Tab. 7-20: | Korrelationen bei den Bewertungen der Experimentgruppe                        | 156 |
| Tab. 7-21: | Vergleich der Experiment- und Kontrollgruppe beim Vortest Wortschatz          |     |
| Tab. 7-22: | Vergleich der Einzelgruppen beim Vortest Wortschatz                           | 162 |
| Tab. 7-23: | Vergleich der Einzelgruppen beim Nachtest Wortschatz                          |     |
| Tab. 7-24: | Vergleich der Einzelgruppen beim Nachtest Wortschatz                          | 163 |
| Tab. 7-25: | Wortschatzzuwachs nach dem Sprachkurs bei der Experiment- und Kontrollgruppe  | 164 |
| Tab. 7-26: | Wortschatzzuwachs nach dem Sprachkurs bei den Einzelgruppen                   |     |
| Tab. 7-27: | MWU: Leistungsverbesserung bei Wortschatz und Gruppe                          |     |
| Tab. 7-28: | Übersicht über die Verbesserung beim Wortschatz und anderen Faktoren          | 174 |
| Tab. 7-29: | Ergebnisse der Experiment- und der Kontrollgruppe beim Vortest Grammatik      | 177 |
| Tab. 7-30: | Ergebnisse der Einzelgruppen beim Vortest Grammatik                           | 177 |
| Tab. 7-31: | Ergebnisse der Experiment- und der Kontrollgruppe beim Nachtest Grammatik     | 178 |
| Tab. 7-32: | Ergebnisse der Einzelgruppen beim Nachtest Grammatik                          | 178 |
| Tab. 7-33: | Leistungsverbesserung in der Grammatik bei der Experiment- und Kontrollgruppe | 179 |



|  |     |
|--|-----|
| Tab. 7-34: Leistungsverbesserung in der Grammatik bei der Experiment- und Kontrollgruppe im Detail   | 180 |
| Tab. 7-35: MWU: Leistungsverbesserung bei Grammatiktest und Gruppe   | 181 |
| Tab. 7-36: Übersicht über die Verbesserung bei der Grammatik und anderen Faktoren  | 186 |
| Tab. 7-37: Ergebnisse des Vortests zum interaktiven Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe  | 187 |
| Tab. 7-38: Ergebnisse des Vortests zum interaktiven Sprechhandeln in den Einzelgruppen   | 187 |
| Tab. 7-39: Ergebnisse des Nachtests zum interaktiven Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe   | 188 |
| Tab. 7-40: Ergebnisse des Nachtests zum interaktiven Sprechhandeln in den Einzelgruppen  | 188 |
| Tab. 7-41: Verbesserung beim interaktiven Sprechhandeln in der Experiment- und Kontrollgruppe  | 189 |
| Tab. 7-42: Verbesserung beim interaktiven Sprechhandeln in den Einzelgruppen   | 189 |
| Tab. 7-43: Leistungsverbesserung im Test zum Sprechhandeln und Gruppen   |     |
| Tab. 7-44: Übersicht über die Verbesserung beim interaktiven Sprechhandeln und weitere Faktoren  | 196 |
| Tab. 7-45: Kreuztabelle: Gruppe und Abbrecher  | 201 |
| Tab. 7-46: Chi-Quadrat-Test: Gruppe und Abbrecher  | 202 |
| Tab. 7-47: Anzahl der bearbeiteten Aufgaben je Fertigkeit und Bewertung der Fertigkeiten in den Onlinephasen   | 203 |
| Tab. 7-48: Korrelation zwischen Motivation, Problemen mit dem Lernprogramm, der Beurteilung des Kurses und des Lernprogramms sowie dem persönlichen Lernerfolg | 204 |
| Tab. 7-49: Zusammenfassung der Ergebnisse  | 204 |
| Tab. 8-1: Der erfolgreiche Fremdsprachenlerner im Vergleich  | 212 |

# Curriculum Vitae

## Rebecca Launer

geboren: 20.08.1975 in Würzburg

### Ausbildung

- Oktober 2004-  
Juli 2008      Promotion an der Ludwig-Maximilians-Universität München  
Hauptfach: Deutsch als Fremdsprache (DaF)  
Nebenfach: Didaktik der Englischen Sprache  
Titel der Dissertation: Blended Learning im  
Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines  
Modells
- August 2000      Fernstudienprogramm „Methodik und Didaktik des  
fremdsprachlichen Deutschunterrichts“ des Goethe-Instituts
29. Mai 2000      Abschluss des Magister Artium (Hauptfach: Amerikanische  
Literaturwissenschaft, Nebenfächer: Deutsche  
Sprachwissenschaft, Englische Sprachwissenschaft)
- 1995-2000      Studium der Germanistik und Anglistik an der Julius-  
Maximilians-Universität Würzburg
- 1998-1999      Studium an der Northern Arizona University in Flagstaff, USA
- 1995      Allgemeine Hochschulreife am Tilmann-Riemenschneider  
Gymnasium in Würzburg

### Berufliche Laufbahn

- Seit Februar 2004      Angestellte des Goethe-Instituts
- 2001-2004      Lehrerin für DaF am Goethe-Institut in München
- 2001-2004      Lehrerin für DaF am Sprachen-und Dolmetscher-Institut in  
München
- 2000-2001      Lehrerin für DaF am Goethe-Institut in Guadalajara, Mexiko
- 2001      Lehrerin für DaF an der Universität Tecnológico de Monterrey in  
Guadalajara, Mexiko