

**Blended Learning im DaF-Unterricht in Vietnam.
Eine empirische Analyse der Potenziale und Schwierigkeiten
aus Sicht der Lernenden**

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches 05
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Thu-Huong Nguyen

aus Gießen

2020

Dekan: Prof. Dr. Thomas Gloning
1. Berichterstatter: Prof. Dr. Dietmar Rösler
2. Berichterstatter: Prof. em. Dr. Michael Legutke
Tag der Disputation: 18. Juli 2019

Inhaltsverzeichnis

Danksagung

1 Einleitung.....	9
Teil A: Theoretischer Hintergrund	14
2 Mediengestütztes Fremdsprachenlernen	14
2.1 Spracherwerb und Sprachlernen: Wie lernt man Fremdsprachen?	14
2.1.1 Behavioristische Ansätze	15
2.1.2 Kognitivismus.....	16
2.1.3 Konstruktivismus	17
2.2 Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien	19
2.2.1 Medien und digitale Medien	19
2.2.2 Allgemeine Potenziale und Schwierigkeiten	24
2.2.2.1 Zeit- und Raumschranke	26
2.2.2.2 Analog-Digital-Schranke	27
2.2.2.3 Normenschranke	31
2.2.3 Einsatzmöglichkeiten	34
2.3 Selbstlernen mit digitalen Medien	36
2.3.1 Zum Begriff des Selbstlernens	37
2.3.2 Möglichkeiten des Selbstlernens mit digitalen Medien	38
2.3.3 Selbstlernen mit interaktiven Übungen	41
2.3.3.1 Interaktion und Interaktivität	42
2.3.3.2 Interaktive Übungen	43
2.3.3.3 Interaktionsformen in IAÜ	47
2.3.3.4 Feedback in interaktiven Übungen	51
2.3.3.5 Anforderungen an IAÜ	64
2.3.3.6 Potenziale und Schwierigkeiten der IAÜ	65
2.3.4 Zusammenfassung: Deutschlernen mit IAÜ	69
2.4 Kooperatives Lernen mit digitalen Medien	70
2.4.1 Zum Begriff des kooperativen Lernens	71
2.4.2 Wirksamkeit des kooperativen Lernens	73
2.4.3 Voraussetzungen für den Erfolg des kooperativen Lernens	75
2.4.4 Zentrale Aspekte des kooperativen Lernprozesses	77
2.4.4.1 Rolle der Lehrperson	77
2.4.4.2 Gruppenbildung	80
2.4.5 Kooperatives Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien	81
2.4.5.1 Vorteile und Nachteile	81
2.4.5.2 Digitale Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht	85
2.4.6 Kooperatives Fremdsprachenlernen mit Wiki	88
2.4.6.1 Wiki	88
2.4.6.2 Wiki-Einsatz im Fremdsprachenunterricht	90
2.4.6.3 Potenziale des kollaborativen Schreibens mit Wiki	94
2.4.6.4 Schwierigkeiten mit Wiki	98
2.4.6.5 Spezifische Faktoren des kooperativen Schreibens mit Wiki	100
2.4.7 Zusammenfassung: Deutschlernen mit Wiki	103
3 Theoretische Grundlage für das eingesetzte Blended-Learning-Konzept	107
3.1 Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht	106
3.2 Blended Learning im DaF-Unterricht	110
3.2.1 Begriffsbestimmungen	111

3.2.2	Kombinationsbestandteile	115
3.2.3	Ziele	120
3.2.4	Potenziale und Schwierigkeiten des BLK	123
3.2.4.1	Gesellschaftliche und politische Dimension	125
3.2.4.2	Ökonomische Dimension	126
3.2.4.3	Pädagogische Dimension	127
3.2.4.4	Technische Dimension	130
3.2.5	Modelle und Szenarien	131
3.3	Didaktisches Modell	135
3.3.1	Didaktische Analyse	137
3.3.1.1	Unterrichtliche Rahmenbedingungen	137
3.3.1.2	Lernende als Akteure	140
3.3.1.3	Unterrichtsziele	142
3.3.1.4	Unterrichtsinhalte	144
3.3.2	Didaktische Entscheidungen	144
3.3.2.1	Didaktische Methode	145
3.3.2.2	Medientechnische Realisierung	149
3.4	Zusammenfassung: Deutschlernen mit BKL	151
 Teil B: Blended Learning im DaF-Unterricht in Vietnam: Konzeption und Implementation		153
4 Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht in Vietnam		153
4.1	Entstehungsgeschichte	153
4.2	Aktuelle Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts	157
4.2.1	Übergreifende gesellschaftliche Ebene und allgemein-pädagogische Ebene	158
4.2.2	Fachliche Ebene: Fremdsprachunterricht	162
4.2.3	Ebene des Fachunterrichts – Deutschstunde	165
4.3	Ausbildung der vietnamesischen DaF-Lehrerenden	170
4.4	Unterrichtsmethode im DaF-Unterricht in Vietnam	172
4.5	Vietnamesische DaF-Lernende	175
 5 Blended Learning im DaF-Unterricht in Vietnam: Konzeption und Implementation		180
5.1	Didaktische Analyse	180
5.1.1	Analyse der Zielgruppe	180
5.1.1.1	Allgemeine Merkmale der Zielgruppe	181
5.1.1.2	Kulturbezogene Spezifik der vietnamesischen Deutschlernenden	183
5.1.2	Unterrichtliche Rahmenbedingungen	185
5.1.2.1	Rolle des Lehrwerks „Studio d“	185
5.1.2.2	Lehrziele und -inhalte im Moodle-Kursraum Studio d	186
5.2	Didaktische Entscheidungen	188
5.2.1	Didaktische Methode	188
5.2.2	Struktur der Lerninhalte	191
5.2.3	Interaktive Übungen zum Selbstlernen	194
5.2.3.1	Lernbereiche	194
5.2.3.2	Übungstypen und Feedback	195
5.2.3.3	Besonderheiten der angebotenen IAÜ in der Online-Phase	203
5.2.4	Aufgaben zum kooperativen Lernen	208
5.2.4.1	Auswahl der Aufgaben	209
5.2.4.2	Wiki-Aufgaben	210
5.2.4.3	Forum-Aufgaben	212

5.2.4.4 Weitere kooperative Aufgaben	213
5.3.5 Weitere Aufgaben im Erweiterungsteil	213
5.3.6 Medientechnische Umsetzung	216
5.3.6.1 Lernplattform im Moodle-Format	217
5.3.6.2 Technische Realisierung	217
5.4 Implementation	218
Teil C: Forschungsdesign	220
6 Methodisches Vorgehen	220
6.1 Fremdsprachendidaktische Forschung	220
6.1.1 Quantitative Methode	220
6.1.2 Qualitative Methode	221
6.1.3 Triangulation und Mixed-methods	223
6.1.4 Übergreifende Kriterien	226
6.1.5 Subjektive Theorien	227
6.2 Festlegung des Forschungsdesigns	228
6.3 Datenerhebung	233
6.3.1 Teilnehmende der Untersuchung	233
6.3.2 Erhebungsinstrumente	234
6.3.2.1 Erhebung der quantitativen Daten: schriftliche Befragung	234
6.3.2.2 Erhebung der qualitativen Daten: Introspektion	236
6.3.3 Prozess der Datenerhebung	239
6.3.3.1 Ablauf des Projekts	239
6.3.3.2 Die gewonnenen Daten im Überblick	241
6.3.3.3 Reflexion meiner Rolle im vorliegenden Projekt	243
6.4 Datenaufbereitung und Datenauswertung und -interpretation	245
6.4.1 Datenaufbereitung	245
6.4.2 Datenauswertung und -interpretation	246
6.4.2.1 Sampling	246
6.4.2.2 Auswertungsverfahren	250
Teil D: Darstellung der Untersuchungsergebnisse	253
7 Deutschlernen mit dem BLK	253
7.1 Umgang mit dem BLK	254
7.2 Zusammensetzung der Gruppen	256
7.2.1 Der einzige „Abbrecher“: H8	256
7.2.2 Gruppe I „intensiv“	257
7.2.3 Gruppe W „weniger intensiv“	266
7.3 Lernprozess mit dem BLK	275
7.3.1 Der fleißigste KTN der Gruppe I: IB1	276
7.3.2 Der kritischste KTN der Gruppe W: WB6	289
7.4 Potenziale und Schwierigkeiten im Überblick	306
7.5 Ökonomische und technische Dimension	309
7.5.1 Struktur und Layout der Lernplattform des Online-Kursraums	312
7.5.2 Funktionalität der Lernplattform	319
7.5.3 Einsprachige Arbeitssprache	321
7.5.4 Beeinträchtigungen durch technische Schwierigkeiten	325
7.5.5 Ökonomische und technische Vorteile zum effizienten Deutschlernen	331
7.6 Pädagogische Dimension	340
7.6.1 Gegenseitige Ergänzung der Lernphasen	340
7.6.1.1 Anteile der Präsenz- und Online-Phase	341

7.6.1.2 Sinnvolle Kombination	344
7.6.2 Digitale Aufgaben und Materialien in der Online-Phase	354
7.6.2.1 Anzahl von Aufgaben	355
7.6.2.2 Qualität der Aufgaben	359
7.6.2.3 Obligatorische Aufgaben	366
7.6.3 Spracherwerb in der Online-Phase	369
7.6.3.1 Steigerung der Lerneraktivitäten	370
7.6.3.2 Förderung der Individualisierung	376
7.6.3.3 Erweiterung von Interaktionsmöglichkeiten	381
7.6.3.4 Motivation und Spaß	388
7.6.4 Förderung der Zusatzkompetenzen	395
7.6.4.1 Förderung des selbst gesteuerten Lernens	396
7.6.4.2 Förderung des kooperativen Lernens	398
7.6.5 Schwierigkeiten	406
7.7 Funktion und Akzeptanz	408
7.7.1 Funktion der Online-Phase	408
7.7.2 Akzeptanz des BLK	414
7.8 Zusammenfassung: Deutschlernen mit BLK	419
8 Deutschlernen mit interaktiven Übungen	423
8.1 Umgang mit interaktiven Übungen	423
8.2 Qualität der interaktiven Übungen	424
8.3 Rolle des Feedbacks	435
8.4 IAÜ zum Spracherwerb	442
8.4.1 Wiederholung, Vertiefung und Erweiterung des Gelernten	444
8.4.2 Grammatik- und Wortschatztraining	447
8.4.3 Fertigkeitstraining	454
8.5 Schwierigkeiten	463
8.5.1 Technische Dimension	464
8.5.2 Methodisch-didaktische Dimension	465
8.6 Zusammenfassung: Deutschlernen mit interaktiven Übungen	468
9 Kooperatives Deutschlernen mit Wiki	472
9.1 Umgang	472
9.2 Beurteilung zu Wiki-Aufgaben	473
9.3 Dimension der Gruppenarbeit	478
9.3.1 Prozess der Gruppenarbeit	478
9.3.1.1 Gruppenzusammensetzung	478
9.3.1.2 Arbeitsprozess und -teilung	482
9.3.1.3 Auswahl von Kommunikationswerkzeugen	486
9.3.1.4 Computergestützte Kollaboration	489
9.3.2 Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit	491
9.3.2.1 Schwierigkeiten mit der zeitlichen Organisation	492
9.3.2.2 Schwierigkeiten mit der gleichen Themenauswahl	494
9.3.2.3 Schwierigkeiten mit der heterogenen Gruppe	495
9.3.2.4 Schwierigkeiten mit digitaler Kommunikation	497
9.4 Veröffentlichung	501
9.4.1 Voneinander lernen	501
9.4.2 Umgang mit der Sprache	503
9.4.3 Motivation	509
9.5 Wiki zum Spracherwerb.....	512

9.5.1 Wortschatz- und Grammatiklernen	513
9.5.2 Schriftliche Ausdrucksfähigkeit.....	524
9.5.3 Mündliche Ausdrucksfähigkeit.....	533
9.5.4 Kombiniertes Fertigkeitstraining.....	541
9.6 Zusammenfassung: Kooperatives Deutschlernen mit Wiki	544
10 Zentrale Ergebnisse der Studie und Ausblick	551
10.1 Zentrale Ergebnisse der Studie	551
10.2 Praktische Implikationen	564
Literaturverzeichnis	569
Abkürzungen	600
Abbildungsverzeichnis	601
Tabellenverzeichnis	603
Verzeichnis der Datenauszüge	605
Anhänge	609

Danksagung

Die vorliegende Arbeit stellt die leicht geänderte Version meiner Dissertation dar, die Mai 2019 im Fachbereich für Sprache, Literatur, Kultur an der Justus-Liebig-Universität Gießen eingereicht worden ist. Im Laufe meines langjährigen Forschungsprojekts wurde ich von Institutionen und Menschen unterstützt. Ohne ihre Hilfe hätte ich meine Dissertation nicht anfertigen können. An dieser Stelle möchte ich ihnen ganz herzlich danken.

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Dietmar Rösler. Über all die Jahre hat er mich mit seiner wertvollen Anregung und seiner kritischen Betrachtung in meinem Forschungsprojekt fachlich begleitet, vielseitig unterstützt und vor allem in schwierigen Phasen ermutigt, meine Herausforderungen selber zu überwinden. Danken möchte ich außerdem Prof. Dr. Michael Legutke für seine hervorragenden Anmerkungen zu meiner wissenschaftlichen Herangehensweise und seine Begutachtung meiner Arbeit.

Dem DAAD und der Justus-Liebig-Universität Gießen danke ich für die finanzielle Förderung, die mir den Weg zu meinem Forschungsprojekt ermöglicht hat. Ohne das DAAD-Forschungsstipendium und das Abschlussförderungsstipendium für Nachwuchswissenschaftlerinnen wäre meine Arbeit nicht zustande gekommen.

Des Weiteren möchte ich mich bei den Kursteilnehmenden und meinen Kolleginnen im Goethe-Institut Hanoi für die Bereitschaft und die aktive Teilnahme an meiner Untersuchung bedanken.

Allen bisherigen TechAG-Mitgliedern danke ich für die spannenden Diskussionen, die interessanten Fachtagungen und die zahlreichen konstruktiven Vorschläge für mein Forschungsprojekt. Sebastian Kilsbach möchte ich für seine große Mühe und sein hilfreiches Feedback zu meiner Arbeit danken.

Tief dankbar bin ich meiner großen Familie und besonders meiner kleinen Familie für die Ermunterung und das Verständnis in dieser beschwerlichen Zeit, was einen großen Beitrag zur Vollendung meiner Disserationsarbeit geleistet hat.

1 Einleitung

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird auf den Forschungshintergrund des Dissertationsvorhabens eingegangen, wobei die Diskussion über den Forschungsgegenstand „Blended Learning“ im Kontext des Fremdsprachen- sowie des DaF-Unterrichts auf Basis der theoretischen Grundlage in Teil A und B zusammenfassend dargestellt wird. Nachfolgend wird vor allem thematisiert, wie die Idee entstand, das Blended-Learning-Konzept (BLK) für den DaF-Unterricht in Vietnam einzusetzen. Anschließend werden in diesem Zusammenhang die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit vorgestellt.

Forschungsstand

Seit einigen Jahren wird das BLK von Befürwortern als „Retter des E-Learning¹“ bezeichnet und kam nach und nach in vielen Bildungsbereichen zum Einsatz. Während die Diskussion über die Ersetzbarkeit personalen Unterrichts durch Medien und Computer kontrovers geführt wird und noch nicht abgeschlossen ist, verspricht Blended Learning „am ehesten eine Steigerung der Effizienz der Bildungsarbeit“ (Kerres 2001: 284). Dabei wird unter „Blended Learning“ eine Kombination des herkömmlichen Präsenzunterrichts und des computergestützten Lernens verstanden (vgl. Rösler/Würffel 2010a: 6), aus der ein Mehrwert des Blended Learning in der Unterrichtspraxis entstehen soll. Dadurch können die Nachteile des E-Learning durch den Präsenzunterricht kompensiert werden. Umgekehrt kann sich E-Learning auch als eine Ergänzung bzw. eine Anreicherung des Präsenzunterrichts erweisen.

Jedoch betrachten einige Wissenschaftler² (vgl. Kopp/Mandl 2009: 139; Reinmann 2011: 7ff) dieses Konzept als wissenschaftlich nicht ausreichend fundiert. Schon der Begriff „Blended Learning“ und seine Zusammenhänge mit den Bestandteilen des Präsenzunterrichts und den E-Lernphasen sind umstritten. Außerdem besteht bis zur Gegenwart immer noch ein Mangel an empirischen Erkenntnissen und theoretischen Reflexionen, die eine beständige Verwirrung in der Praxis zur Folge hat (vgl. Reinmann 2011: 7). Dort nämlich kam Blended Learning zwar zum Einsatz; es fehlt oft aber an einer begrifflichen Abgrenzung und Definition, an lehrerlerntheoretischen Ansätzen und an Studien mit forschungsrelevanten Fragestellungen (vgl. Kopp/Mandl 2009: 150). Außerdem gibt es bislang wenig Aussagen darüber, welche Inhalte und didaktische Methoden besonders für Präsenzphasen oder E-Learning-Phasen geeignet sind.

¹ „Mit dem Begriff E-Learning wird ein vielgestaltiges gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernräumen und Blended Learning bezeichnet.“ (Arnold et al. 2015: 22)

² In der vorliegenden Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit männliche Form gewählt, die sich immer zugleich auf weibliche und männliche Personen bezieht.

Erkenntnisse über die Sequenzierung der einzelnen Phasen sowie deren Übergänge, Länge und Umfang sind ebenfalls kaum zu finden (vgl. ebd.). Trotzdem genießt das BLK aufgrund seiner Flexibilität hohes Ansehen in der allgemeinen Bildung sowie im Unterricht.

Im Kontext des DaF-Unterrichts, besonders außerhalb der deutschsprachigen Länder, wird das Thema Blended Learning sowohl in der Forschung als auch in der Praxis noch seltener erforscht. Die meisten Blended-Learning-Projekte im DaF-Bereich haben das komplett vorstrukturierte DUO-Programm eingebettet, in dem Lerninhalte festgelegt sind und wichtige Merkmale der Zielgruppe wie Vorwissen, Motivation, Lernerfahrungen sowie kulturbedingte Lerngewohnheiten meiner Meinung nach nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Launer 2008; Rummel 2007; Strobl 2010; Todorova 2009; <http://www.deutsch-uni.com>). Das Blended Learning in diesen Projekten lässt sich nicht allseitig erfolgreich realisieren. Durch solche Projekte und andere Untersuchungen ist bereits bewiesen, dass Merkmale des Individuums und der Lernumgebung einen Zusammenhang mit der Akzeptanz des E-Learning bzw. des Blended-Learning aufweisen (vgl. Kopp/Mandl 2009: 147) und sie die Effektivität des Medieneinsatzes bedingen (vgl. Todorova 2009: 138). Auch Moodle als eine praktikable Lernplattform wird selten eingesetzt, obwohl sie viele Möglichkeiten zur Integration, Erweiterung und Gestaltung der Lernumgebung im Fremdsprachenunterricht bietet. Dies liegt unter anderem daran, dass es an didaktisch begründeten Blended-Learning-Konzepten mit Moodle-Integration mangelt (vgl. auch Strasser 2011). Ausgehend von der erläuterten Problematik ist es dringend erforderlich, auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse Einsatzmöglichkeiten des Blended Learning für den gruppenspezifischen DaF-Unterricht herauszufinden und sie in Bezug auf konzeptuelle und vor allem didaktische Überlegungen möglichst zu konkretisieren, bei denen Merkmale der potenziellen Lernergruppe in hohem Maße beachtet werden sollten.

Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Der Forschungsstand des BLK zeigt, dass BL als ein vielversprechendes Konzept den sinnvollen Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht ermöglicht und demnach eine didaktische Alternative wäre, den DaF-Unterricht in Vietnam qualitativ zu verbessern. Die Ergebnisse meiner Masterarbeit (Nguyen 2012) weisen darauf hin, dass Möglichkeiten zum Einsatz des BLK im DaF-Unterricht in Vietnam bestehen. Aus diesem Grund möchte ich an erster Stelle in meinem Dissertationsprojekt ein angemessenes BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam implementieren und die Erprobung dieses Konzepts untersuchen, was bis dato eine Forschungslücke darstellt. Dabei richtet sich das Augenmerk der Untersuchung auf die Lernerperspektive, konkret wie vietnamesische Lerner das Deutschlernen mit dem BLK

wahrnehmen bzw. erleben. Besonders möchte ich im Rahmen dieser Arbeit herausfinden, welche „(Mehr-)Werte“ das Konzept in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb für die vietnamesischen Deutschlernenden aufweist und welche Risiken sich daraus ergeben, was ein weiteres Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bekundet. Dementsprechend ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, mit konkreten Beispielen den Lernprozess der vietnamesischen DaF-Lernenden mit dem BLK herauszuarbeiten. Vor allem wird versucht, eine gründliche Analyse der Potenziale und der Schwierigkeiten der lehrwerkbegleiteten Online-Phase im Rahmen des BLK aus Sicht der Lernenden durchzuführen.

Hier setzen die Leitfragen dieser Dissertation an:

Wie haben die vietnamesischen Deutschlernenden im untersuchten Kontext das Deutschlernen mit dem BLK wahrgenommen und erlebt?

Welche Potenziale und Schwierigkeiten hat das Deutschlernen mit dem BLK aus Sicht der Lernenden?

Wie schätzen die Kursteilnehmer (KTN) die Potenziale und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit dem BLK ein und warum?

Aus den zentralen Forschungsfragen lassen sich folgende Fragen ableiten, denen in den einzelnen Auswertungskapiteln nachgegangen wird.

1. Wie schätzen die KTN die Realisierung des aufgebauten BLK, insbesondere der lehrwerkbegleitenden Online-Phase ein?
2. Wie schätzen die KTN die Potenziale des Deutschlernens mit dem BLK ein? Welche Potenziale werden auf der Konzeptebene und auf der Ebene der Komponenten von den KTN genannt? Warum?
3. Wie schätzen die KTN die Schwierigkeiten des Deutschlernens mit dem BLK ein? Welche Schwierigkeiten hatten die KTN dabei? Warum?
4. Welche Rolle spielt die zusätzliche Online-Phase des BLK für die KTN im Kurs?
5. Möchten die KTN in der Zukunft weiter mit dem BLK lernen? Warum?

Um eine aussagekräftige Antwort auf die Leitfragen finden zu können, wird das Forschungsdesign einer Triangulationsstudie ausgewählt, welche quantitative und qualitative Forschungsmethoden miteinander kombiniert. Die vorliegende Arbeit untersucht zwar subjektive Einschätzungen der vietnamesischen KTN zum Deutschlernen mit dem BLK, die anhand der Aussagen der KTN in Interviews qualitativ gewonnen werden. Aber die

dahinterstehende Frage, d.h. die Gründe für ihre subjektive Einschätzung, ist sowohl für die Forschung als auch für die Praxis von größerem Interesse, weil die Fremdsprachendidaktiker dadurch erfahren, warum Lernende das Deutschlernen mit dem BLK positiv oder negativ erleben und wahrnehmen und welche Faktoren daran beteiligt sind. Diesem Thema wurde bisher in der Forschung zum BLK im Fremdsprachenunterricht wenig Aufmerksamkeit gewidmet, weil das Deutschlernen mit der Online-Phase in der Regel außerunterrichtlich stattfindet. Im vorliegenden Projekt werden zudem nicht nur Produkt-, sondern auch Prozessdaten des ganzen Lernprozesses mit BLK gewonnen, mit denen die einzelnen Lernprozesse der Lernenden mit der Online-Phase außerhalb des Präsenzunterrichts einerseits nachvollziehbar sind. Andererseits sind diese Daten für das tiefere Verständnis der subjektiven Lernersicht hilfreich. Anhand der gewonnenen Ergebnisse zu den Gründen und Faktoren im Lernprozess mit BLK erfolgen praktische Überlegungen zur Optimierung zukünftiger BLK-Einsätze.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit fokussiert die Untersuchung der subjektiven Einschätzung und Wahrnehmung der vietnamesischen Deutschlernenden zum Deutschlernen mit BLK, insbesondere zu seinen Potenzialen und Schwierigkeiten.

In **Teil A** wird die theoretische Basis für das BLK im Fremdsprachenunterricht vorgestellt. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung der Forscherin mit dem Forschungsstand des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien und des BLK im Fremdsprachenunterricht. Diese theoretische Grundlage dient zur Analyse bzw. zum Aufbau eines angemessenen BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam und zur Auswertung und Evaluation dieses Einsatzes sowie seiner Potenziale und Schwierigkeiten.

Weil die vorliegende Arbeit auf die Erprobung und Evaluation eines spezifischen BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam abzielt, sollen in **Teil B** der Unterrichtskontext in Vietnam und die Zielgruppe des zu entwickelnden Konzepts analysiert werden. Danach folgt die Beschreibung des zu implementierenden BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam, wobei didaktische Entscheidungen für das BLK theoriegeleitet begründet werden.

Zur Untersuchung des Deutschlernens mit BLK in Vietnam wurde ein Forschungsprojekt im DaF-Unterricht in Hanoi geplant, durchgeführt und evaluiert. **Teil C** der Arbeit widmet sich dem methodischen Forschungsdesign, in dem die Auswahl der Forschungsmethoden begründet wird und die Projektphasen einschließlich der Datenerhebung, -aufbereitung, -auswertung und -interpretation dargestellt werden.

In **Teil D** werden wichtige Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vorgestellt und diskutiert. Die zentralen Ergebnisse beziehen sich auf das Deutschlernen mit dem gesamten BLK in Vietnam und auf seine zwei wichtigen Bestandteile: das Selbstlernen mit IAÜ in Kap. 8 und kooperatives Lernen mit Wiki in Kap. 9. Anschließend werden zentrale Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in Kap. 10 zusammengefasst, woraus sich praktische Vorschläge für die Implikation von BLK in zukünftigen Unterrichtskontexten ergeben.

Teil A: Theoretischer Hintergrund

Im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird auf die theoretische Grundlage des zentralen Forschungsgegenstands „Blended Learning“ eingegangen. Weil das Blended Learning in dieser Arbeit im Kontext des Fremdsprachenlernens implementiert wird, ist es in erster Linie wichtig, darzustellen, wie das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien stattfindet oder stattfinden kann. Darauf folgend wird über unterschiedliche Konzepte bzw. Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht diskutiert, wozu das Blended-Learning-Konzept (BLK) und seine fundamentalen Komponenten zum Selbst- und zum kooperativen Lernen zählen. Dadurch unterscheidet sich das BLK erheblich von anderen Konzepten. Anschließend wird das BLK im Hinblick auf seine Bestandteile, Szenarien, Potenziale und Schwierigkeiten sowie seine didaktischen Aspekte beschrieben.

2 Mediengestütztes Fremdsprachenlernen

Der nachstehende Kapitelkomplex beschäftigt sich in 2.1 zunächst mit der Frage, wie die Lerntheorien die Diskussion über das (digitale) Fremdsprachenlernen beeinflusst haben. Danach wird das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien in Kap. 2.2 in Bezug auf seine Potenziale, Schwierigkeiten und Lernmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht beleuchtet. Kap. 2.3 und 2.4 fokussieren die letztgenannten Lernmöglichkeiten des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien dezidiert, insbesondere das Selbstlernen und das kooperative Lernen im Fremdsprachenunterricht.

2.1 Spracherwerb und Sprachlernen: Wie lernt man Fremdsprachen?

Fremdsprachenlernen ist ein komplexer Prozess, innerhalb dessen Lernende spezifisches Wissen und Können – Fremdsprachen und Sprachfertigkeiten – erwerben. Um diesen Prozess zu verstehen, gibt es (wie zum „allgemeinen Lernen“) eine Vielzahl von Anläufen, um Fragen bezüglich sprachlicher Aneignungsprozesse zu beantworten. Somit existieren mittlerweile konkurrierende Ansätze, die auf der Grundlage jeweils bestehender lerntheoretischer Auffassungen entstanden sind und Erklärungsmodelle für den Spracherwerb liefern (vgl. Riemer 2010c: 276f). Häufig genannt werden behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Ansätze. Riemer (ebd.) ist der Meinung, dass diese Ansätze „nicht durchgehend und systematisch miteinander vergleichbar [sind], da sie unterschiedliche Schwerpunkte setzen, und sie sind auf unterschiedliche Weise empirisch belegt bzw. belegbar“. Im Folgenden soll zuerst darauf eingegangen werden, wie Fremdsprachenlernen unter diesen drei Ansätzen verstanden wird und abläuft. In diesem Zusammenhang wird im Anschluss dargelegt, wie das Fremdsprachenlernen im mediengestützten Unterrichtskontext von diesen

Ansätzen beeinflusst wird, bzw. welche Ausprägungen von diesen Ansätzen auf den mediengestützten Unterrichtskontext übertragbar sind und wie das Lernen dort tatsächlich stattfindet.

2.1.1 Behavioristische Ansätze

Behavioristische Ansätze fokussieren das „sichtbare und erfassbare, von außen zu steuernde Verhalten“ der Lernenden, wobei die dabei ablaufenden mentalen Prozesse nicht berücksichtigt werden (Haß 2017: 226). Nach diesem Ansatz wird beim Lernen „eine gewünschte Reaktion (*response*) so lange [über einen bestimmten Reiz (*stimulus*) und positive Verstärkung] eingeübt, bis die Reaktion als eigene Aktion - auch ohne Stimulus - automatisiert erfolgt“ [Hervorhebung im Original] (Hufeisen/Riemer 2010c: 740). Im Fremdsprachenunterricht wurde dieser Ansatz in die audiolinguale Methode (im Sprachlabor) integriert: Die Fremdsprachenlerner imitieren und variieren vorgegebene Mustersätze vielfach, bis sie die Muster in der Kommunikation mühelos und automatisch verwenden können (vgl. ebd.; Riemer 2010c: 277). Damit die erworbenen Satzmuster beim Sprachgebrauch automatisiert sein können, spielt nach diesem Ansatz die positive Verstärkung, die Belohnung des erwünschten Verhaltens und/oder das Feedback der Lehrenden eine wichtige Rolle, weil sie lernfördernde Wirkungen haben (vgl. Mitschian 2010: 798). Die Lehrenden spielen die zentrale Rolle und übernehmen die Aufgabe, geeignete Lernanreize zu setzen und Rückmeldungen auf die Reaktionen in geeigneter Form zu geben (vgl. Haß 2010a: 194). Mitschian (2010: 798) zeigt darüber hinaus weitere Spuren des Behaviorismus, die bis heute in einigen innovativen Methoden und Ansätzen wie der Kommunikative Methode oder der Aufgabenorientierung fortleben, vor allem die Betonung des Sprechens, das Bevorzugen der Zielsprachenverwendung und kleinschrittige Übungsaufgaben. Fast identisch läuft der Lernprozess mit digitalen Medien ab, wobei die Medien die Funktion übernehmen, den Lernprozess zu steuern und zu regeln (vgl. Kerres 2013: 147). Bei den ersten computerbasierten Lernprogrammen und auch bei einigen konditionierenden Sprachlernprogrammen (z. B. redaktion-D) wird der Lernprozess stark fremdgesteuert, indem der Lernablauf im Programm vorgegeben und linear zumeist mit nur traditionellen Pattern-Drill-Übungen aufgebaut ist, sodass individuelle Lernwege nur beschränkt erlaubt sind (vgl. Arnold et al. 2013: 106; Launer 2008: 24). Dazu erklären Arnold et al. (2018), dass behavioristische Lernmethoden vor allem für elementare Problemstellungen, „zum Erreichen einfacher Lernziele [sowie] zum Erwerb von Faktenwissen oder memorierbarem Wissen“ geeignet sind (Arnold et al. 2018: 124). Beispielweise ist es denkbar, dass Sprachlernprogramme z. B. zum Vokabelüben in der Festigungsphase verwendet werden können, weil lexikalische Ausdrücke durch didaktische Maßnahme wie Drills automatisiert

werden (vgl. Edmondson 2017: 13). Diese Meinung teilt auch Launer (2008: 24ff), wenn derlei mechanische Pattern-Drill-Übungen bewusst zur Unterstützung der Automatisierungsprozesse beim Lernen z. B. der grammatischen Strukturen eingesetzt werden können.

Allerdings sind ihrer Ansicht nach ein rein behavioristischer Unterricht bzw. ein behavioristisches Lernprogramm sowie „unreflektierte Mischformen“ unzeitgemäß (vgl. ebd: 24). Nach Wiepcke (2006: 6) können Lernende durch Auswendiglernen von Sprachmustern in einer kontextlosen Situation oder durch die Beschäftigung mit einfachen Drill-Übungen das Gelernte im komplexen realen Leben wahrscheinlich nicht automatisch anwenden. Aus diesem Grund wird dieser Ansatz im heutigen Fremdsprachenunterricht (ob mit oder ohne digitale Medien) als überholt betrachtet und kritisiert.

Im vorliegenden Projekt ist die Anwendung behavioristischer Ansätze in den IAÜ nicht deutlich zu erkennen. Viel eher werden Prinzipien des Behaviorismus übernommen, wie das für die audiolinguale Methode typische Wiederholen von Satzmustern (*pattern drills*) (vgl. Königs 2010: 26). Einige angebotene IAÜ in der Online-Phase verfügen darüber hinaus über Satzschalttafeln, Umformungsübungen und Lückentexte (vgl. Faistauer 2010: 16; siehe auch Kap. 5.2.3).³

2.1.2 Kognitivismus

Als Gegenmodell zum Behaviorismus entwickelte sich der Kognitivismus in den siebziger Jahren auf Basis von Piagets Theorien, die sich von der vorgängigen Lerntheorie durch die zentrale Rolle und Selbständigkeit des Lernenden im Lernprozess unterschieden (vgl. Arnold 2013: 106). Der kognitive Ansatz geht davon aus, „dass Lernen im Rahmen einer selbsttätigen Auseinandersetzung des lernenden Individuums mit seiner Umwelt erfolgt“ (Hufeisen/Riemer 2010: 741). Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts findet der Spracherwerbsprozess laut Riemer (2010c: 278) als „ein kreativer Informationsverarbeitungsprozess“ statt, in dem Lernende aufgrund ihres vorhandenen individuellen Erfahrungswissens den Sprachinput aus der Umgebung wahrnehmen, verarbeiten, speichern und automatisieren. Die gelernte Fremdsprache erschließt sich die Lernenden, indem sie bewusste und unbewusste Strategien und mentale Handlungen einsetzen. Danach muss gespeichertes Wissen restrukturiert und an neu erworbenes Wissen so angepasst werden, dass es später jederzeit effizient abgerufen werden kann (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 742). Dabei sind Input und Interaktion⁴ von zentraler Bedeutung und lernfördernd (vgl. ebd.) Damit das Lernen erfolgreich stattfinden kann, ist neben

³ Das Satzmuster wird in der nachstehenden Online-Übung mehrmals wiederholt: <https://www.cornelsen.de/sites/assets/studioda2/index.php> (Stand: 15.05.18).

⁴ Der Terminus „Interaktion“ und die Rolle der Interaktion im Fremdsprachenunterricht werden später im Zusammenhang mit interaktiven Übungen und Wikis diskutiert (vgl. Kap. 2.3.3.1)

der wichtigen Rolle des Lernenden die didaktisch-methodische Aufbereitung und Präsentation des Lernstoffs bzw. der Aufgaben von entscheidender Bedeutung (vgl. Haß 2010a: 194; Haß 2017: 225).

Beim Fremdsprachenlernen mit (digitalen) Medien werden diese Postulate nicht außer Acht gelassen, sondern in hohem Maße berücksichtigt. Der Lernprozess wird so gestaltet, dass die Lernenden ein vielfältiges Angebot an Lernmaterialien, an offenen Lernwegen und mitunter auch Gelegenheiten erhalten, über die eigenen Lernziele und -wege nachzudenken (vgl. Arnold et al. 2013: 106). Während des Lernprozesses dienen die Medien dazu, nicht nur (fremdsprachliches) Wissen multimedial zu präsentieren, sondern auch die Interaktion von Lernenden mit der Umwelt zu erleichtern, zu motivieren und die Adaptivität⁵ zu unterstützen, ergo individuelle Lernwege zu ermöglichen (vgl. Kerres 2013: 147).

Damit Fremdsprachenlernen in diesem Kontext gelingen kann, fordert diese Lerntheorie, dass Sprachinput möglichst mit authentischen Lernmaterialien angeboten wird, angebunden an das Internet als größte Lernressource. Darüber hinaus soll der Lernprozess bewusst gefördert werden, indem die Lernziele explizit angegeben, Grammatikregeln explizit erklärt und Lernstrategien explizit vermittelt werden. Somit können sich Lernende mit Lerninhalten bzw. Materialien selbstständig und aktiv erfolgsorientiert auseinandersetzen (vgl. Launer 2008: 27f). Zur Anwendung der kognitivistischen Ansätze ist es beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien denkbar, z. B. explizite Darstellungen von Grammatikstrukturen oder Hervorhebungen des Inputs „durch Fettdruck der zu fokussierenden sprachlichen Einheiten“ direkt vor der Bearbeitungsphase der IAÜ zu verwenden (Juchem-Grundmann 2010: 160). Diese technische Realisierung ist zwar einfach, wird aber häufig nicht in Online-Übungen zum Deutschlernen (inklusive der in dieser Arbeit herangezogenen Übungen) verwendet.

2.1.3 Konstruktivismus

Aus konstruktivistischer Perspektive wird Lernen nicht als ein Prozess der Informationsverarbeitung wie beim Kognitivismus, sondern als ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion eines Individuums „in einem konkreten sozialen Kontext“ verstanden, wobei Lernende Informationen aufnehmen und mit bereits vorhandenem Wissen verbunden individuell interpretieren (vgl. Haß 2010a: 194; Arnold et al. 2013: 107). Im Vergleich zu der Lernerrolle beim Kognitivismus sind die Anforderungen an den Lernenden viel höher, wobei sie ihren persönlichen Lernprozess eigenständig entdecken und organisieren müssen (vgl.

⁵ Adaptivität bezieht sich nach Mitschian (2004: 54) auf Möglichkeiten für die Lernenden, Lerngegenstände auszuwählen, darzustellen und mit ihnen umzugehen.

Arnold et al. 2018: 126). Nach konstruktivistischen Auffassungen sind ihre Lernwege demnach individuell, nicht vorhersehbar und nicht „lehrbar“ (vgl. ebd.).

Wesentliche Unterschiede zur kognitivistischen Lerntheorie sind die Fähigkeit der Selbstorganisation der Lernenden und die Bedeutung des sozialen Kontextes (vgl. Haß 2010a: 194). Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht wird das Fremdsprachenlernen nach dieser lerntheoretischen Auffassung als ein autonomer und individueller Konstruktionsprozess aufgefasst, bei dem die Lernenden allein auf der Grundlage ihres individuellen Wissens und ihrer vorhandenen Erfahrungen selbstständig fremdsprachlichen Input in hohem Maße durch Interaktion und Kooperation in Gruppen erwerben (vgl. Riemer 2010c: 279; Hufeisen/Riemer 2010: 742). Allerdings können Resultate von Lernprozessen trotz desselben Inputs und derselben Interaktion nicht identisch sein, weil der Lernprozess bei jedem Individuum mit unterschiedlichen Ausgangspunkten anders verläuft und neues Wissen demnach „subjektiv“ wahrgenommen wird (vgl. Haß 2010: 194; Hufeisen/Riemer 2010: 742f). Der Erwerb des neuen Wissens ist möglich, wenn es mit bereits vorhandenem Wissen verbunden ist (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 813).

Aus den angeführten Merkmalen ergeben sich für das mediengestützte Fremdsprachenlernen gewisse Schlussfolgerungen. Fremdsprachenlernen ist in eine möglichst authentische Lernsituation einzubinden, die den Lernenden ermöglichen soll, fremdsprachliches Wissen im natürlichen Zusammenhang z. B. mit komplexen Ausgangsproblemen aufzunehmen und es in multiple Anwendungskontexte zu transferieren: etwa durch Interaktion und gemeinsame Arbeit in einer authentischen Lernumgebung, z. B. soziales Lernen in der Community „Deutsch für dich“ (vgl. Arnold et al. 2013: 107ff; ebd.). Beim Lernen soll die Möglichkeit bestehen, die Fähigkeit der „Selbstorganisation“ der Lernenden zu entwickeln, indem sich die Lernenden Lerninhalte selbstständig erarbeiten, mögliche Probleme reflektieren, sich mit diesen aus eigener und Fremdperspektive auseinandersetzen und Lösungsstrategien autonom erschließen. In einer mediengestützten Lernumgebung für Fremdsprachenlernen müssen demgemäß Angebote für selbstgestaltete Lernprozesse geschaffen und Anregungen für aktives und entdeckendes Lernen bereitgestellt werden, z. B. durch die Arbeit mit einem Sprachenportfolio (vgl. Arnold et al. 2013: 109).⁶

Zusammen mit den bereits genannten weisen diese Vorteile gleichzeitig negative Seiten auf. Die Komplexität des Lernkontextes und die ausschließliche Selbststeuerung werden als hohe

⁶ Beim Erstellen eines eigenen Sprachenportfolios sollen Lernende ihren Lernprozess selbst organisieren, Lernmaterialien eigenständig verwalten, dies (schriftlich) reflektieren sowie Lösungen für entstehende Probleme finden.

Anforderung an die Lernenden betrachtet, die nicht für alle Lernsituationen und alle Lernenden geeignet ist. Darüber hinaus ist der Anspruch an vollständige Authentizität des Lernkontextes bis heute kaum realisierbar und führt somit zu einem hohen Entwicklungsaufwand (vgl. ebd.). Trotz dieser Kritikpunkte halte ich konstruktivistische Ansätze und ihre Ausprägungen für wichtig, weil sie pragmatische Anregungen zur qualitativen Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts mit (digitalen) Medien gegeben haben, die dem bestehenden Forschungsstand der Fremdsprachendidaktik entsprechen. In der Online-Komponente zum Lehrwerk *Studio d*, mit dem die Lernenden in dieser Arbeit Deutsch lernen, finden sich z. B. Wiki- und Foru-Aufgaben (vgl. Kap. 5.2.2). In diesen Aufgaben müssen die KTN Informationen in authentischen Quellen für einen Wiki- oder Forumsbeitrag recherchieren, wo sie die recherchierten Informationen mit dem Gelernten des Präsenzunterrichts verbinden und in ihrem Text individuell integrieren.

Bis jetzt ist die Frage nach einem angemessenen Ansatz für die Konzeption einer computergestützten Lernumgebung unbeantwortet (vgl. Kap. 1). Aufgrund wissenschaftlich belegter Vorteile für die Wissenskonstruktion wird der moderate Konstruktivismus bevorzugt. Trotzdem sind in der Praxis vorwiegend behavioristische Ansätze vorzufinden, etwa auch in den IAÜ des vorliegenden BLK (vgl. Kap. 5.2). Darin befinden sich noch deutliche Spuren der behavioristischen Lerntheorien, wie mechanische grammatische Drill-Übungen. Die Ausführungen der drei bedeutenden Theorien dient dazu, den Lern- bzw. Bearbeitungsprozess mit den wichtigen Komponenten des einzusetzenden BLK zu verstehen, zu beschreiben und zu analysieren. Beispielsweise kann sprachliche Interaktionen beim kooperativen Schreiben mit Wikis auf Basis des konstruktivistischen Prinzips „gemeinsame Wissenskonstruktion“ erläutert werden.

Im vorliegenden Projekt ist die Anwendung des Konstruktivismus vor allem in den Projektaufgaben mit Wikis zu finden, wobei die KTN Wissen zu einem Thema innerhalb ihres Wiki-Beitrags gemeinsam konstruieren sollen (vgl. Kap. 5.2.4).

2.2 Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien

2.2.1 Medien und digitale Medien

Seitdem die ersten (Lern-)Medien auftauchten, sind unterschiedliche Definitionsversuche zum Begriff „Medien“ unternommen worden. Im Bereich der Mediendidaktik gibt es praktikable Definitionen zum Medienbegriff, weil diese je nach Autorenmeinung die psychologischen Hintergründe des Medienbegriffs einschließen. So definiert Petko (2014:13), dass Medien „einerseits kognitive und andererseits kommunikative Werkzeuge zur Verarbeitung,

Speicherung und Übermittlung von zeichenhaften Informationen“ sind. In dieser Auslegung werden kognitive und kommunikative Medien unterschieden: Während die kognitiven Medien gedankliche Modi der Sprache, die bildhaften Vorstellungen und die Handlungsmuster zum Wissensaufbau, zur Wissensverarbeitung, zum Wissensabruf und zum Wissensnutzen beinhalten, gehören zu „Medien der Kommunikation“ „geäußerte Zeichen und materielle Zeichenträger, mit denen Menschen Gedanken und Botschaften austauschen“ (ebd.: 13f). Darin werden auch wichtige Funktionen der Medien wie „Information/Wissensverarbeitung, -speicherung und -übermittlung“ hervorgehoben, die sich im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wiederfinden können. Allerdings wird dieses Sprachwissen noch um Fertigkeiten erweitert, wie Rösler (2012: 50) definiert: „In der Fremdsprachendidaktik versteht man unter Medien zumeist die Mittel, mit denen der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten unterstützt werden kann.“ Einig sind sich beide Definitionsversuche darin, dass Medien als Mittel bzw. Werkzeuge den allgemeinen Lernprozess steuern oder zum Erwerb der Sprachkompetenzen fungieren.

Im Fremdsprachenunterricht werden Medien nicht selten den Lernmaterialien zugeordnet und gelten als eine besondere Art derselben. Laut Funk (2016: 436) sind „Sprachlehr-/lernmaterialien bzw. Lehr-/Lernmedien [...] Texte im weitesten Sinne, Materialien und Medien, die [von] Lehrenden und Lernenden zur Unterstützung verwendet werden.“

	Printmedien	Digital verfügbare Materialien	Internetangebote
Materialien v. a. für den Unterricht (Kernbereich)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrbuch • Test-Training • Lehrerhandbuch • Arbeitsbuch 	<ul style="list-style-type: none"> • Audio-DVD • Video-DVD • Digitale Whiteboard-Materialien • Lehrbuch / Tablet-version • E-Book-DVD • Digitaler Unterrichtsplaner (Zeitmanagement) • Digitale Unterrichtsmanager / Lehrerhandbücher 	<ul style="list-style-type: none"> • Internetportal • Übungen (HTML) • Zusatz-Audios • Zusatz-Videoangebote • pdf-Downloads • Sprachlernspiele
Materialien v. a. für außerschulische Lernorte (Peripheriebereich)	<ul style="list-style-type: none"> • Intensivtrainer • Zusatz-Lesehefte • Wortschatzheft • Vokabeltaschenbuch 	<ul style="list-style-type: none"> • Vokabel-Apps 	

Abb. 2-1: Lehr- und Lernmaterialien und Medien im Überblick (Funk 2016: 437)

Verglichen mit Tabelle von Kerres (2001: 279) offenbart die Übersicht von Funk (2016: 437) in Abb. 2-1 einen überraschenden Unterschied, da nur Vokabel-Apps dem außerunterrichtlichen Lernen zugeordnet werden. Eigentlich können alle in der Übersicht aufgelisteten Internetangebote auch außerhalb des Unterrichts Gebrauch finden.

Alle drei Kategorisierungsversuche umfassen sowohl traditionelle⁷ als auch einige neue Medien. Allerdings sind bestimmte „neuere“ Medien, die neben den genannten Medien häufig im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz gebracht werden, noch nicht in der Abb. 2-1 zu sehen, etwa die digitalen Schreib-, Präsentations-, Publikationsmedien, die digitalen Informations-, Kommunikations-, Kooperations- und die digitalen Interaktions- oder Handlungsmedien (vgl. Frederking 2010). Mit der rasanten Entwicklung der Informationstechnologie ist heute eine neue Gruppe von Medien entstanden, die unter dem Oberbegriff „digitale“⁸ Medien verstanden werden (vgl. Grünewald 2016: 463;). Zu „digitalen Medien“ zählen „alle elektronischen Medien, die auf der Basis digitaler Informations- und Kommunikationstechnologien arbeiten“, aber auch technische Hardwaregeräte wie Computer, Notebooks, Beamer, Tablet, E-Book-Reader, DVDs und Internet, zudem Software (Computerspiele, Office, Lernsoftware) und bestimmte Medienformate wie Online-Zeitungen, Online-Videos oder ihre zeichenhaften Grundbausteine wie Text-, Bild-, Audio-, Video- und Kommunikationssoftware (z. B. Chats) (vgl. Grünewald 2016: 463; Petko 2014: 13f). Bereits 2010 hat Würffel (2010a: 1229) einen Überblick elektronischer Medien und Werkzeuge für den DaF-/DaZ-Unterricht geschaffen, der umfassender als die in der Abb. 2-1 dargestellten Medien ist.

⁷ Z. B. visuelle Medien, auditive Medien oder audiovisuelle Medien, die je nach Wahrnehmungskanal genannt werden (vgl. Freudestein 2007: 386).

⁸ Zu „neuen“ Medien gehören auch digitale Medien. Petko (2014: 18) ist allerdings der Meinung, dass der Ausdruck „neue Medien“ 30 Jahre nach dem Aufkommen von Computern und aufgrund der permanenten Weiterentwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie nicht mehr zeitgemäß sei. Deshalb wird lediglich die Bezeichnung „digitale Medien“ in diesem Kapitel verwendet.

Tab. 188.1: Elektronische Anwendungen für den DaF-/DaZ-Unterricht

	Offline	Online
Authentische Medien	Lexika; Hörbücher; Spielfilme/ Dokumentationen auf CD-ROM/ DVD	Weblog-Tagebücher; Wikipedia; Online-Lexika; Videoclips; Sprachkorpora
Adaptierte Medien	Elektronische Wörterbücher oder Kinderlexika auf CD-ROM/DVD	Online-Grammatiken; Online-Wörterbücher
Methodisierte Medien	Lernsoftware auf CD-ROM/DVD	Lernprogramme; Lehrbucherweiterungen
Authentische Werkzeuge	Textverarbeitungsprogramme; Präsentationsprogramme; Strukturierungsprogramme (zum Erstellen von Mindmaps)	E-Mail; Foren; Chats; Instant Messaging mit Sprach- oder Video-messaging; Audio- oder Video-konferenzen; Kooperative Editoren (u. a. Wikis); Weblogs; Podcasts
Adaptierte Werkzeuge		Lernplattformen
Methodisierte Werkzeuge	Autorenprogramme; Vokabeltrainer	Autorenprogramme; Vokabeltrainer; E-Portfolio

Abb. 2-2: Elektronische Medien und Werkzeuge für den DaF-/DaZ-Unterricht (Würffel 2010a: 1229)

Im Allgemeinen bestehen digitale Medien zum Fremdsprachenlernen aus Offline- (z. B. Lernsoftware auf CD-ROM) und Online-Medien (z. B. Online-Wörterbüchern) (vgl. ebd.: 1228ff; Grünwald 2016: 463). Mit Abb. 2-1 von Funk verglichen gehören Online-Medien zum Internetangebot, weil ein Internetzugang vorhanden sein muss. In der Abb. 2-2 werden Werkzeuge (ohne Inhalt) von Medien (mit Inhalt) unterschieden und Medien und Werkzeuge nach ihrem Zweck klassifiziert: authentisches Material, ein adaptiertes und ein methodisiertes Werkzeug bzw. Medium (vgl. auch Mitschian 2004: 20ff). In der Wirklichkeit sind bis heute noch Web 2.0-Anwendungen vorhanden, die sowohl offline als auch online funktionieren. Beispielsweise können DaF-Lerner die Applikation *Augmented Reality* des Lehrwerks *Schritt plus neu I*⁹ mit ihrem Smartphone sowohl online als auch offline (mit den gespeicherten Dateien) verwenden.

Mit dem Aufkommen der digitalen Medien im 21. Jahrhundert werden zahlreiche Lebensbereiche zunehmend digitalisiert, was ebenfalls das Fremdsprachenlernen tangiert. „Das klassische Sender-Empfänger-Verhältnis“ wird nach Faulstich (2004: 13) aufgelöst, und „spätestens seit Web 2.0 durch den sogenannten *user generated content*“ substituiert (Rösler 2010a: 1205).

⁹ Vgl. https://www.hueber.de/seite/pg_app_spn? (Stand: 16.05.18).

Aufgrund dessen und besonders dank der neuen Merkmale bzw. Funktionen der digitalen Medien (wie Interaktivität) werden die Basisfunktion der traditionellen Medien beim Fremdsprachenlernen erweitert und fortgesetzt (vgl. Petko 2014: 14; Rösler 2010a: 1200). Im Vergleich zu traditionellen Medien wie Buch oder Tafel erlauben interaktive Lehrbücher oder interaktive Smartboards Informationen auf der Tafel nicht nur zu präsentieren, sondern auch mit dem Lernobjekt direkt zu interagieren, z. B. durch Manipulation des Objekts oder dem Abrufen einer passenden Audio-Datei (vgl. Grünewald 2017: 242). Gegenüber audiovisuellen Medien können die Lernenden mit digitalen Medien nicht nur beliebige Videosequenzen anhalten oder vorspulen, sondern auch z. B. Untertitel einstellen oder Wörter zur Verständniserleichterung einblenden (vgl. Kap. 2.3.3.1). Darüber hinaus erleichtern digitale Medien nach (Petko 2014: 21) nicht nur „das Speichern, Verarbeiten und Ordnen von Informationen“, sondern erweitern „die bisherigen Medien durch Interaktivität, Adaptivität und Multimedialität und schaffen durch ihre Omnipräsenz neue soziale Realitäten“. Über neue Kommunikationswege wie soziale Netzwerke oder Apps wie Facebook, Twitter, Instagram und WhatsApp werden Kooperations-, Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten sowohl auf dem Computer als auch auf Tablets oder Smartphones deutlich erleichtert und erweitert (vgl. Grünewald 2016: 463). Nun übernehmen digitale Medien nicht nur die Funktion als reine „Transporteure von Information“, sondern deutlich komplexere Aufgaben, etwa als „Vehikel der Kommunikation“ (Rösler 2010a: 1199). Für das computergestützte Selbstlernen stehen (neben multimedialen Sprachlernsoftwares auf CD-ROM) zahlreiche Selbstlernangebote im Internet zur Verfügung, wie DUO, busuu oder Apps mit Augmented-Reality-Funktion. Dank der „Adaptivität“ und „Interaktivität“ eröffnen und ermöglichen diese neuen Selbstlernangebote eine personalisierte Lernumgebung, in der die Lernindividualisierung und -flexibilisierung optimal angepasst werden können. Darüber hinaus sind gewünschte authentische Lernmaterialien z. B. für Rechercheaufgaben wie Web-Quests durch die non-lineare und dynamische Navigation schneller, einfacher und orts- und zeitunabhängig aufzufinden. Digitale Medien ermöglichen es Lernenden sogar Lerninhalte mitzugestalten, indem sie ihre eigenen Lernprodukte wie Wikis oder Podcasts auf Weblogs bzw. Blogs selbst erstellen und veröffentlichen (vgl. Grünewald 2016: 465).

Im Rahmen des BLK des vorliegenden Projekts wird die Online-Phase zur Ergänzung des Präsenzkurses auf einer Lernplattform gestaltet, wobei die beiden Lernphasen vom Lehrwerk *Studio d* inhaltlich und methodisch begleitet werden. Die Lernplattform selbst verfügt über authentische Werkzeuge wie ein Wiki, Foren und Chats und wird methodisierte Medien wie IAÜ, Podcasts und eine Community integrieren (vgl. Kap. 5.3.6). Um den Prozess des

Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien zu verstehen, ist es an erster Stelle unerlässlich, den Lernprozess einer (Fremd-)Sprache ohne digitale Medien aus der lerntheoretischen Sicht zu betrachten. Darauf basierend soll aufgezeigt werden, wie das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien stattfindet und welche Potenziale bzw. Risiken der Medieneinsatz mit sich bringt. Da der Einsatz digitaler Medien viele neue Möglichkeiten zum Fremdsprachenlernen eröffnen kann, werden nur Möglichkeiten zum Selbstlernen und zum kooperativen Lernen im DaF-Unterricht in den Mittelpunkt gestellt, die auch eine wichtige Rolle im eingesetzten Konzept spielen.

2.2.2 Allgemeine Potenziale und Schwierigkeiten

Im vorstehenden Teil wurde thematisiert, wie das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien auf Grundlage von lern- und spracherwerbstheoretischen Auffassungen betrachtet wird und wie der Lernprozess abläuft. Als nächstes beschäftigt sich dieses Unterkapitel mit zwei zentralen Fragen, die in der medien- und fremdsprachendidaktischen Diskussion über Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien in den Vordergrund rücken: „Welchen Mehrwert hat das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien?“ und „welche Potenziale kann das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien aufweisen?“ Um diesen Fragen nachzugehen, wird in erster Linie über relevante Forschungserkenntnisse im Bereich „E-Learning“ debattiert. Dementsprechend wird darauf eingegangen, welche Erkenntnisse im Kontext des Fremdsprachenunterrichts von großer Bedeutung sind. Weil es in diesem Kapitel ausschließlich um das Fremdsprachenlernen geht, werden nur Aspekte hinsichtlich des Lernprozesses angeführt. Aspekte, die didaktisch-methodisch oder unterrichtsorganisatorisch akzentuiert sind, rücken vorerst nicht ins Blickfeld, werden im zweiten Kapitel dieser Arbeit jedoch aufgegriffen.

Die Frage nach dem Mehrwert des Lernens mit digitalen Medien wird seit längerem in der mediendidaktischen Forschung aufgeworfen und liefert die eindeutige Antwort, dass das Lernen mit digitalen Medien sehr wohl Potenziale zur Unterstützung bestimmter Lernformen aufweist, aber nicht per se besser als andere Lehr-Lernformen ist und dies gesagt den traditionellen Unterricht nicht grundsätzlich ersetzen wird (vgl. Kerres 2013: 8). Durch technische Integration von unterschiedlichen multimedialen und multimodalen Medien ermöglicht das Lernen mit digitalen Medien „bessere Lernmethoden“, wie z. B. zur Unterstützung der Anschaulichkeit oder zur kognitiven und emotionalen Aktivierung sowie zur Förderung der sozialen Interaktionen indem (vgl. ebd.: 112).

Dank der Zeit- und Ortsunabhängigkeit kann das Lernen mit digitalen Medien nach Kerres (ebd.) so flexibel organisiert werden, dass neue Zielgruppen und alternative Lernorte

angesprochen werden können. Aufgrund ihrer hohen Flexibilität und Adaptivität können die Lernenden mittels Medien ihre eigenen Lerntempos sowie Lernwege individuell anpassen und demnach kürzere Lernzeiten benötigen (vgl. ebd.).

Alle genannten Potenziale des Lernens mit digitalen Medien lassen sich ebenfalls auch beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien umsetzen. Schmidt (2010: 282f) stellt fest, dass die digitalen Medien dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen neue Möglichkeiten in unterschiedlichen Kontexten und in vielerlei Hinsicht eröffnen: Unabhängigkeit von Ort und Zeit, Authentizität, Kooperation, Kommunikation, Teamarbeit, Handlungsorientiertes Lernen, Projektorientiertes Lernen, Individuelles Lernen, Zielorientierung (Fertigkeitstraining), Selbständiges Lernen, Selbstverantwortung, Selbsterstellen von Materialien und Entdeckendes Lernen. Die Forschungsbefunde zeigen, dass mithilfe von digitalen Medien folgende Schranken beim Fremdsprachenlernen überwunden werden und die Mediennutzung ihr Potenzial beweisen kann:

I Die Zeitschranke	II Die Raumschranke
<p>Vernetzte Lernphasen – Virtualisierung der Zeit</p> <p><i>Vernetzte Lernphasen I: Expansion der Lernzeit</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorlesungsaufzeichnung • Veranstaltungsvor- und -nachbereitung • Nutzung von Kommunikationsmethoden <p><i>Vernetzte Lernphasen II: Wechsel von asynchronen und synchronen Lernphasen</i></p> <p><i>Virtualisierung der Zeit</i></p> <p>Zeitraffer, Zeitlupen und historische Perspektiven</p>	<p>Vernetzung und Virtualisierung verteilter Objekte</p> <p><i>Vernetzung verteilter Lernobjekte und Lernorte</i></p> <p><i>Virtualisierung von Lernobjekten und Lernorten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Virtuelle Labore • Virtuelle Exkursionen • Virtuelle Patienten und Tiere • Virtuelle Gänge durch Lernorte
III Die Analog-Digital-Schranke	IV Die Normenschranke
<p>Interaktivität von Lernobjekten</p> <p>Kombination von diskreten und kontinuierlichen Medien</p> <p>Interaktivität der Lernobjekte</p> <p>Dynamisierung diskreter Medien</p> <p>Bidirektionalität von Medien</p> <p>Üben mit interaktiven Lernobjekten</p>	<p>Expansion der Lernchancen</p> <p>Individualisierung des Lernens</p> <p>Personalisierung des Lernmaterials</p> <p>Berücksichtigung der Diversität</p> <p>Partizipation aller im Unterricht</p> <p>Barrierefreiheit</p> <p>Neue Lerntheorien und Lernmodelle, Vernetzung von Perspektiven</p>

Abb. 2-3: Die vier Schranken, die mit Multimedia und eLearning überwunden werden können (Schulmeister 2006: 207)

Anhand dieser vier Schranken wird zunächst über Potenziale und Schwierigkeiten des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien diskutiert, worauf das BLK und insbesondere seine Online-Phase beruhen.

2.2.2.1 Zeit- und Raumschranke

Tatsächlich erhalten aufgrund der zeitlich-örtlichen Flexibilität der digitalen Medien die Fremdsprachenlernenden mehr Freiheit und Gelegenheiten, mit der Zielsprache in Kontakt zu treten. Die Lernressourcen sind jederzeit und überall zugänglich und veränderbar, sofern ein Internetanschluss vorhanden ist, was zum einen das Zeitmanagement des Lernens in großem Maße erleichtert und zum anderen für Lernende außerhalb des Zielsprachenlandes ein großer Vorteil ist. Dank des Internets haben die Lernenden einen fast unbegrenzten Zugriff auf authentischen mündlichen und schriftlichen Sprachinput, z. B. Zeitungsartikel oder Fernsehsendungen, die im Vergleich zu didaktisierten Materialien aus Lernersicht bedeutungsvoller sind und gleichzeitig als Textvorbilder für die Produktion von eigenen Texten genutzt werden können (vgl. Rösler 2010b: 286f; Schmidt 2010: 283f; Grossenbacher et al. 2012).

Über den Zugang zu den authentischen Lerninhalten hinaus bestehen mittels der Vernetzung und Virtualisierung durch digitale Medien zahlreiche Möglichkeiten zum kooperativen Lernen und Kommunizieren¹⁰ mit Muttersprachlern oder anderen Fremdsprachenlernenden aus aller Welt. Diese authentischen Kommunikationssituationen in der Zielsprache werden von den Lernenden gewünscht (vgl. Rösler/Würffel 2014: 129). Auch die vietnamesischen Deutschlerner im vorliegenden Projekt, die weit vom Zielsprachenland entfernt sind, verlangen Kommunikationsmöglichkeiten mit Muttersprachlern (vgl. Kap. 7.6.3.2).

Im heutigen Fremdsprachenunterricht nutzen z. B. interkulturelle Begegnungsprojekte, Austausch- und Kooperationsprojekte zwischen Partnerschulen oder -klassen viele Web 2.0 Kommunikationswerkzeuge (Chat, Blog, Wiki, soziale Netzwerke Facebook & Co.). In solchen Projekten verwenden Lernende dank natürlicher Kommunikationsanlässe, bei denen der komplexe Inhalt im Mittelpunkt steht und manchmal vorher gar nicht bekannt ist, die gelernte Fremdsprache nicht mehr als „learner“, sondern als „language user“. In Kommunikationssituationen, die bspw. der Lösung einer Aufgabe (wie „ein Drehbuch schreiben“) dienen, müssen die Lernenden gemeinsam die Aufgabenstellung interpretieren

¹⁰ Begünstigt durch die Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten dank der digitalen Medien wird Lernenden einerseits die gemeinsame Wissenskonstruktion in einer authentischen und komplexen Situation möglich. Zugleich setzt dies Organisationsfähigkeiten im eigenen Lernprozess voraus (vgl. Kap. 2.4.5).

bzw. deren Bedeutung miteinander aushandeln sowie den Arbeitsplan organisieren. Dort lernen sie die Fremdsprache nun durch ihre Lernhandlungen *mit* der Fremdsprache, z. B. neue Wörter durch Eigenrecherche (Lesen und Verstehen) in Lernressourcen oder neue Redemittel zur Meinungsäußerung von ihrem Lernpartner in der Diskussion.

2.2.2.2 Analog-Digital-Schranke

Die Überwindung der Analog-Digital-Schranke ist für den Lernprozess von Fremdsprachen von entscheidender Bedeutung, da dies mehr Möglichkeiten zur Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenzen nach sich zieht. Im Unterschied zu „herkömmlichen“ Medien können Lernmaterialien mit digitalen Medien durch die Kombination von Text-Bild-Ton anschaulich und interaktiv gestaltet werden, welche das Lernverständnis erleichtern und zum Lernen motivieren. Beispielsweise wird das deutsche Grammatikphänomen der „Verbstellung im Satz“ interaktiv und mit Animationen in der Community „Deutsch für dich“ in Abb. 2-4 präsentiert, was Deutschanfängern mutmaßlich im Kontrast zu einer Grammatiktafel eher hilft, um das Phänomen zu erkennen, zu verstehen und einzuüben.

The screenshot shows a digital learning interface with a green header. The header contains the text "POSITION DES VERBS IM AUSSAGESATZ" and "2. POSITION DES VERBS FINDEN" on the left, and the Goethe Institute logo on the right. Below the header, there are two circular icons: an information icon (i) and a question mark icon (?). The main content area displays two sentences. The first sentence is "Der Wecker klingelt. Michaela liegt noch im Bett." The words "klingelt." and "liegt" are highlighted in blue boxes. The second sentence is "In der Küche frühstückt sie schnell." The word "frühstückt" is highlighted in a grey box.

Danach geht Michaela aus dem Haus. Auf dem Weg trifft Michaela ihren Nachbarn Jürgen. Sein Auto ist kaputt. Michaela repariert das Auto. Jürgen fährt sie in die Uni. Am Ende ist sie aber pünktlich dort. Am Abend sitzen sie in einem Café.

Abb. 2-4: Beispiel aus der Community „Deutsch für dich“ des Goethe Instituts¹¹

Motivationssteigerung gehört zu den fünf Funktionen des Einsatzes digitaler Medien. Medien tragen zu einer höheren Motivation bei: Das Lernen mit digitalen Medien, mit Bildern und Simulationen macht mehr Spaß und schafft einen engeren Bezug zur Anwendungssituation

¹¹ Vgl. http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI_01_Satzbau/bin/ (Stand: 16.05.18).

(vgl. Kerres 2003: 32). Laut Kerres (2003: 34) entsteht der motivationale Effekt durch die neue Technik selbst, dem so genannten Neuigkeitseffekt, „der sich relativ schnell abnützt und den zusätzlichen Aufwand für die Einführung neuer Medien in der Regel nicht [...] rechtfertigt“. Für den Kontext des Fremdsprachenunterrichts an Schulen ist belegt, dass die Verwendung von Multimedia nicht automatisch zur Motivationssteigerung der Lernenden führt. Allerdings kann der Medieneinsatz „in Kombination mit geeigneten didaktischen Modellen und bei vorhandenen positiven Einstellungen“, das Interesse verstärken, Neugier wecken oder emotionale Beteiligung der Lernenden hervorrufen (Grünewald 2006: 298 ff). Über den Aspekt „Motivationssteigerung“ wird anhand der positiven Antworten der KTN in Kap. 7.6.3.3 der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Online-Phase näher diskutiert.

Neben der neuen Formen der Darbietung und der Simulation zur Motivationssteigerung soll nach Kerres (2002: 1) die Interaktion bzw. die Interaktivität¹² der digitalen Medien das Lernen erleichtern, neue didaktische Methoden unterstützen und schließlich zu besseren Lernergebnissen führen (vgl. auch Kap. 2.3.3.1). Die Interaktivität von digitalen Medien ermöglicht nicht nur die Interaktion zwischen Lernenden und digitalisierten Lerninhalten in z. B. interaktiven Übungen herzustellen, sondern auch Interaktionen zwischen Lernenden selbst (etwa beim gemeinsamen Textverfassen mit Wikis) zu fördern (vgl. Müller-Hartmann 2007: 269; Rösler/Würffel 2014: 129). Mit Web 2.0-Werkzeugen werden häufig authentische Schreib- und Sprechkanäle¹³ geboten, in denen die Lernenden durch Kommentarfunktion miteinander interagieren. Bei z. B. Facebook etwa können Lernende in verschiedenen Kontexten leicht in eine authentische Diskussion in der Zielsprache einsteigen, sich durch ihre Kommentare aktiv beteiligen und auf Kommentare anderer Teilnehmer reagieren (vgl. Rösler 2010b: 287). Für den Zweck des Fremdsprachenlernens ist diese zeitversetzte Kommunikation von Vorteil, weil sie es Lernenden erlaubt, ohne Zeitdruck reflektierend mit der Zielsprache umzugehen (vgl. Müller-Hartmann 2007: 269f). Bei solchen Lernmöglichkeiten lernen und verwenden sie zugleich die Fremdsprache in der lebensechten Alltagssituation und können eventuell nicht nur zielsprachliches Wissen, sondern vielmehr Wissen aus weiteren Bereichen wie Landeskunde erwerben und ihre interkulturellen Kompetenzen entwickeln.

¹² Die Medialität, Adaptivität und Interaktivität sind jene Merkmale der neuen bzw. digitalen Medien, die sich „in besonderer Weise von ihren Vorläufern“ (Mitschian 2004: 54) unterscheiden, und zwar konkret von den herkömmlichen und modernen Medien (vgl. Kap.2.2.1).

¹³ Im vorliegenden Projekt werden solche authentischen Schreibenanlässe angeboten. In der Forum-Aufgabe des Moodle-Kursraums *Studio d* sollten die Schüler im Forum beispielsweise darüber diskutieren, welche Vor- und Nachteile das Leben in der Stadt und auf dem Land hat (vgl. Kap. 5.2.4.3).

Aufgrund der Offenheit und Vielfalt von digitalen Medien können noch zahlreiche Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten für das Fremdsprachenlernen geschaffen werden (vgl. Schmidt 2010: 283), wodurch es Lernenden z. B. mithilfe sozialer Medien erleichtert werden kann, aktiv in Interaktion mit anderen zu treten und öffentlich zu kommunizieren (vgl. Rösler/Würffel 2014: 129). Diese neuen Lernmöglichkeiten können mit Web 2.0-Werkzeugen wie z. B. Wikis, Weblogs oder RSS-Feeds, die im Netz verankert sind, leicht umgesetzt werden: Via Facebook & Co können die Lernenden schnell mit Muttersprachlern oder Fremdsprachenlernenden aus aller Welt Kontakt aufnehmen und sprachlich agieren (vgl. Müller-Hartmann/Raith 2008: 2f; Kerres 2013: 201). Außerdem sind beim Umgang mit Web 2.0-Anwendungen weder besondere Programmkenntnisse, noch eine komplexe Bedienung der Software nötig (vgl. Müller-Hartmann/Raith 2008: 2f). Zu den genannten Web 2.0-Werkzeugen zählen sowohl synchrone Kommunikationswerkzeuge wie Chat, Video-Chat (Skype), als auch asynchrone Werkzeuge – Wikis, Foren, Email, soziale Netzwerke etc..¹⁴ Während die zeitgleiche Kommunikation auf den ersten Blick natürlicher zu sein scheint, erweist sich die asynchrone Kommunikation als besonderer Vorteil beim Fremdsprachenlernen: Da die Kommunikation zeitversetzt angelegt ist, bekommen die Lernenden mehr Zeit, um über ihren Umgang mit der Sprache zu reflektieren (vgl. Müller-Hartmann 2007: 270). Biebighäuser (2012: 36f) nennt zwei weitere Vorteile der computervermittelten Kommunikation und Kooperation durch digitale Medien für das Fremdsprachenlernen: Die Lernenden können in authentischen Kontexten mit anderen Fremdsprachenlernenden bzw. Muttersprachlern sprachlich interagieren, was auf viele motivierend wirkt (vgl. IB1 in Kap. 7.3.1). Dadurch können in einem zweiten Schritt ihre Diskurs- und interkulturell-kommunikative Kompetenz gefördert werden.

Beim kooperativen Lernen mit vielen Web 2.0-Anwendungen ist es Lernenden im heutigen Fremdsprachenunterricht nach dem Prinzip der „kollektiven Intelligenz“ – der Partizipation vieler User – möglich, gemeinsam an einem sprachlichen Produkt zu arbeiten. Durch diese kollektive Intelligenz ist die Qualität ihrer Produkte eher gewährleistet, weil sie voneinander lernen und sich gegenseitig korrigieren können, woraus sich häufig ein besseres Produkt, etwa ein fehlerfreier Wiki-Text, ergeben kann (vgl. Rösler/Würffel 2014: 131ff; Müller-Hartmann/Raith 2008: 2f). Unten sind weitere Möglichkeiten zum kooperativen Lernen¹⁵ mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht aufgelistet, die in der Praxis häufig Anwendung

¹⁴ Sprachnachricht (WhatsApp)

¹⁵ Im Rahmen des einzusetzenden BLK werden diese Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten in der Online-Phase bzw. in Verbindung mit der Präsenzphase angeboten: z. B. kollaboratives Schreiben mit Wiki, Verfassen und Kommentieren der Forumsbeiträge, gemeinsames Erstellen von Glossaren (vgl. Kap. 5.2.4.2).

gefunden haben und von denen die Lernenden in ihrem eigenen Spracherwerb profitieren können:

- kooperatives Schreiben mit Wiki oder Forum, kooperative Texteditoren wie Wikipedia (vgl. Rösler/Würffel 2014: 127; Würffel 2008; Platten 2008);
- Verwaltung der Lernressourcen, Lernmaterialien, Lerntipps oder Lernstrategien mit Glossaren/Datenbanken;
- Rechercheaufgaben im Projektunterricht zum landeskundlichen oder interkulturellen Lernen;
- Begegnungsprojekte oder interkulturelle Austauschprojekte via Email, Video-/Voice-Chat, Facebook. Beispiel: das Klassenprojekt *Maskottchen Treffli auf Reisen* zum interkulturellen Austausch¹⁶.

Neben typischen und bekannten Web 2.0-Werkzeugen wie Weblogs oder Wikis können verschiedene Web 2.0-Anwendungen, beispielweise Mindmaps, Second-Life, soziale Netzwerke oder Communities, das Fremdsprachenlernen bereichern, „wenn tatsächlich die kommunikations- und informationstechnologischen Medien in den Lernprozess eingebunden werden“ (Rösler 2010b: 285).

Über Funktionen als Informationsmedium zur Vermittlung authentischer Lerninhalte, als Kommunikations- und Kooperationsmedium zur Vernetzung mit anderen Lernenden, können digitale Medien im Zeitalter des Web 2.0 von Lernenden als Produktions- und Publikationsmedium¹⁷ genutzt werden (vgl. Rösler/Würffel 2014: 129). Hier können die Lernenden nicht nur Inhalte „passiv“ lesen und kommentieren, sondern auch als Autor selbst Inhalte online in verschiedener Form erstellen und veröffentlichen, wodurch deren Qualität sich zum Teil ändert (vgl. ebd.). Darüber hinaus können diese Veröffentlichungsmöglichkeiten weitere Effekte beim Fremdsprachenlernen nach sich ziehen: Weil die Publikation für alle Beteiligten oder Interessenten sichtbar ist, entsteht womöglich ein neuer Motivationsschub für die Produzierenden. Die Lernenden werden sich beim Produzieren vielleicht mehr Mühe geben, um ein interessantes und sprachlich korrektes Produkt zu erstellen. Sie erhalten einen authentischen Anlass, Kontakt mit dem Publikum, der Außenwelt und zugleich der

¹⁶ Vgl. <http://www.pasch-net.de/mit/blo/de3341774.htm> (Stand: 16.05.18).

¹⁷ Nach der konstruktivistischen Lerntheorie ist der soziale Kontext im Konstruktionsprozess des Wissens von großer Bedeutung (vgl. auch Kap. 2.1.3). Mit digitalen Medien erhalten die Fremdsprachenlerner Möglichkeiten, das Wissen nicht nur mit anderen Lernenden gemeinsam zu konstruieren, sondern auch Produkte dieses Prozesses, ihre Texte, zu veröffentlichen. Im Idealfall können sie nach der Veröffentlichung in einer authentischen Kommunikationssituation über ihre eigenen Produkte diskutieren, z. B. innerhalb der Wiki- und Forum-Aufgabe im vorliegenden Projekt oder dem Handy-Projekt „Clip und Klar“ mit YouTube-Videos vom Goethe-Institut Vietnam.

Zielsprachenwelt aufzunehmen und ihre Ich-Identitäten und Sprachkompetenzen zu zeigen, wobei sie mit der Zielsprache handeln und inhaltsorientiert, handlungsorientiert und zielorientiert arbeiten. Solche Publikationsmöglichkeiten, z. B. via Podcast, befinden Rösler und Würffel (2014: 140) als guten Weg, um das „Sprechen und Präsentieren für eine bestimmte Zielgruppe zu üben“. An dem Handyprojekt "Clip und Klar" im DaF-Unterricht des Goethe-Instituts Hanoi sind viele vietnamesische Deutschlernende beteiligt, wobei Handy-Clips in deutscher Sprache zu einem beliebigen Thema in Kleingruppen erstellt werden.¹⁸ Auf dem Weg zu einem Endprodukt – ein Video zu produzieren und auf YouTube zu veröffentlichen – haben sie mehrere Arbeitsschritte erledigt: Ideen sammeln, Drehbuch schreiben, Video aufnehmen und bearbeiten und auf dem Videoportal bzw. Facebook veröffentlichen. Daneben erhalten sie nach dem Publizieren auf dem Portal und auf Facebook noch Kommentare in der Zielsprache von Zuschauern, die sie lesen, verstehen und ggfs. rückkommentieren. Im gesamten Arbeitsprozess wurden sowohl Mutter- als auch Zielsprache als Arbeitssprachen zum Recherchieren, zur Zusammenarbeit und Kommunikation im natürlichen Kontext gebraucht, was eine intensive Auseinandersetzung mit der Zielsprache bedingt und teilweise gestiegene Sprachkompetenzen zur Folge hat. Dabei werden nicht nur Sprachkompetenzen im Laufe des Projekts gefördert: Auch andere Kompetenzen wie Medienkompetenz, soziale Kompetenzen oder Teamfähigkeit werden entwickelt, weil diese notwendig für die Herstellung des Produkts sind.

2.2.2.3 Normenschanke

Mit der Überwindung der Normenschanke ist laut Schulmeister (2009: 208; 249ff) gemeint, dass ethnische, politische und soziale Barrieren sowie die dadurch entstehenden Probleme überwunden werden können, um normative Einstellungen und Vorurteile eines Individuums aufzubrechen und damit neue Lernchancen zu expandieren. Vor allem eröffnet diese Überwindung mit Hilfe der digitalen Medien Differenzierungs- und Diversifizierungsmöglichkeiten sowie Förderungsmöglichkeiten der Individualisierung des Lernens gegenüber der Großgruppendidaktik und Personalisierung des Lernmaterials und der Lernwege und Partizipationsmöglichkeiten für alle (auch behinderte) Lernende im Unterricht. Zunächst wird dargestellt, welche der genannten Möglichkeiten sich im Fremdsprachenunterricht realisieren lassen.

Wie beim E-Learning in anderen Fächern ermöglichen es wichtige Eigenschaften von digitalen Medien – die Flexibilität und Adaptivität, die Individualisierung bzw. Differenzierung und

¹⁸ Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=kgwvR04baTU&feature=youtu.be> (Stand: 06.05.18).

Intensivierung – das Lernen von Fremdsprachen zu fördern (vgl. Kerres 2003: 32; Schulmeister 2006: 207ff; Würffel 2016: 386ff). Da Fremdsprachenlernen ein individueller und komplexer Prozess ist, gilt es diese Förderungsmöglichkeiten als wichtigen Faktor zur Anpassung und Optimierung des eigenen Lernprozesses zu verstehen.¹⁹ Aufbauend auf den in Kap. 2.2.2 diskutierten Forschungsergebnissen lässt sich postulieren, dass die Lernenden durch den Einsatz digitaler Medien ihre individuellen Lernbedürfnisse sowie -präferenzen realisieren, indem sie an allen Unterrichtsphasen mitmachen und -wirken. Dabei können die Lernenden über ihre Lernziele mitentscheiden, ihre eigenen Lernzeiten und Lernorte festlegen, Lernaufgaben z. B. nach dem Schwierigkeitsgrad selbst auswählen, ihre eigenen Lernpfade steuern bzw. ihren Lernweg skizzieren und die Reihenfolge der Bearbeitungsschritte bestimmen (vgl. Arnold et al. 2013: 45ff, Schmidt 2010: 283f).

In der Community „Deutsch für dich“ finden sich einige dieser Förderungsmöglichkeiten. Hier können die Lernenden je nach ihren Deutschkenntnissen (A1-B1), thematischen Interessen (Alltagsleben, Sport etc.), für sie relevanten Fertigkeiten (Sprechen, Hören etc.) und ihrem Lerntyp (Audio, Video, Text) angemessene Lerninhalte für sich aussuchen.²⁰

Die Meinung, dass die Individualisierung des Fremdsprachenlernens durch den Einsatz digitaler Medien gefördert werden kann, wurde von vielen fremdsprachendidaktischen Forschern bestätigt. Rösler (2007) etwa weist darauf hin, dass der Einsatz von z. B. interaktiven Aufgaben die Individualisierung des Lernens in jeder Hinsicht erleichtern kann. Kutý (2012: 47f) erläutert, dass Individualisierung auf allen Ebenen des Unterrichts stattfindet und mit vielen kleinen Formen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, und zwar inhaltlich, methodisch, organisatorisch oder medial. Sie betrachtet Lernhilfen und Medien als „wichtiges Rüstzeug“, das nicht nur manche Lerner motiviert, sondern auch ihre individuellen Lernbedürfnisse befriedigt (ebd.: 50). Vor allem erleichtern neue Medien den Zugang zu größeren Lernressourcen und ermöglichen außerdem flexibles und individuelles Lernen (siehe auch Kap. 2.4.5.2), was das Selbstlernen mit IAÜ in der vorliegenden Untersuchung auch der Fall ist. Zum Fremdsprachenlernen können dadurch entdeckendes und lernerzentriertes Lernen

¹⁹ Im Vergleich zu ihren Vorgängern weisen digitale Medien dank der Adaptivität bedeutende Vorteile zum individuellen Fremdsprachenlernen auf, obwohl die technische Realisierung arbeitsaufwendig ist (vgl. Kap. 2.2.1). Durch die Expansion der Lernchancen können alle ihren eigenen Lernprozess bzw. ihre eigene Lernumgebung individuell gestalten. Beispielsweise können Lerner in der Community „Deutsch für dich“ passende Übungen je nach ihrem Sprachniveau und ihrem Lerntyp auswählen. Auch die Suche nach kompatiblen Mitlernenden ist möglich. Im vorliegenden Projekt erhalten die KTN nur beschränkte Individualisierungsmöglichkeiten, indem sie z. B. beliebte IAÜ, die Lernzeit, den Lernort, das Thema oder Präsentationsformen für ihren Text bestimmen (vgl. Kap. 5.2.3).

²⁰ Vgl. <https://www.goethe.de/prj/dfd/de/index.cfm?fuseaction=learning.Overview&selectmode=all&reset=1> (Stand: 02.05.18).

stattfinden. Schmidt (2005: 20) sieht auch das große Potenzial der neuen Medien zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens, „insbesondere was die Rolle der neuen Technologien als Lernressource“ anbelangt. Seiner Ansicht nach spielen Lehrpersonen dabei eine wichtige Rolle, weil sie Potenziale des jeweiligen Mediums erkennen sowie das Medium sinnvoll im Unterricht einsetzen müssen, wovon der Lehr- und Lernprozesse der Fremdsprache schließlich wie dargestellt profitieren kann.

Tatsächlich fällt es heutzutage nicht schwer, digitalisierte Lernmaterialien und virtuelle Lernplattform zum Fremdsprachenlernen zu finden, wo viele kleine, aber nützliche Maßnahmen zur Unterstützung des individuellen Lernens integriert sind: etwa Transkriptionen einschließlich Wörtererklärungen zum Hörverstehen mit dem Podcast „Grüße aus Deutschland“²¹ oder verschiedene Materialtypen für unterschiedliche Lernstile und -variablen in der Community „Deutsch für dich“. Mit sozialen Netzwerken des Web 2.0 können die Lerner durch RSS-Feeds sogar ihre potentiellen Lerninhalte, Lernmaterialien oder –ressourcen, die ihren Interessen entsprechen, von Webseiten und Blogs aus organisieren, „ohne selbst aktiv die entsprechende Seite besuchen zu müssen“ – etwa durch das Abonnieren von Podcasts oder der Facebook-Following-Funktion (Müller-Hartmann 2008: 2f).

Dank solcher Förderungsmöglichkeiten in virtuellen Lernumgebungen bekommen die Lernenden mehr Freiraum bei der Auswahl von Themen und Materialien und der (Mit-) Entscheidung über das Unterrichtsgeschehen. Dies führt letztendlich zu einer weniger zentrisch ausgeprägten Lehrerrolle und birgt motivationssteigerndes Potential (vgl. Müller-Hartmann 2007: 269ff). Autonomere Lernprozesse entstehen, weil die Arbeitsweisen und -formen z. B. beim Umgang mit Selbstlernmaterialien, dem entdeckenden Lernen oder projektorientierten Arbeiten eine höhere Eigenaktivität und Selbstverantwortung der Lerner erfordern (vgl. Schmidt 2010: 283f). Als Ergebnis selbständigerer Lernhandlungen müssen die Lernenden ihre „Kräfte aktivieren und ihre individuellen Interessen und Begabungen selbstständig entfalten können“ (Arnold et al. 2013: 47). Somit werden ihre Organisationsfähigkeit und Lernautonomie sukzessive verbessert. In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts sind unterschiedliche Ausprägungen der Förderung der Lernautonomie durch digitale Medien denkbar und sichtbar.

Die Ausführungen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zeigen, dass sich viele Individualisierungsmöglichkeiten zur Überwindung der Normenschanke realisieren lassen, etwa aufgrund der Mitbestimmung im Lernprozess oder der Differenzierungs- und Diversifizierungsmöglichkeiten im Aufgabenangebot. Praktische Ausführungen einer

²¹ Vgl. <http://www.goethe.de/mmo/priv/5503529-STANDARD.pdf> (Stand: 16.05.18).

Personalisierung der Lernwege bzw. des Lernmaterials beim Fremdsprachenlernen sind zwar vorhanden, quantitativ aber noch beschränkt. Häufig können die Lernenden z. B. bei Second-Life ihre eigenen Avatare selbst personalisieren. Jedoch sind Möglichkeiten zur Personalisierung ihrer Lernmaterialien noch „Mangelware“. (Zu denken ist bspw. an personalisierte Lehrbücher, in denen der Lernende als Hauptfigur auftritt.)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich zahlreiche Lernmöglichkeiten durch den Einsatz digitaler Medien für das Fremdsprachlernen eröffnen, wobei Interaktion und Kooperation die zentrale Rolle spielen. Insbesondere dank vieler Veränderungen durchs Web 2.0 bekommt der Fremdsprachunterricht im 21. Jahrhundert eine neue Dimension, wodurch das Fremdsprachenlernen vereinfacht, begünstigt und teilweise qualitativ verändert wird (vgl. Müller-Hartmann/Raith 2008: 3; Rösler/Würffel 2014: 129). Die Meinung wird auch von Morlock (2011: 82) im Englischunterricht geteilt, dass neue Lernmöglichkeiten mit digitalen Medien „je nach Konzeption besondere Kompetenzzuwächse in den Bereichen Sprachverwendung, interkulturelle Kompetenz und Medienkompetenz“ ermöglichen.

2.2.3 Einsatzmöglichkeiten

Bereits im Jahr 2003 wurde das Thema „Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“ im gleichnamigen und von Legutke und Rösler herausgegebenen Sammelband eingängig thematisiert. Der Zeit angemessen bezogen sich die Beiträge auf Studien zu Sprachlernsoftwares wie den *English Coach 2000*, das Autorenprogramm *Hot Potatoes* oder Chat-Programme wie *Markin* und *ICQ*²². Bis heute besitzt diese Perspektivierung Gültigkeit. Bedingt durch die technologische Evolution des Web 2.0 wurden die Aktivitäten noch vielfältiger. Beispielsweise lassen sich Formen multimedialen Fremdsprachenlernens auch mit Lernsoftware neueren Datums realisieren. Offline-Programme auf CD-ROM oder DVD werden durch Webserver und webbasierte Lernplattformen größtenteils ersetzt, die Lerninhalte jedoch häufiger aktualisiert und ein Mehr an Interaktionen unter Lernenden sowie Betreuungsmöglichkeiten durch menschliche Tutoren bereitgestellt (vgl. Schmidt 2010: 282). Insbesondere werden, seitdem das Internet bzw. die Webseiten als ein wichtiges Informations-, Kommunikations-, Distributions- und Publikationsmedium betrachtet werden, vielfältige

²² Dabei wurden die vielfältigen Aktivitäten zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien aus vier Perspektiven beleuchtet:

- (1) Die Beförderung des Internets als Kommunikationsmedium von Projekten und kooperativen Arbeitsverfahren.
- (2) Internet und CD-ROM als Distributions- und Transportmedien zur Bereitstellung von Lernmaterialien.
- (3) Das Internet als Informations-, Kommunikations- und Produktionsort: Möglichkeiten zur Lehrerfortbildung und -weiterbildung.
- (4) Neubestimmung des Klassenzimmers als Handlungsort für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen.

Lernressourcen und somit zahlreiche neue Möglichkeiten des Fremdsprachenlernens entwickelt (vgl. ebd.; Rösler/Würffel 2014: 129). Zu den bekannten digitalen Medien im Unterricht gehören (Wiki-)Texte und Hypertexte zum Lesen und Schreiben, (bewegte) Bilder, Video und Multimedia zum Veranschaulichen, Lernsoftware, Simulationen, Games zum Aktivieren, Chats, Foren, soziale Netzwerke, Lerncommunities zum Kommunizieren oder Apps (*WhatsApp*, *Duolingo*²³) zum mobilen Lernen. Sie alle können sinnvoll zu verschiedenen Lernzwecken und in unterschiedlichen Lernbereichen der fremdsprachlichen Kompetenzentwicklung eingesetzt werden (vgl. Petko 2014; Rösler/Würffel 2014, Zeyer et al. 2016; Grünewald 2017). Einen Überblick aktueller Lernangebote bietet „KOSTENLOS DEUTSCH ÜBEN“ des Goethe Instituts (Stand: August 2016), welches die Vielfalt der Lernangebote mit digitalen Medien am Beispiel DaF-Unterricht deutlich unterstreicht. Es stehen mehr als zehn Programme zum kostenlosen Deutschüben online zur Verfügung, etwa interaktive Reality-Videos aus Alltagssituationen oder spielerische Quiz (vgl. Krauß 2016: 178ff).

Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien haben gezeigt, dass die Lern- bzw. Einsatzmöglichkeiten überwiegend entweder in der Form des Selbstlernens oder des kooperativen Lernens bestehen können. Im vorliegenden Projekt wird deshalb ein BLK aufgebaut, wo digitale Medien überwiegend in der Online-Phase eingesetzt werden. Der Medieneinsatz in der Online-Phase zielt vor allem auf die Ergänzung des Präsenzunterrichts und auf die qualitative Verbesserung bzw. Optimierung des DaF-Unterrichts und des gegenwärtigen Lernangebots, indem (neue) Förderungsmöglichkeiten zum individuellen und kooperativen Lernen angeboten werden (vgl. Kap. 7; Kap. 9). Dank der Interaktivität mit den Lernobjekten, in diesem Fall mit IAÜ, können die KTN den Lerngegenstand (z. B. Video) beliebig präsentieren, den Hörtext mehrmals hören sowie Grammatik- oder Wortschatzübungen mehrmals wiederholen und bei allen Übungen sofortiges Feedback für ihre Eingabe erhalten. Nicht nur Lernmöglichkeiten zum individuellen Selbstlernen, sondern auch kooperative Möglichkeiten können im Rahmen des einzusetzenden BLK anhand der Wiki-Aufgabe, der Forum-Aufgabe und Glossar-Aufgabe erweitert werden (vgl. Kap. 5.2.4). Im vorliegende Projekt ermöglicht die Integration der digitalen Medien aufgrund ihrer besonderen Merkmale „Interaktivität“, „Adaptivität“ und „Medialität“ auch den interaktiven Umgang mit dem Lerngegenstand und die Erweiterung, Individualisierung, Differenzierung und Personalisierung von Lernmöglichkeiten, obwohl die Realisierung aus technischen Gründen noch eingeschränkt ist (vgl. Kap. 4). Trotzdem ist zu erwarten, dass die Normen- und Analog-Digital-Schranken

²³ Vgl. <https://de.duolingo.com/> (Stand: 16.05.18).

teilweise überwunden werden können (vgl. Kap. 7 und 8). Daneben wird das Lernangebot in der Online-Phase auf einer Lernplattform gestaltet, was zeit- und raumunabhängiges Lernen sowie die jederzeitige Vernetzung der Lernphasen, Lernobjekte und Lernorte und somit die Überwindung der Zeit- und Raumschranke ermöglicht (vgl. Kap. 7).

Neben Potenzialen werden in den nächsten zwei Unterkapiteln typische Schwierigkeiten in Bezug auf die Lernformen des Selbstlernens und kooperativen Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien konkretisiert. Die Auseinandersetzung mit diesen Lernmöglichkeiten ist notwendig zum Aufbau eines wissenschaftlich fundierten BLK, in welchem Selbstlernen und kooperatives Lernen fundamentale Bestandteile sind.

2.3 Selbstlernen mit digitalen Medien

In der allgemeinen Fremdsprachendidaktik und in der europäischen Sprachenpolitik mit dem Ziel des „lebenslangen Lernens“ im Besonderen wird das autonome Lernen vor allem in der Erwachsenenbildung als ein wichtiges Element bezeichnet (vgl. z. B. Schmenk 2017: 13f). Im Fremdsprachenunterricht wird „autonomes Lernen“ als „das möglichst eigenständige Fremdsprachenlernen ohne Lehrperson“ verstanden (ebd.: 13). Aus diesem Grund wird beim autonomen Lernen vorausgesetzt, dass Lernende selbstständig lernen können (vgl. ebd.). Häufig wird autonomes Lernen als Synonym zum Selbstlernen und zum selbstgesteuerten Lernen verstanden. Allerdings ist der Begriff „Selbstlernen“ wegen seiner flexiblen und unterschiedlich ausgeformten Steuerungsmöglichkeiten nicht mit „autonomem Lernen“ gleichzusetzen, sondern kann „bestenfalls mit einer Halbautonomie verglichen werden“ (Lahaie 2007: 413). Beim Selbstlernen stehen laut Rösler (2004: 33) die individuellen Aktivitäten als „Organisationsform des Lernens“ im Zentrum, während „Selbstbestimmung im Umgang der Lernenden mit dem Lernprozess“ eine größere Rolle im Konzept der „Autonomie“ spielt. Zum effizienten autonomen Lernen brauchen Lernende ein Repertoire von Lernstrategien sowie geeignete Medien und Materialien (vgl. Schmenk 2017: 14). Im Kontext des computer- und internetbasierten Fremdsprachenlernens sind unterschiedliche Selbstlernangebote und -materialien wie Selbstlernkurse, Selbstlernprogramme und Lernsoftwares entwickelt worden. In der vorliegenden Arbeit, in der ein zusätzliches Lernangebot zum Selbstlernen in der außerunterrichtlichen Online-Phase des aufzubauenden BLK konzipiert wird, wird der Begriff „autonomes Lernen“ in beschränktem Maße berücksichtigt. In der Online-Phase wird stattdessen vielmehr fokussiert, wie Lernende außerhalb des Präsenzunterrichts allein mit dem Selbstlernangebot bzw. mit dessen bereitgestellten Selbstlernmaterialien umgehen (vgl. Kap. 5.2.3 und Kap. 8). Es geht dabei nicht

bzw. nur am Rande darum, wie selbstständig Lernende lernen oder welche Lernstrategien sie im Lernprozess einsetzen.

Im vorliegenden Teil der Arbeit wird das Selbstlernen mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht thematisiert, welches seinerseits zu den wichtigsten Komponenten des aufzubauenden BLK gehört. Als erstes wird der zentrale Begriff „Selbstlernen“ definiert. Danach wird ein Überblick über Möglichkeiten des Selbstlernens mit digitalen Medien gegeben. Später wird der Fokus auf das Selbstlernen mit interaktiven Übungen (IAÜ) gelegt, wobei die Begriffsdiskussion, Interaktionsformen, Anforderungen und das Feedback der IAÜ dargestellt werden. Anschließend wird drauf eingegangen, wie selbige im Fremdsprachenunterricht zum Einsatz kommen können und welche Mehrwerte und Risiken der Einsatz der IAÜ mit sich bringt.

2.3.1 Zum Begriff des Selbstlernens

Schon lange bevor das digitale Zeitalter begann und viele neue Möglichkeiten zum Selbstlernen mit digitalen Medien nach sich zog, war die Form des Selbstlernens gang und gäbe und wurde häufig praktiziert, allerdings mit herkömmlichen Papier- und Druckmaterialien wie z. B. Büchern. Selbstlernen wird sodann als „eine Lernform betrachtet, die weitgehend allein stattfindet“ (Rösler 2004: 32) oder „eine Organisationsform“, in der der ganze Lernprozess oder zumindest größere Teile unabhängig von Lehrern und Institutionen stattfinden (Rösler 2012a: 116). Außerhalb des Unterrichts findet Selbstlernen häufig sowohl fremdgesteuert (z. B. mit Arbeitsblättern als Hausaufgaben) als auch selbstgesteuert statt (z. B. eigenständige Recherche nach zusätzlichen Übungen in anderen Lernmaterialien oder im Internet). Allerdings kann das Lernen je nach Lernkontext und Lerntyp unterschiedlich gesteuert sein: mit vorgegebenen Materialien, mit Lernberatung oder ausschließlich selbstgesteuert. Die Selbststeuerung bezieht sich auf „Lernorte, Lernzeitpunkte, Lerntempo, Verteilung und Gliederung oder materielle Repräsentation des Lernstoffs“ (ebd.: 117). Zudem ist das Selbstlernen nicht automatisch selbstgesteuert oder gar autonom (vgl. Rösler 2004: 32). Laut Rösler (2012a: 116) überlagern sich im digitalgestützten Lernkontext die Begrifflichkeiten des individuellen Lernens, des Alleinlernens, des Selbstlernens und des selbstgesteuerten Lernens. Nach Würffel (2016: 387) wird das computerunterstützte Selbstlernen etwa häufig „als ein individuelles Lernen außerhalb von Institutionen“ aufgefasst; zahlreiche Formen des computergestützten selbstgesteuerten Lernens im Klassenzimmer oder Seminarraum (individuell und in Gruppen) fallen nach dieser Definition nicht unter diesen Terminus.

Nachstehend werden Möglichkeiten des Selbstlernens mit digitalen Medien vorgestellt. Dazu gehören auch interaktiven Übungen (IAÜ), mit denen die KTN im Rahmen des aufgebauten BLK lernen können.

2.3.2 Möglichkeiten des Selbstlernens mit digitalen Medien

Vor dem Aufkommen der digitalen Medien bzw. des Internets existierten bereits unterschiedliche fremdsprachendidaktische Selbstlernangebote bzw. Selbstlernmaterialien zum Training des Hörverstehens, Leseverstehens, zum Wortschatztraining, zur Grammatik sowie zu landeskundlichen Inhalten (vgl. Lahaie 2007: 413). Dazu zählten (und zählen) Lernwörterbücher, Selbstlerngrammatiken, Reisesprachführer sowie das Selbstlernen mit Leitmedien wie Audio oder Video. Bereits vor dem Aufkommen des Internets existierten Hypertext-Materialien; Selbstlernen mit Computern wurde später zudem bspw. durch Vokabellernprogramme oder *grammar drills* als ergänzende Materialien und Computerprogramme mit Video oder auf CD-ROM unterstützt.

Seit Ende des 20. Jahrhunderts sind diese Selbstlernangebote im Zusammenhang mit der rasanten Medien- und Technologieentwicklung immer breiter und mit dem größten Distributionsmedium Internet vernetzt geworden. Neben Selbstlernangeboten ausschließlich mit Print-, Audiomaterialien, Radio-, Fernseh Sprachkursen und Sprachkursen mit multimedialen CD-ROMs sind zahlreiche andere Online-Selbstlernangebote zum Fremdsprachenlernen auf dem Markt erschienen, die eng mit der technischen Entwicklung verbunden sind. Würffel (2016: 388) fasst mögliche Medien und Werkzeuge zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens zusammen. Ähnlich wie bei der Systematisierung der digitalen Medien und Werkzeuge im DaF-Unterricht (vgl. Abb. 2-2) kategorisiert Würffel Medien und Werkzeuge nach ihrem Zweck (*authentisch, adaptiert, methodisiert*) und nach der Notwendigkeit eines (mobilen) Internetanschlusses (*online, offline, mobil*).

	Offline stationär	Online stationär	Mobil
Authentische Medien	Lexika; Hörbücher; Spielfilme/ Dokumentationen auf CD-ROM/ DVD	Informationsseiten jeglicher Art im WWW (Homepages, Blogs, Wikipedia u. v. m.); Online-Lexika; Video-clips; Sprachkorpora	ebooks
Adaptierte Medien	Elektronische Wörterbücher oder Kinderlexika auf CD-ROM/DVD	Online-Grammatiken; Online-Wörterbücher	Portable elektronische Wörterbücher
Methodisierte Medien	Lernsoftware auf CD-ROM/DVD	Lernprogramme; Lehrbuch-Erweiterungen; Lernspiele	Lern-Applikationen für mobile Endgeräte
Authentische Werkzeuge	Textverarbeitungsprogramme; Präsentationsprogramme; Strukturierungsprogramme (zum Erstellen von Mindmaps); Konkordanzprogramme	Soziale Netzwerke; E-Mail; Foren; Chat; Instant Messaging mit Sprach- oder Video-messaging; Audio- oder Videokonferenzen; Kooperative Editoren (u. a. Wikis); Weblogs	Kommunikations-Apps (Whatsapp, Facebook Messenger); SMS; Podcasts; GPS
Adaptierte Werkzeuge		Lernplattformen	Mobile Lernplattformen
Methodisierte Werkzeuge	Autorenprogramme; Vokabeltrainer	Autorenprogramme; Vokabeltrainer; E-Portfolio; Webquestgeneratoren	Vokabeltrainer

Abb. 2-5: Digitale Medien und Werkzeuge zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens nach Würffel (2016: 388)

In Abb. 2-5 werden häufig im Fremdsprachenunterricht vorkommende digitalen Medien und Werkzeuge zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens kategorisiert. Aufgrund der rasanten Entwicklung der Informationstechnologie ist vorstellbar, dass sich der Umfang von authentischen, adaptierten Medien und Werkzeugen vergrößert, besonders im Bereich *Big Data* und künstliche Intelligenz. Von den Medien in dieser Abbildung ausgehend ist es interessant die Bereiche „methodisierte Medien“ und „methodisierte Werkzeuge“ zu erkunden, weil sie in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts oft Anwendung finden. In Abb. 2-5 gehören zu den methodisierten Medien Lernsoftwares auf CD-ROM/DVD, Lernprogramme, Lehrbuch-Erweiterungen, Lernspiele und Lern-Applikationen für mobile Endgeräte, die meistens lehrwerkbegleitend sind (vgl. Schmidt 2010: 281). In Form eines digitalen Unterrichtspaketes werden lehrwerkbegleitenden Programmen bzw. Lernmaterialien zur Unterstützung, zur Vorbereitung des Präsenzunterrichts sowie zur gezielten Vertiefung im Unterricht erarbeiteter Inhalte angeboten, was etwa im Lehrwerk *Studio d* der Fall ist, welches im vorliegenden Projekt zum Einsatz kam (vgl. Kap. 5.1.2).²⁴ Allerdings werden auf dem Markt auch andere

²⁴ Vgl. http://www.cornelsen.de/studio_d/1.c.2598975.de (Stand: 03.02.2015).

methodisierte und adaptierte Medien angeboten, die lehrwerksunabhängig sind. Diese Lernangebote finden als Selbstlernkurse insbesondere im Bereich der Erwachsenen- und beruflichen Aus- und Weiterbildung Anwendung (vgl. Grünewald 2017: 465).

- kostenfreie und kostenpflichtige Online-Deutschkurse: z. B. ²⁵Deutsch interaktiv von Deutsche Welle, ²⁶Deutsch Uni Online (DUO);
- Podcasts: z. B. ²⁷Grüße aus Deutschland;
- Lernportale: z. B. Schubert Verlag ²⁸, Deutsch Lernen Online²⁹;
- MUDs/3-D-Welten: z. B. ³⁰Second-Life;
- Online-Dienst zum kostenlosen Fremdsprachenlernen: z. B. ³¹Duolingo, ³²Busuu, ³³Memrise;
- Lerncommunity: z. B. ³⁴Deutsch für dich;
- Mobiles Lernen mit Applikationen: z. B. ³⁵Stadt der Wörter;
- MOOCs/MOOC-Plattformen: z. B. ³⁶Ready for Study.

Bei der Betrachtung der aufgeführten Online-Lernangebote muss berücksichtigt werden, ob bestimmte davon in Abb. 2-5 zugeordnet werden können. Dabei stellt sich die Frage, zu welcher Kategorie beispielsweise der Online-Dienst Duolingo und die Community „Deutsch für dich“ zugehören.

Bezogen auf diese vielfältigen Lernangebote ist es bemerkenswert, dass viele Möglichkeiten bestehen, Grammatik und Wortschatz zu üben, Hör- und Lesefertigkeit sowie kombinierte Fertigkeiten mit Videos zu trainieren und Schlüsselqualifikation zu erwerben. Wie in Kapitel 2.2 im Kontext des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien bereits gezeigt wird, eröffnet der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht viele Lernmöglichkeiten. Dabei werden nicht nur Möglichkeiten zum Selbstlernen angeboten, sondern auch zum kooperativen Lernen (Community „Deutsch für dich“) und zum betreuten Lernen mit einer menschlichen Lehrkraft (bzw. Tutoren) wie bei DUO oder MOOC („Ready for Study“). Aufgrund ihrer

²⁵ Vgl. <http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutsch-interaktiv/s-9571> (Stand: 16.05.18)

²⁶ Vgl. <https://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/index.do?do=index> (Stand: 16.05.18)

²⁷ Vgl. <http://www.goethe.de/lrn/prj/gad/deindex.htm> (Stand: 16.05.18)

²⁸ Vgl. http://www.schubert-verlag.de/aufgaben/internetaufgaben/a1_internetaufgaben.htm (Stand: 16.05.18)

²⁹ Vgl. <http://www.deutsch-lernen-online.net/> (Stand: 16.05.18)

³⁰ Vgl. <http://secondlife.com/> (Stand: 16.05.18)

³¹ Vgl. <https://de.duolingo.com/> (Stand: 16.05.18)

³² Vgl. <https://www.busuu.com/de> (Stand: 16.05.18)

³³ Vgl. <https://www.memrise.com/vi/> (Stand: 16.05.18)

³⁴ Vgl. <https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm> (Stand: 16.05.18)

³⁵ Vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/led.html> (Stand: 16.05.18)

³⁶ Vgl. <https://www.leuphana.de/digital-school/projekte-und-kurse/ready-for-study.html> (Stand: 01.04.18).

besonderen Merkmale der „Interaktivität“ und „Adaptivität“ ermöglichen es digitale Medien wie nie zuvor, den Prozess des Selbstlernens außerhalb des Präsenzunterrichts zu optimieren. Adaptivität ist dabei ein wichtiges Element der Selbstlernphase im Rahmen des BLK: Ohne Adaptivität bestehen keine unterschiedlichen Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten für unterschiedliche Lernende.

Hinzu kommt, dass eine große Anzahl von interaktiven Übungen sowohl in älteren Lernprogrammen als auch in neuen Online-Lernangeboten zu finden sind. Das bedeutet, dass IAÜ bis heute häufig für bestimmte Lernziele (Grammatik- und Wortschatztraining) und von bestimmten Lernergruppen bevorzugt verwendet werden. Im Anschluss wird skizziert, was das Selbstlernen mit IAÜ auszeichnet, wobei der Fokus auf den Potenzialen und Schwierigkeiten derselben liegt.

2.3.3 Selbstlernen mit interaktiven Übungen

„Online-Lernangebote werden häufig mit dem Hinweis beworben, dass sie interaktiv sind“ (Niegemann 2009: 126). In der Tat wird die Bezeichnung „interaktiver Übungen“ seit langem und von vielen digitalen Sprachlernangeboten und Sprachverlagen auf dem Markt verwendet. Dies verrät bereits, welche Übungen sich dahinter verbergen. Die Diskussion über den Begriff zeigt, dass das, was unter „interaktiven Übungen“ verstanden werden soll, stark von seinem wichtigsten Merkmal abhängig ist: dem Interaktivitätsgrad. Dieses Merkmal verknüpft sich auf der semantischen Ebene häufig mit sinnverwandten Lexemen wie *Interaktion*, *interagieren* usw., deren Definitionen ebenfalls noch unstimmig sind (vgl. Zeyer et al. 2016).³⁷

Daher wird in diesem Kapitel darauf eingegangen, was Interaktion im Fremdsprachenunterricht bedeutet und welche Interaktionsformen beim Fremdsprachenlernen ohne und mit digitalen Medien und besonders beim Deutschlernen mit „interaktiven“ Übungen entstehen. Danach wird diskutiert, was unter „interaktiv“ sowohl im aktuellen Forschungsstand als auch anhand von Material- und Lernangeboten in der Praxis zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang lässt sich herausstellen, ob eine interaktionale Handlung in einer „interaktiven Übung“ besteht, wenn sie als interaktiv oder ähnlich beworben wird. Im Anschluss wird dargestellt, welche Eigenschaften und Übungstypen interaktive Übungen tatsächlich haben, um im nächsten Kapitel der Frage nachzugehen, welche Vorteile und Schwierigkeiten die Lernenden beim Deutschlernen mit interaktiven Übungen haben können.

³⁷ Vgl. für eine terminologische Annäherung aus u.a. etymologischer und quantitativ-linguistischer Perspektive Kilsbach (2016: 43-68).

2.3.3.1 Interaktion und Interaktivität

Seit langem ist Interaktion ein zentraler Begriff in der Fremdsprachendidaktik, der sich im Fachlexikon für *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* aus psychologischer und pädagogischer Sicht „auf einen Prozess sozialer Beziehungsbildung, bei dem zwei oder mehr Menschen in ihrem Handeln wechselseitig aufeinander einwirken“, bezieht (Stein 2010: 135). Unterschieden werden zielsprachliche (z. B. Begrüßungsrituale) und unterrichtliche Interaktionsformen (u.a. symmetrische/asymmetrische Rollenverteilung, Feedback usw., vgl. ebd.). Beim Fremdsprachenlernen sind sowohl zielsprachliche als auch Unterrichtsaktionen von großer Bedeutung. In Kap. 2.1.3 wurde die Rolle des (interaktiven) Wissensaustauschs mit anderen im Zuge der konstruktivistischen Lerntheorie zur gemeinsamen Wissenskonstruktion skizziert. Ohne Kommunikation unter den Lernenden und mit den Lehrenden sowie ohne Interaktion mit dem Lernobjekt (z. B. dem Text) ist es kaum möglich, das übergeordnete Lernziel der „kommunikativen Kompetenz“ zu erreichen. In der sog. Interaktionshypothese wird angenommen, dass „[d]ie aktive Teilnahme an interaktiven Ereignissen und die daraus resultierende Konstruktion sprachlichen Wissens [...] kognitive Prozesse aus[löst] und die fremdsprachliche Entwicklung [fördert]“ (Aguado 2010: 136). Beispielsweise ist die Interaktion bzw. Kommunikation zur Entwicklung mündlicher Kompetenzen unerlässlich. Die Sprecher versuchen, ihre Mitteilung verständlich zu formulieren und durch Verständnissicherungsfragen, Wiederholung und Reparaturhandlungen Bedeutung (sprachliches Wissen) mit dem Kommunikationspartner auszuhandeln und von ihm Feedback oder Bestätigung zu erhalten (vgl. ebd.; vgl. auch Costa 2010: 23). Durch diesen wechselseitigen Kommunikations- und Interaktionsprozess können Fremdsprachenlerner deswegen in der Regel sprachliches Wissen verstehen, konstruieren und dadurch Fremdsprachen erwerben. Im Kontext des Fremdsprachenlernens mit computergestützten Lernprogrammen finden keine menschlichen Interaktionen statt, sondern die Lernprogramme reagieren meistens über Rückmeldungen oder Präsentationsformen auf die Benutzereingabe (vgl. Grünewald 2017: 221).

Neben dem Begriff „Interaktion“ ist der Begriff „Interaktivität“ für interaktive Übungen von großer Bedeutung, weil das wichtigste Attribut der IAÜ – *interaktiv* – zum selben Inhaltsfeld zählt. Kerres (2001: 100) unterscheidet Interaktion und Interaktivität wie folgt:

„Während sich der Begriff *Interaktion* seinem Ursprung nach auf das sprachliche Handeln von Menschen bezieht und auch in der Fremdsprachendidaktik seit langem diskutiert wird (...), beschreibt der Begriff der *Interaktivität* zunächst einmal die technischen Eigenschaften eines informationsverarbeitenden Systems, bei dem vor allem die Fähigkeit zum wahlfreien Zugriff auf Informationen eine Rolle spielt.“
[Hervorhebung im Original]

Während der Interaktionsbegriff eindeutig bestimmt wird, ist der Begriff „Interaktivität“ eher „ein Modewort mit uneinheitlichen Bedeutungsnuancen“, wie Zeyer, Stuhlmann und Roger (2016: 17) in der Diskussion um den Begriff „Interaktivität“ ausführen. Die Autoren diskutieren an selber Stelle Definitionsversuche von Schmidt (2007: 37), Haack (2002: 128) und Niegemann et al. (2008). Es lassen sich Gemeinsamkeiten zur Definition von Kerres feststellen, wonach Interaktivität „eine technische Eigenschaft eines informationsverarbeitenden Systems“ ist und „durch Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten gemessen werden“ kann (Zeyer et al. (2016: 17).

Im Hinblick auf das Deutschlernen mit interaktiven Übungen, welches in der Regel in der außerunterrichtlichen Selbstlernphase mit digitalen Medien stattfindet, kann „Interaktivität“ auf die Interaktion zwischen Nutzer und Lernobjekt / Material / Maschine bzw. „auf differenzierte Reaktionen des Programms auf Nutzereingaben“ reduziert werden (Grünewald 2017: 221f).³⁸ Beispielsweise besteht in einer IAÜ zum Hör-Seh-Verstehen mit Videos z. B. die Möglichkeit, das laufende Video durch Eingaben zu unterbrechen bzw. zu steuern (vgl. Rösler/Ulrich 2003: 126). Nach Biechele et al. (2003: 8) zählt die gerade geschilderte Interaktion zur Interaktionsform der Bedienung multimedialer Präsentationen. Zu dieser merkt Niegemann (2009: 131) an, dass „die Darbietung von Informationen in Form von Texten, Bildern, Tönen, Filmen und Animation [...] dann als ‚interaktiv‘ bezeichnet werden [kann], wenn sie auf der Basis von Informationen über den jeweiligen Lernenden variabel gestaltet wird.“ Wenn Lernende je nach ihrem Interesse und ihrem Lernziel Materialien wie Texte, Bilder etc. auswählen oder markieren können, so kann von „interaktiv“ gesprochen werden. Jedoch wird Interaktion nicht nur als Klicken, Tippen oder Spracheingabe verstanden, sondern auch als Ansteuerung eines Links, Auswahl einer Seite oder als Bearbeitung einer Multiple-Choice-Übung. Auch Reaktionen der Maschine wie Rückmeldungen/Feedback gehören dazu (vgl. Biechele et. al. 2003: 7; vgl. auch Kap. 2.3.3.4).

2.3.3.2 Interaktive Übungen

Im Fremdsprachenunterricht können sich Lernende mit interaktiven Übungen (wie auch mit anderen Übungen) sprachliches Wissen und Können (Formen, Sprachstrukturen und Fertigkeiten) aneignen, anwenden und anschließend automatisieren (vgl. Dorner 2010: 345). Übungen unterscheiden sich von Aufgaben darin, dass „keine individuelle Sprachverwendung

³⁸ D. h., „das Programm kann auf nichts reagieren, was beim Programmieren nicht ‚geplant‘ wurde. In diesem Sinne kann man auch nicht von interagieren und Interaktivität sprechen, streng genommen handelt es sich um eine begrenzte Möglichkeit von vorprogrammierten Reaktionen auf Benutzereingaben“ (Grünewald 2017: 222)

mit unterschiedlichen Lösungsansätzen“ (ebd.) möglich ist. Nach Häussermann/Piepho (1996: 17) haben Übungen eine bindende Struktur, während Aufgaben freier strukturiert sind.

Im Vergleich zum Fremdsprachenerwerb mit digitalen Medien sind Übungen im „konventionellen“ Fremdsprachenunterricht häufiger anzutreffen. Im zitierten *Aufgaben-Handbuch* von Häussermann und Piepho (1996) werden 291 Übungen und Aufgaben dargestellt, die nach ihrem Zweck (z. B. Sensibilisierung, Differenzierung, Erkennen und Erproben) und nach dem dazugehörigen Lernbereich (z. B. Hören, Aussprache, Wortschatz, Grammatik) klassifiziert sind, wobei das letztgenannte Klassifikationskriterium auch bei der Systematisierung IAÜ in vielen lehrwerkunabhängigen³⁹ Online-Lernangeboten verwendet wird (z. B. in der Community „Deutsch für dich“).

Bis dato existieren einige Klassifikationsversuche internetgestützter Lernmaterialien⁴⁰ und (zum Teil) internetgestützter Aufgaben und Übungen, sowohl zum Selbstlernen als auch zum kooperativen Lernen (vgl. z. B. Westhofen 2001, Felix 2002; Rösler/Ulrich 2003; Biechele et al. 2003).

"Eine Typologie von Übungen und Aufgaben, die zeigt unseres Erachtens diese Auseinandersetzung mit den bisherigen Versuchen der Fremdsprachendidaktik, muss von einem Konzept multipler Ordnungen ausgehen. Konkrete Übungen und Aufgaben können auf unterschiedlichen Ebenen klassifiziert werden." (Rösler/Ulrich 2003: 125)

In ihrer Aussage weisen Rösler und Ulrich darauf hin, dass internetgestütztes Material auf verschiedenen Ebenen charakterisiert werden kann, wenn man die Vielfalt von Übungen und Aufgaben im Internet sortieren will. Dazu gehören die Ebenen, die sich mit der Form der Übungen und Aufgaben im weitesten Sinne sowie mit den Aktivitäten der Lernenden und mit Lerngegenständen auseinandersetzen, die Ebene der Fertigkeiten und zuletzt drei Ebenen, die durch ihren Medienbezug charakterisiert sind. Von diesen neuen Ebenen erscheinen „Interaktivität und Feedback“ und „Form der Übungen und Aufgaben“ besonders bedeutsam, wenn von interaktiven Übungen geredet wird. Auf ersterer werden IAÜ im Moodle-Kursraum des Lehrwerks *Studio d* latent zum Pol des Kontinuums „Feedback“ zugeordnet, wobei falsche Antworten nur mit Häkchen und ohne Kommentar markiert sind (vgl. Rösler/Ulrich 2003: 126f). Im Hinblick auf die zweite Ebene („Form der Übungen und Aufgaben“) gehören demzufolge die meisten interaktiven Übungen im BLK-Lernangebot zu geschlossenen bzw. strukturierten Übungen (vgl. ebd.: 125ff). Eine spezielle Klassifikation von IAÜ ist noch nicht

³⁹ In lehrwerkbegleiteten Lernangeboten sind zwei Systematisierungsformen von IAÜ zu erkennen: Feinlernziele im Lehrwerk (Grammatikphänomene, Unterthemen, Sprechhandlungen) und gezielte Sprachhandlungen.

⁴⁰ Das Problem mit der Tabelle von Funk (Abb. 2-1) und Würffel (Abb. 2-2) besteht darin, dass die Nutzung von Begriffen wie „Medien“ und „Materialien“ im Kontext des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien nicht einheitlich ist.

zu finden. Aus der Betrachtung früherer gängiger Online-Lernangebote ist jedoch ableitbar, dass einige Übungstypen der herkömmlichen Übungen auf IAÜ übertragbar sind, z. B. Einsetzübungen, Lückentext, Multiple-Choice, Zuordnungsübungen oder Drag and Drop.⁴¹

Biechele et al. (2003: 12f) fassen bei ihrem Klassifikationsversuch von Internet-Aufgaben zusammen, welche Merkmale geschlossene Aufgaben und Übungen haben sollten. Die IAÜ im eingesetzten Konzept verfügen etwa über die folgenden Charakteristika: Sie haben häufig einfache Feedback-Formen bzw. eine eindeutige Rückmeldung und sind oft formorientiert. Hinsichtlich der Übungsformen beschränken sie sich auf die „Auswahl der richtigen Lösungen aus einer Reihe von Vorschlägen“ (Multiple-Choice), „Kennzeichnungen als richtig oder falsch“, Lückenergänzung (durch Wortteile, einzelne Wörter oder Wortgruppen) oder die „Anordnung der Elemente nach bestimmten Kriterien“ (Zuordnung oder Umformung vorgegebener Sätze). Diese Merkmale werden oft als negative Merkmale der IAÜ angesehen (ebd.: 12).

Obwohl IAÜ noch häufig im Fremdsprachunterricht und dort vorwiegend fremdgesteuert außerhalb des Präsenzunterrichts eingesetzt werden oder Lernende selbstgesteuert darauf zugreifen, wird (vermutlich aufgrund ihrer nachteiligen Merkmale) über IAÜ bzw. Online-Übungen kaum konkret diskutiert. Bis jetzt sind wenige Definitionen zu finden, obwohl der Begriff *IAÜ* oft insbesondere bei der Kritik der mechanischen Grammatikübungen verwendet wird. Auf Grundlage des kommunikativen Fremdsprachenunterrichtes definiert Duxa (2003: 306) „interaktive Übungen [...] als Oberbegriff für kooperative Lernaktivitäten mit einem unterschiedlichen Grad an Steuerung hinsichtlich des Inhalts, der Versprachlichung und der Zielformulierung“. Von dieser Beschreibung sind die gängigen interaktiven Übungen auf vielen Webseiten zum Deutschlernen weit entfernt, weil diese kaum mit kooperativen Lernaktivitäten zu tun haben. Bei genauer Betrachtung von vorgeschlagenen Übungsformen der „interaktiven Übungen“ nach Duxa (ebd.) zeigt sich, dass solch offene Übungsformen kaum oder fast gar nicht in den interaktiven Übungen im Internet auftauchen, z. B. das Schließen von einseitigen oder gegenseitigen Informationslücken, das gemeinsame Lösen von Problemen oder Erarbeiten von Projekten oder die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Simulationen. Duxa (ebd.) sagt weiter, dass die Betonung der sozialen Komponente als Spezifikum von interaktiven Übungen die Unterscheidung „zwischen sozial-interaktiven Aktivitäten innerhalb von Lernerpaaren oder -gruppen im Unterricht“ und „dem Arbeiten einzelner Lernender mit sog.

⁴¹ Eine detaillierte Beschreibung der angebotenen Übungstypen mit Beispielen zum Selbstlernen und zum kooperativen Lernen findet sich in Kap. 5.

interaktiver Lernsoftware“ deutlich macht, worum es in diesem Teil der vorliegenden Arbeit geht. Die Lernenden lernen eigenständig mit interaktiver Lernsoftware bzw. mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform. Was Duxa in der Definition thematisiert hat, ist „Interaktion“ bzw. Unterrichtsaktion⁴². Insofern ist es problematisch zu hinterfragen, was unter „interaktiven Übungen“ zu verstehen ist und ob alle digitalisierten Übungen als IAÜ bezeichnet werden können.

Zum Fremdsprachenlernen sind IAÜ vor allem in Übungs- oder Trainingsprogrammen bzw. Sprach-Lernsoftwares auf CD-ROM oder DVD zu finden, die im Bereich des computergestützten Fremdsprachenlernens am häufigsten genutzt sind. Grünewald (2017: 220) meint mit Lernsoftware solche „Programme für den Computer, mit deren Hilfe Lernende sich eigenständig mit einem bestimmten Stoffgebiet vertraut machen können.“ Je nach ihrer didaktischen Konzeption könne zwischen Autorenprogrammen, sog. Werkzeugen (z. B. Hot Potatoes), Trainings- oder Übungsprogrammen, Lexika oder Nachschlagewerken (Brockhaus-DVD), Lernprogrammen, Simulationen (Multi User Dimensions, Second-Life) und spielerischer Lernsoftware aus dem Edutainment-Bereich unterschieden werden (vgl. ebd.). Zu den computergestützten Sprachlernprogrammen merkt Kuhn (2010: 262) an, dass die ersten Lernprogramme von einer starken Fremdsteuerung geprägt waren, während in neueren Lernprogrammen Individualisierung und Selbststeuerung ermöglicht werden.

In diesem Zusammenhang ist an dieser Stelle festzuhalten, dass „interaktiv“ ein wichtiges Merkmal von Software bzw. IAÜ ist. In dieser Arbeit werden „interaktive Übungen“ als Übungen⁴³ in Sprachlernsoftwares bezeichnet, in denen zumeist mehr als eine Interaktion zwischen dem Nutzer und der/dem Lernsoftware/Lernprogramm stattfindet, z. B. wenn das Programm auf eine Handlung des Nutzers reagiert. Diese Übungen bzw. Lernsoftwares werden online oder offline (meisten in Computer-Lernprogrammen) angeboten. Die vorliegende Arbeit fokussiert jedoch IAÜ in Online-Lernangeboten. Ob die Bezeichnung „interaktiv“ für die Qualität von Lernangeboten spricht, hängt davon ab, wie interaktiv deren Übungen konkret sind. Im nächsten Kapitel wird dargelegt, wodurch sich Übungen als „interaktiv“ auszeichnen bzw. welche Interaktionsformen dabei zu erkennen sind.

⁴² Die Unterrichtsaktion „bezeichnet das, was im Unterricht zwischen den teilnehmenden Akteur/innen stattfindet“ (García 2017: 361).

⁴³ IAÜ werden von einigen DaF-Verlagen oft als Online-Übungen bezeichnet. Vgl. auszugsweise:
<https://www.klett-sprachen.de/downloads/online-uebungen/online-uebungen-daf/c-867> (Stand: 28.04.19)
<https://www.hueber.de/shared/uebungen/schritte/> (Stand: 28.04.19)

2.3.3.3 Interaktionsformen in IAÜ

In Kap. 2.3.3.1 wird unterstrichen, dass keine menschlichen Interaktionen, sondern Interaktionen zwischen dem Nutzer und dem Material – sprich der Übungen – in den IAÜ entstehen. Nachstehend geht es zunächst um eine allgemeine Beschreibung der Interaktionsformen⁴⁴ in den IAÜ, wobei zwei Klassifikationsversuche von Interaktionen zwischen Lernenden und Internet-Aufgaben dargestellt werden: Interaktivitätsgrade/-stufen nach Schulmeister (2002, 2004, 2005, 2011) und Interaktionsformen nach Biechele et al. (2003: 7ff).

Während Biechele et al. (2003: 7ff) Interaktionen je nach der Bearbeitungsphase mit Internet-Aufgaben bzw. mit interaktiven Übungen kategorisiert, unterscheiden Metzger/Schulmeister (2004: 269ff) bei seiner Einteilung von Interaktivitätsstufen, womit der Benutzer konkret interagiert:

- | |
|--|
| (1) mit der Hardware des Computers (Tastatur, Maus) |
| (2) mit dem Computer über die Benutzerschnittstelle des Betriebssystems (Menüs, Fenster, Icons) |
| (3) mit der Benutzerschnittstelle der Software im Computer (Menüs, Paletten, Dialoge, Navigation) |
| (4) in einem Lernprogramm, das Inhalte anbietet, kognitiv mit den semantischen Schichten der Lernobjekte (Rezipieren, Darstellen, Verstehen, Variieren, Manipulieren, Konstruieren). |

Tab. 2-1: Vier Sachverhalte der Interaktivität (nach Metzger/Schulmeister 2004: 269)

Metzger/Schulmeister (2004) bezeichnen alle vier Sachverhalte als „Handlungen des Benutzers bezogen auf unterschiedliche Objekte oder Schichten von Computer und Software“, in denen „das Handeln des Benutzers sich durch den Grad an Interaktivität auszeichnen [kann]“. Wenn man sich auf die Interaktion mit dem Lernobjekt beschränkt, und zwar bezogen auf den vierten Sachverhalt, was bei IAÜ der Fall ist, ergibt sich die Unterscheidung von sechs Stufen der Interaktion (vgl. Metzger/Schulmeister 2004: 270):

- | |
|--|
| Stufe 1: Das Lernobjekt betrachten; |
| Stufe 2: Die Repräsentationsform des Lernobjekts variieren, verschiedene Darstellungsformen betrachten; |
| Stufe 3: Den Inhalt des Lernobjekts modifizieren: Andere Inhalte im Lernobjekt auswählen; |
| Stufe 4: Kombination der Kriterien 2 und 3: die Repräsentationsform variieren und den Inhalt modifizieren; |
| Stufe 5: Das Lernobjekt selbst konstruieren: Editoren oder Simulationen nutzen; |
| Stufe 6: Feedback vom Lernobjekt erhalten. |

Tab. 2-2: Sechs Stufen der Interaktion (nach Metzger/Schulmeister 2004: 270)

⁴⁴ In der vorliegenden Arbeit kann der Interaktionsprozess mit IAÜ aufgrund der außerunterrichtlichen Online-Phase nicht verfolgt, dargestellt und analysiert werden. Aus diesem Grund wird in der Beschreibung zu benennen versucht, welche möglichen Interaktionsformen beim Lernen mit IAÜ stattfinden können. Dies kann für die Meinung der KTN zu den Potenzialen von IAÜ prägend sein.

Der Klassifikationsversuch von Metzger/Schulmeister (2004, vgl. Schulmeister 2002, 2005) wurde im allgemeinen Unterrichtskontext entwickelt. Trotzdem sind besonders Interaktionen mit dem Lerninhalt in den sechs Stufen teilweise ähnlich mit Interaktionen beim Fremdsprachenerwerb ohne und mit digitalen Medien. Beim Umgang mit einem Text zum Leseverstehen sollen Lernende im ersten Schritt das Lernobjekt, und zwar den Text betrachten. Danach finden „verdeckte Interaktionen“ statt, die allerdings nicht beobachtbar sind (Stein 2010: 125). Je nach dem Ziel des Leseverstehens können Lernende den Inhalt des Textes „modifizieren“, indem sie die Textstruktur visualisieren, wichtige Textstellen unterstreichen und Randnotizen machen (vgl. Hermes 2017: 229). In einer IAÜ in der Community „Deutsch für dich“ können die Lernenden ein Video betrachten (Stufe 1), das Video im Originalmodus oder im Vollbildmodus und mit der Videoqualität 360p oder 720p ansehen, das laufende Video anhalten oder zurück- oder vorspulen (Stufe 2, 3, 4). Feedback (Stufe 6) bekommen Lernende nicht vom Video, sondern von den dazugehörigen Multiple-Choice-Übungen. Das Selbstkonstruieren des Lernobjekts (Stufe 5) ist im fremdsprachlichen Unterrichtskontext bzw. im vorliegenden Projekt z. B. mit Mindmaps möglich. In lehrwerkbegleiteten IAÜ mit Videos können Lernende selbige ansehen, die Position des Videos auf dem Bildschirm bewegen, die Tonstärke einstellen und das Video beliebig anhalten, zurück- oder vorspulen. Ein Feedback erscheint nur nach Eingabe in den IAÜ. Durch Betrachtung dieser Beispiele zeigt sich, dass dank der Interaktivität der digitalen Medien (fast) alle Interaktionsniveaus beim Fremdsprachenlernen mit IAÜ in beschränktem Maße erreicht werden können. Fraglich bleibt, ob das Deutschlernen mit IAÜ im Rahmen des BLK für die vietnamesische Zielgruppe und in Anlehnung an Schulmeisters Postulat effektiv ist, wonach „Interaktivität einen entscheidenden Unterschied für die Qualität des Lernens macht“ (Metzger/Schulmeister 2004: 271).

Zur Klassifikation von Interaktionsformen unterscheidet Biechele et al.(2003: 7ff) drei Typen von Internet-Aufgaben, von denen viele auch in der durchgeführten Untersuchung zu finden sind: (1)“ Interaktionsformen, die nicht primär dem Lernen dienen, die Lernende aber bewältigen müssen, um überhaupt zum Lernmaterial zu gelangen“, (2) „Interaktionsformen, denen Lernende bei der Bearbeitung von Lernaufgaben begegnen können“ und (3) „Interaktionsformen bei der Bedienung multimedialer Präsentationen“⁴⁵.

Während der erste Typ sich überwiegend indirekt auf Interaktionen vor dem Lernen mit interaktiven Übungen bezieht, finden Interaktionen der beiden letzteren Typen eher direkt

⁴⁵ Biechele et a. (2003: 10f) erwähnt noch den vierten Typ der Interaktion in Internet-Aufgaben: „Kommunikative Mensch-Maschine-Mensch-Interaktionen“, die allerdings nicht in den angebotenen IAÜ verfügbar und möglich sind. Aus diesem Grund wird der vierte Typ der Interaktion nicht im vorliegenden Kapitel thematisiert.

während der Bearbeitung der IAÜ statt. Zunächst ist es jedoch wichtig, einzelne Typen und die dazugehörigen Interaktionsformen zu beschreiben und zu analysieren, weil alle den Lernprozess mit IAÜ beeinflussen können, insbesondere Typ 2 und 3.

Zu den Interaktionsformen des ersten Typs zählen unterschiedliche Interaktionen, die es Lernenden ermöglichen, Zugang zu dem eigentlichen Lerninhalt, ergo zu den interaktiven Übungen zu generieren. Es handelt sich um Interaktionen zur ersten Orientierung und Ablaufsteuerung auf der Benutzeroberfläche, etwa auf der Bildschirmseite oder den verbundenen Hypertextseiten. Die Lernenden können ihren Weg durch das Angebot über Eingaben steuern, indem sie z. B. Schaltflächen der Navigationsleiste oder andere Bedienelemente (Hilfe- und Suchfunktion) anklicken, „deren direkte Erkennbarkeit und Übersichtlichkeit die Ablaufsteuerung für die Nutzerinnen und Nutzer sehr erleichtern können“ (ebd.: 7).

Im Kontext der durchgeführten Untersuchung wird eine Online-Phase auf einer Lernplattform im Moodle-Format erstellt. Damit die Lernenden mit der Lernplattform schnell zurechtkommen sowie schnellen Zugang zu den gewünschten IAÜ haben, spielen Interaktionsformen des ersten Typs bei der ersten Begegnung mit der Lernplattform eine wichtige Rolle. Um dieses Ziel zu erreichen, ist Biechele et al. (ebd.) zufolge der Reihenfolge der zu absolvierenden Lerneinheiten ersichtlich zusammenzustellen, um die Lernenden über das Lernpensum zu informieren. Dagegen können schlecht gestaltete Seiten die ersten Lernschritte mit dem Angebot teilweise stark behindern (vgl. ebd.), was zur Demotivierung oder sogar zum Abbruch des Lernprozesses führen kann. Die verfügbare Lernplattform in der Online-Phase ist meines Erachtens übersichtlich und flexibel mit einem mehrsprachigen Navigationsmenü gestaltet. Außerdem werden einzelne Lerneinheiten nach sich ähnelnden Modulstrukturen aufgebaut und deutlich in drei Teile (obligatorisch, freiwillige Wiederholung und Erweiterung, Test und Selbstevaluation) untergliedert (vgl. Kap. 5.2.3). Diese strukturierte Lernplattform sowie die Lernmodule sollen Lernenden helfen, beim Lernen mit der Lernplattform bzw. bei der Suche nach passenden IAÜ die Orientierung zu behalten. Wie die KTN Interaktionen des ersten Typs ausführen und wahrnehmen wird in Kap 7.5.4 untersucht.

Der zweite Typ der Interaktionsformen umfasst Interaktionen, denen Lernende bei der Aufgabenbearbeitung begegnen können. Welche Interaktionen dabei stattfinden, ist vom jeweiligen Aufgaben- oder Übungstyp abhängig. In geschlossenen Übungen wie z. B. Multiple-Choice, Drag and Drop oder Lückentexten finden sich Interaktionen wie etwa Anklicken, die richtige Lösung auswählen (per Auswahlliste, Optionsfeld oder Kontrollkästchen), vorhandene

Lösungsmöglichkeiten zuordnen sowie dem Markieren oder Eintippen von Lösungen. An dieser Stelle ist die Gestaltung der Arbeitsanweisungen für die Lernenden besonders wichtig, damit sie überhaupt die Aufgabe bearbeiten können, auch wenn sie sich mit den unterschiedlichen Übungstypen noch nicht gut auskennen. Entweder müssen die Arbeitsanweisungen zweisprachig in Ausgangs- und Zielsprache formuliert oder technisch und medial so gestaltet werden, dass die Lernenden nach Biechele et al. (ebd.: 8) schnell optimale Hilfestellungen und Hinweise auf die Aufgabenbearbeitung erhalten. Beispielsweise können die Lernenden einen auffälligen Hilfe-Knopf anklicken und ein neues Fenster öffnen, in dem Bedienungsschritte erläutert werden. Zu diesem Typ gehören nicht nur die obengenannte Interaktion zwischen dem Nutzer mit dem Hilfe-Knopf oder dem „Hilfe-Fenster“, sondern auch die Interaktion nach der Aufgabenbearbeitung, etwa wie sie Rückmeldungen anfordern können (ebd.). Die besondere Interaktionsform des Feedbacks beim Lernen mit IAÜ wird in Kapitel 2.3.3.4 dargelegt.

Im letzten Typ der Interaktionsformen fasst Biechele et al. (ebd.: 9f) diejenigen Interaktionen zusammen, welche die Lernenden ausführen müssen, um multimedialer Präsentationen zu bedienen z. B. bei Übungen mit einem Lesetext, Hörtext oder einem Video. Die Lernenden haben im Internet die Möglichkeit Audio- oder Videodateien zu manipulieren, z. B. „eine Video- oder Audiosequenz zu starten, sie an beliebiger Stelle anzuhalten oder vorzuspulen“ (ebd.: 9). Bei Flash oder SMIL (Synchronized Multimedia Integration Language) können sie ein Wort im vorhandenen Transkript anklicken und die entsprechende Stelle im Video aufrufen. Umgekehrt kann beim Anklicken eines bestimmten Bereichs im Video (Hotspot) auf eine entsprechende Textstelle im Transkript verwiesen werden. Dank Mouse-over-Effekt können sie einen bestimmten Bereich eines Bildes mit der Maus überfahren und bestimmte Informationen einblenden lassen (vgl. ebd.: 10). Diese Interaktionen gehören in der Klassifikation von Schulmeister (2004) zu Stufe 2, 3 und 4.

Bei beiden Klassifikationsversuchen handelt es sich um Handlungen des Nutzers bzw. des Lernalters mit dem Lernobjekt und seinem Inhalt und die Reaktion der Lernsoftware darauf, wobei ein Lernobjekt in diesem Fall nicht allein die Übung, sondern ggfs. Text, Hörtext, Video, Bild, Grafik und weitere Hilfestellungen wie z. B. Hilfe-Knopf, Hilfe-Fenster, Feedback-Knopf umfasst. Während Biechele et al. jedoch den Aspekt „Ziel/Zweck der Handlung“ je nach Bearbeitungsphase fokussiert, beziehen sich alle sechs Stufen nach Schulmeister auf einen linearen Handlungsprozess bei der Bearbeitung mit dem Lernobjekt.

Die Beschreibung der Interaktivität, der Interaktionsniveaus und -formen zeigt deutlich, dass fast alle sechs Stufen des Interaktionsniveaus nach Schulmeister (2004) und Interaktionsformen aller drei Typen nach Biechele et al. (2003) in den angebotenen IAÜ des BLK vorhanden sind, obwohl die Realisierung der Interaktivität begrenzt ist. Das bedeutet auch, dass sowohl lehrwerkabhängige IAÜ als auch IAÜ in neueren Lernangeboten wie in der Community „Deutsch für dich“ über „interaktive Eigenschaften“ verfügen, wenn auch eines niedrigeren Grades. Besonders die wichtigste Interaktionsform „Feedback“ ist für die Lernwirksamkeit mit IAÜ größtenteils verantwortlich. Deswegen liegt die Annahme nahe, dass IAÜ im Rahmen des BLK aufgrund der Interaktivität (im Zusammenhang mit anderen Merkmalen wie Multimedialität, Adaptivität, Zeitflexibilität) für bestimmte Lernziele effektiv eingesetzt werden können. Die Annahme, dass alle Interaktionsformen nach Biechele et al. im Lernprozess mit IAÜ für die KTN von Bedeutung sind, kann anhand der gewonnenen Daten in Kap. 8 belegt werden.

In diesem Kapitel wurde versucht, mögliche Interaktionen zwischen dem Lerner und der Lernsoftware bzw. den IAÜ zusammenzufassen und damit den Lernprozess mit interaktiven Übungen konkret zu erläutern und zu verstehen. Dadurch können Einschätzungen der Lernenden zu den Potenzialen und Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit interaktiven Übungen besser nachvollzogen werden. Mögliche Interaktionen zwischen dem Lernenden und den interaktiven Übungen des Lerngebots werden mit Fokus auf Feedback ebenfalls in Kap. 8 der vorliegenden Arbeit dargestellt und analysiert.

2.3.3.4 Feedback in interaktiven Übungen

Von den angesprochenen Interaktionsformen gelten Feedback bzw. Rückmeldungen (vgl. zur Unterscheidung bspw. Müller/Ditton 2001: 14) als eine der wichtigsten didaktischen Interaktionsformen und spielen deswegen eine wichtige Rolle für die Lernprozesse der Lernenden, sowohl beim Deutschlernen im traditionellen Unterrichtskontext in Form von Lehrerfeedback als auch beim Deutschlernen mit digitalen Medien in Form programmierter Rückmeldungen der Lernsoftware auf Benutzereingaben mittels Fehlerkorrekturen oder Hilfestellungen (vgl. Würffel 2003: 115; Nandorf 2003: 42; Biechele et al. 2003: 18). In der Praxis des allgemeinen Unterrichtskontextes definiert Merlingen (2010: 79) Feedback primär als „**die Rückmeldung zw. den Lernenden und den Lehrenden** im Unterrichtsprozess bzw. **in tutorisierten Online-Lernangeboten**“ und auch als „die Rückmeldungen unter Lernenden (z. B. in unterrichtlichen Gruppenarbeitsprozessen; in IT-gestützten Chats u. a. m.) oder die **vorprogrammierten Reaktionen** einer interaktiv strukturierten Lernsoftware auf die

Lernprozeduren der Nutzer“ [Hervorhebung im Original]. Nach dieser Definition können Feedback bzw. Rückmeldungen in zahlreichen Unterrichtskontexten ohne und mit digitalen Medien vorkommen.

In herkömmlichen Lernprozessen ohne digitale Medien wird Feedback aus psychologischer Sicht als „eine Rückmeldung, die jemand auf sein Verhalten erhält“ (Rösler 2004: 177) verstanden. Diese Rückmeldung kann laut Puskás (2008: 270) als jede Art der Information, die ein Lernender auf seine Antwort erhält und die ihm helfen soll, die Wirkung des eigenen Verhaltens zu verstehen sowie die Angemessenheit seiner Antwort richtig einzuschätzen, bezeichnet werden. Währenddessen werden Rückmeldungen im Kontext des computerstützten Lernens als ein entscheidender Faktor angesehen, weil „sie den selbstregulierten Wissensaufbau unterstützen und kontrollieren“ und „die Handlungen der Mensch-Computer-Interaktion“ regulieren (Niegemann et al. 2008: 327).

Dank der rasanten Entwicklung von computerbasierten Lehr-Lerntechnologien wird der Begriff „Feedback“ erweitert, wobei die korrigierende Funktion von Feedback im Mittelpunkt steht und moderne Informationstechnologien die Gestaltung und Präsentation neuer Feedback-Inhalte und -Formen ermöglichen. Für den computergestützten Lernkontext werden z. B. Informationen, die sich auf „die Diskrepanz zwischen aktueller Lösung und korrekter Lösung beziehen“ oder nur darauf beziehen, wie die Diskrepanz behoben werden soll, auch als Feedback bzw. informatives Feedback bezeichnet (Narciss 2006: 18).

Beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien ist die Bedeutsamkeit des Feedbacks hervorzuheben, wobei digitale Lernmaterialien immer mehr mit Selbstlernen verbunden werden und Feedback häufig als Reaktion auf Fehler in unterschiedlichen Formen und als Selbstkontrolle oder Fehlerkorrektur verwendet wird (vgl. Rösler 2004: 178). Beim Deutschlernen mit IAÜ spielt Feedback eine bedeutende Rolle, weil die Lernenden in der Regel allein und eigenständig mit dem Computer bzw. der Lernsoftware lernen. Das Feedback einer Präsenzlehrkraft bleibt aus. In diesem Lernkontext ist Feedback die einzige Möglichkeit, durch die Lernende unmittelbar nach der Aufgabenbearbeitung ihr Wissen über den gerade bearbeiteten Lerninhalt besser konstruieren und somit ihren Lernprozess und ihre Lernergebnisse selbst kontrollieren können.

In der Praxis finden sich viele unterschiedliche Feedbacktypen in verschiedenen Lernangeboten. Im Rahmen dieser Arbeit wird sich zunächst ausschließlich auf programmiertes Feedback in IAÜ fokussiert, ergo jene vorprogrammierten Reaktionen, mit denen die Lernsoftware auf Lernprozeduren der Nutzer reagiert, weil Online-Tutoren in dieser Phase

nicht eingesetzt worden sind. Hierbei werden Merkmale, Vorteile und Nachteile dieser Feedbacktypen anhand der eingesetzten Übungen analysiert.

Feedbacktypen / Formen von Feedback

Narciss (2006: 19) hat in ihrer Studie fünf weit verbreitete Feedback-Arten des informativen Feedbacks zusammengefasst. Dazu gehören drei Feedback-Arten der einfachen Formen, fünf der elaborierten Formen und das sog. „Answer until correct or multiple try feedback“ (AUC/MTF). Im Kontext der Instruktionsforschung, die überwiegend in computerbasierten Experimentalsettings angewendet wird, lassen sich nach Narciss (ebd.) unterschiedliche Feedbackformen anhand der korrekten bzw. inkorrekten Beantwortung von Aufgaben unterscheiden, wie die folgende Tabelle zeigt.

Bezeichnungen	Beispiel für Feedbackinhalte
<i>einfache Formen</i>	
leistungsbezogenes Feedback „knowledge of performance“ (KP)	falsch/richtig
ergebnis- und antwortbezogenes Feedback „knowledge of result / response“ (KR)	15 von 20 Aufgaben richtig 85% der Aufgaben korrekt gelöst
Lösungsbezogenes Feedback „knowledge of the correct response“ (KCR)	Angabe der korrekten Lösung Markierung der korrekten Antwort
<i>elaborierte Formen</i>	
aufgabenbezogenes Feedback „knowledge of task constraints“ (KTC)	Hinweise auf Art der Aufgabe Hinweise auf Bearbeitungsregeln Hinweise auf Teilaufgaben Hinweise auf Aufgabenanforderungen
konzeptbezogenes Feedback „knowledge about concepts“ (KC)	Hinweise auf Fachbegriffe Beispiele für Begriffe Hinweise auf Begriffskontexte Erklärungen zu Begriffen
fehlerbezogenes Feedback „knowledge about mistakes“ (KM)	Anzahl der Fehler; Ort, Art, Ursache des/r Fehler(s)
lösungsprozessorientiertes Feedback „knowledge on how to proceed“ know-how-Feedback (KH)	Fehlerspezifische Korrekturhinweise Aufgabenspezifische Lösungshinweise Hinweise auf Lösungsstrategien Leitfragen Lösungsbeispiele
metakognitives Feedback „knowledge on meta-cognition“ (KMC)	Hinweise auf metakognitive Strategien Metakognitive Leitfragen

Tab. 2-3: Klassifikation unterschiedlicher Feedbackformen (nach Narciss 2006: 23; Narciss 2014: 76f)

In Tab. 2-3 klassifiziert Narciss (ähnlich wie Würffel 2010a: 1238) inhaltliche Aspekte, Feedbackinhalte, inhaltliche Gestaltungen einfacher Formen und elaborierte Formen von Feedback für den Kontext des computergestützten Lernens. Generell wird „einfaches Feedback“ in einer Richtig/Falsch-Beurteilung von „elaborierterem Feedback“ und „differenziertem Feedback“ unterschieden, welches den Lernenden nicht nur den Fehler zeigt, sondern teilweise genauer darauf eingeht bzw. zusätzliche Informationen liefert, z. B.

Hilfsangebote oder Lerntipps (vgl. Würffel 2010a: 1238). Zunächst wird versucht, diese Feedbackformen in den konkreten IAÜ des aufgebauten BLK zu veranschaulichen.

Die genannten Beispiele für Feedbackinhalte der einfachen Feedbackformen von Narciss (wie die Angabe des Prozentsatzes von richtigen Antworten oder der korrekten Lösung) sind im Kontext des Fremdsprachenlernens mit IAÜ zahlreich zu finden. In der Praxis erfolgt einfaches Feedback noch in unterschiedlichen Formen, z. B. durch eine Melodie, ein R, ein Smiley, bzw. bei negativem durch ein F oder X, wie in dem unten dargestellten Beispiel (vgl. Rösler 2004: 180). Einfaches Feedback ist technisch leicht programmierbar oder in einem Autorenprogramm (z. B. Hot Potatoes) zu erstellen. Dieser Feedbacktyp kann sinnvoll in Bereichen sein, in denen lediglich deklaratives Wissen gelernt werden soll, beispielsweise Grammatikstrukturen. Hingegen wird es in anderen Bereichen problematisch, wo Fertigkeiten oder Konzepte erworben werden sollen, weil die Lernenden informativere Rückmeldungen über ihre Kompetenz und keine „Richtig-/Falsch-Wertung“ erhalten sollen (vgl. ebd.).

The screenshot shows the 'studio d' interface for 'Deutsch als Fremdsprache'. The main content area displays a grammar exercise: 'Als Kind auf dem Land. Ziehen Sie die Wörter auf die richtige Stelle Satz. Klicken Sie dann auf „Prüfen“.' Below this, a list of words is provided: 'durfte', 'durften', 'mussten', and 'musste'. The exercise text is: 'Als ich sieben Jahre alt war, **musste** ✓ ich immer sehr früh ins Bett gehen. Meine drei älteren Brüder länger wach **durften** ✗ bleiben und fernsehen. Wir haben auf einem Bauernhof gewohnt und hatten viel Arbeit. Meine Mutter jeden Tag den Haushalt machen und wir Kinder nach der Schule unserem Vater auf dem Bauernhof helfen. Im Sommer **musste** ✗ wir eher viel draußen spielen. Das war toll! Mein Vater jeden Tag die Tiere...' The feedback shows 'musste' is correct (green checkmark) and 'durften' and 'musste' are incorrect (red X). A 'Fehlende Wörter' section at the bottom explains the task: 'Hier müssen Sie den Text mit den Textteilen ergänzen. Die Illustrationen, Hörtexte oder Videosequenzen helfen dabei. Klicken Sie einen Textteil an und ziehen Sie ihn bei gedrückter Maustaste an die richtige Stelle. Sie können ein falsch zugeordnetes Element wieder zurücklegen oder an eine andere Stelle ziehen. Klicken Sie am Ende auf "Prüfen".'

Abb. 2-6: Beispiel für einfache Feedbackformen in der Online-Phase

Abbildung 2-6 zeigt eine einfache Feedbackform, die im Rahmen des aufgebauten BLK eingesetzt wird. Feedback (KR) erfolgt bei richtigen Antworten mit einem F und bei falschen

mit einem X. Auf der linken Seite der Übung findet sich zudem die Feedbackform KP: „Aktuell: 1/7“. Außerdem besteht die Möglichkeit die korrekten Lösungen einzusehen, indem auf den Button *Alles anzeigen* gedrückt wird. Dies betrifft die Feedbackform KCR. In der Beispielübung sind auch zwei elaborierte Formen zu finden: fehler- und aufgabenbezogene. In dieser Übung lässt sich eine aufgabenbezogene Feedbackform durch den Knopf „Hilfe“ einbauen, wodurch die KTN Hinweise auf die Art der Aufgaben, fehlende Wörter und auf die Bearbeitungsregeln erhalten. Hinsichtlich der Fehler sind nach der Aufgabenbearbeitung nur der Ort und die Anzahl der Fehler sichtbar. Allerdings bekommen die KTN keine Auskunft über die Fehlerursache, was für die Wissenskonstruktion und für den nächsten Lernschritt sinnvoll wäre. Sie könnten sich so an die vermittelten Grammatikregeln erinnern, das grammatische Phänomen besser verstehen und den Fehler in Zukunft vermeiden.

Neben den aufgaben- und fehlerbezogenen Feedbackformen hat Narciss in Tab. 2-3 (ebd.) noch drei weitere Formen des elaborierten Feedbacks klassifiziert, bei denen die Benutzer zumindest einen Hinweis auf einen Bereich erhalten können: Konzept, Prozess oder Metakognition. Dadurch können sie Fehler beim nächsten Versuch vermeiden sowie die richtige Lösung finden. Die nächsten Beispielübungen zeigen, wie drei andere elaborierte Feedbackformen in IAÜ zum Fremdsprachenlernen integriert werden können.

The screenshot shows the 'studio [21]' interface for the exercise 'A1- Testen Sie sich: Possessivartikel'. The main exercise area contains four questions:

- + Ist das Hund, Frau Binel?
- Ja, das ist Hund. Er heißt Arko.
- + Gerhard, ist das Tasche?
- Ja, das ist Tasche. Ich suche sie die ganze Zeit.
- + Sind das Fahrrad?
- Ja, das sind Fahrrad.
- + Ist das Deutsch?
- Nein, das ist das Deutsch

The 'Hilfe' (Help) popup window contains the following text:

Hier müssen Sie Wörter, Zahlen oder Buchstaben ergänzen.
Schreiben Sie die richtigen Wörter, Zahlen oder Buchstaben in die Lücken. Sie können auch korrigieren.
Klicken Sie dann auf **Auswertung**.

Medien:
Sie sehen rechts oben auf der Seite Symbole für Medien (Text, Bild, Hörtext oder Video). Ist ein Symbol dunkelgrau, klicken Sie darauf und öffnen Sie das Medium.

Navigation:

Abb. 2-7: Beispiel für elaborierte Feedbackformen⁴⁶

⁴⁶ Vgl. https://www.cornelsen.de/sites/einstufungstest/DaF_studio_21/A1_Tests_zu_den_Einheiten/E4/Banshee.html (Stand: 01.04.18).

Im Unterschied zum Beispiel aus dem Lehrwerk *Studio d* wird in Abb. 2-7 die Übungsreihe aus dem neueren Lehrwerk *Studio 21* zum Üben oder als Online-Test angeboten. Beim Drücken auf den Knopf „Hilfe“ wird ein neues Fenster geöffnet, wo unterschiedliche Hinweise auf die erwähnten Bereiche in elaborierten Feedbackformen gegeben werden: Hinweise auf Bearbeitungsregeln in Feedbackform (KTC), Hinweise auf Lösungsbeispiele (KH) sowie Hinweise auf Fehler einschließlich Anzahl und Ort der Fehler (KM). In Bezug auf die fehlerbezogenen Hinweise gibt auch diese Übung keine Reaktionen über die Art und Ursache der Fehler, weshalb das Anzeigen der Lösung unabhängig von der Art des Fehlers stattfindet (bspw. der Unterschied zwischen einem Tippfehler, etwa bei Kleinschreibung, im Kontrast zu „echten“ orthographischen Schwächen). In diesem Beispiel hat der Lernende das Feedback vermutlich in Form eines roten Häkchens erhalten, ohne sicher zu sein, wo der Fehler konkret liegt. (Er hat *ihr* nicht großgeschrieben oder er hat die Bedeutung der Possessivartikel *ihr* und *Ihr* miteinander verwechselt.) Das kann dazu führen, dass er bei der Sprachverwendung dieser Possessivpronomen verwirrt bleibt, was nicht sinnvoll für seine Wissensstrukturierung wäre. Besser wäre die Auswahlmöglichkeit, Rückmeldungen auf einzelne Eingaben bzw. einzelne Übungen oder auf die ganze Übungsreihe zu bekommen. Bei einer kleinen und kurzen Übung wie der oben abgebildeten wäre summatives Feedback nicht so sinnvoll wie bei einer Übungsreihe mit einer großen Anzahl an Übungen, weil dadurch am Ende der Bearbeitungsphase für die Lernenden ein Überblick ihrer Lernergebnisse sichtbar würde. Dieser Überblick kann sie in nächsten Lernschritten weiter motivieren und gehört unbedingt zu der Reflexionsphase ihres eigenen Lernprozesses, die zur Evaluation und Planung der nächsten Lernphase beitragen kann. Alternativ können bei einer Übungsreihe Punkte erst am Ende zu einem Gesamtergebnis zusammengefasst werden, was „besonders das Üben kontextfreier Formen für den Lernenden angenehmer“ macht (vgl. Rösler 2004: 180).

Beim Fremdsprachenlernen wird insbesondere dem „differenzierten Feedback“ Aufmerksamkeit geschenkt. Damit werden Feedback-Varianten bezeichnet, „bei denen auf die Lernereingabe durch einen Farbwechsel reagiert wird oder bei denen die Reaktion nicht gleich mit der fertigen Lösung ins Haus fällt, sondern den Lernenden zu dem Teil des Textes zurückführt, an dem er ein Problem hatte oder ihm evtl. den Text sogar in einer adaptierten Form erneut liefert“ (ebd.: 182). Nach der Klassifikation von Narciss in Tab. 2-3 gehört diese Feedback-Art zu lösungsorientierten Feedback-Inhalten (KH), „die sich auf strategisches Wissen beziehen, das für die Aufgabenlösung relevant ist“ (ebd.). Beispielsweise sollten beim Training der Hörfertigkeit in einem Filmausschnitt parallel unterstützende Schlüsselwörter zur

Verweise auf neue Aufgaben oder bestimmte Seiten, auf denen man Informationen findet, oder durch Antworten, die die richtige Lösung nicht vorgeben, sondern weitere Informationen liefern. Technisch ist dies möglich, allerdings wird die Frage der vorhandenen Ressourcen und des Geldes tangiert. In jedem Fall gibt es jedoch eine qualitative Grenze: „Das Feedback ist im Prinzip ‚dumm‘. Der Computer nimmt die Antworten der Lernenden an, vergleicht sie mit einer Liste von möglichen Antworten und reagiert darauf so, wie es bei der jeweils vorgegebenen Antwort programmiert ist“ (Rösler 2004: 187; vgl. auch Grünewald 2017: 221).⁴⁸

Zumindest kann (wie es in bestimmten Apps bereits geschieht) versucht werden, ein einfaches aber differenziertes Feedback zu realisieren, weil Lernende dadurch besser verstehen können, welches Lernproblem vorliegt. Im unteren Beispiel wird darauf hingewiesen, dass der Lerner Rechtschreibfehler gemacht hat: Das /P/ im Wort *Papier* muss großgeschrieben werden. Das kleine /p/ wird parallel daneben gezeigt, damit der Lerner den Unterschied sowie die Rechtschreibregel zu Groß- und Kleinschreibung besser erkennen kann.



Abb. 2-9: Beispiel für differenziertes Feedback ⁴⁹

⁴⁸ In der Zukunft ist es aufgrund der Entwicklung des Big Data und der Anwendung der künstlichen Intelligenz im Fremdsprachenunterricht denkbar, dass intelligentes Feedback häufiger in den IAÜ eingebaut wird (vgl. auch Puskás 2008: 278)

⁴⁹ Vgl. Wortschatzlernapp *Lern Deutsch – Die Stadt der Wörter*.

Beim programmierten Feedback in interaktiven Übungen finden sich in der Praxis verschiedene Feedbacktypen bzw. -formen, die nicht einfach dem „einfachem“, „elaboriertem“ oder „differenziertem“ Feedback beigeordnet werden können, weil jede Art des Feedbacks wieder über unterschiedliche Feedbackformen verfügt; z. B. „direktes vs. zusammenfassendes; programmiertes vs. menschliches Tutor-Feedback; geschriebenes vs. gesprochenes; negatives vs. positives; selbstentdeckendes vs. programmgesteuertes; explizites vs. implizites, Richtig/Falsch vs. informatives“ Feedback (Würffel 2010a: 1232; vgl. auch Würffel 2006: 116ff).

Im Vergleich zu den angesprochenen Klassifikationsversuchen von Feedbacktypen und -formen lassen sich an dieser Stelle zwei deutliche Unterschiede erkennen (vgl. Würffel 2010a: 1232). Einerseits hat Narciss (2006) unter „einfachem“ Feedback nicht nur Feedbackformen mit Richtig-/Falsch-Beurteilungen, sondern eine Unterscheidung zwischen anderen Beurteilungen übernommen: nach dem Leistungsstand und nach der richtigen Lösung. Andererseits unterscheiden sich Feedbackformen nach dem Zeitpunkt, wann das Feedback bzw. die richtige Lösung angezeigt werden soll.⁵⁰ In der Praxis können sich gleichzeitig viele Formen informativen Feedbacks in einer Übung finden, wie das untere Beispiel zeigt:



Abb. 2-10: Beispiel für elaboriertes Feedback ⁵¹

⁵⁰ *Answer until correct or multiple try feedback* (AUC/MTF): Nach einer falschen Antwort (KR) kann die Aufgabe erneut bearbeitet werden, bei AUC so lange, bis die korrekte Antwort gefunden ist, bei MTF bis zu einer bestimmten Anzahl von Versuchen, danach erfolgt dann meist die Darbietung der korrekten Antwort oder Lösung (KCR).

⁵¹ Quelle: <http://www.cornelsen.de/sites/assets/studioda2/index.php> (Stand: 30.05.2018)

Bei einer „Drag & Drop“-Übung wie in Abbildung 2-10 kann das falsche Wort zurückgewiesen werden und springt an den ursprünglichen Platz zurück. In dieser IAÜ müssen unterschiedliche Varianten versucht werden, bis die richtige Reihenfolge aller Wörter im Satz hergestellt ist.

The screenshot shows a Moodle activity interface. On the left is a blue sidebar with the 'studio d' logo and the text 'Deutsch als Fremdsprache'. The main content area has a title bar 'Am Telefon: eine Nachricht hinterlassen' and a progress indicator '1 | 1'. Below the title is a task description: 'Eine Nachricht hinterlassen. Was sagt Herr Klose? Ordnen Sie zu. Hören Sie dann und sprechen Sie die Rolle vom Herrn Klose im Dialog. Klicken Sie dann auf „Prüfen“.' There are icons for play, print, and volume. The dialogue is presented in two columns: 'Frau Gerno' on the left and 'Herr Klose' on the right.

Frau Gerno's messages:

- Message 1: 'Optotecn, Frau Gerno am Apparat. Was kann ich für Sie tun?' (Correct, green checkmark)
- Message 2: 'Oh, Herr Klinsmann ist zurzeit leider in einer Sitzung.' (Incorrect, red X)
- Message 3: 'Könnten Sie bitte das Modell wiederholen?' (Incorrect, red X)
- Message 4: 'Gut, Herr Klinsmann wird Sie so schnell wie möglich zurückrufen. Unter welcher Nummer?' (Correct, blue circle)

 Herr Klose's responses:

- Response 1: 'Guten Tag! Mein Name ist Klose, asferon GmbH. Ich möchte bitte mit Herrn Klinsmann sprechen.' (Correct, blue circle)
- Response 2: 'Ich rufe an, weil es Probleme mit unserem PC gibt, Modell Maxdata Pro 660X. Es ist dringend.' (Correct, blue circle)
- Response 3: 'Das ist schlecht.' (Correct, blue circle)
- Response 4: '0151/18202263. Danke schön und auf Wiederhören.' (Correct, blue circle)
- Response 5: 'Maxdata Pro 660X.' (Correct, blue circle)

 At the bottom left, a box shows 'Aktuell: 1/5' and 'Ihr bestes Ergebnis: 0/5'. At the bottom right, there are buttons: 'Prüfen', 'Zurücksetzen', 'Hilfe', 'Falsche Objekte zurücksetzen', 'Alles anzeigen', and 'Fertig'.

Abb. 2-11: Beispielübung 9.3 - *Am Telefon: eine Nachricht hinterlassen*

In dieser Beispielübung in Abb. 2-11 sind unterschiedliche Feedbackformen und einige Auffälligkeiten des Feedbacks zu erkennen:

- Einfaches Feedback mit Richtig/Falsch-Wertung: grünes Häkchen für „Richtig“, rotes für „Falsch“
- Feedbackform „KCR“: die korrekte Lösung wird nach dem ersten Bearbeitungsversuch noch nicht dargeboten.
- Summatives Feedback nach dem erreichten Leistungsstand: 1/5, d. h. einer von fünf Sätzen ist richtig.
- Weitere Möglichkeiten bzw. Feedbackformen:
 - Anklicken des Buttons „Falsche Objekte zurücksetzen“: Nur der richtige Satz bleibt in grüner Farbe. Die Lernenden dürfen ihren Fehler bzw. die falschen Sätze korrigieren.

- Anklicken des Buttons „Anzeigen“: Die richtige Lösung wird angezeigt.

Die Möglichkeit, dass die Lernenden beliebig bestimmen, wie oft sie die Übung bearbeiten und wann sie die richtige Lösung erfahren möchten, hat man bei einem beigefügten Lösungsvorschlag in Druckversion weniger häufig und unter ungünstigen Bedingungen. So äußert Proband IB5, dass er eine IAÜ so oft und solange bearbeiten möchte, bis seine Eingabe richtig ist. Erst danach möchte er die richtige Lösung erfahren; mit Lösungsheften ist dies nicht möglich (vgl. Kap. 8.3).

Von den dargestellten Feedbacktypen sind nicht alle Typen in den interaktiven Übungen des Moodle-Lernangebots *Studio d A2.2* vorhanden. Stattdessen kommen überwiegend einfache Feedbacks mit Richtig/Falsch-Wertungen und einige Formen des informativen Feedbacks (vgl. Kap. 5) vor. Im Hinblick auf die Feedbackformen zwischen dem Wiederholungsteil und dem Erweiterungsteil besteht ein Unterschied. Während summatives Feedback und AUC (*answer until correct*) im Wiederholungsteil aufgetaucht sind, finden die Lernenden MTF-Feedback nur in interaktiven Übungen des Erweiterungsteils: Nur ein einmaliger Bearbeitungsversuch ist möglich, weil die richtige Lösung sofort danach einblendet werden. Elaboriertes Feedback ist überwiegend in der aufgaben- und fehlerbezogenen Feedbackform in den beiden Teilen vorhanden (vgl. Kap. 5).

Vorteile und Nachteile des programmierten Feedbacks

Rösler (2004: 179) betont, dass selbst das einfachste digitale Feedback mit Richtig/Falsch-Beurteilung den Lernenden Interaktivität suggeriert bzw. ermöglicht und es dadurch im Vergleich zum Selbstlernmaterial auf Papier häufig motivierender, bequemer und direkter erscheint (vgl. auch Biechele et al. 2003: 18). Im Vergleich zum Präsenzunterricht bzw. zu einem beigefügten Lösungsblatt in der Papierversion kann einfaches Feedback der Lernsoftware in Form von „Richtig/Falsch-Wertungen“ die Individualisierung besser unterstützen, weil jeder Lernende bei der Lernsoftware das Feedback nicht nur direkt, sondern auch zeit-, ortsunabhängig und anonym (ohne Mitlernende) erhält (vgl. Würffel 2010a). Die Lernsoftware geht bei ihrem Feedback unmittelbar auf einzelne Fehler der Lernenden ein, wobei die Lernenden nicht umständlich im Lösungsschlüssel umherblättern und ihre Antworten selbst vergleichen oder eine rote Korrekturfolie anstarren und Fehler und Lösungen herausfinden müssen (vgl. ebd.). Dank der Adaptivität des programmierten Feedbacks kann die Lernsoftware Biechele et al. (2003: 18) zufolge z. B. gezielt auf Orthografiefehler reagieren, was dazu beitragen kann, dass die Lernenden eine inhaltlich richtige Antwort mit einer formal

falschen Rechtschreibung erkennen können. Dadurch wird ihr Wissen korrekt revidiert (vgl. für ein Beispiel differenzierten Feedbacks auch Abb. 2-9).

In der Forschung wird zudem diskutiert, inwieweit differenzierte Hinweise auf die richtige Lösung für den Prozess der Wissenskonstruktion, -revidierung und -erweiterung eine entscheidende Rolle spielen und dadurch den Lernerfolg unterstützen. Denkbar ist, dass die richtige Lösung allein beim „einfachen“ Feedback und Fehlererklärungen beim „elaborierten“ Feedback in manchen Fällen gleichermaßen wirksam sind. Niegemann et al. (2008: 331f) gehen davon aus, dass die Wirksamkeit des elaborierten Feedbacks davon abhängt, wie komplex sich der Lehrstoff darstellt. Belege für diese Meinung können im vorliegenden Projekt teilweise gefunden werden. Beispielsweise wäre ein einfaches Feedback mit Richtig-/Falsch-Wertungen vollständig ausreichend bei einer simplen grammatischen Übung, in der die drei Artikel „der, die, das“ zu ergänzen sind. In derartigen Übungen bedürfte es für viele Lernende keiner zusätzlichen Erläuterung. Hingegen würden Hinweise bzw. Erklärungen in komplexeren Übungen bei potentiellen Fehlern der Lernenden zur Wissenskonstruktion beitragen, wenn z. B. unterschiedliche Satzteile wie Adverbien, Objektergänzungen im Akkusativ oder im Dativ, modale Angaben, Zeitangaben etc. in die richtige Reihenfolge im Satz gebracht werden müssen. Im Hinblick auf die Anwendung der Feedbackarten im Kontext des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien ist Puskás (2008: 278) der Ansicht, dass der individuelle Lernstil bestimmt, welche Art von Feedback sie bevorzugen. Im Rahmen des vorliegenden Projekts ist es nicht möglich, (in der Regel nicht beobachtbare) Lernstile der Lernenden zu untersuchen. Allerdings ist sichtbar, dass stärkere und schwächere KTN teilweise keine Erläuterungen zur Rückmeldung auf ihre falschen Eingaben in einfachen Übungen sowie zu der Lösung benötigen (vgl. Kap. 8.3).

Trotz seiner Vorteile für die Wissenskonstruktion wird programmiertes Feedback von vielen gängigen Lernsoftware und -angeboten als defizitär angesehen (vgl. Puskás 2008: 270). Dem Lehrerfeedback gegenüber kann ein vorprogrammiertes Feedback physisch nicht präsent sein und nicht auf mehreren Kanälen durch non- bzw. paraverbale Hinweise wie z. B. durch das Heben der Augenbraue oder Intonation reagieren, was das Verhalten der Lernenden aber durchaus beeinflussen kann (vgl. Biechele et al. 2003: 18). Außerdem kann derartiges Feedback in vielen spezifischen Situationen nicht adaptiv genau gestaltet werden, da es unter Berücksichtigung des individuellen Lernprozesses eine spezifische Reaktion auf die Lernerantwort nicht ausreichend leisten kann, wie Biechele et al. (ebd.) feststellt: Computergestütztes Feedback erscheint „oft nur als Krücke, als unzureichender Ersatz für die Fehlerkorrektur der Lehrenden oder der Mitlernenden im Präsenzunterricht.“

Da dieses sich in vielen Lernsoftwares in der Form der „Richtig/Falsch-Lösung“ findet, ist ein „bloßes Falsch“ zu einer unrichtigen Eingabe in Bezug auf didaktische Aspekte unzureichend, damit die Lernenden aus den Fehlern wirklich lernen sowie mit der Wissenskonstruktion anfangen können. Dafür ist zumindest die richtige Lösung, möglichst mit Hinweisen oder Fehlererklärungen erforderlich (vgl. Niegemann 2009: 132). Beim Lernen mit angebotenen IAÜ des BLK tritt etwa der Fall auf, dass IH9 sich über die Rückmeldung „bloßes Falsch“ auf seine formal falsche Antwort ärgerte, obwohl seine Eingabe seiner Meinung nach inhaltlich richtig ist (vgl. Kap. 8.3). Hier wäre ein differenzierter Hinweis auf den tatsächlichen (orthographischen) Fehler hilfreich. Allerdings muss die Antizipation von Fehlern bzw. von Rückmeldungen auf einer Fehleranalyse basieren und die fehlertoleranteren Eingaberoutinen auf dieser Basis gestaltet werden, was aus technischer Sicht ziemlich aufwendig sein kann (vgl. Niegemann 2009: 132). Diese begrenzten Reaktionen und Reaktionsmöglichkeiten haben zur Folge, dass das Feedback eine geringe Adaptivität im Hinblick auf die spezifischen Lernenden und ihren Lernprozess besitzt (Rösler 2004: 179)

Eine qualitative Studie von Nandorf (2003: 316ff) mit einer kleinen Probandenzahl hat gezeigt, dass Feedback beim Englischlernen mit einer Selbstlernsoftware eine Ursache für Demotivation war, wobei dessen Sinnhaftigkeit als unterschiedlich nützlich von den Lernenden wahrgenommen wurde, da es aus technischen Gründen beschränkt bzw. nach Meinung von Probanden verbesserungswürdig war. Aus diesem Grund haben einige den angezeigten Rückmeldungen nicht hundertprozentig vertraut. Zusammengefasst lässt sich aufgrund einer begrenzten Anzahl von Studien zum Einfluss verschiedener Feedbackformen auf unterschiedliche Lernende und in unterschiedlichen Lernkontexten (bisher nur im Bereich des Grammatiklernens) noch nicht aussagekräftig feststellen, in welchem Zusammenhang die Qualität und der Umfang des Feedbacks mit der Lernleistung stehen, wie verschiedene Feedbackformen und das Timing den Lernerfolg beeinflussen sowie wie Lernende mit verschiedenen Feedbackformen umgehen (vgl. Würffel 2010a: 1232). Zunächst muss diskutiert werden, inwieweit sich die unterschiedlichen Feedbacktypen und -formen auf den Lernprozess der Lernenden mit interaktiven Übungen auswirken und wie die Lernenden die Rolle des Feedbacks für ihr Deutschlernen einschätzen. Auf diese Fragen wird bei der Datenauswertung des Deutschlernens mit IAÜ in Kapitel 8.3 eingegangen, wobei unterschiedliche Meinungen der KTN zu unterschiedlichen Feedback-Formen geäußert werden.

2.3.3.5 Anforderungen an IAÜ

Im Allgemeinen gehören IAÜ im Lernangebot zu computerstützten Selbstlernmaterialien, weil die Lernenden am Computer und selbständig lernen. Sie müssen daher so gestaltet werden, dass sie die Anforderungen an die Entwicklung von Selbstlernmaterialien erfüllen, wie Rösler (2004: 86) ausführt. Sie sollen genaues und ausführliches Feedback geben; Lernprozesse und -strategien genau explizieren; in größerer Menge Querverweise anbringen; aus Rücksicht auf die unterschiedlichen Lernenden eine sehr kleinschrittige Vorgehensweise mit klar formulierten Aufgaben wählen; eine Erklärsprache wählen, die die Ausgangssprache oder eine zumindest gut beherrschte andere Sprache der Lernenden ist; sich um eine wirklich verständliche Erklärsprache bemühen, da Rückfragen bei einem Lehrer nicht möglich, nur zeitversetzt oder sehr aufwändig sind und eine Selbstevaluation durch die Lernenden ermöglichen (vgl. ebd.).

Andererseits müssen IAÜ sich den Anforderungen an digitalen Materialien in unterschiedlichen Bereichen wie der Handhabung, Navigation oder der Rückmeldung und Orientierung an die Farbgestaltung anpassen. In Bezug auf die technische Handhabung des digitalen Lernangebots sollte die Installation einfach und die Systemvoraussetzungen für die Lernenden erfüllbar sein, damit der erste Kontakt problemlos abläuft. Die Lade- und Wartezeiten dürfen nicht zu lang sein und ein Benutzerhandbuch muss zumindest online zur Verfügung stehen. Hinsichtlich der Navigation braucht die Programmoberfläche eine klare und übersichtliche Struktur und die Benutzerführung sollte eindeutig sein. Zur Orientierung sollte das Lernangebot eine Orientierungshilfe anbieten, etwa die bereits bearbeiteten Einheiten mit Häkchen versehen oder farblich kennzeichnen. Bei der Farbgestaltung sollten Farben, Symbole usw. funktional und intuitiv erfassbar sein (vgl. Lang/Pätzold 2002: 64).

Die angesprochenen Anforderungen in didaktischer Hinsicht von Rösler (2004) und in technischer Hinsicht von Lang/Pätzold (2002) an IAÜ wurden zwar vor 15 Jahren⁵² thematisiert, die sich meines Erachtens aber noch nicht häufig in der heutigen Praxis des digitalen Fremdsprachenlehrens und -lernens und in den bestehenden Angeboten von IAÜ realisieren lassen (vgl. auch Grünewald 2017: 220). Im aktuellen Forschungsstand zu digitalen Materialien bzw. Aufgaben werden andere allgemeine Kriterien von z. B. Biebighäuser et al. (2012) und Roche (2016: 469f), in denen wenige konkrete Realisierungsvorschläge für digitale Selbstlernmaterialien bzw. IAÜ zu finden sind.

⁵² Vgl. auch Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache (2002) <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/iprof/daf/lehr/produkte/kriterienkatalog> (Stand: 06.05.19).

Die genannten Anforderungen lassen sich in Funktionen und in der (technischen) Gestaltung der Lernsoftware bzw. der interaktiven Übung auf unterschiedlichen Ebenen des aufzubauenden BLK realisieren, etwa dem Navigationsmenü, dem Zugang zu IAÜ, Übungstyp, Interaktivitätsgrad, den Interaktionsformen, dem Feedback usw. (vgl. Kap. 5.2.3). Insgesamt übernehmen diese Bestandteile unterschiedliche Funktionen und spielen in gewisser Maße eine Rolle für die Lernenden beim Lernen mit interaktiven Übungen. Im Anschluss wird thematisiert, wie die Lernenden die interaktiven Übungen im Lernangebot finden und woran sie ihr Urteil genau festmachen (vgl. Kap. 8.2).

2.3.3.6 Potenziale und Schwierigkeiten der IAÜ

Auch wenn die Diskussion um Interaktivität nicht abgeschlossen hat, werden IAÜ seit langem und bis heute von Verlagen angeboten und zum Fremdsprachenlernen besonders außerhalb des Präsenzunterrichts von Lernenden verwendet. Ihr Einsatz wird allerdings aus unterschiedlichen Perspektiven bewertet. Besonders am Anfang wurden z. B. computerbasierte Grammatikübungen oft kritisiert, weil sie (vor allem in Form von *pattern drills*) ähnlich wie Übungen der audiolingualen Methode bearbeitet werden (Tesch 1995: 117, vgl. auch Summer 2016: 450). Zunächst wird diskutiert, wie IAÜ aus fremdsprachendidaktischer Perspektive in der Praxis wirken und welche Potenziale und Schwierigkeiten ihr Einsatz mit sich bringt.

Als wichtiger Bestandteil des Medienverbundes des Print-Lehrwerks werden IAÜ bzw. Online-Übungen zum Online-Fremdsprachenlernen häufig angeboten. In Zielbeschreibungen⁵³ werden Vorteile des Online-Deutschlernens genannt, wobei Förderungsmöglichkeiten des individuellen Lernens anhand von interaktiven, einheitsbezogenen Übungen mit automatischer Rückmeldung in den Vordergrund rücken. Lernende bekommen so zusätzliche individuelle Erweiterungs- und Vertiefungsaufgaben und können damit selbstständig, einfach und flexibel zu Hause lernen. Außerdem bieten IAÜ Differenzierungsmöglichkeiten für verschiedene Lerntypen und lassen offen, ob und wann Aufgaben bearbeitet werden. Diese Zielbeschreibungen stimmen inhaltlich zum großen Teil mit dem aktuellen Forschungsstand überein. Aufgrund ihrer Interaktivität kann die in Kap. 2.2.2 skizzierte Analog-Digital-Schranke beim Deutschlernen mit digitalen Medien und in diesem Fall mit IAÜ überwunden werden. Im Zusammenspiel mit Multimodalität beinhalten beispielsweise interaktive Grammatikübungen im Vergleich zu gedruckten Übungen „auditive Elemente und animierte Bilder“, wodurch Lernobjekte, Texte, Tonaufnahme, bewegte Bilder interaktiv zu präsentieren

⁵³ Vgl. z. B. https://www.hueber.de/media/36/538600_Leitfaden_Menschen.pdf und <https://www.cornelsen.de/interaktive-uebungen/> (Stand: 01.04.2018).

sind (Summer 2016: 450). Grünewald (2017: 38) ist der Ansicht, dass die multimediale Präsentation von Lerninhalten „das Verständnis und die Semantisierung unbekannter Lexik“ erleichtert und unterschiedlichen Lernertypen entgegenkommen kann. Nach Zeyer et al. (2016: 36) besitzen derlei metakommunikativen Informationen wie Videos interaktive Anteile und „können nicht nur das sprachliche Lernen unterstützen, sondern auch Lernende auf kulturelle Unterschiede aufmerksam machen und zudem realweltliche und authentische Kommunikationssettings abbilden“. Dadurch werden Lernende auf kommunikative Alltagssituationen vorbereitet.

Neben den Analog-Digital-Schranken ermöglichen es IAÜ den KTN auch die Normenschanke zu überwinden, durch die Lernchancen erweitert werden. Zeyer et al. (ebd.: 11) stellen in der Debatte um den zentralen Begriff der Interaktivität als das wichtigste Merkmal von IAÜ fest, dass sie „eine gewisse Ambiguität“ aus „Drohung und Chance“ darstellten. Einerseits verwürfen sie „traditionelle“ Formen des Fremdsprachenlernens und -lehrens, andererseits ermöglichte Interaktivität gewisse Formen der Lernerautonomie und fremdsprachlichen Kommunikation, wie sie vorher nicht möglich gewesen seien. Mit digitalen Medien und auch mit den IAÜ kann der Lernprozess dank vielfältiger Lernmaterialien individuell gestaltet werden, wobei die Lernenden allerdings mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen müssen. Sie sollen kontrollieren und entscheiden können, „wann und wo sie lernen, welche Formen von Feedback sie erhalten, mit welchem Material sie lernen, welchen Lernweg sie wählen und welche Lernstrategien sie verwenden wollen“ (Würffel 2016: 389). Dank der Distributionsmöglichkeiten und des direkten Feedbacks können ihre Entscheidungen „in besonderer Weise“ unterstützt werden: In der Regel können sie angemessene Materialien und Lernwege praktisch auswählen, weil die digitalen Lernmaterialien nach Würffel (ebd.) im Vergleich zu einem Lehrbuch häufig „non-linear“ strukturiert sind. Dadurch kann der Grad ihrer Lernerautonomie in natürlicher Weise zunehmen. Aus diesem Grund ist zu erwarten, dass ihre Sprachkompetenzen mithilfe der angepassten Lernwege und ihre Selbstlernkompetenz beim Deutschlernen mit IAÜ verbessert werden können.

Zeyer et al. (2016: 25) fragen, worin das Ziel einer bestimmten interaktiven Übung besteht, wenn technische Möglichkeiten eine Vielfalt unterschiedlicher Interaktionsformen ermöglichen. Bereits 2003 wurde die Antwort darauf von Biechele (ebd.: 13) gegeben : „Je nach Phase des Lernprozesses und Funktion der Übung bzw. Aufgabe wird eine oder andere Aspekte für den Lernprozess wichtiger und ergiebiger sein“. Generell eignen sich geschlossene Übungen eher für die Einführungs- und Übungsphasen, wenn Lernende sich unbekannte Sprachmittel zunächst erarbeiten und dann Sicherheit in der Anwendung gewinnen wollen (vgl.

ebd.). Durch Übungen können deklaratives Wissen, Kenntnisse von Merkmalen der Zielsprache wie Wortschatz und Grammatikstrukturen automatisiert werden, so dass sie diese Merkmale bei der Sprachproduktion automatisch gebrauchen (vgl. Edmonson 2017: 13). Zudem können verschiedene Übungsformen mit sofortigem Feedback in den IAÜ spielerisch angeboten werden (vgl. Zeyer et al. 2016: 25). Dadurch wird das Lernen deklarativen Wissens von „trockenen“ Grammatikstrukturen weniger langweilig. Manchen fühlen sich dank des unmittelbaren Feedbacks sogar motivierter, was Lernende auch in der vorliegenden Untersuchung in Kap. 8.3 angesprochen haben.

Handt (2012: 24) und Zeyer et al. (2016: 25) erweitern die Einsatzmöglichkeiten der IAÜ im Fremdsprachenunterricht und sind einig darin, dass IAÜ zur Entwicklung und zum Üben der rezeptiven Sprachfertigkeiten wie dem Hör- und Leseverstehen einer Fremdsprache eingesetzt werden können.

"Auch die besten interaktiven Programme können menschliche Interaktion nicht ersetzen. Allerdings können sie Vorstufen davon aufbauen. Sie eignen sich zweifelsohne gut, um den Unterricht von Grammatik zu entlasten. (...) Ebenso ist ein systematischer Erwerb von Wortschatz über entsprechende Programme möglich. Neben Wortschatz und Grammatik sind Trainingsprogramme für die rezeptiven Fertigkeiten denkbar.“ (Handt 2012: 24)

Besonders im hier eingesetzten BLK, bei dem die Lerninhalte im Präsenzunterricht vermittelt wurden, sollen die IAÜ das Lernen dieser Inhalte sinnvoll unterstützen. Außerdem sind diese Übungen laut Biechele et al. (2003: 13) auch dafür geeignet, einzelne Lernschritte in Teillernziele zu zerlegen, weil die Verbindung mehrerer kleinschrittigen Übungen zu sinnvollen Sequenzen die Lernenden beim Erreichen des komplexen Gesamtlernziels unterstützt, besonders wenn der Sprachstand der Lernenden noch niedrig ist (vgl. auch Biebighäuser et al. 2012: 46f). Im Vergleich zu Papiermaterialien lassen sich geschlossene Übungsformen in den IAÜ recht leicht und vielfältig im Internet realisieren und bieten so gewisse Vorteile (vgl. auch Kap. 2.2.2). Erstens können die Lernenden die Übungen beliebig oft bearbeiten, indem sie gewünschte Internetseiten neu laden. Diese Möglichkeit hat den Vorteil, dass die Lernenden ihr Lerntempo selbst regulieren und ihr Interesse entsprechend entfalten, was den Lernprozess weiter anregt (vgl. Biechele 2003: 14). Zweitens wird der Computer nie ungeduldig und gibt direkt nach der Aufgabenbearbeitung ein unmittelbares Feedback. Er dient damit sowohl als Kontrollfunktionen als auch als Hilfestellung für den richtigen Lösungsweg, damit die Lernenden nicht auf das Lehrerfeedback warten müssen und sich bei Korrekturen vor anderen Mitlernenden nicht bloßgestellt fühlen, was den eigentlichen didaktischen Mehrwert dieser internetgestützten Übungen darstellt (vgl. ebd.). Die Möglichkeiten, auch über die Maschine mit dem Lerninhalt sowie mit dem Feedback zu

interagieren, sind auf jeden Fall für den Lernprozess und die Wissensrevidierung nützlich (vgl. Kap. 2.3.3.2). Dank des abwechslungsreichen Übens in einer virtuellen Lernumgebung kann „Grammatiklernen mit Computern einen positiven Einfluss auf die Einstellung gegenüber Grammatik bei Lernenden haben“ (Barr 2008: 112).

Allgemein betrachtet haben die IAÜ (wie angesprochen) nicht nur positive, sondern auch negative Aspekte für das Fremdsprachenlernen. Im Hinblick auf die multimediale Darbietung von Lerninhalten betont Weidenmann (2002: 57) einerseits positive Effekte auf die Behaltensleistungen. Andererseits gäbe es die Gefahr „kognitiver Überlastung“, so dass die Lernenden nur noch Kapazität für die automatische Verarbeitung von Informationen haben oder diese sogar gänzlich abbrechen (vgl. auch Kap. 2.1). Bezüglich der Förderungsmöglichkeiten der Lernautonomie verlangt die Arbeit mit IAÜ zugleich Fähigkeiten zum erfolgreichen autonomen Lernen, die nicht jeder Lernende mitbringt: Organisationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Kontrollfähigkeit. Deswegen besteht ein Risiko, dass vor allem Lernschwächere von diesen Ansprüchen überfordert sind und sich beim Lernen frustriert fühlen. Auch die Feedback-Ebene, die bei IAÜ insgesamt positiv bewertet wird, bezeichnet Biechele (2003: 14) aufgrund der meist einfachen Feedbackformen als unangemessen und unzureichend, weil nur eine richtige Antwort vom Programm zu Grunde liegt und weil die Fehlerantizipation auf der mangelhaften Eingabeanalyse der Lernerantworten basiert (vgl. Schmidt 2005: 15f). Außerdem verlieren die Lernenden durch diese besondere Interaktionsform die Möglichkeit, eine positive Bestätigung durch die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden zu erhalten und durch positive Worte der Lehrenden motiviert zu werden (vgl. ebd.). Eine Studie von Nandorf (2003), die das Selbstlernen mit Sprachlernsoftware untersucht, hat gezeigt, dass es viele technische und didaktische Probleme beim Lernen mit Sprachlernsoftwares gibt, zu denen auch viele IAÜ zählen: technische Mängel (z. B. Verlinkung), Fehler im Programm, langweilige Themen, mangelnde Transparenz der Bewertung der Aussprache, unklare Handlungsanweisungen und fehlende Hinweise (vgl. ebd.: 319). Das hat dazu geführt, dass die Lernenden verwirrt werden, ein Misstrauen gegenüber dem Programm entwickeln und letztendlich den Lernprozess abbrechen (vgl. ebd.). Viele Aspekte wie technische Probleme oder unzuverlässige Lösungen des Feedbacks sind auch Ursache dafür, dass der Lernprozess mit Sprachlernsoftwares demotiviert und möglichst von den technischen Problemen verhindert wurde. Auch in einer anderen Studie mit einem Blended-Learning-Modell im Fremdsprachenunterricht von Launer (2008: 115ff, 205), wo das IAÜ des Lernprogramms uni-deutsch.de in multimedial gestützten Selbstlernphasen eingesetzt wurde, sind Schwierigkeiten „mit der Technik, mit der Motivation und mit äußeren Ablenkungen“ zu finden.

Im aufzubauenden BLK gehören IAÜ zu den wichtigsten Komponenten in der zusätzlichen Online-Phase. Wie die ausgeführte Diskussion über den Einsatz von IAÜ im Fremdsprachenunterricht darstellt, sind IAÜ im BLK überwiegend zum Grammatik-, Wortschatztraining und zum Trainieren der rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen und Leseverstehen geeignet. Durch den angemessenen Einsatz für diese Ziele ist zu erwarten, dass IAÜ ihre Potenziale in didaktischer Hinsicht zur wirksamen Wiederholung, Vertiefung und Erweiterung des gelernten Wissens entfalten.

2.3.4 Zusammenfassung: Deutschlernen mit IAÜ

IAÜ in den didaktisierten Lernsoftwares zählen zu den fundamentalen Komponenten des aufzubauenden BLK. Sie ermöglichen im Idealfall zahlreiche sprachliche Interaktionen, indem die KTN mit dem Lernobjekt und vor allem mit dem Feedback interagieren. Dank dieser Interaktionsmöglichkeiten können Lerninhalte in den IAÜ multimedial wahrgenommen werden, was die KTN motiviert und den Lernprozess beschleunigt. Außerdem können individuelles und selbstgesteuertes Lernen dank der besonderen Unterstützung der digitalen Medien gefördert werden (vgl. Kap. 2.3.3.5; vgl. auch Grünewald 2017: 219).

Insbesondere Feedback stellt eine wichtige Interaktionsform dar und spielt eine äußerst wichtige Rolle für den selbstgesteuerten Lernprozess mit IAÜ. In einfacher und besonders in elaborierter Form kann vorprogrammiertes Feedback dank seiner Interaktivität und Adaptivität abgestimmte Hinweise auf z. B. Lernereingaben und ggfs. ihre Fehler geben, die zur besseren Wissensrevidierung beitragen können (vgl. ebd.; vgl. auch Kap. 2.3.3.4). Aufgrund dieser Potenziale wurden IAÜ in der Online-Phase des BLK vor allem zum Training der rezeptiven Sprachfertigkeiten wie Hörverstehen, Leseverstehen sowie Lernbereichen wie Grammatik und Wortschatz eingesetzt.

„Besonders für Wiederholungs- und Übungsfunktion ist Sprachlernsoftware jedoch gut einsetzbar, wobei ihre Individualisierungsmöglichkeiten im Vordergrund stehen: Mit Sprachlernsoftware kann in individuellem Tempo gearbeitet werden, es lassen sich individuelle Hilfestellungen anfordern. Jeder einzelne Lernende kann Lernerfolgsmeldungen erhalten, seinen Lernprozess verfolgen sowie seinen Lernstand kontrollieren und festhalten. Diese Eigenschaften machen Sprachlernsoftware in besonderem Maße für die Integration in Freiarbeitsphasen und in die Arbeit mit Lernzirkeln geeignet.“ (Knapp-Potthoff (2007: 431)

Gleichzeitig ziehen diese Vorteile die Schwierigkeit nach sich, dass manche KTN von der multimedialen Wahrnehmung sowie den Anforderungen nach Selbstlernkompetenzen überlastet sind und dass sie Probleme mit den programmierten Feedbackformen der IAÜ haben. Nach Grünewald (2017: 220 und 219) sind zahlreiche Übungsprogramme „noch immer der behavioristischen Lerntheorie der 1960er Jahre verpflichtet“ und aus didaktisch-methodischer Perspektive „keinesfalls auf dem neuesten Stand“. Aufgrund der eingeschränkten Interaktivität erhalten die Lernenden meist nur „eingeschränkte

Antwortmöglichkeiten auf eng formulierte Aufgaben oder Grammatikübungen“ und kaum individuelle Fehlerrückmeldungen (ebd.: 220). Darin kann programmierte Instruktion mit (starker äußerer) Steuerung des Lehr-/Lernprozesses durch Vorauswahl, Vorsortierung und Vorstrukturierung des Lehrmaterials in kleinen Einheiten wirksam sein (vgl. Kuhn 2010: 262f). Resümierend lässt sich sagen, dass Sprachverlage bis heute IAÜ/Online-Übungen für fast jedes neue Lehrwerk anbieten, während Didaktiker deren positiven und negativen Einflüsse mit einer gewissen Ambiguität gegenüberstehen.

Für das vorliegende Projekt ist es deshalb vor allem von Interesse, welche positiven und negativen Auswirkungen das Deutschlernen mit IAÜ im DaF-Unterricht in Vietnam hat. Weil IAÜ im Rahmen des BLK angeboten und lehrwerkbegleitet sind, sind sie inhaltlich mit dem Präsenzunterricht abgestimmt. Aus diesem Grund ist es in der Untersuchung interessant der Frage nachzugehen, wie derlei lehrwerkbegleitete IAÜ, die Deutschlernende weltweit adressieren, bei nun explizit vietnamesischen Deutschlernenden an schlagen, da diese bis heute mit Vorliebe grammatikorientiert und (beim Wortschatz) auswendig lernen. In Kap. 8 der vorliegenden Arbeit werden die Potenziale und Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit IAÜ aus Lernerperspektive befragt und empirisch analysiert, welche davon die KTN im Lernprozess mit IAÜ erlebt und wahrgenommen haben.

2.4 Kooperatives Lernen mit digitalen Medien

Das Hauptaugenmerk des nachfolgenden Kapitels liegt auf einem der zwei wichtigsten Bestandteile des implementierten Blended-Learning-Konzepts, dem kooperativen Lernen mit digitalen Medien. An der ersten Stelle werden spezifische, wissenschaftstheoretische Konzepte in Bezug auf das kooperative Lernen im allgemeinen Unterricht beleuchtet, und zwar seine Basiselemente, Formen, Grundannahmen und seine Wirksamkeit sowie Voraussetzungen und zentrale Faktoren des kooperativen Lernprozesses. Über diese Aspekte wird in den einzelnen Kapiteln anschließend im Kontext des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Danach wird in Kapitel 2.4.5 auf die besonderen Vor- und Nachteile sowie Möglichkeiten des kooperativen Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien eingegangen. Anschließend beschäftigt sich Kapitel 2.4.6 mit dem Fremdsprachenlernen mit Wikis, wobei der Begriff „Wiki“, seine Potenziale, Schwierigkeiten und spezifischen Faktoren im Fremdspracherwerb erörtert werden. Darauf basierend ist eine theoriegeleitete Auswertung des kooperativen Deutschlernens mit Wikis in Kapitel 9 zu finden, in dem beleuchtet wird, wie die vietnamesischen KTN Potenziale und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit Wiki beurteilt haben.

2.4.1 Zum Begriff des kooperativen Lernens

Im allgemeinen Lernkontext wird kooperatives Lernen nach Konrad/Traub (2005: 19) als „eine Form der Instruktion (des Lehrens und Lernens) verstanden, die die Zusammenarbeit der Lernenden in Gruppen beinhaltet, mit dem Ziel gemeinsame Ziele zu erreichen“. In dieser Definition werden zwei wichtige Bedingungen für das kooperative Lernen genannt, und zwar die Gruppenarbeit der Lernenden und das gemeinsame Ziel. Demnach verfügt das kooperative Lernen über Eigenschaften, also Vor- und Nachteile der Sozialform „Gruppenarbeit“.⁵⁴ Kooperative Lernformen unterscheiden sich von den üblichen Partner- und Gruppenarbeitsformen dadurch, dass nicht das gemeinsame Endprodukt, sondern das Lernen der einzelnen Gruppenmitglieder im Zentrum steht (vgl. Huber 2011: 5) oder die beiden als mindestens genauso wichtig betrachtet werden (vgl. Weidner 2011: 29). Kooperatives Lernen ist zwar Gruppenarbeit, allerdings kann nicht jede Gruppenarbeit als „kooperatives Lernen“ bezeichnet werden, besonders wenn die Gruppenmitglieder kein gemeinsames Ziel verfolgen und die einzelnen Mitglieder ihre individuellen Ziele nicht erreichen können.

Unter „kooperativem Lernen“ werden kollaborative Arbeitsformen in Kleingruppen verstanden, welche idealerweise über fünf Basiselemente verfügen (vgl. ebd.: 35). Zu diesen fünf Basiselemente gehören.

- (1) positive Wechselbeziehungen: alle Gruppenmitglieder verfolgen ein gemeinsames Ziel, dabei sind ihre persönlichen Ziele nur erreichbar, wenn alle anderen ihr Ziel erreichen können;⁵⁵
- (2) individuelle Verantwortlichkeit: alle Gruppenmitglieder müssen Verantwortung für die eigenen Lernprozesse und für die Gruppen-Lernprozesse übernehmen;
- (3) hilfreiche Face-to-face Interaktion: alle Gruppenmitglieder interagieren frei und unmittelbar von Angesicht zu Angesicht bei der Gruppenarbeit miteinander;
- (4) Erwerb sozialer Fertigkeiten: alle Gruppenmitglieder unterstützen sich in ihren sozialen Kompetenzen gegenseitig (Perspektivenübernahme, Selbstmanagement, kognitive Kompetenzen, kooperative Kompetenzen, Durchsetzungsfähigkeiten), indem sie gegenseitig Rückmeldungen geben, sich gegenseitig anleiten und ermutigen;
- (5) Evaluation der Gruppenprozesse: alle Gruppenmitglieder reflektieren regelmäßig über die Arbeitsprozesse, beobachten und entdecken Veränderungen und Entwicklungen und entwickeln Lösungsstrategien, um zu einer besseren Zusammenarbeit zu gelangen.

Abb. 2-12: Fünf Basiselemente des kooperativen Lernens (nach Weidner 2011: 35)

⁵⁴ Termini wie Kooperatives Lernen, Gruppenunterricht oder Gruppenarbeit werden in der Literatur nicht einheitlich verwendet (vgl. Konrad 2014: 78). Kerschhofer-Puhalo (2010: 111) definiert „Gruppenarbeit“ im Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als eine „Zusammenarbeit mehrerer Lernender in einer Gruppe zur gemeinsamen Ausführung von Aufgaben“, während das Konzept von Haß (2017: 307) als eine Unterrichtsform bzw. eine Sozialform oder als ein arbeitsteiliges Verfahren im Unterricht verstanden wird. Die Gruppenarbeit zielt auf „die Förderung der Interaktion und Kooperationsfähigkeit, Erhöhung der Chance auf aktiven Sprachgebrauch und intensivere Beteiligung am Unterricht ab (ebd.).“

⁵⁵ Mehr zu Formen der Erzeugung von positiven gegenseitigen Abhängigkeiten findet sich in Weidner (2011: 34): Ziel-, Belohnungs-, Material-/Mittel-, Reihenfolge-, Rollenabhängigkeit, Abhängigkeit von äußeren Einflüssen, etwa von der Umgebung, Simulation und gemeinsame Identität.

Diese fünf Elemente betrachten Konrad/Traub (2014: 83f) und auch Borsch (2015: 27ff) als wichtige Bedingungen für jegliche Lernkooperation. Dabei sind positive Interdependenzen und individuelle Verantwortlichkeiten notwendig für die Entwicklung der Kooperation und stets eng miteinander verbunden (vgl. Borsch 2015: 21). Viele Potenziale und Schwierigkeiten im Prozess des kooperativen Lernens können aus diesen fünf Elementen und vor allem aus den zwei zentralen Elementen entstehen. Auch im vorliegenden Projekt liegen Beweise für die entscheidende Rolle der individuellen Verantwortlichkeit und die positive Wechselbeziehung für den Erfolg bzw. den Misserfolg⁵⁶ des kooperativen Lernens vor (vgl. Kap. 9.3.2 und 9.6).

Bonnet et al. (2010: 145f) postulieren, dass kooperative Lernformen als basaler „Bestandteil zentraler Fragestellungen der fremdsprachendidaktischen Diskussion“ bezeichnet werden können. Im Fremdsprachenunterricht findet das kooperative Lernen in zwei Formen statt, nämlich durch informelles und formelles kooperatives Lernen, die sich durch die Teilnahmedauer der Lernenden an der Gruppenarbeit unterscheiden und auszeichnen (vgl. Konrad/Traub 2014: 87ff). Beim informellen kooperativen Lernen handelt es sich um eine temporäre Zusammenarbeit, die zwischen einigen Minuten bis zu maximal einer Unterrichtsstunde dauern kann (z. B. eine mündliche Partnerarbeit zum Einüben eines vorher behandelten Grammatikphänomens (vgl. ebd.: 85, Hoffmann 2010: 165). Von formellem kooperativem Lernen ist die Sprache, wenn die Lernenden an einer Aufgabe in einem deutlich darüber hinausgehenden Zeitraum beteiligt sind, beispielweise innerhalb einer Projektaufgabe oder einer landeskundlichen Präsentation zur Vertiefung einer Lerneinheit, wie die Wiki-Aufgabe im vorliegenden Projekt (vgl. Konrad/Traub 2014: 87). Im Vergleich zur formellen Form des kooperativen Lernens verlangt die formelle Form von den Lernenden deutlich mehr, dass sie sich aktiv und engagiert am Lernprozess beteiligen und die Lerninhalte zu verstehen versuchen (vgl. ebd.) Allerdings ist es bei den beiden Formen wichtig, „jedes Individuum in seinen Rechten zu stärken“ (ebd.: 87). Deshalb sollen Lernumgebungen so gestaltet werden, dass die Teilnehmenden sich gegenseitig unterstützen können, indem sie ihre erledigte Teilaufgabe präsentieren, sich mit anderen darüber austauschen und gegenseitig Feedback geben. Somit können sie ihren individuellen Lernprozess erweitern und ihre persönlichen Ziele erreichen (vgl. ebd.).

In der Unterrichtspraxis kommt kooperatives Lernen häufig in zwei Sozialformen, konkret der Partner- und Gruppenarbeit zum Einsatz. Bezüglich der Lernbereiche schreibt Hoffmann (2010:

⁵⁶ In mindestens zwei Gruppen (WB6 und WB15, IH9 und WH10) liegt der Misserfolg der Gruppenarbeit nach der Meinung von WB6 und IH9 darin, dass ihre Partner nicht genügend Verantwortung im Gruppenprozess übernommen haben (vgl. Kap. 7.3.2, Kap. 9.3.2).

165), dass kooperative Lernformen zum Einüben und zur Vertiefung von systematischen Einheiten wie grammatischen Formen geeignet sind. In der Praxis wird kooperatives Lernen aufgrund der direkten Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden und der Erhöhung des Redeanteils zum Trainieren der Sprechfertigkeit eingesetzt. Besonders mit dem Aufkommen methodischer Ansätze wie der Aufgaben- und Handlungsorientierung finden sich kooperativen Lernformen in vielen Projektszenarien wieder, in denen Lernende gemeinsam kontinuierlich an der Zielaufgabe arbeiten.

Auch im vorliegenden Projekt werden kooperative Lernszenarien im Blended-Learning-Format mit Wiki sowie (virtuell) mit einem Forum und Glossar integriert. Nachfolgend wird erklärt, wie wirksam das kooperative Lernen im Fremdsprachenunterricht sein kann. Danach werden Vorteile des kooperativen Lernens und grundlegende Voraussetzungen zum erfolgreichen kooperativen Lernen beleuchtet.

2.4.2 Wirksamkeit des kooperativen Lernens

Für den Einsatz im Unterrichtskontext nennt Weidner (2011: 32f) grundlegende Annahmen des kooperativen Lernens. An erster Stelle betrachtet er Lernen als „soziale[n] Prozess“, in dem Lernende „durch vielfältige Auseinandersetzung mit Anderen“ Wissen und Kompetenz erwerben (ebd.: 33). Beim kooperativen Lernen können Lernende diesen Prozess durchführen, indem sie in geplanten Gruppensituationen mit anderen Lernenden interagieren und Lerninhalte gemeinsam konstruieren. Diese Annahmen stimmen auch mit den Grundgedanken des Konstruktivismus überein. Aufgrund des konstruktivistischen Denkens und Lernens erweist sich das kooperative Lernen in vielen Fächern als eine effektive Unterrichtsform zum Wissenserwerb, weil die Lernenden sich austauschen und Wissen gemeinsam konstruieren, wobei möglichst viele Interaktionen stattfinden, für die die Wissenskonstruktion von großer Bedeutung ist (vgl. Kap. 2.1.3). Auch im Fremdsprachenunterricht spielt das kooperative Lernen aufgrund der vielfältigen Interaktionen eine wichtige Rolle für den Fremdspracherwerb. Nachfolgend wird daher beleuchtet, inwiefern das kooperative Lernen wirksam für das Fremdsprachenlernen sein könnte.

Beim kooperativen Lernen verfolgen die Gruppenmitglieder in der Regel das gemeinsame Ziel, „sich beim Aufbau von Kenntnissen und beim Erwerb von Fertigkeiten gegenseitig zu unterstützen“ (Hasselhorn/Gold 2013: 30). Darüber hinaus stehen das Erlernen sozialer Kompetenzen und die Förderung der Methodenkompetenzen und der Lernerautonomie beim kooperativen Lernen im Zentrum. Die Fremdsprachenlernenden lernen kooperativ, um nicht nur inhaltliche Kenntnisse, sondern auch sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben.

Besonders nach der kommunikativen Wende, bei der Interaktionen und Prozesse der Bedeutungsaushandlung im Zentrum des Spracherwerbs stehen, konnten viele Ziele des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts durch den Einsatz des kooperativen Lernens erreicht werden (vgl. Bonnet et al. 2017: 172f; vgl. auch Kap.2.1.2.) Auf der Grundlage der Interaktionstheorie und des Konstruktivismus ist beim kooperativen Lernen zu erwarten, „dass die Lernenden in der sozialen Interaktion jeweils individuelle Wissensstrukturen aufbauen, die aufgrund der Selbsttätigkeit und der damit einhergehenden Motivation und emotionalen Beteiligung einen höheren Grad an Komplexität und Verarbeitungstiefe aufweisen“ (Schramm 2007: 1184). Den Prozess der Bedeutungsaushandlung bzw. den Prozess der sprachlichen Interaktion konkret betrachtend, wird der sprachliche Input unterschiedlich modifiziert, vereinfacht oder erklärt, damit die Lernenden interagieren und sich gegenseitig verstehen können (vgl. Lightbrown/Spada 2008: 42ff). Im Fremdsprachenunterricht können nach (Costa 2010: 23) modifizierte Interaktionen von Lehrenden zur Vereinfachung des Inputs sowie zur interaktiven Gestaltung des Wissenstransfers hergestellt werden. Bei der Gruppenarbeit aber übernehmen die Gesprächsteilnehmer, ergo die Gruppenmitglieder die Verantwortung, den Input zu modifizieren, indem sie Rückmeldungen geben, Rückfragen stellen, den Input wiederholen, umformulieren und vielleicht auch korrigieren. Diese Modifikationsversuche können nach Lightbrown/Spada (2008) für den Fremdspracherwerb lernfördernd sein, da der Aushandlungs- und Interaktionsprozess des Inputs im Gespräch intensiver stattfinden kann, wobei unterschiedliche (wiederholte und neue) Sprachelemente in einem inhaltsorientierten Kontext verwendet werden (vgl. Bonnet et al.2017: 173). Dadurch wird nicht nur der Redeanteil der Lernenden, sondern auch die Bandbreite der verwendeten sprachlichen Strukturen erhöht (vgl. ebd.). Nach Steininger (2016: 344) können Lerneraktivitäten im Unterricht durch kooperativen Lernformen begünstigt und somit die zielsprachliche und individuelle Sprechzeit der Lernenden erhöht werden. Neben dem wichtigsten Ziel, die Erhöhung der Redeanteile der Lernenden, sind die zwei anderen Ziele beim Einsatz des kooperativen Lernens im Fremdsprachenunterricht ebenso relevant, und zwar die kooperative Arbeitsweise und die damit verbundene Förderung der sozialen Kompetenzen sowie die Entwicklung bedeutender Persönlichkeitsmerkmale wie Toleranz und Solidarität, Eigen- und Mitverantwortung, Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit und Kreativität (Haß 2017: 307). Eine ähnliche Meinung vertritt Bonnet et al. (2017: 173) insofern, als dass die Lernenden bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung Möglichkeiten haben, soziale Kompetenzen zu erwerben, ihre Lernerautonomie zu entwickeln, die Lehrerrolle und ihre Lernerrolle positiv zu verändern und mehr Freiräume zur Individualisierung zu erhalten.

Die Ausführungen wichtiger Gründe zum Einsatz des kooperativen Lernens beim Fremdspracherwerb zeigt gleichzeitig die Wirksamkeit des kooperativen Lernens im Unterricht. Mit dem Einsatz des kooperativen Lernens mit digitalen Medien ist im vorliegenden Projekt vor allem zu erwarten, dass die individuellen Sprechzeiten der Lernenden so erhöht werden und dass die passiven vietnamesischen DaF-Lernenden in ihrem eigenen Lernprozess sowie bei in der Gruppenarbeit selbstständiger und aktiver werden können.⁵⁷

2.4.3 Voraussetzungen für den Erfolg des kooperativen Lernens

Der Einsatz des kooperativen Lernens weist wie in Kapitel 2.4.2 angesprochen zwar bestimmte Vorteile im Fremdspracherwerb auf, kann aber nur gelingen, wenn einige Voraussetzungen vorhanden sind. Nach Weidner (2011: 28) setzt das erfolgreiche kooperative Lernen vor allem voraus, dass die Lernenden sich in erster Linie für das kooperative Lernen interessieren und motiviert und dazu bereit sind.⁵⁸ Außerdem sollen sie auch in Lage sein, den komplexen Gruppenprozess zu organisieren, wofür sie mit den Organisations- und Managementstrategien ausgerüstet sein und über soziale Kompetenzen verfügen sollten. Es ist denkbar, dass sie im Gruppenprozess mit der Arbeitseinteilung, mit dem Zeitmanagement sowie der Problem- und Konfliktlösung zurechtkommen können. Wie sie miteinander in der Gruppe interagieren, ist nach Weidner (ebd.) und Konrad/Traub (2010: 56) eine entscheidende Bedingung für den Erfolg des kooperativen Lernens.

Zum erfolgreichen kooperativen Fremdsprachenlernen sind die Voraussetzungen größtenteils ähnlich. Bonnet et al. (2017: 173) nennen als die erste Voraussetzung des erfolgreichen kooperativen Lernens, dass die Lernkultur eine entscheidende Rolle dafür spielt, wie Lernende Aufgaben interpretieren, mit Aufgabenanforderungen und den späteren Gruppenprozessen einschließlich der Beziehung mit anderen Partnern, der Argumentationsregel sowie des Aufgabenmanagements umgehen. Diese Meinung wird auch von Haß (2017: 307) vertreten, der die Bedeutung einer zusammenhängenden Voraussetzung für die funktionierende Teamarbeit betont, konkret die Fähigkeit zur Selbstorganisation. Er hält diese Fähigkeit für besonders wichtig für eine effektive Gruppenarbeit: Die Lernenden sollen in der Lage sein, Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und für den Gruppenprozess zu übernehmen.

⁵⁷ Dieses Ziel konnte teilweise erreicht werden: Einige KTN haben positive Äußerungen ausgedrückt, u.a. dass sie ihre Sprechfertigkeiten durch kooperative Aufgaben, besonders dank der Präsentationsaufgabe, und ihre sozialen Kompetenzen für die Teamarbeit verbessern konnten (vgl. Kap. 9.5.3).

⁵⁸ Motivation und Bereitschaft zum kooperativen Lernen entstehen nach Slavin (1993, zit. nach Konrad/Traub 2010: 51) durch die Bewertungs- und Zielstrukturen oder aufgrund ihrer Erfahrungen und Einstellungen mit dem kooperativen Lernen, aber auch durch ihr persönliches Interesse und die positive Gruppenatmosphäre.

Dadurch kann eine positive Interdependenz – eines der fünf Basiselemente des kooperativen Lernens – hergestellt werden. Vor allem für eine Lerngruppe wie die vietnamesischen Deutschlernenden dieses Projekts, die häufig passiv lernen und nur wenige Erfahrungen mit der Teamarbeit im Fremdsprachenunterricht aufweisen, lässt sich diese Voraussetzung kaum erfüllen (vgl. Kap. 4.5 und 5.1.1). Der Mangel an effektiven Arbeits- sowie Organisationsstrategien beim kooperativen Lernen kann in einigen Gruppenarbeiten in der vorliegenden Untersuchung zu Schwierigkeiten führen.⁵⁹

Eine weitere gemeinsame Voraussetzung für das kooperative Lernen im allgemeinen Unterricht und im Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass die kooperative Aufgabe gut geplant, klar strukturiert, bewältigbar, verständlich und angemessen formuliert werden muss (vgl. Haß 2017: 307, Weidner 2011: 28). Bleiben diese Voraussetzungen unerfüllt, kann dies negative Auswirkungen auf den Gruppenprozess nach sich ziehen, die in Kap. 9.3.1 von den KTN angesprochen werden.

In Bezug auf die nötigen Voraussetzungen zum kooperativen Fremdsprachenlernen sieht Wüffel (2007) einen Unterschied darin, ob die Gruppe überwiegend aktive und motivierte oder eher passive und schwache Lernende umfasst. Ihre Motivation kann entscheidend beeinflussen, wie aktiv sie sich im Gruppenprozess verhalten. Demzufolge können ihre Motivation, ihre individuelle Verantwortlichkeit und ihre Kooperationsbereitschaft (Zeit, Kraft, Energie) den Gruppenprozess beschleunigen oder verhindern.

Resümierend gelten die genannten Voraussetzungen als die notwendigsten, um den Erfolg des kooperativen Lernens im Unterricht sowie im Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten. Allerdings ist die Kooperation im Unterricht ein komplexer Arbeitsprozess, an dem nicht nur die erwähnten Basiselemente und Voraussetzungen, sondern noch andere Faktoren beteiligt sind. Im nächsten Kapitel werden dementsprechend zentrale Aspekte des kooperativen Lernprozesses dargestellt, welche mit den entscheidenden Basiselementen und mit der Ablaufstruktur des kooperativen Lernens im Fremdsprachenunterricht wie in der vorliegenden Arbeit verbunden sind.

2.4.4 Zentrale Aspekte des kooperativen Lernprozesses

Konrad/Traub (2010: 51) plädieren dafür, dass kooperatives Lernen „nicht immer und unter allen Bedingungen“ zum Lernerfolg führt. Dabei nennen sie neun Rahmenbedingungen, wobei

⁵⁹ In Kap. 9.3.2 sind Beispiele für gescheiterte Gruppenarbeit aufgrund der vietnamesischen Lernkultur zu finden, die insbesondere auf der mangelhaften Fähigkeit zur Selbstorganisation und des Mangels an positiver Abhängigkeit beruhen.

einige davon den acht sog. „Bestimmungstücken“ von Weidner (2011: 32) ähnlich sind. Beide beziehen sich direkt auf die Basiselemente des kooperativen Lernens, und zwar gemeinsame Ziele (positive Abhängigkeit), individuelle und gleiche Verantwortung sowie soziales Lernen und soziale Fertigkeiten. Daneben betont Weidner (ebd.) die Rolle zwei weiterer Faktoren zum kooperativen Lernen, welche nach Haß (2017: 308) die Ablaufstruktur⁶⁰ einer erfolgreichen Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht betreffen: Gruppenzusammensetzung und Aufgaben der Lehrkraft. Zunächst wird darauf eingegangen, in welcher Weise sich diese beiden Faktoren auf den kooperativen Lernprozess im Fremdsprachenunterricht auswirken.

2.4.4.1 Rolle der Lehrperson

Ähnlich wie im traditionellen Unterricht ist die Lehrkraft auch bei kooperativen Aufgaben immer noch für die didaktische Unterrichtsplanung und -durchführung zuständig. Vor allem muss sie festlegen, mit welchem Ziel kooperatives Lernen zum Einsatz kommt und welche Lernziele mit konkreten kooperativen Aufgaben verbunden und erreichbar sind. Nach Konrad/Traub (2010: 58) sind kooperativen Lernformen besonders dann geeignet, „wenn über den Wissenserwerb hinaus auch soziale Kompetenzen erreicht werden sollen“.⁶¹ Dafür soll eine klare Ablaufstruktur der Gruppenarbeit – eine wichtige Voraussetzung zum erfolgreichen kooperativen Lernen – vorbereitet werden. Während der Vorbereitung ist die Lehrkraft für die Auswahl bzw. die Erstellung von angemessenen, niveaugerechten Kooperationsaufgaben zuständig, indem sie (wie im Falle der Wiki-Aufgaben) z. B. Sprachkenntnisse der Lernenden einschätzt, Rechercheergebnisse vermutet, die benötigten Sprachmittel für die Präsentation der Rechercheergebnisse bereitstellt und Lernende bestimmte Teilfertigkeiten in den vorherigen Unterrichtsstunden vor der eigentlichen Aufgabenbearbeitung einüben lässt (vgl. Berkenmeier 2012, Würffel 2007: 25f). In der Aufgabenstellung sollen auch Möglichkeiten für die Lernenden (z. B. zur Mitbestimmung der Arbeitsthemen und der Gruppenorganisation) zur Verfügung gestellt werden.

Aufgrund des Basiselementes „positive Abhängigkeit“ ist es ideal, dass alle Gruppenmitglieder beim kooperativen Lernen ihre individuellen Ziele und ein gemeinsames Gruppenziel

⁶⁰ Nach Haß (2017: 308) besteht eine Gruppenarbeit aus fünf Phasen: (1) Auswahl und Spezifizierung eines Themas durch die Lehrperson oder durch Lehrperson und Lernende gemeinsam, (2) Strukturierung in Teilthemen, (3) Gruppenbildung, Bearbeitung der Teilthemen in den Gruppen, (4) Präsentation der Ergebnisse, (5) Beurteilung der Leistungen von Einzelnen bzw. Gruppen.

⁶¹ Im vorliegenden Projekt ist der Erwerb der Zusatzkompetenzen kein übergeordnetes Ziel des Einsatzes der kooperativen Aufgaben. Allerdings ist zu erwarten, dass die KTN sich über die Bedeutung der Zusatzkompetenzen beim Fremdsprachenlernen bewusst sind. In der Tat äußern nicht wenige KTN, dass ihre Zusatzkompetenzen bei den kooperativen Aufgaben gefördert worden seien (vgl. Kap. 7.6.4.2).

verfolgen. Nicht selten ist die Erreichbarkeit dieses Gruppenziels in der Praxis davon abhängig, wie das Gruppenprodukt bewertet wird. Im Kern sind es die Anreiz- und Bewertungsstrukturen, die die Lernenden für ihre gemeinsame Anstrengung belohnen und zum Lernen motivieren. Nur so kann ein erfolgreiches kooperatives Lernen glücken. Dabei stehen das Setzen und Erreichen der Gruppen- und individuellen Ziele (Zielinterdependenz) im Zentrum (vgl. Mandl/Kopp 2006: 14). Dieser Punkt wird kontrovers diskutiert: Zum einen wird davon gesprochen, dass einzelne Gruppenmitglieder ihre individuelle Verantwortung für die gemeinsamen Ziele übernehmen müssen und der Arbeitsprozess sowie das Arbeitsergebnis der ganzen Gruppe bewertet werden sollten. Gleichzeitig können aber auch individuelle Leistungen der einzelnen Gruppenmitglieder separat bewertet werden. Die Gegenmeinung lautet, dass keine Einzel-, sondern nur eine Gesamtbewertung vorzunehmen sei. Schon immer hat sich für die Anhänger der ersten Position die Frage gestellt, wie eine individuelle Bewertung kooperativer Arbeit aussieht bzw. auf welcher Grundlage sie stattfinden kann. Für alle stellt sich die Frage, wie man Zugriff auf den kooperativen Prozess erhalten kann.⁶² Dazu sagt Würffel (2008: 17): „Je kleinschrittiger aber die Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Mitschreibern werden, umso schwieriger wird es, alle Änderungen systematisch nachzuvollziehen“, wobei kleinschrittige Aufgaben 2.0 von Biebighäuser et al. (2012) als eine Anforderung der guten Aufgaben mit digitalen Medien bezeichnet werden. Für die Untersuchung der Lernprozesse mit komplexen Projekt- und Schreibaufgaben wie Wiki-Aufgaben im vorliegenden BLK gilt auch diese Anmerkung (vgl. Kap. 6.2).

Neben der Offenheit bedingt die produktive Zusammenarbeit allerdings Regeln und Normen (vgl. Huber 2011: 19). Schrittweise soll die Lehrperson den gesamten kooperativen Arbeitsprozess anleiten, indem die Arbeitsstrukturen vorgegeben, den Gruppenmitgliedern

⁶² Odendahl (2007) berichtet im Kontext seiner Erfahrungen mit taiwanesischen Lernenden, dass die Kombination aus einer geeigneten Aufgabenstellung (die er allerdings nicht konkretisiert) und einem Bewertungssystem, das die Bewertung durch die Lehrperson mit einer gegenseitigen Bewertung des gemeinsamen Arbeitsprozesses durch die Gruppenmitglieder kombiniert, Lernende dazu bringen kann, mit großem Engagement kooperativ Texte zu verfassen und zu editieren. In diesem Fall ließen sich die genannten Probleme durch den Einsatz kooperativer Editoren (scheinbar) lösen: Die Lehrkräfte können dabei den Gruppenprozess nachvollziehen und auf dieser Grundlage die Einzelbewertung vornehmen. Allerdings ist es sehr aufwendig und scheint nur realistisch, wenn die Lerner z. B. in hohem Maße arbeitsteilig vorgegangen sind.

In der hier vorgestellten Untersuchung werden Bewertungen der Wiki-Präsentationen aus drei Perspektiven kombiniert: aus der Präsenzlehrkraft, der Online-Tutorin und den Mitlernenden. Wie die KTN diese Bewertungsstrukturen wahrnehmen, wird nicht untersucht. Allerdings wird in der zweiten Studie angeboten, dass die KTN ihre Wiki-Präsentationen im Forum selbst evaluieren sowie gegenseitig bewerten können. Allerdings gibt es nur einen einzigen Beitrag dazu. Dieses Ergebnis widerspricht dem Vorschlag eines KTN und dem Untersuchungsergebnis von Nguyen (2012), wonach die vietnamesischen Deutschlernenden sowohl Selbstevaluationen als auch Fremdevaluationen wünschen (vgl. Kap. 7.3.2). Daraus lässt sich ableiten, dass Bewertungsstrukturen auf jeden Fall in der Aufgabenstellung vorgegeben, systematisch angeleitet und konsequent durchgeführt werden sollen. Es ist wichtig, dass nicht nur die gemeinsame Gruppenarbeit, sondern der Beitrag der einzelnen Lernenden bewertet wird, z. B. anhand eines E-Portfolios.

Rollen zugewiesen werden und eine positive soziale Interdependenz hergestellt wird (vgl. auch Jacobs 2006: 36). Nach Würffel (2007: 25f) können diese Arbeitsschritte direkten Einfluss sowohl auf den Kooperationsgrad als auch auf den Grad der Selbständigkeit der Arbeitsgruppe und anschließend auf den Kooperationserfolg haben. Dabei ist es wichtig, dass das Prinzip der didaktischen Angemessenheit berücksichtigt wird. Je nach Alter, Kompetenz und Vorerfahrungen der Lernenden sollen Arbeitsschritte und Regeln mit Lernenden vereinbart und gemeinsam festgelegt werden (Huber 2011: 19).

Anders als die dominierende Rolle als ein Wissensvermittler im Frontalunterricht ändert sich die Rolle der Lehrkraft in kooperativen Lernformen. Aufgrund der lernerzentrierten Gruppenkonstellation sollen Lehrenden nach Huber (ebd.: 18) erster Linie eine beratende und unterstützende Funktion übernehmen, indem sie geeignete Hilfestellungen für die Arbeitseinteilung und -organisation vorschlagen.

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass die Lehrkraft noch immer eine wichtige Rolle für erfolgreiches kooperatives Lernen einnimmt. Hauptsächlich übernimmt die Lehrkraft die Verantwortung für den ganzen Gruppenprozess, von der Vorbereitung und Planung über die Durchführung bis hin zur Evaluation. Dabei bestehen auch Möglichkeiten für Lernende, an der Mitgestaltung und -bestimmung teilzunehmen, wodurch ihre Kompetenz zum selbstbestimmten Lernen gefördert wird. Deswegen soll die Lehrkraft in kooperativen Lernformen flexibel reagieren, in welchem Fall die Gruppenarbeit offen oder weniger offen strukturiert werden soll. Daneben wird die Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen durch die beratende Funktion erweitert. Für den Einsatz der kooperativen Aufgaben im Rahmen des BLK lässt sich ableiten, dass die Forscherin einige wichtige Aufgaben der Lehrkraft des Präsenzunterrichts übernimmt. Aufgrund der fachlichen Kompetenzen der Präsenzlehrkraft und aus praktischen Gründen ist die Forscherin für die Gestaltung des kooperativen Lernens in der Online-Phase und als Online-Tutorin für die unterstützende und beratende Funktion verantwortlich.⁶³ Im vorliegenden Projekt ist die Zusammenarbeit der Lehrenden und der Online-Tutorin besonders in kooperativen Wiki-Aufgaben von großem Interesse, da diese bestimmt, wie die Aufgaben didaktisch geplant, gestellt, strukturiert und angeleitet sind⁶⁴.

⁶³ Vgl. zur veränderten Lehrerrolle im BLK auch Kap. 3.3.1.1. Die Konsequenzen der neuen Lehrerrolle werden in Kap. 5 im Zuge der Konzeption berücksichtigt.

⁶⁴ Diese Vornahme der didaktischen Entscheidungen über kooperative Aufgaben hat sicherlich Auswirkungen auf den Gruppenprozess mit Wikis, vor allem in Bezug auf die Aufgabenstellung und die Arbeitsteilung (vgl. Kap. 9.3.1.2 und 9.3.2). und die Tutorierung.

2.4.4.2 Gruppenbildung

Konrad/Traub (2010: 55) sind der Meinung, dass die Gruppenbildung keine zu „unterschätzende Rolle“ für den kooperativen Lernprozess spielt. Sie stellen auch fest, dass die Heterogenität der Gruppenmitglieder hinsichtlich Persönlichkeit, Fähigkeit, Verantwortung und Motivation den Gruppenprozess beeinflussen bzw. behindern kann (ebd.). In der Praxis kann die Gruppenbildung von den Lernenden oder von den Lehrenden organisiert werden. Entweder entsteht eine Gruppe aus Mitgliedern mit ähnlichen Vorstellungen wie Interessen, Freundschaft, Sympathie und nach Geschlecht und Sitzordnung (vgl. Huber 2011: 22f). Oder die Gruppenzusammensetzung kann aufgrund einer didaktischen Absicht der Lehrkraft (mit und ohne Mitbestimmung der Lernenden) anhand des Kriteriums Leistung organisiert werden. Dabei wird die Auswirkung der leistungsheterogenen oder -homogenen Gruppenbildung auf den kooperativen Arbeitsprozess noch nicht verbreitet bestätigt (vgl. ebd.: 23, Konrad/Traub 2010: 56).

Neben der Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder ist es für die Gruppenbildung und den Gruppenprozess auch wichtig, wie groß die Gruppe ist. Die Entscheidung über die Gruppengröße hängt vom Alter der Lernenden, von Zielen und von Inhalten des Unterrichts, von Arbeitsmitteln und von Platzverhältnissen des Arbeitsraums ab (vgl. Huber 2011: 23). Huber (ebd.: 23f) schlägt als Faustregel vor, dass eine Gruppe aus drei bis vier Lernenden bestehen sollte, damit sich alle einerseits aktiv am Gruppenprozess beteiligen und andererseits aufgrund des vielfältigen Vorwissens gegenseitig unterstützen können.

Im Fremdsprachenunterricht betrachtet Würffel (wie in Kap. 2.4.3 angerissen) Gruppenzusammensetzungen als eine wichtige Bedingung für den Erfolg des kooperativen Lernens. Dabei üben nach Würffel (2007: 15ff) die angesprochenen Faktoren auf der Ebene der Gruppenarbeit wie Gruppenzusammensetzung und -größe auch den entscheidenden Einfluss auf den kooperativen Lernprozess aus. Sie räumt dabei ein, (ebd.: 18ff), dass das Geschlechterverhältnis sowie die Homogenität bzw. Heterogenität von den Mitgliedern in Bezug auf ihren Sprachstand, ihre Beteiligung und die Gruppengröße für die Gruppenarbeit von großer Bedeutung sind. Ferner beeinflusst und entscheidet die Gruppengröße das Verhalten der Gesamtgruppe und den Kooperationsgrad in allen Phasen. Bei größeren Gruppen besteht das Risiko, „dass die Verantwortlichkeit bzw. das Gefühl des Einzelnen für seine eigene Verantwortung sinkt und sich die Zahl der passiven Teilnehmer erhöht“ (Würffel 2007: 18; nach Johnson/Johnson 1994: 3). Deswegen werden Gruppenprozesse komplexer und bestimmte Aushandlungsprozesse werden schwieriger oder sogar unmöglich. In der Praxis des

Fremdsprachenunterrichts kommen häufig dreiköpfige Gruppenarbeiten und Partnerarbeiten zum Einsatz. Besonders in den Sprechübungen zur Anwendung bestimmter Grammatikstrukturen wird Partnerarbeit oft bevorzugt, was zugleich einem Vorschlag von Huber (2011: 24) entspricht: Partnerarbeiten können effektiv sein, wenn es weniger um die Problemlösung wie in aufgabenorientierten Projektaufgaben, sondern eher um Wissenserwerb handelt. Auch dabei kann die richtige Partnerwahl zum Lernerfolg beitragen (vgl. Hoffmann 2010: 165).

In der vorliegenden Arbeit wird die von Huber (2011) vorgeschlagene Faustregel zur Gruppenzusammenstellung in kooperativen Aufgaben verwendet. Weil die KTN in drei Deutschkursen jung sind und noch wenige Erfahrungen mit Gruppenarbeit haben, setzen sich alle Gruppen überwiegend aus zwei und selten aus drei KTN zusammen. Dabei können sie sich ihre Arbeitspartnerin/ihren Arbeitspartner nach ihren eigenen Vorstellungen für ihre Gruppe aussuchen. Jedoch führt die freie Entscheidung bei der Gruppenbildung alleine nicht automatisch zum gelungenen kooperativen Lernen, wie in Kap. 2.4.4.1 dargelegt wurde. In Kap. 9.3.1.1 werden Aussagen der KTN hinsichtlich der genannten Voraussetzungen des kooperativen Lernens und der Probleme der Gruppenzusammensetzung analysiert.

2.4.5 Kooperatives Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien

2.4.5.1 Vorteile und Nachteile

In Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit werden die Vorteile der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht beleuchtet, wobei es im Kern um die Überwindung der vier Schranken (Zeit-, Raum-, Normen und Analog-Digital-Schranke) geht. In den kooperativen Aufgaben zum Fremdsprachenlernen können ähnliche Vorteile mit digitalen Medien entfaltet werden. Im Vergleich zu Kooperationsformen im herkömmlichen Unterricht finden Hesse et al. (2002: 284f) Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten mit digitalen Medien auch in Bezug auf die genannten Schranken vorteilhaft: Die zeitunabhängige Kommunikation führt dazu, dass die Lernenden mehr Freiraum bei der Zeitverwaltung haben. Sie können wechselseitig synchrone und asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten auswählen, wo es für sie nötig ist. Die Lernenden können beliebig One-to-many- oder One-to-one-Kommunikationssituationen auswählen. Die Gruppenteilnahme ist dank der digitalen Werkzeuge problemlos, schneller und weniger aufwändig und ermöglicht es Lernenden, gleichzeitig in mehreren Gruppen zu arbeiten. Daneben erhalten die Lernenden beim netzbasierten kooperativen Lernen unmittelbaren Zugriff auf andere digitale

Wissensressourcen, was ihren eigenen Lernprozess beschleunigen kann. Besonders dank der vernetzten Hypertexte sind die notwendigen Informationen für die Kooperation jederzeit zugänglich, editierbar, dokumentierbar und wiederverwertbar (vgl. ebd.). Generell kann das kooperative Fremdsprachenlernen mit Hilfe von digitalen Medien vereinfacht und erweitert (vgl. dazu auch Kap. 2.4.5.2).

In erster Linie ermöglichen die zeitliche und räumliche Flexibilität dank der digitalen Medien den Lernenden, mit der Fremdsprache stärker und intensiver umzugehen. Das Forum-Projekt von Becker (2018: 293) bestätigt, dass die Studenten mehr Zeit für „die sprachliche und inhaltliche Reflexion“ investieren und dadurch ihr sprachliches Lernen verbessern und den Inhalt der Forumsbeiträge auf einem relativen hohen Niveau bearbeiten können. Bezüglich der Mündlichkeit wird nach Bonnet et al. (2017: 173) der Prozess der Bedeutungsaushandlung aufgrund der Erhöhung der Redeanteile der Lernenden in Gruppenarbeiten intensiver, wobei mehr sprachliche Interaktion und Kommunikation auf der Inhalts- und Beziehungsebene stattfinden kann. Der Wortschatzerwerb ist vertiefter und in Teilen umfangreicher, „da erarbeitete Wörter stärker mit Vorwissen und außerunterrichtlichen Spracherfahrungen in Bezug gesetzt werden können“ (ebd.).

Ein weiterer Vorteil der digitalen Kommunikation und Kooperation besteht darin, dass die Kommunikationssituationen einschließlich der Kommunikationspartner und -zwecke über synchrone (Text-Chat, Voice-Chat, Video-Chat) sowie asynchrone Kommunikationswerkzeuge (Email, Wiki, Blogs, Forum) authentischer sind.⁶⁵ Wie in Kap. 2.2.2 debattiert wurde, ist die Rolle der Authentizität für den Fremdsprachenerwerb von großer Bedeutung. An erster Stelle erhalten die Lernenden in diesen authentischen Kommunikationssituationen Feedback von echten Kommunikationspartner auf ihre Sprechhandlungen, was ihren Motivationsgrad erhöhen kann (vgl. Biebighäuser/Marques-Schäfer 2009: 425). Nach Rauschelbach/Ritter (2017: 176) kann der authentische Austausch in Korrespondenz-Projekten z. B. via Email zur sprachlichen Entwicklung der Lernenden beitragen.

In Hinsicht auf die sprachbezogene Ebene ist es schwierig festzustellen, ob Korrekturen im E-Mail-Projekt/Tutorium von Tamme (2003) förderlich für den Spracherwerb sind, weil die korrigierten Fehler wieder in den Lernertexten auftauchten. Allerdings zeigen die Ergebnisse dieser Untersuchung eine positive Auswirkung der digitalen Kommunikation und Kooperation,

⁶⁵ Die Authentizität bezieht sich hierbei weniger auf die lernkontextbezogene Authentizität, sondern mehr auf die zielkulturell orientierte Authentizität.

nämlich, dass das Interesse an dem Perspektivenwechsel zum landeskundlichen bzw. interkulturellen Lernen gesteigert wurde und dies „den Lernenden einen emotionalen Zugang zu der fremden Kultur eröffnen könnte“ (ebd.: 200). Auch in einer Untersuchung zum Deutschlernen mit Chats stellen Biebighäuser/Marques-Schäfer (2009: 414) fest, dass die Lernenden „in einer authentischen und spontanen Art“ Muttersprachler kontaktieren und dadurch ihre Deutschkenntnisse testen und erweitern können.

Abgesehen von authentischen Kommunikationskontexten bezieht sich die Authentizität zugleich auf das digitale Lernerprodukt und dessen Veröffentlichung. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, ihre fremdsprachlichen Produkte wie Videos, Texte oder Filme via Internet einem echten Publikum zu offenbaren und mit der ganzen Welt zu kommunizieren, was sie weiterhin motiviert.

Über die genannten Aspekte hinaus sind Differenzierungsmöglichkeiten durch die Vielfalt der erweiterten digitalen Kooperationsmöglichkeiten zahlreich. Deswegen fällt es den Lernenden leichter, den kooperativen Lernprozess nach Bedarf (z. B. *one-to-many* oder *one-to-one*, zeitverzögert oder nicht, mit oder ohne Video sowie durch beliebige Kommunikationswerkzeuge) zu gestalten. Dank der Auswahlmöglichkeiten zum kooperativen Lernen müssen sie automatisch mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen und darüber reflektieren. Sie sind so schrittweise in der Lage, selbständig zu sein und besser mit dem Gruppenprozess umzugehen. Dadurch können sie ihre Lernerautonomie stärken und Sozialkompetenzen erwerben (vgl. Rauschelbach/Ritter 2017: 176, Haß 2017).

Neben den Vorteilen ist auf unterschiedliche Nachteile beim kooperativen Lernen ohne und mit digitalen Medien hinzuweisen. Einerseits können grundlegende Probleme auftreten, die für jede Form kooperativer Konstellationen charakteristisch sind (siehe auch Kap. 2.4.4.2). Die hohe Unterschiedlichkeit der Gruppenmitglieder bezüglich ihrer Leistung, ihres Engagements, ihrer individuellen Kompetenzen (kognitive Fähigkeiten, Vorwissen, metakognitives Wissen und individuelle Verantwortlichkeit) kann dazu führen, dass sie ihre Ideen nicht reibungslos austauschen und zusammenarbeiten können, ohne dass Probleme wie Reduktion des Arbeitsaufwands, Koordinationsverlust oder Gruppenstress auftreten (vgl. Konrad/Traub 2010: 53).

Nachteile können entstehen, wenn die in Kap. 2.4.1 erwähnten Voraussetzungen nicht erfüllt sind: Motivation und Bereitschaft, Mangel an wichtigen Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Evaluation der Gruppenarbeit wie Managementstrategien, Problemlösungskompetenz oder sozialen Kompetenzen. Im Kontext des kooperativen Lernens mit digitalen Medien ist es nach Hesse et al. (2002: 285f). denkbar, dass die Lernenden aufgrund

der Nachteile der computervermittelten Kommunikation wie Reduktion der Kontextinformation, Mangel an sozialer Präsenz und somit Fehlen nonverbaler Hinweisreize, die erschwerte Gruppenkoordination, fehlende Abstimmung über den gemeinsamen Wissenshintergrund, das Überangebot an Informationen oder die fehlende Nachrichtenverbundenheit auf Schwierigkeiten stoßen können.

Im spezifischen Kontext des Fremdsprachenlernens, in dem die Lernenden im Gruppenprozess idealerweise mit anderen in Fremdsprachen schriftlich oder mündlich kommunizieren, können Auswirkungen dieser Nachteile noch stärker ausfallen und Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten auslösen. Tamme (2003: 198ff) stellt in ihrer empirischen Untersuchung zu E-Mail-vermittelter Kommunikation fest, dass die Tutees ihre Fragen sowie Probleme nicht verständlich formulieren können und dass diese mangelnde Darstellung zu Verständnisschwierigkeiten seitens der E-Mail-Tutoren führen kann. Ähnliche Probleme können auch in Kooperation mit asynchronen Kommunikationswerkzeugen auftreten, da die Lernenden ohne Zeitverzögerung miteinander interagieren. Aufgrund des Zeitdrucks werden Sätze mit Rechtschreib-, Grammatikfehlern oder in umgangssprachlicher Form getippt (vgl. Biebighäuser/Marques-Schäfer 2009: 416). Solch unkorrekter sprachlicher Input sollte besonders im Anfängerniveau vermieden werden.

Sowohl bei den synchronen als auch asynchronen Online-Kommunikationswerkzeugen können die Frequenz und die Länge der Interaktion zwischen den Lernenden den Kommunikationsprozess beeinflussen. Im Vergleich zu face-to-face-Kommunikation können nach Tamme (2003: 199) Gesprächsakteure im Zusammenhang mit ihren individuellen Mail-/Chat-Gewohnheiten, dem Stand der Kommunikationsbeziehungen und der Themengestaltung bestimmen, wann, wie oft und wie lange sie miteinander kommunizieren. Ihre Untersuchung zur Email-Kommunikation zeigt, dass die Maillänge und -frequenz seitens der Tutoren für den Erfolg der Email-Tutorien von entscheidender Bedeutung ist (vgl. ebd.). Anders als die zeitverzögerte Email-Kommunikation, bei der Texte in der Regel länger ausfallen, handelt es sich bei Chatbeiträgen laut Biebighäuser und Marques-Schäfer (2009: 414) um „tendenziell kürzere und fragmentarische“ Texte. Solche Texte (und Emoticons) können im schlimmsten Fall das Verständnis der Gesprächspartner und das Gespräch negativ beeinflussen, indem es unterbrochen wird. Außerdem ist es für die synchrone Kommunikation im Chat und vor allem in Chat-Gruppen typisch, dass die große Anzahl der Teilnehmenden und der Themen die Klarheit der Beiträge beeinflusst und zu Missverständnissen führen kann (vgl. ebd.).

Im vorliegenden Projekt ist die Online-Kommunikation nicht der zentrale Untersuchungsgegenstand. Allerdings macht der Diskurs deutlich, dass die Online-

Kommunikation positive und negative Auswirkungen auf die Gruppenarbeit sowie auf den Schreibprozess mit Wikis haben kann. Wie groß diese Einflüsse sind und welche Konsequenzen sie auf den Lernprozess und die Lernereinschätzungen haben, wird in Kap. 9 beleuchtet.

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass die fünf Basiselemente für das erfolgreiche kooperative Lernen unerlässlich sind und daher alle Mitglieder kontinuierlich darauf aufmerksam gemacht werden sollen. Im gesamten Kooperationsprozess gilt es bewusst damit umzugehen, indem ein strukturierter Plan von der Phase der Gruppenbildung, über die klare Rollenverteilung, dem Schaffen positiver Interdependenzen bis hin zur Evaluationsphase erarbeitet wird (vgl. Haß 2016: 338f). Gerade durch die Arbeit mit digitalen Medien ist dies nötig, weil die digitale Kommunikation von den genannten Faktoren beeinflusst werden kann. Die Gruppenmitglieder sollen sich vor allem bewusst sein, dass sie „zu gleichen Teilen Verantwortung für den gemeinsamen Dialog tragen“ (Tamme 2003: 199). Nur unter diesen Bedingungen (positive Interdependenz und Verantwortlichkeit) entsteht kein negatives Gefühl wie bei einigen Tutoren im erwähnten Projekt von Tamme.

In Kapitel 9.3 der vorliegenden Arbeit wird dargelegt, welche Vorteile und Nachteile der digitalen Kommunikationsmöglichkeiten im BLK vor allem mit Wiki von den vietnamesischen DaF-Lernenden genannt werden.

2.4.5.2 Digitale Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht

Dank der Überwindung der vier Schranken im Unterricht werden das Fremdsprachenlernen und besonders die Kooperationsmöglichkeiten erheblich vereinfacht und erweitert (vgl. Kap. 2.2.2). Ludwig/Van de Poel (2017: 22) wenden ein, dass digitale Medien „aufgrund ihres sozialen, interaktiven und kommunikativen Charakters vielfältige Möglichkeiten bieten, kollaborative Lernprozess aufzubauen oder zumindest zu unterstützen.“ In Kap. 2.3 und 2.4 werden neue Lernmöglichkeiten zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien dargestellt. Im vorliegenden Kapitel wird auf konkrete Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht eingegangen.

Je rasanter informationstechnologische Innovationen voranschreiten, desto mehr neue Funktionen besitzen digitalen Medien. Verglichen mit traditionellen Medien findet eine erhebliche Erweiterung von Funktionen der digitalen Medien sowohl im Alltagsleben als auch im Fremdsprachenunterricht statt. Das Internet fungiert nach Biechele (2005a: 5) nicht nur als Unterhaltungsmedium, sondern als ein wichtiges Hilfs- und Kommunikationsmittel, das nun nicht mehr nur auf Handys und Netbooks, sondern auf Smartphones und Tablets jedem jederzeit

mobil zur Verfügung steht. Im Fremdsprachenunterricht werden vor allem Kommunikations-, Interaktions- und Kooperationsmöglichkeiten zum Fremdsprachenlernen durch die schnelle Raumüberwindung erweitert und erneuert (vgl. Rösler 2004: 49, vgl. auch Kap. 2.2.2.1). Es gibt eine Vielzahl verschiedener Medien bzw. Softwaresysteme, sog. „groupware“, die den Gruppenaustausch in CMC-Szenarien unterstützen können.

Synchronität \ Reichhaltigkeit	tendenziell synchron	tendenziell asynchron
tendenziell textbasiert	Instant Messaging SMS Chat	Forum Wiki Weblog
tendenziell multimedial	Telefongespräch Audiokonferenz Videokonferenz	Voicemail MMS MOOC

Tab. 2-4: Typologie der Kommunikationsmedien nach Petko (2014: 85)

Die Tab. 2-4 zeigt vier Typen von Kommunikationsmedien, die sich durch den Grad der Synchronität, Modalität und Codalität unterscheiden. Die meisten davon sind im Fremdsprachenunterricht bekannt und werden mitunter in kooperativen Unterrichtsszenarien eingesetzt. Die Szenarien finden nach Hesse et al. (2002: 284f) in drei Kooperationsformen statt: Kombination mit netzbasiertem Informationsaustausch und Kommunikation zwischen Face-to-face-Phasen/Präsenzphasen, wie sie auch im adaptierten BLK eingeplant wird; vollvirtuelle Klassenzimmer mit synchroner und asynchroner Kommunikation; vollvirtuelle Kooperation ohne zeitliche Begrenzung wie in virtuellen Lerngemeinschaften. Die drei netzbasierten Kooperationsformen unterscheiden sich darin, wie verbindlich die Teilnahme ist, ob und wie häufig die Teilnahmezusetzungen verändert werden bzw. ob eine Moderation erfolgt – und falls ja, welche Funktion der Moderator übernimmt.

Die Studien zum kooperativen Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, die in den letzten Jahren erschienen sind, belegen deren vielfältige Einsatzmöglichkeiten im Unterricht: Email-Projekte (Tamme 2003), WWW-Projekte (Platten 2007), computervermitteltes Schreiben und Fremdsprachenlernen in einer didaktischen Schreibwerkstatt (Platten 2008), Web 2.0-Anwendungen (wie die Chat-Studie von Marques-Schäfer 2013), Second-Life (Biebighäuser 2014) usw. Neben den wichtigen Kommunikationskanälen werden unterschiedliche Medien zur Unterstützung des kooperativen Lernens eingesetzt, z. B. Videoportale, Fotoportale, Google Text und Tabellen, kooperative Online-Editoren oder Video-Konferenzen. Seit Smartphones sowie andere mobile Geräte immer mehr einen Platz im Alltagsleben einnahmen, konnte die Kooperation und Kommunikation sogar zeit- und ortsunabhängig über Apps auf sozialen Netzwerken bzw. ihren Anwendungen oder Lerncommunitys stattfinden. Via Augmented Reality ist es sogar möglich, eine Stadt zu erkunden und sich über landeskundliche

Informationen auszutauschen (vgl. Fourie 2017, Falk 2017). Rösler (2012) hat diese Entwicklung und Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht durch digitale Medien in der folgenden Abbildung dargestellt.

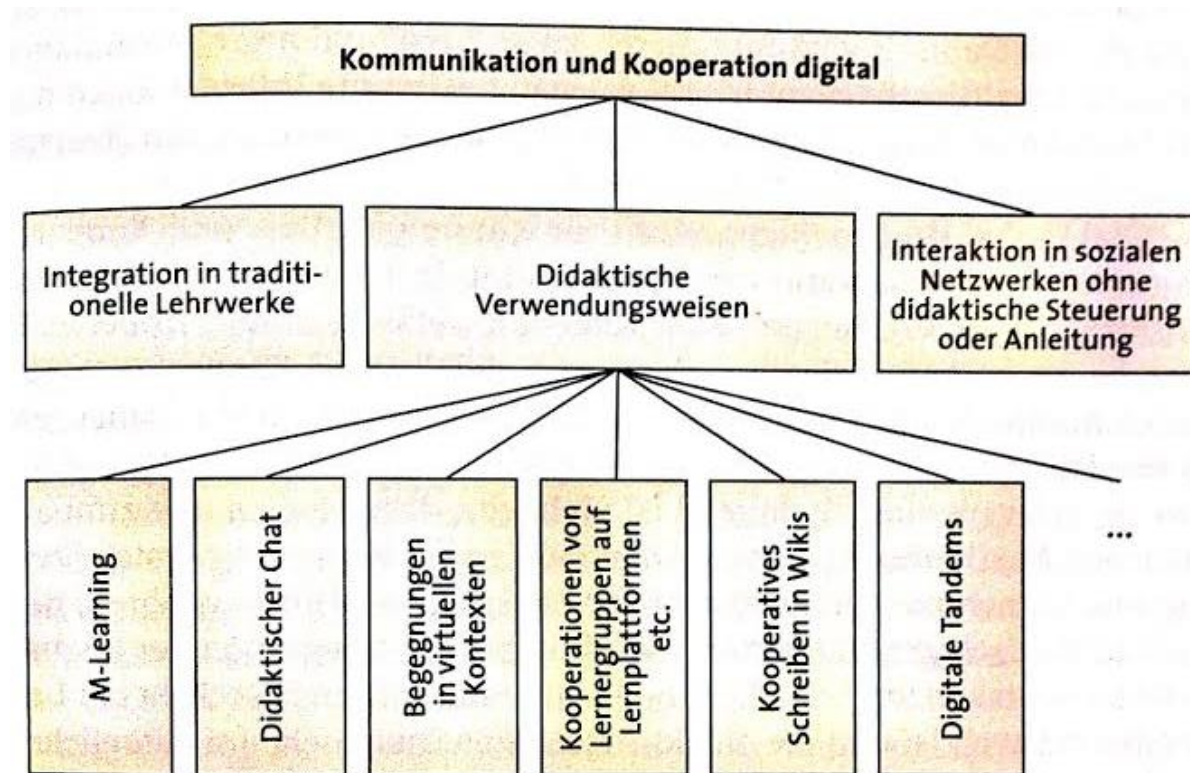


Abb. 2-13.: Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht durch digitale Medien (Rösler 2012: 33)

Aus dem Schaubild in Abb. 2-13 wird erkennbar, dass digitale Kommunikation und Kooperation im Fremdsprachunterricht unterschiedlich eingesetzt werden können. Digitale Medien können erstens in traditionelle Unterrichtsstunden und Lehrwerke im Kontext kooperativer Aufgaben integriert werden, z. B. wenn es um Medien, Lerntipps, landeskundliche Rechercheaufgaben oder Internet-Aufgaben geht.⁶⁶ Darüber hinaus werden digitale Medien und Werkzeuge mit Absicht in einigen didaktisierten Kooperationsaufgaben zur Verfügung gestellt. Zuletzt können Fremdsprachlerner außerhalb des Fremdsprachenunterrichts mit anderen Lernenden sowie Muttersprachlern ohne didaktische Steuerung oder Anleitung in sozialen Netzwerken wie z. B. Facebook kommunizieren. Zu den erweiterten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten durch digitale Medien stellt Rösler (ebd.: 57f) fest, dass Lernende zielsprachliche Texte und potenzielle Gesprächspartner unmittelbar erreichen und dass Möglichkeiten zur „Rezeption und Produktion der zielsprachlichen Texte“ außerhalb des

⁶⁶ Vgl. hierzu das Lehrwerk „Tangram“.

Unterrichts deutlich vielfältiger sind. In diesen neuen Kommunikationsmöglichkeiten können Lernende „über die für sie selbst inhaltlich relevanten Themen kommunizieren“, wodurch der Erwerbsprozess der Fremdsprache „eine neue Qualität“ erhalten kann (ebd.).

Wie Abb. 2-1 verdeutlicht, werden Wikis als eine erweiterte Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeit zum Fremdsprachenlernen angesehen. Auch in der vorliegenden Arbeit gilt das Wiki als ein zentrales Kommunikationsmedium im BLK und zum kooperativen Lernen bzw. zum computergestützten kollaborativen Schreiben. Zunächst soll ihr konkreter Einsatz vorgestellt werden, ergo für welche Lernziele sich Wikis eignen, mit welchem methodischen Ansatz Wiki eingesetzt werden können und welche Aufgaben mit Wiki verbunden sind.

2.4.6 Kooperatives Lernen mit Wiki

2.4.6.1 Wiki

Das Wort *Wiki* wurde vom hawaiischen ‚wikiwiki‘, zu Deutsch ‚schnell‘, abgeleitet (vgl. z. B. Arnold et al. 2013: 180). Darunter wird eine Sammlung von Webseiten bzw. Hypertexten verstanden, die durch Links im Netz miteinander verknüpft sind. Auf den einzelnen Seiten können Nutzende Inhalte nicht nur lesen, sondern auch selber erstellen, online bearbeiten und verändern.

Im E-Learning-Bereich verfügen Wikis über unterschiedliche Funktionen, die gewisse Vorteile für den Lernprozess aufweisen und die kooperative Wissenskonstruktion unterstützen (vgl. ebd.: 180f). Zuerst ermöglicht ein Wiki dank des gemeinsamen Web-Content-Management-Systems den Lernenden, auf einfache Art und Weise Webseiten, Texte bzw. Wiki-Beiträge gemeinsam schnell zu erstellen und nachzubearbeiten. Jeder darf jede erstellte Seite jederzeit ändern sowie die Texte mit Hilfe von Editoren – Textverarbeitungsprogramme, Formatierungsoptionen und das Einbinden von Grafiken, Mediendateien, Tabellen – inhaltlich und formal formatieren (vgl. Dorok 2008: 19f). Die Möglichkeit zur gemeinsamen Texterstellung und gleichzeitig zur gemeinsamen Wissenskonstruktion kann nach Dorok (ebd.) „in fast idealer Weise“ das konstruktivistische Lernen unterstützen (vgl. auch Kap. 2.1.3).

Wiki-Seiten sind nicht hierarchisch strukturiert, sondern durch Querweise miteinander verbunden, was es den Lernenden auch ohne HTML-Kenntnisse erleichtern kann, Quer-Beziehungen zwischen Wiki-Beiträgen sowie Lerninhalten herzustellen bzw. diese einfach miteinander zu verlinken. Außerdem verfügen Wikis über einige Funktionen zur Förderung der kooperativen Arbeit, wie Arnold et al. (2013: 180) ausführt:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">(1) Revisionskontrollsystem: es ermöglicht, gelöschte oder veränderte Seiten in ihren ursprünglichen Zustand zu versetzen(2) Differenzfunktion: hiermit können die Veränderungen des letzten Autors angezeigt werden, d.h. es kann ein sogenannter Versionenabgleich durchgeführt werden. Die gelöschten und hinzugefügten Textelemente werden dabei (z. B. farbig) gekennzeichnet(3) chronologische Übersichtsliste der veränderten Seiten(4) Backlink-Funktion: eine Liste von Verweisen auf eine Seite(5) Suchfunktion: eine Volltextsuche innerhalb des Wikis(6) Kommentarfunktion: jede Seite kann kommentiert werden |
|---|

Tab. 2-5: Wichtige Wiki-Funktionen nach Arnold et al. (2013: 180)

Auf der eingesetzten Lernplattform werden fast alle in Tab. 2-5 genannten Hauptfunktionen des Wikis angeboten, wie das anlegen, anzeigen, bearbeiten, kommentieren und verfolgen von Wiki-Seiten, Spezialseiten, der Upload von Dateien sowie die Administration. All dies ermöglicht das kooperative Schreiben mit Wikis unter minimalen Aufwand.

Dank dieser Funktionen kann der kollektive Bearbeitungsprozess des Wissens unmittelbar verfolgt werden, weil jede Änderung immer gespeichert und auch wiederhergestellt werden kann. Zusätzlich bieten manche Wikis die automatische Archivierung aller Bearbeitungsversionen aller Wiki-Seiten, Upload-Funktionen für Dateien, die Einschränkung der Offenheit des Systems durch Vergabe von Benutzerrechten oder Anmeldepflichtungen (vgl. Platten 2008: 6). Dadurch erhalten alle Textautoren und auch die Lehrkraft nicht nur einen aktuellen Blick auf das Endprodukt, sondern auf den gesamten Arbeitsprozess (vgl. Arnold et al. 2018: 180). Unterschiedliche Versionen der Texte können miteinander verglichen werden, wodurch die Gruppenmitglieder sich gegenseitig nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich korrigieren können und die Lehrkraft den Gruppenprozess verfolgen und Leistungen der einzelnen Lernenden einschätzen kann. Nach Dorok (2008: 19f) erlaubt die Versionskontrolle „den Lernern ein experimentelles Vorgehen und lässt Fehlertoleranz zu, so dass die Wissenserarbeitung eher als pädagogischer Prozess, denn als vordergründig ergebnisorientiert gesehen werden kann.“

Ursprünglich wurden Wikis in den 90er-Jahren zur Kooperation in kleineren Gruppen genutzt, in denen gemeinsam Computer-Programmerroutinen erstellt wurden, ähnlich wie bei Google Docs. Später wurde das Prinzip erweitert und auch in anderen Bereichen angewendet. Überwiegend können Wikis in Bildungskontexten zur Ergebnissicherung (z. B. bei Projektarbeiten, als Gruppen-Lerntagebücher sowie zur Präsentation von Gruppenarbeiten) eingesetzt werden (vgl. ebd.). Mit dem Wiki-Prinzip des „gemeinsame[n] Tuns“ und mit Hilfe der vorgestellten Funktionen ist es vorstellbar, dass Wikis auch für die Entwicklung von strukturierten und kreativen Schreibformen im Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Als

nächstes wird daher auf die Wiki-Einsatzmöglichkeiten beim Fremdsprachenlernen eingegangen.

2.4.6.2 Wiki-Einsatz im Fremdsprachenunterricht

Mit denen in Kap. 2.4.4.1 genannten Vorteilen könnte der Wiki-Einsatz im Fremdsprachenunterricht sinnvoll sein. In diesem Kapitel werden Einsatzmöglichkeiten zum kooperativen Fremdsprachenlernen dargelegt, wobei eine typische Wiki-Aufgabe mit den spezifischen Eigenschaften der Handlungsorientierung, Aufgabenorientierung, Projektorientierung konkret beschrieben wird.

Dank ihrer besonderen Funktionen werden Wikis in verschiedenen Lernkontexten des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt. An erster Stelle können sie die Lernenden benutzen, um Texte zu verfassen, zu verändern oder Textversionen mittels Versionenkontrollen zu vergleichen und Texte der anderen zu kommentieren. Nach Dorok (2008) ermöglichen die Editierbarkeit, die Versionskontrolle und das Feedback sowohl Kooperation als auch intensives individuelles Arbeiten. Insbesondere kommt ein Wiki oft als relevantes Werkzeug zum kollaborativen Schreiben zum Einsatz, um die Organisation der Gruppenarbeit zu unterstützen sowie den kooperativen Schreibprozess anzuregen (Rösler/Würffel 2014: 130). Für die meisten Lernenden ist diese Möglichkeit, gegenseitig zu korrigieren - Texte der Anderen zu überarbeiten oder die Fremdkorrektur für ihre eigenen Texte zu erhalten, eine neuartige Erfahrung und für den Fremdsprachenerwerb sehr sinnvoll (vgl. Biebighäuser et al. 2012: 44f; Rösler/Würffel 2014: 131). Daneben ist ein Wiki durch seine unmittelbare Zugänglichkeit nicht nur als ein Produktions- und Kommunikationsmedium, sondern auch als Publikationsmedium geeignet (vgl. Rösler/Würffel 2014: 131). In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts kann ein Wiki wie folgt zum Einsatz kommen (vgl. ebd.:136). Durch das gemeinsame Verfassen von Sachtexten jeder Art, z. B. eine Sammlung von Buch- und Filmrezensionen, Essays, Pro- und Kontra-Texten, landeskundlichen Informationstexten; durch die gemeinsame Erarbeitung von Link-Listen; zur Vorbereitung von Projekten und Ergebnispräsentationen; zur Organisation einer Kleingruppenarbeit (Terminabsprache, Aushandlung und Dokumentation von Ergebnissen etc.); durch Verfassen von Lerntagebüchern und kreatives Schreiben (z. B. ein Literaturprojekt zum Roman *Lupita Mañana*, vgl. Raith/Raith 2008: 22ff) .⁶⁷ Bei solchen

⁶⁷ Neben den genannten Einsatzmöglichkeiten hat u.a. Klötzke (2012: 141ff) andere Szenarien mit Wikis für die Grundstufe DaF skizziert und durchgeführt: Wiki-Übungen zum Erlernen der Wiki-Formatierung, Wiki-Übungen zur Festigung der Wiki-Funktionen und zur Textproduktion, Wiki-Seiten von und für Schülerinnen: Wortschatzübungen und andere Aufgaben, Übungen zum kooperativen Schreiben, Übungen zum projektorientierten Lernen, Wiki -Quest: eine fiktive Reise vorbereiten, Bearbeitung eines literarischen Themas und zur Prüfungsvorbereitung. Mit diesen Einsatzmöglichkeiten kann schrittweise auf das Lernen mit Wikis

Einsatzmöglichkeiten, insbesondere aber den Schreibprojekten, sticht ins Auge, dass nicht nur das Produkt (Wiki-Seiten), sondern auch der Gruppenprozess im Vordergrund steht oder mindestens genauso wichtig ist wie das Produkt (vgl. Weidner 201: 29). Es handelt es sich um wichtige Aspekte der kooperativen Arbeit, etwa wie das Produkt, z. B. der Text, entstanden ist, wie die Lernenden sich gegenseitig korrigieren, wie sie einander Feedback geben oder wie das Arbeitsprodukt Schritt für Schritt besser geworden ist. Auf diesen Grundlagen können die Lernenden wissen, was sie dabei voneinander lernen können, z. B. in Bezug auf Wortgebrauch oder neue Ausdrücke und Grammatikstrukturen. Auch aus diesem Grund ist der kooperative Aspekt in der Aufgabenstellung der Wiki-Aufgaben nicht zu vernachlässigen, weil die kooperative Textproduktion häufig nur dann erreicht werden kann, „wenn geeignete Aufgaben gestellt und wenn die Lernenden im Prozess vom Lehrenden unterstützt werden“ (vgl. Würffel 2008: 18, Biebighäuser et al. 2012: 44).

Im DaF-Unterricht kann ein Wiki in Szenarien vorkommen, in denen die Schüler zum Beispiel eine Projektarbeit, eine kreative Schreibaufgabe, ein Wiki-Glossar mit Link-Sammlung oder Wiki-Quests erledigen (vgl. für weitere konkrete Beispiele Raith/Raith 2008:22ff).

Einsatz des Wikis im Format einer Projektaufgabe

Im durchgeführten Konzept der vorliegenden Arbeit wurden vorgegebene Wiki-Aufgaben im lehrwerkgestützten Moodle-Kursraum von *StudiOD* adaptiert (vgl. Kap. 5). In Kombination mit den bearbeiteten Lerninhalten des Präsenzunterrichts, in diesem Fall „Weimar“ und „Feste“, können die Kursteilnehmer mit den Wiki-Aufgaben die angesprochenen Themen aktualisieren, vertiefen und erweitern, wobei viele Lerneraktivitäten in unterschiedlichen Arbeitsformen stattfinden und rezeptive und produktive Lernziele erreicht werden können (vgl. Schomer 2005: 17ff). Dadurch können kombinierte Sprachfertigkeiten im natürlichen Kontext abwechslungsreich trainiert und selbständiges Lernen angeregt werden. Im Weiteren wird vorgestellt und diskutiert, wie ein Wiki-Einsatz im Format einer Projektaufgabe in der Praxis aussieht.

Die eingesetzten Wiki-Aufgaben sind als eine komplexe Recherche-Aufgabe mit Projektcharakter gestaltet, in der die Arbeitsergebnisse in Form einer Präsentation am Ende

vorbereitet werden, indem die Lerner zu Beginn den Umgang sowie die einzelnen Funktionen kennen lernen und danach komplexere Projektaufgaben lösen.

anhand und mithilfe des erstellten Wiki-Beitrags (ähnlich wie in Internet-Projekten, WWW-Aufgaben, Präsentationen) vor der Lernergruppe präsentiert werden (vgl. auch Kap. 5.2.4.2)

Phasen	Lerneraktivitäten	Sprachfertigkeiten
Vorbereitung (Einzelarbeit)	recherchieren selektiv zusammenfassen	lesen
Wiki-Beitrag verfassen (Einzelarbeit und Gruppenarbeit)	ausdrücken, umformulieren kooperatives Schreiben: lesen, korrigieren	schreiben lesen
Präsentieren und Evaluation (im Plenum)	Arbeitsergebnisse präsentieren	sprechen schreiben hören

Tab. 2-6: Arbeitsschritte der Wiki-Aufgaben „Weimar-Projekt“ und „Feste“

Die Tab. 2-6 zeigt die Arbeitsschritte der eingesetzten Wiki-Aufgaben, die aus drei Phasen bestehen: Vorbereitungs-, Verfassungs- und Präsentationsphase. In den einzelnen Phasen führen Lerner dazugehörige Aktivitäten aus und üben dabei Sprachfertigkeiten. Im Vergleich zu einer üblichen Recherche-/WWW-Aufgabe und einer Präsentation werden bestimmte Arbeitsschritte im Präsenzünterricht vor der Wiki-Aufgabe durchgeführt, z. B. die Aktivierung des Vorwissens und die semantische Vorentlastung von neuen Wörter durch einen vorgegebenen Lesetext im Lehrwerk (vgl. Dannerer/Fandrych 2012: 11; Schomer 2005: 19). Die Vorbereitungs- und Präsentationsphase und die darauf bezogenen Aktivitäten sind traditionellen Präsentationsaufgaben ähnlich (vgl. Berkenmeier/Grundwürmer 2012: 13).

In der Vorbereitungsphase geht es überwiegend ums Recherchieren. Die Rechercheaufgabe wird im Präsenzkurs erklärt, wobei Vorlieben, Interessen und Nachfragen der Kursteilnehmer berücksichtigt, relevante Wissensressourcen zur Informationsschaffung vorgestellt, wichtige Arbeitsstrategien sowie Redemittel für die Kommunikation zum Thema angeboten werden (vgl. Kap. 5.2.4.2). Nur die Präsentationsform mithilfe des Wiki-Beitrags wird festgelegt. Danach werden Arbeitsgruppen gebildet und die Teilaufgaben auf diese verteilt. Nach Schomer (2005: 18ff) wird der Arbeitserfolg durch diese genaue Ablaufplanung der Recherche besser gesichert. Allerdings ist der Schwierigkeitsgrad der Suche nach Informationen noch von der Art der Fragestellung abhängig. „Je geringer die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden sind, desto stärker müssen sie bei ihrer Recherche gelenkt werden“ (vgl. ebd.: 18). Für das Niveau A2.2 der fortgeschrittenen Anfänger wird in der Rechercheaufgabe erwartet, dass die Kursteilnehmenden ohne vorgegebene Suchquellen passende Schlagwörter in Suchmaschinen eingeben können. Die erforderlichen Informationen finden sich allerdings in den ersten Suchergebnissen bzw. Seiten. Hier findet sprachliches Lernen bereits auf unterschiedlichsten Ebenen statt, wie z. B. durch die Orientierung auf der Benutzeroberfläche der aufgerufenen

Seiten (vgl. ebd.). Zur Erleichterung der Suche wird nicht wirklich von einer umfassenden, längeren Recherche gesprochen, sondern eher von einer einfachen und kurzen, in der bestimmte Informationen zu den vorgegebenen Inhaltspunkten gesucht werden (vgl. ebd.: 18f). Die Lernenden sollen somit jene Informationen raussuchen, die sie für die Inhaltspunkte brauchen, und den Rest herausfiltern, den sie auf ihrem Sprachniveau noch nicht verstehen. Anders gesagt geht es also um das selektive Lesen – eine der typischen Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht, die von Anfang an eingeübt wird.

Durch die Recherche können die Lernenden einerseits einen besseren Überblick des recherchierten Themas gewinnen und andererseits wichtige Informationen in Form von Stichwörtern für die vorgegebenen Fragen sortieren und beschaffen. Mithilfe der Stichwörter verfassen sie einen Wiki-Beitrag. Es passiert dabei oft, dass die Lernenden einfach ganze Absätze kopieren und in ihren Beitrag (teils gekürzt) einfügen. Dennoch versuchen einige gesammelte Informationen in ihre eigenen Wörter umzuformulieren und verständlich für sie selbst und für die anderen Mitlernenden auszudrücken, besonders wenn die Aufgabestellung das konkret anfordert. Falls bestimmte Wörter, Ausdrücke und Strukturen ihnen unbekannt vorkommen, dann müssen sie diese nachschlagen, um sie im Wiki-Beitrag korrekt zu verwenden (vgl. Kap. 9.5.2). Dieser Prozess ähnelt dabei der Inhaltsangabe eines Lesetextes in Papierform. Die Lernenden müssen beim Lesen Schlüsselwörter auswählen und unterstreichen. Danach versuchen sie, den wichtigen Inhalt mit eigenen Wörtern zusammenzufassen, indem sie zentrale Stellen umformulieren (vgl. Berkemeier/Grundwürmer 2012: 15). Durch diese Versuche entstehen Wiki-Texte.

In der nächsten Phase der kooperativen Schreibaufgabe mit einem Wiki ist zu erwarten, dass die Lernenden ihre Texte oder Textabschnitte gegenseitig lesen, eventuell mehrmals korrigieren und verbessern. Dabei kann es abermals nötig sein, dass sie weitere unbekannte Wörter oder Grammatikphänomene nachlesen müssen. Dank dieser Arbeitsprozesse können ihre Sprachkenntnisse wiederholt, vertieft und erweitert werden.

Bevor die Lernenden ihre Arbeitsergebnisse präsentieren, d. h. in eine inhaltlich und sprachlich zusammenhängende Form bringen, ist es ideal, dass sie die Präsentation einüben, aber nicht durch Vorlesen. Damit sie nicht frustriert sind, die gesuchten Informationen sprachlich angemessen und hörengerecht zu präsentieren, müssen sie mit sprachlichen Mitteln wie Redemitteln / Formulierungen / Sprechvorlagen ausgerüstet sein (vgl. Schomer 2005).

Es sind die Lernenden, die für eine verständliche Präsentation zuständig sind, wobei es auch die Zuhörer zu aktivieren gilt (vgl. (Dannerer/Fandrych 2012: 5). Dabei werden mündliche, schriftliche, produktive und rezeptive Fertigkeiten trainiert (vgl. ebd.: 5f). Insbesondere ist die Möglichkeit, ein eigenes Produkt – in diesem Fall Rechercheergebnisse zu einem landeskundlichen Thema – vor der Lernergruppe zu präsentieren, ein authentischer Sprech- und Kommunikationsanlass, der der Zielgruppe in ihren zukünftigen Studiengängen im Zielsprachenland häufig begegnen wird. Jedoch werden solche Anlässe nur selten im Unterricht hergestellt. Nach der Präsentationsphase ist es sinnvoll, dass die Lernenden über die Ergebnisse diskutieren, Fragen zu sprachlichen und inhaltlichen Defiziten stellen und sich austauschen. Anschließend können sie den gesamten Arbeitsprozess evaluieren, darüber reflektieren, Verbesserungsvorschläge geben sowie Anschlussrecherchen planen (vgl. Schomer 2005: 19). Anhand der Beschreibung einer typischen und idealen Projektaufgabe mit Wiki-Einsatz bleibt festzuhalten, dass die Lernenden in einzelnen Phasen der Wiki-Aufgabe aktiv (rezeptiv und produktiv) mit der Fremdsprache handeln, weshalb die Methode tauglich ist, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu erweitern. Wie sie ihre Sprach- und vor allem Schreibkompetenzen sowie ihre Ausdrucksfähigkeit mit einer Wiki-Aufgabe entwickeln können, wird im nachstehenden Kapitel erhell.

2.4.6.3 Potenziale des kollaborativen Schreibens mit Wiki

Dass der Wiki-Einsatz ein gemeinsames Arbeiten und Schreiben ermöglicht, gilt als ein innovativer Beitrag der digitalen Medien zur qualitativen Verbesserung des kooperativen Lernens im Unterricht (vgl. Biechele 2005a: 9). Würffel (2010: 1211f) fügt hinzu, dass Online-Schreibaktivitäten mit asynchronen Werkzeugen wie Wiki oder Blogs den Spracherwerb fördern können. In welcher Hinsicht das kollaborative Schreiben mit Wikis das Fremdsprachenlernen fördert, ist Gegenstand dieses Kapitels. Wie in Kapitel 2.4.6.2 angedeutet wurde, eignen sich Wikis im Fremdsprachenunterricht als Produktions-, Kommunikations- und Publikationsorte, weshalb sie über viele Potenziale verfügen. Im Folgenden wird auf diese drei zentralen Potenziale eingegangen.

Als Schreibtool bietet Wiki zunächst viele Gelegenheiten, um zu schreiben bzw. die Schreibfertigkeit zu üben. Im Fremdsprachenunterricht und auch im kommunikativen Unterricht kann die Schreibfertigkeit „unter verschiedenen Gesichtspunkten Relevantes zur Bildung sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen“ beitragen (Portmann-Tselikas 2010: 92ff). Gegenüber dem Sprechen in der face-to-face Kommunikation gelten besonders die Vorarbeit und der langsame und aufmerksame Verarbeitungsprozess als ein großer Vorteil des

Schreibens: Die Lerner haben mehr Zeit für die Verbindung von bereits verfügbaren Elementen und Strukturen mit noch wenig beherrschten Elementen. Zudem müssen sie der sprachlichen Form mehr Aufmerksamkeit schenken, was ihre Äußerungen in Texten verbessern kann (vgl. ebd.).

Eine Besonderheit der Aufgabe ist das zentrale Wiki-Prinzip, wonach Lerner einen Wiki-Beitrag *gemeinsam* verfassen. Krings (2016: 109) vertritt die Meinung, dass sich kooperatives Schreiben positiv und nachhaltig auf den Schreibprozess in kognitiver und affektiver Hinsicht auswirkt. Diese Meinung kann mit Blick auf die gemeinsame Wissenskonstruktion geteilt werden (vgl. Kap 2.1.3). Durch die gemeinsame Durchführung der einzelnen Phasen – von der Vorbereitung über die Planung bis hin zur Überarbeitung – reduziert sich die entstehende Komplexität. Fokussiert werden immer Teilaspekte der Aufgabe, die ihr Gelingen gleichsam fördern (vgl. Krings 1992, zit. nach Portmann-Tselikas 2010: 95).

Die nächste Besonderheit besteht darin, dass die Lerner gemeinsam mit einem digitalen Schreibwerkzeug schreiben und ihre Schreibprodukte in digitaler Form produzieren und später veröffentlichen können/müssen. Als Produktionsort ist das Wiki-System simpel gestrickt, da ohne HTML-Vorkenntnisse digitale Texte verfasst werden können, und dies in einem realen Schreib- und einem authentischen Kommunikationskontext. Im Unterschied zu einer Schreibaufgabe des Präsenzunterrichts haben die Lernenden mehr Zeit und sie können alle Hilfsmittel benutzen, z. B. Wörterbuch nachschlagen bei neuen Wörtern, zusätzliche Informationen recherchieren, um die Aufgabe zu bewältigen. In Bezug auf den Kommunikationskontext können sie in öffentlichen Wikis wie der Wikipedia über ihre Texte sogar mit der ganzen Welt kommunizieren (vgl. Rösler/Würffel 2013: 257f). Diese Texte können nachträglich jederzeit mit unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten verändert, ergänzt, gelöscht, gespeichert und beliebig oft überarbeitet werden. Diese Vorteile ermöglichen es den Lernenden, ihren eigenen Text besonders in sprachlicher Hinsicht ohne großen Aufwand zu reflektieren und die Qualität bis zu einem gewissen Grad zu verbessern. Darüber hinaus sind Lernende beim Schreiben am Computer motivierter und engagierter.

Beim kooperativen Schreiben mit Wiki ist hierbei nicht gemeint, dass die Lernenden ihre eigenen Textausschnitte verfassen und diese einfach zu einem Wiki-Beitrag zusammenfügen. Kollaboratives Schreiben bedeutet, dass sie beim Schreiben miteinander interagieren, Bedeutungsaushandlung betreiben, sich gegenseitig korrigieren und einander Feedback geben (vgl. Rösler/Würffel 2014: 131). Durch die gegenseitige Korrektur können Schreibprodukte gemeinsam hergestellt und qualitativ verbessert werden. Nicht nur das gemeinsame Ziel

(bessere Texte), sondern auch das eigene Ziel (voneinander lernen) kann jeder durch die kollektive Autorenschaft erreichen, da kooperatives Lernen in erster Linie Ziele „positive Abhängigkeit und Verantwortung“ verfolgt (vgl. Kap. 2.4.2 und 2.4.3). Dank dieses Arbeitsprozesses können die Lernenden Texte erstellen, welche Rösler/Würffel (2013: 138) aus Erfahrung als häufig qualitativ besser befinden. Das kann Lernende zusätzlich motivieren.

Über Wiki werden alle Texte – Ich-Produkte und Produkte der Anderen – allen Beteiligten zugänglich, d.h. ich kann Texte anderer sehen und mein Text ist für alle zugleich sichtbar. Rösler (2013: 257) findet dies interessant und stellt die Frage, inwieweit diese Ich-Produkte durch die digitalen Medien eine neue Qualität erreichen können. Einerseits kann die Zugänglichkeit für alle vielleicht ein Wettbewerbsgefühl bedingen.⁶⁸ Dadurch werden sie beim Schreiben motivierter und bemühen sich um einen inhaltlich interessanten und sprachlich korrekten Text. Andererseits können sie auch aus anderen Texten lernen, wie dort inhaltlich, sprachlich bzw. stilistisch formuliert wurde. Somit können sie neue Formulierungen und Strukturen für bestimmte Themen kennen lernen und erwerben. Daneben können Lernende im Idealfall Feedback zu ihren Texten über die Kommentarfunktion erhalten, was ihre persönlichen Texte lebensnah machen und zu einer lebendigen Diskussion führen kann.

Als Produktions-, Kommunikations- oder Publikationsmedium weist Wiki auf jeden Fall bestimmte Potenziale zum Fremdsprachenlernen auf. Der authentische Kommunikationskontext erlaubt es Lernenden, gemeinsam zu arbeiten, miteinander zu kommunizieren und voneinander zu lernen. Das kann zur Folge haben, dass sie sich beim Wiki-Verfassen motivierter fühlen und deshalb mehr Zeit zu investieren, was zu qualitativ hochwertigeren Texten führen kann. Ob der Unterricht von diesen Potenzialen profitieren kann, wird in Untersuchungen verschiedentlich beurteilt. So weist etwa Würffel (2008: 12) darauf hin, „dass es nicht zu einer umfassenden Ausschöpfung kommt.“ In einer Studie von Himpf (2006: 131f) zum Einsatz von Wikis zur Unterstützung von muttersprachigen wie fremdsprachigen Schreibprojekten in verschiedenen Schulfächern an der Höheren Technischen Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt Dobrin kam heraus, dass die Lernenden „stark arbeitsteilig vorgehen, die Schreibprozesse also keinen hohen Grad von Kooperativität aufweisen.“ Sie arbeiten in fast allen Fällen nicht wirklich kollaborativ nach dem Grundgedanken des Wikis, sondern ausschließlich kooperativ. Entweder verfassten die einzelnen Lernenden ihren eigenen Textausschnitt und schickten ihn an die Teamleiterin oder den Teamleiter, die/der zum Schluss

⁶⁸ IH9 und IB1 empfinden, dass ihre Wiki-Texte besser als andere sein sollen (vgl. Kap. 9).

alleine den Wiki Eintrag gestaltete. Oder sie saßen oft zu dritt vor einem Laptop, wobei es nur einer war, der schrieb.

Neben den Lernpotenzialen, die aus den drei Funktionen des Wikis resultieren, können die Lernenden in jeder Bearbeitungsphase (Planung, Recherche, Strukturierung, Erstformulierung und Überarbeitung) bestimmte Teilfertigkeiten erwerben bzw. einüben und verbessern (siehe Tab. 2-6). Im Gegensatz zum traditionellen Training der einzelnen Sprachfertigkeiten wie z. B. in Lehrwerken für Fortgeschrittene ist das kombinierte Fertigkeitstraining nah an realen Kommunikationssituationen im Alltagsleben, da zumindest zwei Fertigkeiten zur Kommunikation miteinander kombiniert sind, z. B. Sprechen und Hören in einem Gespräch (vgl. Stork 2010: 101f). Das kombinierte Fertigkeitstraining zielt darauf auf, Lerner auf „reales kommunikatives Handeln“ vorzubereiten. Außerdem nennt Stork noch weitere Gründe dafür, warum ein integriertes Training der Sprachfertigkeiten neben separiertem Fertigkeitstraining im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden soll. Aus lernpsychologischer Sicht funktionieren Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibzentren im Gehirn nicht isoliert, sondern in intensiven Wechselwirkungen: „Eine Verbindung von rezeptiven und produktiven Fertigkeiten kann die Übertragung von rezeptiv Verstandenem zu produktiv Verfügbarem erleichtern“ (ebd.: 102). Aus didaktischer Perspektive sieht es Stork (ebd.) positiv, dass der Fremdsprachenunterricht durch kombiniertes Fertigkeitstraining abwechslungsreich und attraktiv gestaltet werden kann, wodurch die Lernmotivation steigt. Die Lerner müssen sich z. B. nicht ständig nur auf das Hören oder Lesen konzentrieren. Die aktuelle Diskussion über integriertes und isoliertes Fertigkeitstraining ist sich einigermaßen einig, dass isoliertes Training nicht lange dauern soll und dass Sprachfertigkeiten immer wieder kommunikativ eingebettet gehören. Nach Krumm (2001: 6) lernt man kommunikatives Handeln nur, „indem man lernt, kombinierten Gebrauch von verschiedenen Fertigkeiten zu machen.“

In der praktischen Umsetzung wird kombiniertes Fertigkeitstraining im modernen Fremdsprachenunterricht gerne eingesetzt. Krumm (ebd.) meint, dass Fertigkeiten am besten trainiert werden, „wenn sie ‚beiläufig‘ zum Lösen interessanter Aufgaben verwendet“ werden. Das bedeutet, die Lerner üben Fertigkeiten, indem sie sie gleichzeitig anwenden (vgl. ebd.). Ceylan/Mollaoğlu (2012) berichten im Kontext einer Projektarbeit im universitären Fremdsprachenunterricht in der Türkei, dass die Lehrenden und Studierenden die Kombination der Fertigkeiten (Lesen, Grammatik, Schreiben) und das Sprechen bei der Präsentation in dieser

Projektaufgabe⁶⁹ insgesamt sinnvoll finden. Für die Studierenden spielt die bearbeitete Projektaufgabe eine wichtige Rolle, denn sie können dabei nicht nur Sprachkompetenzen entwickeln, sondern auch die deutsche Landeskunde kennen lernen und ihre Kultur mit der Zielkultur vergleichen, was den Erwerb interkultureller Kompetenzen fördern kann (vgl. ebd.: 38f).

Anhand der ausgeführten Meinungen und praktischen Erfahrungen zur Umsetzung des kombinierten Fertigkeitstrainings im Rahmen einer Projektaufgabe ist es denkbar, dass es auch im vorliegenden Projekt möglich und sinnvoll ist. Wichtig ist jedoch, dass die unterschiedlichen Fertigkeiten aufeinander in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht abgestimmt und kommunikativ aufgebaut werden (vgl. Stork 2010: 102). Bei einer projektartigen Wiki-Aufgabe, in der die Lernenden ziemlich großen Freiraum zur eigenen Planung und Bewältigung der Aufgaben haben, können vielfältige Sprachhandlungen ausgeführt bzw. Sprachfertigkeiten trainiert werden. Die sinnvolle Kombination der recherchierten Texte und der selbst verfassten Texte ermöglicht es, dass die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten abwechselnd integriert sind: Texte lesen, gemeinsam schreiben und präsentieren (vgl. Stork 2010: 102). Durch das Aufgabenlösen und den kombinierten Gebrauch kann kommunikatives Handeln erworben werden.

Zusammengefasst erweisen sich Potenziale des Deutschlernens mit Wikis zunächst durch die Möglichkeiten zur Entwicklung von Sprachkompetenzen. Dank der angesprochenen Besonderheiten ist es den Lernenden möglich, nicht nur die Schreibfertigkeit gemeinsam mit anderen und mit einem digitalen Schreibwerkzeug zu üben, sondern auch andere Fertigkeiten kombiniert zu trainieren. Die gemeinsame Wissenskonstruktion an einem zeitflexiblen Produktions-, Kommunikations- und Publikationsort macht das Schreiben und das allgemeine Deutschlernen authentischer, attraktiver, motivierter und letztendlich effektiver, denn die Lerner setzen sich dabei intensiver und kritischer in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht mit dem Text auseinander.

2.4.6.4 Schwierigkeiten mit Wiki

Beim Deutschlernen mit Wikis kommen nicht nur die angesprochenen Potenziale, sondern auch Schwierigkeiten zu Tage, die häufig auftauchen und nicht zu vernachlässigen sind, weil dieser Einfluss auf den Spracherwerbs- sowie Gruppenprozess haben können. So erfordern Wikis als Werkzeuge des Webs 2.0 zwingend die dafür erforderlichen technischen Ausstattungen. Daher

⁶⁹ Das Projekt besteht aus zwei Phasen: Auswahl der Texte aus der Zeitschrift „Deutschland zur Bearbeitung“ und Präsentation des Arbeitsergebnisses (vgl. Ceylan und Mollaoğlu 2012: 32ff).

kann es beim Einsatz der digitalen Werkzeuge und Medien zu technischen Schwierigkeiten kommen, besonders wenn die Zielgruppe noch keine Erfahrung mit Wikis gesammelt hat. Weil die Texte jederzeit veränderbar und löschtbar sind, kann es im schlimmsten Fall sehr zeitaufwendig und chaotisch sein, die gewünschte Version wiederherzustellen. Darüber hinaus ergibt sich aus der Kommunikation über technische Medien wie Wikis das Risiko, ob Meinen und Verstehen übereinstimmen (vgl. Kerres 2013: 122). Schon Emojis/Emoticons in der Chat-Kommunikation können aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen missverstanden werden.⁷⁰

Als Produzenten müssen die Lernenden beim Verfassen der Wiki-Beiträge mitunter vermuten, was die Leser erwarten, was wiederum Schreibblockaden auslösen kann. Daneben kann der durch die Veröffentlichung erhöhte Druck zur Korrektheit die Lernenden entweder motivieren, besser zu schreiben, oder aber auch je nach Lerngruppe blockieren (vgl. Rösler 2013: 257ff). Der Druck erhöht sich nicht nur bei den Produzenten, sondern auch bei den Rezipienten, die Rückmeldungen für andere Texte geben sollen. In nicht wenigen Kulturen kommt eine kollektive Autorschaft vielen unbekannt vor, weil die meisten sich an individuelle Autorschaft gewöhnt haben. Deswegen ist es häufig für viele Lernende schwer, Texte von Mitautoren zu korrigieren, zu verändern und zu erweitern, wie Studien gezeigt haben (vgl. z. B. Würffel 2008, Biebighäuser 2012). Insbesondere finden Lernende aus asiatischen Kulturen das Feedbackgeben und Eingreifen schwierig, weil dort die Kultur des „Gesicht des Anderen wahren“ stark in vielen Lebensbereichen, auch in der Kommunikation, verankert ist.

Auf der anderen Seite ist ein Wiki eine kooperative Aufgabe, in der Lernende ihre Texte gemeinsam herstellen, wobei unterschiedliche Schwierigkeiten der Gruppenarbeit/des kooperativen Lernens mehr oder weniger vorkommen. Typische Probleme, die je nach Phase des Arbeitsprozesses entstehen können, werden von Würffel (2008: 18f) genannt: Gruppenbildung (Dominanz oder Diskriminierung in der Gruppe), Homogenität und Heterogenität der Gruppenmitglieder in Bezug auf den Sprachstand, Grad der Gruppenkohäsion, Rollenerwartung, Erfahrungen mit Strategien, Organisation (Zeit, Ort), Quantität und Qualität der Partizipation der einzelnen Gruppenmitglieder (wie z. B. die Kontinuität, die Homogenität bzw. Heterogenität der Teilnahme etc.), Aushandlung und Entscheidung (vgl. auch Kap. 2.4.3). Nicht nur die Schwierigkeiten auf der Lernerebene, also die Strukturierung der Interaktionen und des organisatorischen Rahmens, sondern auch die anderen Ebenen des Kooperationsprozesses wie die der Aufgaben (z. B. ungeeignete Aufgabenstellungen) und Anreizstrukturen (z. B. deren Mangel) können den Gruppenprozess beeinflussen (vgl. ebd.; Mandl 2006: 10ff). Warum und wodurch aber diese Schwierigkeiten

⁷⁰ Weitere Kommunikationsschwierigkeiten digitaler Medien finden sich in Kap. 2.4.5.2.

beim kooperativen Lernen mit digitalen Medien entstehen, wird aufgrund des schwierigen Zugangs zum komplexen Arbeitsprozess noch nicht viel im DaFZ-Kontext untersucht. Diese Frage wird im nächsten Unterkapitel beleuchtet, weil derlei Schwierigkeiten im engen Zusammenhang mit Einsatzbedingungen von Wikis stehen.

2.4.6.5 Spezifische Faktoren des kollaborativen Schreibens mit Wikis

In Kapitel 2.2.2 wurden allgemeine Einflussfaktoren beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien erläutert. Dazu gehören Faktoren auf der Lerner- und Lernkontextebene, die selbstverständlich auch den Prozess des kooperativen Lernens im Fremdsprachenunterricht beeinflussen können. Allerdings ändert sich der Lernkontext durch den Einsatz eines digitalen Mediums wie einem Wiki und durch den Gruppenprozess deutlich. Somit müssen die Lernbedingungen und ihre dazugehörigen Elemente wie Aufgabenstellung, Anreizstruktur, Lehrende, Medium, Werkzeug und auch institutioneller Kontext angepasst werden (vgl. Mandl/Kopp 2006: 10ff). Die Studie von Thelen/Gruber (2003: 1) zum Wiki-Einsatz in einem standortübergreifenden Hochschulseminar zeigt, „dass WikiWikiWebs kollaboratives Lernen und Arbeiten unter geeigneten Einsatzbedingungen ermöglichen, aber nicht von selbst herbeiführen.“ Wüffel (2008: 13ff) hat in ihrem Beitrag die wichtigsten Forschungsergebnisse zum Einsatz kooperativer Editoren wie Wiki zusammengefasst und stellt fest, dass sich günstige bzw. ungünstige Einsatzbedingungen wie folgt zusammenfassen lassen: Aufgabenstellung, Anreizstruktur/Bewertungsstruktur, Rolle der Lehrperson, Medium, institutioneller Kontext⁷¹, Öffentlichkeit, Konzept der Autorschaft, Rollenübernahme und Kommunikationskompetenz. Einige zentrale Aspekte des kooperativen Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien wurden bereits in Kap. 2.4.4 beleuchtet. Im Folgenden werden spezifische Faktoren des kollaborativen Schreibens mit Wikis fokussiert: das Medium an sich, die Veröffentlichung und das Konzept von Autorschaft. Dabei wird die Frage diskutiert, inwieweit diese Faktoren den Fremdsprachenlernprozess mit Wikis beeinflussen.

Medium – Wiki

Einigkeit im Forschungsdiskurs besteht darüber, dass der Einsatz digitaler Medien kooperatives Lernen und Arbeiten vereinfacht und erweitert, besonders in Hinsicht auf die Zeit- und Ortsunabhängigkeit. Allerdings ist das kooperative Lernen mit digitalen Medien aus diesem

⁷¹ Der institutionelle Kontext spielt für den vorliegenden Forschungskontext eine untergeordnete Rolle und wird dementsprechend an dieser Stelle nicht thematisiert.

Grund ohne Zweifel stark von dem Arbeitswerkzeug abhängig, in diesem Falle von den Kooperations- und Kommunikationswerkzeugen/-medien (vgl. Kerres 2013: 122). In Bezug auf den Einfluss digitaler Medien auf die Kooperation ist Würffel (2006: 122ff) der Ansicht, dass das verwendete Medium „das Instruktionsdesign des benutzten digitalen Lernmaterials“ und die Verstehens- und Lernprozesse beeinflussen kann. Dabei wird zwischen dem Einfluss der Organisationsformen von Hypermediasystemen und dem Einfluss der Präsentationscodierung und -modalitäten unterschieden. Einerseits sind die meisten Prozesse bei digitaler Kooperation speicherbar, permanent verfügbar und teilweise wiederherstellbar. Diese permanente Verfügbarkeit kann für alle Lernende, insbesondere für bestimmte Lerntypen, einen großen Vorteil darstellen, da sie mehr Zeit haben und beliebig oft Kooperationsprodukte bearbeiten sowie rezipieren können. Tatsache beim kooperativem Schreiben mit Wikis ist jedoch, „dass jede (vielleicht auch sprachlich inkorrekte) Änderung den anderen Mitschreibenden sofort sichtbar ist. [Dies] kann für unsichere Lernende auch eine Bedrohung darstellen, die sie in ihrer Mitarbeit oder Kreativität behindert“ (Würffel 2008: 17). Andererseits haben die Lehrenden dank dieser Asynchronität Möglichkeiten, auf die Erstellungsprozesse der Lernenden zuzugreifen, einzelne zielgerichtet zu fördern sowie ihren Beitrag zu der Gruppenarbeit fairer zu bewerten.

Jedoch können unterschiedliche technische Probleme mit digitalen Kommunikations- und Kooperationswerkzeugen entstehen, die wiederum eng mit anderen Einflussfaktoren zusammenhängen. Die mediale Ausstattung einschließlich der Geschwindigkeit des Internetanschlusses – ein Faktor des Lernkontextes – sowie Erfahrungen und Einstellungen der Lerner zum Kommunikations- und Kooperationswerkzeug können den Umgang mit Wikis vereinfachen oder erschweren.

Veröffentlichung: offene oder geschlossene?

Für die Generation der Jugendlichen ist die Publikation der eigenen Meinung, persönlicher Interessen usw. im Kontext der globalen Explosion von sozialen Netzwerken wie Facebook und Twitter so einfach wie nie zuvor. Sie ist für die jungen Lernenden Teil des Alltags. Beim Fremdsprachenlernen kann diese (für viele vertraute) Veröffentlichungsmöglichkeit Lernende daher motivieren, mit der Welt außerhalb des Klassenzimmers in der Zielsprache natürlich zu kommunizieren (vgl. Rösler 2013: 257f). Selbstverständlich besteht das Risiko wie in vielen anderen nicht didaktisierten Lernumgebungen, dass die Lernenden aufgrund ihrer unvollkommenen Ausdrucksfähigkeit sprachlich wenig normgerechte Texte produzieren. Bei Kooperationsarbeiten mit Wikis, wo sich die Mitlernenden gegenseitig korrigieren, kann der Druck zur Korrektheit erhöht werden. Dadurch kann sich die Qualität der produzierten Texte

durch das gemeinsame Verfassen und Korrigieren verbessern, aber auch zu Schreibblockaden bei bestimmten Lernertypen führen.⁷²

Nicht nur die Möglichkeit zur Publikation nimmt Einfluss auf den kooperativen Arbeitsprozess und das Arbeitsprodukt, sondern auch der Publikationsort sowie sein Umfang haben Auswirkungen auf den Kooperationserfolg. Es besteht jedoch ein gravierender Unterschied zwischen einem geschlossenen Wiki der Lernplattform und einem öffentlich zugänglichen Wiki. Guth (2007) hat eine Untersuchung bzw. ein Telekollaborationsprojekt in Sprachkursen an einer Universität durchgeführt, in der zwei Lernergruppen ihre Texte in einem halboffenen Wiki und in einem öffentlichen lexikonartigen Wiki veröffentlichen sollten. In der letzteren kooperierten sie nicht nur miteinander, sondern auch mit den Betreibern und Nutzern des öffentlichen Wikis. Dabei kam heraus, dass das Maß der Kooperativität bei der zweiten Lernergruppe deutlich höher war, weil sie sowohl in der eigenen Gruppe als auch mit den Nutzerinnen des öffentlichen Wikis zusammenarbeiten mussten. Jedoch fand diese Gruppe nach eigenen Angaben die doppelte Kooperation anstrengender und deswegen weniger interessant und unattraktiver. Jedoch war die Qualität der Produkte „wahrscheinlich aufgrund des subjektiv höher empfundenen Erwartungsdrucks durch die Öffentlichkeit“ deutlich besser im Sinne von akkurater, präziser und kohärenter (Guth 2007: 67). Auf Basis der Untersuchungsergebnisse vertritt Guth die Meinung, dass öffentliche Wikis nicht generell zum Einsatz kommen sollten. Die didaktische Entscheidung zu ihrem Einsatz muss mit großer Rücksicht auf die jeweiligen Lernziele und Lerngruppen (z. B. Auswahl der Publikationsorte, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden) getroffen werden (vgl. ebd.). Vor dem Einsatz muss den Lehrenden bewusst gemacht werden, wie die „Reflexion der Implikationen und Folgen dieser Aktivitäten und die Stärkung der Medienkompetenz aussieht“ (Rösler/Würffel 2013: 257).

Konzepte von Autorenschaft

Wie in 2.4.6.1 dargelegt, gehört die kollektive Autorschaft zu den entscheidenden Schwierigkeiten beim gemeinsamen Verfassen von Texten, weil wir in der Regel so sozialisiert sind, die Verantwortung für unsere Texte im positiven und negativen Sinne alleine zu übernehmen. Die Untersuchung von Guth (2007: 64) zeigt, dass es für Lernende schwer ist, Texte von anderen Lernenden zu korrigieren und zu verändern. Besonders beim kooperativen Schreiben mit digitalen Medien verschärft sich dieses Problem, weil die gemeinsamen Texte nicht in schriftlicher Form erstellt werden, was „für viele Lerner einen endgültigeren Eindruck mach[t]“ (Rösler/Würffel 2013: 257). Daher stellt sich die Frage, wie die Lernenden mit dem

⁷² Belege für ein solches Gefühl der Schreibblockade finden sich bei z. B. IH9 in Kap. 9.4.

weniger bekannten Konzept „kollektive Autorschaft“ umgehen sollen, wie sie also etwa einander konstruktives und überzeugendes Feedback geben und nehmen können, damit möglichst alle Gruppenmitglieder mit dem gemeinsam erstellten Endprodukt sowie dem Arbeitsprozess zufrieden sind. Dieses Geben und Nehmen wirkt sich zudem lernertypisch und kulturspezifisch unterschiedlich aus. Deswegen ist es vor der Gruppenphase wichtig, dass Lernende sich darüber austauschen und z. B. mit einer Dos-und-Don'ts-Checkliste ausgerüstet sind.

2.4.7 Zusammenfassung: Deutschlernen mit Wiki

Sowohl im Allgemeinen als auch im Fremdsprachenunterricht zielt der Einsatz des kooperativen Lernens auf den Erwerb des Wissens bzw. der Fremdsprachenkenntnisse, der kooperativen Arbeitsweise und der sozialen Kompetenzen (vgl. Kapitel 2.4.1). Dank der Gruppenprozesse ergeben sich mehr Möglichkeiten für die Fremdsprachenlerner, um ihre Redeanteile im Vergleich zum Frontalunterricht zu erhöhen und damit mehr sprachliche Interaktionen herzustellen, in denen der Prozess der Bedeutungsaushandlung von Lerninhalten intensiver stattfinden und die Fremdsprache „effektiv“ erworben werden kann. Mit dem Einsatz der digitalen Medien sind zielsprachliche Texte und potentielle Kommunikationspartner technisch leicht und direkt erreichbar. Außerhalb des Klassenzimmers werden unterschiedliche Möglichkeiten zur Rezeption und besonders zur Produktion und Publikation zielsprachlicher Texte angeboten. Diese beiden Erneuerungen haben zur Folge, dass es Fremdsprachenlernenden häufiger möglich ist, in der Fremdsprache über die von ihnen gewünschten Themen zu diskutieren, wodurch das kooperative Fremdsprachlernen eine neue Qualität erhält (vgl. Kapitel 2.4.2).

Als ein kostenloses, einfach handbares und vergleichsweise „modernes“ Kooperations- und Kommunikationswerkzeug wird ein Wiki zum Fremdsprachenlernen vielfältig eingesetzt. Allerdings funktioniert es nicht nur als Produktions- und Kommunikationsmedium, sondern überwiegend auch als Publikationsmedium und wird häufig zum kollaborativen Schreiben in möglicher Kombination mit anderen Lernzielen wie z. B. Recherche- und Präsentationsaufgaben verwendet. Damit weist der Wiki-Einsatz einige Potenziale zum Fremdspracherwerb hinsichtlich seiner drei Hauptfunktionen und in Verbindung mit anderen Arbeitsphasen auf. Dabei muss allerdings klargestellt werden, dass Wikis als Kommunikationskanäle anderen Kommunikationsmöglichkeiten des Web 2.0 in der Präferenz der Lernenden unterlegen sind, weshalb sich die didaktischen Möglichkeiten in erster Linie auf

die Produktion und Veröffentlichung digitaler Wiki-Texte beziehen und damit jene Facette des Tools sind, die als im Fremdsprachenerwerb „neu“ bezeichnet werden können. Während die Kommunikationsmöglichkeiten aufgrund der Lernerwahl von anderen beliebten Kommunikationskanälen eher eine untergliederte und beschränkte Funktion besitzen, können Möglichkeiten zur gemeinsamen Produktion der digitalen Texte im Wiki und zur Veröffentlichung selbst in einer geschlossenen Gruppe als „erneuert“ für den Fremdsprachenerwerb bezeichnet werden. Beim gemeinsamen Verfassen der Texte oder Textteile können die Lernenden durch die gegenseitige Korrektur voneinander lernen und sich dadurch mit der Zielsprache in morphologischer, syntaktischer und semantischer Hinsicht intensiver auseinandersetzen. Der verstärkte Umgang mit der Sprache in den erstellten Beiträgen lässt sich darin begründen, dass die Beiträge später öffentlich publiziert werden. Führt dies bereits zu zusätzlicher Motivation, stiftet zugleich auch die Möglichkeit Anreize, sich mit Themen zu beschäftigen, die man selbst für interessant und relevant befindet (vgl. Kapitel 2.4.6.3).

Die eingesetzten Wiki-Aufgaben sind wie eine komplexe Projektaufgabe mit drei Phasen (Recherche, Wiki-Text verfassen, Präsentation) konzipiert und umfassen unterschiedliche Lernschritte, wobei die Lernenden je nach Phase schrittweise ihre Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören) bzw. Wortschatz, Grammatik sowie andere Teilkompetenzen (Medienkompetenz, Sozialkompetenz) kombiniert einüben können. Würffel (2008: 20) hält fest, dass der Einsatz kooperativer Editoren wie Wikis „interessante Potentiale, auch zur Unterstützung des kooperativen Schreibens im Fremdsprachenunterricht“, mit sich bringen kann. Allerdings gibt es nur wenige Studien die z. B. die sprachliche Entwicklung der Lerner bei der Bearbeitung von Schreibaufgaben mit kooperativen Editoren untersucht haben. So ist es noch unklar, wie diese eingesetzt werden sollten, um sowohl den Spezifika des Faches gerecht zu werden als auch lerngruppen- und lernzieladäquat zu sein.

Trotz der begrenzten Anzahl an Studien liegt jedoch auf der Hand, dass der Wiki-Einsatz den Lernenden bei der Bearbeitung von Wiki-Aufgaben auch Schwierigkeiten bereiten kann. Diese Schwierigkeiten beziehen sich zuerst auf die technische Ebene des eingesetzten Werkzeugs bzw. seine Funktionen. Dazu gehören etwa, wie eine neue Wiki-Seite mit bestimmten Zeichenkombination angelegt oder wie die erstellte Seite mit Fotos, Links usw. gestaltet werden kann. Da die Kommunikation über digitale Medien läuft, kann die Übereinstimmung zwischen dem Meinen und dem Verstehen in manchen Fällen misslingen, was Kommunikationsschwierigkeiten zur Folge haben kann. Wie bei jeder kooperativen Aufgabe

entstehen typische, gruppenprozessuale Probleme auch beim Fremdsprachenlernen mit Wikis: Gruppenbildung, Organisation (Zeit, Ort), Homogenität und Heterogenität, Partizipation und Aushandlung sowie Entscheidung. Neben den Schwierigkeiten jeder Zusammenarbeit fällt es den Lernenden beim gemeinsamen Schreiben der Wiki-Beiträge schwer, mit dem für die meisten unbekanntesten Konzepten der kollektiven Autorschaft umzugehen.

An dem komplexen Gruppenprozess zur Bearbeitung der Wiki-Aufgabe sind viele Faktoren bzw. Bedingungen beteiligt, die den kooperativen Lernprozess mit Wikis entweder begünstigen oder ungünstig machen können und sich auf die drei Ebenen des Modells von Würffel (2007) beziehen: Lernercharakteristika, Lernkontext, Gruppencharakteristika. Diese Merkmale können unterschiedlich sowohl den Kooperativitätsgrad als auch den Grad der Steuerung in allen drei Phasen (Planung, Formulierung/Schreiben, Evaluation) beeinflussen. Dabei kann am ehesten auf die Ebene des Lernkontextes didaktisch eingegriffen werden.“ Würffel (2008: 18) stellt für die Rollen der Aufgabenstellung und der Lehrerunterstützung fest: „Kooperative Textproduktion im Wiki kann deshalb häufig nur dann erreicht werden, wenn geeignete Aufgaben gestellt und wenn die Lernenden im Prozess vom Lehrenden unterstützt werden.“ Geeignete Aufgaben müssen verschiedenen Anforderungen wie z. B. interessante, motivierte Themen, angemessene(n) Steuerungsgrad / Lenkung / Offenheit, einen strukturieren Arbeitsplan und Bewertungsstrukturen erfüllen, damit gleichzeitig individuelle Verantwortung und positive Abhängigkeit entstehen und alle Gruppenmitglieder letztendlich ihre individuellen Ziele und die Gruppenziele erreichen können. Besonders für Lernende auf Anfängerniveau müssen und sollen Aufgaben so gestaltet werden, dass der Schwierigkeitsgrad ihnen (ihrem Sprachstand und ihren Lernerfahrungen) gerecht wird. Neben der großen Rolle der Aufgabengestaltung ist die Unterstützung der Lehrkraft zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen mit Wikis entscheidend. Die Rolle findet sich nicht nur in allen drei Phasen des Arbeitsprozesses von der Planung (Einschätzung der Lernergruppe lernziel- und zielgruppenadäquate Aufgabengestaltung, Gruppenbildung), über die Phase des Verfassens (Hilfestellung, Motivierung, Beratung) bis hin zu der Präsentationsphase (Vorbereitung der notwendigen Redemittel zur Präsentation, Bewertungsraster für Evaluation, Reflexion und Diskussion), sondern auch vor der Aufgabenbearbeitung, weil die Teilfertigkeiten und Teilkompetenzen in vorherigen einzelnen Unterrichtsstunden vermittelt, eingeübt und erworben werden sollten.

Vor dem Hintergrund, dass die komplexe Wiki-Aufgabe zum Deutschlernen sowohl neue Lernmöglichkeiten als auch Risiken nach sich zieht, werden zwei Fragen für das vorliegende

Projekt aufgeworfen. Einerseits geht es um die Frage, wie gründlich der Wiki-Einsatz für den DaF-Unterricht in Vietnam vorbereitet werden muss und welche Faktoren besonders berücksichtigt werden sollen, damit ein Mehrwert entsteht und Risiken vermieden werden können. Diese Frage wird in Kap. 5 thematisiert. Andererseits ist die zweite Frage, wie vietnamesische DaF-Lernende damit lernen und das Deutschlernen mit Wiki einschätzen. Dies wird in Kap. 9 der vorliegenden Arbeit analysiert.

3 Theoretische Grundlage für das eingesetzte Blended-Learning-Konzept

Im dritten Kapitel dieser Arbeit werden unterschiedliche Blickwinkel des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien und theoretische Grundlagen des Blended-Learning-Konzepts (BLK) beleuchtet. Auf dieser Grundlage wird im fünften Kapitel ein BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam adaptiert bzw. konzipiert. Zunächst werden unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht knapp thematisiert und miteinander verglichen. Daraus leitet sich ab, warum BLK als eine Alternative zum Einsatz der digitalen Medien im DaF-Unterricht bezeichnet werden kann. Zunächst wird das BLK aufgrund theoretischer und praktischer (Forschungs-)Erkenntnisse in vielen Hinsichten dargestellt, wobei Potenziale und Schwierigkeiten, Modelle und Szenarien und didaktische Parameter der Konzeption sowie beim Einsatz im Mittelpunkt stehen.

3.1 Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht

In Kap. 2.2.2 der Arbeit wird deutlich, dass der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht Vorteile wie die Überwindung der Zeit-, Raum-, Analog-Digital- und Normenschanke, aber auch Schwierigkeiten beim Fremdsprachlernen mit sich bringt. Viele Untersuchungen und praktische Unterrichtsszenarien haben bereits gezeigt, dass unterschiedliche Möglichkeiten zum Einsatz der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht vorhanden sind, die sich durch den Virtualisierungsgrad der Einsatzmöglichkeiten unterscheiden (vgl. Bachmann et al. 2002; Schulmeister 2005, 163ff, 187). Zu den häufig eingesetzten Möglichkeiten gehören die Anreicherung von Präsenzveranstaltungen, vollvirtuelles Lernen, teilvirtuelles Lernen bzw. Blended Learning (vgl. Arnold et al. 2011: 116ff; Rösler 2004: 19ff).

a) Anreicherung von Präsenzveranstaltungen: medienassistierter Präsenzunterricht (Roche 2010: 218)

Diese Einsatzmöglichkeit ist auch im heutigen Fremdsprachenunterricht noch häufig zu finden, in vielen Fällen in Form von einzelnen Unterrichtsszenarien oder -stunden. Der übliche

Präsenzunterricht – „Lehrer und Lerner sind zur gleichen Zeit an einem Ort zum Zwecke des Lehrens und Lernens versammelt, der Präsenzunterricht ist als ortsgebunden und synchron“ (Baier 2009: 202) – wird durch digitale Medien gestützt oder umgekehrt werden virtuelle Unterrichtsstunden vom Präsenzunterricht angereichert. In diesen Szenarien oder Unterrichtsstunden können unterschiedliche herkömmliche und digitale Medien bzw. Werkzeuge zum Einsatz kommen: von der Tafel bis zum Interaktiven Whiteboard (IWB), über Informationssysteme, Übungsprogramme, Tutorielle Systeme, Simulationen, digitale Werkzeuge/Folien, Bilder, Grafiken, Videos, Animationen oder Simulationen zur Visualisierung mit einem Whiteboard usw. (vgl. Arnold et al. 2011: 116ff). „Konkret bedeutet dies“ laut Baier (2009: 2002), „dass der Einsatz digitaler Medien im Präsenzunterricht daher i.d.R. keine Veränderung des methodisch-didaktischen Vorgehens erfordert.“ Zum Beispiel übernimmt die Präsenzveranstaltung eine Begleitfunktion für die virtuelle Phase: z. B. Vorbereitung vor dem Beginn der Veranstaltung (Feststellung des Wissenstand bei den Lernenden Bereitstellung der vorbereitenden Materialien) (vgl. Arnold et al. 2011: 116ff)⁷³.

Diese Einsatzmöglichkeit gehört zwar zu Blended-Learning, aber nur im Sinne von Blended-Learning-Szenarien, die maximal einige Unterrichtsstunden dauern. Im DaF-Unterricht in Vietnam wird diese Einsatzmöglichkeit nicht selten praktiziert⁷⁴ und in der Regel dem lehrwerkbezogenen Medienpaket bereitgestellt, das unterschiedliche Medien wie DVD oder IWB-Tafelbilder besitzt. Beispielsweise haben die KTN in Integrationskursen am Goethe-Institut Hanoi die Möglichkeit, mit Online-Übungen des Lehrwerks „Schritte“ in der Bibliothek die gesamte Lektion zu wiederholen. Ebenfalls häufig eingesetzt werden am Goethe-Institut Hanoi projektorientierte Rechercheaufgaben und im universitären Kontext der Projektunterricht im Fachseminar, wobei die Lernenden zu Hause und/oder im Kurs zu einem Thema im Internet recherchieren und es z. B. anhand einer Power-Point-Präsentation im Kurs präsentieren⁷⁵ oder ein Referat halten.

b) Vollvirtuelles Lernen

Für lange Zeit wurde E-Learning hauptsächlich als komplett virtuelles Lernen bezeichnet, wobei Lehrende und Lernende physisch abwesend sind (vgl. Rösler 2010b: 285). In dieser

⁷³ Andere Funktionen der virtuellen Phase für die Präsenzveranstaltungen finden sich in Arnold et al. (2011: 116ff).

⁷⁴ Dies gilt besonders, seitdem die Klassenräume medial mit Computern mit Internetanschluss, Beamer und Interaktivem Whiteboard ausgestattet sind.

⁷⁵ Die KTN des Goethe-Instituts haben Möglichkeiten, außerhalb des Präsenzunterrichts mit dem Tablet oder einem computerbasierten Lernprogramm Deutsch zu lernen. Die privaten Sprachenzentren versuchten bereits, Facebook-Gruppen für ihre jeweiligen Kurse zu gründen. In diesen Gruppen können die KTN außerhalb des Präsenzunterrichts von den Lehrkräften betreut werden, ihre Hausaufgaben abgeben sowie mit anderen KTN kommunizieren und sich austauschen.

ersten Phase, in der sich E-Learning schnell entwickelte und viele E-Learning-Angebote vorhanden waren, ist E-Learning kein eindeutig definierter Begriff. Es existieren zwei Formen:

- Asynchroner vollvirtueller Unterricht: So ähnlich wie beim Fernlernen bekommen Schüler Lehrmaterialien zugeschickt und bearbeiten diese weitgehend selbständig. In ihrem Lernprozess werden sie von einer Lehrkraft begleitet, beraten und angeleitet (vgl.: Baier 2009: 202).

- Synchroner vollvirtueller Unterricht/virtuelle Klassenzimmer: „[...] der Lehrer und die Lerner befinden sich an unterschiedlichen Orten sind aber gleichzeitig online und kommunizieren so miteinander oder bearbeiten zusammen Aufgaben“ (ebd.). Die Online-Unterrichtsstunden werden als Live-Sitzung (z. B. mit Zoom-Meeting⁷⁶) genannt und wurden besonders häufig während der SARS- oder Corona-Pandemie eingesetzt.

Bei beiden Formen ist der Mehrwert des vollvirtuellen Unterrichts gegenüber dem traditionellen Präsenzunterricht deutlich zu erkennen: eine größere Flexibilität dank Zeit- und Ortsunabhängigkeit. Jedoch müssen die Lernenden laut Rösler (2004: 19f) neue Anforderungen erfüllen, vor allem an das Selbstmanagement, die kommunikative Selbstorganisation, die Eigenverantwortlichkeit, die Fähigkeit zur Kooperation, die soziale und selbstbestimmte Lernkompetenz sowie die institutionellen Bildungsprozesse. Daneben ist gegenüber dem Präsenzunterricht das vollständige Fehlen der Face-to-Face-Interaktionen ein wesentlicher Nachteil des E-Learning, weil die soziale Komponente zumindest unterentwickelt ist und die emotionale Unmittelbarkeit fehlt (vgl. ebd.).

Bis heute existieren trotzdem noch viele vollvirtuelle bzw. E-Learning-Angebote zum Fremdsprachenlernen, wie z. B. Online-Vorlesungen, Anwendungssoftware auf dem Smartphone wie „Duolingo“ oder (zum Wortschatzlernen) „Die Stadt der Wörter“. Dort werden Emoticons eingesetzt und andere Versuche unternommen, um nonverbale Informationen grafisch zu realisieren, die oft die emotionale Unmittelbarkeit unterstützen können (Rösler 2004: 19f). Außerdem werden mehr Interaktionen zwischen den Lernenden dank integrierter Kommunikationswerkzeuge wie Foren oder Communitys (Duolingo) ermöglicht.

Für den DaF-Unterricht in Vietnam werden bis vor der Corona-Ausbreitung 2020 keine vollvirtuellen Deutschkurse angeboten. Vietnamesische Fremdsprachenlerner kennen diese Einsatzmöglichkeit vor allem in Form von Online-Kursen zur Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung zum Hochschulzugang oder auf die weltbekannte Englischprüfung IELTS.⁷⁷

⁷⁶ Vgl. <https://zoom.us/de-de/meetings.html> (Stand: 25.11.2020)

⁷⁷ Vgl. <https://www.britishcouncil.vn/thi/ky-thi-ielts/khoa-hoc-va-tai-lieu-hoc/road-to-ielts> (20.05.18).

c) Teilvirtueller Unterricht bzw. BLK

Nachdem sich das E-Learning verbreitete, wurde vielen Lehrenden und Lernenden klar, dass komplett virtuelle Lernangebote für bestimmte Lerntypen nicht geeignet sind. So handelt

„es sich beim Blended Learning um eine Reaktion auf die mangelnde Akzeptanz und den offenkundigen (didaktischen wie wirtschaftlichen) Misserfolg der multimedialen Offline- und Online-Varianten des seit den frühen 1990er Jahren allzu einseitig propagierten eLearning. Es ist aus der Einsicht erwachsen, dass die traditionellen Lehr-/Lernformen mit ihren bekannten Schwächen und Engpässen sich eben doch nicht so ohne weiteres durch eLearning-Maßnahmen ersetzen lassen. eLearning bedarf vielmehr, um erfolgreich zu sein, der Einbettung in einen didaktischen Gesamtzusammenhang, in dem sämtliche Formen des Lehrens und Lernens je nach Lernziel, Lernerbedürfnissen, infrastrukturellen Rahmenbedingungen und didaktischer Passung ihren natürlichen Platz haben“ (Kohn 2006: 286)

Insbesondere zum Fremdsprachenlernen scheint das komplett virtuelle E-Learning nicht ideal zu sein. Im Fremdsprachenunterricht sind Interaktionen sowie Sprachhandlungen für den Fremdspracherwerb unerlässlich und von großer Bedeutung, die in E-Learning-Angeboten aber überwiegend nicht vorhanden sind. In diesem Kontext ist Blended Learning als Retter und „Hoffnungsträger“ des E-Learning entstanden (vgl. auch Grünewald 2017: 33): „Es handelt sich dabei um eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenzlernen, Selbststudium und elektronischen Lehr-/Lernkonzepten im Rahmen einer organisierten und durchgängig betreuten Aus-, Fort- und Weiterbildung“

So ist zu erwarten, dass Blended Learning teilvirtuell zur Ergänzung des Präsenzunterrichts stattfindet und die genannten Nachteile des vollvirtuellen Unterrichts kompensiert oder der Präsenzunterricht von den virtuellen Elementen profitiert. Genau genommen ist diese Art des Lernens nichts Neues und wurde bereits zuvor praktiziert (vgl. Ehlers 2004: 42). So argumentiert Rösler (2004: 19), dass man „schon immer unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen gemischt und [...] auf unterschiedliche Weisen dabei Medien zum Einsatz gebracht [hat].“

Für die vorliegende Arbeit ist in Bezug auf die dargestellte Diskussion um Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien sowie E-Learning und Blended Learning im Fremdsprachenunterricht nicht eindeutig, ob Blended Learning zu E-Learning-Szenarien zählt oder gar umgekehrt, da virtuelle E-Learning-Angebote auch in der Online-Phase zu finden sind (vgl. Abb. 3-1). Aus diesem Grund können alle drei ausgeführten Einsatzmöglichkeiten in der Praxis im Rahmen eines Deutschkurses angeboten werden, wenn es sich nicht um vollvirtuelle Veranstaltungen, sondern nur um E-Learning-Szenarien handelt, wie im vorliegenden BLK-Projekt. Bei Kohn (2006: 288) findet sich eine mögliche Antwort auf diese Frage: „Wird der Begriff des eLearning so erweitert, dass er Blended Learning schon miteinschließt, besteht die

Gefahr, dass die aus didaktischer Sicht so wichtige menschliche Dimension wieder verkürzt wird“. Dennoch bleibt unklar, wie diese „menschliche Dimension“ – vermutlich sind damit zwischenmenschliche Interaktionen im Präsenzunterricht gemeint – verkürzt werden kann.

Wie Blended Learning entstanden ist und warum Blended Learning als Alternative bzw. mögliche Einsatzmöglichkeit der digitalen Medien im Unterricht bezeichnet werden kann, wird nachfolgend unter die Lupe genommen.

3.2 Blended Learning im DaF-Unterricht⁷⁸

Die kurze Ausführung im voranstehenden Kapitel hat deutlich gezeigt, dass Blended Learning im Vergleich zu anderen Lernformen „am ehesten [als] eine Steigerung der Effizienz der Bildungsarbeit“ betrachtet werden kann (Kerres 2001: 284). Aus diesem Grund wird in diesem Kapitel zunächst Rücksicht auf seine Vorteile genommen. Allerdings soll der zentrale Begriff „Blended Learning“ aufgrund seiner Unstimmigkeit zunächst eingegrenzt werden. Danach werden die möglichen Bestandteile eines BLK näher beschrieben. Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich damit, welche Ziele der Einsatz des Blended Learning im Unterricht verfolgt. Im Weiteren werden Mehrwert und Risiken im Vergleich zu traditionellem Unterricht, reinem E-Learning, Selbstlernen und kooperativem Lernen mit herkömmlichen Medien beleuchtet. Danach werden Möglichkeiten, Modelle sowie Szenarien zum Einsatz des BLK im DaF-Unterricht vorgestellt. Für die erfolgreiche Implementierung des Blended Learning im Unterricht ist die didaktische Konzeption noch wichtiger als die technischen Rahmenbedingungen, „denn nicht alles, was technisch möglich ist, ist auch didaktisch sinnvoll“ (Launer 2008: 108). Dementsprechend beschäftigt sich das nächste Unterkapitel überwiegend mit der didaktischen Vielfalt an Blended-Learning-Szenarien, konkret mit den grundlegenden didaktischen Parametern des Konzeptes: unterrichtliche Rahmenbedingungen, Lernergruppe, Lernziele, didaktische Methode, Lerninhalte und -materialien, Werkzeuge und Medien, Lehrer- und Lernerrolle sowie Lernorganisation. Um ein technisch grundlegendes Konzept wie Blended Learning erfolgreich umzusetzen, müssen die technischen Rahmenbedingungen zweifelsfrei vorausgesetzt sein. So wird in diesem Kapitel auch ein Überblick der elementaren technischen Rahmenbedingungen gegeben. Wie bei anderen Unterrichtskonzepten stehen auch in diesem

⁷⁸ Kapitel 3.2 basiert inhaltlich teilweise auf einem Kapitel zum Blended Learning in meiner Masterarbeit (Nguyen 2012) namens „Blended-Learning im DaF-Unterricht in Vietnam: Einsatzmöglichkeiten im Goethe-Institut Hanoi“ an der Universität Kassel und wird mit der aktuellen Literatur leicht überarbeitet. Außerdem wird das Kapitel im Zusammenhang mit anderen dargestellten Kapiteln in der vorliegenden Arbeit und besonders vor dem Hintergrund des Forschungskontexts des vorliegenden Projekts diskutiert.

Konzept die Lehrenden und Lernenden im Mittelpunkt des Unterrichts, weshalb nachfolgend auf ihre neuen Rollen und Anforderungen im BLK eingegangen wird.

3.2.1 Begriffsbestimmungen

Der Begriff „Blended Learning“ stammt ursprünglich aus dem Englischen (*blend* ~ mischen) und wird im Deutschen als „gemischtes Lernen“ übersetzt (vgl. Reinmann 2011: 7; Baumgartner 2009: 507; Wiepcke 2006: 67). In der mediendidaktischen Forschung wird „Blended Learning“ nach unterschiedlichen Gewichtungen aufgefasst: hybrides Lernen bzw. hybriden Lernarrangements (vgl. Kerres 2002: 202), integriertes Lernen (vgl. Barkowski/Krumm 2010: 143), gemischtes Lernen (Baumgartner 2009: 507, Reimann 2011: 7) und kombiniertes Lernen (Mixtur aus E-Learning und traditionellem Präsenzunterricht, vgl. Kranz und Lüking 2005: 1; Kotz 2009: 365). Von diesen Termini wird der Begriff „hybrides Lernen“ aufgrund der Mischung von Präsenz- und virtuellem Lernen in der Wissenschaft besonders häufig verwendet (vgl. Grünewald 2010a: 26f): ein lateinisches Fremdwort griechischen Ursprunges (*hybrida* ~ „hybrid“, „kombiniert“ oder „vermischt“, vgl. Brasch/Pfeil 2017: 14). Dieses Wort wurde zunächst im Bereich der Technik verwendet und beschrieb ein System, bei dem zwei Technologien zusammen verwendet werden. Dadurch können neue erwünschte Eigenschaften entstehen. Diese Bedeutung wird zum Teil von Merkelbach (2007: 93) bestätigt, wobei ein gleichberechtigtes Zusammenspiel im Idealfall von allen beteiligten Bestandteilen deutlich hervorgehoben wird. Trotz verschiedener Ursprünge und damit verbundener Anwendungszwecke besteht bei den Nennungen „gemischtes Lernen“, „hybrides Lernen“ und „kombiniertes Lernen“ die Gemeinsamkeit, dass die dazugehörigen Komponenten miteinander so kombiniert werden, dass ein Mehrwert entsteht. Für diese Arbeit wird der originale Begriff „Blended Learning“ unverändert und einheitlich benutzt, weil keine deutschsprachige Entsprechung die Vielfalt des selbigen abdecken und ihn in akzeptierbarer Weise vollständig ersetzen kann (vgl. Barkowski 2010: 32).

Zwei unterschiedliche Meinungen im unterrichtlichen Kontext kursieren, wie Blended Learning aufzufassen. Im Zuge des Hypes ums Konzept „E-Learning“ im ausgehenden letzten Jahrhundert wurde Blended Learning mitunter als „Retter“ bzw. „ultimative Lösung“ für E-Learning gefeiert, weil sich in der Praxis oft zeigte, dass E-Learning den Lernerfolg nicht garantiert und viele Nachteile aufweist (vgl. Merkelbach 2007a: 81; Grünewald 2017: 33; vgl. auch Kap 3.1). Kohn (2006: 286) definiert Blended Learning als „die didaktische Verbindung traditioneller Formen des Lehrens und Lernens mit den neuen Möglichkeiten von Multimedia und *eLearning*“ (Hervorhebung im Original). Dabei werden die Formen oft als Lernphasen

unter verschiedenen Namen geführt, wie z. B. „Präsenzphasen und virtuelle Phasen“ (Rösler 2004: 29), „Präsenzunterricht mit Elementen des computergestützten (Sprach-)Unterrichts bzw. Lernens“ (Mandl 2010: 32) oder „Präsenzlernen und virtuelles Lernangebot“ (Grünwald 2017: 53).

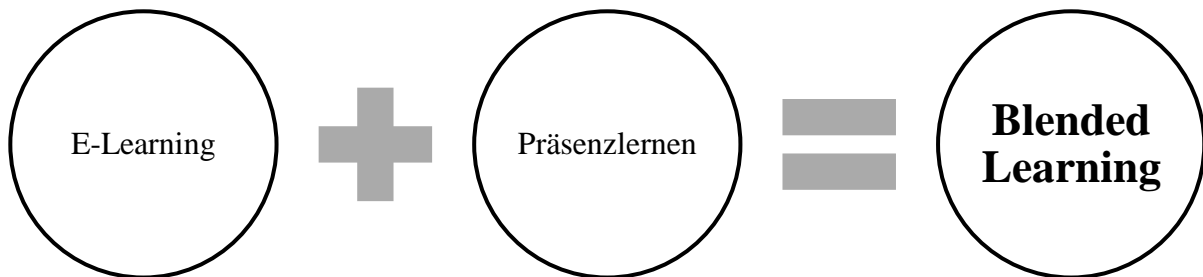


Abb. 3-1: Blended-Learning-Modell als „Retter“ bzw. „Hoffnungsträger“ des E-Learning

Wie Abb. 3-1 zeigt, ist E-Learning in diesem Fall ein Teil des Blended Learning. Mit der Bezeichnung „Retter“ und „Hoffnungsträger“ des E-Learning verknüpft sich die Erwartung, dass die sinnvolle Kombination mit dem Präsenzlernen im Blended-Learning-Format Nachteile des E-Learning durch Vorteile des Präsenzlernen kompensieren kann, vor allem die Gruppenatmosphäre und soziale Kontakte, ganzheitliche, zwischenmenschliche Kommunikation und unmittelbare Rückmeldungen der Lehrkraft oder der Mitlernenden auf Verständnisschwierigkeiten und Anregungen.

Gleichzeitig meinen andere Wissenschaftler, dass Blended Learning in didaktischer Hinsicht als „ein unterrichtlicher Mix von Methoden, Medien und Lerntheorien“ nicht neu und nichts Revolutionäres ist, weil diese Gestaltungsform seit langem im Unterricht existiert, wie beispielsweise Rechercheaufgaben, Hausaufgaben-Feedback per Email, Gruppenarbeiten, Stillarbeitsphasen, Kleingruppenarbeiten etc. zeigen (vgl. Rösler/Würffel 2010a: 5). Erst später kam die Idee auf, diesen Mix als „Blended Learning“, „hybrides“ oder „kombiniertes Lernen“ zu bezeichnen (vgl. Reinmann 2011: 7; Rösler/Würffel 2010a: 5; Wiepcke 2006: 67f). Demnach versteht Reinmann (2011: 7) unter dem Begriff Blended Learning „nichts anderes als ein Lernen mit verschiedenen Medien und Methoden unter Einbezug von virtuellen und physischen Räumen, was in dieser Allgemeinheit als Kennzeichnung auf unzählige Lehr-Lernsituationen in allen möglichen Bildungskontexten zutrifft“. In ihrer Definition bleibt der Bestandteil „Lerntheorien“ unerwähnt. Dies verdeutlicht, dass zahlreiche Unterrichtssituationen sehr wohl Blended-Learning-Szenarien zugeordnet werden können, weil verschiedene Methoden und Medien in diesen Situationen online und offline miteinander kombiniert sind. Das folgende Schaubild (nach Wiepcke 2006: 69) stellt eine komplexe

Mischung von Bestandteilen des BLK dar, die fast alle zentralen Medien, Methoden und Lerntheorien in der Unterrichtspraxis umfasst. Im Vergleich der zwei Modelle (Abb. 3-1 vs. 3-2) ist erkennbar, dass das erste Modell zum Teil „Methoden“ des komplexen Mix in Abb. 3-2 gehört. Zu diesem Blended-Learning-Modell vermerkt Mitschian (2018: 143), dass es sich um „ein Sammelsurium scheinbar willkürlich ausgewählter und einander zugeordneter Ausdrücke aus dem Bereich des computerunterstützten Lernens ohne jegliche Erklärungskraft“ handelt. Zusammen mit der schnellen Entwicklung der Informationstechnologie und Medien ist denkbar, dass sich der Bestandteil „Medien“ zukünftig um „neuere Medien“ erweitert. In naher Zukunft ist es vorstellbar, dass Medien aus der Forschung zur künstlichen Intelligenz (wie z. B. Roboter) integriert werden könnten.

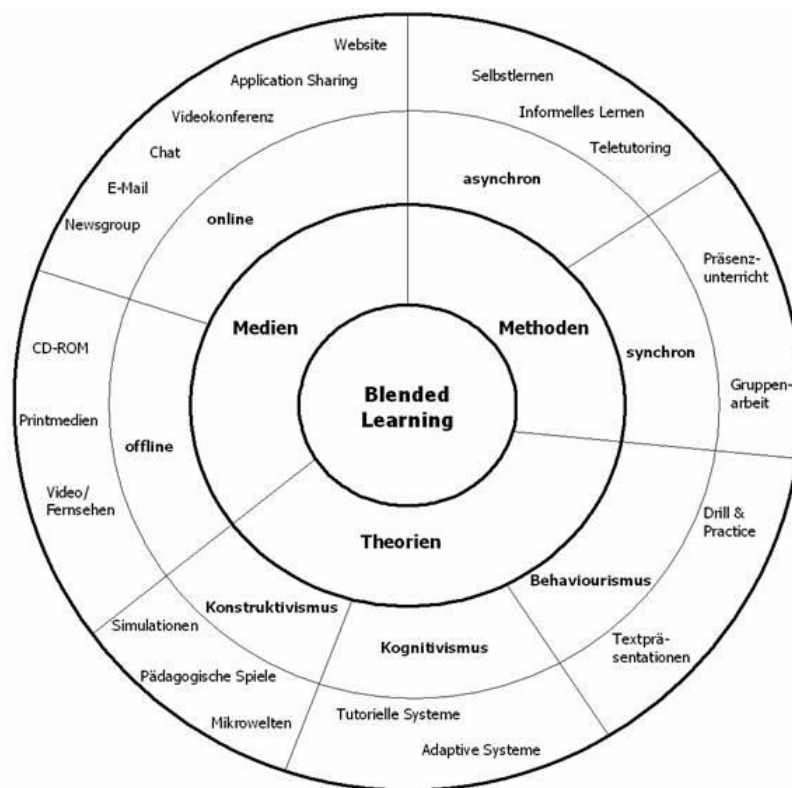


Abb. 3-2: Blended-Learning-Modell als ein Mix aus Medien, Methoden und Theorien (nach Wiepcke 2006: 69)⁷⁹

Obwohl beide Mischungen in Abb. 3-1 und 3-2 unterschiedlich sind, verfügen sie jedoch über einige Gemeinsamkeiten. Zum einen ist jeder Mix eine Kombination von mindestens zwei Komponenten, die didaktisch sinnvoll zusammengebracht werden sollen, damit ihre Vorteile verstärkt und die Nachteile kompensiert werden. Zum anderen zielen beide ohne Zweifel nicht

⁷⁹ Bis zum heutigen Zeitpunkt können Apps im Bereich des M-Learning nicht eindeutig Online- oder Offline-Medien zugeordnet werden, weil sie in beiden Formen funktionieren.

auf eine Mengenerhöhung, sondern eine Lernerfolgssteigerung ab (vgl. Billmaier 2011: 62; Grünewald 2010: 26f).

Zusammenfassend lässt sich bestätigen, dass zum Begriff *Blended Learning* viele Auffassungen vorhanden sind und je nach Definition die Bestandteile unterschiedlich akzentuiert werden. Diese Verschiedenheit kann insofern begründet werden, als dass die Komponente „E-Learning“ selbst ein problematischer, unscharfer Begriff ist (vgl. Rösler 2010b: 285). Darüber hinaus ist bei „den computergestützten Phasen“ im BLK nicht klar, ob „ein internetgestütztes Online-Lernen“ bzw. „eine Verbindung Online und Offline [gemeint sein soll]“ (vgl. Rösler/Würffel 2010a: 6, MacDonald 2008: 2). Die Untersuchung der dominierenden Definitionen von Blended Learning ergibt auch nichts anderes, als dass bei Blended Learning die folgenden Bestandteile in der Regel miteinander kombiniert werden: verschiedene Unterrichtsmedien, verschiedene Unterrichtsmethoden sowie Online-Unterricht mit traditionellem Anwesenheitsunterricht (vgl. Merkelbach 2007a: 85).

Für die vorliegende Arbeit wird die Definition von Mandl⁸⁰ (2010: 32) verwendet und mit Rücksicht auf die Definitionsversuche von Neumeier-Kirchhoff (2007: 12) und Kopp/Mandl (2009: 140f) erweitert.

Blended Learning ist eine sinnvolle Kombination aus Präsenzunterricht und computergestütztem Lernen in einer Lernumgebung, in der die beiden Lernphasen in organisatorischer, inhaltlicher und methodischer Hinsicht sinnvoll miteinander kombiniert sein sollten. Ziel der Kombination ist es, eine möglichst effektive und effiziente Kombination dieser beiden Lernphasen im Hinblick auf den vorhandenen Lernkontext, die Zielgruppe und deren Lernziele zu realisieren.

In dieser Auffassung müssen Schlüsselbegriffe näher definiert und abgegrenzt werden:

- *Präsenzunterricht* geschieht durch die Anwesenheit der Lernenden an einem Ort, in der Regel in einem Klassenzimmer (vgl. Rösler 2004: 17f). Er kann mit oder ohne Integration der internetgestützten Medien verlaufen.
- *Computergestütztes Lernen* beinhaltet auch internetgestütztes Lernen und kann in diesem Fall mit *E-Learning*, *Online-Lernen* oder im vorliegenden Projekt *Online-Phase* gleichgesetzt werden, wobei „irgendeine Art von digitalem Material oder eine Verwendung von digitalen Kommunikationskanälen eingebracht wird“ (ebd.: 8).

⁸⁰ Die Definition von Mandl erscheint mir aufgrund meiner Lehr- und Forschungstätigkeit als nicht umfassend genug:

- *Effektives und effizientes Lernen* meinen *Erbringen des Lernerfolgs und Erreichen des gleichen Ziels mit geringerer Mittel und Einsatz* (vgl. Baier 2008: 175f).
- Die Anteile und die Kombination der beiden Lernphasen „Präsenzlernen“ und „computergestütztes Lernen“ sind von der Lerngruppe, ihren Lernzielen sowie dem Lernkontext abhängig und müssen deshalb nicht immer unbedingt gleichberechtigt sein. Es ist möglich/denkbar, dass ein Modus in Bezug auf den Einsatzkontext die leitende Funktion übernimmt, was für das vorliegende Projekt der Fall ist.
- Die sinnvolle Kombination weist sich z. B. dadurch aus, dass die Inhalte der beiden Phasen optimal aufeinander abgestimmt werden müssen (vgl. Mandl. 2010: 32). Wie die Bestandteile in jeder Hinsicht sinnvoll kombiniert werden, wird im weiteren Verlauf der Arbeit näher beschrieben.
- In den beiden Lernphasen können folgende Elemente in die Blended-Learning-Umgebung einfließen: Vortrag mit Gespräch, Selbstlernen, kooperatives Lernen, tutoriell betreutes Lernen, kommunikatives/soziales Lernen, Beratung, Test und Zertifizierung (vgl. Kerres 2001: 279).
- Ziel der Kombination im BLK ist nach Mandl (2010: 32), „Vorteile beider Lernformen zu nutzen (z. B. Lernen im sozialen Kontakt bzw. orts- und zeitunabhängiges Lernen), um individuelle Lernprozesse möglichst wirkungsvoll zu unterstützen.“

In der vorliegenden Arbeit wird ein BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam entwickelt, wobei der herkömmliche Präsenzkurs und die internetgestützte Online-Phase sinnvoll kombiniert sind. In dieser Kombination übernimmt der Präsenzunterricht die leitende Funktion und dementsprechend fungiert die Online-Phase als zusätzliches Angebot zur Ergänzung und Erweiterung des Gelernten in der Präsenzphase. Das BLK sowie die Kombination verfolgt auch das genannte Ziel von Mandl (ebd.), den individuellen Lernprozess außerhalb des Präsenzunterrichts zu ermöglichen, zu begünstigen und zu verbessern, was letztendlich zur Verbesserung der Sprachkompetenzen der vietnamesischen Deutschlernenden führen kann. Die konkrete Realisierung des BLK ist in Kap. 5 zu finden.

3.2.2 Kombinationsbestandteile

Für die vorliegende Arbeit bedeutet Blended Learning eine Kombination zwischen Präsenzunterricht und computergestütztem Lernen. In diesem Kapitel wird deswegen an erster Stelle fokussiert, in welchem Zeitverhältnis die beiden Hauptphasen stehen sollen. Danach wird die Frage gestellt, welche Bestandteile in jeder Phase warum eingebaut werden können, damit

eine sinnvolle Kombination zwischen den beiden Phasen sowie letztlich zwischen den Bestandteilen entsteht.

So stellt sich die Frage, wie sich der Präsenzunterricht und die computergestützte Lernphase verteilen sollen, „um in dieser fusionierten Unterrichtssequenz den größten Output bzw. Unterrichtsertrag hinsichtlich spezifisch eingespeister Curricula zu akquirieren“ (Strasser 2011: 53). In Bezug auf die Verteilung zwischen den beiden Bestandteilen ist Merkelbach (2007: 93) der Meinung, dass die beiden Phasen gleichberechtigt behandelt werden sollten, weil „hybrid“ im Idealfall ein Zusammenspiel aller beteiligten Faktoren einschließt (vgl. zum „Integrationskonzept“ auch Kap. 3.2.5). Er betrachtet „hybrides Lernen“ als das vom Lehrenden gesteuerte unterrichtliche Geschehen, während sich „gemischtes Lernen“ auf den Lernprozess des Lernenden bezieht (vgl. ebd.). Fast gegensätzlich stellt dazu Kerres (2001: 279) fest, dass es durchaus möglich und sinnvoll wäre, einen Leitmodus bzw. ein Leitmedium kontextangemessen auszuwählen und sogar eine Hierarchie der Elemente zu bestimmen. Er meint an gleicher Stelle, dass unterschiedliche Lernangebote und Lernmaßnahmen sowohl im Präsenzunterricht als auch in der Online-Phase sowie bei einzelnen Kombinationselementen letztendlich dazu dienen, Lernenden unterschiedliche Lernwege zu ermöglichen. Sie können jenen wählen, den sie für passend und günstig erachten: Ein Lerner kann z. B. bestimmte Inhalte in einer Präsenzveranstaltung hören oder multimedial bearbeiten und eine Aufgabe alleine oder in einer Lerngruppe lösen.

Kerres und Petschenka (2002: 242) stellen fest, „dass die optimale Zusammensetzung eines hybriden Lernarrangements von dem jeweiligen didaktischen Problem abhängig [ist].“ Hiermit ist gemeint, dass die didaktische Methode einschließlich Medieneinsatz eine entscheidende Rolle innerhalb eines Blended-Learning-Lernarrangements spielt. Kohn (2006: 290, nach: Sauter et al. 2004: o.S.) ergänzt weitere Faktoren zum angemessenen Kombinieren der beiden Phasen und schlägt vor, dass „Kursentwickler sowie die Lehrenden vor Ort [...] unter Beachtung der jeweiligen Lernziele, der Eignung und Vorbereitung der beteiligten Akteure sowie des jeweiligen didaktischen und infrastrukturellen Umfeldes für ihre Lernenden“ einbezogen werden sollten.

Nicht nur von dem Bildungsproblem, der Zielgruppe und dem Lernkontext, sondern auch von dem Lerninhalt hängen die quantitative Teilung der beiden Phasen ab. Der Lerninhalt – deklaratives und prozedurales Wissen – kann teilweise bestimmen, für welche Phase mehr Zeit aufgewendet werden sollte. Die Umfrage mit Blended Learning-Expertinnen und -experten durchgeführt von Janet MacDonald (2008: 45ff) kommt zum Ergebnis, dass beide Phasen des BLK seiner Meinung nach aufgrund ihrer besonderen Funktionen den Lernprozess

unterschiedlich fördern können (vgl. auch Tab. 3-2). Die Face-to-face-Phase hat den Vorteil, dass die Lernenden mehr Zeit für gezielte Hilfestellungen (target of advice) und eine inhaltliche Fokussierung (besonders bei schwer verständlichen Problemen) bekommen (vgl. ebd.: 47f). Außerdem kommentieren die Befragten auch, dass Präsenzphase auch für die Vorstellung oder den Abschluss eines Kurses sowie für die Präsentation der Arbeitsergebnisse angemessen ist (ebd.), was auch im vorliegenden BLK-Projekt (Kick-Off-Phase, Präsentation mit Wiki) eingeplant wird (vgl. Kap. 5). Zum Schluss hält MacDonald (ebd.: 53) fest, dass weitere Forschungsergebnisse für die Frage erforderlich sind, wie die beiden Phasen (die asynchrone und synchrone Unterstützung) gegenseitig beeinflussen und unterstützen können.

Bei der Fachdiskussion zum Blended Learning im Fremdsprachenunterricht tritt häufig die didaktisch zentrale Frage auf, welche Teile des Blended-Learning-Konzepts wie gestaltet werden sollten und ob bestimmte „Methoden, Inhalte, Aufgaben- und/oder Sozialformen besser für Präsenzphasen oder Online-Phasen geeignet sind“ (Rösler/Würffel 2010a: 9). In diesem Kontext kann das Ergebnis dieser Befragung für den Fremdsprachenunterricht teilweise adaptiert werden. Dazu vertreten Rösler/Würffel (ebd.) die Meinung, dass jede Komponente im Blended-Learning-Konzept je nach didaktischer Konzeption in der Regel unterschiedliche Funktionen übernimmt und damit unterschiedliche Beiträge zum Erfolg des Konzepts leistet. Man kann generelle Aussagen finden, zum Beispiel (ebd.): „Selbstlernphasen (mit selbstkorrigierenden Übungen) machen mehr Sinn in Online-Phasen, da die Präsenzphasen eher zum interaktiven Austausch mit dem / der Lehrenden und vor allen den Mitlernenden genutzt werden sollten.“

Daneben soll die Präsenzphase dazu dienen, eine Gruppenatmosphäre zu bilden, was für die Herstellung der sprachlichen Interaktionen und Kommunikation zwischen den Lernenden besonders wichtig ist. Außerdem wird die Präsenzphase als vorteilig zur Förderung der mündlichen Kommunikation sowie der Aussprache bezeichnet, obwohl diese Förderungsmöglichkeit mit dem Aufkommen von *Voice-Chats* oder *Kommunikationsapps* auch außerhalb des Präsenzunterrichts denkbar ist (vgl. ebd.).

Die vorhandenen Forschungsergebnisse können eine erste Orientierung zur Auswahl der geeigneten Komponenten für die Präsenz- und Onlinephase geben. An sich ist die Bandbreite der Kombinationsmöglichkeiten im BLK, besonders in der E-Phase, sehr groß, wie die folgende Tabelle von Bärenfänger (2015: 55) zeigt:

(1) Traditionelle Komponenten mit Kopräsenz	<ul style="list-style-type: none"> • Präsenzveranstaltungen • Lernberatung • Leistungsmessung • Präsenz-Tandem • Sprachreisen, Sommerschulen • Training on the Job, Study Abroad
(2) Traditionelle didaktische Formate ohne Kopräsenz	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelles selbstgesteuertes Lernen • Portfolioarbeit • Self-Assessments.
(3) Auf IuK-Technologie basierende didaktische Formate mit Kopräsenz	<ul style="list-style-type: none"> • Videokonferenzen • Audiokonferenzen • Chat-Kommunikation, Instant Messaging und MOOs • Virtuelle Klassenräume • Computersimulationen, Netzbasierte Rollenspiele • Online-Lernberatung in Echtzeit, Online-Sprechstunden • Synchron Online-Tutorien
(4) Auf IuK-Technologie basierende didaktische Formate ohne Kopräsenz	<ul style="list-style-type: none"> • Internetrecherchen und Webquests • E-Mail-Aktivitäten, E-Mail-Tandem, SMS-Aktivitäten • Elektronische Foren • Blog-Aktivitäten, Wikis • Computer Based Training (CBT) und Web Based Training (WBT) • Asynchrone Online-Tutorien • E-Assessment • Online-Portfolioarbeit • Asynchrone Online-Lernberatungselemente • Virtuelle Lernergemeinschaften • Computerspiele • Mailinglisten

Tab. 3-1: Übersicht von möglichen Kombinationselementen im BLK (nach Bärenfänger 2015: 55)

In Tab. 3-1 sind mögliche Komponenten aufgelistet, die laut Bärenfänger (ebd.: 55f) in hybriden Lernumgebungen integriert werden. Bärenfänger (ebd.) hat die Komponenten des BLK in vier Gruppen eingeteilt, die sich voneinander durch zwei Merkmale unterscheiden: die Notwendigkeit/Erforderlichkeit der physischen Präsenz von Lehrenden und Lernenden und jene, die auf der Informations- und Kommunikations-/ (IuK)-Technologie basieren. Die ersten zwei Gruppen gehören zu traditionellen Formaten, die schon lange und bis heute im weltweiten DaF-Unterricht Anwendung finden. Sie unterscheiden sich dadurch, ob die Aktivitäten im Präsenzunterricht oder außerhalb des Unterrichts (Hausaufgaben, Vorbereitung auf den Präsenzkurs, außerunterrichtliche Gruppenarbeit) stattfinden. Im Vergleich zu diesen traditionellen didaktischen Formaten sind Komponenten der beiden anderen Gruppen auf der Informations- und Kommunikationstechnologie basiert, im Kontext der vorliegenden Arbeit ergo konkret auf digitalen Medien (vgl. Kap. 2.2.1). In zusammenhängender Betrachtung mit den ausgeführten Einsatzmöglichkeiten in Kap. 3.1 sind diese Gruppen zwei Formen des E-

Learning, die häufig in E-Learning-Szenarien zum Einsatz kommen und sich dadurch unterscheiden, ob der Kommunikationsprozess zeitgleich (synchron) oder zeitversetzt (asynchron) läuft.⁸¹

In der Praxis des DaF-Unterrichts ist zu beobachten, dass viele Elemente von allen vier Gruppen der Tab. 3-1 bereits eingesetzt werden, wie der Überblick zu Werkzeugen, digitalen Medien und Materialien von Würffel und Funk in Abb. 2-1 und 2-2 in Kap. 2 zeigt. Im DaF-Unterricht in Vietnam kommen vor allem schon Elemente der ersten und dritten Gruppe zum Einsatz, z. B. Präsenz-Tandems, Online-Übungen, Computerspiele, Apps zum Wortschatzlernen, Chats, Emails und soziale Netzwerke, während andere didaktische Formate vietnamesischen Deutschlernenden und –lehrenden tendenziell fremd vorkommen dürften.

Zusammengefasst wird in den diskutierten Forschungsergebnissen herausgestellt, dass die sinnvolle⁸² Kombination zwischen den beiden Phasen sowie die Auswahl der geeigneten Komponenten von dem didaktischem Bildungsproblem, dem Lernkontext und der Zielgruppe bestimmt werden müssen. Allerdings ergeben sich aus der Diskussion über die Verknüpfung der Kombinationselemente wenige Aussagen sowie Belege, wie Bestandteile des BLK im Unterricht bzw. Fremdsprachenunterricht sinnvoll miteinander kombiniert werden können. Es ist fragwürdig, ob die Kombination sinnvoll wäre, wenn sie alle drei Qualitätskriterien von Mandl (2010: 32) erfüllen, nämlich die optimale inhaltliche Abstimmung der beiden Lernphasen, Vor- und Nachbereitung der Online-Phasen im Präsenzunterricht sowie motivierende Aktivitäten in den Online-Phasen. Für den Fremdsprachenunterricht lässt sich generell einschränkend sagen, dass die Präsenzphase für die Herstellung der sozialen Kontakte, menschlicher Interaktionen, für die Förderung der mündlichen Kommunikation und des Aussprachtrainings und für die explizite Vermittlung von Lernstrategien geeignet ist. Währenddessen wäre die Online-Phase für z. B. rezeptives Üben mit IAÜ denkbar. In der Praxis zeigen die durchgeführten Projekte, dass die beiden Phasen anderen Zwecken dienen können. Besonders die Online-Phase kann mit Hilfe der digitalen Technologien mehr leisten, z. B. die

⁸¹ Näher auf synchrone und asynchrone Kommunikation wird in Kap. 2.5 eingegangen.

⁸² Meiner Meinung nach sind Attribute zur Bezeichnung von Merkmalen oder Kriterien wie „sinnvoll“, „angemessen“, „optimal“ beim Einsatz der digitalen Medien im Unterricht problematisch. Es bleibt dabei unklar, ob der Einsatz der E-Learning-Elemente für Lehrer, Lerner, den Einsatzkontext oder für alle sinnvoll, angemessen oder optimal sei. Die Praxis zeigt, dass etwa die Integration einer Lernplattform im Fremdsprachenunterricht für Lernende sinnvoll ist, weil sie zeit- und ortsflexibel lernen können. Allerdings muss die Lehrkraft in manchen Fällen viel Zeit und Arbeitsaufwand für die Kurserstellung oder Tutorierung investieren, was für diese Lehrperson somit nicht als „optimal“ erscheint. Trotz dieser generellen terminologischen Unschärfe sind diese Bezeichnungswörter in der vorliegenden Arbeit vorrangig so zu verstehen, als dass die Kombination der beiden Lernphasen im BLK vor allem sinnvoll, angemessen und optimal für *Lernende* gestaltet werden sollte. Letztlich dient diese Kombination zur wirkungsvollen Unterstützung der individuellen Lernprozesse (vgl. Mandl 2010: 32).

Herstellung und Förderung interpersoneller Kommunikation sowie kooperativen Lernens (vgl. Tab. 3-1). Diese Erkenntnis ist für den Aufbau des einzusetzenden BLK von zentraler Bedeutung und gilt als Orientierung bei der Auswahl und Entscheidung, welche Lernziele in welcher Lernphase möglichst erreicht werden können (vgl. Kap. 5).

3.2.3 Ziele

In vielen Definitionen von Blended Learning als einer Kombination von Medien, Methoden oder Lernphasen wird bereits das Wichtigste des Konzepts genannt: „Ziel ist, die didaktischen Vorteile und Stärken der jeweiligen Methoden zu erschließen, ohne sich damit zugleich auch auf die bei isolierter Nutzung unvermeidlichen Nachteile und Schwächen einlassen zu müssen“ (Kohn 2006: 286). In Kohns Definition werden die Verstärkung der Vorteile bzw. die Kompensierung der Nachteile der jeweiligen Methoden als Ziel gesetzt und hervorgehoben. Das gleiche Ziel des BLK wurde auch in der ausgeführten Definition von Mandl (2010: 32) erwähnt und erläutert, dass die Kombination zur optimalen Unterstützung der individuellen Lernprozesse dient. Die wirkungsvolle Förderung der Individualisierung kann letztendlich dazu führen, dass die Lernenden qualitativ bessere Ergebnisse erreichen können. In der Unterrichtspraxis schenken diesem Ziel zweifelsohne viele Lernende Aufmerksamkeit.⁸³ Für Fremdsprachensprachlerner bedeutet dies, dass sie mit dieser Kombination ihre fremdsprachlichen Kompetenzen bzw. Sprachfertigkeiten effektiver (Erbringung eines größeren Lernerfolgs als mit anderen Medien) oder effizienter (Erreichung des gleichen Ziels mit geringerem Mittel und Einsatz) erreichen (vgl. Baier 2009b: 175f).

Damit die beiden Lernphasen ihre Vorteile verstärken und ihre Nachteile kompensieren, wurde in Kap. 3.2.2 festgelegt, dass die beiden Lernphasen sinnvoll kombiniert werden müssen und dass diese sinnvolle Kombination auf unterschiedlichen Faktoren beruht: didaktische Probleme im Einsatzkontext, die Zielgruppe, der Lernkontext sowie die Lehrenden vor Ort (vgl. Kap. 3.2.2). Diese Einflussfaktoren bestimmen, welche Komponente in welcher Phase eingesetzt werden sollte. Wenn die Kombination zwischen dem Präsenzlernen und der Online-Phase sinnvoll vor allem für Lernende gestaltet wird bzw. wenn E-Learning-Elemente erfolgreich integriert werden, können nicht nur ihr individueller Lernprozess gefördert (Mandl 2001: 32), sondern alle vier Schranken (nach Schulmeister 2006, siehe Abb. 2-3) überwunden werden: die

⁸³ Besonders für die Gruppe der vietnamesischen Deutschlernenden, die aufgrund der Lerntradition beim Lernen viel Wert auf die Note, die Leistung und Ergebnisse legen und prüfungsorientiert lernen, ist das Ziel „bessere Lernergebnisse“ von großer Bedeutung. Für andere Lernergruppen würde dieses Ziel eher darin bestehen, dass die sinnvolle Kombination im BLK ihren individuellen Lernprozess fördert, damit sie effektiv und vielleicht effizient(er) lernen.

Normenschranke (Expansion der Lernchance), Zeitschranke, Raumschranke und die Analog-Digitale-Schranke. Dadurch eröffnen sich viele Möglichkeiten zum selbstgesteuerten und zum kooperativen Lernen, wobei die Lernenden im Idealfall auf eine konstruktivistische Art und Weise lernen. Das heißt, die Lernenden sollten möglichst individual lernen und ihren Lernweg selbstbestimmen, gestalten, organisieren und evaluieren. In diesem Prozess werden sie die (Lern-)Umgebung unterschiedlich und individuell wahrnehmen. Nachfolgend wird ihre individuelle Wahrnehmung durch Interaktion bzw. Kommunikation mit anderen Menschen in der Umgebung in den angebotenen Kommunikationsanlässen überprüft, wobei diese im hohen Maße konstruiert werden, um neue Erkenntnisse zu gewinnen (vgl. Wolff 2005: 102; Launer 2008: 32). Im vorliegenden Projekt werden dank der sinnvollen Medienintegration in der Online-Phase unterschiedliche selbstgesteuerte Lernmöglichkeiten mit IAÜ und Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten mit Wiki ermöglicht, die zum effektiven und effizienten Lernen beitragen können.⁸⁴

Nicht nur um die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen zu unterstützen dient der Einsatz digitaler Medien im Blended-Learning-Konzept außerdem dazu, dass sekundäre Ziele bzw. andere Schlüsselkompetenzen wie interkulturelle Kompetenzen, Medienkompetenzen und die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens von einem erfolgreichen Lerner damit entwickelt und effizienter erreicht werden können (vgl. Morlock 2011: 82; Baier 2009: 288). In Kap. 2.3 und 2.4 wird darauf eingegangen, wie die Kompetenzen des selbstbestimmten Lernens und des kooperativen Lernens durch die Integration digitaler Medien im Rahmen des BLK gefördert werden können. Zunächst wird jedoch dargestellt, wie der Erwerb der interkulturellen Kompetenzen und der Medienkompetenzen im BLK möglich ist.

Weil die Lernenden sich im Blended-Learning-Konzept ständig mit Medien beschäftigen, ist Medienkompetenz nicht nur eine Eingangsvoraussetzung, sondern auch ein Lernziel im Fremdsprachenunterricht, denn die Lernenden können dabei ihre Medienkompetenz weiterentwickeln (vgl. Morlock 2011: 82; Rösler 2010: 286f; Hallet 2005: 105). Man versteht unter Medienkompetenz in diesem Fall „eine allgemeine Fähigkeit, die sich prinzipiell auf alle Medien bezieht und damit durch die grundlegende Kompetenz bestimmbar ist, sich in einer

⁸⁴ In einigen durchgeführten Blended-Learning-Kursen und -Projekten wurde das Ziel „effektives und effizientes Lernen“ bereits erreicht, wie Auszüge aus anderen Studien belegen: „[D]ie meisten Studierenden [bewerten] hybride Kurse, in welchen virtuelle Module und Präsenzphasen einander abwechseln, als effizienter als rein virtuelle Kurse, aber auch als effizienter als reine Präsenzkurse [...]“ (Wolff 2005: 102). „Man kann also zunächst davon ausgehen, dass der Einsatz dieses Blended-Learning-Konzepts bessere Ergebnisse bringt als ein traditioneller Präsenzunterricht mit Lehrbuch, CD und dem gelegentlichen Video“ (Rummel 2007: 288).

durch Medien geprägten Welt [...] zurechtzufinden und zu handeln“ (Baumann 2005: 88). Nach Baacke (1999: 33ff) besteht Medienkompetenz aus vier Dimensionen: Medienkritik (kritischer Umgang mit dem Internet), Medienkunde (Wissen über Medien), Mediennutzung und Mediengestaltung. Nach Roche (2009: 390f) kann die Medienkompetenz im heutigen Fremdsprachenunterricht durch die Integration vielfältiger Medien in authentischer Weise geeignet vermittelt werden. Beispielsweise werden die Lernenden beim Umgang mit Computern und Computerprogrammen mit selbigen vertraut sein, weil sie sich häufig damit beschäftigen. In der Online-Phase des BLK, auch im vorliegenden Projekt, werden verschiedene Medien integriert. Beim Deutschlernen mit dem BLK können sie verschiedene neue Lerntools und ihre technischen Aspekte kennen lernen, Medien rezipieren und mit ihnen aktiv interagieren. Visuelle Symbolsysteme der Lernplattform können dekodiert werden. Dabei haben die Lernenden zugleich Möglichkeiten, integrierte Medien in Bezug auf ihre Funktion und ihren Mehrwert kritisch zu betrachten (vgl. Grünewald 2017: 245).

Laut Grünewald (ebd.) ist es beim Medieneinsatz im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht möglich, die interkulturelle kommunikative Kompetenz bzw. interkulturelle Kompetenz zu erweitern. Als größte Ressource zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien bietet das Internet unterschiedliche einfache Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten, wobei der Erwerb der interkulturellen Kompetenz möglich ist, indem Lernende aus unterschiedlichen Kulturen gemeinsam lernen, Lernpartner werden oder sich austauschen, wie in der Community „Deutsch für dich“ oder im interkulturellen E-Mail-Suchspiel *Odyssey*.⁸⁵ Der Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge wie E-Mail, Chat, Videochat oder soziale Netzwerke kann solche Kommunikationsanlässe vereinfachen und somit die Zusammenarbeit begünstigen. Dank der regelmäßigen Zusammenarbeit und Kommunikation wird die interkulturelle Kompetenz der Lernenden weiterentwickelt, da sie mehr Gelegenheiten habe, über ihre eigenen Kulturen zu reflektieren und fremde Kulturen zu verstehen.

An dieser Stelle muss unterstrichen werden, dass das wichtigste Ziel zum Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht sowie im Rahmen des BLK die Entwicklung der Sprachkompetenz ist. Im Idealfall können dann die genannten Schlüsselkompetenzen (teilweise) im Lernprozess mit Blended Learning parallel erworben werden. So zielt das vorliegende Projekt darauf ab, die beiden Lernphasen zur optimalen Nutzung ihrer Vorteile sinnvoll zu kombinieren. Dadurch ist zu erwarten, dass Lernende mittels der digitalen Medien

⁸⁵ Vgl. <http://blog.pasch-net.de/odyssey/> (Stand: 16.05.18).

und aufgrund der engen Verknüpfung mit dem Präsenzunterricht ihren Lernprozess individuell und kooperativ mit anderen Mitlernenden gestalten, was zur Entwicklung ihrer Sprach- und Schlüsselkompetenzen führen kann.⁸⁶

3.2.4 Potenziale und Schwierigkeiten des BLK

Blended Learning ist eine Einsatzmöglichkeit der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht, wobei es sich nicht allein um die einfache Zusammensetzung von unterschiedlichen Lernformen, -phasen, Medien und Methoden handelt, sondern um deren sinnvolle Kombination. Aus der Verknüpfung der beiden Lernphasen ergibt sich der Mehrwert von Blended Learning bzw. „hybridem Lernen“. Kerres (2000: 24) deutet darauf hin, dass

„computergestützte Lernumgebungen keine Alternative zum konventionellen Unterricht sind, sondern in Form von hybriden Lernarrangements eine neue Sichtweise des Lernens, welche einer höheren Flexibilität und mehr methodischer Varianten bedarf. Dabei geht es nicht um die Überlegenheit bestimmter Medien und Methoden, sondern um deren sinnvolle Kombination. Die Vorteile möglicher Varianten werden dabei so verknüpft, dass didaktische Ziele sowie Kriterien der Effektivität, Effizienz und Attraktivität so weit wie möglich erreicht werden können.“

Nur wenn die sinnvolle Verknüpfung der beiden Modi möglich ist, werden deren Nachteile kompensiert und es entsteht der Mehrwert von Blended Learning, der mehr als die Summe seiner Teile ist. In der Regel impliziert *Mehrwert* allein die positiven Seiten des Blended Learning. Offen blieb bislang, ob auch gewisse Risiken einhergehen können. Nachfolgend wird daher der Mehrwert von Blended Learning aus unterschiedlicher Perspektive genauer erläutert. Dabei wird geschildert, welche Chancen und Risiken Blended Learning birgt, die möglicherweise mit anderen Varianten des Lernens verglichen werden, etwa reinem E-Learning, reinem Präsenzunterricht, Selbstlernen oder dem kooperativen Lernen mit herkömmlichen Materialien und Medien (vgl. auch Kap.3.1).

Die Integration des virtuellen Lernangebots in den herkömmlichen Präsenzunterricht zielt auf die Ergänzung bzw. die Anreicherung der Präsenzphase und somit auf deren Qualitätsverbesserung in vielerlei Hinsicht (vgl. Schulmeister 2006: 4f; Kaltenbaek 2009: 382f), indem seine Vorteile je nach Einsatzkontext optimal genutzt werden. Im Gegenzug fungiert der Präsenzunterricht in fast allen Blended-Learning-Modellen als notwendige Phase, die Nachteile der virtuellen Phase kompensieren soll. Es liegt dabei auf der Hand, dass jede

⁸⁶ Für die vietnamesischen Deutschlernenden spielt die Entwicklung der Kompetenzen eine wichtige Rolle, weil sie aufgrund der traditionellen Lerngewohnheiten teilweise passiv lernen und von der Lehrkraft abhängig sind. Beim BLK wäre es sinnvoll, wenn sie Deutsch lernen und zusätzlich Kompetenzen im natürlichen Kontext (z. B. durch Handlungen bei handlungsorientierten Projektaufgaben) erwerben können. Im vorliegenden Projekt haben nicht wenige Probanden geäußert, dass sie beim Lernen mit dem BLK die beiden genannten Ziele erreicht zu haben glauben (vgl. Kap. 7.6.4).

Lernphase im BLK über Vorteile sowie Nachteile verfügt. Zunächst werden Vorteile und Nachteile der jeweiligen Lernphase in der folgenden Tabelle dargestellt.

Präsenzunterricht ⁸⁷	Online-Phase ⁸⁸
Vorteile	
<ul style="list-style-type: none"> • soziale Kontakte, Gruppenatmosphäre • ganzheitliche, zwischenmenschliche Kommunikation • unmittelbare Reaktion auf Verständnisschwierigkeiten und Anregungen • keine spezifische Medienkompetenz erforderlich 	<ul style="list-style-type: none"> • Zeit- und Ortsflexibilität: Bildung für alle • Nachhaltigkeit, Wiederverwertbarkeit: Kostenersparnis, Arbeitsaufwand • Entlastung der Organisation, Flexibilität: leichte und schnelle Veränderbarkeit der Lerninhalte • Offenheit und Vielfalt von Lernressourcen: jederzeit verfügbarer Zugriff auf aktuelle Lernressourcen • Hypertextualität: das Wissen wird vernetzt • Distribuierbarkeit: Leichtere Verteilung der Lerninhalte • Archivierbarkeit: Speicherung und Kategorisierung der Inhalte, Anschaulichkeit des Lernumfangs • multimediale und differenzierte Darstellungsformen der Lerninhalte: Motivationserhöhung <p>Förderung des individuellen und selbstgesteuerten Lernens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptivität: unterrichten mit differenzierendem Aufgabenangebot • Interaktivität: mit den Lerninhalten interagieren, abgestimmtes Feedback auf den einzelnen Lerner • Intensive individuelle Lehrer-Betreuung <ul style="list-style-type: none"> ○ Förderung des autonomen Lernens ○ Förderung des kooperativen Lernens • Neue Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten • Begünstigung von Kooperationsmöglichkeiten
Nachteile	
<ul style="list-style-type: none"> • zeit- und ortsabhängig • Geringe Flexibilität • Geringe Binnendifferenzierung, kaum individualisiert • Beschränkte Anzahl von Lernpartnern • Stark strukturierte Lernprozesse • Steuerung größtenteils durch den Lehrenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangel an sozialen Kontakten

Tab. 3-2: Zusammenfassung der typischen Vorteile und Nachteile der beiden Lernphasen im BLK (vgl.auch Nguyen 2012)

⁸⁷ Viele der aufgezeigten Vorteile und Nachteile stammen von Bärenfänger (2015: 186f).

⁸⁸ In Anlehnung an Arnold et al. 2011: 45ff; Strasser 2011; Kohn 2006: 286 ; Grünewald 2017: 38; Rösler (2007), vgl. auch Kap. 2.2.3.

Wie man der Tab. 3-2 entnehmen kann, verfügt die Präsenzphase durch den Einsatz der digitalen Medien und dank ihrer vielfältigen Funktionen (wie der Informationsdistribution oder der Interaktion/Kooperation zwischen Lerner, Lehrer und Medium) in quantitativer Hinsicht über weniger Vorteile als die Online-Phase. Demzufolge kann individuelles, kooperatives und betreutes Lernen optimal gefördert werden. Es wird erkennbar, dass der Mehrwert virtueller Elemente der Online-Phase auf vielen Ebenen besteht. Diese Dimensionen gelten auch als Ziele ihres Einsatzes, wie Kaltenbaek (2011: 382) in Anlehnung an Döring (2002) ausführt:

„[Ö]konomisch (Kosteneinsparungen durch Orts- und Zeitflexibilität sowie einfacher Inhaltsdistribution), politisch (Bildung für alle), didaktisch (effizienteres Lernen über Reflexions-, Rezeptions-, Produktions-, Kommunikations- und Kollaborationsprozess) und inhaltlich (Erwerb von technischer und sozialer Medienkompetenz).“

Aus diesem Grund sollen Mehrwerte und Risiken des BLK-Einsatzes in diesen Dimensionen und wie angesprochen im Vergleich mit anderen Lernformen geschildert werden.

3.2.4.1 Gesellschaftliche und politische Dimension

Ursprünglich wurde Blended Learning als sog. „Retter“ des E-Learning stilisiert und brachte gewisse Vorteile mit sich (vgl. Kap. 3.2.1). Im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht ist es beim E-Learning von Vorteil, dass die Lernenden zeit- und ortsflexibel lernen und trotzdem leicht miteinander kommunizieren können (vgl. Launer 2007: 126; Grünwald 2017: 53). Dadurch eröffnen sich mehr Bildungsmöglichkeiten für all jene, die in zeitlicher, räumlicher oder körperlicher Hinsicht eingeschränkt sind, sich jedoch ausbilden, weiterbilden und fortbilden wollen (Alleinerziehende, Studierende mit Kind, Behinderte oder auch beschäftigte Angestellte). Zugleich kann es sein, dass sie in abgelegenen Wohngebieten leben, wo sich keine Bildungsinstitutionen befinden. Im unterrichtlichen Kontext sind derartige Zielgruppen durchaus vorhanden. Zum Beispiel ist vorstellbar, dass sich Deutschlernende in China aus räumlichen Gründen für einen Blended-Learning-Kurs entscheiden, weil sie den Präsenzkurs in großen Städten nicht regelmäßig besuchen können. In Taiwan etwa entstand die Idee für einen BLK im Kontext einer SARS-Epidemie⁸⁹ (vgl. Rummel 2007: 277f) da sich die Kursteilnehmer aus hygienischen Gründen nicht in einem Kursraum begegnen durften.

Obwohl die Zeit- und Ortunabhängigkeit die Lernsituationen relativ begünstigen, hat dieser Vorteil gewisse Probleme zur Folge. Der Präsenzunterricht bzw. die soziale Kommunikation im konventionellen Unterricht werden teilweise durch internetgestützte Lernphasen und Kommunikation über Medien ersetzt. Dies führt zu einem Mangel an persönlichen Kontakten

⁸⁹ Aufgrund der weltweiten Corona-Virus-Ausbreitung wird das Blended-Learning Konzept nicht in seiner häufig vorkommenden Form (neben dem Präsenzunterricht) eingesetzt, sondern der Live-Unterricht via z. B. Skype, Zoom wird mit dem Selbstlernen auf einer Lernplattform kombiniert, z. B. <https://deutschfuchs.de/> (Stand: 05.04.2020).

und menschlichem Umgang der Lernenden und zu einer Reduktion des Kommunikationskontextes (vgl. Wiepcke 2006: 56ff; Kaltenbaek 2003: 60). Außerdem sind Kommunikationskontexte in medialen Lernumgebungen teilweise mangelhaft. Ein Beispiel sind mögliche Missverständnisse, die aus kulturellen Unterschieden beim Umgang mit Chat-Symbolen resultieren. Auch in der durchgeführten Studie kam es zu Schwierigkeiten mit dieser zeitversetzten Kommunikation (vgl. Kap. 9.3.2).

3.2.4.2 Ökonomische Dimension

Durch die Integration medialer Lernumgebungen, die viele Medien und Kommunikationswerkzeuge umfasst, hat das BLK den ökonomischen Vorteil, dass es sich auf den ersten Blick als kostengünstiges und langfristiges Konzept erweist (vgl. Bärenfänger 2015: 45), bedarf es doch in der Regel erst nach einer längeren Zeit wieder einer größeren Investition für neue Technik oder Personalschulung. Grundsätzlich kann eine solche Lernumgebung nur dann kostengünstig eingesetzt werden, wenn sie langfristig zum Einsatz kommt (vgl. Baier 2009: 173f; Baumgartner et al. 2002: 25). Aus ökonomischer Perspektive können die Kosten, die Zeit und die Arbeitsbelastung zugunsten der Lehrenden und Lernenden dank der zeitlichen und räumlichen Flexibilität sowie die elektronische Inhaltsdistribution erspart werden (vgl. Döring 2002). Im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht oder zum Selbstlernen mit herkömmlichen Lehrbüchern und Arbeitsblättern sind Lerninhalte bzw. Unterrichtsmaterialien in einem Blended-Learning-Kurs systematisch z. B. in Form von Modulen zugeordnet, was auch beim BLK des vorliegenden Projekts der Fall ist. Demnach können die Lehrenden Unterrichtsmaterialien relativ schnell finden und sie ohne große Veränderung für weitere Kurse zur Verfügung stellen. Dadurch kann die Vorbereitungszeit für den Unterricht teilweise reduziert werden. Auch wenn die digitalen Unterrichtsmaterialien geändert oder aktualisiert werden müssen, ist es in der Regel leicht und schnell, Änderungen in einer medialen Lernumgebung auszuführen (vgl. Bärenfänger 2015: 50). Darüber hinaus reduzieren sich die Druckkosten für Arbeitsblätter und zusätzliche Materialien stark.

Auch für die Lernenden kann der Zeitaufwand für die Bewältigung der Informationsflut reinem E-Learning gegenüber minimiert werden, weil die Lernenden im Blended-Learning-Kurs hauptsächlich nur ausgehend vom Lehrwerk verschiedene Websites besuchen und lehrwerkbezogene Übungen bearbeiten, die vorher sorgfältig ausgewählt sind. Außerdem werden sie dazu angeleitet, für eine Fragestellung oder eine zu bearbeitende Aufgabe relevante Informationen herauszufiltern, diese zu dokumentieren und zu strukturieren sowie geeignete von ungeeigneten Websites zu unterscheiden (vgl. Schmidt 2010: 282).

Die ökonomischen Vorteile können von technischen Vorteilen und didaktischen Entscheidungen begünstigt werden. Dank der inhaltlichen Abstimmung mit den Lerninhalten im Präsenzunterricht sowie der übersichtlichen Gestaltung und des schnellen Zugangs der gewünschten Übungen können Lernende Zeit für die Suche nach passenden Aufgaben sparen. In der Praxis erscheinen die ökonomischen Vorteile wichtig, vor allem die Zeitersparnis für den ersten Kontakt mit der Online-Phase sowie im gesamten Lernprozess. Für nicht wenige Lernende bestimmt der ökonomische Hintergrund mit darüber, ob Lernende mit dem zusätzlichen digitalen Lernangebot weiter lernen, wie die meisten intensiven KTN im vorliegenden Projekt bestätigten (vgl. Kap. 7.5.5).

Wird der Vorteil der Kosten- und Zeitersparnis kritischer betrachtet, so lassen sich auch Argumente gegen die Wirtschaftlichkeit und Zeitökonomie des Konzepts finden, da die Entwicklungskosten für Räumlichkeiten und Lehrpersonal hoch sind (vgl. Wiepcke 2006: 62): Für einen Blended-Learning-Sprachkurs benötigen die Bildungsinstitutionen zumindest medial ausgestattete Klassenzimmer mit Computer, Internet, Beamer, Leinwand oder Interaktivem Whiteboard und gegebenenfalls eine didaktisierte Lernplattform. Für die Planungs- und Konzeptionsphase müssen Lerninhalte und entsprechende Lernmaterialien aufbereitet werden, wofür Didaktiker, Techniker, Lehrkräfte sowie Tutoren eingestellt werden müssen und viel Zeit für die Zusammenarbeit zur Verfügung stellen sollte. Darüber hinaus müssen die Lehrkräfte und Tutoren zuvor geschult werden, um mit den Lernumgebungen und potenziellen Teilnehmern umgehen zu können. Andererseits sollten Kursteilnehmer jeweils einen eigenen Computer mit Internetzugang besitzen, damit sie jederzeit Lerninhalte und Lernmaterialien aufgreifen können.

3.2.4.3 Pädagogische Dimension

Die Frage nach dem Mehrwert von Blended Learning aus pädagogischer Sicht und seinen Effekt auf den Lernprozess zieht sich wie ein roter Faden durch den fachlichen Diskurs, auch innerhalb dieser Arbeit. Vielfach wird argumentiert, wodurch und inwieweit dieser Mehrwert entstehen könnte (vgl. Strobl 2010: 215; Launer 2008: 93). In Bezug darauf ist Kohn (2006: 286) der Ansicht, dass E-Learning im Blended-Learning-Konzept zur Qualitätsverbesserung des Präsenzunterrichts und zur Ergänzung dieser Phase durch die Integration virtueller Elemente, weil „[m]it Blended Learning [...] die Bemühungen um eine didaktische Erschließung und Nutzung der neuen Technologien eine neue Qualität [erhalten]“. Auch Bärenfänger (2015: 23ff) nennt neben den bildungsökonomischen Mehrwerten vier pädagogische-didaktische Potenziale des BLK-Einsatzes. Dazu gehören didaktische Vorteile

durch die gegenseitige Ergänzung der Lernformen, die Flexibilisierung der Lernprozesse (Zeit, Ort, Gegenstand, Lerntempo, Lernwege, Lernstil und Erfolgskontrolle) einschließlich einer Individualisierung (Lerntempo, Lernwege, Lernstil, Erfolgskontrolle) und eines bequemen Zugangs zu Lernressourcen, technische Erleichterungen und Erweiterungen der Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten sowie eine Steigerung der Lerneraktivität durch eine stärkere Aktivierung der Lernenden, die in Abb. 2-3 von Schulmeister zur Überwindung der vier Schranke thematisiert sind. Anhand eines Praxisbeispiels im Goethe-Institut lassen sich diese Potenziale teilweise belegen, wie Kotz/Biechele (2009: 365f) ausführt:

„Ein stetig wachsender Kundenkreis betrachtet interaktive Online-Lernangebote, tutorielle Betreuung über den Unterricht im Klassenzimmer hinaus sowie den netzbasierten Kundenservice als Selbstverständlichkeit und erwartet eine flexiblere Einteilung knapper Zeitressourcen sowie die individuelle und mobile Nutzung von Kursangeboten.“

In seiner Aussage werden zwei von vier bedeutenden Potenzialen des Lernens mit Moodle neben dem Präsenzunterricht von den Lernenden bestätigt. So konnten sie ihren Lernprozess individuell gestalten und ihre Kommunikationsmöglichkeiten mit dem Tutor sowie mit anderen Lernern erweitern, da sie interaktive Online-Komponenten wie interaktive Übungen, kooperatives Lernen mit Wikis oder tutorielle Betreuungen buchten (vgl. ebd. 366ff). Nachstehend werden diese beiden und weitere Potenziale konkreter behandelt.

An erster Stelle macht den pädagogischen Wert von Blended Learning die Kombination der beiden Modi aus, durch die didaktische Vorzüge der jeweiligen Phase optimal für den Unterricht ausgenutzt werden. Gegenüber einem reinen E-Learning-Kurs ist ein Blended-Learning-Kurs mit integrierten Präsenzphasen bzw. persönlicher und sozialer Kommunikation und Interaktion im Vorteil. Diese Kommunikationen und Interaktionen sind von großer Bedeutung für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht (vgl. Launer 2008: 77). Die Lernenden sollten viel kommunizieren und brauchen dafür authentische Kommunikationsanlässe, um ihre sprachliche Wahrnehmung, ihre Sprachkenntnisse sowie ihre Kommunikationsstrategien in solchen Kontexten zu überprüfen und gegebenenfalls neu zu konstruieren, wodurch das Lernen erfolgen kann (vgl.: 70).

Im Vergleich zum konventionellen Präsenzunterricht wird der Mehrwert des Blended Learning in der Integration neuer Informations- und Kommunikationstechnologie in der Online-Phase gesehen (vgl. Todorova 2009: 139; Kohn 2006: 286). Mit dem Einsatz vielfältiger Medien und Werkzeuge wie Übungsprogrammen, Kommunikationsprogrammen, Hilfe-Systemen, Animationen, Filmen, Bildern aus der Praxis, Navigationsmöglichkeiten oder Darstellungsformen sind viele neue Lernmöglichkeiten entstanden (vgl. Wiepcke 2006: 56). Beispielsweise können Lernende aus verschiedenen Ländern zur Verbesserung der

Schreibkompetenz an einem Unterrichtsprojekt wie „Wikis gemeinsam schreiben“ zusammenarbeiten, was in einem herkömmlichen Unterricht kaum möglich ist.

Neben dem didaktischen Vorteil zur Kommunikationserweiterung verfügt eine virtuelle Lernumgebung in einem Blended-Learning-Kurs gegenüber konventionellem Unterricht über Vorteile, die sich auf die Darstellungs- und Präsentationsformen der Lerninhalte beziehen (vgl. Wolff 2005: 101; vgl. auch Kap. 2.2.2). Die meisten Online-Lernmaterialien werden ständig aktualisiert und sind jederzeit verfügbar. Außerdem finden sich die Lerninhalte in vorgegebenen Modulen und sind deswegen übersichtlicher. Parallel können z. B. multimediale und authentische Medien (etwa kurze Filme oder Videoausschnitte auf YouTube) Lernende motivieren, da der Lerninhalt verständlicher und visuell erleichtert dargestellt wird.

Bereits vor Bärenfänger (2015) wurde ein didaktischer Mehrwert der Integration virtueller Lernangebote im BLK im Fremdsprachenunterricht von Todorova (2009: 139) und Wolff (2005: 102) bestätigt, konkret die Individualisierung und Flexibilisierung des Lernprozesses. In einem herkömmlichen Unterricht sind diese Förderungsmöglichkeiten aus Zeitgründen kaum zu verwirklichen. Dank der Adaptivität der Medien in einer virtuellen Lernumgebung aber kann individuelles Lernen effizient erreicht werden. Beim Lernen z. B. mit einer Lernplattform besteht die Möglichkeit für die Lernenden, den Lernstoff an ihren Lernstil, ihr Vorwissen, ihre Lernbedürfnisse, ihr Lerntempo und ihre Lerndauer anzupassen und ihn nach Bedarf abzurufen (vgl. ebd.: 56). Auf diese Weise können die Lernenden ihren Lernprozess tatsächlich so individuell wie möglich gestalten.

Darüber hinaus sind laut Wiepcke (2006: 56) die neuen Medien und Werkzeuge größtenteils interaktiv und ermöglichen – man könnte auch sagen „zwingen“ – die Lernenden, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen, sich aktiv zu verhalten und selbständig zu lernen. Dadurch kann sich die Lerneraktivität steigern (vgl. Bärenfänger 2015: 44). Hat ein Lerner bspw. einen Chat-Termin zur Gruppenarbeit mit anderen Kursteilnehmern vereinbart, ist es für ihn selbstverständlich verpflichtend, sich auf diesen Chat bzw. seinen Teil in der Gruppenarbeit vorzubereiten und sich zuvor damit auseinanderzusetzen. Zudem verfügen die meisten medialen Lernumgebungen über einige Reflexions- und Evaluationswerkzeuge wie E-Portfolios oder E-Lerntagebücher, mit denen sich der Lernende häufiger beschäftigt und sodann mehr Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess übernimmt. Allerdings benötigen Lernende zum selbständigen Lernen eine Organisations- und Medienkompetenz, die für manche von ihnen problematisch sein kann, weil sie (noch) nur ungenügende Kompetenzen im Umgang mit den verwendeten Medien besitzen (vgl. Baier 2009: 205).

Der Einsatz von neuen Medien und Werkzeugen in der computergestützten Phase des Blended Learning bringt zwar viele Vorteile mit sich. Vorausgesetzt sein muss aber, dass die Lernenden einen hohen Grad an Eigenmotivation und gute technische Kenntnisse besitzen. Falls sie diese nicht vorweisen können, bringt ihnen das Lernen mit solchen Medien bzw. Programmen kaum Erfolg, sondern kann im Gegenteil mitunter sogar Schwierigkeiten bedeuten (vgl. ebd.: 56). Kohn (2006: 287) fügt an dieser Stelle das wichtige Argument hinzu, dass Aufmerksamkeit im Unterricht nicht überwiegend auf neue Technologien, sondern auf Lernende und Lehrende gerichtet werden sollte, auch wenn die Technologien „als Teil eines größeren didaktischen Ganzen gesehen werden“. Im Unterrichtsgeschehen soll der Medieneinsatz nur eine „dienende Funktion“ übernehmen, um diesen didaktischen Mehrwert qualitativ zu optimieren (ebd.)

3.2.4.4 Technische Dimension

Der technische Mehrwert des Blended Learning steht im engen Zusammenhang mit anderen Aspekten, die nicht voneinander getrennt werden können, sondern miteinander verflochten sind: Mehrwert auf anderen Ebenen kann in den meisten Fällen nur entstehen, wenn der technische Mehrwert bereits vorliegt. Als Beispiel taugt ein Klassenpartnerschaftsprojekt via E-Mail. Im Vergleich zu einem herkömmlichen Brief verläuft die Kommunikation schneller, technischer Mehrwert entsteht. Dank der schnellen E-Mail-Kommunikation können die Lernenden angeregt werden, mit der anderen Klasse zu kommunizieren und dadurch erfolgreicher lernen (vgl. Baier 2009: 173), wodurch sich pädagogischer Mehrwert ergibt. Außerdem ist die E-Mail-Kommunikation in Hinsicht auf den Zeit- und Kostenaufwand ökonomischer und auch jene Teilnehmer können am Projekt teilnehmen, die aus zeitlichen, räumlichen oder anderen Gründen nicht am Kursort sein können. Roche (2009: 391ff) konstatiert zum Zusammenhang zwischen technischen und anderen Mehrwerten, dass „die erhöhte Portabilität“ dank Medieneinsatz durch die Erhaltung der Lernbereitschaft, die Schaffung von Kontinuität und eine effizientere Nutzung beschränkter Ressourcen quantitative und qualitative Mehrwerte bewirken. Damit geht einher, dass die Unabhängigkeit vom Lernort es Lernenden ermöglicht, kontinuierlicher zu lernen und bereitgestellte Lernmaterialien dort effizient zu bearbeiten, wo es ihnen möglich ist. Dementsprechend können sie ihre Lernleistung verbessern.

Neben dem technischen Mehrwert ist es beim Einsatz der digitalen Medien bzw. auch im Rahmen des BLK im vorliegenden Projekt möglich, dass technische Schwierigkeiten entstehen. Strobl (2010: 154f) stellt fest, dass technische Probleme „noch immer ein wichtiges Hindernis auf dem Weg zum reibungslosen Onlinelernen“ sind. Ihre Aussage wurde in der Forschungs-

und Unterrichtspraxis bewiesen: In der Studie zum BLK im DaFZ-Unterricht von Launer (2008: 198) sind vier Nennungen von Kursabbrechern zu finden, die technische Probleme mit dem Lernprogramm als Grund nannten (langsamer Computer, schlechter Internetanschluss etc.)

Wie häufig technische Probleme vorkommen und Einfluss auf den Lernprozess mit digitalen Medien haben, ist einerseits von den digitalen Medien und andererseits von der Mediennutzung der Lernenden abhängig. Laut Barsch und Pfeil (2017: 40), sollen „Werkzeuge oder Anwendungen“ für den Einsatz ausgewählt werden, „die benutzerfreundlich sind und gleichzeitig die Beteiligung in Lernsituation erleichtern“. Damit sei es möglich, das Risiko „use to learn“ statt „learn to use“ zu vermeiden. Dieses Risiko kann besonders bei KTN mit niedrigen Medienkompetenzen dazu führen, dass sie sich „aus Lernsituationen ausgegrenzt fühlen und weiter zurückfallen“ (ebd.). Diese Bemerkung gilt auch für vietnamesische Deutschlernende, weil sie sich in einem Wandel der Lerntraditionen befinden und einige KTN (z. B. aus ländlichen Provinzen) mit digitalen Medien noch nicht vertraut sind (vgl. Kap. 4.5). Neben der sorgfältigen Auswahl angemessener Medien für die Zielgruppe können technische Probleme verhindert werden, indem der erste Umgang mit digitalen Medien in der Einstiegsphase begleitet sowie weitere Kontakte im Laufe des Kurses unterstützt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das BLK über bestimmte Vorteile und Nachteile in unterschiedlichen Dimensionen des Fremdsprachenlernens verfügt. Diese stammen vor allem aus den beiden Lernphasen sowie aus den jeweiligen Kombinationsbestandteilen im BLK, weil das BLK am Anfang darauf zielt, Stärken und Schwächen der Präsenz- und Online-Phase zu kompensieren. Daneben entsteht der Mehrwert eines BLK dann, wenn beide Phasen sinnvoll miteinander verknüpft sind. Allerdings lässt sich die komplexe didaktische Kombination oft nicht leicht realisieren, woraus besagte Nachteile resultieren. Besonders in methodisch-didaktischer Hinsicht ergibt sich aus dieser Kombination ein zweiseitiges Ergebnis: Wenn das BLK angemessen konzipiert wird, überwiegen Vorteile die möglichen Nachteile – und umgekehrt. Um ein gelungenes BLK für den Fremdsprachen- und DaF-Unterricht aufzubauen und einzusetzen, sind laut Bärenfänger (2015: 23-50) folgende Bedingungen vonnöten.

1. Infrastruktur (technisch entscheidend)
2. Orientierungsmöglichkeiten für die Lernenden: die Eröffnungsphase ist besonders relevant, gilt jedoch allgemein von der Planung über die Durchführung bis hin zur Evaluation
3. Computerkenntnisse der Lernenden und der Lehrenden sind notwendig.
4. Änderung der Lernkultur – Selbstorganisation, Selbstdisziplin, Selbststeuerung

5. Neue Lehr- und Lernmaterialien

Trotz der voranstehend dargestellten Vorteile merkt Kohn (2006: 286f) kritisch an, dass „[g]ute Lehrer“ im Blended Learning kein genuin innovatives Konzept, keinen „natürlichen Innovationsappeal“ sähen, da sie „es schon immer verstanden [hätten], unterschiedliche Formen des Lehrens und Lernens gewinnbringend miteinander zu verbinden.“ Es ist jedoch gerade die Auseinandersetzung mit Potenzialen und Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit dem BLK, die in der vorliegenden Studie als Grundlage zur Entwicklung der Erhebungsinstrumente dient, etwa als Fokus im Leitfadeninterview in Kap. 6.3.2.2. Erhobene Daten werden auch auf Basis dieser Potenziale und Schwierigkeiten ausgewählt, kategorisiert und ausgewertet.

3.2.5 Modelle und Szenarien

In Kap. 3.2.2 wurde zu Kombinationskomponenten festgestellt, dass die Komponenten selbst und ihre Kombinationsmöglichkeiten im BLK sehr umfangreich und flexibel einsetzbar sind. Trotzdem muss das wichtigste Merkmal und Prinzip bei der Kombination der beiden Lernphasen, nämlich die sinnvolle Kombination, eingehalten werden. Ob eine Kombination sinnvoll ist, ist es von dem didaktischen Problem, der Zielgruppe, dem Lernkontext und den Lehrenden vor Ort abhängig. In der noch nicht abgeschlossenen Fachdiskussion zum Blended Learning im Fremdsprachenunterricht bezüglich der Kombinationsmöglichkeiten in BLK (vgl. Kap. 3.2.2) wird wiederholt die zentrale Frage aufgeworfen, welche Teile des Konzepts wie gestaltet werden sollten und ob bestimmte Methoden, Inhalte, Aufgaben- und Sozialformen für jeweilige Phase bevorzugt werden sollen. Obwohl generalisierende Postulate zu den Einsatzmöglichkeiten bestimmter Komponenten zu finden sind, etwa Online-Grammatik-Übungen für die Online-Phase oder die explizite Vermittlung von Lernstrategien im Präsenzunterricht, sind Blended-Learning-Szenarien dank ihrer flexiblen Zusammensetzungsfähigkeit sehr vielfältig und kann die Kombination „alles Mögliche sein“ (vgl. Rösler/Würffel 2010a:9). Zunächst werden häufig eingesetzte Modelle und Szenarien des BLK⁹⁰ im Fremdsprachenunterricht dargestellt, die im vorliegenden Projekt ebenfalls integriert werden sollen.

Roche (2008a: 252f) hat ein Standardformat von Blended-Learning-Programmen erstellt, das aus einem Treffen in der Gruppe am Kursanfang, einer Online-Phase, gegebenenfalls einem weiteren Gruppentreffen, weiteren Online-Phasen und einem Abschlusstreffen besteht. Zwischen den Phasen können die Kursteilnehmer untereinander und mit ihrem Tutor über die

⁹⁰ Andere Hybridisierungsmodelle finden sich in Bärenfänger (2015: 166ff).

verfügbaren Kommunikationskanäle und gegebenenfalls auch durch Einsendung schriftlicher Hausaufgaben kommunizieren (vgl. ebd.). Wie viele Gruppentreffen oder Online-Phasen notwendig sind, ist eine Entscheidung, die abhängig von der Zielgruppe und den Lernzielen der Lehrkraft überlassen bleibt.

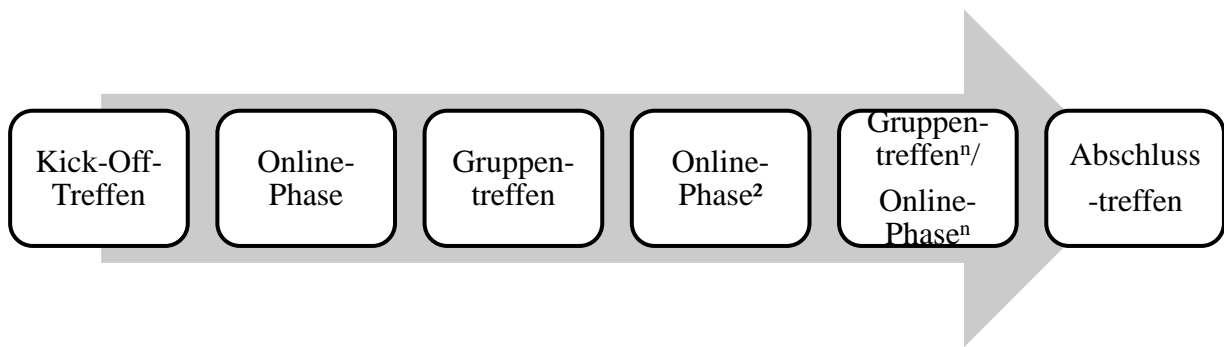


Abb. 3-3: Blended-Learning-Standardformat in Anlehnung an Roche (2008a: 252)

Wenn dieses Standardformat mit dem Blended-Learning-Modell als Integrationskonzept (vgl. Billmaier 2011: 63) verglichen wird, behalten beide die Gemeinsamkeit, dass sich Online-Phase und Präsenztreffen im Laufe des Kurses abwechseln. In diesem Kurs werden die beiden Phasen als abgestimmte, zeitliche begrenzte Sequenzen mit entsprechenden Aktivitäten strukturiert: Wissensvermittlung, soziale Kontakte, Reflexion in der Präsenzphase, Wissenswiederholung und -vertiefung, Selbstlernen, Gruppenarbeiten, Diskussion in der Online-Phase. Damit dies effektiv funktioniert, ist eine didaktisch sinnvolle Abstimmung der beiden Phasen zu gewährleisten (vgl. ebd.). Dieses Integrationskonzept kann auch für den Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Ein Beispiel dafür ist der e-kl@r-Kombikurs des Österreich Instituts. In diesem Kurs folgt jeder Präsenzeinheit eine Online-Phase, die aus einer individuellen und einer kooperativen Aufgabe besteht. Die beiden Phasen sind auf didaktischer und inhaltlicher Ebene (z. B. die Lektionseinheit „Märchen“) sehr eng miteinander verbunden. Während das Thema „Märchen“ in der Präsenzphase zusammen mit Hörverstehen, Erzählen, Einführung von neuen Strukturen und neuem Wortschatz behandelt wird, werden in der Online-Phase Märchen in anderer Hinsicht, etwa als „Moderne Sagen“, durch Rechercheaufgaben, Textproduktion, Struktur- und Wortschatzübungen thematisiert. Danach findet eine Präsenzeinheit in Form einer Ergebnispräsentation bzw. Textproduktion als Ausgangspunkt einer Sprachaktivität und auch als die Überleitung zu einem neuen Thema statt (vgl. Boeckmann 2008: 114; Mandl 2010: 29).

Neben dem Blended-Learning-Integrationskonzept sieht Billmaier (2011: 63) auch Einsatzmöglichkeiten als Anreicherungskonzept, wobei die Anreicherung durch Online-Phasen in der Präsenzphase gewährleistet werden kann. Diese Bereicherung kann durch die

Vorbereitung bzw. Nachbereitung auf die Präsenzphase oder durch eine Vertiefung der Lerninhalte sowie durch die kontinuierliche Begleitung der Lernaktivitäten (z. B. durch ein Lerntagebuch oder ein Projektwiki) erfolgen. Weil die Online-Phase diese Anreicherungsaufgabe übernimmt, muss nicht jeder Präsenzphase eine Online-Phase folgen, sondern die Online-Phase kann je nach Thema und Anlass flexibel fakultativ oder obligatorisch integriert werden. Infolgedessen ist es möglich, dass Online-Phasen im Anreicherungskonzept weniger Anteile besitzen (vgl. ebd.).

In den beiden genannten Modellen handelt es sich auf der Konzept- und Kursebene um unterschiedliche Virtualisierungsgrade, die in einem teilvirtuellen Unterricht wie im BLK variieren können. In der Praxis existiert Blended Learning nicht nur auf der Konzeptebene (z. B. vier- oder sechswöchige BL-Kurse), sondern auch auf der Ebene der Unterrichtsszenarien (z. B. Projektaufgaben in BL-Szenarien im Umfang von einer Unterrichtseinheit bis zu mehreren Tagen). In einer Zusammenfassung der vier möglichen Blended-Learning-Szenarien im Fremdsprachenunterricht von Rösler und Würffel sind die beiden Konzepte ebenfalls zu finden, wobei ihr divergierender Virtualisierungsgrad sichtbar ist, der in der Beschreibung von Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien in Kap. 3.1 thematisiert wird:

Szenario	Präsenzphase	Online-Phase
Szenario 1: 80 % - 20%	„Lernende recherchieren Informationen im WWW, erweitern ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten durch das Bearbeiten von geschlossenen Übungen (zu denen sie ein direktes Feedback erhalten) sowie offene Aufgaben und nutzen Online-Grammatiken, Wörterbücher und Konkordanzprogramme.“	
Szenario 2: 70% - 30%	keine (sichtbare) Integration der Online-Tätigkeiten	- Rückmeldungen oder Korrektur der Hausaufgaben per Email oder Lernplattform - Austausch durch Blogbeiträge oder über Foren
Szenario 3: 50% - 50% 20% - 80%	- verkürzt - alle 4 Wochen	- Vor- und Nachbereitung auf Präsenzunterricht - Selbstlernmaterialien: online - Zusammenarbeit an Projekten
Szenario 4: 5% - 95%	- findet am Anfang statt - Sprachlernberatung - Lernertreffen	- mit internetgestütztem Selbstlernmaterial - Online-Betreuung

Tab. 3-3: Vier mögliche Blended-Learning-Szenarien im Fremdsprachenunterricht nach Rösler/Würffel⁹¹ (2010a: 6f) (nach Nguyen 2012: 29)

In allen vier Szenarien sind zwei Phasen mit unterschiedlichen Anteilen beteiligt. So wird deutlich, dass das Prinzip des „gleichberechtigten Zusammenspiels“ zwischen den beiden Komponenten nicht eingehalten wird und kaum eingehalten werden kann. Während Blended Learning in Szenario 1 und 2 als ein Anreicherungskonzept bezeichnet werden kann, wird in den anderen Szenarien eine Art Integrationskonzept umgesetzt, mit Online-Phasen als Teilersatz des Präsenzunterrichts (vgl. Billmaier 2011: 63). Der Unterschied zwischen den

⁹¹ Konkrete Beispiele der BL-Szenarien im DaF-Unterricht finden sich in Rösler/Würffel (2014: 145ff).

beiden Konzepten liegt in der leitenden Funktion der Phasen. Jene Phase, die eine leitende Position übernimmt bzw. der Leitmodus ist, besitzt dementsprechend mehr Anteile und Aktivitäten. Im Fall der zwei ersten Szenarien fällt dem Präsenzunterricht die führende Stellung zu. Hingegen gilt die Online-Phase in den zwei anderen als Leitmedium des Kurses. Besonders BL-Szenarien der vierten Gruppe sind nach Juchem-Grundmann (2017: 71) „zwar eine Mischform aus Fernunterricht und Präsenzunterricht, entsprechen aber dem Großteil der heute unter Fernunterricht subsumierten Angebote“, z. B. das Fernlernangebot „Deutsch online“ vom Goethe-Institut.⁹²

Oben werden nur die typischen Blended-Learning-Konzepte und -Szenarien angesprochen. In Wirklichkeit kann es passieren, dass die Komponenten flexibel miteinander kombiniert werden und daraus neue Blended-Learning-Varianten entstehen, wie Rösler und Würffel (2010: 7) positiv hervorheben: „Die Bandbreite möglicher Blended-Learning-Szenarien macht den Bereich des Blended Learning so spannend und die Vielfalt kann Mut machen, denn tatsächlich gibt es Formen von Blended Learning, die man ohne größeren Aufwand im eigenen Unterricht ausprobieren kann.“

Bedingt vom didaktischen Problem, den Lernbedürfnissen und –zielen, den aktuellen Unterrichtsbedingungen und Lehrenden des DaF-Unterrichts im Goethe-Institut Hanoi soll die Online-Phase im Rahmen des BLK den konventionellen Präsenzkurs ergänzen bzw. der Präsenzunterricht wird durch das zusätzliche Online-Lernangebot bereichert. Aufgrund dieser Funktion wird das einzusetzende BLK mit dem Anreicherungskonzept aufgebaut, wobei BL-Szenarien der zweiten Gruppe aus Tab. 3-3, zum kooperativen Lernen mit Wikis integriert werden.⁹³

3.3 Didaktisches Modell

Wie in Kapitel 3.2.5 ausgeführt wurde, bestehen unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten des BLK im Fremdsprachenunterricht. In dem aufzubauenden Konzept sind diese beiden Einsatzmöglichkeiten als Modell bzw. Konzept und auch als Blended-Learning-Szenarien erproben. Auf konzeptioneller Ebene zählen BLK an sich und als didaktisches Konzept aber zur Integration digitaler Medien. Aus mediendidaktischer Sicht hat Kerres (2013: 217) ein Rahmenmodell empfohlen, um digitale Lernangebote zu planen. Dieses Modell basiert ursprünglich auf dem sog. Berliner Modell von Paul Heimann (*1901 – †1967) und liefert einen Rahmen zur Planung digitaler Lernangebote (Lehrinhalte, Lehrziele) und benennt dazu die

⁹² Vgl. <http://www.goethe.de/lrn/prj/fer/flm/deindex.htm> (Stand: 29.04.19).

⁹³ Die konkrete Konzeption des BLK findet sich in Kap. 5.

Elemente der didaktischen Planung (Methode, Medien, Lernorganisation). Kerres zeigt die Besonderheit des Modells, da Heimann die Bedeutung von Medienentscheidungen in der didaktischen Planung erkannte und als eigenständiges Entscheidungsfeld aufnahm. Wie beim Berliner Modell liefert das Rahmenmodell einen Rahmen, um (mediendidaktische) Lernangebote planen zu können und benennt dazu die konkreten Elemente didaktischer Planung. An erster Stelle muss ein digitales Lernangebot Rücksicht auf die unterrichtlichen Rahmenbedingungen nehmen: die Voraussetzungen der Akteure bzw. Lernenden genauso wie das Lernumfeld (bspw. soziokulturelle Faktoren).

Das ausgeführte „Analyse- und Planungsmodell der ‚Berliner Schule‘“ von Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz (1965), „das insbesondere die Lehrerausbildung in den 1960er und 1970er Jahren geprägt hat“, ist auch eine Möglichkeit zur Modellierung des Lernprozesses im Fremdsprachenunterricht (Krumm 2007: 911). Dort müssen die sechs erwähnten Strukturelemente bei der Unterrichtsplanung und auch der Unterrichtsanalyse berücksichtigt werden. Vor diesem Modell sind andere didaktische Modelle entstanden, wie z. B. das Lehrphasenmodell⁹⁴ (vgl. Zimmermann 1988: 160). Während das Lernphasenmodell von Zimmermann eher für die Unterrichtsplanung einzelner Unterrichtsszenarien wie Grammatikvermittlung geeignet ist, kann das erweiterte Berliner Modell mit Lernorganisation auch für die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts mit digitalen Medien Anwendung finden, wie Kerres aus mediendidaktischer Perspektive vorschlägt. Neben dem Rahmenmodell spielen noch andere Aspekte für die Konzeption der fremdsprachlichen Unterrichtsmodelle sowie einzelnen -szenarien eine wichtige Rolle, die sich laut Funk (2007: 942ff) in den drei Ebenen der methodischen Modelle für den DaF-Unterricht finden: Grundlagenebene der Lerntheorien und Erwerbshypothesen, Ebene der zwölf didaktisch-methodischen Prinzipien und Ebene der methodischen Konzepte und Szenarien. Wurde die erste theoretische Ebene bereits im zweiten Kapitel skizziert, soll nun mit der zweiten fortgefahren werden⁹⁵.

Zehn Jahre später finden sich diese zwölf methodischen Prinzipien noch immer im heutigen Fremdsprachenunterricht, ob mit oder ohne Medieneinsatz (vgl. Funk 2014: 16ff). Dazu betont Funk (2007: 44), dass diese Prinzipien eine prinzipielle Leitlinie für individuelle Entscheidungen und Standortbestimmungen sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die

⁹⁴ Die Fünf-Phasen-Modell von Zimmermann (1988) besteht aus Aufnahme-, Einübungs-, Kognitivierungs-, Transfer-, Anwendungsphase und wird bis jetzt in nicht wenigen Lehrwerken zum Grammatiklernen angewendet und adaptiert.

⁹⁵ Zu dieser gehören laut Funk (ebd.: 944) die besagten zwölf didaktisch-methodischen Prinzipien: Handlungsorientierung, Inhaltsorientierung, Aufgabenorientierung, Individualisierung und Personalisierung, Autonomieförderung, Interaktionsorientierung, Reflexionsförderung, Automatisierung, Transparenz & Partizipation, Evaluationskultur, Mehrsprachigkeit und Lehr- / Lernkultursensibilität.

Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und als eine „Werkbankmarkierung“ für Lehrmaterialentwicklung, Unterrichtsvorbereitung und Übungsgeschehen zu verstehen sind. Im Rahmen der Lehrerausbildung und -fortbildung des Goethe-Instituts „Deutsch lehren lernen“⁹⁶ gehören einige dieser Prinzipien zum Inhalt des Programms, etwa Interaktionsorientierung, Aufgabenorientierung, Förderung von Lernerautonomie und Interkulturelle Orientierung, mit denen die angehenden DaF-Lehrkräfte vertraut sein sollten (vgl. Nguyen 2014: 141). Für die gegenwärtige und zukünftige Unterrichtssituation im DaF-Unterricht in Vietnam und im Goethe-Institut Hanoi sind meiner Ansicht nach vor allem folgende didaktisch-methodischen Prinzipien aufgrund der traditionellen Unterrichtsmethoden zu beachten: Inhaltsorientierung, Interaktionsorientierung, Individualisierung und Personalisierung und Handlungsorientierung.

Auch beim Einsatz der virtuellen Elemente in der Online-Phase des hier durchgeführten BLK soll sich die Konzeption daran orientieren. Nicht nur auf der Konzeptebene, sondern auch auf der Ebene der Unterrichtsszenarien sollen die vorangehend ausgeführten Prinzipien berücksichtigt werden. Im aufzubauenden BLK ist es denkbar, dass die didaktischen Prinzipien der Handlungsorientierung, Inhaltsorientierung, Individualisierung, Personalisierung, Autonomieförderung, Interaktionsorientierung, Transparenz und Partizipation vor allem in der Online-Phase umgesetzt werden können. Mit Hilfe einer digitalen Lernumgebung bzw. auf einer Lernplattform kann das Prinzip „Individualisierung und Personalisierung“ als ein Ziel des BLK realisiert werden, indem die KTN ihren eigenen Lernprozess individualisieren, z. B. Lernzeit und Lernort selbst bestimmen, passende Online-Übungen je nach ihrem Lernziel oder ihrem Interesse auswählen und mit ihrem eigenen Lerntempo arbeiten (vgl. Kap. 5.2.3). In den Wiki- und Foren-basierten Projektaufgaben sind die Prinzipien der Handlungsorientierung, Inhaltsorientierung, Transparenz und Partizipation zu verwirklichen. Zu Beginn der Wiki-Aufgabe werden die Ziele des Präsenzunterrichts explizit erläutert und die KTN dürfen sich an der Auswahl von Präsentationsthemen, -inhalten, -formen und deren Gestaltung beteiligen sowie Lernpartner und Kommunikationswerkzeuge wählen, was dem Prinzip „Transparenz und Partizipation“ entspricht. Nach dem Prinzip der Handlungsorientierung werden sich die KTN bei der Wiki-Aufgabe auf das primäre Ziel fokussieren, authentische Texte im Internet zu recherchieren und zu verstehen und anhand der rezipierten Informationen einen Wiki-Beitrag gemeinsam zu produzieren. Beim Textlesen sowie -verfassen achten die KTN in erster Linie auf die Inhalte des Textes, was dem Prinzip „Inhaltsorientierung“ entspricht. Außerdem können sie bei der Wiki-Aufgabe mit anderen KTN kollaborativ schreiben, zusammenarbeiten und

⁹⁶ Vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/kon.html> (Stand: 26.05.18).

kommunizieren, wodurch das Prinzip „Interaktionsorientierung“ umgesetzt werden kann. Durch ihre Selbststeuerung im ganzen Lernprozess mit offenen Aufgaben mit Projektcharakter sowie Online-Übungen oder in der Community „Deutsch für dich“ ist zu erwarten, dass ihre Lernautonomie gefördert werden kann.

Zusammengefasst lässt sich das zu erprobende BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam nach dem Rahmenmodell von Kerres (2013) aufbauen, wobei die drei Ebenen der methodischen Modelle nach Funk (2007) berücksichtigt werden. Danach werden sowohl didaktische Analysen als auch didaktisch vorgenommene Entscheidungen für das BLK in Kap. 5 beschrieben. Noch dezidierter auf die didaktischen Entscheidungen wird dann in Kap. 5 eingegangen.

3.3.1 Didaktische Analyse

Zur didaktischen Analyse gehören nach Kerres (2013: 217) die Analyse der Bedingungen sowie die Analyse der **Inhalte** und **Ziele**. Davon umfassen die Bedingungen die zwei Dimensionen **Umfeld** und **Akteure**. Im Folgenden wird auf diese vier Aspekte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Diese didaktische Analyse zielt darauf, ein BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam angemessen aufzubauen und zu erproben, was in Kap. 5 näher beschrieben wird.

3.3.1.1 Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Laut Heimann et al. (1965) umfassen die Bedingungsfelder im Berliner Modell die anthropologischen und soziokulturellen, die gesellschaftlichen und institutionellen Voraussetzungen einer Lernsituation. Für den Fremdsprachenunterricht sind laut Haß (2016: 336) die wichtigsten „Entscheidungsgrundlagen [somit] die individuellen Lerndispositionen, die intendierten Lernziele / Unterrichtsziele sowie die unterrichtlichen Rahmenbedingungen“, die er in die Parameter **lokal** („Unter welchen räumlichen Bedingungen findet Unterricht statt?“) **temporal** („Welcher zeitlichen Struktur folgt der Unterricht?“), **personal** („Wie viele [...] pädagogische Kräfte stehen für die Unterrichtsgestaltung zur Verfügung?“) und **institutionell** („Gilt es Besonderheiten der jeweiligen Bildungsinstitution zu berücksichtigen?“) untergliedert.

In der Praxis sind mehr Ansprüche an jeweilige Rahmenbedingungen zur Konzepterstellung genommen. Als Rahmenbedingungen können diese Bedingungen zwar nicht die didaktische Gestaltung des BLK bestimmen, sie spielen in der Praxis dafür aber eine entscheidende Rolle, weil sie nicht leicht zu verändern sind.

(1) Die räumlichen Bedingungen: Der Einsatzort ist in der Regel dort, wo sich das Institut befindet. Ein für den Einsatz günstiges Klassenzimmer kann zwar ausgesucht werden, jedoch bleibt die Inneneinrichtung unverändert.

(2) Die zeitlichen Rahmenbedingungen zählen auch zu den institutionellen Bedingungen und sind in der Regel nicht zu verändern, weil sie von der Anmeldung der KTN und demnach des Zustandekommens der Kurse abhängen. Außerdem ist Anzahl der Unterrichtsstunden für den Präsenzunterricht bereits festgelegt. Laut Baumgartner (2009: 508) prägt die zeitliche Verteilung auf „Präsenz-, Online- und Selbstlernzeiten“ ganz wesentlich die didaktische Konzeption der Lerneinheit.

(3) Die institutionellen Bedingungen: Das Institut bestimmt in der Regel über die Anzahl von Unterrichtsstunden und KTN, über Investitionen (in mediale Ausstattung, digitale Lernumgebungen) und Lehrerschulungen bzw. Weiter- und Fortbildungen

(4) Die personalen Bedingungen: Die Anzahl der zuständigen Lehrkräfte wird ebenfalls für den jeweiligen Kurs festgesetzt.

Bei einem medialen Lernangebot wie Blended Learning sind die Rollen des Lehrers und des Lernalters im Unterricht meistens aufeinander abgestimmt. Wenn die Lernerrolle sich ändert, so bringt diese Änderung die damit verbundene Rollenänderung des Lehrers reziprok mit sich: Wenn die Lehrperson bspw. weniger Steuerung vorgibt, haben die Lernenden mehr Freiraum und sollen/müssen autonomer lernen (vgl. Kap. 2.4.4).

Hinsichtlich der Rollenänderung des Lehrers bei der Online-Tutorierung stellt (Katzlinger 2009: 245) fest, dass Lehrende bzw. Online-Tutoren nicht nur das Wissen präsentieren und vermitteln, sondern auch „das, was die Lernenden daraus machen“. Das heißt, sie fördern laut Katzlinger (ebd.) Lernende, an den vermittelten Kenntnissen selbstgesteuert und selbstorganisiert weiter zu arbeiten, indem die Lehrenden nach Wildt et al. (2006: 5) [individuelle und kooperative] Lernprozesse beraten und unterstützen.

Nachstehend werden einige Aufgaben eines Blended-Learning-Lehrers angeführt. Dazu zählt sowohl die traditionelle Aufgabe, Wissen zu präsentieren bzw. zu vermitteln, als auch neue Aufgaben wie das erwähnte Arrangieren und Beraten als Tutorierenden. Weil der Präsenzunterricht im Blended-Learning-Konzept durch E-Learning erweitert wird, müssen die Lehrkräfte mehr Aufgaben übernehmen und dafür nötige Kompetenzen erwerben. Im Allgemeinen gliedern sich die Aufgabenbereiche eines Blended-Learning-Lehrers laut Katzlinger (2011: 246) in drei Phasen: „Konzeption und Vorbereitung“, „Durchführung von

Präsenz- und Onlinephasen“ sowie deren „Nachbereitung und Evaluierung“. Allein in der Durchführungsphase, so Katzlinger weiter, umfassen die Aufgaben der Lehrperson recht vielfältige kleinere Aufgaben: „Zugang und Motivation“ (z. B. Begrüßungsermutigungen), „Online-Sozialisation“ (z. B. „Brücken zwischen sozialen und kulturellen Lernumgebungen anbieten“), „Informationsaustausch“ (Nutzung von Lernmaterialien, kooperative Aufgaben lösen), „Wissenskonstruktion“ („Prozess ermöglichen“), „Entwicklung“ („Unterstützen und Reagieren“) (Salmon 2007: 28ff; vgl. auch ebd.).

Besonders für die Onlinephase sollten Lehrer bzw. Online-Tutoren „verschiedene Rollen“ in unterschiedlichen Ebenen als Administrator, Lehrer, Mediendidaktiker, Techniker übernehmen, die notwendig für das reibungslose Zustandekommen eines Kurses sind (vgl. ebd.: 246). Um möglichst alle Aufgaben und Rollen zu übernehmen, sind laut Katzlinger (ebd.: 249ff) andere Kompetenzen bzw. Voraussetzungen neben der didaktische-methodischen Kompetenz nötig, z. B. Medien- und Kommunikationskompetenz.

An dieser Stelle lässt sich die Frage stellen, ob es überhaupt möglich ist, dass eine Lehrperson alle angesprochenen Aufgaben erledigen sowie alle Kompetenzen besitzen kann. In der Praxis zeigt sich, dass das Blended-Learning-Konzept oft in solchen Bildungsinstitutionen umgesetzt wird, in denen ein Team von Technikern, Mediendidaktikern, Lehrern und Administratoren an dem Konzept zusammenarbeitet und die genannten Aufgaben zielgerichtet und angemessen verteilt werden. Somit wird die Arbeitsbelastung eines Blended-Learning-Lehrers zum Teil reduziert und wenn es Probleme im Kurs gibt, können diese sich unmittelbar an die Verantwortlichen wenden und um Hilfe bitten.

Aufgrund der größtenteils festgesetzten Rahmenbedingungen erzielt das aufzubauende BLK unter den vorhandenen Bedingungen die optimale Nutzung der medialen Ausstattung, die durch die angemessene und sinnvolle didaktische Methode möglich ist.

3.3.1.2 Lernende als Akteure

Wie in anderen Unterrichtskonzepten ohne oder mit Medieneinsatz sollten auch im Blended-Learning-Konzept die menschlichen Akteure – Lehrende und Lernende – im Mittelpunkt des Unterrichts stehen (vgl. Kohn 2006: 287). Sie sollten alles bestimmen, was den Unterricht betrifft. Durch die Zusammensetzung verschiedener Komponenten zieht Blended Learning somit eine offenbar neue Lehr- und Lernsituation nach sich, die in Bezug auf Methodenvielfalt und Lernwege gegenüber der alten Unterrichtssituation wahrscheinlich komplexer ist (vgl. Todorova 2009: 139). Infolgedessen müssen sich die Rollen der Lehrenden und Lernenden ändern. Damit sie sich an ihre neuen Rollen gewöhnen sowie an ihre neuen Lernumgebungen

anpassen können, müssen sie die nötigen Kompetenzen erwerben. Während bislang überwiegend über die Rahmenbedingungen (siehe Kap. 3.3.1.1) gesprochen wurde, soll nachstehend auf neue Anforderungen an Lernende und die angepasste Lernerrolle eingegangen werden.

Im Vergleich zum herkömmlichen Präsenzunterricht ändert sich die Lernerrolle aufgrund der neuen Lernsituation bzw. -umgebung und durch die Vielfalt an Medien und die Komplexität an Aufgaben relativ stark. Deswegen ist es angesichts der Rollenänderung des Lerners im Blended-Learning-Konzept bedeutend, ihn an seine Aufgaben heranzuführen. Dazu gehören Rezeption und Konstruktion des Wissens, Kommunikation und Kooperation mit anderen Lernenden, Kommunikation im Web 2.0 bzw. mit internetbasierten Medien, Bearbeitung der Aufgaben und Präsentation der Ergebnisse, Diskussion und Folgen (vgl. Arnold et al. 2011: 221ff). So ist erkennbar, dass meist jene Aufgaben in den Online-Phasen erledigt werden, die besonders hohe Anforderungen an die Lernenden stellen. In erster Linie setzt das computergestützte Lernen eine hohe Medienkompetenz voraus, die Grünewald (2010: 44) und (Wolpert 2007: 115) als wichtige Kompetenz von Blended-Learning-Lernenden betrachten. Sie sollten dabei mit verschiedenen Medien umgehen und deren Qualität beurteilen können (vgl. Rösler 2010: 11). Dafür sind laut Launer (2008: 206) „technische Vorkenntnisse“ vonnöten, etwa Computerkenntnisse, die Fähigkeit zum Umgang mit Lernsoftware, Computerprogrammen sowie mit digitalen Kommunikationswerkzeugen und die Fähigkeit zur Informationsrecherche.

Arbeiten die Lernenden des Weiteren in Blended-Learning-Kursen, lernen sie dort häufig sowohl selbstgesteuert als auch in Gruppen. Allein das selbstgesteuerte Lernen verlangt viel Disziplin, Selbstverantwortung und Organisationsfähigkeit. Die Lernenden sollten in der Lage sein, vor dem Lernprozess Entscheidungen über Organisationsaspekte wie Lernorte, Zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen bzw. Lernstoffs und mögliche Lernpartner und über die Lernkoordination wie (zeitliche) Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten selbst zu treffen und Lerninhalte selbst auszuwählen, Lernziele festzulegen, geeignete Lernstrategien und –methoden auszusuchen, Lernschritte zu überwachen und Lernerfolg zu evaluieren (vgl. Lang/Pätzold 2004: 4). Auch zur erfolgreichen Gruppenarbeit sind diese Fähigkeiten erforderlich. Daneben werden Lernerfahrungen, Teamfähigkeit, Fähigkeiten zum „Zeit- und Ressourcenmanagement oder metakognitive Fähigkeiten“ (z. B. Strategien) als nützlich für kooperatives Arbeiten angesehen (Rösler/Würffel 2010a: 11). Außerdem sollten sie Schreibkompetenz besitzen, weil die meisten Kommunikationswerkzeuge, z. B. E-Mail, Forum, Chat, schriftbasiert sind.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts gibt Launer (2008: 212) im Folgenden einen Überblick von wichtigen Merkmalen eines erfolgreichen Blended-Learning-Lerners, der sich nach der Erprobung ihres Blended-Learning-Konzeptes ergeben hat.

Der erfolgreiche Blended-Learning-Lerner

Er

- ist motiviert,
- hat klare Ziele für seinen Lernprozess,
- arbeitet regelmäßig und diszipliniert,
- kennt seine Bedürfnisse beziehungsweise Schwächen,
- plant seine Lernphasen entsprechend,
- reflektiert sein Lernverhalten und verändert es bei Schwierigkeiten,
- schöpft das Lernangebot voll aus,
- sucht Hilfestellungen durch die Lehrkraft oder andere Supportmöglichkeiten, wenn nötig und nimmt diese wahr.
- braucht Ausdauer.

Technische Vorkenntnisse sind hilfreich, aber nicht unbedingt notwendig.

Tab. 3-4: Kennzeichen eines erfolgreichen BL-Lerners (nach Launer 2008: 212)

Anhand dieser Übersicht lässt sich erkennen, dass die Anforderungen an einen erfolgreichen Blended-Learning-Lerner vielseitig und hoch sind, was zur Herausforderung für die Lernenden werden und Lernschwierigkeiten auslösen kann (vgl. Grünewald 2010: 44; Wolpert 2007: 115).

Auch vietnamesische DaF-Lernende bilden hier keine Ausnahme. Sie können von den genannten Merkmalen bzw. Ansprüchen überfordert sein, weil kulturbezogene Lerntraditionen in Vietnam noch stark verankert sind (vgl. Kap. 4). Nur wenige KTN des BLK können sich Lernziele stecken, selbständig ihren Lernprozess gestalten und Verantwortung dafür übernehmen, was in der obigen Übersicht gefordert wird. Für die Konzeption des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam müssen daher folgende Konsequenzen aus den genannten Anforderungen und der heutigen Unterrichtssituation gezogen werden: Die „neuere“ Lernerrolle beim Lernen mit dem BLK sollte konkret und explizit in der Kick-Off-Phase bewusstgemacht und im ganzen Prozess angesprochen werden. Außerdem sollten Möglichkeiten (z. B. Lerntagebuch, Sprachlernbiografie) zur Verfügung stehen, mit denen die KTN zu Kursbeginn ihre Ziele mit dem BLK klar formulieren, ihren Sprachstand festlegen und nicht zuletzt mögliche Problembereiche ansprechen, für die sie ggf. selbst mögliche Lösungen oder Pläne vorschlagen. Im Kursverlauf muss die Option bestehen, dass sie über ihren Lernprozess sowie ihre -ergebnisse reflektieren und Hilfestellungen (z. B. von Online-Tutoren) bei Schwierigkeiten einholen können. Besonders schwache Lernende, die in der Regel über kaum Lernstrategien verfügen, sollten verstärkt von Online-Tutoren begleitet und unterstützt werden.

3.3.1.3 Unterrichtsziele

Kerres (2013: 295) weist darauf hin, dass die „didaktische Konzeption eines Lernangebots wesentlich von dem angestrebten Lernziel abhängt. [...] Je nach angestrebtem Lernziel wird eine bestimmte methodische Aufbereitung des Lerninhaltes erforderlich sein.“ In diesem Unterkapitel werden Unterrichtsziele des allgemeinen Unterrichts und des Fremdsprachenunterrichts beleuchtet, wobei *Lehr-* und *Lernziele* in erster Linie zu unterscheiden sind.

Generell werden Lehrziele als „die Ziele einer lehrenden Instanz“ und Lernziele als „Ziele der Lernenden [verstanden.] In der Praxis wird oft von Lernzielen gesprochen, auch wenn im Grunde Lehrziele gemeint sind“, weshalb häufig unklar bleibt, inwiefern beide übereinstimmen (Kerres 2013: 305). Im Fremdsprachenunterricht definiert Majorosi (2010: 196) Lernziel als „eine genau formulierte Aussage über durch Unterricht oder andere Lernsituationen und -materialien zu bewirkende gewünschte Kompetenzveränderungen der Lernenden.“ Lernziele sind oft in zweifacher Art und Weise zu kategorisieren. Einerseits werden Lernziele aufgrund ihrer Funktion für die Gesellschaft und zur Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden aufgeteilt in **soziale** („z. B. angemessenes Sprachhandeln in vorgegebenen Situationen“), **kognitive** („z. B. interaktive Aktivitäten und Strategien“), **affektive** („z. B. Kooperation oder Motivation“) und **psychomotorische Lernziele** („z. B. bei Kleinkindern das Schreiben von Buchstaben“) (ebd.). Andererseits finden sich in der Praxis Lernziele auf verschiedenen Abstraktionsniveaus:

„Richtziele mit hohem Abstraktionsniveau erscheinen dabei z. B. in bildungspolitischen Dokumenten, die Grobziele mit mittlerem Abstraktionsniveau in der Planung von größeren Einheiten wie bei einzelnen Sprachkursen oder der Jahresplanung an öffentlichen Schulen, die Feinziele mit niedrigem Abstraktionsniveau werden für Unterrichtsstunden oder für deren Sequenzen formuliert.“ (Majorosi 2010: 196)

Die Grobziele des BLK werden in Kap. 3.2.3 beschrieben. An dieser Stelle handelt es sich ausschließlich um Feinziele, die für jeweilige Einheiten zu erreichen sind. Diese beschreiben in der Regel die zu erwartenden Lernergebnisse, die sich niveaumäßig in den Kann-Beschreibungen (GeR) manifestieren.⁹⁷

⁹⁷ Vgl. zu Lernzielen für das Niveau A2 im GER: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (Stand: 04.01.18).

Die formulierten Lernziele lassen sich in den jeweiligen Lektionseinheiten je nach Wissensbereich und Fertigkeitsebene sowie in konkreten Situationen realisieren. Das leitet dazu über, wie Inhalte bzw. Materialien methodisch angemessen aufzubereiten sind.

3.3.1.4 Unterrichtsinhalte

Bei den zu vermittelnden Inhalten im Unterricht unterscheidet Kerres deklaratives und prozedurales Wissen: Während ersteres „*Wissen* über Sachverhalte“, z. B. Faktenwissen über die uns umgebende Welt (Geographie, Politik, Kultur) beinhaltet, meint prozedurales Wissen „Fertigkeiten, wie etwas abläuft oder funktioniert, z. B. die Fertigkeit, die vier Grundrechenarten auf den Zahlenraum bis 1.000 anwenden zu können“ (Kerres 2013: 314, Hervorhebung im Original). Das prozedurale Wissen stellt Operationen zur Nutzung und zum Erwerb von Wissen bereit. Für den Spracherwerb sind nach sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen „doppelt ausgelegt, einmal als Sprachwissen und zum anderen als Weltwissen“. Im Fremdsprachenunterricht gehört zum deklarativen Sprachwissen z. B. Faktenwissen zum Wortschatz (Wortbedeutungen, Wortarten), zur Grammatik, zur Pragmatik, während deklaratives Weltwissen Faktenwissen über Kultur, Politik, Geographie beinhaltet (vgl. Biechele 2010a: 44). Im Vergleich dazu gehört zum prozeduralen Sprachwissen Wissen darüber, „wie man Sprache verarbeitet oder produziert“, nämlich Strategien wie „Antizipieren, Inferieren, Elaborieren, Hypothesenbilden, Generalisieren“ (Biechele 2010b: 266). Laut Kerres (2013: 315) soll „beim Erwerb von Fertigkeiten“, der auch im Fremdsprachenunterricht wichtig ist, „deklaratives Wissen in prozedurales Wissen überführt werden“. Vokabeln oder Grammatikstrukturen etwa werden durch Präsentations- und Semantisierungstechniken vermittelt und anschließend „anhand unterschiedlicher Beispiele in unterschiedlichen Situationen“ geübt (ebd.). Durch mehrmaliges Anwenden wird das deklarative Wissen „besser eingepägt und mit anderen Wissensbeständen verknüpft“ und demnach wird eine Fertigkeit erworben (ebd.). Allerdings fehlt es in der Praxis mitunter an Anwendungsmöglichkeiten, was dazu führt, dass der Fertigkeitserwerb „in aller Regel aufwändiger als das Erlernen von deklarativem Wissen“ ist (ebd.). Wie die Übungsdurchgänge sinnvoll gestaltet werden, ist im Großen und Ganzen von der didaktischen Entscheidung und vor allem von der didaktischen Methode abhängig, worauf im nächsten Unterkapitel eingegangen wird.

3.3.2 Didaktische Entscheidungen

Voranstehend wurde eine didaktische Analyse des Rahmenmodells theoriegeleitet durchgeführt, die nach den unterrichtlichen Rahmenbedingungen einschließlich des Umfelds

und der Akteure sowie nach den Unterrichtsinhalten und -zielen fragt. Im Weiteren werden didaktische Entscheidungen getroffen und konkret beschrieben, die sich insbesondere auf „didaktische Methode“ und „Medien“ fokussieren. Sowohl in üblichen als auch digitalen Unterrichtskontexten wird deutlich, dass didaktische Methoden bestimmen, wie digitale Medien zum Einsatz kommen.

3.3.2.1 Didaktische Methode

Im *Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* werden Methoden bezeichnet als „diejenigen Grundsätze und Verfahrensweisen, die eingesetzt werden, um die Unterrichtsziele zu erreichen“ bezeichnet (Krumm et al. 2010: 211). Unterschieden werden die globalen Methoden des Fremdsprachenunterrichts⁹⁸ – etwa die Grammatik-Übersetzungs-, audiolinguale bzw. audiovisuelle und kommunikative Methode. Dabei handelt es sich um das Unterrichtsverfahren (einschließlich der unterschiedlichen Arbeitsformen und Übungen), das auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren soll. So nutzt die audiolinguale Methode bspw. neue Erkenntnisse des Behaviorismus und Strukturalismus (vgl. ebd.: 212). Während die einzelnen Unterrichtsschritte der geschlossenen Methoden vorgeschrieben sind, ist es Lehrenden bei offenen wie der kommunikativen Methode möglich, den Unterricht „variabel an die Zielgruppe und Lernsituation“ anzupassen (vgl. ebd.: 212).

Beim Einsatz digitaler Medien ist im Klassenraum häufig die Rede von „neuen Methoden“, wie z. B. „Podcast-Didaktik“ (Kerres 2013: 219). Allerdings handelt es sich dabei nicht um neue Methoden, sondern nur um neue Medien, die es zu trennen gilt, weil „Medien- und Methodenentscheidungen [...] unabhängig voneinander sind“ (ebd.), wie auch das Heimannsche Modell zeigt. Auch dort sind gegenseitige Wechselbeziehungen/-wirkungen zwischen Aspekten gekennzeichnet. Demnach liegt die didaktische Methode der didaktischen Analyse von Umfeld, Akteuren sowie Unterrichtszielen und -inhalten zugrunde. Vor diesem Hintergrund werden angemessene didaktische Methoden vorgenommen. Dabei müssen folgende Fragen durchdacht werden:

1. Wann wird das aufzubauende BLK nach dem Integrations- oder Anreicherungskonzept modelliert?

⁹⁸ Die globalen Methoden unterscheiden sich in ihrem methodischen Vorgehen, das für bestimmte Ziele im Fremdsprachenunterricht verwendet wird. Beispielsweise wird entdeckendes Lernen vor allem zur „induktiven Grammatikvermittlung“ eingesetzt (vgl. Schmenk 2017: 62).

2. Welches Modi (Präsenzkurs oder Online-Phase) übernimmt die Funktion des Leitmodus? Wie werden Modus und seine dazugehörigen Elemente ausgewählt und verteilt?

3. Wie werden didaktische Methoden im Hinblick auf z. B. Aktivitäten, Materialien, Aufgaben, Arbeitsformen etc. aufbereitet?

Aufgrund der didaktischen Analyse mit den voraussichtlichen KTN und in Abhängigkeit vom Sprachniveau der Kursteilnehmer ist zu überlegen, ob das einzusetzende BLK als Anreicherungs- oder Integrationskonzept aufgebaut wird. Kapitel 3.2.5 hat bereits gezeigt, dass Integrationskonzepte für Kurse verwendet werden sollten, in denen sich Präsenzphase und computergestützte Lernphase ständig abwechseln. Zugleich sind Anreicherungskonzepte für Kurse geeignet, wobei Online-Phasen je nach Thema und Anlass flexibel fakultativ oder obligatorisch integriert werden können. Demzufolge ist denkbar, dass eine Phase im Anreicherungskonzept als Leitmodus fungiert und über mehr Anteile verfügt. Danach bestimmt die Lehrperson, welche Lerninhalte bzw. welche Prüfungsteile in welcher Phase geübt werden sollten. In Kap. 2.2.2 werden bestimmte Hinweise für die Auswahl gegeben: Förderung der mündlichen Fertigkeiten und Aussprachetraining sowie der sozialen Kontakte im Präsenzunterricht und rezeptives Üben in der Online-Phase. Außerdem kann der Unterricht sich an dem Blended-Learning-Modell von Launer (2008: 79) im Fremdsprachenunterricht orientieren. In diesem Modell muss „kein oder nur wenig Zeitaufwand“ im Präsenzunterricht für die Einübung des Wortschatzes und der Grammatik sowie Training rezeptiver Fertigkeiten und Schreibkompetenz eingesetzt werden (ebd.). Diese Aktivitäten sollten in der Selbstlernphase ausgeübt werden. Die Präsenzphase sollte mehr Sprechanlässe bieten, mit denen die Sprechhandlungsfähigkeit der Lernenden interaktiv und natürlich gefördert werden kann (vgl. ebd.).

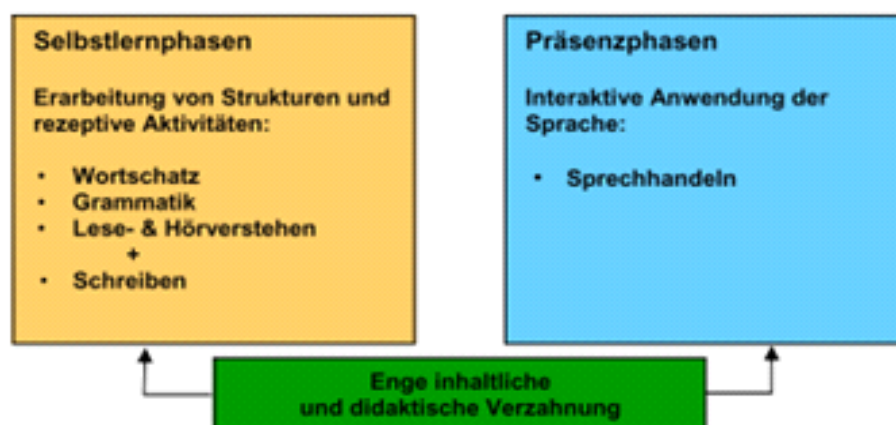


Abb. 3-5: Blended-Learning-Modell im Fremdsprachenunterricht (Launer 2008: 79)

Das vorgeschlagene Modell von Launer erwies sich dabei als umsetzbar, wie ein anderer durchgeführter Blended-Learning-Kurs von Strobl (2010: 145-157) zeigt. In diesem Modell finden die Präsenzphase zweimal und die Online-Phase einmal pro Woche parallel statt. Im Präsenzunterricht wird auch das Training mündlicher Fertigkeit nebst kurzer Basiserläuterungen der Strukturen und Redemittel bevorzugt. In der anderen Phase werden die eingeführten sprachlichen Strukturen und Redemittel durch Audio- und Videomaterial ganz individuell geübt und vertieft. Die Schreibfertigkeit wird wöchentlich anhand einer Schreibaufgabe trainiert. Die Erprobung dieses Modells wurde als positiv bewertet, denn die meisten Kursteilnehmer fanden den Blended-Learning-Kurs effektiver als herkömmlichen Präsenzunterricht und rund „50% der Befragten“ würde „einen weiteren Sprachkurs nach dem Blended Learning-Konzept wählen“ (ebd.: 155). Jedoch hat das angesprochene Modell den Nachteil, dass metakognitive Lernstrategien nicht berücksichtigt werden, diese aber eine wichtige Rolle für die Selbstlernphase spielen. Im Idealfall wäre es günstig und vermutlich effektiv, wenn Lernstrategien unter den Lernenden/untereinander im Präsenzunterricht ausgetauscht, vermittelt und im ersten Schritt begleitet werden können.

In jeder Phase kann der Kursplaner bestimmen, ob die Lernziele parallel oder isoliert, getrennt oder kombiniert verfolgt werden sollten. Das bedeutet, dass z. B. Wortschatz beim Leseverstehen integriert werden oder separat trainiert werden kann. In der jeweiligen Phase wird der Kursplaner die konkreten Lernaktivitäten vorstellen, angemessene Materialien aufbereiten und angemessene Arbeitsformen aussuchen. Dabei sollte der Kursplaner auch planen, wie welche Medien im Verhältnis zum Arbeitsaufwand angepasst und effizient gestaltet werden sollten, damit ein Mehrwert entstehen kann, d.h. Ziele erreichbar sind.

Nachdem didaktische Entscheidungen über das gesamte Konzept und Modis getroffen wurden, ist es besonders relevant, beide Phasen miteinander sinnvoll zu verknüpfen. Die sinnvolle Kombination zeichnet sich einerseits durch die inhaltliche und sprachbezogene Abstimmung aus. Andererseits ist dabei entscheidend, aus didaktisch-methodischer Sicht ihre Vorteile zu stärken und ihre Nachteile zu kompensieren. Selbstlernphasen sind eher für Wortschatz- und Grammatikübungen und Vor- und Nachbereitungen geeignet, während Präsenzphasen für Kontaktaufnahmen, soziale Interaktion, authentische Kooperationen sowie unmittelbare Rückmeldungen usw. genutzt werden soll. Für die jeweiligen Phasen, deren Funktionen zum Fremdsprachenlernen vorrangig festgelegt sind, sind Elemente bzw. Medien auszuwählen und entsprechende Materialien zu erstellen.

Wie die Übersicht von Lehr-/Lernmaterialien und Medien von Funk (2016) in Abb. 2-1 zeigt, sind unterschiedliche Materialien und Medien zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht

verfügbar. Jedoch ist die Auswahl in der Unterrichtspraxis „meist abhängig von organisatorischen Aspekten wie der verfügbaren Zeit im Unterricht, der benötigten Vorbereitungszeit, den unmittelbaren Zielen des Unterrichts, der (Un-)Zufriedenheit mit dem Lehrbuch, dem Zugang zu Quellen und der Verfügbarkeit von Medien“ (Roche 2016: 466). Oft fällt die Entscheidung so auf „von Verlagen produzierte Lehrbücher und andere Materialien“, die „aber nicht immer mit dem erwarteten Resultat und nicht immer zur Zufriedenheit aller“ ausfallen (ebd.: 466f).

Zum Verstehen und aktiven Bearbeiten der Formaspekte des Lernmaterials sollen laut Roche Lernende „auch Materialien von außerhalb des Unterrichts und [...] digitale Ressourcen möglichst eigenständig nutzen“ (ebd.: 469). Bei der Auswahl der Materialien und Medien sind des Weiteren folgende Aspekte zu berücksichtigen (ebd.: 469f):

- 1) Relevanz des behandelten Themas für die Adressaten
- (2) Authentizität der Situation und des Kommunikationszwecks;
- (3) Auswahl relevanter, adressatenspezifischer Textsorten;
- (4) Berücksichtigung des Sprachniveaus, der vorbereitende und zu vermittelnde/vertiefende formale Aspekte der Sprache;
- (5) Entwicklung angemessener Szenarien, passender Aufgaben und möglicher kommunikativer Rollen der Lernenden nach den o. g. handlungsdidaktischen und psycholinguistischen Prinzipien (konzeptuelle Progression, Kompetenzorientierung, vom *De-chunking* zur Regelanwendung);
- (6) Erschließung verfügbarer Ressourcen und Vermittlung der nötigen Strategien und Techniken;
- (7) Auswahl angemessener Leistungsmessungsverfahren.

Tab. 3-5: Aspekte der geeigneten Material- und Medienauswahl (nach Roche 2016: 469f)

Einige aufgelistete Kriterien in Tab. 3-5 finden sich wieder in der Checkliste für Aufgaben 2.0 im Fremdsprachenunterricht von Biebighäuser et al. (2012: 45ff). Die Autoren haben versucht, „zentrale Merkmale und wichtige Kriterien von traditionellen Aufgaben auch auf Aufgaben“ zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien zusammenfassend zu übertragen und zu erweitern (ebd.: 45).⁹⁹

⁹⁹ Dazu gehören:

- (1) „Bedeutungsgehalt und Lebensweltbezug von Aufgaben“ (Biebighäuser et al. 2012: 20).
- (2) „Transparenz von und angemessene Herausforderung durch Aufgaben“ (schnell, kostenlos, umfangreich, vernetzt usw.) (ebd.: 22).
- (3) Lernende „agieren als ernst genommene fremdsprachlich Handelnde“ (offene Publikationsweg durch die weltweite Vernetzung) (ebd. 47).
- (4) „Thematische und inhaltliche Angemessenheit von Aufgaben und Lerneräußerungen“ (nötig wegen der Öffentlichkeit des Internets) (ebd.)
- (5) „Sprachlernen [via] Bedeutungs- wie [und] Formfokussierung“ (meaning-form-focus) (ebd.: 48).
- (6) Ergebnisorientierung durch problemlösende Aufgaben (ebd.).
- (7) Präzise „Vor- und Nachbereitung“ (prozess- und produktorientiert (ebd.).
- (8) „Förderung weiterer Kompetenzen“ (ebd.: 49).

Sie bezogen sich dabei unter anderem auf Legutke (2008: 65), der die „Relevanz der Inhalte, die Qualität der Aufgaben und ihre Vernetzung, die Rolle der Lernertexte sowie die Interaktionen im Handlungsraum Klassenzimmer“ hervorhebt (vgl. Biebighäuser et al. 2012: 49).

Konventionelle und besonders digitale Aufgaben, die unter diesen Kriterien passgenau entwickelt werden, sind selten zu finden. An erster Stelle liegt dies vermutlich daran, dass die „Erstellung von lerngeeignetem Material in Wirklichkeit [...] komplexer als die Produktion von Lückentexten oder die Suche nach authentischen Textbelegen“ ist (Roche 2016: 467; siehe auch Zeyer et al. 2015). So bedarf es nach Roche (ebd.)

„eines funktionalen Verständnisses von Sprache (im Gegensatz zu einem rein form-orientierten), zweitens [...] eines aufgeklärten Verständnisses von Fehlern und Fehlerkulturen (im Sinne der Entwicklungsmodelle der Erwerbsforschung) und drittens [...] realistischer, relevanter und auf die betreffenden Produktions- und Verstehensphasen abgestimmter Aufgabenstellungen (im Gegensatz zu strukturellen, primär formorientierten).“

Außerdem sind für „die Materialerstellung zwei [...] Paradigmen maßgebend: das Instruktionsparadigma mit starker äußerer Steuerung des Lehr-/Lernprozesses und das Handlungsparadigma mit Aufgaben-, Kompetenz- und Autonomieorientierung“ (ebd.). Auch wenn gute Aufgaben vorliegen, müssen sie immer auf „die jeweilige Lerngruppe, den entsprechenden Medienverbund, die Inhalte der zugrundeliegenden Texte sowie ihre Situierung im Lernprozess“ abgestimmt sein (Biebighäuser et al. 2012: 50).

Für die vietnamesische Lernergruppe im heutigen DaF-Unterricht, die sowohl grammatik- und prüfungsorientiert als auch kommunikativ orientiert lernen möchte, spielen Vermittlung und Training der Grammatik und des Wortschatzes eine bedeutende Rolle. Allerdings ist es aufgrund des zeitbegrenzten Präsenzunterrichts nicht möglich, beide Ziele zu erreichen. Aus diesem Grund ist es für den vietnamesischen DaF-Unterricht sinnvoll, das BLK von Launer zu adaptieren. Bei der Konzeption ist aber zu beachten, dass die vietnamesische Zielgruppe des aufzubauenden BLK (anhand der Untersuchungsergebnisse von Pham 2014) prototypisch über kaum Lernstrategien verfügt (zum Training des Hörverstehens sowie Sprechens). Daher ist es sinnvoll, wie Launer (2008: 45) bei der Evaluation ihres Modells empfiehlt, dass die explizite Vermittlung von Lernstrategien im Präsenzunterricht stattfinden soll. Dabei sollte auf jeden Fall dem wichtigsten Prinzip des BLK – der „sinnvollen Kombination“ bei der Konzeption sowie beim Einsatz – gefolgt werden.

3.3.2.2 Medientechnische Realisierung

Weil das Blended-Learning-Konzept eine internetgestützte Lernphase beinhaltet, müssen technische Rahmenbedingungen für das Konzept beachtet werden, da sie dabei eine wichtige Rolle spielen. Im Weiteren wird ein Überblick von technischen Rahmenbedingungen bzw. elementaren Werkzeugen für einen Blended-Learning-Kurs vorgestellt. Diese Werkzeuge stehen sowohl im Präsenzunterricht als auch in der E-Learning-Phase zur Verfügung.

Allerdings wird hierbei mehr Aufmerksamkeit auf Werkzeuge in der computergestützten Phase verwendet.

Nach Kaltenbaek (2009: 373f) finden sich folgende Werkzeuge bzw. Medien in einem Blended-Learning-Kurs: gesprochene Sprache im face-to-face-Kontakt, Kreidetafel/Whiteboard, Bücher, gedruckte Skripte bzw. Kopien, Zeichnungen, Diagramme und Bilder, Overhead-Folien, Dias und Videos mit lernrelevanten Inhalten, Computer, Datenprojektor (Beamer), Präsentationssoftware (Microsoft PowerPoint), interaktive Whiteboards und Tablet-PCs. Neben den erwähnten Medien werden in der Unterrichtspraxis noch viele weitere eingesetzt. Lernplattformen werden als Learning and Content Management System (LCMS) bezeichnet. Es handelt sich um ein Softwaresystem, das auf einem Server installiert ist und über unterschiedliche Werkzeuge zur Gestaltung, Verwaltung und Vermittlung von beliebigen Lerninhalten verfügt (Baumgartner et al.: 24; Kuhn 2010: 193; Kerres 2013: 463ff). Im Fremdsprachenunterricht können Lernplattformen laut Roche (2013: 254) wichtige Funktionen übernehmen, um den Lernprozess zu optimieren, z. B. Bereitstellung von Aufgaben und Inhalten, Einbauen der (internen oder externen) Arbeitstools, Verwaltung der Materialien, Hausaufgaben und Korrekturmöglichkeiten.

Außerdem können auf der Lernplattform Kommunikations- und Kollaborationsmöglichkeiten mit z. B. Chats, Blogs, Wikis angeboten werden. Mittels dieser Funktionen können nach Roche (ebd.: 248f) Mehrwerte erzielt werden, wie die „Individualisierung und Intensivierung des Lernens“, eine „Interaktivitätssteigerung“ oder „[o]rganisatorische Entlastung[en] (vgl. auch Kap. 2.2). Zurzeit werden unterschiedliche Lernplattformen zum Fremdsprachenlernen eingesetzt, etwa ILIAS oder OLAT. Eines der weltweit führenden Open-Source-Software für Lernplattformen ist zudem Moodle. Gegenüber einzelnen Werkzeugen besitzt Moodle den Vorteil, dass zahlreiche Tools bzw. Programme in diese Lernumgebung eingebettet sind und noch erweitert werden können. Roche (2009: 389) bestätigt, dass solche Programme erfolgreich sind, „die nach den modularen Prinzipien der neuen (dritten) Lernplattformgeneration konzipiert und erweiterbar sowie in verschiedenen Lern-Management-Umgebungen integrierbar sind.“ Dadurch können Zeit-, Arbeits- und Kostenaufwand reduziert werden. Darüber hinaus ist diese Software kostenfrei zugänglich. Um einen Blended-Learning-Kurs mit Moodle aufzubauen und diesen in Gang zu setzen, muss Moodle wie andere Lernplattformen von Bildungsinstitutionen auf einem Webserver installiert werden, in der Regel bei einer Firma für Webhosting.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Vgl. <http://moodle.org/about> (26.05.18), vgl. auch Kap. 5.3.6

In der Unterrichtspraxis wird Moodle vielseitig eingesetzt und hat positive Ergebnisse gezeigt. Aus didaktischer Sicht und im Sinne des Blended Learning berichten die Schulen in Rheinland-Pfalz im Rahmen einer Studie von Dexheimer (2012) zur didaktischen Qualität von Lernplattformen von vielen positiven Veränderungen des Unterrichts und der Lehr-Lernkultur. Mittels Moodle könne Unterricht „offener, transparenter, effektiver und strukturierter“ gestaltet werden und mehr Zeit wird für Differenzierung und Individualisierung angeboten (vgl. ebd.: 26). Zum Fremdsprachenlernen wird Moodle auch in der Untersuchung von Strasser (2011: 58ff) im Rahmen des BLK im Italienischunterricht eingesetzt. Die Untersuchung kommt zum Ergebnis, dass sechs Bestandteile „Content/Inhalt, Coach, Communication/Kommunikation, Collaboration/Kollaboration, Continuous lessons und (Critical) curriculum“ miteinander im Einklang stehen sollen, damit eine „ernertragsoptimale Symbiose“ entstehen kann. Die Lernplattform wird im untersuchten Kontext miteinbezogen, über deren Rolle im Rahmen allerdings nicht viel reflektiert wird.

3.4 Zusammenfassung: Deutschlernen mit BKL

Im Vergleich zu anderen Einsatzmöglichkeiten digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht hat die Ausführung mit dem BLK aufgezeigt, dass das BLK über viele Vorteile in unterschiedlichen Dimensionen verfügt. Die drei großen Vorteile bestehen in der engen Verknüpfung und gegenseitigen Ergänzung der beiden Lernphasen, der Anpassungsfähigkeit/Flexibilität des BLK an die Zielgruppe sowie in der Vielfalt der digitalen Komponenten. Genau diese Vorteile führen zu möglichen Risiken, wenn Gelingensbedingungen nicht gut vorbereitet sind. Potenziale und Risiken sind in der nachstehenden Tabelle zusammengefasst.

Dimension	Potenziale	Risiken
gesellschaftliche und politische Dimension	Bildungsmöglichkeiten für breitere Bevölkerungsgruppen	Mangel an persönlichen Kontakten und menschlichem Umgang der Lernenden; Reduktion des Kommunikationskontextes
pädagogische, methodisch und didaktische Dimension	gegenseitige Ergänzung der Lernformen: vielfältige Darstellungsformen der Lerninhalte Steigerung der Lerneraktivität Förderung der Individualisierung Förderung des kooperativen Lernens	hohe Anforderungen an die KTN: Organisations- und Medienkompetenz, hoher Grad an Eigenmotivation, gute technische Kenntnisse
ökonomische Dimension	kostengünstiges und langfristiges Konzept Flexibilisierung der Lernprozesse schneller Zugang, keine Druckkosten minimaler Zeitaufwand	hohe Entwicklungskosten für Räumlichkeiten und Lehrpersonal hohe Investition für mediale Ausstattung

technische Dimension	Erleichterung und Erweiterung Zeit- und Kostenaufwand erhöhte Portabilität	hohe Investition für mediale Ausstattung
----------------------	--	--

Tab. 3-6: Zusammenfassung der Potenziale und Risiken des BLK

Wie angesprochen zielt der Einsatz des BLK im DaF-Unterricht in Vietnam vor allem auf die Ergänzung des zeitbeschränkten Präsenzunterrichts bzw. die Optimierung der außerunterrichtlichen Lernmöglichkeiten und letztendlich auf die Verbesserung der Sprachkompetenzen der KTN, indem die zusätzlich abgestimmte Online-Phase im Rahmen des BLK integriert wird. Aufgrund dieses Ziels fokussiert die vorliegende Studie Potenziale und Risiken des BLK in der pädagogischen Dimension, die durch die sinnvolle Kombination der beiden Lernphasen entstehen können. Aus diesem Grund stehen Potenziale und Schwierigkeiten mit dem BLK bei der Datenerhebung und -auswertung im Zentrum der vorliegenden Arbeit, wie bereits aus der Forschungsfrage hervorgeht (vgl. Kap. 1).

Dank der möglichen Bandbreite an Kombinationsmöglichkeiten kann Blended Learning sowohl als Szenario, Modell oder Konzept zum Einsatz kommen. Wie Blended Learning in welchem Format im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden soll, ist vom didaktischen Modell einschließlich der didaktischen Analyse und didaktischen Entscheidungen abhängig. Zu beachten sind didaktische Analysen der Zielgruppe nebst den Lernzielen und Lerninhalte. Basierend darauf werden Entscheidungen über didaktische Methode, medientechnische Implementation und Lernorganisation getroffen. Wie sich das tatsächliche BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam realisieren lässt und ob das BLK von den vietnamesischen Lernenden akzeptiert wird, wird in Kapitel 5 im Kontext der Konzeption und bei der Auswertung der Ergebnisse geschildert. Selbiges gilt für die Frage, wie die festgestellten Potenziale und Risiken von den KTN erlebt werden.

Teil B: Blended Learning im DaF-Unterricht in Vietnam: Konzeption und Implementation

4 Der Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Unterricht in Vietnam¹⁰¹

An sich gilt das BLK als ein flexibles didaktisches Konzept, das von vielen Faktoren abhängig ist. Bevor ein spezifisches BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam aufgebaut und implementiert werden kann, ist es deswegen wichtig zu klären, wer DaF-Lerner in Vietnam sind und wie das Deutsche als die zweite Fremdsprache in Vietnam vermittelt wird, bzw. welche Faktoren für den DaF-Unterricht in Vietnam eine Rolle spielen. Zunächst wird der allgemeine Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht in Vietnam beschrieben. Danach werden die Ausbildung der DaF-Lehrkräfte sowie die Unterrichtsmethode vorgestellt, die Einfluss auf den DaF-Unterricht sowie die Lernmethode haben. Schließlich wird diskutiert, wie heutige vietnamesische Lerner Fremdsprachen lernen. Dabei wird der Fokus auf den Wandel der Lerntraditionen und -gewohnheiten durch Globalisierung und Digitalisierung gelegt.

4.1 Entstehungsgeschichte

In diesem Teil wird die Geschichte der vietnamesisch-deutschen Beziehung beschrieben, durch die der DaF-Unterricht in Vietnam entstanden ist und welche auf den heutigen DaF-Unterricht bezüglich der Motivierung und Auswahl der Fremdsprache einwirkt. Die Auswirkungen werden in Kap. 4.2 dargestellt.

In den 1950er Jahren haben Vietnam und die damalige Deutsche Demokratische Republik (DDR) angefangen, die Beziehungen auf diplomatischer, politischer, kultureller und sozialer Ebene zu etablieren. Aus diesem Grund wurden „300 vietnamesische Schüler“ geschickt, die später wichtige Positionen in der „vietnamesischen Politik, Wirtschaft und Wissenschaft“ besetzten (Schöningh 2010: 1839). Zu Beginn der 1960er Jahre wurden die Beziehungen mit der Bundesrepublik Deutschland (BRD) und Südvietnam erweitert. Von 1960 bis Ende 1988 wurden viele vietnamesische Studenten und Nachwuchswissenschaftler zum Studium, zur Berufsausbildung oder Weiterbildung in die DDR und in BRD entsendet (vgl. Schaland/Schmitz 2016: 8). Nach der Wiedervereinigung des Landes 1975 wurden die Beziehungen zwischen Vietnam und Deutschland aufrechterhalten, besonders im wirtschaftlichen Bereich. Innerhalb von knapp 10 Jahren, konkret zwischen 1982 und 1990 (vgl. ebd.: 9), kamen 70.000 Vertragsarbeiter und Vertragsarbeiterinnen im Rahmen des

¹⁰¹ Dieses Kapitel entstand auf Basis der inhaltlichen Strukturen eines Teils meiner Masterarbeit an der Universität Kassel.

Anwerbeabkommens für die befristete Beschäftigung bzw. berufliche Qualifizierung in Fabriken von Vietnam nach Deutschland. Bis 1989 lebten mehr als 100.000 Vietnamesen¹⁰² in der DDR und BRD. Nach Schöningh (2010: 1840) spielt die Zuwanderung der Vietnamesen nach Deutschland eine wichtige Rolle für die vietnamesisch-deutsche Beziehung und meiner Ansicht nach auch für die Entstehung der Deutschkurse in Vietnam.

Seit der Einführung der Reformpolitik *Doi Moi* 1990 haben sich die Beziehungen zwischen dem „erneuerten“ Vietnam und dem wiedervereinigten Deutschland erheblich verbessert. Deutsch wird dementsprechend nicht nur in spezifischen Kursen für Wissenschaftler oder Vertragsarbeiter, sondern auch als Hauptfach an vietnamesischen Universitäten bzw. Hochschulen¹⁰³ und vielen Sprachzentren unterrichtet. Immer mehr wohlhabende Familien, deren Eltern früher in Deutschland studiert und gearbeitet haben, wünschen sich für ihre Kinder einen Aufenthalt und ein Studium in Deutschland. Außerdem sind das international anerkannte Bildungssystem von Deutschland und das finanziell vorteilhafte Studium in Deutschland dank der guten Zusammenarbeit zwischen beiden Ländern in Vietnam sehr bekannt. Aus diesem Grund ist die Anzahl von vietnamesischen Studienbewerbern an deutschen Hochschulen in diesen Jahren stark gestiegen.¹⁰⁴

Seit mehr als 40 Jahren wird Deutsch als grundständiges Studium in Vietnam an drei Universitäten angeboten: der Nationaluniversität Ho-Chi-Minh-Stadt, der Nationaluniversität Hanoi und der Hanoi Universität. Derzeit studieren ca. 600 Studenten Deutsch an diesen Hochschulen (vgl. DAAD-Bericht 2017: 109¹⁰⁵). Neben dem Deutschstudium an Hochschulen wird Deutsch darüber hinaus noch in Goethe-Instituten in Vietnam unterrichtet. 1997 wurde das Goethe-Institut Hanoi gegründet und übernimmt die Aufgabe der Pflege der kulturellen Arbeit und die Aufgabe, die Kenntnisse der deutschen Sprache im Ausland zu fördern. Deshalb werden dort viele Deutschkurse für Jugendliche und Erwachsene angeboten. Allein im Jahr 2008 hat das Goethe-Institut ca. 4.500 Kursbuchungen von Niveau A1 bis C2 (überwiegend in der Mittelstufe) verzeichnet (vgl. Schöningh 2010: 1839) und ist seitdem der wichtigste Partner

¹⁰² Bis Ende 2005 wohnten „ca. 83.500 Vietnamesen auf dem Bundesgebiet“, exklusive „ca. 45.000 vietnamesische[r] Staatsangehörige[r], die inzwischen in Deutschland eingebürgert wurden“ (Schöningh 2010: 1840).

¹⁰³ Von 1994 bis 2009 wurde ein Deutschstudium an der privaten „Hochschule“ Phuong Dong angeboten. 2010 wurde der Deutschstudiengang an dieser Hochschule abgeschafft. Stand 2018 wird Deutsch nur an drei Universitäten in Vietnam unterrichtet.

¹⁰⁴ Allein im „Wintersemester 2014/2015 [immatrikulierten sich] rund 5.500“ Vietnamesinnen und Vietnamesen „an deutschen Universitäten“ (Länderinformationen „Vietnam“). Vgl. https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/vietnam-node/bilateral/217280#content_3 (Stand: 02.05.19).

¹⁰⁵ https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/daad_jahresbericht_2017.pdf (Stand: 10.04.2020)

in vielen Kooperationsprojekten im Bildungswesen zwischen dem vietnamesischen Bildungsministerium und deutschen Institutionen, wie z. B. die PASCH-Schulen und Vietnamesisch-Deutsche Universität.¹⁰⁶

Aufgrund der 40-jährigen diplomatischen Beziehung in unterschiedlichen Bereichen verfügt Deutschland sowie die deutsche Kultur über einen bestimmten Stellenwert für Vietnam und Vietnamesen. Deutschland wird für Vietnam als das wirtschaftsstärkste Land in Europa angesehen, in dem ein hochwertiges Bildungssystem mit einem gebührenfreien Studium angeboten wird. Das führt dazu, dass die deutsche Sprache sowie der DaF-Unterricht sich weiterhin in Vietnam verbreiten.

<i>Deutschlernende gesamt</i>	11.319
<i>Gesamtzahl Schüler im Gastland</i>	18.656.006
<i>Schulen mit Fremdsprachenunterricht</i>	28.795
<i>Schulen mit DaF</i>	11
<i>DaF-Lernende im Schulbereich 2015</i>	1.959
<i>Zuwachs/Rückgang im Vergleich zu 2010</i>	+1.131
<i>Hochschulen mit Deutsch allgemein</i>	6
<i>Deutschlernende Studierende 2015</i>	1.921
<i>Zuwachs/Rückgang im Vergleich zu 2010</i>	+455
<i>DaF-Einrichtungen EWB</i>	3
<i>DaF-Lernende EWB</i>	120
<i>DaF-Lernende an Goethe-Instituten</i>	7.319

Tab. 4-1: Auszug aus „Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015“ (Auswärtiges Amt, Berlin); EWB = Erwachsenenbildung

Die Tab. 4-1 zeigt ein aktuelles Bild von DaF-Lernenden in Vietnam. Der Grunddatenerhebung des Auswärtigen Amtes zufolge lernen in Vietnam derzeit 11.319 Vietnamesen die deutsche Sprache. Dabei wird Deutsch als die zweite Fremdsprache an 11 Schulen angeboten. Dementsprechend erhöhte sich die Anzahl der Deutschlernenden in vietnamesischen Schulen von 838 im Jahr 2010 auf fast 2000 im Jahr 2015. Fast die gleiche Anzahl an Deutschlernenden in Vietnam sind Studierende, weil sich mehr Studierende für ein Deutschstudium an einer von sechs Hochschulen eingeschrieben haben. Wie aus der Tab. 4-1 zu entnehmen ist, stehen nur drei DaF-Einrichtungen für die Erwachsenenbildung zur Verfügung: Goethe-Institut, Deutschabteilung an der Hanoi Universität und Vietnamesisches Deutsches Zentrum an der

¹⁰⁶ Vgl. <https://wissenschaft.hessen.de/studium/internationales/vietnamesisch-deutsche-universitaet> (Stand: 16.05.18).

Technischen Universität Hanoi. In der Praxis wurden bis 2019 mehrere kleine und mittelgroße Sprachzentren für DaF landesweit eröffnet. Allein an Goethe-Instituten in Hanoi und Ho-Chi-Minh-Stadt sind 7.319 Kursteilnehmer an Deutschkursen beteiligt. Das Auswärtige Amt vermutet dabei, dass Deutsch an noch mehr Schulen unterrichtet wird. Im Vergleich zu 2015 wird Deutsch als die zweite Fremdsprache 2018 tatsächlich noch an sieben weiteren PASCH-Schulen unterrichtet.¹⁰⁷

Seit einigen Jahren ist Deutschland stark mit der Alterung der Gesellschaft konfrontiert und hat deswegen großen Bedarf an Fachkräften, unter anderem für die Altenpflege. Es ist wegen des identischen demografischen Wandels nicht möglich, Fachkräfte aus europäischen Ländern zu gewinnen. Deshalb werden junge Menschen seit 2013 aus Schwellen- und Entwicklungsländern importiert, um in Deutschland eine Altenpflegeausbildung und seit 2015 im Rahmen des im Juli unterzeichneten Regierungsabkommens eine Ausbildung in der Krankenpflege zu durchlaufen. Zur adäquaten Vorbereitung für die Ausbildung in Deutschland müssen sie einen einjährigen Sprachkurs bis zum Sprachniveau B2 am Goethe-Institut besuchen. Nach einem sprachlichen und kulturellen Qualifizierungsprogramm können sie sich in Deutschland weiterbilden lassen und anschließend arbeiten. Viele junge Menschen in Vietnam sind an einer Ausbildung interessiert, weil sie in Deutschland besser als in Vietnam verdienen können. Mit dem erhöhten Interesse an der deutschen Sprache verzeichnet die Zahl der Deutschlernenden in Vietnam einen dynamischen Zuwachs (+50%) und die zukünftige Entwicklung wird positiv eingeschätzt (vgl. Auswärtiges Amt: „Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015“, Berlin).

Abgesehen von Deutschlernenden in öffentlichen Institutionen wie dem Goethe-Institut, dem Vietnamesisch-Deutschen Zentrum, den staatlichen und privaten Schulen sowie Universitäten wird Deutsch noch an vielen privaten Sprachzentren unterrichtet (vgl. Schöningh 2010: 1841; Tran 2009: 100). Im Vergleich zu den genannten Sprachinstitutionen findet der DaF-Unterricht in diesen Sprachzentren unter schlechteren Bedingungen statt, bspw. in altmodisch ausgestatteten Klassenzimmern, mit alten Lehrwerken oder traditionellen Unterrichtsmethoden (Grammatik-Übersetzung-Methode im Frontalunterricht; vgl. Kap. 4.2; 4.3). Aus diesem Grund wird im folgenden Teil nur der DaF-Unterricht im institutionalisierten Kontext betrachtet.

Die Entstehungsgeschichte des DaF-Unterrichts in Vietnam und die Darstellung der gegenwärtigen Situation offenbaren unterschiedliche Gründe für die steigende Anzahl der

¹⁰⁷ Vgl. <http://www.pasch-net.de/de/par/spo/asi/vie.html> (Stand: 16.05.18).

Deutschlernenden in Vietnam. Ein Grund liegt an der Einwanderung vieler Vietnamesen nach Deutschland aufgrund der vietnamesisch-deutschen Kooperation in verschiedenen Bereichen sowie ihren jungen Verwandten in Vietnam, die familienintern motiviert später mitunter auch in Deutschland studieren und arbeiten möchten. Untersuchungsergebnisse mit vietnamesischen Studenten von Pham¹⁰⁸ (2014: 125) zeigen, dass 28% der Befragten das DaF-Studium ausgewählt haben, weil sie Verwandte in Deutschland haben.¹⁰⁹

Ferner ist den voranstehenden Ausführungen zu entnehmen, warum und in welchem Kontext Deutsch als Fremdsprache in Vietnam unterrichtet wird, was Einfluss auf die Auswahl des Einsatzorts des vorliegenden BKL nimmt und die Motivation der vietnamesischen Deutschlernenden in Kap. 4.5 begründet. Daneben zeigt die Geschichte auch, in welchem Kontext die heutigen DaF-Lehrenden ausgebildet wurden, was wiederum ihre Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht beeinflusst. Im nächsten Kapitel werden diese Einflüsse sowie andere aktuelle Rahmenbedingungen des heutigen DaF-Unterrichts in Vietnam beschrieben.

4.2 Aktuelle Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts in Vietnam

Wie jeder Fremdsprachenunterricht ist der DaF-Unterricht unter bestimmten Bedingungen entstanden und gewissen Entwicklungslinien unterworfen. Neuner und Hunfeld (1993: 10) führen aus, dass die Entstehung des DaF-Unterrichts auf vier Ebenen stattfand, nämlich der übergreifenden gesellschaftlichen Ebene, der allgemein-pädagogischen Ebene, der fachlichen Ebene und der Ebene des Fachunterrichts. Zu der übergreifenden gesellschaftlichen Ebene gehören gesellschaftliche und kulturelle Faktoren, z. B. die Vorrangstellung einer bestimmten Fremdsprache oder eigenkulturell-geprägter Lerntraditionen, die in Kap. 4.2.1 angesprochen werden. Die allgemein-pädagogische Ebene bezieht sich auf institutionelle Faktoren des Lernens in der Schule, vor allem die Stellung des Faches, allgemeine Einstellungen zu Bildung und Erziehung, die Lehrerrolle und allgemeine Aussagen zur Lerntheorie. Hinsichtlich der

¹⁰⁸ Anhand eines qualitativen und quantitativen Erhebungsverfahrens untersucht Pham (2014) Schwierigkeiten der DaF-Studierenden im Bereich Hör- und Sprechfertigkeit, ihre Bedürfnisse und auch die Wahrnehmungsdiskrepanzen zwischen ihnen und den Lehrkräften. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Mehrheit der DaF-Studierenden in Vietnam keine oder nur eine unzureichende Lernmotivation haben. „Die Gründe dafür liegen einerseits in ihrer nicht positiven Einstellung zum Deutschlernen, die durch ihre fehlende Berufsorientierung bei der Auswahl der Fachrichtung und auch durch die schlechte Berufsperspektive für die DaF-Studierenden in Vietnam bedingt ist, andererseits in ihrem Mangel an effektiven Lernstrategien und in den nicht (ganz) lernfördernden Unterrichtsmethoden der DaF-Hochschuldozenten in Vietnam“ (ebd.: 287).

¹⁰⁹ Die Studierenden, die Verwandte in Deutschland haben, möchten in Deutschland studieren, weil die Verwandten sie zu Beginn (z. B. finanziell oder Unterkunft) unterstützen können. Außerdem möchten solche Studierende in Deutschland studieren, deren Eltern früher aufgrund diverser vietnamesisch-deutscher Kooperationsprojekte in Deutschland gearbeitet oder studiert haben und guten Eindruck von Deutschland sowie vom deutschen Bildungssystem haben.

Lernzielbestimmung, der Lernstoffauswahl und -aufbereitung fokussiert die fachliche Ebene sich auf Deutsch als Unterrichtsfach. Die Ebene des Fachunterrichts, die Deutschstunde, beschreibt Verfahrensvorschläge und Unterrichtsprinzipien wie die Einteilung der Unterrichtsphasen, Unterrichtsformen, -medien und -organisation, die besondere Rücksicht auf den Lehrer, die Lernergruppe, die Lernziele und den Lernstoff nehmen sollen (vgl. ebd.). Des Weiteren lassen sich sodann der DaF-Unterricht in Vietnam und seine Rahmenbedingungen nach diesen vier Ebenen darstellen.

4.2.1 Übergreifende gesellschaftliche Ebene und allgemein-pädagogische Ebene

In diesem Teil werden zwei Ebenen des DaF-Unterrichts zusammenhängend beschrieben, weil die gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren Einfluss auf die pädagogische Ebene haben. Auf der übergreifenden gesellschaftlichen Ebene werden die Vorrangstellung einer bestimmten Fremdsprache und eigenkulturell-geprägte Lerntraditionen fokussiert. Aufgrund der beschränkten Anzahl zugänglicher Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht in Vietnam werden Untersuchungsergebnisse aus anderen asiatischen Ländern auf den beiden Ebenen mitberücksichtigt, vor allem aus China, Taiwan und Korea.

Auf der übergeordneten bzw. gesellschaftlichen Ebene ist der DaF-Unterricht in Vietnam vor allem von kulturbezogenen Lehr- und Lerntraditionen beeinflusst. Wie in anderen asiatischen Ländern¹¹⁰ bestimmte die konfuzianische Lern- und Erziehungstheorie für Jahrhunderte das Denken und Verhalten der vietnamesischen Gesellschaft (vgl. Pfeifer 1991:10ff; Mitschian 1991: 118; Helmke/Schrader 1999: 85). Auch im Bildungsbereich ist der allgemeine Unterricht in vietnamesischen Schulen und Universitäten stark von der kollektivistischen Lernkultur bzw. der konfuzianischen Tradition geprägt (vgl. Tran 2009: 21f). Im Vergleich zu den angeblich westlichen Lernkulturen rücken typische Merkmale der traditionellen Methoden in den Vordergrund: wichtige Bedeutung der Bildung in der Gesellschaft und in der Familie, „ein starkes Bedürfnis nach Harmonie“, bedeutende Rolle der Gruppenziele, wenige Rücksicht auf die individuelle Meinung und mehr Wert auf „ein ausgeprägtes Hierarchiedenken“ der Vorgesetzten (Helmke/Schrader 1999: 85).

Neben den Merkmalen, die oft negativ angesehen werden, verfügt der konfuzianische Ansatz laut Mitschian über positive Eigenschaften, die sich in modernen Ansätzen des heutigen

¹¹⁰ An dieser Stelle muss man klarstellen, dass die genannten Methoden nur zum Teil mit der geographischen Lage zu tun haben. Wenn von „traditionellen“ oder östlichen Methoden in pädagogischer Hinsicht die Sprache ist, ist die Unterrichtsmethodik in ostasiatischen Ländern wie China, Vietnam, Singapur, Korea und Japan gemeint, wo die konfuzianische Kultur seit langem herrscht und die Lernkultur stark beeinflusst (vgl. z. B. Nguyen 2008: 46).

Unterrichts finden lassen: Beispielsweise werden entdeckendes Lernen und die Fähigkeit zum selbständigen Denken gefördert, unter Anleitung eines Lehrers fremdgesteuert und Schüler mit geeigneten Hilfestellungen oder Vorgaben motiviert (vgl. Mitschian 1991: 119). Diese Förderung befindet sich zwar auf der unteren Stufe (mit Lehrervorgabe und -begleitung), aber der Grundgedanke des „selbstständigen Lernens“ wird ausdrücklich vermittelt.¹¹¹

Die angesprochenen Merkmale haben erheblichen Einfluss auf verschiedene Bereiche im Leben und vor allem im Bildungsbereich in vielen asiatischen Ländern und auch in Vietnam (vgl. Pfeifer 1991:10f; Nguyen 1999: 1f). Nach wie vor spielt die Prüfung eine bedeutende Rolle für die Schüler, weil sie Kandidaten „die Möglichkeit zum gesellschaftlichen Aufstieg“ eröffnet (Mitschian 1991: 127) und die Schüler mit dem besten Prüfungsergebnis erfolgreiche Karrieren starten können. Aus diesem Grund mussten alle Prüfungsteilnehmenden ihr Bestes für die Prüfung geben und lernen. Dadurch entstand der Ansatz „teach-to-test“ bzw. die Tendenz „prüfungsorientierten Lernens“¹¹², die sich bis heute noch in vietnamesischen Schulen und Universitäten verbreitet, wie Untersuchungen zum Englischunterricht in Kap. 4.2.3 und die Beschreibung der heutigen Fremdsprachenlernenden in Vietnam in Kap. 4.5 zeigen. Zur Prüfungsvorbereitung beschäftigten sich die Schüler vor allem mit Gedichten bzw. Lehrbüchern im Rahmen ihrer Ausbildung. Allein in der zweiten Ausbildungsphase sollten sie einen Textkorpus „aus exakt 431286 Schriftzeichen, d. h. sechs Jahre lang 200 Zeichen pro Tag“, auswendig lernen (Mitschian 1999: 129, zit. nach Hu 1984: 12; 16). Deshalb ist die Lernmethode „Auswendiglernen“¹¹³ oder Wissensanhäufung bis heute beliebt und wird häufig von Lernenden verwendet (vgl. Helmke/Schrader 1999: 99; Yang 2017). Aufgrund der großen Summe vermittelten Wissens lernen Schüler wie „Wasserbüffel“, ganz nach dem Prinzip: „Wer sich maximal anstrengt, so das Motto, der wird es auch schaffen.“ (Interview mit Helmke/Vo erschien am 25. September 2002¹¹⁴) Hierfür liefert die Auswertung des Deutschlernens mit

¹¹¹ Mitschian (1991: 123) zitiert die Meinung von Mao (1987: 240) im Hinblick auf den Grund der Umkehrung der chinesischen Pädagogik in den 1950er Jahren: Aufgrund der negativen Einflüsse aus dem Ausland, vor allem von Herbart, „nahmen Formalismus, Mechanismus und Dogmatismus im chinesischen Unterrichtswesen weiter zu, und zum anderen wurde die traditionelle, die chinesischen Besonderheiten berücksichtigende Methode zu sehr vernachlässigt.“

¹¹² Im vorliegenden Projekt haben viele Probanden keine Zeit für die zusätzliche Phase, weil sie für die Prüfung B1 lernen mussten (vgl. Kap. 7.1).

¹¹³ Trotzdem zeigt die Untersuchung von Yang (2017: 206) anhand quantitativer Daten und Tests, dass die Vokabellernstrategie „Auswendiglernen“ bei „kurzfristigen Behaltensleistungen“ besser als Methoden mit Wortfeldern funktioniert. Zum mittel- und langfristigen Behalten aber sind Lernstrategien mit „Memory“ und mit „Hot-Potatoes“ effektiver.

¹¹⁴ Vgl. <https://www.stern.de/wirtschaft/bildung--die-preussen-asiens--3119730.html> (Stand: 29.04.19).

interaktiven Übungen in Kap. 8 viele Belege: Je mehr (IAÜ) gemacht werden, desto besser/effektiver behält man Wissen im Kopf.

Die hierarchische Denkweise in der Familie wurde auf den Bildungskontext, die Unterrichtssituation und später auf den schulischen Kontext der Gegenwart übertragen. Bereits in der Grundschule wird vermittelt, dass die Schüler Achtung und Respekt vor Lehrenden sowie Höflichkeit vor der älteren Generation haben sollen (vgl. Nguyen 1999: 14). Insbesondere bezüglich der Lehrerrolle dominiert der Lehrer die Unterrichtssituation, wobei der lehrerzentrierte Frontalunterricht vorherrscht und Abschreiben und auswendiges Nachsprechen zu den regelmäßigen Unterrichtsaktivitäten in der Primarstufe gehören (vgl. Nguyen 1999: 329). Auch in höheren Stufen finden kaum gleichberechtigte Diskussionen zwischen Lehrern und Schülern statt, selbst wenn das vermittelte Wissen falsch ist. Sukzessive lernen Schüler nur noch passiv und sind ständig vom Lehrer und vom vermittelten Wissen abhängig, wie die Studie von Tran (2009) in Kap. 3.5 herausarbeitet. Das passive Lernverhalten kann meiner Ansicht nach außerdem vom „Bedürfnis nach Harmonie“ und von der „Orientierung des Verhaltens an Zielen der Gruppe“ nach Helmke/Schrader (1999) beeinflusst werden, was nachvollziehbarer Weise zur untergeordneten Rolle individueller Selbstentfaltung führt. Im Umgang mit Mitschülern und im Unterricht werden Konflikte und heftige Diskussion vermieden, es gilt, das Gesicht der anderen zu bewahren. Dadurch müssen sie ihre eigenen Meinungen und Ideen für sich behalten und können sie nicht vor der Gruppe aussprechen.

In Ländern, wo der Konfuzianismus entscheidenden Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung und die Einstellung zu sozialen Veränderungen nimmt, lernen Schüler im Vergleich mit westlichen Methoden¹¹⁵ in damaligen Schulen und auch dem heutigen Unterricht anders (vgl. Kleppin 1987; Mitschian 1991; Heß 1999; Chen 2012; Chou 2015). Die Schüler schenken prüfungsorientierten Aufgaben große Aufmerksamkeit, die überwiegend Fleiß und Disziplin erfordern. Dieser produktorientierte Lernprozess hat sich über einen längeren

¹¹⁵ Währenddessen versteht man unter „westlichen Methoden“ in der Regel in geographischer Hinsicht die geprägte Methodik in Ländern Europas und Amerikas, ist es doch so, dass die dargestellten westlichen Methoden nur in einigen kapitalistischen Ländern wie Deutschland, Frankreich, England oder den USA bekannt sind. In anderen Ländern wie z. B. Russland, wo die sozialistischen Ausprägungen bis heute Auswirkungen auf den Unterricht haben, ist der Unterricht teilweise ebenfalls von traditionellen Methoden geprägt: „Der Spracherwerb erfolgt auf kommunikativ orientiertem Wege, doch mit Einbeziehung von strukturell-funktionaler Analyse, so dass die Grammatikkenntnisse nicht zu kurz kommen. Es wird dabei nicht nur auf die Einübung von einzelnen Strukturelementen geachtet, sondern auch auf die Herausbildung von sprachlichen Mechanismen, die in der betreffenden Sprachtätigkeit als Dominante auftreten“ (Domaschnew 2010: 1557).

Zeitraum sowohl positiv als auch negativ auf ihre Lerngewohnheiten und -verhalten ausgewirkt. Aufgrund der kulturbezogenen Denkweise werden sie häufig als „hochmotiviert, aufgeschlossen, anpassungsfähig, höflich und fleißig, zugleich aber auch als äußerst passiv, resigniert, zurückhaltend, schweigsam und diskursunwillig“ angesehen (vgl. Liu 2012: 134f), was auch die Untersuchungsergebnisse von Tran (2009) mit vietnamesischen Lernenden teilweise bestätigen (vgl. Kap. 3.5).

Wie oben bereits dargelegt, haben die Beziehung und die Zusammenarbeit in verschiedenen Bereichen zwischen Vietnam und Deutschland große Auswirkungen darauf, warum Deutsch in Vietnam gelernt wurde und wird. Bis zum heutigen Zeitpunkt wird Deutsch häufig als die zweite Fremdsprache überwiegend nach Englisch unterrichtet. Aus historischen Gründen¹¹⁶ und als die weltweit bekannteste Fremdsprache besitzt Englisch nach wie vor den Vorrang, als erste Fremdsprache gelernt zu werden. Unter diesen Umständen hat die deutsche Sprache zwangsläufig Vorteile, weil die beiden Sprachen europäisch-germanischen Ursprungs sind und deshalb viele Gemeinsamkeiten haben. Allerdings wird Deutsch im Regelfall nicht aus diesem Grund gelernt, sondern aus anderen Motiven wie Familiennachzug und Studium in Deutschland oder zum Vorteil bei Bewerbungen in deutschen Firmen und Organisationen (vgl. Schöningh 2010: 1841f; Pham 2014: 125). An Hochschulen selbst geben Studenten zwei Gründe für einen DaF-Studiengang an: Sie hatten Deutsch in Oberschulen bereits gelernt oder sie hatten keine ausreichende Note für das erste ausgewählte Fach bei der Hochschulaufnahmeprüfung (vgl. Tran 2009: 97; Pham 2014: 125). In der Konkurrenz zwischen den zweiten Fremdsprachen wie Französisch, Russisch, Japanisch und Chinesisch ist für Vietnam unbekannt, welche Sprache die führende Position besitzt. Ferner hat das Lernen einer zweiten Fremdsprache in Vietnam in der Realität noch wenig Bedeutung, weshalb Deutsch oft nur zwei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche an Schulen unterrichtet wird.

Zusammengefasst hat der Konfuzianismus allgemein im vietnamesischen Schulunterricht viele Spuren hinterlassen. Seine typischen Merkmale und Ausprägungen finden sich wie ausgeführt nicht selten in Unterrichtsstunden der 90er Jahren.¹¹⁷ Trotz vieler Hindernisse, die von der geprägten Lernkultur ausgehen, werden die Unterrichtsmethoden in einigen Schulen neuerdings reformiert. Mit der fachübergreifenden Integration von neuen Medien wurden viele

¹¹⁷ Ein denkbarer Grund für den defizitären Schulunterricht ist laut Nguyen (1999: 32) das extrem niedrige Einkommen der Lehrenden, das nicht für den Lebensunterhalt einer vierköpfigen Familie ausreicht. Daneben wird (wegen des Raummangels) der Unterricht in der Großgruppe (50 Grundschüler in einer Klasse laut Nguyen 1999: 59) erteilt, was viele Nachteile sowohl für Lehrende zur Vermittlung als auch für Lernende aufweist (vgl. Yang/Loo 2007).

Projekte durchgeführt, wobei die Schüler selbst das Thema auswählen, Gruppen bilden, in Gruppen selbständig arbeiten, den Plan aufstellen und das Projektergebnis (Fotocollagen, Videomitschnitte, Power-Point-Präsentationen) selbst vorbereiten und präsentieren. Dadurch kriegen sie nicht nur gute Noten, sondern erwerben auch andere wichtige Schlüsselkompetenzen wie Medienkompetenz, Handlungskompetenz, soziale Kompetenz und selbstgesteuerte Lernkompetenz. Bereits 1993 gab es punktuelle Ansätze in Sekundarschulen, „die lehrerzentrierte Unterrichtsmethodik durch Lehrer-Schüler-Gespräch[e] aufzubrechen“ (Nguyen 1999: 33). Dem aktuellen Wandel der Lerntraditionen und -gewohnheiten mit Fokus auf den DaF-Unterricht in Vietnam widmen sich die nachstehenden Kapitel, insbesondere 4.5.

4.2.2 Fachliche Ebene: Fremdsprachunterricht

Die vorangehend aufgelisteten Merkmale im allgemeinen Unterricht sind auch in einem traditionellen Fremdsprachenunterricht in Vietnam zu finden, was zweifelsohne zur Folge hat, dass der Fremdsprachenunterricht in Vietnam auch von Lehrerzentriertheit, Autorität des Lehrers, Passivität des Lernens und Kollektivität geprägt ist. In Bezug auf die Qualität des Fremdsprachenunterrichtens und -lernens in vietnamesischen Schulen ist Pham (2008: 160) der Meinung, dass in diesem Unterrichtskontext zwei Grundprobleme bestehen, die es zu lösen gilt.

- Auch nach drei oder sieben Schuljahren ist die Fähigkeit vietnamesischer Lerner, Fremdsprachen anzuwenden oder in der Fremdsprache zu kommunizieren, noch schwach. Die Schüler können kaum sprechen, hören, verständlich lesen und schreiben.
- Der Fremdsprachenunterricht fokussiert meist sprachliches und deklaratives Wissen, etwa Wortschatz und Grammatikregeln, weniger Sprachfertigkeiten.¹¹⁸

Pham (2008: 161ff) nennt einige Gründe für diese Probleme. Von direktem Einfluss sind ihres Erachtens die Lehrkräfte (Fremdsprachenlehrausbildung und fachliche Qualifikation), die Lernenden (prüfungorientiertes Lernen), Lehr- und Lernumgebung (Lehrwerke, Lerninhalte und Umgang der Lehrkräfte mit Lehrbüchern) sowie Evaluation und Prüfungen (ausschließlich Evaluation des deklarativen Wissens). Dementsprechend wird das Fremdsprachenlernen häufig als Lernen eines Systems von Sprachregelwissen wie beim Mathematiklernen bezeichnet. Wenn ein Fremdsprachenlerner auf alle Abfragen von Grammatikstrukturen antworten kann, dann ist er ein guter Lerner. Die kommunikativen Ziele und Aufgaben werden dabei oft

¹¹⁸ Die beiden genannten Probleme sind auch im DaF-Unterricht in Vietnam vorhanden und wurden von den Studien von Pham (2014) und Tran (2009) bestätigt. Mehr als 80% der befragten Deutschstudierenden an einer vietnamesischen Universität schätzen ihre Sprechfertigkeit als nicht gut ein (ausreichend, schlecht und sehr schlecht) (vgl. Pham 2014: 171). Tran (2009: 272) stellt fest, dass vietnamesische DaF-Lehrende „weniger klare und eindeutige Vorstellungen über einen kommunikativen Unterricht als über einen traditionell grammatikorientierten“ haben.

vernachlässigt: Die Schüler kommen im Unterricht selten zu Wort und können sich kaum mündlich in der Fremdsprache ausdrücken. Nach neun Schuljahren können nur wenige Schüler einige Sätze in ihrer ersten Fremdsprache fließend sprechen. Diese Probleme und ihre Gründe lassen sich auch in aktuellen Untersuchungen zum Englischunterricht in Vietnam erkennen.

Die Fallstudie von Barnard und Nguyen (2010) beschäftigt sich mit der Einstellung der vietnamesischen Lehrenden gegenüber dem methodischen Ansatz *Task-Based Language Teaching* (Aufgabenorientierung). Es stellt sich heraus, dass es den Lehrenden klar ist, wie wichtig die kommunikative Methode zur Motivierung der Lernenden scheint. Allerdings sind sie auch der Ansicht, dass explizite *focus-on-form* Grammatikvermittlung Bedeutung hat. Aus diesem Grund wird die wichtige Rolle der Grammatik im Unterricht deutlich hervorgehoben, in dem die Studierenden Sprache grammatisch, lexikalisch und phonetisch korrekt gebrauchen sollen (vgl. ebd.: 82).

Eine andere Fallstudie von Tran (2015)¹¹⁹ widmet sich den Einstellungen gegenüber der Implementation des *task-based*-Ansatzes im Englischunterricht in der ersten Sekundarstufe. Im Interview mit sechs Lehrenden geben diese an, dass sie *focus-on-form*-Unterrichtsmethoden bevorzugen und nur minimale Rücksicht auf die Inhaltsorientierung nehmen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass der Englischunterricht selten nach *focus-on-meaning*, sondern häufig nach *focus-on-form* gestaltet wird. Bei ihnen sind konfuzianische Lerntraditionen und Lerngewohnheiten noch tief verankert: Für diese Lehrkräfte bedeutet Englisch lernen das Beherrschen von grammatischen Regeln, die kommunikativen Fertigkeiten bevorzugt werden. Die Unterrichtsplanung und -beobachtung bestätigt, dass ihre Unterrichtsstunden form- und testorientierte Aktivitäten fokussieren. Zu den von den Lehrkräften am meisten ausgewählten Unterrichtsaktivitäten gehören die Vermittlung grammatischer Phänomene und die Korrektur der Lernerprodukte auf Wort- und Satzebene, die in Bezug auf die Inhaltsorientierung nicht dem Ansatz der Aufgabenorientierung entsprechen. So wird das Ziel der Aufgabenorientierung vernachlässigt und durch eine reine „Prüfungsorientierung“ (*teaching-to-the-test*) ersetzt, die in der konfuzianischen Gesellschaft schon lange existiert und großen Einfluss auf die Unterrichtsmethoden an vietnamesischen Schulen und Universitäten ausübt. „As a result, the teachers’ classroom practices deviated from the underlying purpose behind the TBLT approach

¹¹⁹ Konkret untersucht Tran (2015) den Einsatz der Aufgabenorientierung im Englischunterricht aus Sicht von sechs Lehrkräften in der Sekundarstufe. Zu den Fragen zählen: “1. What cognitions do the participating teachers hold about the task-based curriculum in a Vietnamese upper secondary school? 2. How do the participating teachers’ cognitions permeate their classroom practices? 3. To what extent are the teachers’ cognitions reflected in their classroom testing practices?” Im Rahmen der Studie hat Tran unterschiedliche Daten in der Datenerhebung und -analyse trianguliert, nämlich semistrukturierte Interviews und informelle Beobachtung sowie Sammeln von unterrichtsbezogenen Dokumenten wie z. B. Arbeitsblätter und Unterrichtsplanung.

in the curriculum innovation, and instead aligned with a approach (...) in their implementation of the task-based curriculum. “

In den zwei voranstehenden Untersuchungen wird zwar der Aufgabenorientierung-Ansatz untersucht, zugleich ergeben sich aber auch Aspekte bezüglich des Konfliktes zwischen den konfuzianischen Lernmethoden und dem modernen Ansatz, wie z. B. Aufgabenorientiertes Lernen, wie Nguyen (2013: 8-11) feststellt:

“[C]onfucianism, in addition to causing a conflict between conventional education values and CLT [communicative language teaching] also affects the system of public assessment which impacts strongly and negatively on what takes place in Vietnamese classrooms[.] (Nguyen 2013:10)

Mit einem anderen modernen Konzept, konkret dem Selbstkonzept, erforscht Nguyen (2016)¹²⁰ in seiner Studie die Fragestellung, was die Lehrkräfte über Selbiges denken und wie sie diesen Ansatz in ihrem Englischunterricht einsetzen. Die Untersuchung kommt zum Ergebnis, dass die Lehrkräfte nicht daran glauben, dass ihre Studierenden für ihren eigenen Lernprozess zuständig sein und ihn unter Kontrolle bringen können. Nach ihren Angaben soll der Lernprozess der Studierenden durch Hausaufgaben von Lehrenden kontrolliert werden. Sie sind auch der Ansicht, dass viele Faktoren auf Lehrerseite, der Seite der Studierenden und des Lernkontextes den Einsatz des Selbstkonzepts bzw. des autonomen Lernens beeinträchtigen können: „[the] teachers’ beliefs in traditional teaching methods, their lack of trust in students’ ability to learn autonomously, students’ attitudes to learning, their learning habits established from prior schooling, and the workload undertaken by students“ (Nguyen 2016: 13f).

Anhand aktueller Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht, vor allem zum Englischunterricht in Vietnam, lässt sich das Bild des heutigen Fremdsprachenunterrichts einschließlich der Fremdsprachenlehrenden und -lernenden skizzieren. Die Untersuchungen zeigen deutlich, dass ein Konflikt zwischen traditionellen Unterrichts-, Lernmethoden, die stark von Konfuzius beeinflusst sind, und neueren Methoden wie Aufgabenorientierung oder Selbstkonzept im Englischunterricht in Vietnam besteht, und dass der Bereich Fremdsprachdidaktik dringend verbesserungsbedürftig ist. Die Lehrenden haben zwar versucht, kommunikative Methoden im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, aber diese Versuche sind aus unterschiedlichen Gründen gescheitert. Von 2008 bis 2016 wurde das *Nationalprojekt 2020* zur qualitativen Verbesserung des Fremdsprachenlehrens und -lernens in Vietnam durchgeführt, das nach neun Jahren aufgrund des Mangels an kompetenten Lehrkräften und Lehrmaterialien gescheitert ist (vgl. Nguyen 2017). Jedoch wird das anspruchsvolle Ziel der

¹²⁰ In seiner Studie wurden Daten aus Fragebögen mit 84 Englischlehrenden an sechs vietnamesischen Universitäten und Interviews mit sieben Lehrkräften erhoben.

Regierung, „bis zum Jahr 2020 flächendeckend qualifizierten englischen Fremdsprachenunterricht an allen Schulen für alle Schüler¹²¹“ anzubieten, im nächsten Nationalprojekt beibehalten. Eine grundlegende Methodenerneuerung ist somit weiter möglich.

4.2.3 Ebene des Fachunterrichts – Deutschstunde

Wie in Kap. 3.1.1 erläutert wurde, findet ein Wandel der Lerntraditionen in Vietnam und einigen anderen asiatischen Ländern statt. Bereits 1996 war dieser Wandel im Deutsch-/DaF-Unterricht in Ost- und Zentralasien erkennbar (vgl. Fluck/Gerbig 1999). In früheren Lernmethoden, etwa von vor 25 Jahren, waren deutliche Spuren des Konfuzianismus im DaF-Unterricht zu erkennen: die dominierende Lehrerrolle, Frontalunterricht, die Lehrbuchzentriertheit und die Lernstrategie „Auswendiglernen“, was Mitschian (1992: 13f) als Kritikpunkte des chinesischen DaF-Unterrichts bezeichnete. Außerdem wurde im Unterricht aufgrund des Einzugs der audiolingualen Methode hauptsächlich auf formale Sprachkenntnisse wie Vokabeln, Grammatikregel und Pattern-Drills-Übungen geachtet (vgl. Jianhua 1996: 77; Liang 1999: 201f). In enger Verbindung mit der Reform- und Öffnungspolitik stellt Jianhua (vgl. ebd.) die methodisch-didaktische Veränderung im DaF-Unterricht fest: Betonung der Sprachverwendungsfähigkeiten und Rücksicht auf kommunikative Aspekte im Alltagsgespräch. Aus Studien seither und bis heute geht hervor, dass eine didaktische Innovation auf unterschiedlichen Ebenen im DaF-Unterricht in konfuzianisch geprägten Ländern existiert. Aus Lernerperspektive erforscht Yang (2017) die Effektivität von vier Vokabellernstrategien im DaF-Unterricht in China: Auswendiglernen bzw. Lernen mit Wortfeldern, „Memory“ und mit „Hot Potatoes“. Ergebnisse zu der Beliebtheit der vier Vokabellernstrategien zeigen, dass Methoden mit Memory und Hot Potatoes bei den Probanden beliebter als die traditionellen Lernmethoden „auswendig lernen“ und „im Wortfeld“ sind. 90% der Probanden würden die ersten beiden weiterempfehlen, 96,8% der Teilnehmer gaben jedoch parallel an, Vokabeln weiter wie gehabt zu lernen, auch wenn ihnen die Methoden weniger gefallen und sie diese langweilig finden. Als Gründe wurden ins Feld geführt, dass sie gewohnt, praktisch, einfach sowie zeitsparend und brauchbar sind. Die Widersprüche spiegeln teilweise den Wandel der Lerngewohnheiten der DaF-Lernenden in China und wahrscheinlich auch in Vietnam wider: Einerseits halten sie neue Lernmethoden für empfehlenswert, andererseits trauen sie sich nicht zu, diese zu verwenden.

Andere neuere Studien zeigen, dass traditionelle Lehr- und Lerngewohnheiten weiterhin und nicht selten im heutigen DaF-Unterricht zu finden sind. Anhand ihrer Untersuchungsergebnisse

¹²¹ <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/vietnam-node/kultur/217344> (Stand: 10.05.2019).

stellt Chen¹²² (2012: 150ff) fest, dass chinesische Studierende während ihres Studiums in Deutschland kulturbedingte Schwierigkeiten beim Umgang mit Deutschen hatten, die sich auf die Gesprächsthemen, den Austausch der Gefühle und das Handlungsschema beziehen. Es mangelt an gemeinsamen Gesprächsthemen, was dazu führen kann, dass die Kommunikation mit Deutschen oft als kurz oder langweilig bezeichnet wird und die Kontakte dementsprechend sehr flüchtig sind. Sie bleiben lieber unter sich, weil sie mit Menschen mit demselben kulturellen Hintergrund leichter ins Gespräch kommen und die Kommunikation entspannter und angenehmer verläuft. Das Zusammenbleiben von chinesischen Studierenden in Deutschland lässt sich teilweise durch das kulturspezifische Merkmal der kollektivistischen Gesellschaft in China, der „Zugehörigkeit zu Gruppe“, begründen. Außerdem liegen Kommunikationsschwierigkeiten zum Teil an den Sprachdefiziten der Studierenden (vgl. ebd.), weil sie im DaF-Unterricht in China kaum sprechen, sondern z. B. beim Lesen genaue Erklärungen zu Wortschatz und Grammatik oder die genauen Bedeutungen der Texte erhalten möchten (vgl. Hu 2013: 177). Durch diese Feststellung lässt sich konstatieren, dass die zwei kulturbezogenen Lerngewohnheiten der „Gruppenzugehörigkeit“ und formorientierten Unterrichtsmethode negativen Einfluss auf die heutige Generation der chinesischen Studierenden nahm. Auch wenn sie ein Jahr in Deutschland bleiben und echte Kommunikationsmöglichkeiten mit Muttersprachlern haben, wird ihr Verbesserungsprozess der kommunikativen Kompetenzen von diesen beiden Faktoren behindert. Die Studie von Chou¹²³ (2015) im taiwanischen DaF-Unterricht zeigte ähnliche Ergebnisse bezüglich der Spuren der traditionellen Lerngewohnheiten im gegenwärtigen DaF-Unterricht. Chou (2015: 241ff) untersucht die Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht in Taiwan und stellt einige kulturbedingte Lernprobleme fest, etwa, dass die prüfungs-, leistungs- und lehrerorientierte Lernhaltung „nicht nur die Entwicklung der Motivation im positiven Sinn, sondern auch die Entwicklung der Selbständigkeit und der Selbsttätigkeit im Lernprozess“ hemmt (vgl. ebd.: 452). Seit langem sind Lernende daran gewöhnt, dass ihre Lehrkörper die traditionelle Lehrerrolle als Wissensvermittler und Autoritätspersonen im Unterricht übernehmen (vgl. ebd. 52f). Die Schüler halten das selbstgesteuerte Lernen sowie die aktive Teilnahme am Unterricht für „etwas Ungewöhnliches“, da der übliche Unterricht lehrerzentriert gestaltet wird und „die

¹²² Die Studie von Chen (2012) untersucht, ob sich die Sprechfertigkeit 177 chinesischer Studierender und Absolventen des Renmin-Projekts im Deutschen während ihres Fachstudiums in Deutschland verbessert. Im Rahmen der Untersuchung werden quantitative Daten mittels Fragebogen und einer mündlichen Prüfung (Re-Test) und qualitative Daten retrospektiver Interviews mit ausgewählten Probanden erhoben.

¹²³ Ihre Studie widmet sich Problemen der Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht in Taiwan. Die Forschungsfrage wird durch Triangulation der Perspektiven (Lehrende und Lernende) und den erhobenen Daten (Unterrichtsbeobachtung, Lernerfragebogen, Grammatiktest, Lehrerfragebogen und –interview) beantwortet.

unterrichtliche Kommunikation [...] ausschließlich über die Lehrperson“ läuft (ebd.). Die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung ist bereits in der Zeit des Konfuzius entstanden, vor allem die Tatsache, dass der Lehrkörper die meisten Redeanteile für sich beansprucht (vgl. Kap. 4.2.1). Im Hinblick darauf sind gegensätzliche Ergebnisse in der Studie von Hu¹²⁴ (2013: 177f) festzustellen, dass der Respekt vor der Lehrkraft und die Autorität der Lehrkraft den Erfolg der Lesestrategievermittlung positiv beeinflusst hat. Für die Probanden scheint die Vermittlung von Lesestrategien anfangs sehr fremd. Allerdings wurden sie durch die Fragen am Anfang [von der Lehrperson] und die Lesetexte im Buch motiviert. Außerdem wuchs ihre Kooperationsbereitschaft, als die Lehrkraft Wirksamkeit und Anwendung der Lesestrategien erklärte (vgl. ebd.).

Nicht nur in China, sondern auch in Vietnam ermöglicht die didaktisch-methodische Innovation durch die Globalisierung und die rasante Entwicklung der Informationstechnologie, dass die Lehrenden und die Lernenden Zugang zu neuen Lehr- und Lernmethoden haben und sie den Fremdsprachenunterricht anders als früher ansehen. In Vietnam legen sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte mehr Wert auf kommunikative Ziele im Fremdsprachenunterricht. Sie wollen die gelernte Fremdsprache verstehen und in ihr kommunizieren, weil sie die meisten Probleme im Bereich der Hör- und Sprechfertigkeit haben: 50% und 59% der Befragten schätzen diese Kompetenzen als ausreichend selbst ein (vgl. Pham 2014: 158 und 140). In der Untersuchung von Pham (vgl. ebd.: 150) wünscht sich über die Hälfte der Probanden mehr Sprechgelegenheiten und 35% der Probanden mehr Kontakt mit Muttersprachlern im Unterricht. Ähnliche Lernziele verfolgen auch die Probanden des vorliegenden Projekts, wie sich bezüglich ihrer Motivation in Kap. 5.1.1 und 7.6.3.4 zeigt. Aufgrund der kommunikativen Lernziele versuchen Lernende auf verschiedenen Wegen authentische Lernmöglichkeiten aktiv auszunutzen. Zum außerunterrichtlichen Training des Hörverstehens etwa rezipierten die meisten Probanden Nachrichten auf der Website der Deutschen Welle und deutsche Lieder auf YouTube (vgl. Pham 2014: 162). Ihr Bedarf nach Erneuerungsmethoden wird zum Teil im Unterricht von Lehrpersonen der „jungen Generation“ gedeckt, die aufgrund ihrer methodischen Grundausbildung und Fortbildungen im Goethe-Institut in Vietnam und Deutschland didaktisch kompetenter sind, als die letzte Generation. Daneben sind sie sich auch bewusst, dass der traditionelle Fremdsprachenunterricht keinen Platz mehr im heutigen

¹²⁴ Die Studie von Hu (2013) untersucht Lesestrategien mit Fokus auf ihre Funktionen und Vermittlungsmethoden im chinesischen DaF-Unterricht und entwickelt ein Konzept zur Verbesserung des Leseverstehens chinesischer Deutschlerner.

Unterrichtskontext hat, wie die vorstehende Untersuchung von Barnard und Nguyen (2010) zeigt (vgl. Kap. 4.3).

Im Rahmen ihrer Doktorarbeit hat Tran (2009) eine empirische Untersuchung mit vietnamesischen Deutschlernenden durchgeführt. Bis heute sind ihre Untersuchung und die Studie von Pham (2014) wenige wissenschaftliche fundierte Arbeiten zur Auseinandersetzung mit dem DaF-Unterricht in Vietnam. Zu Trans Ergebnissen zählt, dass Deutsch als Fremdsprache in staatlichen und privaten Schulen, Universitäten, Kultur- und privaten Sprachzentren unterrichtet wird. Dort erteilen sowohl vietnamesische und deutsche Lehrkräfte den DaF-Unterricht, welche unterschiedlich (Studium in Vietnam oder Masterstudium in Deutschland) ausgebildet sind und sich auch dadurch unterscheiden (vgl. Tran 2009: 108). Daneben besteht auch Unterschied in Bezug auf die Teilnehmerzahlen, dass der intensive Einzelunterricht bis hin zu großen Schulklassen angeboten ist. Hinsichtlich der traditionellen Lehr- und Lernmethoden ist der DaF-Unterricht in Vietnam von Passivität im Unterricht, Autorität des Lehrers, Tradition der Mündlichkeit, Kollektivismus (Klassengemeinschaft) und Lehrerzentriertheit geprägt. Ähnliche Ergebnisse bezüglich des Wandels der Unterrichtsmethoden finden sich auch in der Studie von Pham (2014: 281). Anhand von Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen stellt Pham (ebd.) fest, dass der DaF-Unterricht an beiden Universitäten in Hanoi „ein lehrer- und lehrwerkzentrierter Unterricht mit dem Fokus auf die Vermittlung sprachlicher Mittel [ist], in dem die Studierenden dazu befähigt werden sollten, in der Zielsprache sicher zu kommunizieren“. Einerseits fokussieren die Lehrenden im Frontalunterricht (wie bei traditionellen Lehrmethoden) die Grammatik- und Wortschatzvermittlung, die ihrer Ansicht nach „unerlässliche Voraussetzungen für die Schulung und Erwerb des Hörverstehens und des Sprechens sind“ (ebd.: 282). Andererseits versuchen sie auch, kommunikative Unterrichtsansätze zu integrieren. Allerdings sind ihre Versuche nicht gelungen, wie die schlechten Bewertungen der Schüler zeigen. Pham (ebd.: 283) vermutet dafür zwei Gründe: „die unsichere Beherrschung der Unterrichtsmethoden mancher Dozenten und ihre fehlende Fähigkeit zur Identifizierung eigener Mängel im Lehrkonzept.“ Zusammengefasst fällt in der vorstehenden Beschreibung auf, dass derzeit ein Konflikt existiert zwischen modernen und konfuzianischen Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht in Vietnam. Sowohl die Lerngewohnheiten als auch die Lehrmethoden befinden sich im Wandel. Zurzeit besitzen die vietnamesischen Fremdsprachenlernenden (wie in China) nicht nur traditionelle Merkmale des konfuzianischen Lernens, sondern auch Eigenschaften moderner Fremdsprachenlerner, allen voran die Orientierung an kommunikativen Lernzielen und der Zugriff auf authentische Lernmedien und Materialien, um ihre Sprachkompetenzen zu

verbessern. Auf Lehrerseite gibt es noch einige bestehende Probleme, z. B. die autoritäre Lehrerrolle im DaF-Unterricht an öffentlichen Schulen, Universitäten und in Sprachzentren in Vietnam, obwohl der Unterricht stellenweise bereits auf den kommunikativen Ansatz ausgerichtet ist. Die großen Hemmungen beziehen sich im universitären Kontext vor allem auf institutionelle Rahmenbedingungen und in anderen Kontexten auf die methodische und sprachliche Kompetenz der Lehrkräfte und auf die traditionellen Lerngewohnheiten der Lernenden. Der Wandel der Lehr- und Lerntraditionen steht in der Praxis im engen Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig. Wenn die Lernenden sich an kommunikativen Lernzielen orientieren, ist es von ihnen erwünscht, dass die Lehrkraft den Unterricht z. B. mit mehr kommunikativen Aufgaben, mehr Interaktionen und einem geringeren Eigen-Redeanteil gestalten soll. Im Gegenzug zwingen kommunikativ-orientierte Unterrichtsaktivitäten den Lernenden, aktiver am Unterricht teilzunehmen sowie selbständiger zu lernen.

In der oben dargestellten Ausführung werden die aktuellen Rahmenbedingungen des DaF-Unterrichts in Vietnam geschildert, die sich allerdings überwiegend auf den universitären Kontext beziehen. Aufgrund der beschränkten Rahmenbedingungen auf der institutionellen Ebene wird das vorliegende Projekt nicht in vietnamesischen Schulen und Universitäten implementiert, sondern in einem deutschen Sprachinstitut, dem Goethe-Institut Hanoi, deren Sprachkurse über andere Rahmenbedingungen, eine andere Politik und andere Zielgruppen verfügen. Jedoch werden diese Sprachkurse überwiegend von vietnamesischen Deutschlehrenden unterrichtet und von vietnamesischen Lernenden besucht. Aus diesem Grund ist der festgestellte Konflikt in diesen Sprachkursen auf jeden Fall vorhanden, aber mutmaßlich aufgrund der methodischen Lehrerausbildung und –fortbildung weniger stark ausgeprägt. Die Wandlungstendenzen sind prägnanter, was den Einsatz des BLK erleichtern kann. Zunächst werden drei wichtige Faktoren zum Einsatz der digitalen Medien im Unterricht nach Kerres (2008: 120) mit Fokus auf den Einsatzort – das Goethe-Institut Hanoi – analysiert, namentlich die Zielgruppe, Lehrkräfte und der Lernkontext. In den nächsten Kapiteln wird darauf eingegangen, wie sich DaF-Lehrer*innen in Vietnam ausbilden und wie sie unterrichten, wobei mögliche Belege für den oben genannten Konflikt gesammelt werden. Darüber hinaus ist es auch wichtig herauszufinden, inwieweit sich Lerntraditionen und Lerngewohnheiten bei vietnamesischen Deutschlernenden wandeln.

4.3 Ausbildung der vietnamesischen DaF-Lehrerenden

In Vietnam gab es bis 2013 keine DaF-Studiengänge bzw. Ausbildungen von DaF-Lehrkräften an Universitäten.¹²⁵ Der große Anteil der Deutschlehrkräfte in Vietnam hat ein Bachelor-Studium mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache, Germanistik und Übersetzung an einer der drei vietnamesischen Hochschulen abgeschlossen. Dort haben die meisten angefangen, Deutsch zu lernen bzw. zu studieren.¹²⁶ Für den Hochschulzugang haben sie Englisch in der Schule sowie selbständig gelernt und als Prüfungsfach gewählt. Im Rahmen ihres Bachelor-Studiums lernen sie Deutsch in den vier ersten Semestern, in denen bestimmte Kenntnisse über die deutsche Sprache mit linguistischem Einschlag vermittelt werden. Damit sie eine Stelle als Deutschlehrer an Universitäten bekommen können, sollten ihre Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe C1 (GER) oder höher liegen (vgl. Pham 2014: 64). Einige Dozenten haben sogar ein DaF-Master- oder Promotionsstudium in Thailand oder Deutschland absolviert (vgl. ebd.). Neben beruflichen Tätigkeiten an staatlichen Universitäten unterrichten einige Dozenten auch z. B. im Goethe-Institut oder am Vietnamesisch-Deutschen Zentrum und können hinsichtlich didaktischer Methoden von dortigen Ausbildungs- und Fortbildungsseminaren profitieren (vgl. Tran 2009: 100).

Das Goethe-Institut Hanoi hat viel zum Bereich „Ausbildung und Fortbildung der DaF-Lehrkräfte“ beigetragen. Seit Gründung hat fast jedes Jahr ein dreimonatiger Methodikkurs für angehende Lehrkräfte stattgefunden, Diese methodische Grundausbildung beinhaltet deswegen keine Ausbildung von sprachlichen und linguistischen Kenntnissen, sondern fokussiert die „Ausbildung von Kenntnissen und berufsorientierten Kompetenzen“ in Bezug auf Prozesse des Lehrens von Deutsch als Fremdsprache, etwa wie ein DaF-Unterricht geplant und durchgeführt wird. Diese Kenntnisse gehören zu einem der Kernelemente der Ausbildung von DaF- und DaZ-Lehrkräften (vgl. Krumm & Riemer 2010: 1346f). In diesem Kurs haben die angehenden Lehrenden wie in Lehrerausbildungen in Deutschland Gelegenheit, in anderen Kursen des Goethe-Instituts Hanoi zu hospitieren und praktische Erfahrungen in der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu sammeln, was zur Entwicklung ihrer didaktischen Kompetenzen von Nöten sind (vgl. ebd.: 1347). Der Methodikkurs ermöglicht den Kursteilnehmern, das vermittelte Wissen nicht nur kennen zu lernen, sondern es auch in Form

¹²⁵ Zuvor gab es im Bachelor-Studium der Fremdsprachenhochschule an der Nationaluniversität Hanoi einige DaF-Module. Seit 2013 wird das DaF-Masterstudium auch von dieser Hochschule angeboten, das sowohl auf DaF-Methodik als auch Germanistik fokussiert ist, ähnlich wie an der Universität Bielefeld. Vgl. <https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/publ/master-as/daf> (Stand: 16.05.18).

¹²⁶ Seit Deutsch in den vietnamesischen PASCH-Schulen unterrichtet wird, haben mehr immatrikulierte Studenten bereits Deutsch in der Oberschule gelernt.

von *Microteaching*¹²⁷ und später in einer Modellklasse auszuprobieren. Wenn ihre Unterrichtsversuche positives Feedback von Kursteilnehmern, dem Ausbildungstrainer und dem Sprachabteilungsleiter erhalten und ihre Leistung als gut bewertet wird, dann dürfen sie als Deutschlehrer im Goethe-Institut arbeiten. Danach können sie sich weiterbilden, indem sie an Fortbildungsseminaren vor Ort, online oder in Deutschland teilnehmen, um aktuelle Erkenntnisse und neue methodische Ansätze zur Kenntnis zu nehmen. Im Vergleich zu Fremdsprachenlehrern an Schulen und Hochschulen besitzen alle Deutschlehrenden am Goethe-Institut Hanoi das Sprachniveau C1 und sollten den Methodikkurs erfolgreich abgeschlossen haben, bzw. sich als DaF-Lehrende qualifizieren.¹²⁸

Aufgrund der neuen Lernsituation dank Wirtschaftsaufschwung und Technologieentwicklung werden die Lern- und Arbeitsbedingungen für den Unterricht im Goethe-Institut beträchtlich modernisiert, was zum Teil das Interesse und den Willen von vielen Lehrkräften zum Einsatz neuer Medien im Unterricht geweckt hat. Die Untersuchung von Nguyen (2012)¹²⁹ zum „Einsatz internetbasierter Materialien im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“ zeigt, dass fast alle Lehrkräfte im Goethe-Institut in Hanoi und Ho-Chi-Minh-Stadt aus verschiedenen Gründen (wie z. B. dem Wunsch der Kursteilnehmer) die Lebendigkeit des Unterrichts, Zusatzmaterialien und den Einsatz neuer Medien für einen modernen Unterricht notwendig finden. Trotzdem kommen diese Medien oft in ihrem Unterricht nicht zum Einsatz, weil die Lehrkräfte diesen als schwierig empfinden, obwohl sie in ihrem Privatleben mit solchen Medien recht vertraut sind. Die Gründe dafür wurden im Rahmen dieser Untersuchung nicht befragt

¹²⁷ Beim *Microteaching* können angehende DaF-Lehrende „Schritte des Unterrichtens unter Reduktion der Komplexität des Unterrichtsprozesses und mit wenigen *gutwilligen* Lernenden (meist ihren Mitstudenten) ausprobieren und gezielt einzelne Lehrfertigkeiten trainieren, ehe in einem Unterrichtspraktikum reale Unterrichtserfahrungen gesammelt werden“ (vgl. Krumm, Riemer 2010: 1347f, Kursivmarkierung im Original).

¹²⁸ Seit 2012 erhalten angehende und bestehende DaF-Lehrende in weltweiten Goethe-Instituten noch ein Qualifikationsangebot mit „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL), das den fortbildungsdidaktischen Ansatz, die Praxiserkundungsprojekte (PEPs) verwendet (vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html>, Stand: 12.04.2020).

¹²⁹ Bei der genannten Untersuchung haben die Lehrkräfte angegeben, dass sie sich vor dem Einsatz didaktische Gedanken gemacht und neue Medien (Online-Videos, Online-Audiodateien, Online-Übungen) für unterschiedliche Zwecke eingesetzt haben. Es lässt sich also feststellen, dass die meisten Lehrkräfte im Goethe-Institut Vietnam an sich zwei maßgebliche Bedingungen für den sinnvollen Medieneinsatz erfüllen, und zwar technische Vertrautheit und überlegter Einsatz mit einigen leicht und kostenfrei zugänglichen Lernmedien. Das heißt, sie sind technisch ausreichend kompetent und sich bewusst, dass sie neue Medien nicht spontan, sondern gezielt und didaktisch-methodisch überlegt einsetzen sollen, damit der Einsatz sinnvoll erfolgt. Neben der Grundausbildung sind diese Ergebnisse für die Vorbereitung und den Einsatz des BLK im vorliegenden Projekt von großer Bedeutung. Aufgrund ihrer fachlichen Ausbildung sind sie in der Lage, lernzielbezogene Lerninhalte im Präsenzunterricht angemessen zu vermitteln, worauf die Online-Phase des BLK basiert. Die KTN können in der Online-Phase nur wiederholen und erweitern, was im Lehrwerk im Präsenzunterricht vermittelt wurde. Falls sich die niveaumäßigen und lehrwerkbezogenen Lernziele nicht oder kaum im Präsenzunterricht realisieren lassen, können die KTN nicht mit der Online-Phase anfangen. Außerdem wird der Einsatz des BLK sowie die Zusammenarbeit mit den zuständigen Lehrkräften im vorliegenden Projekt (z. B. der Wiki-Aufgabe) durch die positiven Einstellungen gegenüber dem Medieneinsatz erleichtert und sogar gefördert.

und bleiben deswegen unbekannt. Meine eigene Berufserfahrung reflektierend, könnte der Verzicht auf Medieneinsatz in der Praxis mit Problemen wie einer geringen Honorierung, unzureichenden Fortbildungen (zu Themen wie Blogs, Chats oder Lernplattformen) oder der Vertrautheit mit alten Methoden begründet werden, welche Tran (2009: 105) teilweise in ihrer Arbeit nennt.

4.4 Unterrichtsmethode im DaF-Unterricht in Vietnam

Bezüglich der Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht gilt es sich mit der Frage zu beschäftigen, wie Fremdsprachen zur Erreichung bestimmter Ziele unterrichtet werden (vgl. Klippel 2010), wobei „Grundsätze und Verfahrensweisen“ als Methode bezeichnet werden (Krumm 2010: 211). Seit langem wird in der Forschung des Fremdsprachenunterrichts diskutiert und gefragt, welche die beste Methode sei (vgl. ebd.: 212; Klippel 2010). Für den DaF-Unterricht in Vietnam gibt es bis jetzt wenige Untersuchungen zur Frage, wann welche Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht eingesetzt wurden. Auch Tran (2009: 100) stellt nach Beobachtung einiger Unterrichtsstunden in verschiedenen DaF-Lernkontexten in Vietnam nur fest, dass eine große Bandbreite unterschiedlicher Unterrichtsstile und Methoden im DaF-Unterricht in Vietnam zur Anwendung kommt. So ist denkbar, dass die Grammatik-Übersetzungs-Methode¹³⁰ aufgrund der Lerntraditionen und die audiolinguale Methode¹³¹ wegen ihres Einzugs aus dem chinesischen DaF-Unterricht (vgl. Jianhua 1996: 77) im DaF-Unterricht in Vietnam eingesetzt wurden. Bis heute finden die beiden Unterrichtsmethoden noch Anwendung, wenn auch seltener, wie Tran (2009: 7) in ihrer Studie exemplarisch beschreibt: „Eine Lehrerin berichtete über eine Oberstufenklasse, in der sie jedes einzelne deutsche Wort auf Vietnamesisch erklärt, weil ihre Schüler sonst selbst im Wörterbuch nachschlagen würden, was zeitraubender wäre als wenn sie gleich die Übersetzung liefert.“

Allerdings wird die kommunikative Methode durch die Globalisierung und methodisch-didaktische Lehrerausbildung, Fortbildungs- und Weiterbildungsworkshops nicht häufig, aber auch nicht selten im Fremdsprachenunterricht und auch im DaF-Unterricht in Vietnam angewendet. Kapitel 4.2.3 zeigt, wie Englischlehrende den modernen Ansatz im

¹³⁰ Die Grammatik-Übersetzung-Methode ist eine europaweit verbreitete Methodenkonzeption des 19. Jahrhunderts, die Grammatikbeherrschung und Übersetzung (Sprachmittlung) als Ziele des Unterrichts beinhaltet (vgl. Grünwald 2017: 117f).

¹³¹ Die Unterrichtsprinzipien dieser Methode lassen sich zunächst durch einen Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen beschreiben. Daraus ergibt sich in Folge eine Schulung der Teilkompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben. Hinzu tritt die sog. Situativität des Unterrichts: Sprachmuster der Grammatik werden in Alltagssituationen eingebettet und dialogisch präsentiert. Zuletzt soll eine Authentizität der Sprachvorbilder gewährleistet werden, indem der Unterricht nach Möglichkeit durch einen Muttersprachler durchgeführt wird (vgl. Grünwald 2017: 7).

Englischunterricht ausprobiert haben. Ob der Einsatz gelingt, ist eine andere Frage. Eine Untersuchung von Pham (2014: 282) zu Hör- und Sprechfertigkeiten der vietnamesischen Deutschstudierenden in Hanoi kam zum Ergebnis, „dass sich die vietnamesischen DaF-Hochschuldozenten mit der Integration des kommunikativen Unterrichtsansatzes in den traditionellen eine Neuerung der Lehrmethoden anstrebten [sic!].“ Der kommunikative Ansatz entstand in den 1970er Jahren „[i]n bewusster Abgrenzung zur“ Grammatik-Übersetzung-Methode mit dem Ziel, über Authentizitätsbestrebungen früherer Methoden hinaus „die kommunikative Funktion der Texte tatsächlich ernst“ zu nehmen (Rösler 2012: 76). Das kommunikative Handeln trat in den Vordergrund. Im Kontrast zum universitären Kontext ist der DaF-Unterricht im Goethe-Institut Hanoi bereits seit 2009 kommunikativ orientiert (vgl. Tran 2009). Aufgrund der „modernen“ DaF-Lehrerausbildung befinden sich vietnamesische DaF-Lehrende des Goethe-Instituts in einem Wandel der Lehrmethode. Sie versuchen, ihre Unterrichtsstunden mehr auf die westlichen Lehrmethoden auszurichten: z. B. Erhöhung der Redeanteile der KTN, Steigerung der sprachlichen Interaktion im Unterricht und Motivation zur aktiven Teilnahme. Trotzdem sind sie womöglich aufgrund ihrer familiären Erziehung und der schulischen Sozialisation von der Lernkultur sowie dem traditionellen Fremdsprachenunterricht mit konfuzianischer Prägung beeinflusst (vgl. Mitschian 1999: 45ff). Diese Annahme lässt sich in der Untersuchung von Tran (2009) zum Teil bestätigen. Nach ihrer Beobachtung sind folgende Lehrerverhalten auffällig, die den Wandel der Lehrmethoden der vietnamesischen DaF-Lehrenden im Goethe-Institut-Hanoi verdeutlichen. Im Rahmen ihrer Untersuchung hat Tran 18 Stunden in drei verschiedenen Kursen am Goethe-Institut Hanoi hospitiert. Aus ihren Beobachtungen geht hervor, dass die beobachteten Lehrkräfte versucht haben, die kommunikative Methode einzusetzen (vgl. ebd.: 240ff).

- *Benutzung der Zielsprache*: Die meisten Lehrpersonen verfügen über eine gute, verständliche und deutliche Aussprache und bemühen sich, während des gesamten Unterrichts Deutsch als Unterrichtssprache zu verwenden. Bereits in der ersten Unterrichtsstunde des A1.1 Kurs wurde Deutsch unter mehrmaliger Anleitung gesprochen. Der Unterricht wurde einsprachig¹³² und mit häufigen Partnerarbeiten durchgeführt.

¹³² Einsprachigkeit ist nach Butzkamp (2017: 52) „das Kernprinzip der direkten Methode und bedeutet, dass der Unterricht so weit wie möglich (...) in der Fremdsprache selbst verbleibt“. Im DaF-Unterricht im Goethe-Institut Hanoi ist das Unterrichtsprinzip „Einsprachigkeit“ noch deutlich zu erkennen, da die Fremdsprache als Arbeitssprache des Unterrichts in den meisten Deutschkursen (mit Ausnahme der Integrationskurse) verwendet wird.

- *Sprechinitiiierung bei den Lernenden:* Die Kursteilnehmer in den zwei besuchten Kursen erhielten während des gesamten Unterrichts viele Sprechaufgaben, in denen sie mit Nachbarn zu zweit oder in Kleingruppen sprechen üben können. Die einsprachige Lernumgebung kann Kursteilnehmern ermöglichen (oder sie sogar zwingen), nur auf Deutsch zu kommunizieren und dadurch ihre Kommunikationskompetenz zu verbessern.

- *Strategien:* Alle Kursleiter, bei denen Tran hospitiert hatte, haben den Unterricht strukturiert und abwechslungsreich phasenweise geplant und durchgeführt. Sie haben auch verschiedene Unterrichtstechniken, Sozialformen und Medien wie Folien, Tafel, Bilder und Videofilme benutzt. Die Übungsblätter waren übersichtlich, in denen klare Aufgabenstellungen und Anweisungen auf Deutsch vorgegeben sind und Bildern und Texten ausgewogen gestaltet sind. Die Lehrer haben oft versucht, durch ihren hilfsbereiten Umgang eine freundliche und lockere Atmosphäre im Unterricht herzustellen. Dank eines freundlichen Klassenklimas lernten die meisten Lerner am Goethe-Institut Hanoi besonders motiviert und dadurch auch selbständiger. Anhand dieser detaillierten Evaluation lässt sich feststellen, dass die Unterrichtsmethode am Goethe-Institut Hanoi im Allgemeinen methodische Prinzipien eines modernen und zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts erfüllen kann, wie etwa durch klare Strukturierung, Interaktionsorientierung, Personalisierung, Inhaltsorientierung, Methodenvielfalt, lernförderliches Klima, adäquaten Medieneinsatz und klare Handlungsanweisungen (vgl. Roche 2009: 290f; Funk 2010: 943f). Im Rahmen ihrer Untersuchung spricht sich Tran (2009: 250) dafür aus, dass gewisse methodische Defizite im hiesigen Deutschkurs bestehen, etwa beim Korrekturverhalten des Lehrers, durch zu kurze Vorbereitungsphasen z. B. bei Hörübungen oder die dominante Lehrerrolle. Gleichsam ist Tran (ebd.: 249) der Meinung, dass eine eindeutige Gesamtdarstellung des DaF-Unterrichts in Vietnam bzw. im Goethe-Institut Hanoi aufgrund der Heterogenität der beobachteten Unterrichtsstunden und der beschränkten Anzahl der Kurse schwierig ist, weshalb die Untersuchungsergebnisse nicht für alle Unterrichtsstunden im Goethe-Institut Hanoi Geltung beanspruchen können.

Die Darstellung der Unterrichtsmethode im DaF-Unterricht in Vietnam zeigt deutlich, dass die vietnamesischen DaF- und Englischlehrenden ihren Unterricht kommunikativ orientiert gestalten möchten, indem kommunikative Übungen vorrangig vor reinen Grammatikstrukturen angeboten werden, wie Tran (ebd.: 272) bestätigt: „Zumindest lässt sich bei allen vietnamesischen Lehrerinnen eine ‚ja, aber‘-Tendenz für eine kommunikative Ausrichtung im Unterricht erkennen.“ Der gelungene Einsatz der kommunikativen Methode im DaF-Unterricht in Vietnam ist nach Tran (2009: 257) von vielen Faktoren (Klassenraum, Zeitrahmen,

institutionelle Rahmenbedingungen) abhängig, und ohne den Willen der Lerner, entsprechende curriculare Pläne, die Vorgaben der universitären Leitung und so nach Pham (2014: 289) im universitären Kontext generell nur schwer möglich. Im Goethe-Institut Hanoi finden die Deutschkurse unter besseren räumlichen, zeitlichen und institutionellen Bedingungen statt, was den Einsatz der kommunikativen Methode erleichtert. In den beiden Lernkontexten bestimmen die Lehrenden über den Einsatz der kommunikativen Methode. Eine deutsche DaF-Lehrerin im Goethe-Institut sagt: „Viele wenden kommunikative Strategien nicht an, weil sie mit der alten Methode um die Lehrerzentriertheit besser zu Recht kommen“ (Tran 2009: 259). Ein denkbarer Grund dafür ist das Mehr an Zeitaufwand für die Vorbereitung kommunikativer Aufgaben (vgl. ebd.: 35).

Für das vorliegende Projekt muss die Lehrpraxis im DaF-Unterricht in Vietnam unbedingt berücksichtigt werden (vgl. Kap. 5.1). Nur durch die Auseinandersetzung mit älteren und gegenwärtigen Unterrichtsmethoden ist es möglich, die beiden Lernphasen des BLK in didaktischer Hinsicht sinnvoll miteinander zu verknüpfen und die Online-Phase angemessen zu gestalten. Im Goethe-Institut Hanoi ist der „erfolgreiche“ Einsatz der kommunikativen Methode in der Praxis noch eingeschränkt, aber der Redeanteil der KTN wurde im Vergleich zu traditionellen Methoden dank der abwechslungsreichen Unterrichtsaktivitäten, der häufigen Partner- und Gruppenarbeit und der einsprachigen Unterrichtssprache erhöht, so dass mehr sprachliche Interaktionen zwischen Lernenden stattfanden. Aus diesem Grund sind die KTN zumindest teilweise dafür bereit oder sich bewusst, dass sie aktiv am Unterricht bzw. am Lernprozess teilnehmen, viel auf Deutsch reden und kommunizieren sowie in der Partner- und Gruppenarbeit kooperieren sollen. Auch die Informationsgewinnung (z. B. auf einer deutschsprachigen Webseite) wird erprobt: eine Kompetenz, die auch beim Deutschlernen mit IAÜ, Wikis und Foren im Rahmen des BLK nötig ist. Mit ihren Vorerfahrungen und den Erlebnissen im kommunikativ orientierten Präsenzunterricht und ihrer Bereitschaft, sich darauf einzulassen, werden sie vom Deutschlernen mit dem BLK weniger frustriert.

4.5 Vietnamesische DaF-Lernende

In Kap. 4.2.1 wird deutlich, dass Fremdsprachenlerner in ostasiatischen Ländern wie China, Japan, Korea, Thailand und auch Vietnam stark durch die Lehr- und Lernkultur, der traditionellen Struktur der konfuzianischen Gesellschaft beeinflusst sind, wobei Respekt, Hierarchie und Status, das Wahren des Gesichts und Kollektivismus im Vordergrund stehen. Im Unterricht übertragen sich diese moralischen Merkmale in das übermäßige Vertrauen in den Lehrer, Lehrerzentriertheit im Unterricht, eine familiäre Atmosphäre desselben sowie

gegenseitige Verpflichtung und Verantwortung. Da treten Lehrer als Elternfiguren auf, die Bedeutung des Lernens ist elementar, die Fähigkeit des Memorierens zentral. Ähnlich wie in der Gesellschaft spielt die Harmonie im Unterricht eine wichtige Rolle (vgl. Tran 2009: 35ff, vgl. auch Kap. 4.2). Die Auseinandersetzung mit vietnamesischen Lernenden im schulischen Kontext, Fremdsprachenunterricht und im DaF-Unterricht deutet auf einen Wandel der Lerntraditionen und -gewohnheiten hin, der auch bei den DaF-Lernenden in anderen konfuzianisch geprägten Ländern zu finden ist. Das konfuzianische Lernen hat im DaF-Unterricht in Vietnam Einfluss auf das Schülerverhalten in ihrem Lernprozess (vgl. ebd.: 259f; vgl. auch Kap 4.2): möglichst fleißig, diszipliniert lernen und ständig wiederholen, keine Kommentare zu der Lehrerin äußern, möglichst viel vermitteltes Wissen (z. B. Grammatikregeln beim Fremdsprachenlernen) im Kopf anhäufen und auswendig lernen, prüfungsorientiertes Lernen, ständig schreiben einüben, seltene Aktivität des Sprechens/Kommunizierens.¹³³

In fast allen Schulfächern zeigt sich dieses Lernverhalten, für den Fremdsprachenunterricht lässt es sich durch die empirische Untersuchung von Tran (2009) bestätigen. In dieser hat sie die Probanden auch nach ihren Erfahrungen beim Fremdsprachenlernen befragt. Hierbei sind viele Probanden der Meinung, dass sie damit negative Erfahrungen gemacht haben und dass einige die lange Lernzeit der ersten Fremdsprache an der Schule für Zeitverschwendung halten. Dafür gibt es verschiedene Gründe: Vorgaben des Bildungsministeriums, die Unterrichtsplanung des Schulleiters, Verzicht auf kommunikative Aufgaben, großer Anteil grammatikorientierter Aufgaben, wenig Begeisterung fürs Fremdsprachenlernen im Allgemeinen und wenige Englisch-Stunden (vgl. ebd.: 215f).

Im DaF-Unterricht haben die Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit diese Lerngewohnheiten übernommen und stießen dabei auf diverse Schwierigkeiten. Die größten Probleme beim Deutschlernen sind Grammatik (Syntax), Phonetik/Aussprache und Wortschatz (vgl. ebd.: 212f; Schöningh 2010: 1841f). Nach Ansicht vieler vietnamesischer Lernender spielen aber Grammatik, Wortschatz und Phonetik eine entscheidende Rolle beim erfolgreichen Lernen einer Fremdsprache, konkret zum Bestehen einer Prüfung. Dies widerspricht aber dem Prinzip der „Kompetenzorientierung“ des GeR im Fremdsprachenunterricht. Obwohl viele Deutschlernende in Vietnam Probleme mit dem Fremdsprachenlernen haben, machen sie sich aufgrund der passiven Lerngewohnheiten eher wenige Gedanken darüber, wie man besser lernen lernt und welche Lernstrategien und -techniken behilflich sind. Einige Lerner haben

¹³³ Ähnliches gilt für Deutschlernende in China und Taiwan (vgl. Kap. 4.2.1).

eingesehen, dass die Sprachlernstrategien für sie und für den Lernerfolg wichtig sind, aber es fehlt seitens des Lehrers „an einer systematischen Bewusstmachung und Vermittlung von Lernstrategien“ (Tran 2009: 220). Die Untersuchung von Pham (2014: 285ff) mit DaF-Studierenden in Vietnam hat den Befund bestätigt, dass die vietnamesischen Studierenden Defizite beim Sprechen haben, weil sie keine geeigneten Lernstrategien zum Erwerb der Sprechfertigkeit besitzen.

Neben den zuvor geschilderten Eigenschaften verfügen vietnamesische Deutschlernende, besonders junge Schüler, über einige vorteilhafte Merkmale, die teilweise zum Lernerfolg beitragen. Durch die Modernisierung der Unterrichtsmethoden an Schulen sind die Lernenden aktiver und selbständiger geworden.¹³⁴ Ein möglicher Grund dafür ist, dass sie bereits in Schulen durch Projektarbeiten Möglichkeiten haben, zentrale Kompetenzen wie Handlungskompetenz, Medienkompetenz oder soziale Kompetenz zu erwerben, die zum Teil ihr Lernverhalten verändern und Defizite ihrer Lerngewohnheiten kompensieren. Außerdem sind die heutigen Lerner sowohl in der Gesellschaft (z. B. im Freiwilligendienst) als auch in der virtuellen Welt (etwa in Foren) engagiert, aktiv und offen für die Integration neuer Medien. Seit 2000 hat sich das Internet dank des Wirtschaftsaufschwungs in Vietnam landesweit verbreitet. Die Anzahl der Internetnutzer erhöhte sich seither von 200.000 auf 68 Millionen im Januar 2020. Das Internet ist somit für mehr als 70% der Bevölkerung zugänglich¹³⁵. In großen Städten wie Hanoi oder Ho-Chi-Minh-Stadt besitzt die Mehrheit der Haushalte einen Computer oder Laptop mit Internetzugang. Einige Lerner aus wohlhabenden Familien können sich sogar ein teures Smartphone oder ein Tablet leisten.

Seitdem das Internet in Vietnam verfügbar und verbreitet ist, werden Berufsleben, Bildung bis hin zu Freizeitaktivitäten gewissermaßen digitalisiert. Schüler in großen Städten sind es im Alltagsleben gewohnt, mit digitalen Medien wie Online-Videos, Online-Audiodateien, Online-Übungen, Kommunikationsmitteln wie Blogs, (Voice-)Chats, Twitter, Facebook¹³⁶ und Foren, sicher umzugehen. Manche können Medien selber produzieren und publizieren. Von der rasanten Entwicklung der Technologie hat der Bildungsbereich zwangsläufig profitiert. Immer mehr Webseiten werden für kommerzielles E-Learning wurden entwickelt, und viele Schüler verwenden das weltweit bekannte Open-Source-Software MOODLE. Die Domain hocmai.vn, die 2007 unter Förderung des vietnamesischen Bildungsministeriums gegründet wurde, war von Beginn an mit MOODLE-Kursangeboten gestaltet worden. Seitdem hat diese Webseite

¹³⁴ Etwa Änderungen der Lerntraditionen und -gewohnheiten von chinesischen DaF-Lernenden (vgl. Kap. 4.2.1).

¹³⁵ (vgl. <https://www.internetworldstats.com/stats3.htm>, Stand: 14.04.2020)

¹³⁶ Mehr als 66 Millionen der Vietnamesen benutzen Facebook (vgl. <https://www.internetworldstats.com/stats3.htm>, Stand: 31.01.2020)

bzw. Lernplattform viele Schüler begeistert, weil sie nach der kostenpflichtigen Anmeldung ausgewählte Schulfächer mit E-Vorlesungen lernen oder sich gezielt auf die Hochschulaufnahmeprüfung vorbereiten können. Hier haben sie auch Möglichkeiten, in Gruppen virtuell zu lernen und Nachhilfe von Online-Tutoren zu bekommen. Nach Angaben von MOODLE¹³⁷ gehört hocmai.vn zu den vier beliebtesten Lernplattformen auf der Welt mit 573.752 Nutzern und 132 Kursen. Neben der vorgestellten Lernplattform lernen immer mehr Jugendliche und junge Erwachsene in Vietnam Fremdsprachen, meist Englisch, online und interaktiv mit anderen Webseiten. Sie bieten nicht nur Chat und Forum-Funktionen, sondern auch Selbstlernmaterialien an, mit denen Nutzer Lernerfahrungen gegenseitig austauschen und über Lernprobleme diskutieren können.

Wie zu allen Zeiten und in allen Ländern wird die Bildung in Vietnam auch von der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen sowie politischen Lage, im heutigen Zeitalter von der Globalisierung und Digitalisierung, beeinflusst (vgl. Le 2008: 16). Die Untersuchungsergebnisse von Nguyen (2015)¹³⁸ mit Deutschlernenden am Goethe-Institut in Hanoi haben den Wandel der Lerntraditionen und -gewohnheiten bei vietnamesischen Fremdsprachenlernenden zum Teil belegt. Im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen der vietnamesischen Deutschlernenden ist zu bemerken, dass einige Ausprägungen bzw. Änderungen von Lerngewohnheiten wie Selbstbestimmung des Lernprozesses, selbstentdeckendes Lernen, Selbstsuche der Lernmaterialien und Wunsch nach Selbstevaluation tatsächlich präsent sind. Etwa 45 Probanden würden ihre Lernfortschritte gerne von der Lehrkraft und/oder durch Tests bzw. Prüfungen beurteilen lassen, wie sie häufig im lehrerzentrierten und prüfungsorientierten Unterricht zu finden sind. Allerdings wünscht sich circa die Hälfte der Probanden die Möglichkeit, ihre Lernergebnisse selbst zu evaluieren. In Bezug auf die Präferenzen bei Selbstlernmaterialien besteht aber Einigkeit, dass die Mehrheit der Probanden (94%) gerne sowohl Bücher als auch computer- und internetbasierte Lernmaterialien beim Selbstlernen zur Verfügung hätten. Überdies werden computer- und internetbasierte Selbstlernmaterialien von den Probanden bevorzugt, da nur ein Fünftel lieber mit Büchern als mit Computern lernt (vgl. Nguyen 2015: 312).

¹³⁷ Vgl. <http://moodle.org/stats/> (Stand: 23.05.2018).

¹³⁸ Mit 55 vietnamesischen Deutschlernenden am Goethe-Institut Hanoi wurde die Untersuchung 2012 im Rahmen der Masterarbeit „Blended Learning im DaF-Unterricht in Vietnam: Einsatzmöglichkeiten im Goethe-Institut Hanoi“ durchgeführt, wobei die Probanden nach ihren Lerngewohnheiten und ihrer Selbsteinschätzung beim selbstgesteuerten Lernen, beim kooperativen Lernen und beim (Fremdsprachen-)Lernen mit neuen Medien befragt worden sind (vgl. Nguyen 2016).

Die dargestellten Untersuchungen von 1995 bis 2014 zeigen, dass die allgemeinen Lernbiographien der vietnamesischen Fremdsprachenlerner sich durch die konfuzianischen Lerntraditionen und ihre bisherigen Lernerfahrungen auszeichnen.¹³⁹ Einerseits haben die traditionellen Lerngewohnheiten noch viele Spuren im jeweiligen Lernen hinterlassen. Andererseits ändern sich ihre kulturspezifischen Lerntraditionen durch Digitalisierung und „Methodenerneuerung“ allmählich. Beispielsweise äußert eine deutsche Lehrerin zu vietnamesischen KTN im Goethe-Institut Hanoi, dass „[d]ie Studenten schon sehr aktiv und vor allem innovationsfreudig [sind]. Grundsätzlich sind sie offen für alles Neue und sind neugierig und nehmen alles mit, v.a. [vor allem] wenn die Neuheit vom Lehrer kommt und der das einführt“ (Tran 2009: 260). Diese alten und neuen Merkmale der vietnamesischen Fremdsprachenlernenden können sich gegenseitig beeinflussen, wovon die Deutschlernenden profitieren können. Allerdings sind ihre reziproken Auswirkungen offenbar nur relativ gültig und können nicht pauschal auf alle heutigen Lernenden in Vietnam übertragen werden.

In der Gesamtbeschreibung des DaF-Unterrichts in Vietnam ist bemerkenswert, dass sich die Lehr- und Lerntradition im Fremdsprachenunterricht und auch im DaF-Unterricht im Wandel befinden. Für den heutigen Kontext des DaF-Unterrichts eröffnet dieser Wandel Möglichkeiten, neue didaktisch-methodische Ansätze im DaF-Unterricht zur Verbesserung der Unterrichtsqualität einzusetzen, was beim BLK im vorliegenden Projekt der Fall ist. Zum Aufbauen eines kontext- und zielgruppenangemessenen BLK für den vietnamesischen DaF-Unterricht im Goethe-Institut Hanoi müssen sowohl aktuelle Unterrichtskontexte als auch komplexe Merkmale der Deutschlernenden berücksichtigt werden (vgl. Kap. 5). Besonders bei einem didaktischen Konzept mit Medieneinsatz wie dem BLK müssen vietnamesische Deutschlernende viele Anforderungen erfüllen, vor allem Motivation, Disziplin, Zeit, Geduld, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung sowie sprachliche und technische Kenntnisse darüber, wie ein erfolgreicher Blend-Learning-Lerner sein sollte (Launer 2009: 207; vgl. auch Kap. 3.3.1.2). Aufgrund des Wandels der Lerntraditionen verfügen vietnamesische Deutschlernende des Goethe-Instituts sowohl über Vor- als auch Nachteile beim Deutschlernen mit dem BLK, die ihren späteren Lernprozess vereinfachen oder erschweren/verhindern. Es ist durchaus möglich, dass kulturbedingte Merkmale der vietnamesischen Lernenden wie Fleiß nützlich sind. Ihre tägliche Mediennutzung kann den Umgang mit der Online-Phase erleichtern und Unterrichtserlebnisse mit Teamarbeit und Kooperation sich bei der Wiki-Aufgabe bezahlt

¹³⁹ Diese Bestätigung stimmt mit der Diskussion über die Umorientierung im DaF-Bereich in China überein, wie Yang (2017: 108) beobachtet hat: „Trotz lernfördernder Forschungsergebnisse im DaF-Bereich (...) und dem Einsatz moderner technischer Ausstattungen gelten heute in China immer noch die traditionellen Lehr- und Lernkonzeptionen“.

machen. Negative bzw. traditionelle Lernangewohnheiten wie „Auswendig-“ oder „passives Lernen“ können hingegen dazu führen, dass einige bei einer Rechercheaufgabe Informationen abschreiben und ablesen, weil sie aufgrund ihrer mangelhaften Organisationsfähigkeit nicht selbständig mit dem Kooperationsprozess zurechtkommen. In den gewonnenen Untersuchungsergebnissen finden sich Belege für diesen Einfluss kulturbedingter Merkmale (vgl. Kap. 7, Kap. 8, Kap. 9).

5 Blended Learning im DaF-Unterricht in Vietnam: Konzeption und Implementation

Aufgrund der theoretischen Grundlage des Blended-Learning-Konzeptes, der Analyse des Unterrichtskontextes bzw. der Zielgruppe in Vietnam, der Auswertung der kostenfrei verfügbaren digitalen Lernmaterialien und der technischen Lernbedingungen wird ein BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam erstellt. An sich ist Blended Learning ein didaktisches Konzept zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht allgemein, das auch im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht angesehen ist. Das zu erstellende Konzept muss zielgruppen-, lernerorientiert und kontextangemessen gestaltet werden (vgl. Kerres 2013: 262ff). Das vorliegende Kapitel zielt auf den Erstellungsprozess des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam ab, wobei wichtige Aspekte des dargestellten Forschungsstands in Kap. 2 und Kap. 3 diskutiert werden. Es dient vor allem der konkreten Beschreibung des BLK und seiner zentralen Komponenten, auf denen die Auswertung in Kap. 7, 8 und 9 basiert. Aus diesem Grund wird zunächst darauf eingegangen, wie sich die Zielgruppe zusammensetzt und über welche Merkmale sowie Besonderheiten sie verfügt. Danach werden die unterrichtlichen Rahmenbedingungen der Sprachkurse zum Einsatz des BLKs im Konkreten geschildert. Schließlich geht es darum, welche didaktischen Maßnahmen für das Konzept vorgenommen werden.

5.1 Didaktische Analyse

Nachfolgend werden zentrale Aspekte des didaktischen Modells von Kerres (2013) aus Kap. 3.3 geschildert und analysiert, bevor didaktische Entscheidungen getroffen werden. Dazu gehören unterrichtliche Rahmenbedingungen sowie die Zielgruppe und Inhalte. Der Aspekt „Medien“ wird in Kap. 5.3.6 im Kontext der technischen Umsetzung berücksichtigt.

5.1.1. Analyse der Zielgruppe

In der Regel beginnt die Planung eines BLK mit der Analyse der Zielgruppe, um herauszufinden, aus welchem Grund die Teilnehmer am Kurs teilnehmen und welche Lernziele sie dabei verfolgen. Das BLK wird für das Niveau A2.2 eingesetzt, weil die elementare

Sprachverwendung laut Kann-Beschreibung des GER bei den meisten KTN auf diesem Sprachniveau bereits möglich ist. So ist zu erwarten, dass sie mit deutschsprachigen Webseiten zurechtkommen, mit denen sie beim Lernen mit der Lernplattform häufig in Kontakt kommen. Daneben haben sie sich meist an Unterrichtsrouinen und kommunikative Aufgaben gewöhnt, wie die besagten A2.2-Kann-Beschreibungen fordern:

„Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.“¹⁴⁰

Zunächst werden allgemeine und landespezifische Merkmale der Zielgruppe vorgestellt. Daneben werden die drei Gruppen der KTN in drei Studien bezüglich dieser Merkmale beschrieben. Sie sollen bei der Konzeption und Implementation des BLK zum Deutschlernen in Vietnam sinnvoll und angemessen berücksichtigt werden (vgl. Kap. 4. 5). Außerdem können diese Merkmale den Lernprozess, das Lernergebnis mit dem BLK sowie die Einschätzungen der Lernenden zum selbigen beeinflussen. Wie erheblich/stark der Einfluss dieser Merkmale (besonders der kulturbezogenen) auf den Prozess des Deutschlernens mit dem BLK und ihre Einschätzungen ist, wird in drei Auswertungskapiteln (Kap. 7, 8, 9) thematisiert.

5.1.1.1 Allgemeine Merkmale der Zielgruppe

Nach Kerres (2013: 281f) sollen entscheidende Merkmale der Zielgruppe zur Planung und Konzeption eines mediendidaktischen Lernangebots berücksichtigt werden: Größe der Zielgruppe, geografische Verteilung, Alter/Geschlecht, schulischer Abschluss, Vorwissen, Lernmotivation, Einstellungen und Erfahrungen. Im Weiteren wird ein Überblick dieser Merkmale für die vietnamesische Zielgruppe gegeben.

Die Zielgruppe des BLK besteht aus KTN im Goethe-Institut Hanoi, die überwiegend Studenten und junge Erwachsene im Alter von 20 Jahren sind. Nach dem Unterrichtsprinzip des Goethe-Instituts dürfen sich in der Regel acht bis maximal 20 KTN für einen Superintensivkurs oder Intensivkurs anmelden. In den drei durchgeführten Studien besuchen insgesamt 45 KTN drei Deutschkurse unterschiedlicher Größe. Die ersten zwei wurden von 12 bzw. 13 KTN besucht. Am dritten Kurs nahmen 20 KTN teil.

¹⁴⁰ Vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php> (letzter Zugriff am 04.01.18).

Studie	Alter	Geschlecht	Anzahl von Studenten
<i>Pilotstudie (12 KTN)</i>	17 - 22 Jahre	9 weiblich; 3 männlich	10
<i>Hauptstudie 1 (13 KTN)</i>	16 - 23 Jahre	9 weiblich; 4 männlich	10
<i>Hauptstudie 2 (20 KTN)</i>	18 - 24 Jahre	11 weiblich; 9 männlich	18

Tab. 5-1: Überblick der KTN in den drei Studien – Alter, Geschlecht, Beruf

Tab. 5.1 gibt Auskunft über Alter, Geschlecht und Beruf der KTN in den drei Deutschkursen, in denen das BLK eingesetzt wurde. Alle KTN waren zwischen 16 und 24 Jahre alt, was den Aufnahmebedingungen des Goethe-Instituts entspricht: Die meisten Kurse werden für KTN ab 16 Jahre angeboten. In Bezug auf das Geschlecht sind in der Pilotstudie und in der ersten Hauptstudie deutlich mehr Kursteilnehmerinnen zu finden, während der Anteil von männlichen und weiblichen KTN in der zweiten ausgeglichener ist. 38 der 45 KTN in den drei Deutschkursen sind Studenten verschiedener Semester, welche zugleich die größte Gruppe im Goethe-Institut Hanoi sowie die Zielgruppe des BLK im vorliegenden Projekt ist. Fast alle (39 von 45 KTN) möchten Deutsch lernen, weil sie später in Deutschland studieren wollen.

Aus diesem Grund sollen und wollen die meisten KTN von A2.2-Kursen sich in erster Linie auf die Sprachprüfungen A2 und später B1 (GER) vorbereiten, womit der Zugang zu deutschen Hochschulen einhergeht und ihrem prüfungs- und leistungsorientierten Lernen entspricht (vgl. Kap. 4.5). In Superintensivkursen wollen KTN die Zeit häufig komplett für das Deutschlernen investieren, damit sie möglichst schnell ihr Sprachzertifikat erhalten. Fast alle KTN der Superintensivkurse (30) mit 100 Unterrichtseinheiten (UE) haben zu Kursbeginn angegeben, dass sie nach dem Präsenzunterricht mindestens zwei weitere Stunden zum Deutschlernen aufwenden.

Weil der größte Teil der KTN aus Studenten besteht, ist davon auszugehen, dass sie das vietnamesische Abitur gemacht und die vietnamesische Hochschul-Aufnahmeprüfung bestanden haben. 39 der 45 KTN lernten Englisch als erste Fremdsprache in der Schule und haben somit bereits Erfahrungen im Fremdsprachenerwerb gesammelt.

Mehr als die Hälfte der KTN in den drei Kursen kommt aus großen Städten in Nordvietnam. Der Wohnort der KTN spielt eine zentrale Rolle für ihre Lernerfahrungen und Einstellungen mit dem computergestützten Lernen, da die städtischen Schulen in Vietnam in der Regel medial besser ausgestattet sind und digitale Medien im Unterricht häufiger zum Einsatz kommen. Welche Erfahrungen und Einstellungen die KTN haben, wird in Kap. 7.2 dargestellt.

Diese allgemeinen Merkmale der Zielgruppe werden bei der Konzeption des BLK und vor allem der Online-Phase berücksichtigt (vgl. Kap. 4.5). Neben diesen verfügen die vietnamesischen Deutschlernenden auch über kulturspezifische Merkmale, welche für den Lernprozess mit dem (modernen) Lernangebot auf der Lernplattform von großer Bedeutung sind. Weil traditionelle Lerngewohnheiten teilweise bis heute in vietnamesischen Lernenden verankert sind, muss das BLK so gestaltet werden, dass sie leicht ins Lernen mit der Online-Phase einsteigen können und letztendlich erfolgreich damit lernen können.

5.1.1.2 Kulturbezogene Spezifik der vietnamesischen Deutschlernenden

Die Zielgruppe besteht ausschließlich aus vietnamesischen KTN. Deshalb ist denkbar, dass typische Merkmale vietnamesischer (Fremdsprachen-)Lernender zu finden sind, wie sie im vierten Kapitel der Arbeit aufgeführt wurden. Aufgrund traditioneller Unterrichtsmethoden, die seit langem vom Kollektivismus in der Bildung bzw. der kollektivistischen Kultur in der Gesellschaft in asiatischen Ländern beeinflusst werden, lassen sich vietnamesische Lernende wie folgt skizzieren. Sie sind lehrerzentriert und passiv, stark leistungs- bzw. prüfungsorientiert, harmoniebedürftig und wollen Konflikte im Unterricht vermeiden. Daneben sind sie gruppenorientiert, weshalb individuelle Selbstentfaltung eine geringere Rolle spielt. Sie sind grammatikorientiert und präferieren es, auswendig zu lernen. Außerdem haben eine eher schwache Kommunikationsfähigkeit und haben Lernstrategien nur mangelhaft erworben (vgl. Kap. 4. 5).

In Kap. 4 wurden Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht in Vietnam und zu vietnamesischen Fremdsprachenlernenden zwischen 1995 und 2018 gezeigt, die verdeutlichen, dass traditionelle Lerngewohnheiten, -verhalten und -strategien dort teilweise fortleben. Gleichsam kam die empirische Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit von Nguyen (2012) zum Ergebnis, dass sich Lerntraditionen und -gewohnheiten im Zuge der Globalisierung und der Integration westlicher Kulturen über die digitalen Medien innerhalb der folgenden Aspekte im Wandel befinden (vgl. auch Nguyen 2015).

- Festlegung von Lernzielen: Beim Deutschlernen verfolgen sie nicht nur das Ziel, fremdsprachliche Kompetenzen, sondern auch interkulturelle sowie Übersetzungskompetenz zu erwerben. Mutmaßliche Gründe dafür sind, dass die heutigen jungen Lernenden die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens für ihre Berufskarrieren erkannt haben (vgl. Pham 2014: 162). Dort spielen sowohl fremdsprachliche als auch Schlüsselkompetenzen eine wichtige Rolle.

- Selbstgesteuertes Lernen: Noch immer wollen einige Lerner lieber einen lehrerzentrischen, komplett vorstrukturierten Kurs besuchen. Allerdings wollen manche aufgrund ihrer

neuerdings gemachten Lernerfahrungen (z. B. mit digitalen Medien) verstärkt selbst Entscheidungen fällen bzw. mehr Freiraum im Unterricht haben und damit weniger von der Lehrkraft abhängen. Auch in Bezug auf die Evaluation der Leistungen will die Hälfte der Befragten eine Möglichkeit haben, ihre Lernergebnisse selbst zu evaluieren (vgl. ebd.).

Im vorliegenden Projekt gilt dieses Untersuchungsergebnis als eine Orientierung zur Konzeption des BLK im DaF-Unterricht in Vietnam. Im Vergleich zu dem zusammengefassten Bild der heutigen vietnamesischen Deutschlernenden und zu diesem Ergebnis bestehen nach Angaben der KTN in den drei Deutschkursen einige Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten. Nicht wenige KTN der drei Studien haben als Ziele ihrer Kursteilnahme formuliert, dass sie entweder den Kurs erfolgreich abschließen (sieben von 13 KTN in der ersten Hauptstudie) oder nach dem Kurs bzw. später die Prüfung A2 oder B1 (neun von 20 KTN in der zweiten Hauptstudie) bestehen möchten. Das heißt, dass sie primär leistungs- und prüfungsorientiert denken, was für traditionelle Lerngewohnheiten in Vietnam charakteristisch ist. Allerdings verfolgen einige KTN auch andere Lernziele, etwa die Verbesserung kommunikativer Sprachfertigkeiten („nghe và nói tốt hơn“/ „besser hören und sprechen“, vgl. Kap. 7.2). Darin unterscheiden sie sich stark vom grammatikorientierten Lernen früherer Generationen.

Anhand ihrer Lernziele, Wünsche, Vorschläge und der Analyse der bisherigen Schwierigkeiten vietnamesischer Lernender beim Deutschlernen lässt sich feststellen, dass die Online-Phase die Einübung aller vier Sprachfertigkeiten, vor allem aber Hörfertigkeit sowie Grammatik- und Wortschatztraining, fokussieren soll.

Daneben wünschen sich einige KTN, dass andere Kompetenzen und Fertigkeiten im Kurs vermittelt werden sollen („được giảng dạy kĩ về các kĩ năng và cách học hiệu quả“/ „konkrete Vermittlung der Fertigkeiten und effektiven Lernmethoden“, „làm các bài tập nhóm“/ „Gruppenarbeiten“). Auch andere Wünsche wurden geäußert, etwa „die Lehrkraft wird mir helfen, Fortschritte zu machen“ („giáo viên sẽ giúp mình tiến bộ hơn“) oder „hoffentlich kann ich alle von der Lehrkraft vermittelten Kenntnisse behalten“ mong tôi tiếp thu được hết kiến thức cô dạy“). Ihr Wunsch des Erwerbs anderer Zusatzkompetenzen sowie ihre Abhängigkeit von der Lehrkraft stimmen mit dem Ergebnis von Nguyen (2012, 2015) überein, wonach die vietnamesischen KTN die Rolle der Zusatzkompetenzen berücksichtigen, aber teilweise noch passiv und von der Lehrkraft abhängig sind.

Auf der Basis des heutigen Bildes von vietnamesischen Lernenden wird große Rücksicht auf ihre Merkmale beim Einsatz des BLK im DaF-Unterricht in Vietnam genommen, wie auch Kerres (2013: 281ff) beim Medieneinsatz im allgemeinen Unterricht empfiehlt. Nur wenn das

BLK zielgruppenangemessen konzipiert und eingesetzt wird, kann eine Erhöhung des Lernerfolgs und eine qualitative Verbesserung des Unterrichts erwartet werden.

Die Berücksichtigung kulturspezifischer Lerntraditionen der Zielgruppe lässt sich in vielen didaktischen Entscheidungen bzw. Maßnahmen und in unterschiedlichen Aspekten und Dimensionen realisieren. Beispielsweise brauchen die KTN aufgrund ihrer Passivität wahrscheinlich eine sorgfältigere Anleitung zum Umgang mit der Online-Phase, weshalb die Kick-off-Phase kleinschrittiger geplant werden muss (vgl. hierzu dezidiert Kap. 5.4).

5.1.2 Unterrichtliche Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel werden die unterrichtlichen Rahmenbedingungen der Sprachkurse zum Einsatz des BLKs geschildert, die von entscheidender Bedeutung für den Aufbau und die Implementation desselben sind (vgl. Kap. 3.3). Dazu zählen institutionelle, unterrichtliche, personelle und technische Rahmenbedingungen. Die Erprobung des adaptierten BLKs findet in einem Sprachinstitut in Hanoi statt. Ob die geplanten A2.2-Kurse zustande kommen, ist von der Anmeldung der KTN abhängig. An jedem Kurs dürfen in der Regel acht bis 24 KTN teilnehmen. Für jeden Kurs sind die Anzahl der Unterrichtsstunden, Lehrkräfte, das Lehrwerk sowie der Klassenraum festgelegt. In diesem Fall sind zwei Lehrkräfte für einen Superintensivkurs (100 UE) verantwortlich, die ein Hochschulstudium der Germanistik absolviert haben sowie mindestens ein C1-Sprachzertifikat und eine spezifische methodische Ausbildung als DaF-Lehrkraft besitzen. In der Erprobungszeit wird das Lehrwerk „Studio d“ in allen Intensiv- und Superintensivkursen eingesetzt. Der Klassenraum verfügt über ein IWB und einen Computer mit Internetanschluss und Lautsprechern. Zudem ist eine Lernplattform des Sprachinstituts im Moodle-Format für die außerunterrichtliche (E-)Selbstlernphase verfügbar.

5.1.2.1 Rolle des Lehrwerks „Studio d“

Aufgrund einer sinnvollen Kombination beider Lernphasen im BLK spielt das Lehrwerk vor allem für die inhaltliche Abstimmung eine bedeutende Rolle, wobei die Inhalte und die didaktischen Entscheidungen der beiden Phasen auf die Lehrziele des Lehrwerks ausgerichtet sein sollten.

„Studio d“ erscheint beim Cornelsen Verlag und wurde zwischen 2009 und 2016 im Goethe-Institut Hanoi in den meisten Deutschkursen eingesetzt. Das Lehrwerk ist von Niveau A1 bis B1 in drei oder sechs Bänden jeweils mit Lehr- und Übungsbuch erhältlich. In den geplanten Kursen wird Band A2.2 mit Lehr- und Übungsbuch verwendet. Dieses Band enthält sechs Einheiten (Einheit 7 bis 12), zwei bis vier Stationen zur Vertiefung, Wiederholung und

thematischen Erweiterung mit Übungen, Videos, eine Grammatikübersicht, eine Wörterliste, einen Modelltest zur Prüfung A2, alle Hörtexte und den Lösungsschlüssel. Nach Angaben des Verlags erfüllt „Studio d“ viele Anforderungen eines modernen Lehrwerks: z. B. transparente Umsetzung der Lernziele nach GeR, Rücksicht auf berufliche Szenarien und Vermittlung von Berufsbildern, viele Automatisierungsaufgaben.¹⁴¹

Zum mediengestützten Lernen und Lehren werden z. B. ein Videoheft, Sprachtraining, die Lernplattform Moodle, interaktive Unterrichtsvorbereitungen und Tafelbilder angeboten. Ob dieser Medienverbund im Unterricht eingesetzt wird, kommt auf die Zielgruppe und die Entscheidung der Lehrkraft an.¹⁴²

Die Online-Phase im BLK dient dazu, den Präsenzunterricht zu ergänzen, vorzubereiten, nachzubereiten, zu vertiefen sowie zu erweitern. Aufgrund der sinnvollen Kombination der beiden Phasen müssen Themen sowie sprachliche Elemente einschließlich Wortschatz und Grammatik der Lernplattform bereits im Präsenzunterricht vermittelt werden (siehe Kap. 3.2). Das Lehrwerk fungiert in diesem Fall als inhaltlicher Leitfaden für die KTN in den beiden Lernphasen im Kursverlauf. Daneben wird das einsprachige¹⁴³ Lehrwerk von Anfang an (Niveau A1.1) in Deutschkursen verwendet, weshalb die KTN mit dessen Gestaltung, Struktur und Einsprachigkeit vermutlich vertraut sind und somit problemlos in seiner zusätzlichen digitalen Form in der Online-Phase umgehen können. In Kap. 7.6.2.2 und 7.6.1 werden Einschätzungen der KTN zur inhaltlichen Abstimmung sowie Kombination der beiden Phasen dank der Orientierung an dem Lehrwerk konkret beschrieben.

5.1.2.2 Lehrziele und -inhalte im Moodle-Kursraum Studio d¹⁴⁴

Zum Medienverbund des Lehrwerks zählt eine Moodle-Lernplattform, deren Materialien die gleichen Funktionen der Selbstlernphase des BLKs zur Vorbereitung, Vertiefung und Nachbereitung des Lernstoffs übernehmen. Durch interaktive Übungen wird das autonome Lernen im eigenen Tempo außerhalb des Unterrichts gefördert und eine optimale Binnendifferenzierung im Kurs ermöglicht. Dank der kollaborativen Übungsformen in Foren und Wikis eröffnen sich nach dem Präsenzkurs Möglichkeiten zur kooperativen sozialen

¹⁴¹ Vgl. https://www.cornelsen.de/studio_d/1.c.2598975.de, (Stand 04.01.18).

¹⁴² Nach meiner Beobachtung werden zusätzliche Unterrichtsmaterialien in Papierform von Lehrkräften bevorzugt, wie z. B. Sprachtraining, Audiotraining, Video- und Testheft. Zum Zeitpunkt der Implementation kannten nur wenige Lehrkräfte die Lernplattform Moodle und haben interaktive Tafelbilder nur selten eingesetzt.

¹⁴³ Studio d als einsprachiges Lehrwerk wird in Deutschkursen im Goethe-Instituts Hanoi verwendet, da es dem Unterrichtsprinzip der „Einsprachigkeit“ des Instituts entspricht.

¹⁴⁴ Der Moodle-Kursraum Studio d ist seit 2017 im Netz nicht mehr zugänglich, obwohl Hinweise auf Moodle-Schnupperkurse auf der Verlagsseite bis Anfang 2018 noch vorhanden waren.

Interaktion der Lernenden. In jeder Lektion werden Lehrziele und -inhalte im Moodle-Kursraum des Lehrwerks *Studio d* vorgegeben (Anhang 20).

Der Moodle-Kurs umfasst zwei Hauptteile: Einen allgemeinen und einen zu den einzelnen Einheiten. Zum Hauptteil „Allgemein“ zählen wichtige Informationen und Werkzeuge zur Begleitung und Kommunikation, z. B. Systemvoraussetzungen, Nachrichtenforum, Kursglossar und Chat-Raum. Eine ähnliche Gestaltung ist auch auf der Lernplattform der Online-Phase zu finden. Der zweite Hauptteil gliedert sich in zwei kleine Teile: Üben und Evaluieren. Im Teil „Üben“ können die KTN die Inhalte der Einheit wiederholen und vertiefen, indem sie interaktive Übungen machen, wie z. B. Zuordnungsübungen, Dialog zuordnen, Lücken ergänzen, Hören und ergänzen, Sätze schreiben, Satzpuzzle und Sätze verbinden. Diese Übungen ähneln in der Regel denen des Arbeitsbuchs und sind nach Lernzielen gegliedert, wie in Anhang 20 zu sehen ist. Nach der Bearbeitung können die KTN ihre Bewertung übersichtlich nach den Lernzielen der Einheit geordnet einsehen. Darüber hinaus ist in jeder Einheit eine Übung mit einer Videosequenz der DVD *Studio d A2* vorhanden. Überdies sind kleine produktive Aufgaben wie kooperative Wiki-Aufgaben, kreative spielerische Forum-Aufgaben, Glossar-Aufgaben und auch Ich-Texte, die von den Lernern individuell bearbeitet werden und ihr Sprachenportfolio ergänzen. Im Teil „Evaluieren“ besteht für die KTN die Möglichkeit, ihren aktuellen Sprachstand einzuschätzen. Sie können einen Test zur aktuellen Einheit machen und erhalten dazu eine unmittelbare Rückmeldung. Zur (Selbst-)Evaluation „Das kann ich auf Deutsch“ geben die Lernenden am Ende jeder Einheit an, wie gut sie die einzelnen Lernziele der Einheit beherrschen. Dabei müssen die KTN sich dadurch noch einmal mit den Inhalten der Einheit auseinandersetzen und können sich anschließend mit dem Klassendurchschnitt vergleichen. Die Inhalte des Moodle-Kursraums werden alle in die Online-Phase integriert, weil sie einerseits auf den Präsenzunterricht inhaltlich abgestimmt und andererseits für die Lernbedürfnisse der vietnamesischen Zielgruppe (Training der Sprachfertigkeiten) geeignet sind. Außerdem sind sie für die Umsetzung der didaktischen Maßnahmen angemessen: kooperatives Lernen mit Wiki und Forum, mehr Zeit für Schreibaufgaben und Grammatik- und Wortschatztraining außerhalb des Präsenzunterrichts.

Die Lernzielvorgaben im Lehrbuch sowie das bestehende Lehrinhalts- und Lehrthemenangebot sind darüber hinaus für die thematische Erstellung und Strukturierung der dazu passenden Online-Phase noch wichtiger. Anhand der vorgegebenen Lernziele und Inhalte des Lehrwerks im Präsenzunterricht und mit Rücksicht auf die akuten Bedürfnisse der KTN werden zusätzliche Aufgaben und Übungen im Erweiterungsteil der Online-Phase ausgewählt. Beispielsweise werden nur niveau- und thematisch angemessene Aufgaben aus der Podcast-

Reihe „Grüße aus Deutschland“ und aus der Community „Deutsch für dich“ für den Erweiterungsteil für die Online-Phase empfohlen (vgl. Kap. 5.3.5).

Im Auswertungskapitel auf der Konzept- und Bestandteilebene werden weitere sowohl positive wie auch negative methodische Entscheidungen bezüglich der lehrwerkbegleiteten Lerninhalte in der Online-Phase untersucht. Die inhaltliche Abstimmung wird wiederholt als großer Vorteil des BLK geschildert (vgl. Kap. 7). In Kap. 8 werden mehrfach Probleme der KTN mit ähnlichen IAÜ angesprochen. Außerdem werden unverständliche Aufgabenstellungen (im Zuge der Einsprachigkeit) aufgrund der kompletten Übernahme und Integration der bestehenden Übungen auf der Lernplattform in Kap. 7.6.5 thematisiert.

5.2 Didaktische Entscheidungen

In Kap. 3 wird hervorgehoben, dass bestimmte didaktische Parameter zur Entwicklung eines BLK unbedingt berücksichtigt werden müssen. Nach dem Rahmenmodell von Kerres (2013) wurde in Kap 5.1 die didaktische Analyse mit den Faktoren „Lernumfeld“, „Zielgruppe“, „Lernzielsetzungen“ und „Inhalte“ durchgeführt. Im Folgenden wird nun die didaktische Methode, vor allem die Auswahl und Verteilung der Modi, die Einteilung der Lernaktivitäten, die Organisation der sozialen Interaktion und die Struktur der Lerninhalte fokussiert. Anschließend wird die technische Realisierung knapp geschildert. Aus diesem Grund werden diese Schritte im Zusammenhang mit der didaktischen Methode dargestellt.

5.2.1 Didaktische Methode

Aus den Ausführungen zur Konzeption eines BLK für den Fremdsprachenunterricht in Kap. 3.3. geht hervor, dass das zu erstellende Konzept vor allem zielgruppen- und kontextangemessen gestaltet werden soll. Für die Zielgruppe und den beschriebenen Lernkontext sind nicht viele geeignete BLK-Modelle und Szenarien denkbar, weil diese von weiteren Rahmenbedingungen abhängen, etwa den institutionellen, personellen und technischen. Damit ein angemessenes BLK entsteht, stellen sich auf vielen Ebenen Fragen nach dem Konzept und der Auswahl bzw. der Zusammenstellung: Integrations- oder Anreicherungskonzept, Leitmodus, Verteilung und Auswahl der Modi, parallele oder isolierte Distribution sowie sinnvolle Kombination der integrierten Bestandteile und Methoden (vgl. für einen Überblick auch Kirchhoff 2008).

Aufgrund der zeitlichen und institutionellen Bedingung, dass der Präsenzkurs fünf Tage pro Woche stattfindet, muss die (E-)Selbstlernphase außerhalb des Unterrichts organisiert werden. Aus diesem Grund wird die Online-Phase auf der Konzeptebene nicht komplett parallel mit

dem Präsenzunterricht, sondern angereichert angeboten (vgl. Kap. 3.2.5). Dabei können die beiden Phasen sich gegenseitig ergänzen bzw. kompensieren, um ihre Vorteile synergetisch auszunutzen. Dementsprechend übernimmt die Präsenzphase die Funktion des Leitmodus und besitzt mehr Anteile, wie Billmaier (2011: 63) ausführt (vgl. Kap. 3.2.5). In dieser Kombination fungiert die Präsenzphase als Ort zum Kennenlernen, zur Wissensvermittlung durch Vorträge, für kooperative Diskussionen und zum Erfahrungsaustausch, wie Launer (2008) im Diskurs zur Kombination innerhalb eines BLK ausführt. Dank der physischen Anwesenheit der Lehrenden sowie der anderen Lernenden kann eine harmonische Gruppenatmosphäre hergestellt werden. Außerdem kann der Kontakt direkt erfolgen und unmittelbare Rückmeldungen und Feedback gegeben werden. Für die Beschleunigung des Lernprozesses sowie für die Beibehaltung der Lernmotivation spielen diese Faktoren eine wichtige Rolle. Außerdem zeigt die Analyse der Zielgruppe, dass sie teilweise passiv und noch nicht ausgereift selbstständig lernen können (vgl. Kap. 5.1.1). Deshalb sind synchrone Kontakt- bzw. Präsenz- sowie Kick-Off-Phasen von großer Bedeutung, damit Lernende schnell mit dem BLK zurechtkommen. Gleichzeitig ist die E-Learning-Phase nach Wolff (2005: 102) für Lernende eher geeignet, Wissen durch selbst gesteuertes individuelles und kooperatives Lernen zu erwerben, was die Zielgruppe durchaus benötigt und welche Ziele sie mit diesem Kurs verfolgt (vgl. Kap. 5.1.1). Aufgrund der erläuterten Ergebnisse der didaktischen Analyse lässt sich das BLK für diese Zielgruppe wie folgt aufbauen:

Präsenzunterricht	Online-Phase
<ul style="list-style-type: none"> • 100 UE (5UE/Tag) • 2 Lehrkräfte • Lehrbuch und Übungsbuch <i>Studio d</i>: 6 Einheiten • Zusatzmaterialien nach Bedarf • Sprechen • Lernstrategien • mündliche Präsentation anhand des Wiki-Beitrags 	<ul style="list-style-type: none"> • ca. 2 UE/Tag • 1 Online-Tutorin • Moodle-Kursraum <i>Studio d</i> • Interaktive Übungen <i>Studio d</i> • Forum-Aufgaben • Schreibaufgaben • Podcast • Community <i>Deutsch für dich</i> • Fertigkeitstraining: HV, LV, Schreiben • Wiki-Vorbereitung: kollaboratives Schreiben

Abb. 5-1: Planung des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam

Abb. 5-1 zeigt, dass das BLK aus zwei Hauptphasen besteht: dem Präsenzunterricht mit 100 UE à 45 Minuten und der außerunterrichtlichen Lernphase mit ca. 40 UE in vier

(Superintensivkurs) oder sechs Wochen (Intensivkurs). Für den Präsenzkurs sind immer zwei Lehrkräfte nach dem vorgegebenen Prinzip des Sprachinstituts zuständig. Aus organisatorischen und personellen Gründen übernehme ich die Funktion der Online-Tutorin für die außerunterrichtliche Lernphase. Wie in der Diskussion um die Funktion der beiden Phasen in Kap. 3.2.2 festgestellt, fokussiert der Präsenzunterricht größtenteils den Erwerb der Sprachfertigkeiten und der Aussprache sowie die Vermittlung, den Austausch und die Begleitung von Lernstrategien. Weil der Präsenzkurs an allen Wochentagen stattfindet, ist eine harmonische Gruppenatmosphäre zu erwarten. Auf Basis von Forschungsergebnissen mit vietnamesischen Deutschlernenden konzentriert sich die Lernphase außerhalb des Unterrichts auf Erweiterungsmöglichkeiten zum Training bestimmter Lernbereiche wie Hören, Lesen, Schreiben, Grammatik, Wortschatz und auch dem individuellen und kooperativen Lernen. Letztgenannte sind aus zeitlichen Gründen im Präsenzunterricht nur beschränkt vermittelbar. Neben dem Einsatz des besagten Lehrwerks besteht im Präsenzunterricht die Möglichkeit, dass die Lehrkräfte passende Zusatzmaterialien einsetzen, die sie aus anderen Materialquellen ausgesucht, modifiziert oder selbst erstellt haben. Für die Lernphase außerhalb des Präsenzkurses wird eine Lernplattform angeboten, wo überwiegend Materialien, Aufgaben und Übungen aus dem Moodle-Kursraum des Lehrwerks „Studio d“ und teilweise aus anderen Materialquellen bereitgestellt sind. Die Auswahl von Materialien und Aufgaben wird in Kap. 5.2.2 näher beschrieben.

Da die Lernenden mit diesem Lernprozess noch nicht selbstständig umgehen können, wird zu Kursbeginn eine Kick-off-Phase organisiert. In dieser Phase werden die KTN angeleitet, wie sie einen Lerner-Account auf der Lernplattform sowie in der Community „Deutsch für dich“ erstellen und sich in den Kurs einloggen können. Außerdem wird in der Kick-Off-Phase erklärt, welche Funktion die Lernplattform übernimmt, welche Lernmöglichkeiten dort zu finden sind und welche technischen Probleme (z. B. mit dem Pop-up-Fenster) auftreten und gelöst werden können. Zudem können die KTN ganz oben im Online-Kursraum auf ein PDF-Anleitungsblatt zurückgreifen. Auch aufgrund der Passivität der Lernenden und der inhaltlichen Kombination mit dem Präsenzkurs werden Materialien für die jeweiligen Einheiten nacheinander nach dem Ping Pong-Prinzip¹⁴⁵ von Kerres/Jechle (2000) freigeschaltet: Erst am Anfang einer neuen

¹⁴⁵ Trotz dieser Überlegungen und Maßnahmen haben sich nicht wenige KTN über die modulare Struktur der Lerneinheiten beschwert, besonders, wenn sie in der Online-Phase auf dem Smartphone-Bildschirm lernen (vgl. Kap. 7.5.1). Das Ping-Pong-Prinzip bedeutet: Lernende können erst nächste Aufgaben bearbeiten, wenn sie fertig mit vorherigen Aufgaben sind. Dieses Prinzip wird in vielen Online-Übungsangeboten, auch bei IAÜ im Erweiterungsteil im vorliegenden BLK verwendet (vgl. Kap. 5.3.2). Im Vergleich zu Hierarchie-Struktur/Matrix-Prinzip bei der Webgestaltung haben Lernende beim Ping-Pong-Prinzip keinen Überblick von allen Übungen haben und können kaum beliebige Übungen sowie die Reihenfolge der Übungen auswählen. In der Praxis ist es

Einheit im Präsenzunterricht kann das entsprechende Modul auf der Lernplattform abgerufen werden. Wäre alle Lernmodule von Beginn an abrufbar, ist denkbar, dass die Lernenden „Angst“ vor der großen Anzahl von Aufgaben haben und dadurch den Fokus auf die gerade laufende Lerneinheit verlieren.

Auf die Ziele der Lernergruppe sowie die vorgegebenen Lernziele des Lehrwerks ausgerichtet, werden die Lernaktivitäten auf der Lernplattform in drei Komponenten eingeteilt: *Content* (Sprachwissen und Sprachfertigkeiten), *Communication* (kooperative und kollaborative Aufgaben), *Construction* (vgl. Kerres 2013: 421ff). *Content*-Lernaktivitäten sind dabei in der Mehrheit: Die Lernenden bearbeiten Aufgaben und Übungen zum Trainieren der Hör-, Lesefertigkeit und zur Grammatik- und Wortschatzwiederholung. Auf dem zweiten Platz stehen Lernaktivitäten des Bestandteils *Communication*: das kollaborative Schreiben mit Wikis sowie das Kommunizieren und Diskutieren via Forum oder Chat. Dadurch werden (ggf. von der Online-Tutorin motiviert und moderiert) zugleich soziale Interaktionen hergestellt.

Innerhalb dieses Kapitels wurden wichtige didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Methodik und Planung eines BLK im vietnamesischen DaF-Unterricht getroffen: die Verteilung der Phasen, der Kick-Off-Phase, der Abruf modularer Strukturen und vor allem die Inhalte der Online-Phase. Wie die KTN diese Maßnahmen bzw. deren Realisierung in der Online-Phase beurteilen, wird in Kap. 7. ausgewertet. Zunächst werden jedoch Struktur und Auswahl konkreter Lerninhalte bzw. Aufgaben und Übungen der Online-Phase begründet.

5.2.2 Struktur der Lerninhalte

Als zentraler Aspekt der didaktischen Methode und Lernorganisation – die inhaltliche Realisierung eines mediengestützten Lernangebots – wird die Struktur der Lerninhalte des Online-Kursraums nachfolgend näher beschrieben (vgl. Kerres 2013). Die Binnenstruktur der Lerninhalte bzw. des Kursraums entstand aus vielen Gedankenspielen, etwa wie die Einheiten aufzubauen seien, ob alle Lektionen den gleichen Aufbau besitzen, ob es zu jeder Lektion eine Einführung in das Thema mit Zielformulierungen gibt und welche Fertigkeiten und Kompetenzen mit welchen Aufgaben und Übungen geübt werden.

In Kap. 3.3.2.1 wurde ausgeführt, dass Lerneinheiten nach Kerres (2013: 445) strukturell möglichst ähnlich zu halten sind. So kann ein optimaler Wiedererkennungseffekt erzielt werden

auch möglich, beide Prinzipien bei der Gestaltung der Webseite und Übungen zu benutzen, z. B. in der Community „Deutsch für dich“. Auf der Lernplattform werden Module zwar nach dem Ping-Pong-Prinzip eingebaut, aber innerhalb einer Einheit sind Übungen eher nach dem Hierarchie-Prinzip zu sehen.

und die Lernenden schnell mit dem Lernangebot zurecht kommen. Dementsprechend werden Lerneinheiten in der Online-Phase modular wie folgt aufgebaut:

Zielformulierung	Lernziele im Lehrwerk
Teil 1: obligatorisch	<ul style="list-style-type: none"> - kooperatives und kollaboratives Schreiben mit Wikis - Schreibaufgaben - Forum-Aufgaben - Glossar-Aufgaben
Teil 2: Selbstlernen	Wiederholung: Aufgaben und Übungen aus dem Moodle-Kursraum Studio d in den Lernbereichen Grammatik, Wortschatz, Hören/Hörsehverstehen und Lesen Erweiterung: <ul style="list-style-type: none"> - Interaktive Übungen des Lehrwerks Studio d zum Fertigkeitstraining - ausgewählter Podcast aus der Reihe „Grüße aus Deutschland“ - ausgewählte Aufgaben/Übungen aus der Community „Deutsch für dich“
Teil 3: Evaluation & Test	- Online-Test aus dem Moodle-Kursraum Studio d

Tab. 5-2: Aufbau einer Lerneinheit auf der Lernplattform

Die Einteilung der Lernaktivitäten und die Auswahl von Lerninhalten und -materialien in Tab. 5.3 orientieren sich in erster Linie an den Kannbestimmungen des GeR für das Sprachniveau A2 sowie an ihre Umsetzung im Lehrwerk Studio d A2.2. Sie sind darüber hinaus von den Zielen der Lernergruppe abhängig. Diese Umsetzung ist in der Formulierung der Lernziele in jeder Lektion im Lehrbuch formuliert (siehe Abb. 5-2). In der Regel beginnt eine Lerneinheit auf der Lernplattform deswegen mit der Zielformulierung. Danach besteht sie aus drei Teilen mit vielen der genannten Aufgaben. Mit diesen drei Teilen bestehen in jeder Einheit für alle KTN unterschiedliche Lernmöglichkeiten. Auch im obligatorischen Teil können die KTN auswählen, ob sie die Wiki- oder Forum-Aufgabe oder beide bearbeiten möchten. Der erste Teil jeder Einheit wird als obligatorisch betrachtet, weil die vietnamesischen Deutschlerner wie ausgeführt teilweise passiv lernen. Sie fordern einen vorstrukturierten Kurs sowie die Begleitung der Lehrkräfte und auch die Möglichkeit zur Selbstevaluation, wie das Auswertungskapitel (Kap. 7.6.2.3) anhand von Beispielen der KTN belegt. Insbesondere im freiwilligen Teil müssen die KTN nicht alle Aufgaben und Übungen, sondern nur bestimmte jener Lernbereiche bearbeiten, mit denen sie noch Schwierigkeiten haben. Nicht nur schwache, sondern auch starke Lerner können mit ihrem eigenen Tempo lernen, um ihre individuellen Lernziele zu erreichen, z. B. ihre landeskundlichen Kenntnisse erweitern, was aus zeitlichen und technischen Gründen (kein Internetanschluss im Klassenraum) im Präsenzunterricht nicht möglich wäre. Im Folgenden ist die Struktur der Lerneinheit 08 „Kultur erleben“ der Online-Phase exemplarisch abgebildet.

Einheit 08: Kultur erleben

LERNZIELE

- über kulturelle Interessen sprechen
- eine Stadtbesichtigung planen
- einen Theaterbesuch organisieren
- über Vergangenes sprechen und schreiben
- Zeitadverbien: *damals, früher / heute, jetzt*
- Verben im Präteritum: *er lebte, es gab*



TEIL 1 (OBLIGATORISCH)

Wählen Sie bitte eine Aufgabe zum Bearbeiten aus!



Wiki: Besichtigung der Stadt "Weimar"



Redemitteln für die Präsentation Weimarprojekt



Spiel: Personen raten



TEIL 2: SELBSTLERNEN (FREIWILLIG)

Wiederholung

- 8.1 - Über kulturelle Interessen sprechen (S. 30)
- 8.2 - Eintrittskarten kaufen (S. 31)
- 8.3 - Zeitadverbien: *damals, früher / heute, jetzt* (S. 31)
- 8.4 - Verben im Präteritum: *er lebte, ich arbeitete, es gab* (S. 33-34)
- 8.5 - Video: Auf Goethes Spuren

Erweiterung

- Hörverstehen, Verben im Präteritum, Video "Goethe und Schiller"
- Landeskundliches Lernen "Weimar" - SCHWIERIG



TEIL 3: TEST UND SELBSTEVALUATION



Einheit 08 - Test

Abb. 5-2: Beispiel für den Aufbau der Lerneinheit 08 in der Online-Phase

Die Abb. 5-2 zeigt, dass Lerneinheit 08 mit der Formulierung von Lernzielen anfängt und drei Teile umfasst. Im obligatorischen Teil können die KTN die Wiki- oder Forum-Aufgabe auswählen und lösen. Im zweiten Teil werden unterschiedliche Aufgaben/Übungen angeboten, um z. B. den Wortschatz zum Thema „Kultur“ oder Grammatikphänomene wie „Verben im Präteritum“ zu üben. Im Erweiterungsteil stehen interaktive Übungen zum Hörverstehen/Hörsehverstehen sowie zum Grammatiktraining und eine landeskundliche Lernaufgabe zum Thema „Weimar“ bereit. Das Thema „Kultur“ sowie „Weimar“ und die

Lerninhalte einschließlich der Grammatikstrukturen werden bereits im Präsenzunterricht vermittelt. Die Beschreibung der ausgewählten Aufgaben/Übungen sowie die Auswahlbegründung findet sich in Kap. 5.2.3 und 5.2.4. In Einheit 8 sind die Aufgaben nicht nach „obligatorisch, freiwillige Wiederholung, freiwillige Erweiterung“ kategorisiert, sondern nach ihrer Funktion: zum Selbstlernen, zum kooperativen Lernen und zum erweiterten, vertieften Lernen.

Wie die KTN die dargelegten Entscheidungen über die Struktur der Inhalte der Online-Phase wahrnehmen, insbesondere den ersten, obligatorischen Aufgabenteil sowie den zweiten Teil mit freiwilligen Aufgaben, wird in Kap. 7.6.2.3 skizziert. Zunächst sollen jedoch Aufgaben und Übungen der drei Teile konkreter beschrieben werden.

5.2.3 Interaktive Übungen zum Selbstlernen

Im Rahmen des BLK werden interaktive Übungen zum Selbstlernen aufgrund der inhaltlichen Abstimmung mit dem Lehrwerk Studio d eingebaut, das im Präsenzunterricht verwendet wird. Weil die Beschreibung des eingesetzten BLK zum Verfolgen der subjektiven Einschätzung des Lernprozesses mit der Online-Phase sowie dem Umgang mit bestimmten Aufgaben der KTN dient, stehen im nachfolgenden Kapitel Aspekte der digitalen Selbstlernmaterialien bzw. der angebotenen IAÜ der Online-Phase für die Auswertung bei der Darstellung im Mittelpunkt. Dazu gehören Lernbereiche, Übungstypen, Schwierigkeitsgrad, Feedback und Aufgabenstellungen, welche zum Selbstlernen mit digitalen Medien von großer Bedeutung sind (vgl. Kap. 2.3.3).

5.2.3.1 Lernbereiche

Neben den IAÜ aus dem vorhandenen Moodle-Kurs von Studio d zur Wiederholung, werden auch andere interaktive Übungen aus dem lehrwerkbegleiteten Online-Angebot des Lehrwerks im Erweiterungsteil jeder Einheit integriert. Mit den IAÜ haben die KTN die Möglichkeit, vermittelte Lerninhalte des Präsenzunterrichts zu üben und zu vertiefen. Wie die Ausführungen der Kap. 3.2.2 und 5.2.1 zur Verteilung und Kombination der beiden Lernphasen des BLK zeigen, ist die Online-Phase aufgrund des zeitflexiblen Lernens und der individualisierten Förderungsmöglichkeiten geeignet, um Grammatik, Wortschatz und rezeptive Sprachfertigkeiten zu trainieren, wie es sich einige KTN vor Kursbeginn wünschten (vgl. Kap. 5.1.1). Im Vergleich zum zeitlich eingeschränkten Präsenzunterricht haben die IAÜ in der Online-Phase gar den Vorteil, dass die KTN nach der Aufgabebearbeitung eine unmittelbare Rückmeldung auf ihre Eingabe erhalten (vgl. Kap. 2.3.3.4).

In jeder Einheit der Online-Phase können die KTN drei bis fünf Übungen zur Wiederholung oder Erweiterung der vermittelten Grammatikphänomene sowie zur Einübung der gelernten Wörter des Präsenzunterrichts (siehe Tab. 5-2) machen. Daneben haben sie die Gelegenheit, in der Online-Phase ihre Lesefertigkeit in einer Leseübung, die Hörfertigkeit mit Höraufgaben und das Hör-Seh-Verstehen mit Video-Aufgaben zu trainieren (vgl. Anhang 01). Dabei kann die Hörfertigkeit mit acht Video- und vier Höraufgaben im Wiederholungs- und Erweiterungsteil individuell geübt werden. Die Hörfertigkeit gilt als eine der großen Lernschwierigkeiten vietnamesischer Deutschlerner sowie der Zielgruppe im vorliegenden Projekt (vgl. Kap. 7.2). In der Online-Phase können die KTN mit ihrem eigenen Tempo ihre rezeptiven Fertigkeiten mit IAÜ (effektiv) trainieren, weil sie bspw. Zeit dafür haben, so häufig Zurückzuspulen wie sie möchten.

Bei der Bewertung des Deutschlernens mit den angebotenen IAÜ werden Lernmöglichkeiten zum „Grammatik- und Wortschatztraining“ und zum „Fertigkeitstraining“ von den KTN wiederholt erwähnt. Diese Potenziale werden in den Kap. 8.4.2 und 8.4.3 im Detail ausgewertet.

5.2.3.2 Übungstypen und Feedback

Insgesamt gibt es auf der Lernplattform 43 interaktive Übungen/Aufgaben im Wiederholungsteil und 29 Übungen im Erweiterungsteil, die zum Wiederholen, Trainieren bzw. Erweitern des Lesens, des Hörens, der Grammatik, des Wortschatzes, der Landeskunde und des Hör-Seh-Verstehens (mit Videos) dienen. Insgesamt gibt es acht verschiedene Übungstypen, deren Namen unverändert von den Originalmaterialien übernommen werden: *Classic Multiple Choice*, *Text Multiple Choice*, *Lückentext*, *Drag and Drop*, *Connect it* (Verbinden/ Zuordnen), *Textchecker*, *Textmarker* und *Unscramble Sentences/Unscramble Words* (Sortieren; vgl. Anhang 02). An dieser Stelle sollen ein paar Übungstypen nebst ihrer Interaktionsformen und Feedbacktypen anhand einer Beispielübung vorgestellt werden.

a) Classic Multiple Choice

Die meisten interaktiven Übungen des Lernangebots in der Online-Phase, die dem Übungstyp „Classic Multiple Choice“ zugehören, dienen dem Training der Hör- und Lesefertigkeit. Bei diesem Übungstyp müssen die Lernenden die richtige Antwort oder mehrere richtige Antworten auswählen. Dabei können Illustrationen, Hörtexte oder Videosequenzen helfen. Während die Lernenden bei den IAÜ des Wiederholungsteils ihre Auswahl korrigieren können, ist eine Korrektur bei denen des Erweiterungsteils nicht möglich. Am Ende klicken auf „Prüfen“ und sehen, ob sie die Übungen korrekt bearbeitet haben.

Hören Sie das Interview mit Michael und kreuzen Sie an. Klicken Sie dann auf „Prüfen“.

Was ist richtig?

- Michael hat eine Ausbildung zum Flugzeugbauer gemacht. ✓
- Jetzt studiert er in Dresden. ✓
- Das Studium macht ihm keinen Spaß.
- Er wohnt in einem kleinen Ort in der Nähe von Dresden. ✗
- Das Geld für sein Studium verdient er mit verschiedenen Jobs. ✓
- Nach dem Studium möchte er ins Ausland gehen. ✗

Aktuell: 4/6
Ihr bestes Ergebnis: 5/6

Prüfen Zurücksetzen Hilfe

Multiple Choice
Hier müssen Sie die richtige Antwort auswählen. Die Illustrationen, Hörtexte oder Videosequenzen helfen dabei. Klicken Sie das richtige Objekt an. Sie können Ihre Auswahl korrigieren. Klicken Sie am Ende auf "Prüfen".

Abb. 5-3: Beispielübung für den Übungstyp *Classic Multiple Choice*

Als einfaches Feedback für ihre Eingaben erhalten die Lernenden bei richtigen Antworten ein grünes Häkchen und bei falscher Auswahl ein rotes Kreuz. Darüber hinaus wechseln die Farben des Kästchens sowie der Auswahlelemente dementsprechend auf Grün oder Rot. Nach dem ersten Bearbeitungsversuch haben die Lernenden vier Möglichkeiten:

- Knopf „Falsche Objekte zurücksetzen“ anklicken: Nur die rot markierten Auswahlelemente werden zurückgesetzt (und schwarz angezeigt). Die Lernenden können nun ihre Auswahl korrigieren. Dank der sichtbar bleibenden richtigen Antworten in Grün stehen weniger Antworten zur Auswahl, wodurch die Aufgabe leichter fällt. Nach dem zweiten Versuch ist ein Zurücksetzen das wiederholte Anklicken auf den Knopf „Falsche Objekte zurücksetzen“ nicht mehr möglich. Den Lernenden verbleiben drei weitere Knöpfe.
- Knopf „Alles Anzeigen“: Alle richtigen Antworten erscheinen sofort in grüner Farbe. Die Lernenden erfahren so die gesuchte Lösung.
- Knopf „Zurücksetzen“: Die Übung erscheint komplett wie vor dem ersten Versuch und die Lernenden können sie von Anfang an neu bearbeiten.
- Knopf „Fertig“: Das Übungsfenster wird geschlossen.

Grundsätzlich lässt sich der Bearbeitungsprozess mit diesem Übungstyp so zusammenfassen, dass die Lernenden eine Übung entweder zweimal machen (da der Knopf nach dem zweiten Versuch verschwindet) oder die Aufgabe beliebig häufig zurücksetzen. Demzufolge können die

Lernenden eigentlich Übungen entweder zweimal (weil der Knopf nach dem zweiten Versuch verschwunden hat) oder beliebig bei dem Knopf „zurücksetzen“ machen. In beiden Fällen können sie neben einem einfachen Feedback (Richtig/Falsch-Wertung) auch ein elaboriertes Feedback anfordern, bei dem ihre aktuellen Arbeitsergebnisse sowie ihr bestes Ergebnis in der unteren Ecke des Bildschirms dargestellt werden.

Abgesehen von diesen Feedbackformen ist ein differenziertes Feedback in diesem Übungstyp nicht vorhanden (vgl. Kap. 2.3.3.4 und Biechele et al. 2003: 18). Dieses kann auch in elaborierter Form über Bilder, Grafiken und Tabellen als Verstehenshilfe oder komplexen Texten als Musterlösung, Animationen (Grammatikdarstellungen) und Videos zur Begründung der richtigen Lösungsauswahl geschehen (vgl. ebd.).

Bei diesem Übungstyp kann zwar der Knopf „Hilfe“ angesteuert werden. Dieser aber hat mit Feedback bzw. mit Hinweisen auf Fehler nichts zu tun, sondern gibt Ratschläge für die Art und Weise, wie die Lernenden mit diesen Übungen arbeiten können.

Im Vergleich zu den „Multiple-Choice“-Übungen des Wiederholungsteils können die Lernenden alle IAÜ des Erweiterungsteils nur einmal¹⁴⁶ bearbeiten, weil sie nach dem ersten Anklicken des richtigen Elementes sofort sowohl eine Rückmeldung auf ihre Eingabe als auch die Lösung bekommen. Bei richtigen Antworten erscheinen die Anzeige „Richtig“ und die korrekte Antwort in grüner Farbe. Hingegen erhalten sie bei falscher Auswahl die Rückmeldung „Das stimmt leider nicht“. Gehen sie zur nächsten Übung über, können sie die bereits bearbeitete Übung zwar erneut anklicken. Dies ist jedoch reizlos, da die Lösung bereits angezeigt wurde. Wie bei allen IAÜ des Wiederholungsteils wird hier ausschließlich einfaches Feedback angeboten. In einigen Übungen zur Wortschatzwiederholung oder zu einfachen Grammatikphänomenen (z. B. Artikeln) reicht ein einfaches Feedback in der Regel, um den Verstehensprozess einzuleiten. Elaboriertes oder differenziertes Feedback wäre eher in Übungen mit anderen Lernzielen wie dem „Erwerb der Sprachfertigkeiten“ nötig, damit die Lernenden verstehen, warum ihre Eingaben als falsch beurteilt wurden, und diese bestenfalls mithilfe eines Hörtextes oder einer Videosequenz selbst korrigieren. Wann bzw. nach wie vielen Klicks die Lösung in der IAÜ erscheint, ist für die KTN nach der Aufgabenbearbeitung wichtig. Im vorliegenden Projekt wurden unterschiedliche Varianten bevorzugt, wobei viele KTN erst einige Anläufe unternehmen, bevor sie sich die richtige Lösung anzeigen lassen (etwa IB5, vgl. Kap. 8.1 und 8.3). Ideal für sie wäre es, wenn sie selbst bestimmen könnten, wann die Lösung eingblendet und welche Feedback-Form angewendet wird. Die Auswertungen in Kap.

¹⁴⁶ Denkbar ist, dass Feedback und einmaliger Versuch entwickelt wurden, weil die IAÜ im Erweiterungsteil sehr einfach und kurz ausfallen.

8.3 zeigen dabei, dass nicht immer und von allen KTN ein elaboriertes Feedback präferiert wird.¹⁴⁷

b) Lückentext

Diese folgende Übung hat viele gemeinsame Interaktionsformen mit dem Übungstyp „Drag and Drop“, obwohl dies dem Übungstyp „Lückentext“ zugeordnet wurde. In der Regel sollen die Lernenden mögliche Lösungen die Lücken sollen die Lernenden eigentlich die vorgegebenen Wörter mit der Maus zu ziehen (Drag) und an die richtige Stelle zu manövrieren (Drop). Der Vorteil der Wortvorgaben besteht darin, dass die Lernenden Tippfehler vermeiden und dadurch dezidiert Grammatikstrukturen fokussieren können. Erneut gleichen die Rückmeldungsmöglichkeiten dieses Übungstyps der „Multiple Choice“-Übung: Die richtige Eingabe wird in Grün und mit einem grünen Häkchen angezeigt, während die falsche Eingabe in Rot und mit einem roten Kreuz erscheint.

Während die zu ergänzenden Wörter bei den Lückenübungen des Wiederholungsteil vorgegeben sind, müssen die Lernenden bei diesem Übungstyp im Erweiterungsteil die zu ergänzenden Wörter richtig konjugieren und selbst eintippen.

¹⁴⁷ Ein ähnlicher Übungstyp in diesem Lernangebot ist „Text Multiple Choice“. Der Unterschied besteht darin, dass die auszuwählenden Elemente nicht kontextlos sind, sondern Lücken in einem Text ergänzt werden sollen (siehe Übungstyp „Lückentext“ in Abb. 5-4). Aus diesem Grund müssen die Lernenden in der Regel nicht nur diese Elemente, sondern auch den zusammenhängenden Kontext verstehen, in dem sie sich befinden.

Als Feedback stehen den Lernenden dieselben vier Möglichkeiten zur Verfügung, wie im Übungstyp „Classic Multiple Choice“. Auch ein elaboriertes Feedback, das Auskunft über die Lernergebnisse gibt, bleibt vorhanden. Zwischen den Übungstypen „Classic Multiple Choice“ und „Text Multiple Choice“ des Erweiterungsteils besteht der kleine Unterschied, dass das ausgewählte Wort nach der Rückmeldung wieder sichtbar wird. Häufig kann das Anzeigen des falsch eingegebenen Wortes als ein konkreter Hinweis für die Lernenden gelten, um die falsche Eingabe zu verdeutlichen. Besonders sinnvoll wäre dies, wenn viele Wörter zur Auswahl stehen. Dadurch können es sich die Lernenden ersparen, ihre Eingabe mit der Lösung zu vergleichen.

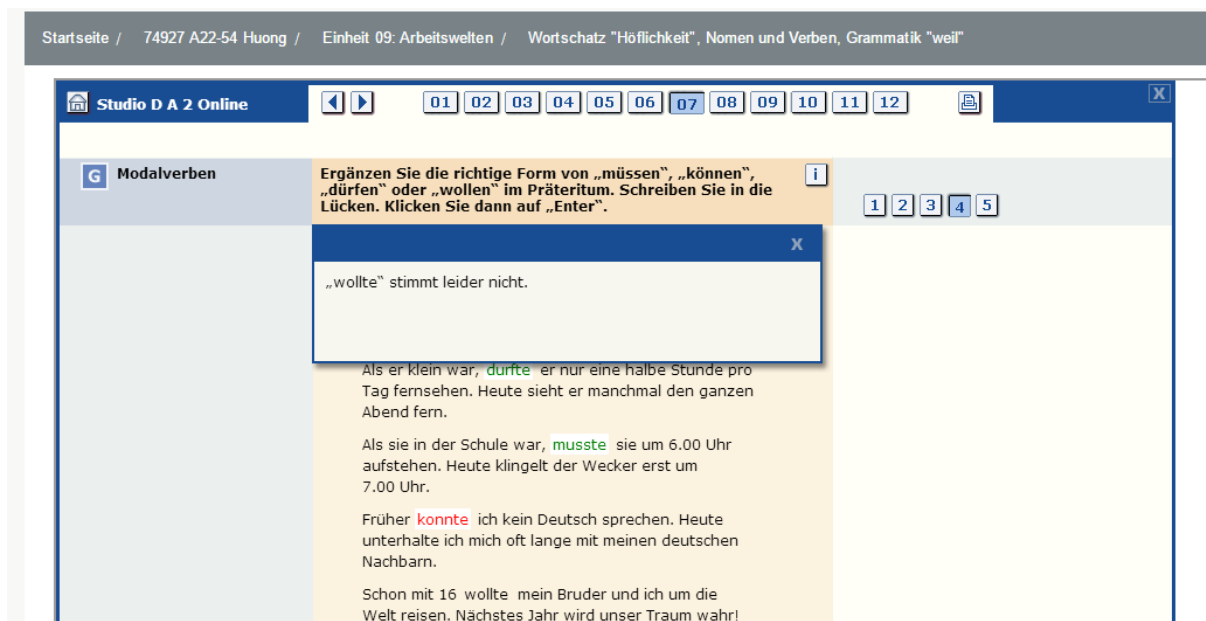


Abb. 5-4: Beispielübung für den Übungstyp „Lückentext“ im Erweiterungsteil

Als Rückmeldung bleibt die richtige Antwort in der Lücke in Grün stehen, dagegen wird die falsche Eingabe gelöscht und durch die Lösung in Rot ersetzt. Jedoch bleibt die Möglichkeit zum Vergleichen von Lösung und Eingabe, weil die falsche Eingabe in der Rückmeldung zu sehen ist: Im abgebildeten Beispiel stehen vier Modalverben im Präteritum zur Lückenergänzung zur Verfügung, wobei das Anzeigen der falschen Eingabe *wollte* für den Vergleich mit der Lösung *konnte* sinnvoll sein könnte, falls die Lernenden vergessen haben, welches Wort sie ausgewählt haben.

Allgemein gibt es auch in diesem Übungstyp nur beschränkte Feedbackmöglichkeiten bzw. kein differenzierteres Feedback, das lückenspezifische Hilfestellungen anböte. Beispielsweise können alternative Antworten von Lernenden akzeptiert werden, bei denen orthografische Fehler wie Groß-/Kleinschreibung oder vertauschte Buchstaben zu finden sind. Entweder werden die falschen Buchstaben oder aber der korrekte Teil der Antwort farblich markiert (vgl. auch Kap.2.3.3.4).

c) Drag and Drop oder Zuordnung (Verbinden/Connect it)

Als häufigste Form des Übungstyps „Zuordnung“ werden „Drag and Drop“-Übungen in vielen spielerischen Online-Übungsangeboten verwendet (vgl. Rüschoff 2007: 428). Dabei sollen Lernende Elemente mit der Maus über den Bildschirm bewegen und an der richtigen Stelle platzieren. Dies kann Lernern, die noch nicht gut mit Computern umgehen können,

Schwierigkeiten bereiten (vgl. ebd.) und betraf in diesem Projekt KTN wie z. B. IB12, WH10 gilt.¹⁴⁸

12.1 Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen - Google Chrome
www.cornelsen-moodle.de/file.php/5/moddata/scorm/562/wbt/index.html

Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen 1 | 1

studio d
Deutsch als Fremdsprache

Kennen Sie die Erfindungen? Ergänzen Sie das Rätsel. Klicken Sie dann auf „Prüfen“.

Das Lösungswort ist ein Amt, an dem man Erfindungen anmeldet.

K A F F E E F I L T E R F E R N S E H E R S T R A ß E N B A H N

S C H I F F S S C H R A U B E D I E S E L M Ö T O R

1. Damit putzt man sich die Zähne.
2. Damit gehen Kopfschmerzen weg.
3. Damit macht man Schuhe zu.
4. Damit informieren und entspannen sich Menschen.
5. Damit fahren Menschen täglich ins Büro.
6. Damit macht man ein heißes Getränk.
7. Damit bewegt man große und kleine Schiffe.
8. Damit bringt man ein Auto in Fahrt.
9. Damit macht man ein heißes schwarzes Getränk.

Z A H N P A S T A K L E T T V E R S C H L U S S
A S P I R I N ✓
T E E B E U T E L

Aktuell: 1/9
Ihr bestes Ergebnis: 0/9

Prüfen Zurücksetzen Hilfe

Abb. 5-5: Beispielübung für den Übungstyp „Drag and Drop“ im Wiederholungsteil¹⁴⁹

Während bei Drag-and-Drop-Übungen anderer Lernangebote das zugeordnete Element bei falscher Zuordnung wieder an seinen ursprünglichen Platz zurückspringt, bleibt die Eingabe hier an seiner zugeordneten Stelle.¹⁵⁰ Nach der Aufgabenbearbeitung erhalten die Lernenden dieselben Feedbackformen wie in den anderen Übungstypen: Die richtige Antwort erscheint in Grün mit einem grünen Häkchen und die falsche Antwort in Rot mit einem roten Kreuz.

In der Zuordnungsübung des Erweiterungsteils im folgenden Beispiel verbinden die Lernenden Elemente, indem sie zuerst auf ein Element links und dann auf das passende Element rechts klicken.

¹⁴⁸ Manche KTN aus ländlichen Provinzen besitzen keinen eigenen Computer und können nach ihrer Selbsteinschätzung nicht gut mit ihnen umgehen. Außerdem verweigerten einige KTN das computer- und internetgestützte Lernen, weil sie dabei von anderen Faktoren und Angeboten im Internet, z. B. von sozialen Netzwerken, abgelenkt würden (vgl. Kap. 8.1).

¹⁴⁹ 12.1 - Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen (S. 96) im Moodle-Kursraum des Lehrwerks Studio d A2.

¹⁵⁰ Bei dieser Übungs- und Feedbackgestaltung stellt sich die Frage, welche Variante sinnvoller und welche in Bezug auf die technische Realisierung einfache wäre. Weder in den bisherigen Forschungen zum Thema Fremdsprachenlernen mit IAÜ, noch im vorliegenden Projekt wird dieser Frage nachgegangen (vgl. Kap. 2.3.3.4 und Kap. 8.3).

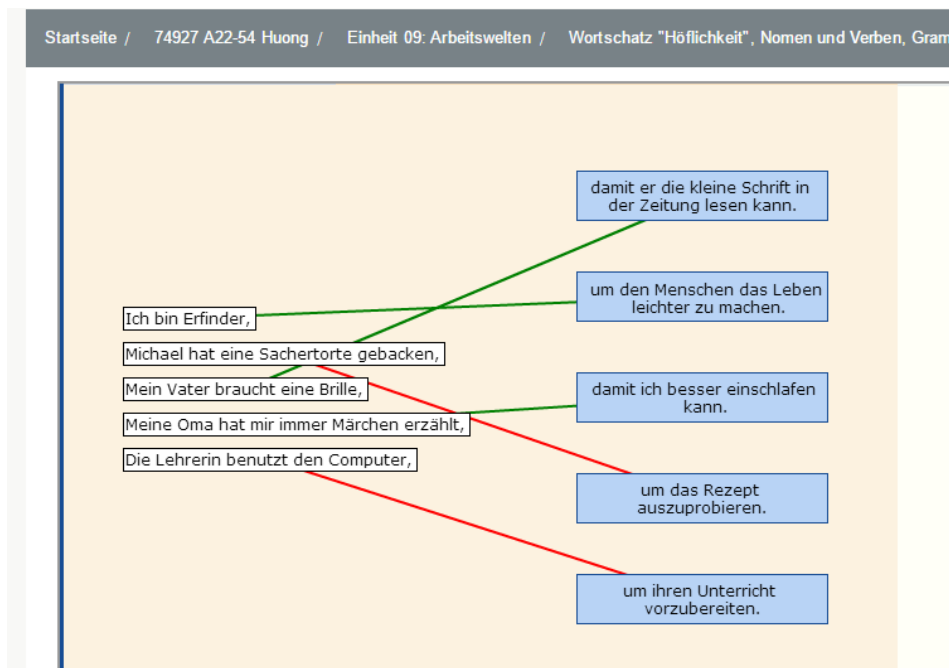


Abb. 5-6: Beispielübung für den Übungstyp „Zuordnungsübung“ im Erweiterungsteil

In der Zuordnungsübung in Abb. 5-6 können die Lernenden wie in anderen IAÜ des Erweiterungsteils nur einmal klicken, weil sie danach sofort das Feedback sehen: Bei einer richtigen Verbindung wird die Verbindungslinie grün, bei einer falschen Zuordnung wird die Verbindungslinie automatisch gelöscht und durch ersetzt. Am Ende geschieht das Anzeigen verschiedenfarbiger Verbindungslinien geschehen. Diese Art der Rückmeldung ermöglicht es Lernenden nicht, die richtige Lösung mit ihrer falschen Zuordnung zu vergleichen, was sie sicherlich nicht zufriedenstellt.

e) Textchecker

Zu diesem Übungstyp finden die Lernenden nur zwei IAÜ im Wiederholungsteil (vgl. Anhang 03).

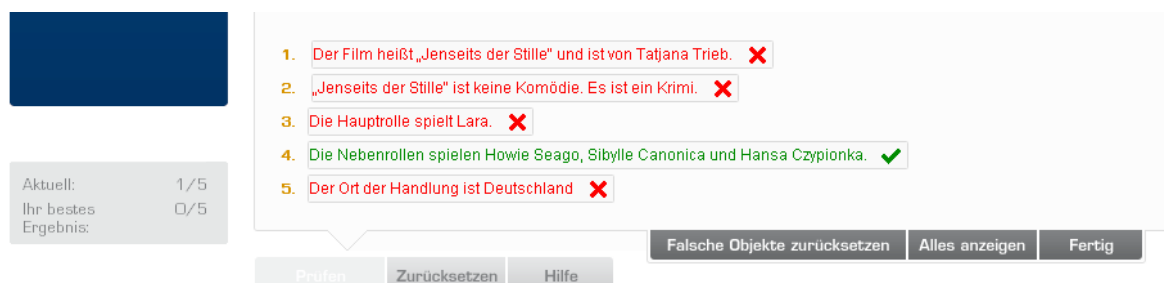


Abb. 5-7: Beispielübung für den Übungstyp „Textchecker“¹⁵¹

¹⁵¹ Wiederholungsteil, Einheit 11 „Mit allen Sinnen“: 11.2 - Über einen Film sprechen (S. 83).

In Abb. 5-7 wird die Lesefertigkeit mit Hilfe des Übungstyps „Textchecker“ trainiert. Bei diesem müssen die Lernenden Fehler finden und korrigieren. Per Mausklick markieren sie den Fehler und dann die korrekte Lösung im dadurch entstehenden Baukasten. Im Vergleich zu einer Papierversion fällt Lernenden die Fehlerkorrektur mit einem Stift vermutlich leichter. Zudem können farbig markierte oder unterstrichene Fehler leichter als solche erkannt werden. Auch hier entsprechen Feedback und Rückmeldungen den anderen Typen. Jedoch besteht ein Problem mit der Fehlerantizipation: Im fünften Satz der abgebildeten Übung fehlt im Vergleich zur Musterlösung nur der Punkt. Eine tolerante Fehlerantizipation findet nicht statt, weshalb Missverständnis und Unsicherheit bei den Lernenden entstehen können (vgl. Kap. 2.3.3.4). Das heißt: die Fehler werden nicht tolerant genug antizipiert, was Missverständnis und die Unsicherheit bei den Lernenden verursachen kann. Im vorliegenden Projekt haben KTN wie IB1 und IB12 ausdrücklich gesagt, dass sie manchmal nicht verstanden, warum ihre Eingaben in den IAÜ falsch seien. Aus den vorhandenen Datensätzen geht jedoch nicht hervor, bei welchen Übungstypen sie das Feedback nicht verstanden (vgl. Kap. 8.3).

f) Sortieren bzw. Unscramble Sentences

Bei diesem Übungstyp müssen die Lernenden Satzteile in die richtige Reihenfolge bringen, indem sie einen davon anklicken und ihn an die richtige Position ziehen. Sie dürfen ihre Wahl während der Bearbeitung korrigieren. Am Ende klicken Sie auf „Prüfen“, um ihre Arbeitsergebnisse zu kontrollieren. Die unten dargelegte Übung ist die einzige dieses Übungstyps im Wiederholungsteil. Dort müssen die Lernenden einen Dialog zuordnen. Im Vergleich zur Papierversion dieser Übung können Lernende hier flexibel mit der Maus verschiedene Positionen ansteuern, statt Fehler mit einem Stift und einem Radiergummi aufwändig wegzuradieren. Wie andere Übungstypen besteht der Nachteil darin, dass die Lernenden nur zwei Versuche haben, was schwächeren Lernenden schwer fällt.

Wenn man Übungen dieses Typs im Erweiterungsteil mit denen des Wiederholungsteils vergleicht, stellen beide während der Bearbeitung Korrekturmöglichkeiten zur Auswahl: So können die Lernenden Satzteile bzw. Sätze flexibel und beliebig verschieben oder die falsche Auswahl erneut anklicken – diese springt sodann zurück an ihren ursprünglichen Platz. Allerdings unterscheiden sie sich deutlich in ihrer Reaktion auf die richtige Zuordnung. Während diese in der oberen Übung grün stehen bleibt, gibt es in der unteren Übung keinen Farbunterschied zwischen richtigen und falschen Positionen der Sätze. Als Reaktion auf die ganze Übung des Erweiterungsteils erfolgt die Rückmeldung „Das stimmt leider nicht.“ Alle Sätze sind in Rot. Mit dieser Art der Rückmeldung können Lernende nur wenig anfangen: Sie

können sie nicht mit der Lösung vergleichen, weil sie ihre Arbeitsergebnisse nicht mehr sehen. Sie erfahren bloß, dass alle Zuordnungen falsch waren, obwohl einige sehr wohl als richtig beurteilt werden sollten. In diesem Fall ist das Feedback aus Lernersicht in den Worten Röslers (2004: 187) tatsächlich „dumm“, weil die Arbeitsergebnisse verfälscht/manipuliert wurden. Das führt dazu, dass die Lernenden sich nach der Aufgabenbearbeitung unwohl fühlen und das Lernen abbrechen könnten, weil sie dem Feedback nicht trauen, wie auch Probanden in der Studie Nandorfs (2003: 316ff) monieren. Im vorliegenden Projekt haben die KTN ihr Misstrauen am Feedback zwar nicht ausdrücklich geäußert (vgl. Kap. 8.3).

Zusammengefasst gestalten sich die IAÜ in der Online-Phase mit neun unterschiedlichen Übungstypen vielfältig und abwechslungsreich. Neben den sechs beschriebenen Übungstypen sind andere Übungstypen seltener zu finden, wie etwa *Textmarker*, *Unscramble Words*. Viele, wenn auch nicht alle KTN sind mit der Übungsvielfalt zufrieden. Gründe für ihre (Un-)Zufriedenheit werden in Kap. 8.2 dargestellt.

Auf Ebene des Feedbacks finden sich in den angebotenen IAÜ überwiegend einfaches, manchmal elaboriertes, aber kein differenziertes Feedback. Zeitpunkt und Anzahl an Bearbeitungsversuchen sind in diesen Übungen sehr beschränkt und somit für den Lernprozess kontraproduktiv. Im Vergleich zwischen IAÜ im Wiederholungs- und Erweiterungsteil besteht der Unterschied, dass die Lernenden beim ersterem nur zwei Versuche wagen dürfen, bevor die Lösung erscheint, während diese im Erweiterungsteil bereits nach der ersten Eingabe erscheint. Für die KTN stellt dieser Unterschied einen Vorteil beim Deutschüben dar. So will etwa IB5 eine IAÜ so lange bearbeiten, bis seine Eingabe richtig ist. Durch mehrmaliges Versuchen muss IB5 sich Gedanken über seine falsche Eingabe und weitere Lösungsvorschläge machen. Damit geht einher, dass das Gelernte stärker aktiviert werden kann.

Zum Umgang mit den vorhandenen Feedbackformen sowie zu ihrer Effektivität beim Deutschlernen wurden von den KTN unterschiedliche Meinungen geäußert, welche in Kap. 8.3 analysiert werden. KTN divergierender Lernerfahrungen, Sprachniveaus etc. haben unterschiedliche Rückmeldungsbedürfnisse in den IAÜ. Für manche reicht ein einfaches Feedback mit Richtig-/Falsch-Wertung, weil sie zuerst selbst die Lösung finden möchten. Deswegen ist es bei der Aufgaben- und Feedbackgestaltung wichtig, dass die KTN wählen können, wann und welche Feedback-Form sie in welcher IAÜ bevorzugen. Allerdings ist es im vorliegenden Projekt nicht möglich, den Bearbeitungsprozess der einzelnen IAÜ zu verfolgen, weil die Online-Phase außerhalb des Präsenzunterrichts stattfindet. Anhand ihrer

Einschätzungen in Lernprotokollen, dem Evaluationsbogen und retrospektiven Interviews sind diese Prozesse nur subjektiv beschreibbar.

5.2.3.3 Besonderheiten der angebotenen IAÜ in der Online-Phase

Außer der (wohl bedeutendsten) Interaktionsform des Feedbacks verfügen die IAÜ der Online-Phase noch über einige Besonderheiten, die den Lernprozess sowie das Lernergebnis und die Einschätzung der KTN zur Online-Phase positiv und negativ beeinflussen können (vgl. Kap. 8.1). Dazu gehören Zugänglichkeit, die inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht, Aufgabengestaltung, Binnendifferenzierung und das bereits erwähnte Feedback.

Zugänglichkeit der IAÜ

Aufgrund der inhaltlichen Abstimmung mit dem Präsenzunterricht werden lehrwerkbegleitete IAÜ der Online-Phase direkt aus dem vorhandenen Angebot des Lehrwerks Studio d in der Lernplattform eingebaut.



Abb. 5-8: Zugang zu IAÜ im Wiederholungsteil

Der Zugang zu den interaktiven Übungen auf der Lernplattform ist es für die Lernenden teils schwierig: Sie müssen im Wiederholungsteil den Benutzernamen und das Passwort eingeben, auf „Start“ klicken und können erst dann die Übung auf einem Pop-up-Fenster bearbeiten. Das heißt, sie müssen ein paar klicken, bevor sie IAÜ im Wiederholungsteil bearbeiten können.

Im Erweiterungsteil müssen sie zuerst die Einheit und dann die Einheit auswählen. Dieser technische Umweg einschließlich komplexerer Interaktionen mit der Benutzeroberfläche ist besonders für Anfänger schwer, die noch keine Erfahrungen mit Online-Lernen gemacht haben und zum ersten Mal viele Dinge auf der Lernplattform zum ersten Mal erleben. Ein negativer

Erstkontakt¹⁵² mit dem Lernangebot kann zu Demotivierung oder zum Abbruch des Lernprozesses führen, wie das vorliegende Projekt auch belegt (vgl. Kap. 7.5.4 und 8.5.1).

Inhaltliche Abstimmung

Aus didaktisch-methodischer Sicht sind die IAÜ Lernangebot eng mit dem Lernstoff im Präsenzunterricht verbunden. Daher ist es nicht möglich auf andere Themen einzugehen, wie neue Lexik oder grammatische Strukturen (vgl. Kap. 3.2.2). Die inhaltliche Abstimmung gilt im Vergleich zu anderen internetgestützten Lernangeboten jedoch als Vorteil der Online-Phase. Sie verwirrt die Lernenden weniger, weil die Lerninhalte bereits im Präsenzunterricht vermittelt wurden und auf der Lernplattform übersichtlich und verständlich dargestellt sind. Aus den gewonnenen Daten (vgl. Kap. 8.2) geht hervor, dass diese inhaltliche Abstimmung von den KTN als vorteilhaft zum Deutschlernen mit der Online-Phase betrachtet wird. So ist etwa IP10 der Meinung, dass diese sein entscheidender Grund zum Deutschlernen mit der Lernplattform sei und von ihm als eines der drei wichtigsten Potentiale wahrgenommen wird.

Auch aufgrund der inhaltlichen Abstimmung mit dem Präsenzunterricht ähneln die IAÜ im Wiederholungsteil der Online-Phase den Übungen im Übungsbuch (vgl. Kap. 5.1.2.1 und 5.2.2). Viele KTN nehmen diese Ähnlichkeit als negativ wahr, wie in Kap. 8.5.2 beleuchtet wird.

Aufgabengestaltung

Die IAÜ auf der Lernplattform sind vielfältig und teilweise spielerisch gestaltet, was Lernende motiviert.¹⁵³ In der Aufgabenbeschreibung werden entweder Lerninhalte („Verben mit Akkusativ / Verben mit Dativ [S. 85]“) oder Lernziele der Übungen wie z. B. „11.1 - Emotionen erkennen und Emotionen ausdrücken (S. 82)“ genannt, die zur Orientierung bei der Übungsauswahl dienen. Bisher gibt es kaum Untersuchungen, die erforschen, wie Aufgabenbeschreibungen auf fremdsprachendidaktischen Lernplattformen zu gestalten sind (lang oder kurz, mit Lerninhalt, Lernziel oder mit beiden). Die Übungsreihe der IAÜ im Wiederholungs- und Erweiterungsteil besteht in der Regel aus drei bis fünf Übungen, was nach meiner Sicht für die Lerndauer geeignet ist.¹⁵⁴ Außerdem wird in diesen Übungsreihen Rücksicht auf die Übungsprogression genommen, was besonders beim Grammatiklernen von

¹⁵² Der Erstkontakt spielt eine wichtige Rolle für den Eindruck der Lernenden und auch für die Entscheidung, ob sie weiter damit lernen wollen. Dafür sind die Benutzerfreundlichkeit und vor allem die Zugänglichkeit des Lernprogramms von großer Bedeutung (vgl. Kap. 7.5.5).

¹⁵³ Die Motivation durch Aufgabenvielfalt und -gestaltung wird von einigen KTN bestätigt (vgl. Kap. 8.2).

¹⁵⁴ Die Übungsreihe „Kalenderblatt März – Geburtstag“ in der Community Deutsch für dich verfügt etwa über zwölf Übungen. (Der Zugriff ist seit dem 05.09.2018 nicht mehr möglich.).

großer Bedeutung ist (vgl. Rösler 2012: 183; Kap. 8.4.2). Beispielsweise wird in der Übungsreihe „Finalsatz“ zuerst eine einfache Zuordnungsübung angeboten, bevor eine schwierigere Übung folgt, in der die Lernenden Sätze mit *um ... zu* und *damit* umformulieren müssen. Trotz der vielfältigen und spielerischen Aufgabengestaltung werden die angebotenen IAÜ der Online-Phase von einigen KTN als „langweilig“ oder „nicht attraktiv genug“ bewertet, wenn sie dieses Übungsangebot mit anderen vergleichen (vgl. Kap. 8.2 und 8.5.2).


In Bezug auf die Aufgabengestaltung ist anzumerken, dass die Arbeitsanweisungen bzw. die Aufgabenstellungen lediglich einsprachig in deutscher Sprache formuliert sind, was die Frage aufwirft, ob die Lernende auf dem Niveau A2 diese verstehen und richtig befolgen können. Auch Hinweise für die Aufgabenbearbeitung („Hilfe“-Knopf) sind einsprachig. Adressieren DaF-Lernmaterialien ein globales Publikum, ist eine Lösung dieses Problems schwer zu finden. Fakt für dieses Projekt ist jedoch, dass die einsprachige Aufgabenstellung einigen KTN Schwierigkeiten bereitete (vgl. Kap. 7.6.2.2 und 8.5.2).

Binnendifferenzierung

Die Binnendifferenzierung ist eine Förderungsmöglichkeit der Individualisierung, besonders beim Online-Selbstlernen (vgl. Kap. 2.2.2.3). Dabei geht es darum, dass die Lernenden Gelegenheiten haben, geeignete Übungen und Aufgaben für sich selbst auszusuchen (vgl. Abb. 5-2). Im Präsenzunterricht geht damit einher, dass die Lehrkraft z. B. Arbeitsblätter unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade vorbereiten muss, was sehr zeit- und arbeitsaufwendig ist. Außerdem ist es im Präsenzunterricht aufgrund des häufigen Plenumsunterrichts und aus zeitlichen Gründen kaum möglich, Lösungen für unterschiedliche Arbeitsblätter zu erklären und eventuelle Nachfragen zu beantworten.¹⁵⁵ Unterdessen können diese Probleme aus technischer und didaktischer Hinsicht (Feedback) beim Online-Lernen recht einfach gelöst werden. Der höhere Arbeitsaufwand bleibt allerdings bestehen, weshalb Binnendifferenzierung in der fremdsprachlichen Praxis nur in wenigen Online-Übungsangeboten realisiert wird. Eines davon ist das Angebot des Lehrwerks „Menschen“ (vgl. auch Kap. 2.2.2). Die Abb. 5-9 zeigt einen digitalisierten Selbsttest aus besagtem Lehrwerk:

¹⁵⁵ Vgl. für weitere Beispiele, Hinweise und Tipps für die Umsetzung von Binnendifferenzierung in der Praxis die Konzeptbeschreibung des Lehrwerks „Menschen“ (<https://www.hueber.de/menschen/musterseiten>; Datei „Inhalt und Konzeptionsbeschreibung“, S. 14).

Übung: Wörter Wörter Wörter Strukturen Strukturen Strukturen Kommunikation Kommunikation Kommunikation

 Ordnen Sie zu.

△ Guten Tag, kann ich Ihnen helfen?

△ Möchten Sie ein Einzel- oder ein Doppelzimmer?

△ Das ist gar kein Problem. Möchten Sie das Zimmer mit Halbpension?

△ Ja, gern. Hier ist Ihr Schlüssel. Ich wünsche Ihnen einen angenehmen Aufenthalt.

Ich brauche ein Einzelzimmer für zwei Nächte.

Nein, danke. Nur mit Frühstück.

Ich möchte ein Zimmer buchen.

Vielen Dank!




Abb. 5-9: Beispiel für IAÜ aus dem Lehrangebot des Lehrwerks „Menschen“¹⁵⁶

Abb. 5-9 zeigt, dass in diesem Online-Übungsangebot Möglichkeiten zur Auswahl des Lernbereichs (Wortschatz, Grammatik und Fertigkeiten) und des Schwierigkeitsgrades bestehen, die durch Ampelfarben (rot – gelb – grün) markiert sind.¹⁵⁷ Zur Auswahl steht, ob die Themen Wortschatz, Struktur oder Kommunikation besonders geübt werden oder alle Übungen auf einem Bildschirm angezeigt bleiben sollen. Im Übungsangebot des Lehrwerks „Menschen“ werden die Ampelfarben für unterschiedliche Schwierigkeitsstufen der IAÜ benutzt. Auf der Homepage sowie im Übungsangebot wird allerdings nicht informiert, wofür die drei Ampelfarben stehen. Abb. 5-9 zeigt eine IAÜ zum Wortschatzüben, die erscheint, wenn man auf den roten Knopf „Kommunikation“ klickt. Vermutlich wird die rote Farbe mit „schwierig“ assoziiert. Die IAÜ der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade unterscheiden sich allerdings nicht besonders stark. In der mutmaßlich „schwierigen“ IAÜ müssen vier Sätze im Dialog richtig zugeordnet werden. Im Vergleich dazu müssen doppelt so viele Wortgruppen ebenfalls innerhalb eines Dialogs zugeordnet werden, was aus meiner Sicht schwieriger als die IAÜ in Abb. 5-9 ist. Bei der IAÜ in Grün sollen acht vollständige Sätze des gleichen Gesprächs in die richtige Reihenfolge gebracht werden, was nicht leichter als die mittelschwere Übung ist, die sich hinter dem gelben Knopf verbirgt.

¹⁵⁶ Quelle: <https://www.hueber.de/shared/uebungen/menschen/ab/a2-2/exercises/ampel.html?l=4#> (letzter Zugriff am 06.09.18).

¹⁵⁷ Das Ampel-Symbol wird z. B. auch im Übungsangebot des Schubert-Verlags für Rückmeldungen verwendet (rot = falsch, gelb = keine Eingabe, grün = richtig). Vgl. https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_a1/a1_kap3_hoeren1.htm (Stand: Mai 2018).

Im Vergleich zu diesem Vorgehen werden in den IAÜ der Online-Phase unterschiedliche Schwierigkeitsgrade nicht berücksichtigt, weshalb individuelles Lernen nicht gefördert wird. In den gewonnenen Daten sind wenige direkte Äußerungen zu Differenzierungsmöglichkeiten zu finden. Einige äußerten jedoch negative Meinungen zum Schwierigkeitsgrad der IAÜ (vgl. Kap. 8.5.2). Durch die Aussagen wird klar, dass fehlende Binnendifferenzierungsmöglichkeiten ein deutlicheres Defizit der angebotenen IAÜ in der Online-Phase sind.

Feedback bzw. Rückmeldungen

In den angebotenen IAÜ ist überwiegend einfaches, manchmal elaboriertes, aber kein differenziertes Feedback vorhanden. Außerdem sind Zeitpunkt und Anzahl an Bearbeitungsversuchen dieser Übungen sehr „beschränkt“, was nicht sinnvoll für den individuellen Lernprozess ist. Im Wiederholungsteil dürfen die Lernenden nur zweimal versuchen, bevor die Lösung angezeigt wird, während nur ein Versuch im Erweiterungsteil möglich ist und die Lösung nach der ersten Eingabe einblendet.

Dabei werden IAÜ sowohl im Wiederholungs- als auch im Erweiterungsteil in einzelnen Einheiten in der Online-Phase angeboten. Aus den Darstellungen derselben ist festzustellen, dass die IAÜ bestimmte Vorteile zum Deutschlernen aufweisen: die inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht, die spielerische Übungsgestaltung sowie das Vorhandensein unmittelbarer Rückmeldungen, die sich von anderen kostenfreien Online-Übungsangeboten unterscheidet und im Vergleich zu Übungen in Papierversion für bestimmte Lernende vorteilhaft sind. Daneben haben sie auch Defizite, vor allem in der Aufgabengestaltung in puncto Feedback, Einsprachigkeit und auch Ähnlichkeit mit den Übungen im Übungsbuch. Die Besonderheiten der angebotenen IAÜ in der Online-Phase sind deswegen sowohl problematisch als auch vorteilhaft beim Deutschlernen. In Kap. 8 wird gezeigt, wie die KTN diese Besonderheiten nach vier bis sechs Wochen des Lernens mit diesen IAÜ wahrnehmen und bewerten.

5.2.4 Aufgaben zum kooperativen Lernen

Mit Blick auf die Diskussion über kooperatives Fremdsprachenlernen lässt sich sagen, dass kooperatives Lernen und Arbeiten als wichtige Schlüsselkompetenz durch Meinungs austausch und Perspektivenwechsel den kognitiven Konstruktionsprozess des Wissens fördern kann (siehe Kap. 2.1.3). Aufgrund einiger Untersuchungsergebnisse anhand der vietnamesischen Fremdsprachenlernenden (siehe Kap. 4.5) und aufgrund meiner langjährigen Unterrichtserfahrung und -beobachtung wage ich die Aussage, dass die vietnamesischen

(Fremdsprachen-)Lernenden nach wie vor gewisse Probleme mit Gruppenarbeiten haben.¹⁵⁸ Kooperatives Lernen kann sowohl im Präsenzunterricht als auch außerhalb des Unterrichts stattfinden. Im Präsenzunterricht bringt Gruppenarbeit zwar den Vorteil mit sich, dass die KTN direkt miteinander kommunizieren und kooperieren. Wegen der beschränkten verfügbaren Sprachmittel aber können sie die Gruppenarbeit nicht allseitig erfolgreich durchführen und davon profitieren. Sie verwenden bei der Gruppenarbeit überwiegend ihre Muttersprache und werden der Sprachniveau-Anforderung A2.2, „einen funktionalen und thematisch erweiterten Grundwortschatz im Allgemeinen so angemessen an[zu]wenden, dass sie sich zu vertrauten Themen und in vertrauten Situationen verständigen können“, nicht gerecht.¹⁵⁹ Im Gegenzug bietet die Lernplattform mittels Medienintegration unterschiedliche Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Lernergruppe an, die zeit- und ortsflexibel gestaltet sind (vgl. Kap. 2.1.3). Aus diesem Grund entschied ich mich dafür, dass Aufgaben zum kooperativen Lernen auf der Lernplattform obligatorisch angeboten werden. Dies wurde von den KTN im vorliegenden Projekt sehr positiv bewertet (vgl. Kap. 9.2).

5.2.4.1 Auswahl der Aufgaben

Die Auswahlentscheidung der Aufgaben zum kooperativen Lernen steht im engen Zusammenhang mit den Lernbedürfnissen der Zielgruppe und mit den festgelegten Lernzielen für das Sprachniveau A2.2 sowie den vorhandenen Lernzielen und -inhalten des Lehrwerks Studio d (vgl. Anhang 01). Außerdem orientiert sich die Auswahl an den Kriterien für aufgaben- und handlungsorientierte Aufgaben und sog. Aufgaben 2.0 (vgl. Biebighäuser et al. 2012, 19ff) wie z. B. Bedeutungsgehalt und Lebensweltbezug/Relevanz des behandelten Themas von Aufgaben für die Adressaten, thematische und inhaltliche Angemessenheit von Aufgaben und Lerneräußerungen, Entwicklung angemessener Szenarien sowie sorgfältige Vor- und Nachbereitung. Dementsprechend werden drei kooperative Aufgabentypen aus dem Moodle-Kursraum Studio d adaptiert: die Wiki-, Forum- und Glossar-Aufgabe, welche im Folgenden beschrieben werden. Auch der Adaptions-/Änderungsprozess der vorhandenen Aufgaben wird thematisiert.

¹⁵⁸ Seit einigen Jahren werden Gruppen- und Projektarbeiten in städtischen Schulen und Universitäten häufiger eingesetzt, wodurch Lernende weniger Angst davor haben und aktiver daran teilnehmen. Art und Weise bzw. Strategien zur effektiven Kooperation aber werden weiterhin nur selten im Unterricht thematisiert, was bei vielen vietnamesischen Lernenden zu Schwierigkeiten mit Teamarbeiten führt.

¹⁵⁹ In: Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen (<https://www.bva.bund.de/DE/...ZfA/.../DaF-Rahmenplan.pdf>, letzter Zugriff am 07.09.18).

Aufgaben zum kooperativen Lernen	Lernaktivitäten
Wiki-Aufgabe	-Wiki-Beiträge kollaborativ schriftlich verfassen - Wiki mündlich im Team präsentieren
Forum-Aufgabe	- Forum-Beitrag verfassen - andere Beiträge kommentieren
Glossar-Aufgabe	- Glossar-Eintrag erstellen

Tab. 5-3: Aufgaben zum kooperativen Lernen auf der Lernplattform

5.2.4.2 Wiki-Aufgaben

Als Schreibwerkzeug dient Wiki vor allem dazu, das Schreiben kollaborativ zu üben. Allein die Möglichkeit, schreiben zu trainieren, kann einen großen Beitrag zur Verbesserung des Deutschlernens leisten: Die KTN können im Schreibprozess langsam, aufmerksam, intensiv und individuell mit sprachlichen Mitteln umgehen, „die bereits beherrschten Elemente und Strukturen mit noch wenig beherrschten Elementen“ verbinden und sie weiterverarbeiten (Portmann-Tselikas 2010: 92). Dank der Kooperation im Wiki können sie diesen Schreibprozess optimieren, indem sie sich über ihre Ausdrücke und Äußerungen mit anderen KTN austauschen und angemessene Formulierungen finden (vgl. Kap. 2.4.6.3).

Auf der Lernplattform befinden sich die Wiki-Aufgaben „Besichtigung der Stadt ‚Weimar‘“ (Einheit acht) und „Feste in deutschsprachigen Ländern (und in Vietnam)“ (Einheit zehn), deren Themen Fokus der gesamten Einheiten sind und im Präsenzkurs bereits bearbeitet wurden. Die beiden Wiki-Aufgaben sind in Form einer dreiteiligen Projektaufgabe gestaltet: Recherche, Schreibphase, Präsentation (siehe Tab. 2-6). Damit geht einher, dass nicht nur die Schreibfertigkeit, sondern auch Lese- und Sprechfertigkeit trainiert werden. Die Aufgabensituierung ist für die KTN zum Zeitpunkt des Projekts und im Rahmen eines Studiums in Deutschland relevant und lebensweltbezogen: Auch an ihrer Heimatsuniversität oder einer deutschen Universität müssen sie Vorträge oder Referate halten.¹⁶⁰ Deswegen kommen ihnen die Arbeitsschritte meist bekannt vor. Neu sind jedoch der Umgang mit deutschsprachigen Quellen und das Präsentieren in der deutschen Sprache. Die Aufgabenform ähnelt zugleich einem Aufgabenteil der mündlichen B1-Prüfung.¹⁶¹

¹⁶⁰ Einige KTN gaben als Grund für die Bearbeitung der Wiki-Aufgabe an, dass sie sich durch diese Aufgabe auf das zukünftige Studium in Deutschland vorbereiten möchten.

¹⁶¹ Vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzb1/ueb.html>, letzter Zugriff: 06.02.18.

WIKI: BESICHTIGUNG DER STADT "WEIMAR"

Planen Sie zusammen mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine Besichtigung Ihrer Stadt. Klicken Sie auf "Bearbeiten" und arbeiten Sie gemeinsam an dem Text.

a) Machen Sie einen Plan. Was wollen Sie wann besichtigen?

13.00 Uhr Marktplatzbesichtigung

13.15 Uhr...

b) Wer sucht Informationen zu welcher Sehenswürdigkeit oder Programmpunkt? Sie arbeiten zu zweit. Schreiben Sie die Namen in Klammern.

13.00 Uhr **Marktplatzbesichtigung** (Person A und B)

13.15 Uhr...

c) Sammeln Sie Informationen zu Ihrer Sehenswürdigkeit oder Ihrem Programmpunkt

1. Erstellen Sie eine neue Wikiseite für Ihre Sehenswürdigkeit.

Schreiben Sie die Sehenswürdigkeit in "doppelte eckige Klammern" **[[Marktplatzbesichtigung]]**. Klicken Sie auf "Speichern" und dann auf "Seite erstellen". Danach kommen Sie zu Ihrer eigenen Seite.

13.00 Uhr **Marktplatzbesichtigung** (Namen)

13.15 Uhr...

Jetzt sind Sie auf der neuen Wiki-Seite zu Ihrer Sehenswürdigkeit.

2. Sammeln Sie hier alle Informationen auf Deutsch.

- Öffnungszeiten

- Preise

- Geschichte

- Interessantes

- Internetlinks

- Bilder

Wenn Sie Ihre eigene Seite zu der Sehenswürdigkeit wieder bearbeiten möchten, klicken sie auf die verlinkte Sehenswürdigkeit in der **blauen** Farbe.

Machen Sie mit Ihrem Kurs die Stadtbesichtigung. Jede Gruppe berichtet am Montag 12.01.15 über ihre Sehenswürdigkeit/ihren Programmpunkt im Kurs (mit eigenen Wörtern). Sie können eine Powerpoint-Präsentation, ein Plakat oder eine Fotocollage vorbereiten. Die Redemittel zum Präsentieren finden Sie auch im Online-Kurs.

Abb. 5-10: Wiki-Aufgabe „Besichtigung der Stadt ,Weimar“ in der achten Einheit

In der abgebildeten Wiki-Aufgabe wird sichtbar, dass die KTN ihre Gruppenpartner, eine beliebige Sehenswürdigkeit und die Präsentationsform auswählen. Diese individuellen Auswahlmöglichkeiten können die KTN motivieren und ihren Aufgabenbearbeitungsprozess beschleunigen. Die deutschsprachige Aufgabenstellung wird niveauangemessen formuliert und enthält kleine Arbeitsschritte sowie vorgegebene Informationen, was das Verständnis der schwachen Lernenden möglichst erleichtert (z. B. WB6 in Kap. 7.3.2, Kap. 9.3.2). Im Vergleich zur Originalaufgabe im Moodle-Kursraum wird die Wiki-Aufgabe auf der Lernplattform modifiziert. Aus technischen Gründen wird z. B. „in Klammern“ zu „in doppelten eckigen Klammern **[[Marktplatzbesichtigung]]**“, „in der roten Farbe“ zu „der **blauen** Farbe“ angeleitet. Außerdem wird eine Liste von Redemitteln für die mündliche Präsentation bereitgestellt. In der Praxis suchten sich die KTN beliebige Kommunikationswerkzeuge zur Kooperation aus: Chat, das Forum auf der Lernplattform, Mail, Telefon, Facebook-Messenger, Facetime etc. (vgl. Kap. 9.3.1.3)

5.2.4.3 Forum-Aufgaben

Neben dem Chat gehört das Forum zu den wichtigen Kommunikationswerkzeugen auf der Lernplattform und ermöglicht eine asynchrone Kommunikation (vgl. Kap. 2.2.2). Dadurch können die KTN das Schreiben und auch die mündliche Schriftsprache trainieren, was für das Sprachniveau A2.2 nicht kritisch/problematisch angesehen werden soll. Insgesamt drei Aufgaben wurden vorbereitet:

Forum-Aufgabe	Lernziele	Lernaktivitäten
Einheit 07: Forum: Das Leben auf dem Land - Vor- und Nachteile und eigene Meinung ausdrücken	über das Stadt- und Landleben sprechen Vor- und Nachteile von Stadt- und Landleben nennen Wörter zum Thema Stadt- und Landleben	Vorteile und Nachteile des Landlebens beschreiben
Einheit 08 Spiel: Personen raten	einen biografischen Text schreiben über Vergangenes schreiben	bekannte Personen beschreiben
Einheit 11: Forum: Einen Film raten	über einen Film sprechen Wörter zum Thema Film	einen beliebigen Film beschreiben

Tab. 5-4: Forum-Aufgaben auf der Lernplattform

Alle drei Aufgaben beziehen sich inhaltlich direkt auf das im Präsenzunterricht vermittelte Thema der jeweiligen Einheit. Während die KTN in der ersten Forum-Aufgabe so diskutieren sollen, wie es auch in echten Foren geschieht, sind die anderen eher spielerisch als Rate-Spiele angelegt.

FORUM: EINEN FILM RATEN

Schreiben Sie eine Filmbeschreibung. Zum Beispiel von Ihrem Lieblingsfilm. Schreiben Sie NICHT den Namen des Films!

1. Klicken Sie auf "[Neue Frage hinzufügen](#)"
2. Schreiben Sie die Filmbeschreibung, verraten Sie aber nicht zu viel.
Es ist ein Krimi / Actionfilm / Thriller / Liebesfilm / eine Komödie ...
In dem Film geht es um ...
Der Ort der Handlung ist ... / Der Film spielt in ... /
Das ist ein Film mit ... / von ...
... spielt die ... / die Hauptrolle.
3. Klicken Sie auf "[Beitrag absenden](#)".

Lesen Sie die Filmbeschreibungen von anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern. Welchen Film beschreiben sie? Raten Sie.

1. Klicken Sie auf "[Antworten](#)".
2. Schreiben Sie **den Namen des Films**.
3. Klicken Sie auf "[Beitrag absenden](#)".

Wer die meisten Filme als erste(r) erraten hat, gewinnt.

Abb. 5-11: Forum-Aufgabe in der elften Einheit

Der Abb. 5-11 ist zu entnehmen, dass die Arbeitsanweisung mit einfachen Wörtern und recht verständlich formuliert ist. Redemittel zur Filmbeschreibung werden ebenfalls bereitgestellt,

die sich teilweise auch im Kursbuch finden. Allerdings scheinen die Aufgabenanforderungen an die KTN ziemlich einfach zu sein, insbesondere ist der Kommunikationskontext beschränkt. Die KTN müssen Texte anderer lesen und den Namen des Films schreiben. Danach ist fast keine Kommunikation mehr möglich. Im Vergleich dazu entstehen in der ersten Aufgabe mehr Interaktionen, indem die KTN weitere Vorteile und Nachteile nennen und darüber diskutieren, was den Schreibprozess weiter anregen kann. Dieses Phänomen wird in Kap. 9.2 belegt, wo sowohl positive als auch negative Meinungen zu den Forum-Aufgaben von den KTN aufgeführt werden.

5.2.4.4 Weitere kooperative Aufgaben

Neben der Wiki- und Forum-Aufgabe werden insgesamt zwei Glossar-, eine Mindmap- sowie zwei Lernkarten-Aufgaben auf der Lernplattform bereitgestellt: Wie ihre Namen schon sagen, zielen Glossar- und Lernkarten-Aufgaben darauf, dass die KTN ein Glossar bzw. Lernkarten eigenständig kreieren. Darin sollen Wörter erscheinen, die die KTN persönlich relevant oder interessant finden. Dieser Zielgruppenbezug im Hinblick auf Niveaustufen, Lernorte, Altersangaben, Lernziele und Ausgangssprachen zählt zu den wichtigsten Prinzipien der Lehrmaterialerstellung im DaF-Unterricht (vgl. Rösler 2016: 472). Wenn die KTN Wörter selbst aussuchen und erklären, sind sie zusätzlich motiviert, diese dauerhaft zu memorieren.

Zum Wortschatzlernen wird eine Lernstrategie durch die Aufgabe „Lernen lernen: Mindmap mit dem Wortfeld ‚Arbeit‘“ vorgestellt, die in digitaler Form mit größerem Aufwand gelöst werden muss, als mit Stift auf dem Arbeitsblatt oder an der Tafel im Präsenzkurs. Daher wurde sie nur in den ersten zwei Studien angeboten.

5.3.5 Weitere Aufgaben im Erweiterungsteil

Wie ausgeführt eröffnet das Lernangebot auf der Plattform neue Lernmöglichkeiten. Außerhalb des Präsenzunterrichtes können nicht nur schwächere KTN das Gelernte wiederholen, sondern auch lernstärkere KTN ihre Kenntnisse vertiefen und erweitern. Ein Zugang zu solchen Lerngelegenheiten ist im Erweiterungsteil des zweiten Teils möglich. Neben der IAÜ des Lehrwerks besteht die Option, die Hörfertigkeit mit dem Podcast „Grüße aus Deutschland“ zu trainieren. Die ausgewählten Podcasts sind thematisch mit der aktuellen Lerneinheit im Präsenzkurs abgestimmt und beinhalten dennoch neue Wörter und Grammatikstrukturen rund um das Thema. Alle acht Podcasts sind kostenfrei und einfach auf der Lernplattform zu finden. Thematisch geht es um landeskundliche Einheiten wie „Feste“ oder „Wohngemeinschaften“. Sie dauern circa zehn Minuten und enthalten authentische Kontexte und für das Sprachniveau ausreichend deutlich gesprochene Texte. Da sie auf mobile Endgeräte heruntergeladen und

abgespeichert werden können, sind sie für das (mobile) Selbstlernen geeignet. Aus didaktischer Perspektive scheint der Einsatz von Podcasts sinnvoll, weil alle mit Sprechermanuskripten didaktisiert sind und Aufgaben zum Nachsprechen, Nachlesen, Wörtererklärungen und Chunks anbieten. Spezifisch zum Hörtraining finden sich Übungen mit Denkpulsen, die einen wichtigen Lernschritt sowie eine effektive Lernstrategie vermitteln. Damit können die KTN vor dem Hören Vermutungen anstellen, die während des Hörens der Orientierung dienen. So wissen sie, auf welche Stelle des Hörtexts sie achten müssen und welche Schlüsselwörter wichtig sind. Im Gegensatz zum Präsenzkurs kann ein Podcast beliebig oft abgespielt werden, wodurch sich das Verständnis der KTN erleichtert und sie aus der Hörübung größeren Nutzen ziehen. Diese Zufriedenheit der KTN spielt in der Hörtrainingspraxis eine wichtige Rolle: Wird ein Text kaum verstanden, fühlen sie sich frustriert und bei der nächsten Hörübung demotiviert. Grünewald (2017: 55) weist zum Einsatz von Podcasts im Fremdsprachenunterricht zudem darauf hin, dass Lernende den Wortschatz der vermittelten Themen im Präsenzunterricht wiederholen und erweitern können.¹⁶²



Abb. 5-12: Podcast „Wohngemeinschaft“ aus der Podcast-Reihe „Grüße aus Deutschland“

Abgebildet ist ein Podcast namens „Wohngemeinschaft“, der in der siebten Einheit „Wohnen auf dem Land oder in der Stadt“ angeboten wird. Mit diesem kann der im Präsenzunterricht und Lehrbuch vermittelte Wortschatz zum Thema „Wohnungssuche“ wiederholt, aber auch erweitert werden: Wörter wie *Mieter*, *Vermieter*, *warme/kalte Miete* oder *Nebenkosten* und neue Vokabeln wie *Untermieter* oder *Putzplan* tauchen im Hörtext in sinnvollen Kommunikationskontexten auf. In den zwei angebotenen Podcasts können KTN erfahren, was eine Wohngemeinschaft ist, warum solche gebildet werden oder warum Männer und Frauen in

¹⁶² Trotz dieser Vorteile werden Podcasts nur vom KTN H7 verwendet (vgl. Anhang 09). Die Gründe dafür werden in Kap. 7. näher erläutert. Interessant ist jedoch der von H7 angegebene Grund, der sagt, dass er Hörfertigkeit nicht alleine, sondern mit anderen KTN im Präsenzunterricht trainieren will.

einer WG zusammenwohnen. Diese landeskundlichen und alltäglichen Informationen sind im Vergleich mit der vietnamesischen Kultur nicht nur interessant, sondern für ihren zukünftigen Aufenthalt in Deutschland hilfreich. KTN bekommen einen Eindruck von der Wohnungssuche in Deutschland.

Neben den Podcast-Aufgaben zum Training der Hörfertigkeit wurden auch Aufgaben aus der Community „Deutsch für dich“ integriert, die seit 2013 vom Goethe-Institut kostenfrei angeboten wird. Zum Deutschlernen gab es zwar bereits vor schon Communities. „Deutsch für dich“ weist aber viele Vorteile beim Deutschlernen auf, die nachfolgend aufgezeigt werden. Anders als geschlossene Lernergruppen, in denen sich alle KTN kennen und aus Vietnam kommen, sind Lernende der Community „Deutsch für dich“ einander häufig fremd und setzen sich international zusammen. Im September 2018 beteiligten sich 403.121 Deutschlerner aus der ganzen Welt, davon 4064 (ca. 10%) aus Vietnam.

Wie auch in anderen Communities haben Teilnehmer die Möglichkeit, Menschen mit gleichen Anliegen, Interessen oder Fragen anzutreffen (vgl. Kerres 2013:16). Sie können passende LernpartnerInnen außerhalb des kleinen Präsenzkurses finden. Außerdem können die KTN durch eine aktive Gesprächsbeteiligung neues Wissen konstruieren (vgl. ebd. 16f). In der Community werden unterschiedliche Themen bzw. Foren von Online-Tutoren sowie von anderen Teilnehmern zum Austausch und zur Diskussion angelegt (vgl. Raindl/Niewalda 2018). Die Teilnehmer können sich per Klick befreunden, eigene Lerngruppen bilden und über Chat- oder Nachrichten-Funktion in Kontakt bleiben. Dabei sind die Kommunikationsmöglichkeiten der Community beliebig sowohl offen als auch geschlossen gestaltbar. Gleichsam versteht sich „Deutsch für dich“ nicht nur als Kommunikationsort, sondern auch als Lernportal, wo vielfältige Aufgaben und Übungen für unterschiedliche Sprachniveaus und Lernbereiche (Grammatik, Wortschatz, Hören, Schreiben) sowie in vielen Formaten (Audio, Video, Text) zu finden sind. Dadurch können Lerner entsprechend ihrer Lernbedürfnisse angemessene Aufgaben/Übungen auswählen. Die gelösten Aufgaben können sie auf ihrer eigenen Liste abspeichern. Zugleich sind die zahlreichen Aufgaben/Übungen sinnvoll und lebensnah didaktisiert.

Abb. 5-13: Aufgabe „Abkürzungen in Wohnungsanzeigen“

Die für die Lernplattform ausgewählten Lerninhalte aus der Community sind inhaltlich mit den Themen des begleiteten Lehrwerks Studio d abgestimmt und für das Sprachniveau A2.2 geeignet. Auf der Lernplattform wird beim Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte zwischen leichten, schweren und Aufgaben ohne Angaben differenziert. Dies soll den KTN bei der Orientierung helfen.

Neben den geschilderten Aufgaben sind zusätzlich Schreibaufgaben, Aussprachehinweise und Prüfungsmodelle auf der Lernplattform eingebaut. Dabei werden Schreibaufgaben als obligatorisch angeboten, da sie wegen des zeitbeschränkten Präsenzunterrichts mit Hilfsmitteln zu Hause besser gelöst werden können.

Zusammengefasst werden drei Arten von kooperativen Aufgaben in der Online-Phase zur Erweiterung der Interaktionsmöglichkeiten angeboten. Die Wiki- und Forum-Aufgaben dürften von den meisten KTN bearbeitet werden, da sie obligatorisch sind. Besonders Wiki-Aufgaben sind von den KTN in der vorliegenden Untersuchung sehr beliebt und werden als effektive Methode des Deutschlernens betrachtet (vgl. Kap. 9). Aus diesem Grund werden in Kap. 9 überwiegend die Einschätzungen der KTN bzw. ihre Lernprozesse mit Wiki-Aufgaben ausgewertet. Im Mittelpunkt stehen die Fragen, warum und wie sie mit dem Wiki kooperativ gelernt haben und welche Potenziale und Schwierigkeiten sie dabei hatten. Die analysierten Potenziale und Schwierigkeiten beziehen sich an erster Stelle auf den Spracherwerb.

5.3.6 Medientechnische Umsetzung

Im Berliner Didaktikmodell gelten Medien als einer der vier wichtigen Didaktisierungsaspekte (vgl. Kap. 3.3). Dabei geht es insbesondere darum, wie das geplante Lernangebot bzw. didaktische Entscheidungen technisch realisiert werden können. Im vorliegenden Kapitel wird

darauf eingegangen, wie die Lernplattform in der Online-Phase aussieht und der Gestaltungsprozess der Aufgaben und Übungen auf der Lernplattform abgelaufen ist.

5.3.6.1 Lernplattform im Moodle-Format

Aus didaktischer Perspektive ist eine Lernplattform im Moodle-Format zur Realisierung des Konzepts geeignet, weil die Lernplattform Lehrkräften und KTN bekannt vorkommt und über alle notwendigen Werkzeuge verfügt (vgl. Tab. 5-6).

Das Sprachinstitut, an dem das BLK erprobt wird, besitzt einen eigenen Server und betreibt eine Lernplattform im Moodle-Format.¹⁶³ Wie beim Moodle-Kurs von Studio d und anderen Moodle-Lernplattformen kann die Lehrkraft dort einen Kurs selbst erstellen und nach Bedarf gestalten. Im Online-Kursraum stehen unterschiedliche Moodle-Werkzeuge zur Verfügung, mit denen zahlreiche Lernaktivitäten eingebaut werden können: Wiki, Glossar, Datenbank, Umfrage, Feedback, Abstimmung, Test, Lektion, Aufgabe, Chat, Forum, HotPot, Externes Tool und Journal. Außerdem können vielfältige Arbeitsmaterialien wie Bücher, Dateien, Fotoalben, ein Klassenbuch, IMS-Content, Textfelder, Textseiten, ein Verzeichnis oder Webseiten integriert werden.

Im verfügbaren Moodle-Kursraum Studio d des BLK sind nicht alle Moodle-Werkzeuge, sondern nur bestimmte in den erstellten Online-Kursraum eingebaut. Welche Werkzeuge verwendet werden, hängt von dem Lernziel sowie der zu bearbeitenden Aufgabe ab. Dabei sind Werkzeuge wie Wiki, Chat, Forum oder Glossar bereits mit ihren grundlegenden Funktionen verbunden eingesetzt: Wiki dient zum kooperativen Schreiben, Forum zur Diskussion und Glossar zum Wortschatzlernen. Manche Werkzeuge wie „externes Tool“ oder „Webseite“ können flexibel integriert werden (Beispiel in Abb. 5-2). Mit diesen unterschiedlichen Werkzeugen kann ein Online-Kursraum auf der Lernplattform sowohl geschlossen als auch offen gestaltet werden. Der virtuelle Kursraum im vorliegenden BLK ist so geschlossen, dass nur die für den Präsenzkurs angemeldeten KTN mittels Zugangsschlüssel Zugang zum Online-Kursraum haben. Allerdings kann der virtuelle Kursraum offen erweitert werden, indem externe Tools integriert werden: Die KTN können dank der Lernplattform auf die Community „Deutsch für dich“ sowie abgestimmten Aufgaben dahin verwiesen werden, um das Gelernte zu erweitern, mit anderen Deutschlernenden aus aller Welt durch Kommentarfunktion unter jeder Aufgabe zu interagieren und ggfs. neue Freunde kennenzulernen.

¹⁶³ Vgl. <http://www.goethe.de/lrn/lrs/lpf/vir/deindex.htm> (Stand: 16.05.18).

5.3.6.2 Technische Realisierung

Aus ökonomischen Gründen wird die vorhandene Lernplattform des Sprachinstituts in Gebrauch kommen, da so keine zusätzliche finanzielle und personelle Unterstützung angefordert werden muss. Wegen der Serverkapazität war es nicht möglich, vorhandene SCORM-Lernpakete direkt auf die Lernplattform hochzuladen. Auch wenn der Einbau großer Lernpakete möglich ist, können keine umfangreicheren Veränderungen z. B. in Bezug auf Layout und Gestaltung vorgenommen werden. Für die Pilotstudie wurde ein Moodle-Kursraum auf der Lernplattform erstellt. Wie ausgeführt können alle Moodle-Werkzeuge verwendet werden. Auch Gestaltungselemente wie Farbe, Schriftart, Schriftgröße, Bilder oder Beschreibungen des Kurses sowie der einzelnen Abschnitte lassen sich damit bearbeiten. Die IAÜ werden als Links auf der Lernplattform eingebaut. Unterschiedliche externe Materialienquellen wie die Podcasts „Grüße aus Deutschland“ oder die Community „Deutsch für dich“ sind mit Hilfe der externen Tools problemlos integrierbar (vgl. Abb. 5-12 und 5-13). Demzufolge können Aufgaben direkt auf der Lernplattform ohne zusätzliche (Pop-up-)Fenster gelöst werden. Mit Werkzeugen zum Kommunizieren und kooperativen Lernen wie Wiki, Chat, Forum oder Glossar lassen sich auch kooperative Aufgabe leicht erstellen. Im Vergleich zu IAÜ, die komplett unverändert eingebaut werden, können kooperative Aufgaben im Hinblick auf die Aufgabenstellung modifiziert werden. Arbeitsanweisungen etwa können in einfachere Wörter umformuliert und mit Beispielen ergänzt werden.

So wird erkennbar, dass die technische Realisierung didaktischer Maßnahmen in der Online-Phase nicht allseitig als erfolgreich betrachtet werden kann. Besonders die KTN müssen beim Deutschlernen viele Klicks vornehmen, bevor sie zu den gewünschten IAÜ gelangen, was ein großes Defizit beim Online-Selbstlernen ist. Für manche unerfahrenen KTN ist das computergestützte Lernen und der Umgang mit der Plattform schwierig. Hierauf wird in Kapitel 7.5.5 näher einzugehen sein.

5.4 Implementation

Zusammengefasst lässt sich der Aufbauprozess des BLK in der folgenden Tabelle darstellen:

1. Projektziele	Beschaffung der Defizite beim Medieneinsatz im DaF-Unterricht in Vietnam (Zeitbeschränkter) Präsenzunterricht zur Förderung des individuellen und kooperativen Lernens Erweiterung der Lern- und Förderungsmöglichkeiten außerhalb des Präsenzunterrichtes und zur Verbesserung der Lernergebnisse Anreicherung und Ergänzung des Präsenzunterrichts durch digitale Integration
2. Zielgruppe	DaF-KTN in einem Sprachinstitut in Hanoi im Alter von 16 bis über 30 Jahren Gruppengröße: zwölf bis 24 KTN Zeitraum: vier bis sechs Wochen

3. Lehr-/Lerninhalte	Die Inhalte beziehen sich auf deklaratives Wissen (Vokabel, Grammatik, Faktenwissen) und produktives Wissen sowie Sprachfertigkeiten.
4. Didaktische Methode (Medien)	Der Präsenzunterricht fokussiert die Entwicklung der sprachlichen Interaktion und mündliche Kommunikation und die Vermittlung bzw. Anleitung von Lernstrategien Die Online-Phase auf der Lernplattform bietet die Möglichkeit, individuell zu lernen
5. Lernorganisation	Die Online- und Präsenzelemente werden aufeinander abgestimmt parallel angeboten. Betreuung erfolgt online durch 1:1-Kommunikation zwischen Lerner und Tutor und ab und zu im Präsenzunterricht

Tab. 5-5: Zusammenfassung der Konzeption des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam

Die Erprobung des aufgebauten BLK hat in einem Sprachinstitut in Hanoi stattgefunden. Die KTN setzten sich aus Freiwilligen zusammen, die sich ohnehin für die Deutschkurse angemeldet hatten. Ihre Anzahl war in allen Kursen auf acht bis 24 beschränkt. Das BLK wurde in der Pilotstudie mit einem Intensivkurs und in den zwei Hauptstudien mit zwei Super-Intensivkursen implementiert. Sowohl die Konzeption als auch die Implementation des BLK müssen flexibel und zielgruppenbezogen/-angemessen sein (vgl. Kap. 3.3). Aus diesem Grund soll das BLK in vielerlei Hinsicht während der Erprobung an den Lernkontext mit folgenden Änderungen angepasst werden: Ursprünglich sollten die KTN nach dem Einloggen einen Zugangsschlüssel erhalten und sich damit in den Kurs einschreiben. Viele hatten damit aber Probleme, weil sie keinen Account erstellen konnten, keine Aktivierungsemail bekamen oder den Kurs nicht fanden. Zur Erleichterung des Zugangs wurden sie von der Online-Tutorin via Willkommens-E-Mail zum Kurs eingeladen und eingeschrieben. Die Reihenfolge der Lernmodule wurde auf den Vorschlag von einigen KTN umgekehrt gestaltet, damit sie nicht lange scrollen müssen, um die aktuelle Einheit zu finden.

Nicht nur auf der Organisationsebene, sondern auch auf der didaktischen Ebene wurden Änderungen vorgenommen, weil die KTN spezifische Wünsche äußerten. In der zweiten Hauptstudie wurde eine neue Evaluationsaufgabe hinzugefügt, in der die KTN über ihre eigenen Wiki-Präsentationen reflektieren sollten. Das Thema des zweiten Wikis zum Thema „Feste“ wird nach dem Wunsch eines KTN um vietnamesische Feiertage ergänzt (vgl. Kap. 5.2.4.2). Welche Konsequenzen sich auf Basis dieser Änderungen ergaben, wird in den drei sich anschließenden Auswertungskapiteln analysiert.

Teil C: Forschungsdesign

6 Methodisches Vorgehen

In Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit wird das methodische Vorgehen der empirischen Untersuchung konkret beschrieben. Das erste Unterkapitel 6.1 beschäftigt sich mit der Grundlage der fremdsprachendidaktischen Forschung, wobei eine Auseinandersetzung mit Prinzipien und Gütekriterien der quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden sowie mit der Triangulation stattfindet. In 6.2 wird das Forschungsdesign für das vorliegende Projekt begründet und beschrieben. Anschließend wird das Forschungsverfahren einschließlich der Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsphase in 6.3 und 6.4 dargestellt.

6.1 Fremdsprachendidaktische Forschung

Die fremdsprachendidaktische Forschung setzt sich mit dem komplexen Gegenstandsbereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens sowohl in institutionellen und außerinstitutionellen Kontexten als auch auf allen Altersstufen auseinander (vgl. Burwitz-Melzer et al. 2015). Durch die empirische Forschung, „die datengeleitet und dabei systematisch und methodisch kontrolliert“ wird, können Erkenntnisse über die Wirklichkeit des Lehrens und Lernens gewonnen werden (Riemer 2014: 15). Als Teil der Fremdsprachenforschung können im Fach DaF/Z auf fächer- und disziplinübergreifenden Erkenntnissen im Wissensbereich der Forschungsmethodologie zurückgegriffen werden (vgl. ebd.: 15). Im Folgenden wird ein Überblick über prototypische Designs fremdsprachendidaktischer empirischer Forschungen gegeben. Dazu gehören sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden. Außerdem wird die Kombination der beiden genannten Forschungsmethoden, und zwar die Triangulation, dargestellt. Im Mittelpunkt der Beschreibung wird auf die Leistung und Grenzen, Prinzipien und Gütekriterien der jeweiligen Forschungsmethoden eingegangen.

6.1.1 Quantitative Methode

In der Fremdsprachendidaktik zielt quantitative Forschung darauf ab, Phänomene des Fremdsprachlehrens und -lernens zu beschreiben und diese Phänomene sowie Zusammenhänge zwischen ihnen aus der Außenperspektive von Forschenden zu erklären (vgl. Schmelter 2014: 29). Diese Phänomene sollen beobachtet bzw. theoretisch eingeordnet und dabei in Form von Hypothesen formuliert werden. Deren Zutreffen gilt es anhand von Zahlen überprüfbar zu machen. Geprüft wird somit in anderen Worten, mit welcher Wahrscheinlichkeit die in den Hypothesen getroffenen Aussagen zutreffend sind. Deswegen handelt es sich in der Regel bei den erhobenen Daten um Messwerte, die mithilfe statistischer Verfahren ausgewertet werden. Auf Basis der wissenschaftstheoretischen Position des Rationalismus wird „eine objektive bzw.

universalgültige Wahrheit“ häufig aus der Perspektive der Forschenden beschrieben und analysiert (vgl. Schramm 2016: 51). Dabei geht es um die Frage, mit welcher Wahrscheinlichkeit Ergebnisse, die für eine Stichprobe gewonnen wurden, auch auf die in der Stichprobe repräsentierte Population zutreffen.

Bei der Durchführung und Bewertung einer quantitativen Untersuchung sollten folgende Prinzipien bzw. Gütekriterien eingehalten werden: Objektivität, Reliabilität sowie Validität (vgl. Caspari 2016: 16, Schmelter 2014: 39ff). Bei der Validität geht es darum, ob eine Methode tatsächlich misst, was gemessen werden soll. Dazu gehört nicht nur die Gültigkeit der Variable, sondern auch die Gültigkeit eines Messverfahrens bzw. der erzielten Ergebnisse, z. B. ob die Operationalisierung des theoretischen Konstrukts, die Überführung eines Konzepts in konkret beobachtbare Phänomene oder Zahlen gelungen ist. Die Validität eines quantitativen Forschungsverfahrens wird von den zwei Kriterien der Objektivität und Reliabilität bestimmt (vgl. Caspari 2016: 16). Die Objektivität bezieht sich auf die Intersubjektivität einer Methode, die Unabhängigkeit der Ergebnisse von den Forschenden, die gewährleistet, dass ihr Einfluss auf das Verfahren möglichst geringgehalten wird. Mit Reliabilität sind Zuverlässigkeit, Genauigkeit des Datenerhebungs- bzw. Messvorgangs, Grad der Verlässlichkeit der Ergebnisse und die Replizierbarkeit der Messergebnisse gemeint. Die Reliabilität umfasst drei Aspekte: die Stabilität (die Übereinstimmung der Messergebnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten), die Konsistenz und die Äquivalenz.

6.1.2 Qualitative Methode

In der Regel wird die qualitative Methode als eine quantitativen Forschungsparadigmen gegenübergestellte empirische Arbeitsweise bezeichnet, weil so das Handeln der Beteiligten im Fremdsprachenunterricht aus einer Innensicht verstanden und erklärt werden kann, wie Dörnyei (2007: 41f) feststellt: „[So] gelingt es, selbst komplexen Situationen und Phänomenen Sinn zu geben sowie Antworten auf Fragen zu geben, die nach den Gründen für bestimmtes Handeln suchen.“ Während das Experiment als Prototyp quantitativer Forschung gilt, gilt die Ethnographie als Prototyp der qualitativen Forschung. Dabei sollen Daten in einem möglichst natürlichen, offen und unkontrollierten Untersuchungsfeld aus der Innenperspektive beschrieben und umfassend gesammelt werden, um Zusammenhänge, Muster, Typen usw. zu finden und zu erläutern. Die Daten werden zwecks einer Hypothesengenerierung mittels des interpretativen Verfahrens ausgewertet (vgl. Schramm 2016: 51).

Die ausgeführten Gütekriterien der quantitativen Forschung lassen sich nur teilweise oder gar nicht auf die qualitative Forschung übertragen. Die Kriterien qualitativer Forschung zielen weniger auf Kontrolle, sondern auf Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit

ab (vgl. Caspari 2016: 18). Die Verlässlichkeit von Daten und Vorgehensweisen kann nach einem Vorschlag von Flick (1995: 242) geprüft werden, indem die Forschungsprozesse konsequent, genau und transparent dokumentiert werden (vgl. auch Kap. 6.1.4). Darüber hinaus sollten andere Grundprinzipien bzw. spezifische Gütekriterien bei qualitativen Untersuchungen eingehalten werden: Offenheit, Flexibilität, Reflexivität und Kommunikativität (vgl. Schmelter 2014: 41ff). Die Forschenden müssen mit Offenheit gegenüber dem Forschungsfeld und neu generierten Hypothesen auftreten, da diese zuvor nicht theoretisch vorstrukturiert sind. In diesem Zusammenhang wird Flexibilität angesichts wachsender Erkenntnisse oder in Reaktion auf unerwartete Ergebnisse im Forschungsprozess angefordert. Werden z. B. Fehler im Verlauf des Forschungsprozesses erkannt, sollte die eingesetzte Datenerhebung und -analyse dementsprechend verändert werden. Die Kommunikativität deutet auf die methodisch abgesicherte Einbeziehung der Perspektiven verschiedener Akteure im Umfeld des Untersuchungsgegenstands hin, wodurch die Entstehung komplexer Zusammenhänge gleich eines „kaleidoskopartigen“ Bildes möglich sei (vgl. Flick 1992: 24). Als letztes wichtiges Kriterium soll der/die Forschende über seine Rolle und sein Handeln reflektieren: Teilweise werden dadurch selbst Daten produziert, die bei der Auswertung mitbezogen werden (vgl. Flick 2011: 29), was in Kap. 6.3.3.3 thematisiert wird.

Grotjahn (1987: 59) hat verdeutlicht, dass die simple Gegenüberstellung von zwei Prototypen den vielen denkbaren Varianten empirischer Forschungsdesigns nicht gerecht wird. Neben diesen Prototypen ist es möglich, sechs Mischformen aus den drei Polen (1) (quasi-) experimentelles vs. nicht-experimentelles Design, (2) quantitative vs. qualitative Daten und (3) statistische vs. interpretative Auswertung herzustellen (vgl. Schramm 2016: 51). Somit wird deutlich, dass empirische Designs nicht immer eindeutig paradigmatischen Prototypen zugeordnet werden können, sondern es eine Vielzahl von Design-Möglichkeiten gibt, die durch das Erkenntnisinteresse geleitet sind. Nach Aguado (2014: 48) stehen qualitative und quantitative Herangehensweisen trotz unterschiedlicher Ausgangspositionen sowie entsprechend unterschiedlicher Gütekriterien nicht in Konkurrenz zueinander, sondern lassen sich – nach ausführlicher Reflexion und unter Einhaltung bestimmter Regel – prinzipiell miteinander verknüpfen.

6.1.3 Triangulation und Mixed-methods

Aufgrund des oben genannten Grundgedankens bezüglich einer Vielzahl von Design-Möglichkeiten ist Triangulation entstanden.¹⁶⁴ Damit wird laut Knorr/Schramm (2016: 90) „eine methodologische Strategie bezeichnet, bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehreren Perspektiven betrachtet wird und es zu einer Kombination verschiedener Methoden, Datenquellen, theoretischer Zugänge oder Einflüsse durch mehrere Forschende kommt.“ Anfang der siebziger Jahre gelangte Denzin (1970) zu der Ansicht, dass Triangulation auf einer Erhöhung der Validität von Forschungsergebnissen beruht, bevor er sich 1989 revidierte: Vielmehr handele es bei Triangulation um eine Vertiefung und Erweiterung von Erkenntnismöglichkeiten (vgl. auch Aguado 2014: 51f). In der aktuellen Diskussion sollen/können Erkenntnisse eines Gegenstandsbereichs mit einem triangulierenden Vorgehen im Vergleich zu einer monolithischen Perspektive umfassender gewonnen, weitreichender beschrieben und somit deren komplexe Phänomene und Zusammenhänge besser erklärt werden, was auch für komplexe Lehr- und Lernkontexte wie im Fremdsprachenunterricht geeignet ist, an denen viele Einflussfaktoren beteiligt sind (vgl. Knorr/Schramm 2016: 90, Flick 2011: 12; Kelle 2007). Es besteht nicht der Anspruch, kongruente Ergebnisse zu erzielen, vielmehr werden durchaus Befunde erwartet, die divergieren, sich aber komplementär und multiperspektivisch ergänzen (Knorr/Schramm 2016: 90; Aguado 2014: 51f). Triangulation ist in bestimmten Forschungskontexten unverzichtbar, wenn die „typischen Deutungsmuster[...] und Handlungsorientierungen“ des Forschungsgegenstands für Forschende nicht zugänglich sind (vgl. Kelle & Erzberger 2000: 307) oder wenn die Forschenden subjektorientiert „die Bedeutung des untersuchten Phänomens für die Subjekte“ oder die Deskription sozialen Handelns wissenschaftlich nachvollziehen wollen (vgl. Flick 1995: 434, Hurst 2007).

Dem triangulierenden Verfahren hat Denzin (1970, nach: Knorr/Schramm 2016: 90) vier Typen zugeordnet: Daten-, Methoden-, Forscher- (oder Investigator-) und Theorientriangulation. Dabei spielen die ersten zwei Triangulationstypen „eine prominentere Rolle“ im Kontext des Fremdsprachenunterrichts (ebd.: 95). Die Datentriangulation strebt das Ziel an, systematisch unterschiedliche Datenquellen einzubeziehen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und/oder in unterschiedlichen Kontexten erhoben werden und/oder die von unterschiedlichen Probanden

¹⁶⁴ Nach Flick (2008: 9) existiert die Triangulation von Datenquellen, von Methoden und von Forschern seit langem in unterschiedlichen Bereichen der qualitativen Forschung, auch wenn dieser Begriff noch nicht bzw. nicht immer verwendet wird bzw. wurde.

erhoben sind. Damit kann „ein Höchstmaß an theoretische[m] Gewinn“ desselben Forschungsgegenstands erzielt werden (Aguado 2014: 49f.; vgl. auch Denzin 1970: 301).

Mit dem zweiten Typ der Triangulation, der Forscher- oder Investigator-Triangulation, ist der Einsatz unterschiedlicher Forscher / Beobachter / Interviewer gemeint, „um Verzerrungen durch die Person des Forschers aufzudecken bzw. zu minimieren“ (Flick 2008: 14). Der dritte Typ der Triangulation befasst sich mit dem Rückgriff auf verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung eines Phänomens. Besonders wichtig ist die Theorien-Triangulation für Forschungsgegenstände, in denen verschiedenste Theorien vor- und zugrunde liegen. Von den vier Typen findet die Methodentriangulation am meisten die Beachtung der Forscher, da sie darauf zielt, „die Begrenztheit der Einzelmethoden methodologisch durch ihre Kombination zu überwinden“ und die Realität methodischen Vorgehens zu steigern (Aguado 2014: 50, vgl. auch Flick 2008: 15ff). Denzin (1970) unterscheidet das methodeninterne (*within-method*) und methodenübergreifende (*between-method*) Vorgehen. Laut Aguado (2014: 50) wird die Triangulation innerhalb einer Methode, was bei qualitativer Forschung häufig der Fall ist, als weniger problematisch angesehen. Im Gegensatz dazu ist die Diskussion über die Triangulation zwischen verschiedenen Methoden noch kontrovers.

Eine spezielle Form der methodologischen Triangulation ist *mixed-methods*¹⁶⁵, bei der quantitative und qualitative Forschungsmethoden miteinander kombiniert werden (vgl. Knorr/Schramm 2016: 92, Kuckartz 2014, Schramm 2016: 54). Bei der Überlegung und Entscheidung für ein Mixed-Methods-Forschungsdesign soll nach Creswell (2014: 215) Rücksicht auf vier Kriterien genommen werden: Implementation, Priorität, Integration und die Rolle der theoretischen Perspektive. Anhand dieser vier Kriterien lassen sich sechs Hauptstrategien entwickeln, die sich im Hinblick auf drei Aspekte unterscheiden: zeitliche Anordnung/Implementation (sequentiell zeitlich aufeinanderfolgend oder gleichzeitig), Gewichtung/Priorität (Beziehung zueinander gleich oder stärker gewichtet) und Mischung/Integration (qualitative und quantitative Verfahren in Forschungsphasen).

Die bisherigen Ausführungen zum triangulierenden Vorgehen zeigen den Vorteil, dass Triangulation durch eine Kombination von Methoden, Daten, Theorien und Forschenden darauf zielt, einerseits Ergebnisse zu bestätigen und damit ein einheitliches Gesamtbild zu gewinnen und andererseits Erkenntnisse zu ergänzen, zu erweitern und zu vertiefen (vgl. Caspari 2016: 18, Flick 2008: 9 und 95). Divergierende Daten bieten die Chance, nach alternativen

¹⁶⁵ In ihrer Untersuchung zur Grammatikvermittlung im taiwanischen DaF-Unterricht bezeichnet Chou (2015) die Triangulation auch als ‚Mehr-Methoden-Ansatz‘.

Erklärungen zur Modifikation von Theorien zu suchen (vgl. Lamnek 2010: 25). Obwohl der Einsatz der Triangulation zur Gewinnung weiterer Erkenntnisse nicht mehr bestritten wird, ist die Diskussion nach dem Verhältnis beider Positionen innerhalb eines Forschungsdesigns, nach der Gewichtung der Ergebnisse, der Abfolge des Einsatzes der jeweiligen Methode und nach dem Umgang mit Divergenz noch nicht beendet (vgl. Knorr/Schramm 2016: 92). Laut Flick (2008: 95) sollten beide Ansätze soweit als möglich gleichberechtigt behandelt und so miteinander kombiniert werden, dass ein Rahmen für die aktuelle Verknüpfungsdiskussion geliefert werden kann. Aguado (2014: 50) wendet kritisch ein, dass die Auswahl und Kombination dabei nicht beliebig ist und nach einer nachvollziehbaren Begründung verlangt (vgl. auch Aguado 2015: 203f). Für die Einschätzung der spezifischen Kombination qualitativer und quantitativer Forschung schlägt Flick (2008: 95) als Leitfragen für die Planung, Durchführung und Auswertung solcher Projekte vor, ob beide Ansätze in einzelnen Forschungsphasen gleichberechtigt und aufeinander bezogen wirklich integriert werden und mit welchen Kriterien diese Integration angemessen bewertet werden kann.

Auch im Kontext des virtuellen Lehrens und Lernens bzw. des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien wird Triangulation häufig verwendet (vgl. Hurst 2007, Würffel 2006, Zeyer 2018, Zibelius 2015). In ihrer Studie, die den Erwerb der L2-Lesekompetenz bei der Aufgabenbearbeitung in einem internetgestützten Selbstlernkurs untersucht, hat Würffel (2006) Daten durch Lautes Denken, einen Fragebogen über individuelle Lernercharakteristika und ein Interview über mögliche Störfaktoren der Erhebungssituation trianguliert. Für die aktuelle Untersuchung von Zeyer (2018) zum Umgang der Deutschanfänger mit der interaktiven animierten Grammatik hat die Forscherin ebenfalls vier Untersuchungsinstrumente verwendet: eine schriftliche Befragung zu Beginn, lautes Denken und Videografie während der Aufgabenbearbeitung sowie retrospektive mündliche Befragungen im Anschluss. Dank dieser drei Zugänge zum Gegenstandsbereich ist es der Forscherin möglich, den konkreten Bearbeitungsprozess der Lernenden mit der interaktiven animierten Grammatik am Bildschirm zu beobachten und gleichzeitig ihre mentalen Handlungen sowie ihre verbalisierten Erinnerungen und Erläuterungen aus ihrer Eigenperspektive zu verfolgen. Für komplexe BL-Projekte mit digitalem Medieneinsatz ist es nach Hurst (2007: 134ff) sinnvoll, das triangulierte Forschungsdesign im Kontext des virtuellen Lehrens und Lernens zu verwenden. Dadurch ist es möglich, den gesamten Lernprozess und das Lernergebnis zu untersuchen sowie mögliche Einflussfaktoren herauszufinden. Kirchhoff (2008) und Launer (2008) haben qualitative und quantitative Forschungsansätze in ihrer BL-Studie zur Untersuchung des Lernprozesses und des Lernergebnisses mit BL kombiniert.

6.1.4 Übergreifende Gütekriterien

In der Forschung sollten Gütekriterien des forschungsmethodischen Standards eingehalten werden, die im Laufe des Forschungsprozesses als Prinzipien einzuhalten sind und danach als Kriterien zur Beurteilung der Qualität und der Reichweite der gewonnenen Ergebnisse einer Forschungsarbeit fungieren. Im voranstehenden Kapitel sind spezifische Gütekriterien für qualitative und quantitative Forschungsansätze festgesetzt worden (vgl. Kap. 6.1.1, 6.1.2). Als notwendige Voraussetzungen für die Durchführung einer Triangulationsstudie wie in der vorliegenden Arbeit sollten übergreifende Gütekriterien gelten, die über verschiedene Forschungsansätze hinweg eingehalten werden sollen (vgl. Flick 2008; Schmelter 2014: 35ff). Dazu zählen Transparenz, Gegenstandsangemessenheit, theoretische und praktische Relevanz sowie ethische Standards, wobei Gegenstandsangemessenheit als zentrales Gütekriterium bezeichnet werden kann (vgl. Aguado 2014: 53; Schmelter 2014: 35f).

(1) Die Transparenz des Forschungsprozesses deutet auf die Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit von der Entstehung des Forschungsprojekts sowie auf die Darstellung, Aufbereitung, Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten hin.

(2) Zum zentralen Kriterium der Gegenstandsangemessenheit sagt Schmelter (2014: 36), dass das Verständnis und die Konzeptualisierung von Untersuchungsgegenständen darüber bestimmen, welche Methoden geeignet sind, um diese zu erforschen. Deswegen ist es von Anfang an erforderlich, dass der Forscher sein eigenes Gegenstandsverständnis offenlegt und begründet. *Mix-methods*-Studien müssen belegen, ob Untersuchungsgegenstand, Forschungsfrage(n) und Erhebungs- sowie Auswertungsmethode optimal zueinander passen (vgl. Knorr/Schramm 2016: 95)

(3) Die theoretische Relevanz verlangt, dass eine Forschungsarbeit deutlich zeigt, auf welchen Forschungsstand und auf welchen Theorien und Erkenntnissen die Theorie basiert. Währenddessen ist es zur praktischen Relevanz einer Forschungsarbeit wichtig, dass diese für alle verständlich und zugänglich gemacht wird.

(4) Ethische Standards beziehen sich auf die Grundprinzipien und Regeln für die Praxis der Fremdsprachenforschung (vgl. Bach/Viebrock 2012). Ihre Implikationen lassen sich nach Empfehlung von Legutke und Schramm (2016: 108ff) durch die Gestaltung von Forschungsbeziehungen, die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Untersuchung, den vertraulichen Umgang mit den Daten und dem Vermeiden wissenschaftliches Fehlverhaltens (z. B. im Umgang mit widersprüchlichen Daten) gewährleisten.

6.1.5 Subjektive Theorien

Laut Groeben/Scheele (2010: 151) geht das Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien (FST) „explizit von Menschenbildannahmen als Grundlage sowohl der theoretischen Modellierung als auch der einzusetzenden Methoden aus“. Aufgrund des Konstrukts der subjektiven Theorie können die Möglichkeiten als auch die Grenzen der reflexiven Sinndimension menschlichen Handelns. Die zweiphasige Forschungsstruktur des FST besteht aus kommunikativer und explanativer Validierung (vgl. Groeben 1988). Bei der ersten handelt es sich darum, der persönlichen Sicht der individuellen Forschungsteilnehmenden zu beschreiben und herauszubilden und ihre Gründe und Ziele zu verstehen. Dabei wird „die subjektive intentionale Sinndimension des Handelns“ untersucht, die nicht von außen beobachtet werden kann, sondern nur z. B. durch episodische oder retrospektive Interviews von der/dem Forschungsteilnehmenden „kommunikativ mitteilbar“ ist (Groeben/Scheele 2010: 153). In der zweiten Phase der explanativen Validierung wird geprüft, ob die subjektiven Gründe und Ziele auch als „objektive“ Ursachen und Wirkungen der Handlung/en feststellbar sind. Das ist aus der Fremdperspektive durch die Beobachtung möglich, wobei mit anderen Datenquellen verglichen werden kann, „ob die erhobenen subjektiven Theorien Realgeltung beanspruchen bzw. ob sie handlungsgeleitet sind“ (vgl. Wagner 2016: 18). Die genannten Phasen der FST verbindet die Innen- mit der Außensicht, „die für die Erforschung von (intentional-reflexiven) Handlungen unverzichtbar sind“ (Groeben/Scheele 2010: 154). Das FST wurde am Anfang im Rahmen der allgemein- und sozialpsychologischen Grundlagenforschung entwickelt. Um den Wechsel der Eigenperspektive hin zu der Fremdperspektive zu ermöglichen, kommen im FST häufig Interviews und Struktur-Lege-Verfahren¹⁶⁶ zum Einsatz. Die Eigenperspektive wird im Interview rekonstruiert und danach anhand des Struktur-Legen-Verfahrens validiert. Auch in den benachbarten Disziplinen der Didaktik wurde das FST vorwiegend mit Lehrenden angewendet, wodurch problematisches Handeln (oder Verhalten) aufseiten der Lehrkräfte zustande kommt oder weshalb z. B. subjektive Theorien der Lehrkräfte nicht in Handlungen umgesetzt werden (vgl. De Florio-Hansen 1998, Hollick 2013). Groeben/Scheele (1988) sind der Auffassung, dass Rücksicht vor allem auf die Lerninhalte wie den Lernprozess in der Forschung der subjektiven Theorien der Lernenden zu genommen werden soll.

In der Fremdsprachdidaktik wurden subjektive Theorien aus Sicht der Lernenden bislang nur selten untersucht. Kallenbach (1996) erforscht in ihrer Studie, was Schülerinnen und Schüler

¹⁶⁶ Die Struktur-Lege-Verfahren besteht aus folgenden Schritten: Strukturbild erstellen bzw. subjektive Theorien (Wissenstruktur) mit Kärtchen erfassen, anhand Strukturbilder das Thema im Interview/Gespräch ansprechen und argumentieren (siehe Beispiel in Kallenbach 1996, vgl. auch Caspari 2016: 71f).

über den Fremdsprachenunterricht denken. Nach der Evaluation ihrer Studie plädiert sie (ebd.: 262f) dafür, dass es das FST ermöglichen kann, vorhandene Erfahrungen und Standpunkte der einzelnen Lernenden sowie der Lerngruppe zu vergegenwärtigen und dafür zu sensibilisieren, welche Bedeutung für Schüler „nicht selbstverständlich erkannt und anerkannt wird.“ In einer anderen Studie von Volgger (2012) wird davon ausgegangen, dass die komplexe Faktorkomplexion des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe von subjektiven Theorien dargestellt werden kann. Aus diesem Grund hat sie die Mehrsprachigkeitsbewusstheit aus Sicht von sieben Französischlernenden in der Oberstufe erforscht. Ihre Studie kam zum Ergebnis, dass „die Lehrerinnen ihre migrationsbedingt lebensweltlich mehrsprachigen Schülerinnen für die Nutzung deren mitgebrachter Mehrsprachigkeit sensibilisieren und aktiv eine Bewusstmachung für das Potential deren Mehrsprachigkeit betreiben“ sollten (Volgger 2010: 21).

Im vorliegenden Projekt werden subjektive Einschätzungen der vietnamesischen Deutschlernenden zum Deutschlernen mit der lehrwerkbegleiteten Online-Phase des BLK untersucht. Im Vergleich zu den Zielen des FST ist es in der vorliegenden Untersuchung ähnlich nötig, subjektivorientierte Meinungen der Forschungsteilnehmenden zu erforschen. Vor allem ist es wichtig, zuverlässige Einschätzungen herauszukristallisieren. Die Innensicht der Lernenden wird deswegen dank eines Mixed-methods-Forschungsdesigns durch die Außensicht der Forschenden, vor allem im Gespräch mit Forschungsteilnehmenden validiert, ergänzt und erweitert. Dadurch ist es zu erwarten, dass „die rekonstruierte subjektive Theorie auch tatsächlich handlungsleitend und damit als ‚objektive‘ Theorie gültig ist“ (Caspari 2016: 71). Im nächsten Kapitel wird das Forschungsdesign dargelegt und begründet.

6.2 Festlegung des Forschungsdesigns

Bei der Entscheidung für ein Forschungsdesign ist die Forschungsfrage von zentraler Bedeutung (vgl. Schramm 2016: 56). Wie in 5.2 ausgeführt, untersucht dieses Forschungsprojekt das Deutschlernen mit dem BLK im DaF-Unterricht in Vietnam aus der Lernerperspektive. Dieser Forschungsgegenstand kann dem Forschungsfeld „Lernforschung“ zugeordnet werden, das „die komplexen Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse individuellen und kooperativen Sprachenlernens unter natürlichen und gesteuerten Bedingungen untersucht“ (Caspari 2016: 16), denn in diesem Projekt untersuche ich die komplexen Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse individuellen und kooperativen Sprachenlernens im Rahmen des BLK in einem gesteuerten Lernkontext: einem Sprachinstitut in Vietnam. Außerdem kann der Forschungsgegenstand teilweise auch dem Forschungsfeld

„Konzeptforschung“ angehören, das „die Entwicklung und systematische Analyse umfassender Konzepte und tragender Konstrukte der Fremdsprachendidaktik sowie die Modellbildung“ erforscht (ebd.: 15). Der Forschungsgegenstand „Deutschlernen mit dem BLK“ ist selbst in vielerlei Hinsicht komplex. Einerseits ist eine Faktorenkomplexion am Lernprozess einer Fremdsprache beteiligt. Andererseits ist das BLK eine Kombination zwischen dem Präsenzunterricht und der Online-Phase, d.h. sowohl der übliche Lernprozess im Fremdsprachenunterricht als auch der Lernprozess mit digitalen Medien außerhalb des Präsenzunterrichts müssen untersucht werden. Im aufgebauten BLK sind außerdem unterschiedliche digitale Komponenten, Lernformen und Aufgaben integriert. Nach Kuckartz (2014: 95) sind Mixed-Methods-Designs seit Langem im Bereich der Evaluation häufig eingesetzt worden, wobei die „Wirkungen eines Programms oder einer Interventionsmaßnahme“ möglichst genau zu ermitteln sind. Es müssen verschiedene und vielfältige Aspekte des zu evaluierenden Programms miteinbezogen werden. Zur Erforschung solcher virtuellen Lernkontexte wird die Methodenkombination bei der Triangulation bzw. *mixed-methods* von Hurst (2007: 36ff) als notwendig betrachtet, die den Lernprozess mit digitalen Medien multiperspektivisch, multimethodologisch und multidimensional erforschen helfen soll (vgl. ebd.: 135ff). Die Multiperspektivität ermöglicht die Perspektiventriangulation und die Realisierung des zweiphasigen FST. Einerseits ist es möglich, die Innensicht, die Lernerperspektive durch schriftliche Befragung, retrospektive Interviews sowie Lernprotokolle zu rekonstruieren. Auf der einen Seite können Intentionen, Ziele, Gründe für Potenziale, Schwierigkeiten des Deutschlernens mit dem BLK sowie für die Akzeptanz sowie die Rolle der Online-Phase verstanden und beschrieben werden. Auf der anderen Seite kann die distanzierte Außenperspektive mittels objektiver/neutraler Daten wie Logdaten oder Lernerprodukte beobachtet werden.

Auf diese Weise sind sowohl der Lernprozess als auch die Lernereinschätzung multimethodisch zugänglich. Dabei können Stärken und Schwächen der beiden methodischen Ansätze entfaltet und zugleich kompensiert werden, wobei verschiedene Aspekte des zu untersuchenden Phänomens mit Hilfe verschiedener Methoden und Datensätze zu erheben sind und somit der Forschungsgegenstand möglichst facettenreich und vollständig zu erfassen ist. Ziel dieser sinnvollen, sich gegenseitig ergänzenden Kombination ist nicht nur die Überprüfung von Daten bzw. die Findung einer Strategie zur Validierung der Ergebnisse. Vielmehr geht es um eine systematische Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten (vgl. Flick 2011: 26; Elsner/Viebrock 2014: 9). Im Falle dieses Forschungsprojekts fungiert die quantitative Methode vor allem als Sortierwerkzeug zur Konstruktion des Samplings und gibt

einen Überblick der zählbaren Eigenschaften wie z. B. Lerneraktivitäten und Schwierigkeiten. Hingegen ist es mit der qualitativen Herangehensweise möglich, „einen umfassenden Blick auf die kontextuelle Einbettung eines Untersuchungsgegenstandes und zugleich einen tieferen Einblick in die z. T. individuell sehr unterschiedliche Ausprägung und Verwobenheit relevanter Einzelfaktoren“ zu gewinnen (Schmelter 2014: 41).

Darüber hinaus spielen aufgrund des Fokus auf die Lernersicht die subjektiven Theorien der Lernenden eine wichtige Rolle für die Methodenauswahl (vgl. Kap. 6.1.5). Die ausgewählten Methoden sollen zwei Phasen der FST (kommunikative und explanative Validierung) ermöglichen (vgl. Kap. 6.1.5). Besonders ist die qualitative Methode dafür geeignet, „Soziales tiefgründiger zu erforschen und nicht direkt sichtbare Sinnstrukturen herauszuarbeiten“, was bei subjektiven Theorien der einzelnen Lernenden bzw. der Lernereinschätzung der Fall ist (Elsner/Viebrock 2014: 9). Beispielweise ist die Introspektion (retrospektive Befragung, Lerntagebücher) laut Heine und Schramm (2016: 178) sinnvoll, um „vielschichtige Zusammenhänge in komplexen Situationen“ zu untersuchen (vgl. Kap. 6.3.2.2). Außerdem soll die Untersuchung so gestaltet werden, dass der spezifische Ertrag des kombinierten Methodeneinsatzes entstehen kann, „ohne direkten Mehrwert zu vermeiden“ (Caspari 2016: 95).

Aus den genannten Gründen wird eine spezifische Form der Methodentriangulation aus *mixed-methods* und der Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethode für das Forschungsdesign in der Hoffnung verwendet, „ein multidimensionales Bild der im Unterricht ablaufenden Prozesse zu erhalten“ (Elsner/Viebrock 2014: 11).

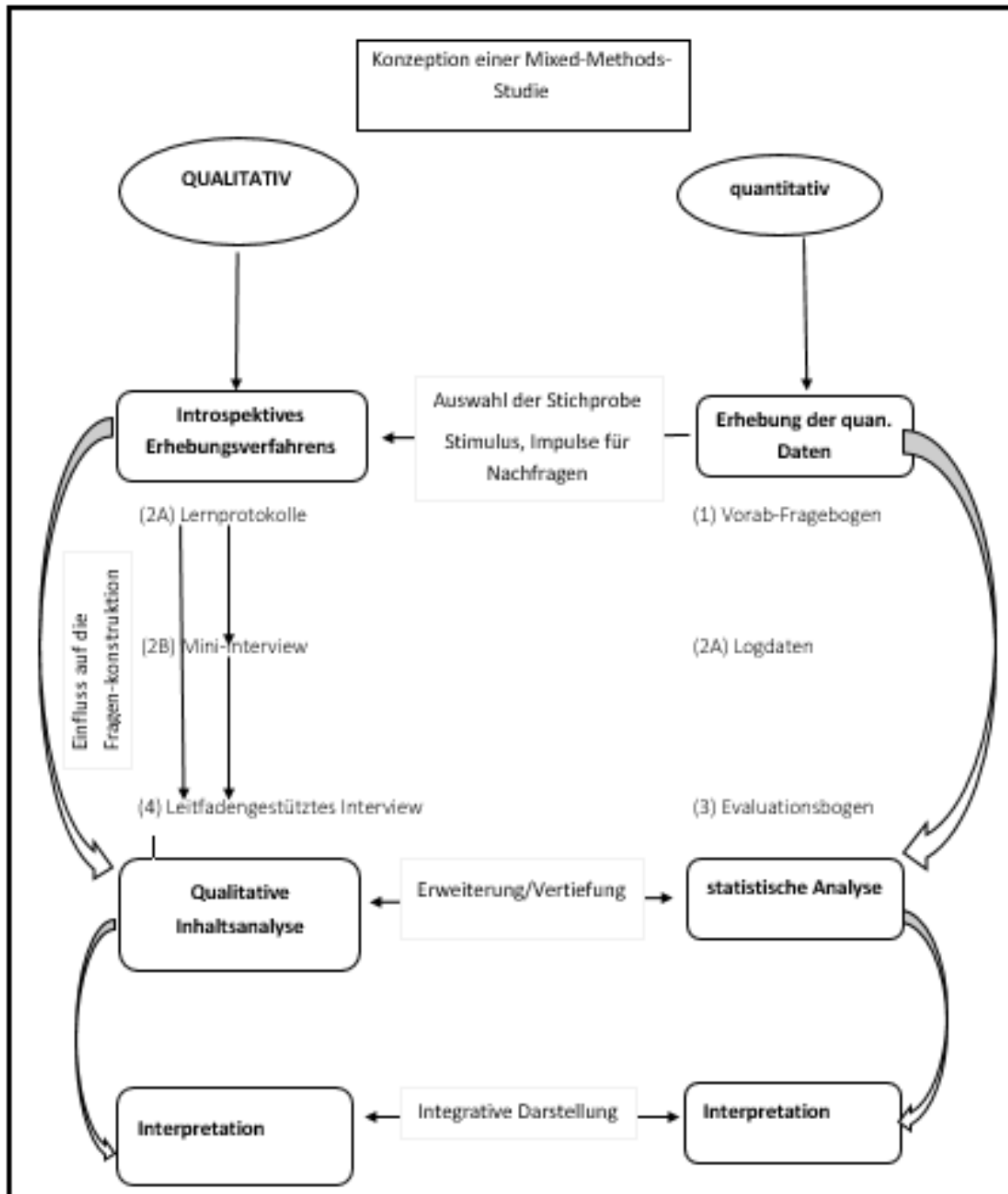


Abb. 6-1: Konzeption eines Mixed-methods-Designs in der vorliegenden Untersuchung

Laut der drei wichtigsten Kriterien von Creswell (2014) und Kuckartz (2014) zur Gestaltung einer Mixed-methods-Untersuchung und zur methodischen Einordnung (zeitliche Anordnung, Gewichtung, Mischung) kann das entwickelte Forschungsdesign wie im Schaubild dargestellt werden.

Im Hinblick auf die zeitliche Abordnung/Reihenfolge werden qualitative und quantitative Teilstudien nicht parallel, sondern eher sequenziell durchgeführt. Als erstes wird der Vorab-

Fragebogen (1) vorgeschaltet. Gleich darauf folgt das Ausfüllen von Lernprotokollen (2A); die Logdaten (2A) entstehen automatisch mit dem Kursbeginn auf der Lernplattform. Nach diesen zwei Schritten werden Daten aus Lernprotokollen und Logdaten gesammelt, die zur Auswahl der Probanden für das Mini-Interview (2B) und als Stimulus für die Gesprächskonstruktion im Mini-Interview dienen sollen. Im Verlauf des ganzen Kurses soll die Erhebung von Lernprotokollen, Logdaten und Mini-Interviews kontinuierlich stattfinden. Zwei Tage vor dem Ende des Kurses wird der Evaluationsbogen (3) ausgefüllt, dessen Daten neben den vier genannten Datenquellen sowie anderen Dokumenten für das leitfadengestützte Interview (4) am letzten Tag des Kurses oder direkt danach vorbereitet werden. Das bedeutet auch, dass Daten unterschiedlicher qualitativer Quellen (methodenintern) miteinander bereits in der Datenerhebungsphase trianguliert sind.

Bezüglich des zweiten Kriteriums „Gewichtung“ sollen Daten der qualitativen Teilstudie vorrangig behandelt werden, weil qualitative Daten für die Erforschung „der nicht direkt sichtbaren Sinnstrukturen“ wie subjektiver Einschätzungen bzw. subjektiver Theorien der KTN geeignet sind. Aufgrund des angelehnten Designs sollte ein Mixing als drittes Kriterium systematisch in jeder Phase des Projektes stattfinden. Bereits in der Datenerhebungsphase ist die Durchführung des retrospektiven Verfahrens, und zwar die inhaltliche Konstruktion der Interviews, in einem hohen Maße auf die anderen Datenquellen angewiesen. Bei der Datenanalyse sollen Daten aus unterschiedlichen Datenquellen nach thematischen Schwerpunkten miteinander verglichen und validiert werden. Beispielweise können erhobene Daten mittels Lernprotokollen, Mini-Interviews sowie Evaluationsbögen als Impulse für die retrospektive Befragung dienen. Im Gegenzug können Unklarheiten oder unzureichende Erkenntnisse in anderen Erhebungsinstrumenten mit Hilfe des Leitfadeninterviews nachgefragt werden. Letzten Endes können Daten in der letzten Phase integrativ dargestellt werden. Zur integrativen Darstellung der Ergebnisse lassen sich vier Darstellungen auf Basis vierer Haupttypen von Mixed-Methods-Designs entwickeln (vgl. Kuckartz 2014: 115). Dazu gehören das Vertiefungsdesign, das Verallgemeinerungsdesign, das parallele Design sowie das Transferdesign (vgl. Creswell 2014: 230ff, Kuckartz 2014: 65). Die beiden ersten Designs unterscheiden sich durch die zeitliche Anordnung, wenn die quantitative Teilstudie der qualitativen Teilstudie vorgeschaltet ist oder umgekehrt. In diesen beiden Designs ist es von besonderem Interesse, wie die Ergebnisse der qualitativen Studie zur Erläuterung der quantitativen Befunde beitragen und wie die Ergebnisse der qualitativen Studie durch die quantitative Studie generalisiert werden können. Im parallelen Design, in dem beide Teilstudien gleichzeitig durchgeführt werden, geht es um die Frage, „inwieweit die qualitative und die

quantitative Studie zu dem gleichen Ergebnis führt (Triangulation) oder in welcher Weise eine Studie die andere ergänzt (Komplementarität)“ (Kuckartz 2014: 115). Im Transferdesign werden z. B. qualitative Daten quantifiziert, indem die Kodierungen einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgezählt werden. Umgekehrt können Kommentare in der schriftlichen Befragung qualitativ inhaltlich analysiert werden. In der Auswertung können etwa freie Kommentare in Fragebögen qualifiziert werden.

Zusammenfassend ist das dargestellte Forschungsdesign von der Forschungsfrage geleitet und aufgrund der methodischen Zugänge der Triangulation bzw. *mixed-methods* entstanden, wobei Überlegungen der subjektiven Theorien miteinbezogen wurden, um Einschätzungen der Lernenden und den Lernprozess mit dem BLK zu untersuchen. Konkret geht es darum, welche Intentionen, Ziele oder Gründe zum Lernen in der Online-Phase mit dem BLK sie angeben, was sie tatsächlich im Laufe des Lernprozesses mit dem BLK (insbesondere in der Online-Phase) gemacht haben und wie sie ihren Lernprozess mit dem BLK selbst einschätzen. Zusammen mit den Logdaten ist es laut Heine (2014: 132) mit introspektiven Verfahren (Lerntagebuch, retrospektive Befragung) möglich, wertvolle Möglichkeiten zum Einblick in Einstellungen und subjektive Theorien der Lernenden zu erhalten. Mit diesem vielschichtigen Erhebungsdesign ist zu erwarten, dass tiefere Einblicke in den Lernprozess von Probanden mit dem BLK erhalten werden können. Die Mischung quantitativer und qualitativer Forschungsansätze lässt den Schluss zu, dass eine Erhöhung der Reliabilität der subjektiven Einschätzungen aus der Lernerperspektive und die Beobachtung und Analyse des Lernprozesses mit dem BLK aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven ermöglicht wird, wie sie in mono-methodologischen Ansätzen kaum denkbar ist (vgl. Flick 2007).

6.3 Datenerhebung

6.3.1 Teilnehmende der Untersuchung

Zugang zum Forschungsfeld und zu den Forschungspartnern

Aufgrund der Untersuchungen im Rahmen meines Masterstudiums ist mir bekannt, dass das Goethe-Institut als einziges Spracheninstitut in Hanoi die technischen, organisatorischen und methodisch-inhaltlichen Voraussetzungen zum Einsatz des BLK im DaF-Unterricht erfüllen kann (vgl. Kap. 5). Nach der Konzeption und nach der Kontaktaufnahme mit dem Institut besteht die Möglichkeit, mein Forschungsprojekt in dieser Institution durchzuführen. Deswegen sind alle Probanden der Untersuchung Kursteilnehmer an einem der drei sechs- oder vierwöchigen Deutschkurse im Goethe-Institut Hanoi, die das Lehrwerk „Studio d“ im Präsenzkurs verwenden.

Übersicht von Probanden

Die drei Deutschkurse sind die einzigen sechs- oder vierwöchigen Deutschkurse auf dem Niveau A2.2, die während meines Forschungsaufenthalts in Vietnam zustanden gekommen sind. Ich habe nicht die Möglichkeit und keinen Anspruch, die Deutschkurse sowie die dazugehörigen Kursteilnehmer auszuwählen. Teilnehmer der Untersuchung haben sich freiwillig für den Kurs angemeldet und an dem Forschungsprojekt teilgenommen.

Probanden (45)	Pilotstudie (12)	Hauptstudie 01 (13)	Hauptstudie 02 (20)
<i>weiblich (29)</i>	9	9	11
<i>männlich (16)</i>	3	4	9
<i>Anzahl der Studenten (36)</i>	9	9	18
<i>Alter</i>	17-22	16-23	18-24

Tab. 6-1: Überblick der Untersuchungsteilnehmer

Wie aus Tab. 6-1 zu entnehmen ist, sind 29 von 45 Teilnehmer an der Untersuchung weiblich, die restlichen 16 männlich. Nach ihren eigenen Angaben sind 36 der Probanden Studenten. Alle Teilnehmer der Untersuchung sind zwischen 16 und 25 Jahre alt und gehören somit zu der Lernergruppe der „jungen Erwachsenen“. Die meisten von ihnen besuchen den Deutschkurs, um später in Deutschland zu studieren und zu arbeiten (vgl. Kap. 6.4.2). Sie haben sich vorgenommen, sich Zeit außerhalb des Präsenzkurses zum Deutschlernen mit der Online-Phase zu nehmen, was eine essentielle Voraussetzung zum außerunterrichtlichen Deutschlernen darstellt.

6.3.2 Untersuchungsinstrumente

Aus dem Untersuchungsdesign geht deutlich hervor, dass qualitative und quantitative Teilstudien in diesem Projekt miteinander trianguliert werden. Deswegen werden in diesem Rahmen entsprechende Erhebungsinstrumente der qualitativen und quantitativen Methode eingesetzt. Im Folgenden werden diese Erhebungsinstrumente beschrieben, insbesondere warum sie eingesetzt werden sollen und wie sie aufgebaut sind.

6.3.2.1 Erhebung der quantitativen Daten: schriftliche Befragung

Vorab-Fragebogen

Der Vorab-Fragebogen wird in Form einer schriftlichen Befragung mit dem Ziel eingesetzt, die demographischen Daten der KTN, ihre Medienausstattung und –nutzung, ihre Einstellungen, Erfahrungen und Motivation mit computergestütztem Fremdsprachenlernen sowie ihre eigenen Lernziele und Wünsche im Deutschkurs zu erfassen (siehe Anhang 04). Diese Faktoren gehören

zu der Faktorenkomplexion im komplexen Lernprozess der Fremdsprachen und können Einfluss auf den Lernprozess mit dem BLK nehmen (vgl. Riemer 2014, Riemer 2016). Die Fragen-Items werden in einem Fragenblock zusammengesetzt, „um den Eindruck von Unordnung zu vermeiden“ (Daase et al. 2014: 108). Alle Items im Vorab-Fragebogen wurden in der Muttersprache der KTN formuliert, so dass die Probanden beim Ausfüllen keine Verständnisschwierigkeiten haben. Der Fragebogen umfasst teilweise geschlossenen Fragen, und zwar wenn das Spektrum möglicher Antworten bereits bekannt ist. Daneben werden teils offene Fragen bereitgestellt, damit die Probanden ihre eigenen Ideen einbringen und eventuell kommentieren können (vgl. ebd.: 104).

12. Gefällt Ihnen das Fremdsprachenlernen mit Internet?

Ja, warum? _____

Nein, warum nicht? _____

13. Welche Probleme haben Sie beim Fremdsprachenlernen mit Internet? Beschreiben Sie diese Probleme.

E. Deutschlernen

14. Warum lernen Sie Deutsch?:

15. Wie schätzen Sie Ihre Deutschkenntnisse bis zum heutigen Zeitpunkt ein?

	sehr gut	gut	ausreichend	noch nicht so gut	Ich weiß nicht.
Deutsch hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 6-2: Beispiele für geschlossene und offene Fragen im Vorab-Fragebogen

Aus Abb. 6-2 wird ersichtlich, dass die Items als Fragesätze formuliert sind. Bei geschlossenen Fragen (z. B. Item 15) wird die Likert-Skala benutzt, die fünf Abstufungen umfasst. Dazu gehört auch die Option, dass die Probanden mit „*Ich-weiß-nicht*“ antworten können, um „zwischen einer tatsächlich mittleren Haltung und Meinungslosigkeit zu differenzieren“ (vgl. Daase et al. 2014: 106). Dadurch können verfälschte Ergebnisse vermieden werden. Der Vorab-Fragebogen wurde am Ende der Kick-off-Phase in der *Paper-and-pencil*-Version ausgefüllt und nach dem Ausfüllen wieder eingesammelt. Unter diesen Umständen war die Rücklaufquote ziemlich hoch, weil fast alle KTN am ersten Unterrichtstag zum Kurs gekommen sind (vgl. Kap. 6.3.2.2).

Evaluationsbögen

Der Evaluationsbogen wurde an den letzten Tagen des Präsenzkurses ausgefüllt, um die gesamte Einschätzung aller KTN zum Deutschlernen mit dem BLK zu erheben. Wie der Vorab-Fragebogen wurde der Evaluationsbogen in der vietnamesischen Alltagssprache erstellt und ausgefüllt. Die Items fragen nach der Einschätzung und den Einstellungen und wurden deshalb überwiegend in Aussagesätzen (Statements) formuliert, weil sie weniger plakativ als Frageformulierungen sind (vgl. Bortz und Döring 2006: 154, nach: Daase 2014: 105f). In diesem Fragebogen wurden geschlossene Fragen mit Rating-Skala, halboffene und offene Fragen kombiniert, um möglichst diverse Meinungen der Probanden abzubilden. Die Indikatoren stammen aus der Diskussion um/über das Fremdsprachenlernen mit dem BLK und mit digitalen Medien, womit sich die beiden ersten Theoriekapitel der vorliegenden Arbeit auseinandergesetzt haben (vgl. Kap. 2.1 und 2.2). Dementsprechend umfasst der Evaluationsbogen drei Teile: Einschätzung der Lernplattform, Einschätzung ihres Lernprozesses in der Online-Phase sowie Einschätzung des BLK und des Deutschkurses (vgl. Anhang 07).

6.3.2.2 Erhebung der qualitativen Daten: Introspektion

Lernprotokolle

Weil die Online-Phase außerhalb des Präsenzunterrichts stattfindet, ist es unmöglich, den Lernprozess mit der Online-Phase aus der Außensicht zu beobachten. Deshalb ist in diesem Kontext das introspektive Verfahren mittels Lerntagebuch geeignet, um dem Umgang der KTN mit dem BLK näher zu kommen, indem die KTN im direkten Anschluss an eine bestimmte Lernaktivität (z. B. die Bearbeitung einer Aufgabe) durch das Verbalisieren ihrer Gedanken zu ihrem Lernprozess im Lernprotokoll über ihr eigenes Vorgehen reflektieren (vgl. Heine 2014: 123). Lernprotokolle sollen als Lerntagebuch fungieren, um den Lernprozess mit einzelnen Aufgaben/Übungen und mit einzelnen Lerneinheiten unmittelbar und zeitnah aus der Lernerperspektive zu dokumentieren. Häufig verlangt das ausführliche Schreiben mit dem Lerntagebuch einen großen Zeit- und Arbeitsaufwand, weshalb es zu Schwierigkeiten mit der Zeitorganisation und auch mit dem freien Schreiben kommen kann. Zur Vermeidung dieser Probleme wurden vorstrukturierte Lernprotokolle eingesetzt, deren Satzanfänge als Denk- und Schreibimpulse bei der Reflexion über die eigentlichen Lernprozesse dienen sollen (vgl. Heine 2014: 122f; siehe Anhang 05). Das Ausfüllen der Lernprotokolle umfasst drei Schritte. Im ersten Schritt sollen sich die KTN vor jeder Lerneinheit ihre eigenen Lernziele in dieser Einheit setzen, ihre bestehenden Schwierigkeiten mit dem Deutschlernen feststellen sowie mögliche

Lösungen dafür vorschlagen. Die Lernziele stammen überwiegend aus Formulierungen der Lernziele im Lehrbuch.

Im zweiten Schritt sollen sie ihren täglichen Lernprozess mit einzelnen Einheiten und ihren Umgang mit einzelnen Aufgaben/Übungen zeitnah (idealerweise täglich und direkt nach der Aufgabenbearbeitung) dokumentieren, insbesondere wie lange sie täglich gelernt haben, welche Aufgaben sie gemacht haben und wie sie diese Aufgaben finden.

Der letzte Schritt besteht darin, dass die KTN ihren Lernprozess mit einzelnen Lerneinheiten evaluieren. Hierbei geht es darum, ob und wie sie ihre Lernziele erreicht haben, welche Schwierigkeiten noch existieren und ob sie mit ihrem Lernprozess sowie ihrem Lernergebnis nach jeder Lerneinheit zufrieden sind. Dank dieser drei Schritte ist zu erwarten, dass der Lernprozess und der Umgang der einzelnen KTN möglichst detailliert, zeitnah und zuverlässig beschrieben werden. Dadurch können subjektive Einschätzungen der KTN am Ende des Kurses besser nachvollzogen und erklärt werden.

Mini-Interview

Weil Lernprotokolle an manchen Stellen nicht ausführlich und aufgrund des Zeitaufwands nicht von allen Probanden ausgefüllt wurden, soll eine retrospektive Befragung mit Mini-Interviews eingesetzt werden, um „ihre Kognitionen in Bezug auf eine spezifische Handlung“ zu erfassen (Heine/Schramm 2016: 177). Das Ziel der zehn- bis fünfzehnminütigen Interviews nach der jeweiligen Lerneinheit ist, dass die KTN kurz über ihren Lernprozess reflektieren sowie ungenügende bzw. unverständlich eingetragene Antworten in ihren Lernprotokollen erklären sollen. Dadurch kann ihr Lernprozess möglichst konkret rekonstruiert werden. Weil die drei Deutschkurse bzw. die Studien etwa vier bis sechs Wochen dauern, wären Interviews gleich nach dem Kurs zu spät, um zuverlässige Daten zu „spezifischen Handlungen“ (z. B. den Bearbeitungsprozess einer konkreten Aufgabe) zu gewinnen: In einem Kurs werden viele unterschiedliche Aufgaben angeboten und es ist denkbar, dass KTN sich nicht an einzelne Aufgaben erinnern. Anhand der Logdaten werden zwei bis vier KTN für das Mini-Interview ausgesucht, die intensiv bzw. wenig bis gar nicht bestimmte Lerneinheiten gelernt haben. Mit der Strategie „Sampling maximaler Variation“ können laut Grum/Legutke (2016: 86, Hervorhebung im Original) Lernende gewonnen werden, *„die signifikanten Unterschiede aufweisen, um die Bandbreite und Variabilität von Erfahrungen der untersuchten Gruppe zu erfassen und dabei mögliche Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.“* Wenn die ausgewählten KTN Lernprotokolle ausgefüllt haben, werden ihre eingetragenen und besonders relevanten

oder eben unklar gebliebenen Antworten eventuell durch das Mini-Interview erkundet, um weitere Informationen erhalten (vgl. auch Arras 2007: 177f).

Leitfadeninterview

Wie das Mini-Interview dient die retrospektive Befragung in Form von Leitfadeninterview dazu, „die Versuchsperson im Anschluss an die zu untersuchende Tätigkeit im Hinblick auf ihr Vorgehen zu befragen“ (Heine 2014: 128). Im vorliegenden Forschungsprojekt geht es um den Lernprozess mit dem BLK und um ihre Einschätzung dazu im Evaluationsbogen, weshalb eine retrospektive Befragung am letzten Unterrichtstag oder einen Tag nach dem Kurs durchgeführt wurde. Vor dem Beginn jedes Mini- und Leitfadeninterviews werden alle Informationen über den Lernprozess des Befragten anhand des Vorab-Fragebogens, der Logdaten, des Lernprotokolls, der Lernerprodukte und der Feldnotizen der teilnehmenden Beobachtung systematisiert, wobei das Augenmerk auf unklaren Stellen, Besonderheiten und spezifischen Handlungen im Laufe des Lernprozesses ruht (siehe Anhang 06 und 08).

Das Leitfadeninterview hat einen roten inhaltlichen Faden, der sich durch die mittels Evaluationsbogen, Lernprotokolle, Informationen, Logdaten, Lernerprodukte und Mini-Interviews gewonnenen Daten zwischen den Probanden ergibt. Mit diesen Daten wird als Stimulus für das Gespräch thematisch flexibel umgegangen. In allen drei Studien wird geplant, dass das Leitfadeninterview möglichst mit allen Untersuchungsteilnehmern durchzuführen ist. Vor allem sollten typische Fälle wie z. B. intensiv Lernende und Abbrecher interviewt werden. Dadurch können kontrastive Vergleiche in Bezug auf ihre Lerneraktivitäten, ihre Einschätzungen und ihre Gründe (z. B. zum Abbruch) gezogen werden. Allerdings ist dabei schließlich die Bereitschaft der Forschungspartner vorausgesetzt (vgl. Legutke 2016: 85)

Neben den genannten Erhebungsinstrumenten wurden aus zwei Gründen auch teilnehmende Beobachtungen eingesetzt. Einerseits kann das aufgebaute Konzept im Hinblick auf die sinnvolle Kombination zwischen den beiden Phasen optimiert werden. Andererseits können Lernereinschätzungen besser nachvollgezogen werden. Bei der Beobachtung wurden fast alle Unterrichtsstunden der drei Studien mithilfe eines vorstrukturierten Beobachtungsbogen protokolliert. Dazu wurden sowohl Arbeitsblätter als auch Tonaufnahmen einiger Unterrichtsstunden sowie Lernerprodukte (Wiki-Text, Forumsbeiträge) zur eventuellen Verständnisvalidierung, -erweiterung und -vertiefung anderer Datenquellen analysiert. Mit dem gleichen Ziel wurden außerdem Feldnotizen im Forscher- und Online-Tutorin-Tagebuch gemacht sowie Kommunikationsbelege gesammelt.

6.3.3 Prozess der Datenerhebung

6.3.3.1 Ablauf des Projekts

Das Forschungsprojekt wurde vom Leiter der Sprachabteilung in einem Kultur- und Sprachinstitut¹⁶⁷ in Hanoi, Vietnam genehmigt. Dieses Sprachinstitut existiert seit mehr als 15 Jahren in der vietnamesischen Hauptstadt und bietet seitdem verschiedene Deutschkurse auf unterschiedlichen Sprachniveaus an. Alle Lehrkräfte dieses Instituts haben sich in einem dreimonatigen Methodik-Kurs zur DaF-Lehrkraft ausbilden lassen und erteilen in der Regel einsprachigen Deutschunterricht nach der kommunikativen Methode (vgl. Kap. 4.3). Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurde das BLK für derlei KTN der Niveaustufe A2.2 aufgebaut, die Zeit zum Deutschlernen außerhalb des Präsenzkurses haben. Deswegen kämen eigentlich nur vierwöchige Deutschkurse („superintensiv“) im ausgewählten Sprachinstitut in Frage. Allerdings ist der einzige Superintensiv-Kurs auf dem Niveau A2.2 im November 2014 nicht zustande gekommen, weshalb die Pilotstudie mit einem sechswöchigen Deutschkurs durchgeführt werden musste.

Aus zeitlichen und pragmatischen Gründen, namentlich dem, dass das Lehrwerk „Studio d“ nur noch in ein paar Monaten des Jahres 2015 in Deutschkursen dieses Sprachinstituts verwendet und dann durch die neuen Lehrwerke „Menschen“ und „Studio [21]“ ersetzt wird, sollten/mussten die nächsten Studien direkt nach der Pilotstudie und nacheinander durchgeführt werden. Das vorliegende Forschungsprojekt dauert von November 2014 bis Februar 2015 und umfasst eine Pilotstudie und zwei Hauptstudien.

	Pilotstudie	Die erste Hauptstudie	Die zweite Hauptstudie
Ort	in einem Kultur- und Sprachinstitut in Hanoi, Vietnam		
Zeit	November 2014	Dezember 2014	Januar 2015
Kurs	Intensivkurs mit 6 Wochen (72 UE)	Superintensivkurs mit 4 Wochen (100 UE)	Superintensivkurs mit 4 Wochen (100 UE)
Lehrkräfte	A und B	A und C	B und D
Anzahl der KTN	12 KTN	13 KTN	20 KTN

Tab. 6-2: Überblick der drei Studien

* UE: Abkürzung für Unterrichtseinheit mit 45 Minuten

¹⁶⁷ Andere Unterrichtskontexte wie an Universitäten und Schulen sind nicht geeignet, weil technische Bedingungen nicht erfüllt sind (vgl. Kap. 4).

Die vorstehende Tab. 6-2 gibt einen Überblick der drei Studien bzw. Deutschkurse der vorliegenden Arbeit. Das aufgebaute BLK zielt wie ausgeführt auf die Zielgruppe der Superintensiv-Deutschkurse, von denen angenommen werden kann, dass sie Zeit für die außerunterrichtliche Online-Phase haben, weil sie sich nur auf das Deutschlernen konzentrieren möchten (vgl. Kap. 6.4.2). Die internen und externen KTN haben sich für den Kurs freiwillig angemeldet. Mit mindestens acht KTN kann ein Superintensiv-Deutschkurs in diesem Sprachinstitut zustande kommen. Die Anzahl der KTN des jeweiligen Kurses kann deswegen häufig nicht reguliert werden, sondern ist ganz natürlich entstanden. Die Lehrkräfte können in der Regel in einer Kursliste eintragen, welchen Kurs sie unterrichten wollen, was später in einer Lehrersitzung besprochen und von der Sachbearbeiterin der Kursverwaltung abgesegnet wird. Aus Tab. 6-2 geht hervor, dass Lehrkraft A und B zufälligerweise für zwei von drei Kursen verantwortlich sind.

Von der Pilotstudie ist zu erwarten, die vier folgenden Ziele zu erreichen. Das erste Ziel ist es, dass das BLK in vielerlei Hinsicht pilotiert wird. Aus der technischen und organisatorischen Hinsicht wollte ich erforschen, ob die Anmeldung mit dem Zugangsschlüssel oder die Einschreibung der KTN reibungslos funktioniert. Aus einer personellen Dimension wird meine Tutorrolle einschließlich des dazugehörigen Zeit- und Arbeitsaufwandes überprüft. In der Pilotstudie ist es auch unerlässlich, dass vor allem die didaktische Komponente des einzusetzenden BLK pilotiert werden sollte. Durch die Pilotstudie können die Fragen beantwortet werden, ob Studio d-Moodle ausreichend oder gar nicht genutzt wurden, ob Studio d-Moodle (vom Verlag erstellt) für den DaF-Kontext bzw. DaF-Unterricht in Vietnam geeignet ist, wie die KTN und die Lehrkräfte auf das Angebot von Zusatzmaterialien reagieren und was sich die KTN wünschen und noch benötigen

Neben dem Konzept wurden alle Datenerhebungsinstrumente auch in der Pilotphase technisch, organisatorisch, sprachlich und inhaltlich pilotiert. Daraus kann zugleich eruiert werden, ob Daten in einem wünschenswerten Umfang erhoben werden können.

Die beiden schriftlichen Befragungen wurden vor der Pilotphase mit einigen fachfremden vietnamesischen Studenten an der Justus-Liebig-Universität Gießen ausgefüllt, um unverständliche Formulierungen auf Vietnamesisch zu vermeiden. Auf ihre Vorschläge wurde der Vorab-Fragebogen vor allem sprachlich entsprechend für die Pilotstudie abgeändert. Der Fragebogen sollte weiterhin einer Pilotierung in Bezug auf die Bearbeitungszeit, die Klarheit und die Verständlichkeit der formulierten Items unterzogen werden. Deshalb wurde am Ende

der beiden Fragebögen in der Pilotstudie gefragt, ob alle Items der Fragebögen verständlich sind.

Nachdem der Intensiv-Kurs für die Pilotstudie zustande gekommen ist, hat ein Gespräch mit den zuständigen Lehrkräften stattgefunden. In diesem Gespräch ging es einerseits um das BLK, andererseits um das Forschungsprojekt. Dort erfahren die Lehrkräfte vom aufgebauten BLK und vom Zeitplan der Datenerhebungsphase, wobei es galt, Unverständliches sowie Fragen zu klären. Die Lehrkräfte haben auch die Möglichkeit, ihre Meinung zum BLK in jeder Hinsicht zu äußern. Nach diesem Gespräch sollen sie mitteilen, ob sie das BLK in ihrem Kurs einsetzen bzw. das Forschungsprojekt genehmigen wollen, indem sie das vorbereitete Einwilligungsschreiben unterschreiben.

Zur Vorstellung und Einführung des BLK ist eine Kick-off-Phase am Ende des ersten Unterrichtstags mithilfe einer Power-Point-Präsentation geplant. Innerhalb von 45 Minuten wird zuerst kurz das BLK vorgestellt, insbesondere die Zeitplanung des gesamten Kurses und welche Ziele und Funktionen die Präsenzphase und die Online-Phase haben (vgl. Kap. 5.2.1). Danach werden die Rolle der Online-Tutorin sowie ihre Aufgaben angesprochen. Dazu gehören vor allem die Korrektur der Schreibaufgaben, die Betreuung der kooperativen Arbeiten, Hilfestellungen bei technischen Problemen und die Erstellung der Zwischenevaluation. Später wird der erste Kontakt mit der Online-Phase angeleitet, ergo wie sich die KTN auf der Lernplattform registrieren, anmelden und mit dem vorgegebenen Zugriffsschlüssel in den Kurs einschreiben und wie sie in der Community „Deutsch für dich“ Mitglied werden können. Am Ende der Kick-off-Phase wird das Forschungsprojekt vorgestellt, wobei Informationen zu den Zielen und dem Datenschutz im Zentrum stehen. Schließlich können die von den KTN und der Lehrkraft gestellten Fragen zum BLK sowie zum Forschungsprojekt von mir beantwortet werden. Im Anschluss sollen die Einwilligungen von den KTN unterschrieben und die Vorab-Fragebögen zum Ausfüllen verteilt werden.

Die erste Pilotstudie ist ziemlich reibungslos abgelaufen, wobei die KTN vor allem keine Probleme mit der Internetgeschwindigkeit hatten (vgl. Kap.7.5.4). Auf die Frage nach unverständlichen Formulierungen bzw. Items im Vorab-Fragebogen sind keine Anmerkungen notiert, weshalb ich davon ausgehe, dass alle Items verständlich formuliert wurden. Auf Basis der Pilotstudie ist festzustellen, dass die gewonnenen Daten zum großen Teil wie erwartet gesammelt werden konnten. Die ersten Ergebnisse der Pilotstudie zeigen zudem kaum Unstimmigkeiten in den Antworten der KTN. Allerdings brachte die Pilotierung und ihre Daten die interessante Erkenntnis hervor, dass die Herkunft der KTN vielleicht im Zusammenhang

mit ihrer Medienausstattung, -nutzung sowie ihren Lernerfahrungen mit dem computergestützten Fremdsprachenlernen stehen. Dementsprechend wurde die Frage nach der Herkunft dem Vorab-Fragebogen hinzugefügt. Außerdem ging aus den Daten der Pilotstudie mehrfach hervor, dass die KTN der Pilotstudie die unverständliche Arbeitssprache der Lernplattform thematisiert haben. Aus diesem Grund wurde die Frage nach der Arbeitssprache in der Online-Phase im Evaluationsbogen hinzugefügt. Mit diesen Änderungen sind die Items in den zwei Fragebögen und die Fragen der Interviews in den zwei weiteren Studien verständlicher, exakter und konkreter formuliert.

6.3.3.2 Die gewonnenen Daten im Überblick

Weil sich die Datenerhebungsinstrumente der drei Studien inhaltlich kaum unterscheiden und weil die Daten der zwei intensiven KTN aus der Pilotstudie eine wichtige Rolle für die Auswertung spielen, wurden sämtliche Daten aus der Pilotstudie und den beiden Hauptstudien erhoben und gesammelt (vgl. Kap.6.4.2).

	Pilotstudie (12)	Hauptstudie 01 (13)	Hauptstudie 02 (20)
Vorab-Fragebogen (45)	12	13	20
Lernprotokolle (31)	10 (3 KTN)	2 (2 KTN)	19 (7 KTN)
Mini-Interviews (44)	15	12	17
Evaluationsbogen (32)	6	8	18
Leitfadeninterviews (23)	6	6	11
auf der Lernplattform erhältlich: Logdaten, Wiki-Beiträge, Forum-Beiträge, Wiki-Präsentationen, Texte			
Beobachtungsprotokolle und Audio-Unterrichtsaufnahmen			
Feldnotizen, Kommunikationsbelege (Email, Chatauszüge usw.)			

Tab. 6-3: Überblick von den gewonnenen Daten der drei Studien

Tab. 6-3 zeigt, dass sich die gesammelten Daten in ihrer Anzahl unterscheiden. Weil der Vorab-Fragebogen am ersten Unterrichtstag im Präsenzunterricht verteilt, ausgefüllt und eingesammelt wurde, liegt die Rücklaufquote bei 100%. Im Gegensatz dazu wurden Evaluationsbögen nur von 32 der 45 Probanden ausgefüllt, weil die 13 verbliebenen an den letzten Tagen nicht zum Kurs gekommen sind. Im Laufe des Forschungsaufenthalts konnten 44 retrospektive Befragungen in Form von Mini-Interviews durchgeführt werden, während nur 23 Probanden in der letzten Unterrichtsstunde oder einen Tag danach interviewt wurden. Die wenigsten Daten ließen sich aus den Lernprotokollen erheben, da diese nur von 12 Probanden geführt wurden. Neben den genannten Daten konnten weitere Daten und (private) Dokumente gesammelt werden, um ggfs. den Lernprozess mit dem BLK besser zu verfolgen, zu verstehen

und zu analysieren. Als besonderes relevant nehmen sich dafür die Logdaten aus, zu denen ausschließlich Kursadministratoren Zugang haben.

Fr 16. Januar 2015, 13:15	0.0.0.0	glossary view	Glossar "Stellenangebote"
Fr 16. Januar 2015, 13:15	0.0.0.0	course view	Kursname
Do 15. Januar 2015, 15:24	0.0.0.0	course view	Kursname
Do 15. Januar 2015, 15:18	0.0.0.0	url view	9.5 - Video: Alte Berufe
Do 15. Januar 2015, 14:54	0.0.0.0	course view	Kursname
Do 15. Januar 2015, 14:51	0.0.0.0	url view	Landeskundliches Lernen "Weimar" - SCHWIERIG
Do 15. Januar 2015, 14:51	0.0.0.0	url view	Landeskundliches Lernen "Weimar" - SCHWIERIG
Do 15. Januar 2015, 14:51	0.0.0.0	course view	Kursname
Do 15. Januar 2015, 14:50	0.0.0.0	lti launch	Hörverstehen, Verben im Präteritum, Video "Goethe und Schiller"

Abb. 6-3: Beispiel für Logdaten von WB8

In Abb. 6-3 werden Logdaten von WB8 auf der Lernplattform dargestellt. Anhand der Logdaten kann der Lernprozess mit der Online-Phase teilweise nachverfolgt werden.¹⁶⁸ In den Logdaten wird sichtbar, was B8 wann auf der Lernplattform gemacht hat, z. B. auf welche Aufgaben, Übungen oder Links die KTN geklickt haben. Aufgrund dieser Logdaten ergibt sich Tab. 7-1 die zur Bildung der beiden Gruppe „Intensiv“ und „Weniger intensiv“ geführt hat (vgl. Kap. 6.4.2.1) Nicht nur die Logdaten, sondern auch der Schreibprozess mit Wiki und Lernertexte wie z. B. Wiki-Texte und Forumsbeiträge sind auf der Lernplattform abrufbar, mit denen der Prozess des kooperativen Lernens nachvollziehbar wird (vgl. Kap. 9.)

Während der teilnehmenden Beobachtung wurden Beobachtungsbögen ausgefüllt, Arbeitsblätter der Unterrichtsstunden im Präsenzkurs gesammelt sowie der Ton einiger Unterrichtsstunden mitgeschnitten. Darüber hinaus wurden Feldnotizen im Laufe des ganzen Forschungsaufenthalts in einem Forscher- und Tutor-Tagebuch gemacht, auf die in der Analyse des Lernprozesses zurückgegriffen werden kann. Beispielsweise wurde der langsame Internetanschluss aufgrund eines landesweiten Kabel-Defektes notiert, der den Lernprozess mit dem Internet beeinträchtigte und deswegen für die Auswertung der Lernereinschätzungen von

¹⁶⁸ Es ist nicht möglich, den Bearbeitungsprozess der Aufgaben zu verfolgen, weil die interaktiven Übungen nicht direkt auf der Lernplattform bearbeitet werden, sondern nur verlinkt sind.

großer Bedeutung ist (vgl. Kap. 7.5.4). Über die Feldnotizen hinaus konnten Kommunikationsbelege zwischen der Forscherin/Tutorin und den Probanden und unter den KTN gesammelt werden, wie z. B. Emails zu technischen Fragen oder Facebook-Chatauszüge, die zum besseren Verständnis des kooperativen Arbeitsprozesses beitragen.

6.3.3.3 Reflexion meiner Rolle im vorliegenden Projekt

In diesem Kapitel werde ich über meine Forscherrolle in allen Forschungsphasen reflektieren, da dies zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsprojekts beitragen kann. Im vorliegenden Forschungsprojekt übernehme ich außer der Forscherrolle die Rolle einer Online-Tutorin für alle drei Deutschkurse, weil die Lehrkräfte dazu mangels fachlicher Kompetenz nicht in der Lage sind. Im Laufe des Forschungsprozesses habe ich versucht, meine Tutor-Rolle mit den Personen im Untersuchungsfeld zu identifizieren und Kontakt mit den Untersuchungspersonen in transparenter Form (z. B. durch das Forschungshandbuch mit Feldnotizen) zu dokumentieren, um regelmäßig und bewusst die forschende Distanz herstellen zu können und den Einfluss der Forscherinnen auf die Untersuchung möglichst gering zu halten (vgl. Steinke 1999: 231ff). Nötig dafür ist von Anfang an, dass die empirische Untersuchung in allen Phasen transparent gemacht werden soll und auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit als Hauptkriterium auszurichten ist (vgl. ebd.: 209). Im Konkreten bedeutet dies z. B., dass das eigene Vorverständnis und seine Veränderungen systematisch reflektiert und sowohl die Gegenstände der Reflexion als auch die Reflexion selbst dokumentiert werden sollen (vgl. Kap. 7.5.4). Außerdem habe ich versucht, mich von der Planungsphase bis zur Auswertungsphase an übergreifenden Gütekriterien einer Triangulationsstudie (besonders ethischen Standards und Implikationen forschenden Handelns) zu orientieren. In Bezug auf die Gestaltung der Forschungsbeziehungen ist der Zugang zum Forschungsfeld sowie zu Forschungspartnern ohne beeinträchtigenden Eingriff „natürlich“ entstanden. Ein Verhältnis des Gebens und Nehmens ist nach Empfehlung von Legutke/Schramm (2016: 109) auch zu etablieren, indem Bücher zur Vorbereitung der B1-Prüfung in jedem Kurs verlost werden. Im Hinblick auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und Vertraulichkeit der Daten sind alle KTN in der Kick-off-Phase über das geplante Vorgehen, mögliche Belastungen und die Nutzung der Daten detailliert informiert wurden. Sie bestätigten ihre Teilnahmebereitschaft schriftlich durch ein Einwilligungsschreiben. Die entsprechenden Kontaktinformationen werden bereitgestellt, falls die Teilnahme an der Studie beendet wird, wobei klarzustellen ist, dass daraus keine nachteilige Behandlung erwächst.

Trotz meiner ausgeführten Mühen während des Forschungsprozesses war es teilweise schwer die beiden Rollen zu trennen, weil ich als Online-Tutorin kontaktfreudig, umgangsfreundlich

und hilfsbereit sein wollte. Gleichzeitig musste ich mich als Forscherin (z. B. bei der teilnehmenden Beobachtung im Präsenzunterricht) neutral verhalten. Außerdem ist es aufgrund meiner ¹⁶⁹Lehrerrolle in der zweiten Hauptstudie bei der Datenerhebung (z. B. bei Nachfragen im Interview) denkbar, dass die Objektivität in irgendeiner Art und Weise beeinträchtigt wurde. Die fehlende Objektivität ist – wie ich hoffe – dank der konkreten Darstellung des Auswertungsverfahrens teilweise kompensierbar.

6.4 Datenaufbereitung, Datenauswertung und Interpretation

Im vorliegenden Teil wird zuerst der Prozess der Datenaufbereitung thematisiert. Danach wird darauf eingegangen, welche Bestandteile des aufgebauten BLK ausgewertet und welche Probanden zur Analyse ausgewählt werden. Anschließend wird das Auswertungsverfahren begründet und beschrieben.

6.4.1 Datenaufbereitung

Dieses Kapitel dreht sich um die Frage nach der Sampling-Strategie, also welche Datenquellen aufbereitet und bearbeitet werden. Die Auswahlentscheidung wird von der Forschungsfrage geleitet und ist auch vom jeweiligen Forschungsprozess abhängig (vgl. Legutke 2016: 84).

Die Tabelle „Überblick der Lerneraktivitäten in drei Studien“ in Anhang 09 ergibt sich sowohl aus den Angaben der Logdaten auf der Lernplattform als auch aus den Transkripten der Mini-Interviews, Leitfadeninterviews und den Evaluationsbögen. Wie aus dieser Tabelle hervorgeht, hat nur Proband WH7 mit Podcasts gelernt. Mit Online-Glossaren, der Community „Deutsch für dich“ und mit den interaktiven Übungen im Erweiterungsteil haben nur fünf bzw. sechs Probanden gearbeitet. Darauf folgen zwölf Probanden, die eine Schreibaufgabe oder interaktive Übungen im Wiederholungsteil bearbeitet haben. Die Anzahl an Probanden, die sich im Forum auf der Lernplattform beteiligt haben, beträgt 17. Von allen Aufgaben ist die Wiki-Aufgabe wahrscheinlich die beliebteste, weil sie von fast allen erledigt wurde. Wiki-, Forum-Aufgaben, interaktive Übungen im Wiederholungsteil und Schreibaufgaben sind damit jene Aufgaben, die von den meisten Probanden bearbeitet worden sind, während die anderen nur von maximal sechs Probanden genutzt wurden. Aus diesem Grund werden zunächst die dazugehörigen Daten für die Auswertung herangezogen. Im zweiten und dritten Auswertungskapitel werden auf der Bestandteilebene Prozesse des individuellen und

¹⁶⁹ Zufälligerweise habe ich den Kurs der zweiten Hauptstudie auf dem Niveau A2.1 unterrichtet.

kooperativen Lernens der sieben Probanden stichprobenartig mit IAÜ und Wiki analysiert. Das erste Auswertungskapitel befasst sich mit der Analyse des Lernprozesses im gesamten BLK.¹⁷⁰

Fast alle Datenerhebungsinstrumente wurden in der Muttersprache der Probanden auf Vietnamesisch bereitgestellt. Aus diesem Grund sind die gewonnenen Daten aus den schriftlichen Befragungen und Transkripten der Interviews ausschließlich in der vietnamesischen Sprache verfügbar. Die Ergebnisse aller gesammelten Vorab-Fragebögen und der Evaluationsbögen wurden in die Excel-Tabelle eingespeist. Alle Interviews wurden mittels der Transkriptionssoftware f4 nach bestimmten Regeln (in Anlehnung an Kuckartz 2014: 136f) transkribiert: Umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau der Aussagen in den Transkripten wurden so beibehalten.

Alle ausgewählten Datenauszüge in den drei Auswertungskapiteln werden sowohl im Vietnamesischen wiedergegeben als auch ins Deutsche von der Forscherin übersetzt. Die Übersetzungen wurden bereits von einem Übersetzer editiert (siehe Kap. 7, 8, 9).

6.4.2 Datenauswertung und -interpretation

Der vorliegende Teil fokussiert den Auswertungsprozess der erhobenen Daten und umfasst drei Unterkapitel. Zunächst wird die Auswahl der gewonnenen Daten und des Samplings in Kap. 6.4.2.1 und 6.4.2.2 für die Auswertung begründet. Danach wird in 6.4.2.3 das Auswertungsverfahren thematisiert und beschrieben.

6.4.2.1 Sampling

Nach Kuckartz (2014: 86) sollte die Auswahl des Samplings immer sehr eng mit der Forschungsfrage verknüpft sein. Bei qualitativer Forschung ist die Festlegung der Stichprobe überdies mit dem Forschungsprozess verbunden, die die Ebene der Datenerhebung, die Ebene der Datenauswertung und die Ebene der Präsentation der Ergebnisse betrifft (vgl. Flick 2011: 155). Im vorliegenden Projekt wird die Strategie „Sampling maximaler Variation“ in der Datenerhebungsphase zur Auswahl der Probanden für das Mini-Interview und das leitfadengestützte Interview verwendet (vgl. Kap. 6.3). In der Datenbearbeitung werden nur bestimmte Datenquellen zwecks Antworten auf die Forschungsfrage ausgewählt. Zunächst wird darauf eingegangen, welches Sampling für die Datenauswertung und -interpretation gebildet werden soll.

¹⁷⁰ Daten aus den Beobachtungsbögen und Tonaufnahmen der Unterrichtsstunden werden nicht komplett aufbereitet, da sie in der Auswertung und in der Interpretation zur Erklärung bestimmter Phänomene verwendet werden (vgl. Kap. 6.4.2).

Wie bei der Konzeption des Forschungsdesigns bereits angerissen, sind Daten der quantitativen Teilstudie im vorliegenden Forschungsprojekt aufgrund ihrer Zugänge zu den „nicht beobachtbaren Sinnstrukturen“ bei der Darstellung und Interpretation zu bevorzugen. Im Hinblick auf die Forschungsfrage nach Potenzialen und Schwierigkeiten ist die folgende Feststellung oder Annahme denkbar: Wenn die KTN häufiger das zusätzliche Lernangebot in der Online-Phase nutzten, ist es denkbar, dass sie dieses stärker wahrnehmen. Je mehr Potenziale und Schwierigkeiten sie erlebt/wahrgenommen haben, desto aussagekräftiger sind ihre Einschätzungen. Aus diesem Grund wird ein Sampling typischer Fälle verwendet, die über bestimmte Eigenschaften, Merkmale und/oder Erfahrungen verfügen (vgl. Grum/Legutke 2016: 84ff). Konkret haben sie die Gemeinsamkeit, dass sie intensiv mit dem BLK lernten.

Wie in Anhang 09 zu finden ist, gibt es nur acht Probanden, die tatsächlich anhand von Daten (Interviews, Logdaten, Lernprotokoll) mit interaktiven Übungen mindestens in zwei/drei Lektionen bzw. zehn Übungen gelernt sowie Wiki- und Forum-Aufgaben bearbeitet haben (IP7, IP10, IH9, IIB1, IB4, IB5, IB10 und IB12). Ihre Einschätzung zu den bearbeiteten Bestandteilen ist deswegen als zuverlässiger und aussagekräftiger anzusehen. Zudem liegen auch nur von diesen Probanden alle Datensätze vor, etwa Vorabfragebögen, Mini-Interviews, mindestens ein Lernprotokoll, Leitfadeninterviews, Evaluationsbögen und Logdaten. Daher werden aus den genannten pragmatischen Gründen in diesem Teil der Arbeit nur Daten von den sieben ausgewählten Probanden ausgewertet, die in den drei Auswertungskapiteln unter dem Namen „Gruppe intensiv“ (Gruppe I) geführt werden.

Anzahl der KTN der drei Teilstudien	45 KTN
Intensiv (Gruppe I)	8 KTN
Weniger intensiv, mit Evaluationsbogen und -interview (Gruppe W14)	14 KTN
Weniger intensiv (ohne genügende Daten)	15 KTN
nicht intensiv (ohne genügende Daten)	2 KTN
Kursabbrecher (ohne Daten)	5 KTN

Da die genannten Probanden die fleißigsten und intensivsten Lerner sind, ist es bemerkenswert, dass unter ihnen Kontrastfälle hinsichtlich ihrer Einschätzung zu den Potenzialen und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit BLK vorhanden sind. Zunächst werden die einzelnen Probanden in Bezug auf ihre Sprachlernbiografie vorgestellt, wobei ihre Sprachlernerfahrungen mit digitalen Medien anhand der Ergebnisse von allen gewonnenen Datensätzen fokussiert werden, weil diese Persönlichkeitsmerkmale Einfluss auf ihren Lernprozess sowie ihre Lernergebnisse mit dem Blended-Learning-Modell nehmen können (vgl. Kap. 3).

IP7, 19 Jahre alt, Student für Rechtswissenschaften, möchte gerne Deutsch lernen, um in Deutschland zu studieren und die deutsche Kultur kennen zu lernen. Im Alltagsleben spielen digitale Medien für IP7 eine wichtige Rolle, weil er täglich YouTube, die digitalen Netzwerke Facebook und Twitter sowie Apps nutzt. Hinsichtlich des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien bzw. Internet hat IP7 viele Erfahrungen gemacht, und das mit fast allen digitalen Medien: Mit herkömmlichen Webseiten, Online-Übungen, Tondateien, modernen Applikationen und sozialen Netzwerken hat IP7 bereits gelernt. Damit war IP7 zufrieden, weil er seiner Ansicht nach dadurch Zeit und „Kraft“ („*cong suc*“) sparen kann. Jedoch ist IP7 der Meinung, dass Unterrichtsmaterialien im Internet keine Datenquellen haben und deshalb nicht zuverlässig sind, was IP7 dabei Schwierigkeiten bereitet hat. IP7 hat sich für diesen Kurs angemeldet, da IP7 alle vier Sprachfertigkeiten, insbesondere seine Hörfertigkeit, verbessern wollte, welche seiner Selbsteinschätzung nach noch nicht so gut war. Auch die Grammatikkompetenz wollte IP7 noch ausbauen, obwohl diese vor dem Kurs als sehr gut selbst eingeschätzt wurde.

IP10, 19 Jahre alt, Student, kann im Hinblick auf Niveau A2.2 als „ziemlich schwach“ bezeichnet werden, wie er selbst im Vorabfragebogen angegeben hat: Ihre Fertigkeiten und Kompetenzen (Schreiben, Lesen, Sprechen, Phonetik, Wortschatz, Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens) hat IP10 selbst als „durchschnittlich“ eingeschätzt, während er seine Hörfertigkeit und seine Kompetenz des landeskundlichen Lernens als noch „nicht so gut“ beurteilte. Mit dem Fremdsprachenlernen mit Internet hat IP10 zwar einige Erfahrungen gemacht, die er aber nicht als besonders intensiv wahrnahm, weil es da keine Tutoren gab, die ihm Fehler korrigieren und eventuell erklären können („*thiếu người chỉ lỗi sai, chỉnh sửa và giảng cho mình hiểu*“). Nicht nur an dieser Stelle, sondern auch durch seine Kommentare im Vorab-Fragebogen ist erkennbar, dass IP10 eher kein autonomer Lerntyp ist: IP10 erwartet, dass die Lehrkraft ihm helfen kann, seine Sprachkompetenzen zu verbessern („*giáo viên sẽ giúp mình tiến bộ hơn*“). Daneben hat IP10 geäußert, dass er sich für diesen Kurs angemeldet hat, weil dieser die nächste Stufe von A2.1 ist und er damit die Stufe IB1 erreichen kann. Diese Aussagen zeigen, dass IP10 wie viele andere vietnamesische Deutschlernende prüfungsorientiert und ziemlich von der Lehrkraft abhängig ist, weil IP10 sich keine Gedanken über seine konkreten Lernziele im Kurs gemacht hat (vgl. Kap. 4.5).

IH9, 18 Jahre alt, Schüler, hat zum ersten Mal einen Deutschkurs im Goethe-Institut Hanoi besucht und dachte, dass er hinsichtlich der Deutschkenntnisse anderen Kursteilnehmern hinterherlaufen müsste. Als ein erfahrener Online-Lerner kann IH9 sowohl im Alltag als auch

zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien gut umgehen und hat dies als positiv eingeschätzt: Beim Fremdsprachenlernen mit dem Internet kann IH9 routiniert Materialien finden und damit seine „Schwächen“ verbessern sowie Dinge lernen, die ihn interessieren („*có thể tìm kiếm chính xác và cải thiện những gì mình yếu, học hỏi những gì mình muốn và quan tâm*“). Ferner hat IH9 seine Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens als „gut“ eingeschätzt, was in der gegenseitigen Beziehung zu seinen vielen Erfahrungen mit Online-Lernen steht: Wenn man gut selbstlernen kann, versucht man oft eigenständig Lernwege, Lernmaterialien etc. im Internet zu finden. Umgekehrt muss man mit der neuen Art und Weise des Lernens selbständig und autonomer werden (vgl. Kap. 7.6.4.1).

IB1, 19 Jahre alt, Student, kommt aus einer Provinz in der Nähe der Hauptstadt Hanoi. Täglich hat IB1 ca. vier bis sechs Stunden, um außerhalb des Deutschkurses zu lernen. Mit digitalen Medien bzw. mit dem Internet hat IB1 bereits Fremdsprachen gelernt, beispielsweise mit Online-Übungen, Online-Videos, Webseiten und sozialen Netzwerken, wodurch IB1 viel Neues lernen konnte. Allerdings war es für IB1 schwierig, weil er viele unbekannte Lerninhalte nicht begreifen konnte. Zu Kursbeginn wollte IB1 bei allen Sprachfertigkeiten besser werden und hat sich viele Übungen gewünscht. Im Vergleich mit den anderen Kursteilnehmern der zweiten Hauptstudie kann IB1 als der fleißigste und motivierteste Lerner betrachtet werden, obwohl er vor dem Kurs noch nie mit einer Lernplattform Fremdsprachen gelernt hatte (vgl. Kap. 7.3.1).

IB4, 19 Jahre alt, Student, hat sich für den Kurs entschieden, weil IB4 die B1-Prüfung machen und bestehen möchte, die die sprachliche Voraussetzung für den Visumsantrag für ein Studium in Deutschland darstellt. Im Verhältnis zu anderen Lernenden hat IB4 sich bei fast allen Sprachfertigkeiten nur als „durchschnittlich“ und bei Landeskunde und Lesen sogar als „nicht gut“ eingestuft. Online-Fremdsprachenlernen hat IB4 schon probiert, allerdings nur mit Applikationen. Das fand er jedoch nicht effektiv, weil er keine geeigneten Lernmaterialien gefunden hat, zu viele neue Wörter auftauchten und die Lerninhalte nicht „fokussiert“, also dem Wissensbereich zugehörige sind, die IB4 erwerben wollte.

IB5, 19 Jahre alt, Student, stammt aus einer kleinen Stadt in Nordvietnam. In Bezug auf die Lernmotivation ist IB5 aus der Beobachtung der Forscherin ein motivierter Lerner, sowohl im Präsenzunterricht als auch auf der Lernplattform: IB5 reagiert meist schnell auf die Lehrerfrage und hat fast alle Aufgaben der Lernplattform bearbeitet. Im Gegensatz zu anderen Teilnehmern ging es IB5 in der Vorbefragung nicht allein darum, Deutsch für die B1-Prüfung zu lernen. Viel eher wollte er die Sprache für das Studium in Deutschland und daneben für andere Fertigkeiten

erwerben. Insbesondere wollte IB5 seine Hörfertigkeit und Aussprache verbessern, die er als „nicht so gut“ eingeschätzt hat. Im Internet hat IB5 Erfahrungen mit den meisten populären Medien für verschiedene Lernziele gemacht. Damit war IB5 zufrieden, weil er seine Kenntnisse erweitern und Fertigkeiten trainieren konnte. Jedoch wurde sein Fremdsprachenlernen aufgrund technischer Faktoren eingeschränkt, weil er noch nicht so gut mit Computern und Lernprogrammen umgehen konnte.

IB10, 22 Jahre alt, Student, hat vor dem Kurs bereits im Internet mit Online-Übungen, Tondateien, Videos und sozialen Netzwerken Fremdsprachen gelernt. Damit hat IB10 sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht: Er findet das Online-Lernen verständlicher als im Kurs, aber er wusste nicht, wo er (angemessene) Hörtexte und Videos finden kann. Mit dem Kurs verfolgt er das Ziel, die A2-Prüfung zu bestehen. Seine Lernerfahrungen mit dem Internet sowie seine Einstellung spielen eine wichtige Rolle für seine intensive Beschäftigung mit der angebotenen Online-Phase (vgl. Kap. 7.7.1).

IB12, 19 Jahre alt, Studentin, hat ebenfalls Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen online gemacht, allerdings nur mit Apps, Online-Videos und Facebook, welche all ganz praktisch mit einem Smartphone zugänglich sind. Vor dem Kurs hat IB12 oft mit dem Internet Hörfertigkeit und Wortschatz trainiert. Nach seiner Meinung kann man beim Fremdsprachenlernen mit dem Internet seine Kenntnisse erweitern, aber bei Fragen und Problemen fehlt ihm eine zusätzliche Erklärung. Mit seiner Teilnahme am Kurs A2.2 verfolgte er das Ziel, Kenntnisse dieses Niveaus zu beherrschen und wünscht sich mehr Zeit zum Fertigkeitstraining und effektive Lernmethoden.

Dieses Sample wird vor allem zur Auswertung des Lernprozesses mit den IAÜ und mit dem Wiki verwendet, weil diese häufig unter Verwendung dieser Komponenten gelernt haben. Zur Auswertung auf der Konzeptebene wird das Sampling nach dem Kriterium des minimalen und maximalen Kontrasts ausgewählt, wodurch zwei Gruppen entstehen: „Intensiv“ (Gruppe I) und „Weniger intensiv“ (Gruppe W). Die Gruppe „Intensiv“ setzt sich aus den acht Probanden des oben gebildeten Sampling zusammen, während die zweite Gruppe 14 Probanden umfasst. Diese haben sich weniger als die andere Gruppe mit dem aufgebauten BLK beschäftigt. Von jedem stehen Daten aus ihrem Evaluationsbogen und ihrem leitfadengestützten Interview zur Verfügung.

Es ist dabei allerdings nicht erstaunlich, dass fast alle KTN die B1-Prüfung bestehen möchten bzw. sehr prüfungsorientiert lernen, wie in Kap. 7.2.2 angelegt wurde. Deswegen ist es besonders interessant, wenn in Kapitel 7 ausgewertet wird, warum die KTN der beiden Gruppen

trotz vieler Gemeinsamkeiten unterschiedlich intensiv mit dem BLK umgegangen sind und warum ihre Einschätzungen dazu teilweise divergieren.

6.4.2.2 Auswertungsverfahren

In Kapitel 6.2 wurde erläutert, dass die Daten- und Methodentriangulation auch in der Auswertungsphase verwendet werden, um die Einschätzungen der KTN und ihre Lernprozesse besser zu verstehen und zu erklären. Bei der Auswertung gilt es zu beachten, dass sowohl quantitative als auch qualitative Daten integrativ behandelt und gleichzeitig ausgewertet/analysiert werden. Einerseits geben die statistischen Daten aus den Evaluationsbögen einen Überblick darüber, wie die acht Probanden der Stichprobe das Deutschlernen mit einzelnen Komponenten sowie die beiden Gruppen das gesamte BLK einschätzen. Es ist dabei möglich, Zusammenhänge zwischen Variablen herzustellen, wenn es für die Erweiterung des Verständnisses notwendig ist. Andererseits werden qualitative Teilstudien im ersten Schritt unabhängig mit der Auswertungsmethode „Qualitative Inhaltsanalyse“ von Mayring ausgewertet, um die Forschungsfragen nach den zwei zentralen Inhaltsschwerpunkten „Potenziale“ und „Schwierigkeiten“ bzw. den Gründen zu beantworten.

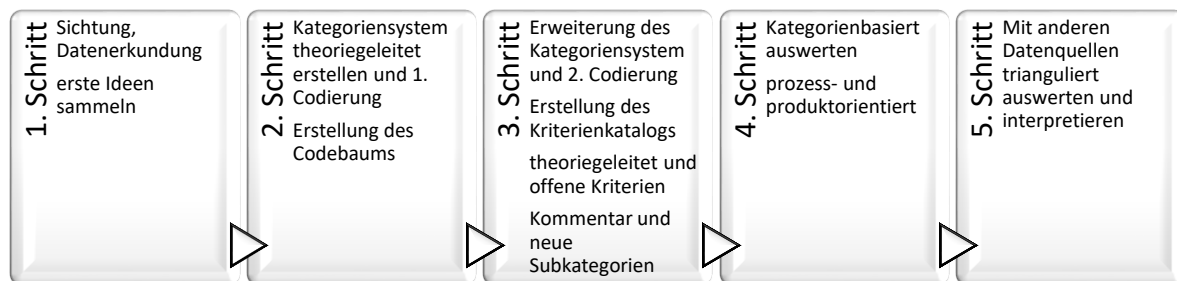


Abb. 6-4: Auswertungsverfahren qualitativer Daten (vgl. „Qualitative Inhaltsanalyse“ von Mayring et al. 2010: 59ff)

Wie Mayring (2010) empfiehlt, werden zuerst die qualitativen Daten nach dem ersten Kontakt deduktiv kategorisiert und codiert. Die Codenamen und -beschreibungen stammen inhaltlich aus den theoretischen Grundlagen, z. B. des individuellen, selbstbestimmten Lernens mit IAÜ oder des kooperativen Lernens mit Wiki, wie in Kap. 2.3 und 2.4 erarbeitet wurde. Bestimmte Phänomene und Beurteilungen werden gezielt nach Passagen durchsucht, die zu einer Klärung dieses Phänomens und zur Vertiefung beitragen könnten (aber auch umgekehrt). Nach dem ersten Codierungsprozess werden die Daten ausgelesen und mit anderen Daten verknüpft, um weitere Kategorien und Subkategorien induktiv zu bilden. Als nächster Schritt

werden die qualitativen Daten noch einmal mit den neu gebildeten Kategorien und Subkategorien codiert. Der ganze Auswertungsprozess der qualitativen Daten wird computergestützt mit dem Auswertungssoftware MaxQDA durchgeführt.

Nicht nur in der Datenerhebung, sondern auch bei der Dateninterpretation, werden unterschiedliche Datenquellen zur Triangulation zur Verfügung gestellt, wobei die Daten der qualitativen und quantitativen Teilstudien im Mittelpunkt stehen und sich gegenseitig ergänzen. Allerdings sollen an manchen Stellen andere Datenquellen wie Logdaten, Feldnotizen und Tonaufnahmen miteinbezogen werden, wenn Daten aus Teilstudien nicht ausreichend oder deutlich genug interpretiert werden können (vgl. Beispiel in Kap. 9.5). Die verschiedenen Daten werden miteinander verglichen und verknüpft, woraus sich Themenschwerpunkte für die weitere Analyse und die Darstellung der Ergebnisse ergaben. Im letzten Auswertungskapitel mit dem gesamten BLK wird weiterhin die Stichprobe fokussiert. Jedoch sollen Gründe der Abbrecher sowie der weniger intensiven Gruppe erläutert werden, weshalb die Daten aller KTN in diesem Kapitel analysiert werden (vgl. Kap. 7). Zunächst werden aber die Ergebnisse in Kapitel 7, 8 und 9 durch ein Vertiefungsdesign thematisch geordnet und integrativ dargestellt, wie Kuckarzt (2014: 116) empfiehlt.

Teil D: Darstellung der Untersuchungsergebnisse

7 Deutschlernen mit dem BLK

In Kap. 3.2.4 der vorliegenden Arbeit wurde festgehalten, dass das BLK nach Kerres (2001: 284) „am ehesten eine Steigerung der Effizienz der Bildungsarbeit“ versprechen kann. Im Idealfall bietet es überwiegend Vorteile, Potenziale und Lernmöglichkeiten, wenn das Konzept theoriegeleitet, insbesondere flexibel und zielgruppenangemessen entwickelt ist. Allerdings es sich an selber Stelle, dass der Einsatz des BLK bestimmte Risiken mit sich bringt. Im vorliegenden Kapitel wird deswegen insbesondere den Fragen nachgegangen, wie die Lernenden mit dem gesamten BLK gelernt haben bzw. welche Potenziale und Schwierigkeiten dabei für sie beim Deutschlernen auftraten. Aus diesem Grund wird zuerst ein Überblick über den Umgang aller KTN gegeben, der zeigt, ob und warum sie aktiv oder nicht aktiv mit der kostenlosen Online-Phase im BLK gelernt haben. Danach wird darauf eingegangen, wie sich die KTN der drei Gruppen zusammensetzten. Hierauf basiert die spätere Auswertung. Darauf aufbauend werden Lernprozesse der typischen Lernenden der Gruppe „intensiv“ und „weniger intensiv“ mit dem BLK in Kapitel 7.3 beschrieben. Im Mittelpunkt des vorliegenden Kapitels stehen Potenziale und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit dem BLK, welche in Kapitel 7.4, 7.5 und 7.6 dargestellt werden. Dabei fokussiert die Auswertung die Gruppe „intensiv“, wobei ein Vergleich mit der Gruppe „weniger intensiv“ nur am Rande thematisiert werden kann. Anschließend wird die Rolle der Online-Phase für Lernergebnisse der KTN und die Akzeptanz mit dem BLK sowie Vorschläge für den nächsten Einsatz dargelegt.

Wie das Auswertungsverfahren in Kap. 6.4.2.2 beschrieben wurde, werden qualitative Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse und quantitativer Daten mittels der deskriptiven Statistik ausgewertet und dargestellt. Danach werden bei der Interpretation beide Datensätze schwerpunktmäßig trianguliert, um die Forschungsfragen aus Kap. 1 zu beantworten. Zuerst werden die Lernereinschätzung im Evaluationsbogen bzw. im Interview am Ende des Kurses zum Deutschlernen mit BLK analysiert, wobei diese subjektiven Einschätzungen und das Verständnis der für die Forschungsfragen relevanten Inhaltspunkte erklärt, ggfs. überprüft und erweitert werden. Danach werden diese ersten gewonnenen Ergebnisse mit anderen Datensätzen zur Verfolgung des Lernprozesses bzw. zur Nachvollziehung ihrer subjektiven Einschätzungen trianguliert. Dadurch können die subjektiven Einschätzungen vollständig und objektiv interpretiert werden, weshalb übergreifende Kriterien einer Triangulationsmethode (vgl. Kap. 6.1.4) erfüllt werden können. Anhand der Lernereinschätzungen zum BLK – konkret zu seinen Teilkomponenten sowie zu Lernprozess und -ergebnis mit dem BLK – können

Verbesserungsvorschläge zu einzelnen Aspekten gemacht werden. Diese Vorschläge werden in Kap. 10.2 zusammengeführt und diskutiert.

7.1 Umgang mit dem BLK

Das vorliegende Kapitel behandelt, wie alle KTN der drei Studien vor allem mit der Online-Phase im BLK umgegangen sind. Im Fokus steht die Frage, welche Lernende mit der Online-Phase bzw. mit der Lernplattform gelernt und wie viele sich mit welchen Komponenten beschäftigt haben. Außerdem ist es von Interesse, warum (oder warum nicht) sie mit der Online-Phase gelernt haben. Basierend auf diesem Überblick lassen sich die KTN in drei Gruppen einteilen, die den Auswertungsprozess elementar bedingen.

Im vorliegenden Projekt wurde das zusätzliche Lernangebot mit der Online-Phase bzw. mit der Lernplattform an drei Deutschkursen im Goethe-Institut Hanoi eingesetzt. An diesen Deutschkursen nahmen insgesamt 45 KTN teil. Anhand der gesammelten Logdaten¹⁷¹ auf der Lernplattform, der durchgeführten Mini-Interviews während des Lernprozesses, der Leitfadeninterviews nach dem Kurs und der Evaluationsbögen wird ein Überblick über die Lernaktivitäten aller 45 KTN in Anhang 09 gegeben. Im Hinblick auf den Umgang der 45 KTN mit der Online-Phase werden sie drei Gruppen zugeordnet. Im Mittelpunkt geht es darum, mit wie vielen Übungen bzw. Aufgaben der Online-Phase sie Deutsch gelernt haben. Wie sie mit dem Kurs bzw. mit der Online-Phase gelernt haben, wird an dem folgenden Schaubild dargestellt (siehe Anhang 09).

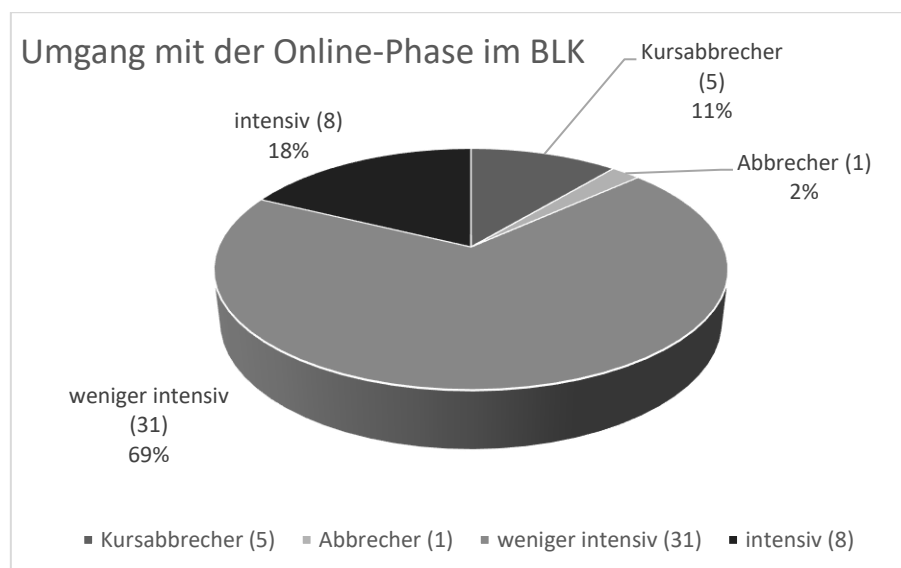


Abb.7-1: Umgang mit der Online-Phase im BLK in den drei Studien

¹⁷¹ In allen Studien war ich Kursadministratorin und konnte Logdaten aller KTN sammeln. Ein Beispiel für Logdaten findet sich in Abb. 6-3.

Aus der Abb. 7-1 geht hervor, dass fünf der 45 KTN nur den halben Kurs besucht haben. Im Hinblick auf den Umgang mit der Online-Phase ist H8 der einzige KTN, der keine Übungen und Aufgaben auf der Lernplattform gemacht hat. 31 KTN gehören zu der Gruppe W („weniger intensiv“), weil sie weniger als zehn¹⁷² IAÜ, Wiki- und/oder Forum-Aufgaben absolvierten. Anhand des Schaubilds ist zu erkennen, dass acht KTN intensiv, d. h. mehr als zehn IAÜ, Wiki-Aufgaben und Forum-Aufgaben, auf der Lernplattform bearbeitet haben (vgl. Anhang 09).

Über die Gründe der Kursabbrüche liegen kaum Daten vor, weil mit diesen KTN keine Interviews durchgeführt werden konnten, bevor sie den Kurs verließen. Allein Abbrecher H8 gab an, dass sein Computer kaputt und ein Lernen der IAÜ mit dem Tablet nicht möglich sei. Zudem war H8 durch seinen Nachhilfeunterricht an drei Wochentagen unter Zeitdruck (vgl. Kap. 7.2.1). Für ihre Entscheidung zur Beschäftigung mit der Online-Phase haben die KTN der anderen Gruppen unterschiedliche Gründe genannt, die in Kap. 7.2 thematisiert werden.

Zur Beantwortung der Frage, welche Komponenten der Online-Phase bearbeitet wurden, wird ein Ausschnitt aus der Tabelle in Anhang 09 entnommen:

Aufgaben	IAÜ WH	IAÜ ER	Wikis	Forum	Community	SA	Podcast	Online -Glossar
Anzahl der Lernenden	12	5	38	17	5	12	1	6

Tab. 7-1: Umgang der KTN mit einzelnen Konzeptkomponenten (vgl. Anhang 09)

Tab. 7-1 zeigt, dass mit 38 von 45 Probanden die meisten mit Wiki gelernt haben. Ein Grund dafür ist wahrscheinlich, dass Wiki als „obligatorische“ Aufgabe im BLK und kombiniert mit dem Präsenzunterricht angeboten wird. Auf dem zweiten Platz stehen Forum-Aufgaben, die von 17 Probanden bearbeitet wurden, obwohl sie ebenfalls zu den obligatorischen Aufgaben gehören.¹⁷³ Auf Platz drei stehen IAÜ und schriftliche Hausaufgaben mit je zwölf Probanden. Es folgen Aufgaben mit dem Online-Glossar und der Community „Deutsch für dich“, mit denen einige Probanden Schwierigkeiten hatten. Mit Podcast wurde nur von einem KTN gelernt (H7). Aufgrund der Anzahl von Lernenden mit bestimmten Bestandteilen in der Online-Phase werden Aufgaben zur Analyse ausgewählt, mit denen die meisten KTN gearbeitet haben, ergo

¹⁷² Insgesamt werden 62 IAÜ in der Online-Phase in sechs Einheiten (33 interaktive Übungen/Aufgaben im Wiederholungsteil und 29 Übungen im Erweiterungsteil) angeboten. Wenn sie mehr als zehn IAÜ bearbeitet haben, so haben sie mindestens 30% der angebotenen IAÜ im Wiederholungsteil gelernt. Aufgrund dessen ist zu erwarten, dass sie genügend Erfahrungen gesammelt haben, um zuverlässige Einschätzungen dazu geben zu können.

¹⁷³ Einige KTN gaben als Grund für diese Diskrepanz an, dass sie die Forum-Aufgaben langweilig finden, z. B. IB1 und B6 (vgl. Kap. 9.2).

interaktive Übungen und Wiki-Aufgaben. Die Lernprozesse (Selbstlernen und kooperatives Lernen) mit diesen werden in Kap. 8 und Kap. 9 ausgewertet.

Im nächsten Kapitel soll erläutert werden, warum sie sich für das Deutschlernen mit der zusätzlichen Online-Phase entschieden haben, warum sie intensiv bzw. weniger intensiv gelernt sowie warum sie bestimmte Komponenten der Online-Phase ausgewählt haben.

7.2 Zusammensetzung der Gruppen

In Kap. 7.1 wird der Umgang der KTN mit der Online-Phase dargestellt. Darauf basierend lassen sich drei Gruppen bilden, die eine zentrale Rolle im Laufe des Auswertungsprozesses spielen: Gruppe „Abbrecher“, Gruppe I „intensiv“ und Gruppe W „weniger intensiv“. Zunächst werden alle Gruppen im Hinblick auf wichtige Faktoren zum Deutschlernen mit der Online-Phase beschrieben, und zwar auf ihre Motivation zum Deutschlernen, die zeitlichen und medialen Lernbedingungen, ihre Mediennutzung, ihre Erfahrungen mit und ihre Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien sowie ihre Lernziele. Die Faktorenkomplexion der Zielgruppe kann Einfluss auf den Prozess des Fremdsprachenlernens (mit digitalen Medien) haben.

7.2.1 Der einzige „Abbrecher“: H8

H8 ist eine 18-jährige Studentin, die Deutsch zum Studieren in Deutschland lernen möchte. In diesem Kurs möchte H8 ihre Deutschkenntnisse verbessern, um die dafür nötige B1-Prüfung zu bestehen. Nach ihrer Selbsteinschätzung kann H8 mit der Internetrecherche, der Lernsoftware und dem Textverarbeitungsprogramm Word gut umgehen. Es überrascht, dass H8 keine Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien hat, obwohl sie täglich YouTube, Facebook und Applikationen nutzt. Dazu sagt H8, dass sie mit dem Internet nicht lernen kann, weil sie dort anderen Beschäftigungen nachgeht und sich nicht auf das Lernen konzentrieren kann.

Von den 40 KTN, die mit dem Deutschlernen in der Online-Phase angefangen haben, hat H8 als einzige anhand der Logdaten und Interviews keine Übungen und Aufgaben auf der Lernplattform bearbeitet. Im ersten Interview nach der ersten Lektion hat H8 mitgeteilt, dass sie zwischen eineinhalb bis drei Stunden Zeit zum Deutschlernen zu Hause hat. H8 wollte wegen der obligatorischen Aufgaben die Lernplattform besuchen und versuchte zweimal, mit IAÜ zu lernen. Allerdings hat es bei ihr nicht geklappt, weil ihr Computer kaputt war und H8 IAÜ nicht mit ihrem Tablet öffnen konnte. Vor dem Hintergrund, dass H8 im Internet nicht konzentriert lernen kann sowie keine Erfahrungen damit habe, ist es leicht zu verstehen, dass

sie aufgrund der technischen Probleme der Lernplattform nicht mehr mit IAÜ weiter lernt. H8 hat sogar Hörübungen und Lesetexte auf der Lernplattform übersehen, obwohl H8 gerne Grammatik, Hörverstehen und Leseverstehen mit der Lernplattform trainieren will. Im Interview¹⁷⁴ am letzten Unterrichtstag hat H8 geäußert, dass ihr zeitintensiver Nachhilfeunterricht, den sie neben fünf Unterrichtstagen des Superintensivkurses im Goethe-Institut Hanoi dreimal pro Woche besucht, ein weiterer Abbruchgrund ist.

Die Lernbiographie von H8 zeichnet sich durch kulturbezogene Lerntraditionen eines vietnamesischen Fremdsprachler aus: Prüfungsorientierung, Grammatikorientierung, passives Lernen (vgl. Kap. 4.5). Trotz ihrer täglichen Mediennutzung und ihrer Vertrautheit mit digitalen Medien kann sie aufgrund der fehlenden Konzentration und Selbstständigkeit nicht mit dem Internet lernen. Ihr Abbruch liegt einerseits an ihren zeitlich und technisch beschränkten Lernbedingungen. Andererseits hat der kleinschrittige bzw. komplexe Zugang zu IAÜ mit mehr Klicks dazu geführt, dass der erste Kontakt und der Eindruck von der Online-Phase für H8 problematisch sind (vgl. Kap. 5.2.3.3). Bei H8 sind zufälligerweise alle ungünstigen Faktoren vorhanden, die das Deutschlernen mit dem BLK verhindern. Dazu gehören Faktoren der persönlichen Probleme wie mangelnde Konzentrationsfähigkeit, keine positive Einstellung gegenüber Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, kaputter Computer, beschränkte Lernzeit wegen des Nachhilfeunterrichts und technische Probleme der Lernplattform (komplexer Zugriff auf die IAÜ, inkompatible Nutzung mit Tablet). Von den genannten Faktoren finden sich einige auch in der Studie von Launer (2008). Dort handelt es sich auch um Gründe, die auf das Konzept des Blended Learning bzw. das Lernprogramm zurückzuführen sind, und zwar technische Probleme mit dem Lernprogramm und die fehlende Motivation für die Selbstlernphasen (vgl. ebd. 2008: 201). Dadurch ist es für zukünftige Selbstlernprogramme nötig, technische Probleme besonders beim ersten Kontakt zu lösen. Nur so wird der erste Zugang zu den gewünschten Übungen und Aufgaben in der Online-Phase erleichtert und kann ein erster positiver Eindruck gewonnen werden. Daneben sollen Lerninhalte, Übungen und Aufgaben möglichst so motiviert gestaltet werden, dass sich die Motivation der Lernenden dadurch erhöht.

7.2.2 Gruppe I „intensiv“

Gruppe I setzt sich aus acht intensiven KTN zusammen, die mehr als zehn IAÜ und Wiki- sowie Forum-Aufgaben in der Online-Phase gelöst haben. Zu dieser Gruppe gehören sieben weibliche Probanden (IP7, IP10, IH9, IB1, IB4, IB5, IB12) im Alter von 18 oder 19 Jahren und ein

¹⁷⁴ An diesem Interview hat H8 nicht aktiv mitgemacht. Auf viele Fragen wollte H8 schnell und kurz antworten.

männlicher Proband IB10 im Alter von 22 Jahren. Fast alle Probanden sind Studenten. Die meisten von ihnen haben täglich zwei bis sechs Stunden zum Deutschlernen. Alle von ihnen besitzen einen Laptop und fast alle ein Handy mit Internetanschluss; fast alle können sehr gut oder gut mit Internet und Computern umgehen. YouTube und Facebook werden von allen acht KTN täglich benutzt und Fremdsprachen haben viele von ihnen bereits mit Online-Übungen und Online-Videos gelernt. Allerdings haben sie unterschiedliche Erfahrungen und Meinungen zum Fremdsprachenlernen mit dem Internet:

KTN	Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenlernen im Internet	Vorhandene Schwierigkeiten beim Fremdsprachlernen mit Internet
IP7	Ja: Das Lernen über Internet ist zeitsparend und weniger aufwendig.	Ich habe Schwierigkeiten, Quellen und die Genauigkeit der Materialien festzustellen.
IP10	Nein: noch nicht wirklich effektiv	Keiner zeigt auf den Fehler, korrigiert und erklärt zum Verstehen.
IH9	Ja: kann genau finden und verbessern, wo ich schwach bin, (kann) lernen, was ich will und was mich interessiert	Viele Materialien kosten Geld oder bei der Registrierung werden Kreditkarten ¹⁷⁵ angefordert.
IB1	Ja: im Internet kann ich viel Neues kennen lernen.	Viele Kenntnisse sind ungelern und sind deswegen schwer zu verstehen.
IB4	Nein: kann keine effektiven und angemessenen Materialien finden.	Viele neue Wörter, Lerninhalte sind nicht konzentriert (zerstreut).
IB5	Ja: zusätzliches Lernen und Erweiterung von Kenntnissen, Verbesserung der Fertigkeiten	Kann nicht vertraut mit einigen Softwares im Computer umgehen, die Handhabung ist noch schlecht, deswegen ist das Lernen (mit Internet) noch beschränkt.
IB12	Ja: mehr Kenntnisse kennen lernen Nein: viele Fragen sind nicht erklärt.	Bei Problemen und beim Nichtverstehen weiß ich nicht, wen ich fragen soll.
IB10	Ja: finde ich verständlicher als im Kurs.	(Ich) weiß nicht, wie ich deutschsprachige Hörtexte und Videos finden kann.

Auszug 7-1: Zufriedenheit und Schwierigkeiten der Gruppe I mit dem Fremdsprachenlernen im Internet zu Kursbeginn

Die Daten aus Auszug 7-1 setzten sich anhand der Notizen im Vorab-Fragebogen der acht KTN der Gruppe I zusammen und wurden ins Deutsche übersetzt. In Auszug 7-1 haben die intensiven KTN über ihre Zufriedenheit und ihre Schwierigkeiten mit dem Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien berichtet. Darunter sind fünf KTN (IP7, IP10, IB1, IB5, IB10) damit zufrieden, während das Fremdsprachenlernen mit dem Internet IP10 und IB4 nicht und IB12 nur teilweise zufriedenstellt. Dabei haben sie sehr viele Vorteile und Schwierigkeiten des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien genannt, die bereits in Kap. 2.2.2 festgestellt wurden: Vorteile wie Zeitflexibilität, großer Umfang von Kenntnissen, besseres Verständnis und Schwierigkeiten wie umfangreiche Informationsflut, individuelle Betreuung/Tutorierung, unbekannter Wortschatz, Umgang mit dem Computer und Internet oder Suche nach (niveau)angemessenen Lernmaterialien. Nach Meinung der zufriedenen KTN gibt es für ihre

¹⁷⁵ Wahrscheinlich hat IH9 Kreditkartennummer gemeint.

Zufriedenheit verschiedene Gründe. In ökonomischer Hinsicht ist laut IP7 Fremdsprachenlernen im Internet zeitsparend und weniger aufwendig, was den Lernprozess begünstigen kann. Aus didaktischer Sicht erweitert das Fremdsprachenlernen mit Internet die Individualisierungsmöglichkeiten: IH9 kann je nach seinen Bedürfnissen und persönlichen Interessen individuell lernen. Darüber hinaus haben IB1, IB5 und IB12 bereits vor dem Kursbeginn die Effektivität des Fremdsprachenlernens mit Internet festgehalten, wonach sie dabei viel kennen lernen, ihre (fremdsprachlichen) Kenntnissen erweitern, mehr üben und ihre Fertigkeiten verbessern. Bei IB10 ist interessant, dass er das Fremdsprachenlernen im Internet „verständlicher“¹⁷⁶ als im Kurs findet.

Die genannten Gründe der Gruppe I sind teilweise Ziele des Einsatzes des BLK im vorliegenden Projekt, dass der Lernprozess in der Online-Phase flexibel, ökonomisch und adaptiv gestaltet werden kann. Dadurch kann der Spracherwerb verbessert und optimiert werden (vgl. Kap. 2.2.2). Neben den Potenzialen haben alle, auch die zufriedenen KTN, Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen mit Internet genannt. IP10, IB10, IB1 und IB12 haben das populäre Problem in voll virtuellen Lernszenarien angesprochen, dass die Lehrperson nicht anwesend ist und unverständliche Inhalte oder Fragen nicht geklärt werden können. Dieses Problem kann erheblichen Einfluss auf vietnamesische Lernende nehmen, weil viele noch passiv lernen und größtenteils von der Lehrperson abhängig sind (vgl. Kap. 4.5). Nicht nur mit der abwesenden Lehrperson, sondern auch mit unzuverlässigen, zerstreuten und ungelerten Lerninhalten und Materialien haben IP7 und IB4 Schwierigkeiten. Dieses Problem ist typisch bei kostenlosen Lernangeboten im Internet, weil die Lerninhalte inhaltlich nicht mit dem Präsenzunterricht abgestimmt sind. Sie können in diesen Lernangeboten viele neue Wörter und unbekannte Grammatikstrukturen vorfinden, die das Verständnis sowie den Lernprozess verhindern, den aktuellen Sprachstand bzw. die Lernenden überfordern und demzufolge beim (Weiter-)Lernen demotivieren. Für IB4 und für IP10, die schwachen bis durchschnittlichen Lernenden zugeordnet werden können, ist das Fremdsprachenlernen mit Internet ihrer Meinung nach aus diesem Grund „noch nicht wirklich effektiv“, wie sie in Auszug 7-2 feststellten. Bei der Auseinandersetzung mit dem BLK in Kap. 3.2.4 wurde postuliert, dass die bestehenden

¹⁷⁶ Zu seinem Vergleich der Verständlichkeit zwischen der Online-Phase und dem Präsenzkurs hat IB10 nichts Konkretes gesagt. Im Interview am Ende des Kurses hat IB10 diesen Vorteil wiederholt und ihn als einen der drei wichtigsten Potenziale des Deutschlernens mit der Online-Phase bezeichnet. In der Online-Phase mag IB10 besonders Videos-Aufgaben, weil er diese Aufgaben „interessant, praktisch und weniger nervös“ findet (vgl. Kap. 8.2). Zu Hause kann er Video-Aufgaben in Ruhe mit Rück- und Vorspulumöglichkeiten anschauen und sich auf den Inhalt konzentrieren, während ihm dies im Kurs nicht möglich ist, weil Videos im Kurs in der Regel von Lehrkräften eingestellt werden. Dadurch kann er vielleicht den Lerninhalt besser als im Kurs verstehen. Außerdem ist es denkbar, dass die visuelle Darstellung in solchen Video-Aufgaben sein Verständnis erleichtert hat – ein Vorteil der multimedialen Lerninhalte (vgl. Kap. 3.2.4).

Schwierigkeiten dieser Lernergruppe in Auszug 7-2 mit dem Einsatz des BLK überwunden werden können. Im Fall von IP7 ist genau das seiner Meinung nach möglich. Die genannten Probleme beziehen sich besonders auf einige umfangreiche und bekannte Probleme von E-Learning, wie Schwierigkeiten bei der Suche nach geeigneten Lernmaterialien bzw. konkreten Übungen in einer breit angelegten Materialienquelle wie dem Internet, Probleme im Umgang mit dem Computer und Bedürfnisse nach einer persönlichen Betreuung während des Online-Lernens (vgl. Kap. 2.2.2). Diese Schwierigkeiten haben zur Folge, dass sie viele neue Wörter in den vorherigen Online-Lernangeboten antrafen, was dazu führen kann, dass sie aufgrund des mangelnden Lehrkraft das Online-Lernen schnell aufgeben möchten.

Im Vergleich zu voll virtuellen Lernangeboten sind Lerninhalte der Online-Phase lehrwerkbegleitet und auf den Präsenzunterricht inhaltlich abgestimmt. Die Lernenden sollen und können das Gelernte in der Online-Phase wiederholen, besser verstehen und beherrschen und beliebig erweitern, und zwar mit zuverlässigen Materialienquellen von renommierten deutschen Sprachverlagen. Außerdem wird eine Online-Tutorierung im Rahmen des BLK integriert, die Schreibaufgaben korrigieren und sprachbezogene Fragen der Lernenden beantworten hilft (vgl. Kap. 5.2). Durch dieses zusätzliche Angebot können Schwierigkeiten von IH9 und IB5 teilweise gelöst werden, weil die Online-Phase kostenlos und ziemlich schnell zugänglich ist.

An dieser Stelle ist auch interessant, ob ihre bestehenden Schwierigkeiten mit dem Einsatz des BLK gelöst werden können und ob sich ihre Unzufriedenheit mit dem Fremdsprachenlernen im Internet nach dem Lernen mit dem BLK ändert. Diese Frage konnte im Interview, das am Kursende stattfand, eruiert werden (vgl. Kap. 7.6.2). Dort wird auch thematisiert, warum einige angesprochene Schwierigkeiten im BLK nicht vorkommen.

Im Vergleich zu H8 – dem einzigen Abbrecher – sind die Lernbedingungen in Bezug auf technische und mediale Voraussetzungen bei den intensiven KTN zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien günstiger. Außerdem haben mehr als die Hälfte von diesen positiven Erfahrungen und Einstellungen gegenüber dem Fremdsprachenlernen mit Internet gesammelt. Zu Kursbeginn ist den meisten so klar, dass es die Möglichkeit eröffnet, viel Neues kennen zu lernen, individuell zu lernen und letztendlich ihre Fremdsprachen zu verbessern. Von den acht KTN haben besonders IP10 und IB1 angegeben, dass sie wenige und zum Teil negative Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im Internet haben. Trotzdem haben sie sich für das Deutschlernen mit der Online-Phase entschieden und sogar intensiv damit gelernt. Bei H8, IP10 und IB1 stellt sich die Frage, inwiefern vorhandene Erfahrungen und Einstellungen eine Rolle

spielen, ob sie Fremdsprachlernen mit digitalen Medien lernen. Daneben ist es bei diesen drei Probanden (und auch bei IB5) fraglich, ob technische Kenntnisse bedingt für ihre Entscheidung sind, die laut Launer (2008: 212) nicht unbedingt nötig sind. In Auszug 7-1 zeigt eine Notiz im Vorab-Fragebogen, dass IB5 und H8 noch nicht mit dem Computerumgang vertraut waren und trotzdem gerne, aktiv und intensiv mit der Online-Phase lernten (vgl. hierzu konkreter auch Kap. 7.5.4).

Zu Kursbeginn wurden bestimmte, wenn auch recht allgemein formulierte Ziele gesetzt:

IP7: tôi muốn hoàn thiện 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết của mình	Ich will meine vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben verbessern.
IP10: đủ kiến thức để học tiếp B1	Ich verfüge über genügende Sprachkenntnisse, um das Lernen auf dem Niveau B1 fortzusetzen.
IH9: hoàn thành tốt A2.2, cải thiện vốn từ và ngữ pháp	das Niveau A2.2 erfolgreich abschließen, Wortschatz und Grammatik verbessern
IB1: khi kết thúc khóa học các kỹ năng của tôi thật thành thạo	Am Ende des Kurses meine Sprachfertigkeiten auf dem Niveau entsprechend beherrschen
IB4: thi đỗ B1, B2 để đủ điều kiện tham gia học Đại học tại Đức, nghe nói đọc viết thuần thục	die Sprachprüfungen B1 und B2 bestehen, um die Voraussetzungen für das Studium in Deutschland zu erfüllen; die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gut beherrschen
IB5: nghe, nói và sử dụng tiếng Đức tốt để phục vụ cho việc học sau này	Deutsch gut hören, sprechen und gebrauchen, um es für das zukünftige Studium zu verwenden.
IB12: nắm chắc toàn bộ kiến thức của khóa học để lên B1	die im Kurs vermittelten Kenntnisse gut beherrschen, um das Lernen auf dem Niveau B1 fortzusetzen
IB10: vượt qua kì thi A2	A2-Prüfung bestehen

Auszug 7-2: Lernziele der Gruppe I vor dem Kurs

Die Aussagen der Lernenden in Auszug 7-2 zeigen, dass fünf Probanden (IP7, IP10, IH9, IB1 und IB12) ihre Deutschkenntnisse durch den Kurs verbessern wollen, speziell ihre vier Sprachfertigkeiten und im Wortschatz- und Grammatikbereich, damit sie den nächsten Kurs (B1-Niveau) besuchen können. Diese Ziele haben auch IB4 und IB5 verfolgt. Jedoch nennen IB4 und IB5 noch ein weites Ziel: Die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse soll dazu dienen, dass sie später mit dem Studium in Deutschland zurechtkommen. Daneben hat IB4 in seiner Äußerung das Ziel erwähnt, dass er die Prüfung B1 und B2 erreichen will, um die sprachlichen Voraussetzungen für ein Studienkolleg in Deutschland zu erfüllen. Auch IB10 hat sich zu Kursbeginn ein prüfungsorientiertes Ziel gesetzt: das Bestehen der A2-Prüfung. In den meisten Aussagen ist zu erkennen, dass Lernziele einerseits leistungs- und prüfungsorientiert und andererseits allgemein formuliert sind, was den kulturbedingten Lerntraditionen der vietnamesischen Lernenden entspricht (vgl. Kap. 4.5). Für IH9 gehört sogar die Verbesserung des Wortschatzes und der Grammatik zu seinen wichtigsten Lernzielen, was vermutlich von konfuzianischen Lerngewohnheiten und -verhalten beeinflusst wird: Sie lernen häufig

grammatikorientiert und für viele vietnamesischen Lerner bedeutet das Fremdsprachenlernen Auswendiglernen von Vokabellisten und Grammatikregeln (vgl. Kap. 4.5).

Allerdings ist aus ihren Aussagen auch erkennbar, dass sechs¹⁷⁷ von acht (alle außer IP10 und IH9) Wert auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen, und zwar auf die Hör- und Sprechfertigkeit gelegt haben. IB5 hat auf die bedeutende Rolle der kommunikativen Fertigkeiten für das zukünftige Studium und das Leben in Deutschland hingewiesen. Neben der Verankerung der traditionellen Lerngewohnheiten sind sich die heutigen Lernenden der Wichtigkeit kommunikativer Kompetenzen beim Fremdsprachenlernen bewusst. Aus diesem Grund haben sie wahrscheinlich mit zusätzlichen Lernangeboten im Internet gelernt, weil besonders Sprechen nicht häufig im Fremdsprachenunterricht in Vietnam Beachtung findet (vgl. Kap. 4.2.2 und 4.4). Im Vorab-Fragebogen geben sechs von acht Probanden an, dass eines von ihren Lernzielen des Fremdsprachenlernens mit dem Internet das Training der Hörfertigkeit ist. Dieses Ziel ist verständlich, weil fünf davon ihre Hörfertigkeit als nicht so gut eingeschätzt haben und weil die Hörfertigkeit in der Studie von Pham (2014) als ein großes Problem vieler vietnamesischer Deutschlernenden herausgearbeitet wurde.

tôi muốn khóa học tập trung sâu hơn vào phần nghe và ngữ pháp	Ich möchte, dass im Kurs mehr Zeit dem Hören und der Grammatikvermittlung gewidmet wird.
giáo viên sẽ giúp mình tiến bộ hơn	Die Lehrperson soll mich zum Lernerfolg begleiten.
hi vọng khóa học sẽ thú vị và được luyện nhiều bài tập hơn	Ich erhoffe mir einen interessanten Kurs und mehr Gelegenheiten zum Üben.
khả năng học tiếng Đức được cải thiện	Meine Lernfähigkeit in Deutsch soll verbessert werden.
muốn học và cải thiện thêm nhiều kỹ năng	(Ich) möchte mehr Fertigkeiten lernen und verbessern
được giảng dạy kỹ về các kỹ năng và cách học hiệu quả	Sprachfertigkeiten und effektive Lernmethoden sollen gründlich vermittelt werden.

Auszug 7-3: Vorschläge/Wünsche der Gruppe I für den Kurs sowie das BLK vor dem Kurs

In Auszug 7-3 sind Vorschläge für den Kurs sowie für die Online-Phase des BLK der Lernenden zu sehen. Während IB4, IB5 und IB12 ihre Deutschkenntnisse und ihre Sprachfertigkeiten verbessern sowie effektiv Deutsch lernen wollen, wünscht sich IB1 mehr Spaß und Übungen und IP7 mehr Übungen zum Hörverstehen- und Grammatiktraining. Allein IP10 erwartet, dass die Lehrkraft ihr hilft, Fortschritte zu machen. Ich gehe davon aus, dass es sich bei ihren Wünschen um Dinge wie Kompetenzen, Fähigkeiten u.a. handelt, die ihnen noch

¹⁷⁷ Vor dem Kurs hat IB10 im Vorab-Fragebogen keinen Wunsch geäußert. Allerdings hat IB10 im Mini Interview wiederholt gesagt, dass IB10 auf der Lernplattform Hörtexte und Videos zum Trainieren seiner Hörfertigkeit suchen wolle (vgl. Auszug 7-2).

fehlen oder noch nicht ausreichend im herkömmlichen Unterricht thematisiert werden. Im Vergleich zu ihren allgemein formulierten Lernzielen in Auszug 7-3, in denen die Verbesserung der Sprachkompetenzen im Zentrum steht, werden die Erwartungen hier konkreter, z. B., dass IB1 sich für Hörfertigkeit und Grammatik oder IH9 sich für mehr zusätzliche Aufgaben interessiert. Es ist darüber hinaus interessant, dass der Spaßfaktor, die Rolle der Online-Tutoren sowie die Lernstrategien von ihnen geäußert werden. Diese drei Faktoren werden im traditionellen DaF-Unterricht aus zeitlichen Gründen kaum berücksichtigt (vgl. Kap 4.4). Auf Basis dieser Erwartungen ist zu erhoffen, dass ihre gelisteten Schwierigkeiten (siehe Auszug 7-2) gelöst werden und die Lernziele aus Auszug 7-3 dadurch erreicht werden können.

Die Analyse der Aussagen der intensiven Lernenden in Auszug 7-1, 7-2 und 7-3 liefern einige Belege für den Wandel der traditionellen Lerngewohnheiten der vietnamesischen Lernenden, die in Kap. 4. 5 skizziert wurden. Einerseits lernen sie noch grammatik- sowie prüfungsorientiert und sind besonders von der Fremdsteuerung bzw. von der Lehrkraft abhängig, andererseits achten sie aber auch auf kommunikative Lernziele beim Fremdsprachenlernen und haben bereits Zeit dafür investiert, z. B. beim Fremdsprachenlernen mit dem Internet. Damit wird die Frage aufgeworfen, welche Faktoren eine (zentrale) Rolle dafür spielen, dass sie sich für das aktive und intensive Lernen mit dem BLK entschieden haben. Sind die Beweggründe eher ihre bestehenden Schwierigkeiten und ihre Lernziele oder die Lernplattform oder eine Mischung aus beidem? Im ersten Mini-Interview wurden folgende Gründe angegeben.

IP7: Vì con thích làm bài tập ạ. #00:00:53-2# IP7: Vì còn muốn luyện thêm, (I: ừ) các kĩ năng nữa ạ. #00:01:00-4#	IP7: Weil ich gerne Übungen mache. IP7: Weil ich mehr üben möchte, (I: ja), und noch andere Fertigkeiten.
IP10: Em thấy nó cũng dễ làm với lại ở trên mạng cũng ít có bài tập ý (I: ừ) cho nên là ở trên đây có bài tập (I: ban) lại có lời giải. #00:00:22-7# IP10: Cũng, em cũng có tìm được nhưng mà nó không có, mình xem được đáp án đúng của nó ý (I: ừ), mình không biết được chính xác. #00:00:34-4# IP10: Ờm, cô cho thì nó cũng sát với bài mình đang học ý (I: ừ), thế nó cũng dễ hiểu, dễ làm. #00:00:44-3#	IP10: Ich finde, die Übungen sind einfach zu machen, außerdem gibt es im Internet wenig Übungen (I: ja), deshalb gibt es für jede Übung (I: du) eine Lösung. IP10: Ja, ich habe auch gesucht, aber nichts gefunden, man kann die Lösung sehen (I: ja), man weiß nicht genau. IP10: Ähm, die von dir gegebenen Übungen sind auch auf das Gelernte abgestimmt (I: ja), einfach zu verstehen und zu machen.
IH9: Thì là hồi trước em không học ở Gót, bây giờ thì em mới bắt đầu em vào lớp A2.2 luôn (I: vâng), hồi trước em học thì em cũng chưa đến cái level này cho nên là em phải kiểu là học thêm nhiều ở nhà để có thể với (với) các bạn ở trên lớp ạ. #00:00:41-9# IH9: Dạ, bởi vì em thấy ở trên lớp học cũng hơi căng với cả nhiều chỗ em cũng không hiểu cho nên là về nhà em phải học thêm nhiều. #00:00:53-0#	IH9: Weil ich zuvor nicht im Goethe-Institut gelernt hatte, nun habe ich angefangen, direkt mit dem Kurs A2.2 (I: ja9), vorher habe ich gelernt, aber noch nicht bis zu diesem Niveau, deswegen muss ich viel zu Hause üben, um den anderen Lernenden im Kurs folgen zu können. IH9: Ja, weil ich den Kurs (den Präsenzunterricht) auch etwas spannend finde und ich viele Dinge nicht verstanden hatte, deswegen muss ich zu Hause viel lernen.
IB1: Tại vì em muốn làm nhiều bài tập hơn, em muốn làm nhiều bài tập hơn để củng cố kiến thức ạ, và em	IB1: Weil ich mehr Übungen machen möchte, ich möchte mehr Übungen zur Festigung meiner

thấy trang web đây rất hay #00:00:45-2# IB1: Tại em hứng thú với trang web đây thôi ạ (cười). #00:00:50-3#	Kenntnisse machen und ich finde diese Webseite (die angebotene Online-Phase) sehr interessant. IB1: Weil ich Lust auf diese Webseite habe (lachend).
IB4: Dạ, tại vì em muốn làm thêm bài tập ạ (I: ok), và luyện các kĩ năng mà em còn kém ạ. #00:00:35-8# IB4: Àhm, tại có nhiều cái, em muốn biết thêm từ vựng (I: ừ), với cả muốn làm thêm nhiều bài tập cho nó thuần thục. #00:00:53-8#	IB4: Ja, weil ich mehr Übungen machen (I: ok) und noch Fertigkeiten trainieren möchte, die noch schlecht sind. IB4: Ähm, wegen vieler Dingen, ich möchte mehr Wörter kennen (I: ja) und möchte mehr Übungen machen, bis ich damit vertraut bin.
IB5: Bởi vì là ở trên đây em thấy có nhiều bài tập ý ạ (I: ừ, hừ), thì mình có cái phần bài tập bắt buộc, (I: ừ) à, cái phần bài tập đầu tiên như là phần nói ý ạ, thì mình vào làm cái phần präsentieren (I: ok), xong rồi còn những bài tập phần không bắt buộc ý ạ thì mình làm trên đây nó cũng tiện (I: ừ), bởi vì mình đỡ phải làm ở sách (I: tức là ...), và mình làm trên đây và em kiểm tra được luôn là em có làm đúng không (I: à, ok, ngoài ra...), thì em tiện hơn là việc làm bài ở sách (I: à, ok), thế có thể làm thêm bài tập mở rộng nữa. #00:01:13-7#	IB5: Weil ich da (in der Online-Phase) viele Aufgaben finde (I: ja), obligatorische Aufgaben (I: ja), der erste Teil wie eine Sprechaufgabe, dann habe ich den Teil „Präsentieren“ gemacht (I: ok), freiwillige Übungen (IAÜ) sind da auch sehr praktisch (I: ja), ich muss nicht mehr im Buch machen (I: das heißt ...), und wenn ich das gemacht habe, dann kann ich sofort überprüfen, ob ich es richtig gemacht habe (I: ok, und außerdem ...), und ich finde es praktischer als im Buch (I: ja, ok), und ich kann noch Übungen zur Erweiterung machen.
IB12: Cái trang web (I: meingoethe.de ấy), cái trang làm bài tập ý ạ? (I: ừ) Em vào đây để làm bài thôi ạ. #00:00:44-1#	IB12: Die Webseite (I: meingoethe.de?), diese Lernplattform? (I: ja). Ich habe sie zum Üben besucht.
IB10: Ừm, em cũng thấy trong đây có nhiều bài nghe với cả đọt trước em cũng làm bài tập, bài 8, bài 7 thấy hay nên em cũng muốn vào làm tiếp. #00:00:55-1#	IB10: Ähm, ich finde da viele Hörtexte, zuvor habe ich auch Übungen in der Lektion 8, Lektion 7 gemacht und finde es interessant, deswegen möchte ich weitermachen.

Auszug 7-4: Die ersten Gründe der intensiven Lernenden für das Lernen mit der Online-Phase

In Auszug 7-4 beantworten die intensiven Lernenden im ersten Mini-Interview nach der ersten oder zweiten Lektion die Frage, warum sie mit der Lernplattform gelernt haben. Ihre Antworten zeigen, dass alle acht KTN aus unterschiedlichen Gründen in der Online-Phase mehr Übungen gemacht bzw. zusätzlich geübt haben. Ihre Gründe liegen einerseits an ihren eigenen Lernbedürfnissen, am Präsenzunterricht und den kostenlosen Lernangeboten im Internet, andererseits an der angebotenen Lernplattform selbst. IP7 und IB12 haben keinen konkreten Grund genannt: Beide wollen einfach auf der Lernplattform Übungen machen. IP7 will dadurch mehr trainieren, vor allem die Sprachfertigkeiten, was seinen eigenen Zielen („Ich will meine vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben verbessern“, siehe Auszug 7-2) genau entspricht. IH9, IB1, IB4 und IB5 sind ähnlicher Meinung und sagen, dass sie mehr trainieren wollen. Während IH9 sich aufgrund seiner bestehenden Lernprobleme intensiv mit der Online-Phase zur Wiederholung beschäftigen will, möchte IB5 damit seine Erkenntnisse erweitern.

Abgesehen von ihren Lernbedürfnissen betreffen ihre Gründe noch den Präsenzunterricht und andere kostenlose Lernangebote im Internet. Für IH9 ist der Präsenzunterricht neben seinen eigenen Lernbedürfnissen dafür zuständig, dass IH9 aktiv mit der Lernplattform gelernt hat. Weil IH9 vor dem Kurs überwiegend zu Hause gelernt hat und dieser Kurs A2.2 sein erster Kurs im Goethe-Institut ist, passt IH9 seiner Meinung nach noch nicht zu diesem Sprachniveau

bzw. zu diesem Kurs. Er meint, dass er zu Hause viel selbst lernen muss, um das Niveau der anderen KTN zu erreichen. Außerdem kann er vermutlich aus diesem Grund viele Inhalte im Präsenzunterricht nicht verstehen, was dazu führte, dass er zu Hause mehr wiederholen wollte und musste. Seine Begründung ist nachvollziehbar, da er aufgrund seines Sprachstands und seines Unverständnisses intensiv in der Online-Phase gelernt hat, weshalb diese zur Ergänzung des Präsenzunterrichts angeboten und konzipiert ist (vgl. Kap. 5.1.2.2). Im zeitbegrenzten Präsenzunterricht ist es unmöglich, alle KTN und ihre Lernprobleme zu berücksichtigen. Eine denkbare Lernmöglichkeit wäre eine Binnendifferenzierung, die sich z. B. mit inhaltsähnlichen Arbeitsblättern mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden realisieren ließe. Allerdings ist diese methodische Überlegung aufgrund des großen Arbeitsaufwands im Präsenzunterricht kaum realisierbar.

Anders als IH9 weist IP10 zuerst daraufhin, dass nur wenige passende Übungen im Internet zu finden sind. Außerdem nennt IP10 in seinen Aussagen viele Gründe, warum er intensiv mit der Plattform gelernt hat. Während Übungen in kostenlosen Internet-Lernangeboten nur selten und ohne Feedback zur Verfügung stehen, findet IP10 die angebotenen Übungen auf der Lernplattform gut, weil diese schnell zugänglich, einfach handzuhaben, dem Niveau angemessen, mit Feedback und auf die Lerninhalte abgestimmt sind. Solche Übungen konnte IP10 nicht im Internet finden, bzw. hätte die Suche viel Zeit gekostet. Neben IP10 haben auch andere Probanden wie IB12 und IB5 interaktive Übungen des Wiederholungsteils für gut befunden, weil sie nach der Aufgabenbearbeitung unmittelbar Feedback erhalten konnten. Als Vorteile werden immer wieder die schnelle Zugänglichkeit und die Angemessenheit der Übungen und der Lerninhalte sowie das unmittelbare Feedback der IAÜ genannt.¹⁷⁸ Diese drei Faktoren spielen am Anfang nicht nur eine bedeutende Rolle für ihre Entscheidung für das Lernen mit der Online-Phase und wirken auf die KTN anziehend, sondern werden auch nach dem Kurs als die wichtigsten Potenziale eingeschätzt (vgl. Kap. 7.5.5).

IB1 nannte noch einen weiteren wichtigen Grund beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, und zwar Lust und Spaß. IB1 hat mit der Online-Phase gelernt, weil er einerseits seine Deutschkenntnisse verbessern will. Andererseits hat IB1 Lust, mit der Lernplattform zu lernen. Weil IB1 eher ein unerfahrener Internet-Lerner ist, stellt sich die Frage, ob der Neuheitseffekt der digitalen Medien zum Spaß geführt hat und ob dieses Gefühl von Dauer ist (siehe hierzu Kap. 7.2.1.1). Bei IB10 besteht die Gemeinsamkeit zu IB1, dass IB10 Übungen der Online-

¹⁷⁸ In Kap. 5.2.4.1 wird erklärt, dass IAÜ und andere Aufgaben aufgrund ihrer Niveauangemessenheit, ihrer inhaltlichen Abstimmung und ihrer Feedbackmöglichkeiten für die Online-Phase ausgewählt wurden.

Phase, vor allem Hörtexte und Video-Aufgaben, „interessant“¹⁷⁹ findet und deshalb damit weiterlernen will. An dieser Stelle wird deutlich, dass der Spaßfaktor für IB1 und IB10 eine Schlüsselrolle im Lernprozess mit der Online-Phase spielt, und zwar Motivation durch z. B. visuelle, multimediale und authentische Darstellungen sowie angemessene und relevante Lernthemen, wie in Kap. 2.2.2 und 3.2.4.3 angerissen. Über diesen Spaßfaktor und seine Bedeutung im Prozess des Selbstlernens mit digitalen Medien wird anhand der gewonnenen Daten detaillierter in Kap. 7.6.3.4 diskutiert.

Die Aussagen der intensiven Lernenden in Auszug 7-4 sind ihre ersten Eindrücke und Erfahrungen mit der angebotenen Online-Phase, nachdem sie ein paar Tage damit gelernt haben. Sie zeigen deutlich, dass die KTN nach dem Präsenzunterricht Bedarf nach einem zusätzlichen Lernangebot haben, wie vor dem Projekt angenommen wurde (vgl. Kap. 5.1.1). Es ist bekannt, dass der Lernprozess einer Fremdsprache individuell ist und dass jeder Lerner unterschiedliche Lernbedürfnisse, Lernziele, Lerntempi u. a. hat. Deswegen kommt das vermittelte Wissen im Präsenzunterricht bei allen KTN unterschiedlich an. Im Präsenzunterricht hat die Lehrperson wenig Zeit, Kraft und Möglichkeit, sich um unterschiedliche KTN adäquat zu kümmern. Genau aus diesem Grund soll die Online-Phase zur flexiblen Ergänzung des Präsenzunterrichts angeboten werden (vgl. Kap. 2.2.2). Die ergänzende Funktion der Online-Phase wurde auch von den KTN, besonders von IP10 und IB5, bestätigt. Die IAÜ auf der Lernplattform geben nicht nur Feedback, sondern sind auch inhaltlich abgestimmt und werden zahlreich angeboten. Die Online-Phase sorgt dadurch für eine gewisse Gleichberechtigung der KTN dadurch, da schwache KTN mehr Zeit für passende Übungen und weitere Wiederholungsmöglichkeiten haben, während stärkere KTN nicht auf die schwachen KTN warten müssen, sondern ihre Deutschkenntnisse beliebig vertiefen und erweitern. Dadurch können die vier Schranken nach Schulmeister (2008) – Zeit- und Raumschranke, Analog-Digital-Schranke, Normenschranke – überwunden werden, sodass die KTN zu Kursbeginn mit der Online-Phase lernen und im Lauf des Kurses weiter damit lernen wollen. as ihre weiteren Gründe für das aktive Lernen mit dem BLK, wird im Laufe des Lernprozesses und nach dem Kurs befragt. Sie werden in Kap. 7.3 und 7.4 im Zuge der Analyse von Potenzialen und Schwierigkeiten erläutert. Fraglich ist, ob die intensiven KTN mehr Potenziale und Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit dem BLK erlebt haben. Würden sie in

¹⁷⁹ Diese Bewertung hat IB10 im Mini-Interview in der dritten Einheit des Kurses abgegeben. Sein Kommentar „interessant“ zu Übungen in der Online-Phase kann als „inhaltlich gut und interessant“ verstanden und im Zusammenhang mit seinen anderen Aussagen. als „weniger nervös“ bzw. Spaß impliziert werden.

Schwierigkeiten geraten, so können sie diese selber lösen, sodass ihr Lernprozess nicht beeinträchtigt wird und sie weiter mit der Online-Phase lernen möchten.

Außerdem ist ihre Entscheidung für die intensive Beschäftigung mit der Online-Phase im BLK noch von zugehörigen Komponenten abhängig. Deswegen werden ihre Gründe bei der Untersuchung des Selbstlernens mit IAÜ in Kap. 8 und des kooperativen Lernens mit Wiki in Kap. 9 beleuchtet. Bei kooperativen Aufgaben ist es von Interesse, ob obligatorische Merkmale als Grund für die aktive Auseinandersetzung der KTN mit diesen Aufgaben vorliegen.

Von den 45 KTN gehören nur acht zur Gruppe, die intensiv und gerne mit der Online-Phase gelernt haben. Das wirft die Frage auf, warum der größte Anteil der KTN weniger bzw. nicht intensiv mit dem kostenfreien und nach der Bewertung von Gruppe I effektiven Lernangebot gelernt hat.

7.2.3 Gruppe W „weniger intensiv“

Abb. 7-1 zeigt, dass 31 KTN weniger intensiv mit der Online-Phase im BLK gelernt haben. Nicht von allen dieser Gruppe konnten umfangreiche Daten erhoben werden (vgl. Kap. 6.3.2.2).

31 KTN der Gruppe W	Verfügbare Daten
5 KTN	Keine Daten
2 KTN	1 Mini-Interview
1 KTN	1 Leitfadeninterview
2 KTN	Nur Evaluationsbögen
6 KTN	Evaluationsbögen und 1 Mini-Interview
15 KTN	Evaluationsbögen und 1 Leitfadeninterview

Tab. 7-2: Verfügbare Daten der 31 KTN der Gruppe W

Aus Tab. 7-2 geht hervor, dass von fünf KTN keine Daten vorliegen. Von fünf weiteren ist entweder nur ein Mini-Interview, ein Leitfadeninterview oder ein Evaluationsbogen vorhanden. Von sechs anderen KTN wurden Daten aus dem Evaluationsbogen und einem Mini-Interview erhoben. Nur bei 15 KTN konnten Daten aus Evaluationsbogen und Leitfadeninterview gesammelt werden. Darunter ist P12 erst zwei Wochen nach dem Kursbeginn zum Kurs gestoßen. Weil die übergeordnete Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit die Einschätzungen der KTN zum BLK fokussiert, die im Evaluationsbogen befragt sind und im Leitfadeninterview ergänzt und vertieft werden, scheinen Daten aus dem Evaluationsbogen und dem Mini-Interview allein für die Auswertung nicht genügend: denn im Mini-Interview haben die KTN ihre subjektiven Meinungen überwiegend zu einer Komponente des BLK geäußert (vgl. Kap. 6.3.2). Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel nur 14 KTN (ohne P12) berücksichtigt.

Merkmale	Gruppe I (8)	Gruppe W 14
<i>Alter</i>	18-22 Jahre	17-24 Jahre
<i>Herkunft aus großen Städten</i>	6/8	9/14
<i>Studentin/Student</i>	8/8	11/14
<i>Geschlecht</i>	7 weiblich / 1 männlich	10 weiblich / 4 männlich
<i>Medienausstattung</i>	8/8	14/14
<i>Mediennutzung: täglich bis 2-4mal pro Woche</i>	YouTube: 8/8 Facebook: 8/8	YouTube: 12/14 Facebook: 13/14
<i>gute bis sehr gute Kenntnisse, um mit dem Computer und Internet umzugehen</i>	6/8	13/14
<i>Englisch wurde gelernt</i>	7/8	13/14
<i>Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen (FSL) im Internet</i>	Webseite: 6/8 Online-Videos: 5/8 Online-Übungen: 5/8 allein: 8/8	Webseite FSL: 8/14 Online-Videos: 13/14 Online-Übungen: 8/14 allein: 14/14
<i>Lernziele beim Fremdsprachenlernen im Internet (die drei häufigsten Lernziele)</i>	Wortschatz Hörverstehen Phonetik	Wortschatz Hörverstehen Phonetik Leseverstehen
<i>Zufriedenheit mit dem FSL im Internet</i>	Ja: 6/8	Ja: 11/14
<i>Schwierigkeiten beim FSL im Internet</i>	Ja: 8/8	Ja: 13/14
<i>Motivation zum Deutschlernen: in Deutschland studieren oder arbeiten</i>	8/8	12/14
<i>Grund für die Kursteilnahme und Ziel im Kurs: A2/B1 Prüfung</i>	6/8	9/14
<i>Zeit zum Deutschlernen: mehr als zwei Stunden/Tag</i>	6/8	9/14

Tab. 7-3: Überblick von Gruppe I und W14

Wie es aus Tab. 7-3 zu entnehmen ist, die die Angaben der KTN in Vorabfragebögen zusammenfasst, haben die beiden Gruppen große Gemeinsamkeiten. Sie sind im gleichen Alter und größtenteils Studenten, die fast alle nach dem Kurs in Deutschland studieren oder arbeiten möchten. Wahrscheinlich aus diesem Grund möchten sie das Ziel „B1-Prüfung“ erreichen. Sie besitzen alle ein Gerät mit Internetanschluss zum Fremdsprachenlernen. Im Alltag benutzen fast alle YouTube und Facebook täglich oder zwei bis viermal pro Woche. Fast alle von ihnen können sehr gut oder gut mit dem Computer und Internet umgehen. Fast alle KTN der beiden Gruppen wollten beim Fremdsprachenlernen ihre Hörfertigkeit trainieren und viele wollten Wortschatz und Phonetik üben. Dabei fällt auf, dass viele KTN der beiden Gruppen Fremdsprachen online lernten, wobei sie aus verschiedenen Gründen damit zufrieden sind, gleichsam aber auch Schwierigkeiten hatten. An dieser Stelle ist von Interesse, warum Gruppe

W14 weniger als Gruppe I mit der Online-Phase gelernt hat bzw. lernen wollte, obwohl sich die Lernbedingungen ähnelten. Liegen ihre Gründe an ihren vorherigen Erfahrungen, ihren Einstellungen, ihrer Zufriedenheit und ihren Schwierigkeiten mit dem Fremdsprachenlernen im Internet (vgl. Kap. 2.2.2). Zunächst wird deswegen auf ihre Erfahrungen, ihre Zufriedenheit und ihre Schwierigkeiten vor dem Kurs und auf ihre Begründung eingegangen.

So wie die intensiven KTN haben die KTN der Gruppe W14 vor dem Kursbeginn in den Vorab-Fragebögen notiert, ob sie Erfahrungen bzw. Schwierigkeiten mit dem Fremdsprachlernen im Internet haben und hatten. In der folgenden Tabelle werden ihre ins Deutsche übersetzten Notizen zusammengefasst.

KTN	Zufriedenheit	Schwierigkeiten
WP8	Ja: Ich finde diese Lernmethode effektiv	Einfach, aufzugeben
WP9	Nein: noch nicht detailliert, manche Inhalte sind manchmal nicht richtig	Fertigkeiten sind noch einfach, elementar, mangelt an Informationen
WP11	Ja: praktisch/bequem, zeitsparend	(ich) kann mich nicht konzentrieren, wegen Facebook und der Augenmüdigkeit
WH7	keine Angaben	
WH10	Ja: praktisch, irgendwo zu recherchieren, vielfältige Materialien	Wortschatz ist noch schwach, Grammatik ist unsicher, Sprechen und Hören sind noch nicht gut
WH12	Ja: viele Informationsquellen recherchieren, vielfältige Kenntnisse	Informationen sind nicht richtig / un vertraulich
WB3	Nein: noch nicht interessant genug zum Lernen	Noch nicht fleißig
WB7	Ja: sehr praktisch	Virus, Qualität der Lernprogramme
WB18	Ja: für das Lernen hilfreich, authentischer, viele Fotos und Video	Wenige Materialien
WB13	Ja: es hat mir geholfen, besser zu lernen und (ich) musste keine Materialien kaufen	Manchmal ist das Laden im Internet langsam
WB6	Ja: kann recherchieren, viel Neues finden und das Gelernte wiederholen	Keine Lehrperson, die hilft und Fehler korrigiert
WB8	Ja: im Internet gibt es viele neue Materialien zum Kennen lernen und zur Erweiterung der Kenntnisse	Viele schwer verständliche Probleme
WB2	Ja: praktisch, viele Aufgaben, kann täglich arbeiten, vielfältig Nein: weiß nicht, auf welchem Niveau die Übungen sind	Suche nach niveauangemessenen Aufgaben, übersichtliche Webseite
WB11	Ja: praktisch	Schwierigkeit bei der Suche nach angemessenen Programmen, die bestehendem (Sprach-)Stand entsprechen

Auszug 7-5: Zufriedenheit und Schwierigkeiten der Gruppe W14 mit dem Fremdsprachenlernen im Internet vor dem Kurs

Die Notizen der Lernenden in Auszug 7-5 zeigen, dass WH7 nichts angeben hat und dass zwei unzufrieden und elf KTN zufrieden mit dem Fremdsprachenlernen im Internet waren. Außerdem ist WB2 als einziger sowohl zufrieden als auch unzufrieden. WP9 und WB3 haben Gründe für ihre Unzufriedenheit genannt: Während WP9 die Inhalte der Internet-Lernangebote nicht detailliert und manchmal nicht richtig findet, hält WB3 diese für nicht interessant genug. Für WP9 scheinen Internetangebote zum Fremdsprachlernen zu einfach, elementar und mangelhaft, womit er Schwierigkeiten hatte. Ähnlicher Meinung ist IP7 in Auszug 7-1, der Materialienquellen im Internet nicht zuverlässig findet. Diese Meinungen entsprechen meinen Beobachtungen in vielen gängigen Lernangeboten zum Deutschlernen im Internet, bei denen meist keine Quelle angegeben wird (vgl. Kap. 5.2.2). Lernende werden dadurch verunsichert: Sie wollen keinen falschen Input rezipieren, z. B. keine falschen grammatischen Regeln oder keine falschen Beispielsätze im Kopf behalten, die sie später falsch nachproduzieren. Anhand der Meinung von WP9 ist es von Interesse, warum WP9 nicht intensiv mit der Online-Phase gelernt hat, obwohl die Übungen und Aufgaben darin lehrwerkbegleitet und nach Meinung von IP7 „zuverlässiger“ sind.

Im Laufe des sechswöchigen Deutschkurses wurden drei Interviews mit WP9 durchgeführt, in denen WP9 seinen Lernprozess mit der Online-Phase erläuterte und Hinweise gab. Davon spielen drei wichtige Gründe eine entscheidende Rolle für seine Entscheidung, dass er weniger intensiv gelernt hat.

In der ersten Lektion hat er gesagt: *„Em cũng đang tìm hiểu thôi ạ, vì tuần trước em có công việc, cũng hơi bận một tí ạ.“* / „Ich habe nur [die Lernplattform] kennen gelernt, weil ich letzte Woche was zu tun hatte, [ich war] ein bisschen beschäftigt“.

In der fünften Lektion: *„Ừ, em thấy bài tập ở trong sách thì nó cũng có nhiều và bài tập trang web cũng có nhiều thì em tiện thì em cũng làm ở trong sách luôn ạ (giọng cười cười).“*

WP9: *(cười) Đạo này thì hay mát, mát mạng.*

WP9: *Vâng, (cười) mát một tuần nay rồi ạ.“*

[„Ja, ich finde Übungen im Arbeitsbuch auch viel, auf der Lernplattform auch, wo es praktisch für mich ist, dann mache ich direkt im Arbeitsbuch (lächelnde Stimme).“

WP9: *(lachend) In der letzten Zeit ist der Internetanschluss ständig abgestürzt.*

WP9: *Ja, (lachend) bereits seit einer Woche.]*

Am letzten Unterrichtstag: *„Vâng, vì vào đây cũng nhiều tiếng Đức quá nên em cũng chưa hiểu được hết.“* / „Ja, weil da viel Deutsch geschrieben wird, deswegen konnte ich nicht alles verstehen.“

Auszug 7-6: Gründe von WP9 für weniger intensives Lernen mit der Online-Phase

Aus Auszug 7-6 wird erkennbar, dass WP9 im ersten Interview persönliche bzw. zeitliche Gründe und nach der fünften Lektion praktische und technische Gründe genannt hat. Für WP9 sind Aufgaben und Übungen im Lehrbuch praktischer, besonders, wenn sich der Zugang zu der Online-Phase aufgrund des instabilen Internetanschlusses erschwert. Ob sein Vorzug für

Übungen in Papierform im Zusammenhang mit seinen negativen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im Internet steht, lässt sich an dieser Stelle nicht feststellen. Erst im Interview am Ende des Kurses hat WP9 ausdrücklich gesagt, dass er nicht aktiv mit der Online-Phase gelernt hat, weil er deutschsprachige Lernplattform nicht vollständig verstehen konnte.¹⁸⁰ Im Fall von WP9 halte ich diesen Grund für logisch, weil WP9 ein schwacher/unterdurchschnittlicher KTN ist und deswegen viele Schwierigkeiten mit neuen Wörtern hatte, wie WP9 im Evaluationsbogen und im Interview geäußert hat („*Nhiều từ mới ở chỗ những yêu cầu, những yêu cầu của cả một cái bài lesson à?*“ #00:05:02-4#). Besonders hat WP9 Probleme mit einsprachigen Arbeitsanweisungen in der deutschen Sprache. Diesen Grund haben andere KTN der Gruppe W und W14 für ihre Schwierigkeiten mit der Online-Phase genannt, die in Kap. 7.6.5 und 9.3.3 im Detail analysiert werden.

Anders als WP9 hat WB3 nur einen Grund für sein Lernverhalten aufgeführt, und zwar, dass er das Fremdsprachenlernen im Internet nicht interessant genug findet. Wie fleißig er gelernt hat, kann anhand der gewonnenen Daten nicht belegt werden. Allerdings hat WB3 angegeben, dass er bereits mit Webseiten, Tondateien, Applikation, Online-Videos, Facebook und Twitter Fremdsprachen gelernt habe, um Hörverstehen, Leseverstehen, Grammatik, Sprechen, Schreiben und Wortschatz zu trainieren. Das heißt, er hat sich recht viel mit Internetangeboten zum Englischlernen beschäftigt. Allerdings ist es sehr erstaunlich, dass er vor dem Kursbeginn noch nie Deutsch im Internet gelernt hat, weil er „*Chưa biết chỗ nào tìm*“ / „nicht gewusst hatte, wo es zu finden ist.“ Er hat Probleme mit der Suche nach Lernmaterialien zum Deutschlernen. Deswegen attribuiert er die Lernplattform mit bereitgestellten Materialien nach der ersten Lektion mit „*nó dễ dàng với cả thích thú (cười)*“ / „einfach und Spaß“. Am Ende des Kurses hat er jedoch zwei Gründe für seinen Lernprozess in der Online-Phase genannt. Erstens findet er Deutschlernen mit der Online-Phase effektiv, weil es für ihn „*trực quan, nhanh, nhanh với cả tiết kiệm thời gian là hay nhất, tiết kiệm thời gian lắm*“ / „visuell dargestellt, schnell, zeitsparend“ ist. Allerdings hat er nicht viel Zeit darauf verwendet, weil er Schwierigkeiten mit der Gestaltung und Pop-up-Fenstern hat. Auf seine Schwierigkeiten wird in Kap. 7.5.4 eingegangen.

¹⁸⁰ Die Einsprachigkeit wird in Kap. 7.5.3 als ein großes Problem der Lernplattform sowie der angebotenen Übungen und Aufgaben angesehen, welche Schwierigkeiten mit der Online-Phase bei nicht wenigen KTN verursacht hat.

Die Schwierigkeiten mit einsprachigen Arbeitsanweisungen in den IAÜ liegen sowohl in quantitativer (zu viele deutsche Wörter) als auch qualitativer Hinsicht (schwer verständlich wegen unbekannter Wörter) vor. Auch in der Community „Deutsch für dich“ haben sich einige KTN über die unverständliche Arbeitssprache beschwert.

Anhand der Aussagen von WB3 lässt sich sagen, dass im Vergleich zu den bisherigen Internetangaben unterschiedliche Vorteile der Online-Phase („praktisch, Spaß, Zeitersparnis, visuelle Darstellung“) zum Deutschlernen benannt wurden. Jedoch hatten die KTN dabei Schwierigkeiten, die ihren Prozess mit der Online-Phase behinderten. Während WP9 zeitliche und technische Schwierigkeiten sowie Probleme mit einsprachigen Arbeitsanweisungen hatte, fand WB3 die Online-Phase aufgrund der technischen Schwierigkeiten und Gestaltungsprobleme nicht interessant genug, um damit zu lernen. Diesen Grund hat er bereits zu Kursbeginn im Fragebogen angegeben, warum er mit anderen Internetangeboten zum Fremdsprachenlernen nicht zufrieden war.

Zunächst werden elf weitere Probanden analysiert, die im Vergleich zu WP9 und WB3 zwar vor dem Kurs mit dem Fremdsprachenlernen im Internet zufrieden sind bzw. positive Einstellungen demgegenüber haben, aber trotzdem weniger intensiv mit der Online-Phase lernten.

Bevor sie sich für den Kurs A2.2 im Goethe-Institut Hanoi angemeldet haben, haben sie bereits Fremdsprachen im Internet gelernt und dabei Vorteile erkannt. In Auszug 7-5 haben sie sowohl ökonomische als auch didaktische Vorteile genannt. Aus ökonomischer Sicht finden viele von ihnen das Fremdsprachenlernen im Internet praktisch, weil sie dabei Zeit sparen, nicht selbst recherchieren zu müssen, und keine Materialien kaufen brauchen. Aus pädagogischer Perspektive wurde das Fremdsprachenlernen mit Internet insofern als vorteilhaft bezeichnet, weil es für WP8 und WB13 effektiv, für WB18 zum Lernen hilfreich sowie für WB6 authentischer ist. Zu den anderen didaktischen Vorteilen zählen: vielfältige Kenntnisse, viele Informationsquellen, vielfältige Aufgaben mit Fotos und Videos. Einige von diesen Vorteilen hat die Gruppe I in Auszug 7-1 angesprochen, etwa: Kenntnisse erweitern, viel Neues kennen lernen und eine effektive Arbeitsweise. Von den anderen genannten Vorteilen hat WB6 besonders zwei wichtige Potenziale des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien bemerkt, nämlich Authentizität und Visualisierungsmittel mit Fotos und Videos, welche in Kap. 2.2.2 und Kap. 3.2.4 als deutliche Vorteile des multimedialen Fremdsprachenlernens und auch der angebotenen Online-Phase angesehen werden.

Auch in Auszug 7-5 haben elf Probanden unterschiedliche Schwierigkeiten erwähnt, die durch pädagogische und ökonomische Gründe verursacht wurden: Spontaner Motivationsverlust, Konzentrationsschwierigkeiten, durchs Internet verursachte Ablenkungen, Augenmüdigkeit und generelle Probleme mit Lerndisziplin können dem Spektrum persönlicher Gründe zugeordnet werden. Aus pädagogischer Perspektive sind folgende Schwierigkeiten in ihrem

Lernprozess vorgekommen: Wie IP7 in Gruppe I findet auch WH12 die Informationen der besuchten Internetangebote nicht richtig. WB7 zweifelt an der Qualität der Lernprogramme. WB2 und IB12 hatten Schwierigkeiten bei der Suche nach niveauangemessenen Aufgaben und Programmen. Während WB18 Probleme hat, Materialien zu finden, hatten WB6 und WB8 ähnliche Probleme mit der Unverständlichkeit (wahrscheinlich durch die Einsprachigkeit oder durch die unverständliche Erklärung). Nach Meinung von WB6 liegt es daran, dass es keine Lehrperson für Korrektur und Hilfestellung gab.¹⁸¹ Technische Schwierigkeiten hatten WB7, WB13 und WB2 mit dem langsamen Internetanschluss, mit der Suche nach übersichtlichen Webseiten und mit einem Virus.

In Anbetracht der Schwierigkeiten beider Gruppen lässt sich feststellen, dass die bisherigen Schwierigkeiten der KTN mit den (Fremdsprachen-)Lernangeboten im Internet in technischer, ökonomischer und relativ häufig in didaktischer Dimension zu finden sind. Davon stehen die drei folgenden Schwierigkeiten im Mittelpunkt: Erstens erscheint die Rolle der Tutoren beim Fremdsprachenlernen im Internet einigen KTN äußerst wichtig, wie sie in Auszug 7-1 und 7-5 begründet haben. Schwächere KTN beider Gruppen brauchen dabei jemanden, der ihre Fragen beantwortet, ihre Texte korrigiert und unverständliche Inhalte erklärt (vgl. IP10 und IB12 in Auszug 7-1 und WB6 in Auszug in 7-5).¹⁸² Zweitens ist jeweils ein KTN der beiden Gruppen unvertraut mit kostenlosen Internetangeboten. Drittens haben einige KTN der beiden Gruppen Probleme mit ungelernten Wörtern und Inhalten bzw. wollen nach niveaugemäßen Aufgaben und Lernprogrammen suchen. (Vgl. zu diesen Schwierigkeiten auch Kap. 2.2.2, 3.2.4 und 4.5). Vorstellbar ist, dass die vietnamesischen Lernenden aufgrund der passiven Lerntradition ein stärkeres Bedürfnis nach Online-Tutoren haben.

Bei den elf Probanden der Gruppe W stellt sich zugleich die Frage, ob sie in der Online-Phase ähnliche Schwierigkeiten wie in ihren bisherigen erlebten Angeboten haben. Eigentlich können in der Online-Phase des vorliegenden Projekts die drei häufigsten Schwierigkeiten minimiert und im Idealfall gelöst werden, da die Online-Phase eine Online-Tutorin und lehrwerkbegleitete

¹⁸¹ Ich bin in diesem Forschungsprojekt als Online-Tutor tätig, fast täglich im Kurs anwesend und online häufig erreichbar (vgl. Kap. 6.2.3.3). Trotzdem haben sich nur wenige KTN bei Problemen an mich gewendet. Die Gründe dafür sind nicht bekannt. Auch auf diesbezügliche Fragen im Interview wurden keine Antworten gegeben.

¹⁸² Der Einsatz von Online-Tutoren wird häufig in der Praxis im Fernunterricht sowie in E-Learning-Angeboten zur Förderung der Lernenden und ihrer Lernerautonomie verwendet. Beim selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien können Online-Tutoren neben dem computergestützten Feedback oder dem elektronischen Tutor die Funktion der Lernerkontrolle übernehmen, welche für den selbstgesteuerten Lernprozess mit digitalen Medien sehr wichtig ist. Sie können nach Würffel (2016: 389) im Idealfall Lernende orientieren (vgl. Kap. 2.3.3.6). Daneben können sie aufgrund der Abwesenheit der Lehrkraft ihre Rolle übernehmen, bei technischen sowie sprachlichen Hilfestellungen zu helfen, Feedback zu geben und eventuell beim kooperativen Arbeitsprozess zu motivieren (für weitere möglich Tätigkeiten der Online Tutoren vgl.: Rösler/Würffel 2010b).

und niveaumäßige Aufgaben beinhaltet. Trotzdem haben die KTN der Gruppe W weniger intensiv damit gelernt. In den Evaluationsbögen und Interviews mit Einzelperson können Hinweise auf ihre Beweggründe gefunden werden.

Es ist jedoch im Vergleich zwischen den Schwierigkeiten der beiden Gruppen zu erkennen, dass persönliche Gründe nur von Gruppe W genannt werden, und zwar Motivation, Lerndisziplin, Konzentration, Ablenkung und Augenmüdigkeit. Es scheint, dass diese KTN sich nicht geeignet zum Fremdsprachenlernen im Internet fühlen und daher dazu neigen, nicht aktiv mit der Online-Phase zu lernen. Spielen persönliche Gründe vielleicht eine zentrale Rolle dafür, dass die Gruppe W weniger intensiv als die Gruppe I gelernt hat?

Aufgrund der Faktorenkomplexion im Lernprozess einer Fremdsprache und aufgrund der niedrigen Anzahl von Studien, die die Abbruchquote beim Fremdsprachenlernen mit Internet untersuchen, ist bis jetzt noch nicht eindeutig belegt, welche Gründe eine entscheidende Rolle für die Unterbrechung des Lernprozesses spielen.¹⁸³ Anhand der Daten in Auszug 7-4 und 7-5 lässt sich schließen, dass zahlreiche Faktoren wie persönliche Gründen sowie Vorteile und Nachteile der Lernangebote in technischer, ökonomischer und pädagogischer Dimension dafür verantwortlich sind. Für das vorliegende Projekt mit Blick auf Gruppe W die Frage entscheidend, was ihre zentralen Gründe für ihre schwache Auseinandersetzung mit der Online-Phase sind. Denkbar ist, dass die KTN mehr Schwierigkeiten als Potenziale wahrgenommen haben und ihre Schwierigkeiten nicht lösen konnten. Ob sie diese überwinden können, ist es davon abhängig, wie erheblich der Einfluss der Schwierigkeiten auf ihren Lernprozess ist und ob sie fähig sind bzw. Strategien haben, sie zu lösen. Beispielsweise können sie sich bei technischen Problemen an Online-Tutoren wenden. Allerdings haben viele KTN vor allem der Gruppe W davon nicht Gebrauch genommen. Außerdem ist auch denkbar, dass viele Faktoren parallel für die Lernprozesse der weniger intensiven KTN zuständig sind, wie es bei WP8 der Fall ist:

„Tại vì đợt này em không có thời gian ạ.“

„Ừ, về cả hai (không tìm thấy hay là vì không đủ thời gian), nhưng mà cái chính là em không tìm thấy, nhất là cái phần một, phần đầu tiên nó có ba mục đúng không ạ? (I: ừ) nhưng mà em chỉ hiểu một cái "Schreiben" thôi ạ, còn lại cái kia em cũng không hiểu lắm.“/“

[„Weil ich in der letzten Zeit keine Zeit hatte.“]

¹⁸³ Disziplin und Selbstverantwortung sind nach Rösler (2003) und Disziplin und Ausdauer nach Launer (2008) wichtige Faktoren für die Entscheidung, den Lernprozess mit digitalen Medien abzubrechen (vgl. Kap. 7.6.4.1). Disziplin und Ausdauer sind nach Launer (2008: 213) eng mit Motivation verbunden sind und können durch „motivationsfördernde Maßnahmen“ (z. B. Bonuspunkte) erhöht werden.

, „Ja, beides (nicht gefunden haben und keine Zeit dafür haben), aber hauptsächlich habe ich nicht gefunden, besonders der erste Teil [der Wiederholungsteil], der erste Teil hat drei Punkt, nicht wahr? (I: ja), aber ich habe nur den Teil Schreiben verstanden, die anderen habe ich kaum verstanden.“]

Im Interview am letzten Unterrichtstag hat WP9 als ersten Grund für seinen Lernprozess genannt, dass er aufgrund der Prüfungen an der Schule keine Zeit zum Deutschlernen mit der Online-Phase hatte. Trotzdem hat er versucht, damit zu lernen. Dabei ist er auf Schwierigkeiten mit der Unverständlichkeit und mit der Gestaltung der Lernplattform gestoßen. Neben den zeitlichen Problemen können diese Schwierigkeiten dazu führen, dass der Lernprozess mit der Online-Phase von WP8 behindert wurde und WP8 nicht weiter damit vorangekommen ist.

Im vorliegenden Kapitel wird ein Überblick von den KTN bzw. den Probanden der Untersuchung geliefert. Anhand der Beschreibung der Gruppen I und W sowie des einzigen Abbrechers H8 konnte gezeigt werden, wie die Gruppe sich in Hinblick auf ihre Erfahrung, ihre Einstellungen sowie ihre Lernziele und Wünsche vor dem Kurs unterscheidet. Die Darstellung in Kap. 7.2.1 zeigt, dass diese Faktoren keine unwichtige Rolle beim Umgang mit der Online-Phase im Lernprozess spielen und ihre Entscheidung fürs Weiterlernen unterschiedlich beeinflusst, welche bereits in Kap. 2.2.2 und 3.2.4 als zentrale Einflussfaktoren beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien festgehalten sind. Konkrete Antworten auf die Einflüsse dieser Faktoren im vorliegenden Projekt werden sich im Detail aus der Analyse der Potenziale und Schwierigkeiten in Kap. 7.6 ergeben.

7.3 Lernprozess mit dem BLK

In Kap. 7.1 und 7.2 werden die Gruppe I und W in Bezug auf ihre allgemeinen Lernbedingungen und Sprachlernbiografien dargestellt, die Einfluss auf den Lernprozess mit der Online-Phase sowie auf ihre Einschätzungen dazu nehmen können. Im nachstehenden Kapitel wird nun der Lernprozess mit dem BLK und vor allem mit der Online-Phase auf der Lernplattform beschrieben. Die Beschreibung fokussiert den Lernprozess von zwei typischen Lernenden der jeweiligen Gruppe, um einen Überblick zu geben, wie der gesamte Lernprozess eines intensiven KTN und eines weniger intensiven KTN abgelaufen ist. Dadurch kann besser nachvollzogen werden, wie sie zu ihren späteren Einschätzungen gekommen sind. Dabei wird den folgenden Fragen nachgegangen: (1) Sind die Lernprozesse der typischen KTN im Vergleich der beiden Gruppen ähnlich oder anders abgelaufen? (2) Welche Faktoren spielen eine (zentrale) Rolle für ihre Einschätzung zu der Online-Phase?

Die Auswahl der typischen KTN der jeweiligen Gruppe erfolgt nach dem Prinzip des „maximalen Kontrasts“, bspw. in Bezug auf ihre Lernerfahrung beim Fremdsprachenlernen mit Internet und auf ihre Einschätzung zum Deutschlernen mit der Online-Phase (vgl. Kap. 6.4.2.1).

Außerdem haben der Grad der Lernintensität und die Menge der verfügbaren Daten Einfluss darauf, welcher KTN als „typisch“ bezeichnet werden kann. Demzufolge werden zunächst die Lernprozesse von IB1 der Gruppe I und WB6 der Gruppe W nachverfolgt. Von allen KTN der Gruppe I ist IB1 der fleißigste, obwohl IB1 vor dem Kurs noch wenige Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im Internet hatte. Währenddessen hat WB6 in seinen Aussagen die meisten Schwierigkeiten mit der Online-Phase genannt. Aus diesem Grund ist es von Interesse, warum IB1 am fleißigsten lernte und warum WB6 am meisten Schwierigkeiten dabei hatte.

7.3.1 Der fleißigste KTN der Gruppe I: IB1

IB1 ist ein neunzehnjähriger Student und kommt aus einer Provinz in der Nähe der Hauptstadt Hanoi. Täglich hat IB1 meistens vier bis sechs Stunden, um außerhalb des Deutschkurses im Goethe-Institut Hanoi Deutsch zu lernen. Mit digitalen Medien bzw. mit dem Internet hat IB1 bereits Fremdsprachen gelernt, beispielsweise mit Online-Übungen, Online-Videos, Webseiten und sozialen Netzwerken. Allerdings war es für IB1 schwierig, weil er wegen vieler unbekannter Lerninhalte vieles nicht begriff. Zu Kursbeginn wollte IB1 bei allen Sprachfertigkeiten besser werden und hat sich viele Übungen gewünscht. Im Vergleich zu den anderen Kursteilnehmern der zweiten Hauptstudie kann IB1 als der fleißigste und motivierteste Lerner betrachtet werden. Insgesamt hat IB1 25 IAÜ, zwei Wiki-Aufgaben, zwei Forums-Aufgaben und eine Schreibaufgabe gemacht (vgl. Anhang 09).

Im ersten Mini-Interview nach der ersten Lektion im Kurs hat IB1 mitgeteilt, warum er mit der Online-Phase intensiv gelernt hat. Laut IB1 sind zwei Gründe für sein aktives Lernen mit der Online-Phase ausschlaggebend. Einerseits möchte IB1 mehr Übungen bearbeiten, um seine Deutschkenntnisse zu verbessern (vgl. Auszug 7-4). Andererseits findet IB1 diese sehr interessant und hat deswegen Lust darauf (vgl. ebd.). Dadurch lässt sich sagen, dass IB1 eigene Lernbedürfnisse bzw. intrinsische Motivation mitbringt, um mit der Online-Phase zu lernen. Darüber hinaus hat die Lernplattform IB1 zusätzlich motiviert. Bei IB1 sind außerdem zeitliche und mediale Lernbedingungen vorhanden, die den aktiven Lernprozess begünstigen: IB1 besitzt einen Laptop mit Internetanschluss zu Hause, hat vier bis sechs Stunden pro Tag zum Deutschlernen und besucht nach dem Präsenzkurs im Goethe-Institut Hanoi keine anderen Kurse und keinen Nachhilfeunterricht.

In der ersten Lektion hat IB1 mit unterschiedlichen Komponenten auf der Lernplattform gearbeitet: IAÜ, Schreibaufgabe und Community „Deutsch für dich“. Zunächst wird der Lernprozess von IB1 in der ersten Lektion mit der Online-Phase in Relation zu seinen Aussagen im Mini-Interview und Notizen im Lernprotokoll gesetzt.

IB1: Em thấy trang web đây rất là hứng thú và em thích làm online hơn ạ nên em làm trên đây trước rồi em mới làm lại vào vở tiếp. #00:04:39-9#	IB1: Ich finde diese Webseite sehr interessant/angenehm und ich mag lieber online machen, deswegen habe ich da (auf der Lernplattform) gemacht und dann wieder weiter im Heft/Übungsbuch.
IB1: Em thấy nó cũng không khác nhiều lắm, nhưng mà (Ähm) em thấy làm online như thế làm cho mình quen dần với việc sau này khi sang Đức ý ạ thì nó đỡ bỡ ngỡ hơn. #00:05:00-7#	IB1: Ich finde es auch nicht viel anders, aber (Ähm) ich finde, wenn ich so online lerne, dann bin ich allmählich daran (an das Online-Lernen) gewohnt, wenn ich später nach Deutschland fliege, dann ist es (das Online-Lernen) mir weniger fremd.
IB1: ừm, ban đầu em cũng không biết cách làm đâu ạ, em không biết làm những cái gì, chỉ vào những cái gì, xong rồi em tự mày mò hết đấy ạ. #00:05:12-7#	IB1: Ähm, am Anfang habe ich auch nicht gewusst, was zu tun ist, worauf zu klicken ist, dann habe ich alles selber erkundet.
IB1: Có ạ, mất khoảng 30 phút ạ, vì dạo này mạng nó hơi kém. #00:05:18-8#	IB1: Ja (auf die Frage „...“), weil der Internetanschluss in letzter Zeit etwas schlecht ist.
IB1: Ừm, em thấy như thế là đủ rồi ạ, bởi vì nó chỉ chỉ ra đúng sai như thế, sau đó em sẽ tự tìm mình sai ở chỗ nào, sai như thế nào. (I: ok, ok) #00:05:55-5#	IB1: Ähm, ich finde es ausreichend, weil es schon richtig oder falsch gezeigt hat, danach kann ich selber herausfinden, wo es falsch war.

Auszug 7-7: Lernprozess von IB1 in der ersten Lektion mit der IAÜ

Auszug 7-7 zeigt die wichtigsten Aussagen von IB1 bezüglich seines Lernprozesses mit IAÜ in der Online-Phase. IB1 hat sich entschieden, ähnliche Übungen wie im Arbeitsbuch zuerst auf der Lernplattform und dann im Arbeitsbuch zu bearbeiten. Er dachte, dass die Beschäftigung mit den IAÜ bzw. mit der Lernplattform ihm in seinem zukünftigen Studium in Deutschland behilflich sein kann. Seine Kernbegründung ist somit, dass ein Studium in Deutschland Studenten abverlangt, mit dem Umgang bzw. mit dem Online-Lernen auf der Lernplattform¹⁸⁴ vertraut zu sein. Beim Deutschlernen mit der Online-Phase kann IB1 sich auf diese Anforderung vorbereiten.

Im Lernprotokoll hat IB1 notiert, dass er in der ersten Lektion insgesamt alle sechs IAÜ im Wiederholungsteil gemacht und alle nicht schwierig gefunden hat. Im Interview sagt er: „*Em thấy nó không khó ạ*“, „*Vâng, em làm được hết.*“ (vgl. Auszug 7-7). Zwei IAÜ, besonders die mit Videos, hält IB1 für „interessant“ und „sehr interessant“, weil IB1 so sein Hörverstehen trainieren konnte. Allerdings zeigt Auszug 7-7, dass IB1 Schwierigkeiten im Umgang mit dem Medium hat, etwa was er machen, drücken oder klicken soll. Das liegt wahrscheinlich an der einsprachigen bzw. deutschsprachigen Arbeitsanweisung in den IAÜ, womit andere KTN wie IP10 oder WB8 ebenfalls Probleme hatten (vgl. Kap. 7.6.2.2 und 7.6.5). Jedoch konnte IB1 diese Schwierigkeiten innerhalb von 30 Minuten selber überwinden und den Lernprozess fortgesetzt. Zu den einfachen Feedbackformen der IAÜ meint IB1, dass Rückmeldungen mit

¹⁸⁴ Viele Universitäten und Hochschule, die DaF lehren, haben ein Lernportal bzw. ein internetbasiertes Lern-Management-System (LMS) wie z. B. Moodle, Stud.IP oder ILIAS. Der Umgang mit fremdsprachigen Lernplattformen ist für vietnamesische Lernende weniger bekannt und ungewohnt (vgl. Kap. 4.5).

Richtig oder *Falsch* für ihn ausreichend sind. Anhand dieser Rückmeldung konnte IB1 eigenständig herausfinden, wo der Fehler war (vgl. Auszug 8-6, Kap. 8.3.4).

Neben den IAÜ wird in der ersten Lektion noch eine Schreibaufgabe als obligatorische Hausaufgabe angeboten. Die Aufgabe heißt „Schreiben: Mein letzter Umzug“ und ist inhaltlich mit dem Thema der ersten Lektion abgestimmt.

Die Aufgabestellung sieht wie folgt aus:

„Berichten Sie über Ihren letzten Umzug.

Mein letzter Umzug war ...

Als ich das letzte Mal umgezogen bin, ...

Vor ... Jahren bin ich ...“

Bei dieser Aufgabe ist bemerkenswert, dass die Nicht-Angabe der Textlänge die KTN verunsichern kann. In der Aufgabestellung werden zwar drei Formulierungen, aber keine Vorgabe zu den inhaltlichen Schwerpunkten bereitgestellt¹⁸⁵. Wie IB1 die Schreibaufgabe gelöst und wie er diese Aufgabe mit einer Schreibaufgabe im Präsenzünterricht und in der Papierform verglichen hat, wird im Folgenden geschildert.

Abgabetermin: Sonntag, 16. November 2014, 17:55

Zuletzt bearbeitet: Montag, 17. November 2014, 06:10 (124 Wörter)

Mein letzter Umzug war A 4 Jahre vorher ☞ . Meine Eltern haben G zu einen neuen Haus umziehen G ☞ entschließt. Meine Familie hat G seit 15 Jahre in G eine ☞ Wohnung gewohnt. Die Wohnung war sehr schön und hell aber es war sehr klein, ☞ es nicht genuge Wohnfläche für alle gibt. Als wir so viele A Zeuge ☞ haben, meine Eltern mussten seine Verwandtschaft und Freunde um Hilfe bitten. Meine Bruder und ich haben ihnen auch geholfen. Ich musste R s achen sortieren und Hausrat einpacken. Mein Bruder musste Kartons beschriften. Er hat mir ☞ auch Extrakartons für Waschzeug und Getränke für die Helfer packen G geholfen . Als A ☞ alles getan hat, G wir haben die Kartons in dem Lastkraftwagen gestellt. Dann G haben ☞ wir zu unseren neuen Haus gefährt.

☞ Auslassung (1)
R Rechtschreibung (1)
G Grammatik (7)
A Ausdruck (3)

Gesamtkommentar:

Liebe **IB1**

dein Text ist schön lang und inhaltlich ganz gut. Leider gibt es da ziemlich viele kleine Fehler, die du beim nächsten Mal verbessern solltest, insbesondere bei der Verbstellung im Nebensatz und Hauptsatz.

Liebe Grüße

Abb. 7-2: Text von IB1 zu der Schreibaufgabe

In Abb. 7-2 ist der von IB1 geschriebene Text zu der Schreibaufgabe „Schreiben: Mein letzter Umzug“ zu sehen. Bei dieser Aufgabe hat IB1 einen Text mit 124 Wörtern geschrieben, der meines Erachtens in Bezug auf den Textumfang lang genug und in inhaltlicher Hinsicht ganz

¹⁸⁵ Im zweiten Teil der schriftlichen Prüfung „GOETHE-ZERTIFIKAT A2“ sind drei inhaltliche Schwerpunkte vorgegeben. Bei dieser Schreibaufgabe (Anfänger-Niveau A2.2) ist es fraglich, ob es keine Vorgabe für die Inhaltspunkte geben soll (vgl. <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzsd2/ub2.html>, 05.11.18).

gut ist. In Bezug auf die sprachliche Ebene hat IB1 überwiegend grammatische Fehler gemacht. Auf der Lernplattform ist es nur möglich, Fehler bezogen auf die Auslassung, die Rechtschreibung, die Grammatik und den Ausdruck zu kennzeichnen und sie zusammenzuzählen. Für die Online-Tutoren besteht eine Möglichkeit, einen Gesamtkommentar zum Text zu schreiben. Im Weiteren werden Äußerungen von IB1 zum Lernprozess mit dieser Schreibaufgabe analysiert.

IB1: Vì em muốn nâng cao kỹ năng viết của mình ạ, em muốn được cô sửa cho. #00:01:20-9#	IB1: Weil ich meine Schreibfertigkeit verbessern will, ich will, dass du (meine Texte) korrigierst.
IB1: Dạ, em thích viết online hơn. #00:01:25-7# IB1: Em thấy nó dễ dàng hơn để nghĩ hơn là khi em viết trên giấy. (I: ơ, thế à?) Vâng ạ. Khi viết online em ra được rất nhiều từ (I: À, ok, hơn là sơ với trên giấy?) trên giấy. #00:01:40-3#	IB1: Ja, ich mag lieber online schreiben. IB1: Ich finde es einfacher, zu denken, als auf dem Papier (I: wirklich?). Ja. Beim Online-Schreiben sind mir sehr viele Wörter eingefallen (I: Ah, ok, mehr als auf dem Papier?), auf dem Papier.
IB1: Ở nhà ạ. (I: Tại sao?) Bởi vì ở trên lớp đôi khi em hơi lo lắng ạ, nhìn các bạn viết được mà em không viết được em sẽ rất lo lắng ạ. #00:01:51-2# IB1: Vâng, đúng rồi, ở nhà thì em tập trung hơn ạ. #00:01:55-3# IB1: Em thấy ở nhà tâm trạng em thoải mái hơn (I: à, ok) ở trên lớp. #00:02:02-2#	IB1. Zu Hause (I: Warum). Weil ich manchmal im Kurs ein bisschen aufgeregt war, wenn die anderen schreiben können und ich nicht, bin ich sehr unruhig. IB1: Ja, richtig, zu Hause bin ich besser konzentriert. IB1: Ich finde, zu Hause ist meine Laune besser (I: a, ok) als im Kurs.

Auszug 7-8: Lernprozess von IB1 in der ersten Lektion mit der Schreibaufgabe

Die Aussagen von IB1 in Auszug 7-8 zeigen, dass IB1 die Schreibaufgabe gemacht hat, weil er seine Schreibfertigkeit verbessern will. Außerdem möchte er, dass sein Text von einer Lehrperson korrigiert wird. Im Vergleich zum Schreiben auf Papier mag er seinen Text lieber am Bildschirm schreiben, weil ihm mehr Wörter eingefallen sind. Den Grund dafür hat er nicht genannt (oder nennen können). Jedoch haben andere KTN, z. B. IH9, auch einen ähnlichen Grund genannt, wobei IH9 angab, zu Hause neue Wörter im Internet nachschlagen zu können. Aus vielen Gründen mag IB1 Schreibaufgaben lieber zu Hause als im Kurs, etwa, weil er sich zu Hause angenehmer und besser als im Kurs fühlt und besser konzentrieren kann. Unwohl fühlt er sich umgekehrt, wenn andere KTN schreiben können, während er blockiert ist.

Was IB1 aus dieser Schreibaufgabe gelernt hat, formulierte er in seinen Kommentaren im Lernprotokoll: „*Bài tập này tôi vẫn chưa có từ vựng để viết*“; „*tuy bài tập viết chưa tốt lắm nhưng từ đó tôi đã tìm được ra một số thứ rất hay*“ / „Für diese Aufgabe habe ich noch keinen Wortschatz zum Schreiben“; „obwohl die Schreibaufgabe noch nicht so gut ist, habe ich allerdings einiges Interessantes gefunden“. Obwohl er noch nicht genügend Wortschatz zum Schreiben besitzt und seinen Text nicht gut findet, konnte er der Sache Interessantes abgewinnen. Damit sind mutmaßlich neue Wörter, Ausdrücke oder landeskundliche Informationen gemeint. Im Interview hat er gesagt: „*Em thấy bài viết đấy giúp em hiểu hết về chủ đề ‘Umzug’ ý ạ, nhưng mà em vẫn chưa có nhiều từ để viết ý ạ, chủ đề ‘Umzug’ em không nghĩ được ra từ luôn ạ.*“ Er hat das Thema „Umzug“ besser verstanden, aber es fehlen ihm viele

Wörter zum Schreiben.¹⁸⁶ Im Falle von IB1 lässt es sich sagen, dass IB1 Schreibaufgaben lieber zu Hause als im Kurs bearbeitet und dass er dabei noch Schwierigkeiten mit dem mangelhaften Wortschatz hatte. Ähnliche Meinungen vertreten einige KTN, die sich in Kap. 7.6.2.3 finden.

Innerhalb der Gruppe I sowie in allen drei Studien gehört IB1 zu den wenigen KTN, die mit der Community „Deutsch für dich“ gelernt haben. Bereits in der ersten Lektion hat IB1 damit gelernt, deren Lernprozess im Folgenden beschrieben wird.

IB1: Ừm, chỉ khoảng được mấy bài thôi ạ. #00:06:42-4#	IB1: Ähm, nur ein paar Übungen
IB1: Hm, thứ nhất là không tải được video ý ạ, mà thứ hai là em vẫn chưa làm được hết ấy ạ. #00:06:54-1#	IB1: Hm, erstens, Videos können nicht geladen werden, zweitens, ich kann noch nicht alles machen.
IB1: Hm, em thấy nó cũng thú vị ạ và em thấy làm những bài đấy thì kiến thức của mình được củng cố ạ. #00:07:07-2#	IB1: Hm, ich finde es auch interessant und nachdem ich diese Übungen gemacht habe, dann sind meine Kenntnisse auch verbessert.
IB1: Ừm, em thấy nó cũng bình thường ạ, bởi vì nhiều từ mới như thế thì em (2), những từ mà em biết em xâu chuỗi lại và từ đấy em hiểu nội dung, chứ em không tra từ điển (I: ok) và sau đó em làm xong em mới tra. #00:07:35-2#	IB1: Ähm, ich finde es () auch normal, wegen vieler neuer Wörter, ich (2), diejenigen Wörter, die ich kenne, habe ich (im Kopf) zusammengebunden und mit dem neuen Wort, dadurch kann ich es (die Bedeutung des neuen Wortes) verstehen. Ich habe dieses Wort nicht im Wörterbuch nachgeschlagen.
IB1: Em thấy nó cũng hơi khó ạ. #00:07:43-7# IB1: Nó nhiều từ mới thôi ạ. #00:07:51-7#	IB1: Ich finde es auch ein bisschen schwierig. IB1: Sie (Aufgaben in der Community „Deutsch für dich“) haben viele neue Wörter.

Auszug 7-9: Lernprozess von IB1 in der ersten Lektion mit der Community „Deutsch für dich“
In Auszug 7-9 hat IB1 Fragen zu seinem Lernprozess mit der Community „Deutsch für dich“ beantwortet. Die Aufgaben mit der Community gehören zu den Aufgaben im Erweiterungsteil in der Online-Phase und werden niveauangemessen und inhaltlich ausgewählt (vgl. Kap. 5.2.2). In der ersten Lektion hat IB1 nur ein paar Aufgaben in dieser Community gemacht, weil er keine Videos herunterladen und nicht alles machen konnte. Insgesamt findet IB1 die Community interessant und nach der Aufgabenbearbeitung konnte er seine Kenntnisse festigen. Allerdings findet er diese Aufgaben schwierig, weil er Probleme mit neuen Wörtern hatte.¹⁸⁷ Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten hat IB1 seine eigene Lernstrategie angewendet. Er hat neue Wörter nicht sofort im Wörterbuch nachgeschlagen, sondern zuerst versucht, anhand der bekannten Wörter die Bedeutung der neuen aus dem Kontext zu erschließen. Erst danach hat er diese Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen. Es ist leider nicht nachzuvollziehen,

¹⁸⁶ Die Schwierigkeit von IB1 mit der Schreibaufgabe zum Thema „Umzug“ ist verständlich, weil IB1 vielleicht noch nie umgezogen ist und demnach wenige Ideen für seinen Text hat. In diesem Fall fehlen ihm Vorwissen und Erfahrungen zu diesem Thema. In Vietnam ist es besonders auf dem Land üblich, dass viele eine Eigentumswohnung oder ein Haus besitzen oder geerbt haben, von Geburt an dort wohnen und nie umziehen mussten.

¹⁸⁷ Einige Aufgaben in der Community „Deutsch für dich“ werden aufgrund der Niveauangemessenheit und der inhaltlichen Abstimmung mit dem Präsenzkurs für die Online-Phase ausgewählt und auf der Lernplattform vorgeschlagen. Jedoch hat IB1 die vorgegebenen Aufgaben nicht bearbeitet, sondern andere Aufgaben gelöst, die wahrscheinlich nicht niveauangemessen sind und viele neue Wörter beinhalten.

welche Aufgaben IB1 in der Community bearbeitet hat und wie viele neue Wörter dabei vorgekommen sind. Auf jeden Fall ist der Einsatz dieser Lernstrategie zur Wortschatzerweiterung sehr sinnvoll: IB1 kann neue Wörter im authentischen Kontext erwerben und selbständig beherrschen, was zum längeren Behalten der neuen Wörter beitragen kann.¹⁸⁸ Aus den Aussagen von IB1 geht zusammengefasst hervor, dass IB1 sowohl Vorteile als auch Schwierigkeiten der Community „Deutsch für dich“ erkannt hat. Während der Vorteil („Verbesserung der Deutschkenntnisse“) nur indirekt genannt werden, werden die Nachteile von IB1 konkret benannt: Schwierigkeiten mit dem Herunterladen von Videos und mit vielen neuen Wörtern. Dies führt zu der Frage, ob IB1 im Laufe des Kurses weiter mit der Community „Deutsch für dich“ lernen will. Diese Frage wurde im Interview nach dem Kurs gestellt und wird untenstehend beantwortet.

Nach dem gesamten Lernprozess in der ersten Lektion mit der Online-Phase kam IB1 zum Schluss:

IB1: Ừm, em cảm thấy như là chưa bao giờ em hiểu bài tập nào ở trong quyển "Studio" như thế ạ. (I:) Bởi vì em không chỉ được mở rộng, mà em còn làm phần Test nữa ạ. #00:08:27-2#

IB1: Vâng ạ, tại bây giờ nói đến bài 7 là em biết hết ạ. #00:08:35-6#

IB1: Đó là ngữ pháp và từ vựng ạ (I: à). Còn viết và nghe thì em vẫn đang luyện ạ. #00:08:49-4#

IB1: Theo, nguyên nhân lớn nhất là em làm nhiều bài tập, như thế em sẽ củng cố được kỹ năng hơn ạ. #00:09:03-8#

IB1: Em thấy trang Web đây cực kì thú vị và có sức hút ạ. (I: ok.) Em đã học rồi và em rất muốn học tiếp ạ. #00:09:16-6#

IB1: Ähm, ich finde, noch nie zu vor habe ich Übungen im Buch „Studio“ so (gut) verstanden. (I:) Weil ich nicht nur erweitern kann, sondern einen Test machen kann.

IB1: Ja, weil, wenn nun von der Einheit 7 gesprochen wird, dann kann ich alles wissen.

IB1: Das ist Grammatik und Wortschatz (I: ah). Und Schreiben und Hören übe ich gerade noch.

IB1: Nach (meiner Meinung) der wichtigste Grund dafür (für) ist, dass ich viele Aufgaben gemacht habe, so kann ich meine Fertigkeiten verbessern.

IB1: Ich finde diese Webseite sehr interessant und anziehend. (I: Ok.). Ich habe damit schon gelernt und ich will gerne weiter damit lernen.

Auszug 7-10: Einschätzung von IB1 zum Deutschlernen mit der Online-Phase nach der ersten Lektion

Nachdem IB1 mit sechs IAÜ im Wiederholungsteil, mit einer Schreibaufgabe und mit ein paar Aufgaben in der Community „Deutsch für dich“ gelernt hat, ist er der Meinung, nun alle Aufgaben und Lerninhalte der ersten Lektion gut zu kennen und „noch nie zuvor“ zu verstehen.

¹⁸⁸ Mit den neuen Wörtern, die IB1 beim Lesen persönlich relevant erscheinen, hat er versucht, mit Hilfe seines Weltwissens, des textuellen Kontexts und seines bisherigen Sprachwissens ihre Bedeutung aus dem Kontext selbst zu erschließen oder zu erraten (vgl. Neveling 2017: 379). Diese Lernstrategie gehört nach Grimm/Gutenberg (2013: 252) zu einschlägigen Lernstrategien des Lesens im Fremdsprachenunterricht und zählt nach Neveling (2017: 379) zu der zweiten Phase des Wortschatzerwerbs. Nach dieser Phase werden neue Wörter mit bereits bekannten Wörtern im mentalen Lexikon gespeichert und beim Gebrauch (z. B. zur Verfassung der Wiki-Beiträge) abgerufen.

Vor allem kann IB1 die gelernten Grammatikstrukturen und den Wortschatz der ersten Lektion so gut beherrschen, dass IB1 „*tôi đã có thể nhìn vào bài tập và giải rất nhanh*“/ „bezogene Übungen schnell (und vermutlich richtig) lösen kann“. Nach seiner Ansicht liegt dieser Lerneffekt darin, dass IB1 häufig Übungen in der Online-Phase gemacht hat, was dem kulturbezogenen Lernprinzip der vietnamesischen Lernenden „Übung macht den Meister“ entspricht (vgl. Kap. 4.5). Über dieses Lernprinzip wird näher in Kap. 8 diskutiert. Besonders hat IB1 die Lernplattform sehr interessant gefunden, weil er beim Lernen weniger nervös und gestresst war, sondern mehr Spaß hatte (vgl. Kap. 7.6.3.3). Aus diesem Grund will IB1 damit in den nächsten Lektionen weiter lernen, was auch für einige fleißige KTN der Gruppe I (z. B. IB10) gilt.

Weil IB1 vor dem Kurs noch wenige Erfahrungen mit dem Englischlernen im Internet hatte und zum ersten Mal Deutsch online lernte, ist es denkbar, dass der Lernprozess von IB1 und seine Einschätzung von dem Neugigkeitseffekt beeinflusst werden. Nach Kerres et al. (2003: 3) ist dieser Neugigkeitseffekt des Lernens mit digitalen Medien „von eher kurzer Dauer“. Deswegen ist es fraglich, ob IB1 das Deutschlernen mit der Online-Phase bis zum Ende des Kurses weiterhin positiv einschätzen wird.¹⁸⁹

Wie angesprochen hat IB1 im gesamten Kurs sehr intensiv mit der Online-Phase gelernt: Neben den IAÜ und der Community „Deutsch für dich“ hat IB1 noch kooperative Aufgaben mit Wiki und Forum gelöst. Zunächst werden die Reflektion und Einschätzung von IB1 zum Deutschlernen mit den einzelnen Bestandteilen des BLK analysiert. Nach dem Kurs hat IB1 das Deutschlernen mit IAÜ in der Online-Phase eingeschätzt:

IB1: Bài tập tự chọn thì đây là em nói chung ý ạ (I: ừ), các bài tập thì đều giống trong sách giáo khoa (I: ok), vâng, thì em thấy là nó dễ ạ. #00:03:01-8#

IB1: Phần mở rộng thì khó hơn ạ (I: à, ok), phần mở rộng nhiều từ hơn. #00:03:06-5#

IB1: Em thấy nó vui hơn ý ạ và giúp em hiểu hơn về bài tập ở trên lớp (I: ok), thông qua các bài viết và bài nghe đấy ạ. #00:03:38-5#

IB1: Có ạ, em không chỉ chăm chỉ hơn mà em còn biết cách học trên online và thường thì em thường xuyên làm bài tập hơn ý ạ. #00:04:06-5#

IB1: Freiwillige Übungen sind allgemein gemeint (I: ja), die Übungen sind meistens ähnlich wie im Übungsbuch (I: ok), ja, ich finde sie einfach.

IB1: Der Erweiterungsteil ist schwieriger (I: ah, ok), der Erweiterungsteil hat mehr Wörter.

IB1: Ich finde, sie (IAÜ) sind lustig und helfen mir, Übungen im Kurs besser zu verstehen (I: ok), dank dieser Schreib- und Höraufgaben.

IB1: Ja, ich bin nicht nur fleißiger, sondern ich weiß auch, wie ich online lernen kann, und meistens habe ich Übungen häufiger gemacht.

Auszug 7-11: Einschätzung von IB1 nach dem Kurs zum Deutschlernen mit IAÜ in der Online-Phase

¹⁸⁹ IB1 hat am Ende des Kurses das Deutschlernen mit der Online-Phase insgesamt positiv bewertet. Jedoch wird der Grad der positiven Einschätzung aufgrund der Schwierigkeiten mit der Online-Phase (Anforderungen der Wiki-Aufgabe, langweilige Forum-Aufgaben) einigermaßen reduziert (vgl. Auszug 7-13).

Die Aussagen von IB1 in Auszug 7-11 zeigen, dass er die IAÜ im Wiederholungsteil einfach und IAÜ im Erweiterungsteil schwieriger findet, weil sich der Wortschatz in den IAÜ des Erweiterungsteils erweitert. Zu den IAÜ im Erweiterungsteil gehören lehrwerkbegleitete Online-Übungen aus *Studio d*, Podcast-Übungen der Übungsreihe „Grüße aus Deutschland“ und ausgewählte Aufgabe der Community „Deutsch für dich“ (vgl. Kap. 5.2.2). Darunter hat IB1 anhand der Logdaten und seiner Aussagen in Interviews mit Online-Übungen und Aufgaben der Community „Deutsch für dich“ gelernt, die IB1 selbst auswählte. Aus diesem Grund ist es denkbar, dass die Aufgaben in der Community für IB1 schwierig sind, wie IB1 bereits in Auszug 7-9 erwähnt: „*Em thấy nó cũng khá là nhiều từ mới ạ (I: ừ), nhưng mà về mặt ngữ pháp thì không khó ạ (I: à, ok), những cái mình đã học rồi.*“ Diese Aufgaben hat IB1 nach Themen sortiert und alltagsnahe Themen ausgesucht: „*cái đấy em toàn chọn chủ đề gần gũi thôi ạ*“ / „da habe ich alltagsnahe Themen gewählt“. Für IB1 ist es nicht bekannt, dass er Aufgaben in der Community nach dem Sprachniveau und nach dem Lernzweck bzw. nach den Sprachfertigkeiten sortieren und auswählen kann.

Insgesamt hat das Deutschlernen mit IAÜ IB1 nicht nur Spaß gemacht, sondern auch geholfen, die Übungen im Präsenzunterricht besser zu verstehen; vor allem die schriftlichen Übungen und die Höraufgaben. Im Lernprotokoll hat IB1 zu Aufgabe 8.3 „Zeitadverbien: damals, früher / heute, jetzt (S. 31)“ kommentiert: „*Giúp tôi hiểu rõ về ngữ pháp phần này hơn, rất dễ!*“ „Hilft mir, diesen Grammtikteil besser zu verstehen, sehr einfach“. Dadurch ist der wichtigste Vorteil des BLK, und zwar die inhaltliche Kombination zwischen dem Präsenzunterricht und der Online-Übung im Lernprozess, bei IB1 deutlich festzustellen. Besonders gut haben ihm wie auch anderen KTN Übungen mit Videos gefallen (vgl. Kap. 8.3.3). Zu fast allen IAÜ mit Videos hat IB1 im Lernprotokoll angegeben, dass er diese Übungen interessant findet und dadurch Hörfertigkeit trainieren kann. Dank der angebotenen IAÜ ist er fleißiger geworden und hat erfahren, wie er im Internet lernen soll. Den Grund dafür nennt er in Auszug 7-7 des vorliegenden Kapitels. Allein mit der Community „Deutsch für dich“ hatte IB1 Lust zu lernen, weil IB1 nicht nur sprachliche Elemente wie neue Wörter erworben hat, sondern mit anderen Teilnehmern in der Community kommuniziert. Sein Lernprozess mit der Community und seine Einschätzung zum Lerneffekt werden im Zusammenhang mit dem kooperativen Lernen in Kap. 9 untermauert.

In der Online-Phase hat IB1 intensiv nicht nur mit IAÜ, sondern auch mit Wiki und Forum kooperativ gelernt, obwohl IB1 zuvor selten in Gruppenarbeit gelernt hat.

IB1: Em cảm thấy nó cũng có cái khó và cái dễ (I: ừ), bởi vì em rất là lười học nhóm, em ngại ạ (I: ừ), nếu mà khi cô cho bài tập thì bọn em bắt buộc buổi tối về ý ạ (I: ừ) phải lên internet tìm các tài liệu, sau đó em phải tự tổng hợp lại (I: ừ) để chèn ảnh hay là (I: ừ) các thứ vào (...??), nó cũng thú vị ạ (cười nhưng ngượng ngạo) nhưng mà cũng không, không dễ. #00:04:44-0#

IB1: Đầu tiên là phần chọn lọc thông tin ý ạ (I: ok), phần thứ hai là phần thống nhất giữa các thành viên trong nhóm ý ạ (I: ok), thực sự có bất đồng ý ạ (I: à), em thì muốn chọn cái này nhưng bạn ấy thì lại muốn chọn cái khác (I: à, ok), theo em thì không hợp lý. #00:05:02-3#

IB1: Ừ, đầu tiên thì em biết được nhiều hơn ạ, thứ hai em học được cái kỹ năng luyện tập với các bạn ạ, chuẩn bị và kỹ năng nói trước lớp. #00:06:43-8#

IB1: Em thấy là em đã dần biết tìm thông tin trên internet và sắp xếp nó lại, chọn lọc để tổng hợp thành câu để nói được một bài văn ý ạ. #00:07:28-5#

IB1: Em có ạ, em cảm thấy các kỹ năng hay là việc sắp xếp em thấy tốt hơn ạ (I: à, ok), và nó có tính bắt buộc hơn ạ (I: ừ). Ngày xưa bài tập nhóm thường em không làm em chuyển hết cho bạn em làm (I: à, ok (cười)), lần này cô cho vào phần bắt buộc ý ạ, em thấy nó cần thiết (I: à), lớn rồi (I: ok (cười)). #00:08:11-3# (Hs02 leitfaden IB1)

IB1: Manche Dinge fallen mir schwer, manche einfach (I: Ähm), ich zögere meistens, zum Gruppenlernen zu kommen, ich bin einfach zu faul dazu (I: Ähm), wenn Sie uns etwas aufgeben, müssen wir abends (I: Ähm) im Internet nach Literatur suchen, danach muss ich alles zusammenstellen (I: Ähm), dann aber Fotos oder (I: Ähm) sonstiges hinzufügen (...??), diese Arbeit ist zwar interessant (gezwungen lachend), aber auch nicht, nicht einfach.

IB1: Erstens, beim Sortieren von Informationen (I: ok), zweitens, Einigung zwischen Gruppenmitgliedern (I: ok), es gab wirklich Unstimmigkeiten/Konflikte (I: a), ich wollte das, aber er wollte das andere (I: ja, ok), was meiner Meinung nach nicht in Ordnung ist.

IB1: Ähm, erstens habe ich neue Kenntnisse erworben, zweitens habe ich gelernt, wie ich mit anderen übe, etwas vorbereite und vor der Klasse präsentieren soll.

IB1: Ich finde, ich kann langsam Informationen im Internet recherchieren und diese basteln, sortieren, zur Zusammenfassung/Satzbildung und zum Präsentieren als Text.

IB1: Ja, ich habe das Gefühl, dass meine Fertigkeiten und meine Fähigkeit, etwas zu planen, verbessert werden. Und es ist mehr obligatorisch (I: ja). Früher habe ich oft die Gruppenarbeit nicht gemacht, ich habe die anderen alles übernehmen lassen. (I: ok (lachend)), diesmal hast du diese Aufgabe als obligatorische Aufgaben vorgegeben, ich finde, dass es notwendig ist (I: ja), ich bin ja erwachsen (I: ok (lachend)).

Auszug 7-12: Einschätzung von IB1 nach dem Kurs zum Deutschlernen mit Wiki in der Online-Phase

Zum Deutschlernen mit Wiki in der Online-Phase spricht IB1 deutlich in Auszug 7-12 aus, dass IB1 die Wiki-Aufgabe sowohl schwierig als auch einfach findet und dass IB1 aufgrund der obligatorischen Aufgaben die Wiki-Aufgaben gemacht hat (vgl. Kap. 7.6.2.3). Vor allem liegt die Schwierigkeit darin, dass IB1 im Internet Informationen für den Wiki-Beitrag recherchieren und selektieren muss und dass Meinungen der Gruppenmitglieder uneinheitlich sind (vgl. Kap. 9.3.2). In der Wiki-Aufgabe muss IB1 zuerst mit anderen Lernenden ein Thema für seinen Wiki-Beitrag aussuchen, Informationen dazu im Internet recherchieren und in einem Wiki-Beitrag zusammenfassen. In dieser Aufgabe gibt es keine Vorgabe von möglichen Webseiten bzw. Informationsquellen, weil die Themen für Wiki-Beiträgen von den KTN frei ausgewählt werden sollen. Die KTN sollen in der Lage sein, Inhalte der authentischen Webseiten selektiv zu lesen. Für das Sprachniveau A2.2 ist dies nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) zur Selbstbeurteilung der Lesefertigkeit erforderlich: „Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten,

Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.“¹⁹⁰

Nach diesen Anforderungen gehören Texte auf authentischen Webseiten nicht zu den einfachen, sondern zu schwierigen Alltagstexten, obwohl die Texte zu den Sehenswürdigkeiten in der ersten Wiki-Aufgabe einfach und vergleichbar mit Prospekten sind (vgl. Kap. 5.2.4.1). Für einen durchschnittlichen Deutschlerner auf dem Niveau A2.2 wie IB1 ist es möglich, dass er noch Schwierigkeiten mit dem selektiven Leseverstehen hat, weil er vermutlich noch nicht vertraut mit dieser Lesestrategie ist und es mit vielen neuen Wörtern zu tun bekommt. Seine anderen Probleme mit der Gruppenarbeit, z. B. Meinungsverschiedenheit und Konflikte, werden in Kap. 9.3.3 thematisiert, weil diese anhand der Beschreibung der Lernsituation in der Gruppe besser verfolgt werden kann. Trotz dieser Schwierigkeiten hat IB1 in Auszug 7-12 geäußert, dass er viel kennen lernen, mit anderen trainieren lernen und sich auf die Präsentation vorbereiten lernen und präsentieren kann. Andererseits kann IB1 allmählich erfahren, wie er Informationen im Internet selektieren, zusammenfassen und mit eigenen Wörtern in einem Wiki-Beitrag wiedergeben kann. In seinen Lernprotokollen hat IB1 zu der zweiten Wiki-Aufgabe notiert, dass er diese Aufgabe interessant findet.

Resümierend lässt sich sagen, dass IB1 trotz weniger Erfahrung mit der Teambarbeit kooperatives Lernen mit Wiki positiv findet, weil er dadurch in Bezug auf das Sprachenlernen und auf die Teamfähigkeit viel lernen kann. Im Vergleich dazu ist die Forum-Aufgabe für IB1 langweilig, weil er keine Lust dazu verspürte und er diesen Aufgabentyp nicht mag. Im Interview impliziert seine Aussage einen möglichen Grund dafür, weshalb IB1 zuvor noch nie an einem (vietnamesisch-sprachigen) Forum beteiligt ist. Er sagt, dass er nicht gerne mit vielen Leuten in Kontakt steht und eher introvertiert ist¹⁹¹: „*Em cũng không thích lắm ạ, bởi vì tính em em không thích giao lưu với nhiều người ạ (I: À, ok), em không thích (cười) (I: ok, rồi), em trộm lắm ạ (cười ngược)*“. Auszuführen gilt es die Einschätzung von IB1 zum Deutschlernen mit einzelnen Komponenten in der Online-Phase. Zunächst ist es relevant, wie IB1 den gesamten Lernprozess mit der Online-Phase einschätzt.

IB1: Em thấy nó cũng tốt, còn nhiều cái tuy vẫn còn hơi chán nhưng mà em thấy nói chung là tốt ạ. #00:01:00-6#

IB1: Ừ, em thấy nó có nhiều bài tập hơn và em thấy cái này nó mới mẻ ạ. #00:01:08-0#

IB1: Có ạ, nó giúp em có thể nói chuyện với nhiều người hơn và có thể kết bạn, kết bạn với nhiều người trên diễn đàn hơn với lại em thấy làm bài này nó rất là tốt ạ. #00:01:22-3#

IB1: Có, nó cũng cố cho giờ học trên lớp hơn, ví dụ như là những bài thuyết trình hay bài viết ý ạ. #00:01:30-3#

¹⁹⁰ Quelle: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> (Stand: 12.06.18).

¹⁹¹ Das Verhalten von IB1 in der Community „Deutsch für dich“ ist widersprüchlich gegenüber seinem Umgang im Alltagsleben. In der Community hat IB1 versucht, sich mit anderen Deutschlernenden aus aller Welt zu befreunden und zu kommunizieren (vgl. Kap. 9).

IB1: Về ngữ pháp thì em thấy nó cực kì tốt ạ (I: tại sao?), bởi vì hầu như em đều làm bài cả trong sách và ở trên đây ạ, thì hầu như khi mà em làm hết em cảm thấy là nó không khó ý ạ (I: ừ), và đặc biệt là kĩ năng viết, em được viết nhiều hơn và nghe ý ạ thì có thêm nhiều bài tập. #00:02:01-4#

IB1: Em thấy đầu tiên là cái giao diện ạ (I: ok), nó chưa được sinh động lắm (I: ừ), và nhìn vào toàn chữ thôi ạ (cười nhẹ) (I: ok), và em thấy là cái phần viết ý ạ nên có thêm những phần giới thiệu, cô gợi ý hình ảnh hay là nhiều hơn nữa ạ. #00:02:33-2#

[IB1: Ich finde es (das Deutschlernen mit der Online-Phase) gut, aber noch ein bisschen langweilig, aber im Allgemeinen finde ich es gut.

IB1: Ja, ich finde, diese (Lernplattform) hat mehr Aufgaben und ich finde sie neu.

IB1: Ja, es ergänzt den Kurs, z. B. die Präsentationsaufgaben oder die Schreibaufgaben

IB1: Zum Grammatiklernen finde ich es sehr gut (I: warum?), weil ich meistens nach der Aufgabenbearbeitung im Buch und da (auf der Lernplattform) nicht (mehr) schwierig gefunden habe (I: ja), besonders bei der Schreibfertigkeit, ich konnte mehr schreiben und zum Hören sind mehr Übungen nötig.

IB1: Zuerst finde ich das Layout (I: Ok), nicht so lebendig (I: Ja), und beim Anblick ist die Seite hauptsächlich mit Wörtern bedeckt (lächelnd) (I: Ok), und ich finde, die Schreibaufgaben sollen mehr Einleitungstext haben, du kannst mehr Fotos/Bilder und mehr vorschlagen.]

IB1: Vâng (I: ok), như theo thói quen ý ạ thì tôi qua em vẫn lên (cười). #00:19:31-5#

IB1: Có những điểm dễ, có những điểm khó. #00:19:20-9#

IB1: Đúng là em cảm thấy như thế (thứ vị, hiệu quả) ạ. #00:19:25-4#

IB1: Ừ, trang Web hỗ trợ này thì em thấy kĩ năng nghe của em em thấy được cải thiện hơn ạ (I: ừ), cả về phần từ vựng phần ngữ pháp thì em cảm thấy chắc chắn hơn (I: ừ). #00:20:24-2#

[IB1: Ja (I: ja), wie gewohnt war ich gestern Abend wieder da (lachend).

IB1: Es gibt einfache Dinge, schwierige Dinge.

IB1: Ja, so finde ich (interessant, effektiv).

IB1: Ähm, bei der Lernplattform finde ich meine Hörfertigkeit besser (I: Ähm), und auch meinen Wortschatz und meine Grammatik finde ich besser.]

Auszug 7-13: Einschätzung von IB1 zum gesamten Lernprozess mit der Online-Phase

Im Vergleich zu seiner Einschätzung in der ersten Lektion in Auszug 7-13 ist die Einschätzung von IB1 zum gesamten Lernprozess mit der Online-Phase nicht mehr ausschließlich positiv, sondern auch negativ. Dadurch ist belegt, dass der Neuigkeitseffekt nach Kerres (2003: 3) des Lernverfahrens im Fall von IB1 gesunken ist. Diese Einschätzung stimmt auch mit seinen Notizen zu den drei wichtigsten Potenzialen und Schwierigkeiten im Evaluationsbogen überein: „*được luyện thêm nhiều bài tập, phát triển các kỹ năng, có cơ hội giao lưu với các bạn học tiếng Đức trên toàn thế giới*“; „*vấn đề về sử dụng internet, đôi khi cảm thấy vẫn còn chần chẫn, ít bài tập*“. Die negativen Aspekte betreffen sowohl die technische als auch didaktische Dimension. Technisch hat IB1 Schwierigkeiten mit dem langsamen Internetanschluss und mit der langweiligen Gestaltung der Lernplattform, ohne Musik und mit wenigen Fotos. In didaktischer Hinsicht beschwert sich IB1 über die langweiligen Forum-Aufgaben, die Ähnlichkeit der IAÜ im Wiederholungsteil mit Übungen im Arbeitsbuch, den niedrigen Schwierigkeitsgrad der IAÜ und die niedrigen Anforderungen in Wiki-Aufgaben.

Trotz dieser Nachteile werden in Auszug 7-13 und im Evaluationsbogen zahlreiche Potenziale bzw. Vorteile des Deutschlernens mit der Online-Phase von IB1 genannt. Im Evaluationsbogen erwähnt er, dass IB1 mehr Übungen in der Online-Phase machen kann, Sprachfertigkeiten

trainiert und Kommunikationsmöglichkeiten mit Deutschlernenden weltweit erhält. In Auszug 7-7 sagt IB1 deutlich, dass die Online-Phase viele Übungen und Aufgaben anbietet und das Deutschlernen mit der Online-Phase) für ihn neu ist. Dadurch hat IB1 seine genannten Potenziale im Evaluationsbogen bestätigt, konkret, dass er mit vielen Menschen in der Community kommunizieren, sich befreunden kann und dass die Online-Phase den Präsenzunterricht z. B. durch Wiki-Aufgaben und Schreibaufgaben ergänzt. Außerdem kann er in der Online-Phase seine Grammatik, seinen Wortschatz und seine Hörfertigkeit verbessern. Er findet grammatische Übungen nicht mehr schwer. Seine Aussagen liefern Belege dafür, dass IB1 beim Deutschlernen mit der Online-Phase seine Sprachkompetenzen verbessern kann, worauf der Einsatz der Online-Phase im DaF-Unterricht in Vietnam abzielt. Das Lernen ist für IB1 teils schwer und teils einfach, aber auch interessant und effektiv.

Sowohl in Auszug 7-11 als auch in anderen Auszügen wie 7-12 oder 7-13 wurde die Rolle der kooperativen Wiki-Aufgaben und der IAÜ von IB1 für die Verbesserung seiner Sprachkompetenzen deutlich hervorgehoben. Die IAÜ leisten einen großen Beitrag dazu, dass seine Grammatikkompetenz, sein Wortschatz und seine Hörfertigkeit besser geworden sind. Währenddessen kann er seine Schreibfertigkeit mit Hilfe von Wiki-Aufgaben und Schreibaufgaben verbessern.¹⁹² Die Einschätzung von IB1 zum gesamten Lernprozess in der Online-Phase in Auszug 7-13 steht auch im Zusammenhang mit seiner Einschätzung der einzelnen Komponenten. Da IB1 das Deutschlernen mit IAÜ und Wiki effektiv findet, schätzt er auch das Deutschlernen mit der gesamten Online-Phase positiv ein.

Seine positive Einschätzung wird durch seine Aussage zu der Rolle der Online-Phase bestätigt. Er sagt, dass das Deutschlernen mit der Online-Phase 60% zu seinem Lernerfolg in diesem Kurs beigetragen hat: „*Em nghĩ là, chắc là tầm 60%.*“ Den Anteil des Präsenzunterrichts schätzt er demzufolge sogar geringer ein.¹⁹³

Nach seiner Meinung konnte er sich aufgrund der Mitlernenden im Präsenzunterricht nicht konzentrieren. In der Onlinephase gelingt ihm das besser: „*Ở trên lớp thì em không tập trung ạ (I: ok), khóa A2.2 em không tập trung lắm, bởi vì tháng này chuyện riêng của em cũng có nhiều thứ (I: ok) (cười) nên em không tập trung lắm*“. Diese Meinung vertritt auch IH9, der neben der Konzentrationsfähigkeit auch seine Vorliebe zum selbständigen Lernen erwähnt (vgl. Auszug 7-44). Dadurch ist bewiesen, dass die zusätzliche Online-Phase für bestimmte Lerntypen wie

¹⁹² Die Lernprozesse mit IAÜ und Wiki werden im Detail in Kap. 8 und Kap. 9 beschrieben und analysiert.

¹⁹³ Im Interview hat IB1 ausdrücklich gesagt, dass er den Präsenzunterricht und die Lehrmethode der beiden Lehrkräfte nicht mag, was auch ein Grund für seine positive Einschätzung der Online-Phase wäre.

IB1 und IH9 eine sinnvolle Alternative neben dem traditionellen Selbstlernen mit Papier und Büchern darstellt. Dies gilt insbesondere dann, wenn der Lerner sich auf Anfängerniveau befindet und keine angemessenen Übungen im Internet finden kann (z. B. IP10) oder wenn er (wie IB1) faul ist. Sodann fungiert die Online-Phase als ein Motivationsschub zum besseren Deutschlernen, wie IB1 mitgeteilt hat.

Die Rolle der Online-Phase wird von IB1 hoch bewertet, da er dank dieser fleißiger geworden ist. In der Regel braucht er nur fünf Minuten für die Hausaufgaben des Präsenzunterrichts. Vor dem Kurs hat er ohne Online-Phase nicht gelernt und nicht versucht, nach zusätzlichen Übungen und Materialien zu suchen. Sein Lernprozess wird durch die angebotene Online-Phase motiviert, wie er im Evaluationsbogen sagt: *„tôi có động lực và cảm thấy quen dần với cách học này“* / „Ich habe Motivation und bin allmählich an dieser Lernmethode gewöhnt.“

Aus den gesammelten Daten von IB1 in den ausgeführten Auszügen wird deutlich, warum er intensiv mit der angebotenen Online-Phase gelernt hat. Erstens geht hervor, dass der Lernprozess von IB1 in der Online-Phase unter günstigen Lernbedingungen stattgefunden hat, z. B. hinsichtlich der Lernzeit, dem Lernort und mit der Technik, ähnlich wie bei WB18, WH10 oder WB11. Sein Lernprozess ist deswegen vergleichsweise problemlos abgelaufen. Zweitens lässt sich feststellen, dass IB1 aktiv mit der Online-Phase gelernt hat, weil er einerseits eigene Bedürfnisse nach zusätzlichem Üben außerhalb des Präsenzkurs hat, andererseits am Anfang von dem neuen Lernverfahren motiviert war und später von den Lerneffekten überzeugt wurde. Im Laufe der Einschätzung von IB1 ist auch zu erkennen, dass er mehr Vorteile als Schwierigkeiten wahrgenommen hat. Außerdem hat IB1 Schwierigkeiten selber überwunden und wollte wahrscheinlich aus diesem Grund weiter mit der Online-Phase lernen.

Keine deutliche Antwort kann darauf gegeben werden, ob er erfolgreich mit dem zusätzlichen Lernangebot gelernt hat. Allerdings zeigt sich in Anbetracht von seinem Lernprofil und seinem Lernprozess, dass er über einige Merkmale „eines erfolgreiche[n] Blended-Learning-Lerners“ nach Launer (2008: 212) verfügt: Er ist „motiviert“, „arbeitet regelmäßig und diszipliniert“, „schöpft das Lernangebot voll aus“ und „braucht Ausdauer“ (ebd.). Außerdem ist bei IB1 festzustellen, dass technische Vorkenntnisse „hilfreich“, aber „nicht unbedingt notwendig“ sind (ebd.).¹⁹⁴ IB1 hatte vor dem Kurs wenige Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im Internet.

¹⁹⁴ Bei IH9 und IB1 sind viele Gemeinsamkeiten im Lauf des Lernprozesses und in Bezug auf die Einschätzung zu der Online-Phase zu finden. Einer von wenigen Unterschieden zwischen den beiden besteht darin, dass IH9 ein

Nachfolgend wird der Lernprozess von einem typischen KTN der Gruppe W („weniger intensiv“) beschrieben. Im Vergleich zu IB1 ist bei WB6 ein extremer Unterschied zu finden: WB6 hat am meisten Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit der Online-Phase und eine negative Einschätzung dazu. Allerdings möchte WB6 wie viele andere KTN der Gruppe W weiter mit der Online-Phase lernen (vgl. Auszug 7-47).

7.3.2 Der kritischste KTN der Gruppe W: WB6

WB6 ist ein 24jähriger Student aus einer kleinen Stadt in Nordvietnam. Er will Deutsch lernen, um später in Deutschland zu studieren. Im Zeitraum des Deutschkurses A2.2 musste er nicht mehr an der Universität studieren und hatte täglich drei Stunden zum Deutschlernen zu Hause. Nach seiner Selbsteinschätzung kann er mit dem Computer, mit Lernsoftware und mit der Internetrecherche gut umgehen. Vor dem Kurs A2.2 hat WB6 bereits mit dem Internet Fremdsprachen gelernt, vor allem mit Webseiten, Online-Übungen, E-Vorlesungen, Online-Videos und Applikation, zum Üben der Hörfertigkeit, Phonetik, Sprechfertigkeit und zum landeskundlichen Lernen. Damit ist er zufrieden, weil er recherchieren, viel Neues lernen und wiederholen kann (vgl. Auszug 7-5). Beim Fremdsprachenlernen mit den bisherigen Angeboten hatte WB6 Schwierigkeiten, weil keiner ihm geholfen und Fehler gezeigt hat. In diesem Kurs möchte er am liebsten seine Hörfertigkeit und seine Aussprache verbessern, welche er selbst als nicht so gut beurteilt. Aufgrund meiner Beobachtung und anhand seiner Präsentation ist die Aussprache von WB6 noch verbesserungswürdig, weil seine Aussprachefehler das Verständnis erheblich beeinträchtigt haben (vgl. Wiki-Beitrag von B6 in Abb. 9-2 und 9-3).

Wie bei IB1 ist es im Weiteren von Interesse, warum WB6 mit der Online-Phase weniger intensiv gelernt hat. Dabei ist es interessant zu sehen, wie sein Eindruck am Kursanfang ist, wie sein Lernprozess mit der Online-Phase verlaufen ist und was er von dem zusätzlichen Lernangebot nach dem Kurs hält. Anschließend ist die Frage relevant, warum er mit solchen Lernangeboten weiter lernen will, obwohl er dabei viele Schwierigkeiten hatte.

Das erste Mini-Interview mit WB6 wurde nach der Bearbeitung mit der ersten Wiki-Aufgabe in der zweiten Lektion durchgeführt, das heißt eine Woche nach dem Kursbeginn. Die Logdaten von WB6 zeigen, dass WB6 innerhalb einer Woche bereits vier IAÜ im Wiederholungsteil und drei im Erweiterungsteil gemacht hat. Im Interview hat er über seine tägliche Lernroutine geredet. Weil der Präsenzkurs an allen Wochentagen von 13 Uhr bis 17.30 Uhr stattfindet, macht er nach dem Kurs am Abend zu Hause Hausaufgaben in Form von Arbeitsblättern oder

erfahrener Lerner im Internet ist. Deswegen ist fraglich, inwieweit technische Kenntnisse zum erfolgreichen BL von Bedeutung sind.

im Übungsbuch oder er guckt nach, was er jeden Tag gelernt hat. Vormittags sucht und lernt er neue Wörter. Anhand seiner Routine ist zu erkennen, dass Wortschatz einen wichtigen Platz in seiner Lernroutine einnimmt, was typisch für die kulturbedingten Lerngewohnheiten beim Fremdsprachenlernen in Vietnam ist (vgl. Kap. 4.5). Für viele bedeutet Fremdsprachenlernen Wortschatz lernen.¹⁹⁵ Er hat in diesem Interview die Frage beantwortet, warum er sich in die Lernplattform eingeloggt hat.

„WB6: Em, đầu tiên bài tập trên đây những bài ở Übung ý thì làm trên đây thì nó tiện hơn, tích xong có thể biết được đáp án dễ hơn, nhanh hơn (I: ok), hoặc là em vào cái "für dich" đây để tìm thêm một số bài nghe hoặc để nghe xem, tìm thông tin hoặc là xem có cái gì mới hơn hay không so với trong sách giáo khoa, sách 'studio' không (I: à, ok), hoặc (nom?) có bạn nào lên đây không (...?) để nói chuyện (...?) chủ đề gì không nhưng mà trên đây không có phần mềm nên là nói chuyện không ... #00:01:16-6# „

[„WB6: Ich, erstens, die Übungen auf der Lernplattform sind praktisch, nach der Eingabe ist es einfacher und schneller von dem Feedback zu erfahren (I: ok), oder ich kann „für dich“ (die Community „Deutsch für dich“) besuchen, um nach einigen Höraufgaben zu suchen und um zu hören, nach Informationen gucken, ob es da was Neues oder Interessantes als im Lehrbuch, im Buch 'Studio' gibt (I: Ah, ok.) oder (sehen) ob andere KTN zum Chatten online sind, [...].“]

Seine obige Antwort deutet darauf hin, dass Übungen in der Online-Phase erstens für ihn sehr praktisch sind, weil er nach der Eingabe der Lösung sofort ein Feedback erhält. Zweitens hat er sich in der Community angemeldet und versucht, Höraufgaben zu finden, weil er seine Hörfertigkeit verbessern will. Außerdem will er in der Community bzw. auf der Lernplattform andere Aufgaben und Informationen als im Übungsbuch suchen und mit anderen Deutschlernenden sowohl in der Community als auch mit anderen KTN im Präsenzkurs kommunizieren. Seine angegebenen Gründe für seinen Umgang mit der Online-Phase zeigen, dass er zielgerichtet damit gelernt hat, um seine Schwäche – die Hörfertigkeit – zu verbessern. Er hat als Vorteil der IAÜ auf der Lernplattform erkannt, dass sie über ein unmittelbares Feedback verfügen, wodurch er teilweise wissen kann, ob er den Hörtext richtig verstanden hat. Bis zu diesem Interview hat WB6 IAÜ auf der Lernplattform eine Übungsreihe¹⁹⁶ zum Thema „Wohnungssuche“ in der Community „Deutsch für dich“ zum Training seiner Hörfertigkeit gemacht.

¹⁹⁵ Pham (2008: 160) hat dieses Problem für den Fremdsprachenunterricht – mit Fokus auf sprachliches und deklaratives Wissen wie Grammatikregeln und Wortschatz – festgestellt, was auch für den DaF-Unterricht der Fall ist (vgl. Kap. 4.2.2). Dieses Problem ist nicht nur bei vietnamesischen, sondern auch bei chinesischen Lernenden zu finden (vgl. Hu 2013: 177). Im vorliegenden Projekt wird die wichtige Rolle des Wortschatzes beim Deutschlernen am Kursbeginn sowie bei der Aufgabenbearbeitung nicht nur von B6, sondern auch von anderen KTN bestätigt (vgl. Auszug 7-16, 7-17, 7-28 Auszug 9-19).

¹⁹⁶ Vgl. Aufgabe „Abkürzungen in Wohnungsanzeigen“ aus der Reihe „Michaela in Deutschland (5): WG sucht Mitbewohnerin“ in der Community „Deutsch für dich“ (https://www.goethe.de/prj/dfd/de/index.cfm?fuseaction=learning.TutorialDetail&tutorial=michaela_in_deutschland_5_wg_sucht_mitbewohnerin&lesson_ID=911, letzter Zugriff am 12.03.19).

Zu den gemachten IAÜ ist er der Meinung, dass solche Übungen aufgrund des schnell verfügbaren Feedbacks praktisch sind. Für ihn ist ein einfaches Feedback ausreichend, weil er bei falscher Eingabe selber herausfinden kann, was er nicht richtig eingegeben hat. Das ist erstaunlich, weil er vor dem Kurs aufgrund der Unverständlichkeit von Internet-Lernangeboten unzufrieden war. In diesem Fall wäre es logischer, wenn er mehr als nur ein einfaches Feedback braucht, und zwar eine Online-Lehrperson oder ein differenziertes Feedback¹⁹⁷ (vgl. Kap. 2.3.3.4), die oder das seine falsche Eingabe erklärt. Ähnlich Meinungen zum einfachen Feedback vertreten auch andere KTN wie IB1, IB5 und IB12 (vgl. Kap. 8.3): IB5 hat es in den IAÜ so lange versucht, bis er ein positives Feedback bekam. Diese Möglichkeit besteht nur in den IAÜ im Wiederholungsteil, während die Lösung in den IAÜ des Erweiterungsteils direkt nach der Lernereingabe eingeblendet werden (vgl. Kap. 5.2.3).

„WB6: Vâng, với cả đáp án dễ tìm ra (...?) nhanh hơn. #00:05:29-6# „

„WB6: Có, vì mình điền không đúng thì kiểu gì mình cũng phải điền lại hoặc tìm, mình tìm cái, có những bài đoạn văn mình phải điền những cái mẫu đấy, điền đúng được thì mình phải tự suy nghĩ được sao mình điền cái này không đúng (I: ok), thì mình phải tìm ấy ... #00:06:08-9# „

„WB6: Thì em mò hay (...) tìm hiểu cho nó đúng thì thôi chứ còn ... #00:06:16-0# „

[WB6: Ja, das Feedback ist auch einfach zu finden (...?), schneller.

WB6: Ja, weil ich nicht richtig eingegeben habe, dann muss ich sowieso noch mal ergänzen oder suchen, das, die Texte, wo Satzmuster sind, beim richtigen Eingeben muss man ..., ich muss denken, warum ich nicht richtig ergänzt habe (I: ok), man muss es (den Fehler) finden.

WB6: Dann muss ich herum gucken (...), bis ich richtig verstehen kann ...]

Allein die Community „Deutsch für dich“ hält WB6 für informativ und mit vielen Videos. Er hat bereits versucht, die vorgeschlagene Höraufgabe zu bearbeiten. Im folgenden Auszug gibt er an, dass er nach seiner Meinung „ziemlich gut“/ „kha khá“ hören kann, weil sie nicht zu viele Wörter beinhaltet. Es ist für ihn einfach, einige Schlüsselwörter im Hörtext zu diskriminieren.

WB6: Thì em thấy cũng có nhiều thông tin, có nhiều video (I: ừ), nghe thì cũng, em cũng nghe được kha khá, (...) ngôn từ nó cũng không phải là những từ mới nhiều mà nó cũng bình thường, mình dễ học dễ nghe, một số câu cũng nghe một số từ trọng điểm (I: ừ), mới thử bài nghe thôi. #00:02:38-4#

3#

WB6: Hay, vì nó [những bài tập, những bài luyện nghe] cũng sát thực với chủ đề, với một số bài cô đưa lên thì nó sát thực với chủ đề mình đang học, nó gần gần giống như thế. #00:03:36-8#

WB6: Ừ, nó cho mình biết một số các cách thức để tìm sống ở bên Đức người ta làm thế nào hay là (...??) sau này khi mình sang mình tìm hiểu, mình học hỏi theo các bước đấy. #00:04:14-9#

WB6: Thấy đầu tiên mình biết được thì mình thêm thông tin, chứ còn học thì bài nghe em chỉ mang máng thôi chứ còn ..., gây cảm giác hứng thú hay là mong muốn tìm hiểu thêm của mình về thông tin, chứ còn (...) (I: ừ) (...??). #00:04:44-0#

[WB6: Ich finde es auch informativ und viele Videos sind verfügbar (I: ja), beim Hören konnte ich auch ziemlich gut hören, (...), der Wortschatz verfügt über nicht viele neue Wörter und ist normal, ich kann einfach lernen, hören, in einigen Sätzen konnte ich auch Schlüsselwörter hören (I: ja), ich habe erst nur Höraufgaben probiert.

WB6: Interessant, weil die (Höraufgaben in der Community Deutsch für dich) auf Themen [des

¹⁹⁷ Ein differenziertes Feedback gibt den Lernenden nach der Lernereingabe keine sofortige Lösung, sondern Hinweise für den nächsten Versuch (Farbwechsel, markierte Schlüsselwörter oder mitgelieferte Schlüsselwörter) (vgl. Kap. 2.3.3.4.). Ein paar KTN im vorliegenden Projekt wünschen sich tatsächlich diese Feedback-Art in den IAÜ, während B6 und z. B. IB5 selber versuchen, die endgültige Lösung zu finden (vgl. Auszug 8.6).

Präsenzunterrichtes) abgestimmt sind, oder einige von dir (der Tutorin) vorgegebene Aufgaben sind auch thematisch nah an den gerade zu lernenden Themen, es ist fast gleich wie dies [Inhalte des Präsenzunterrichtes].
WB6: Ähm, die (Community „Deutsch für dich“) gibt mir einige Art und Weisen, was man beim Leben in Deutschland macht (...??), wenn ich dahinfliege, dann weiß ich und lerne ich von diesen Schritten [von der genannten Art und Weise].

WB6: Erstens, ich habe es (die genannte Art und Weise) gewusst, d. h. ich habe Informationen bekommen, aber beim Lernen habe ich auch nur teilweise gehört, ich habe dazu Lust und will mehr davon wissen, (...).]

Auszug 7-14: Meinung von WB6 zur Community „Deutsch für dich“

In seinen Aussagen in Auszug 7-14 erwähnt WB6, dass die Aufgaben in der Community „Deutsch für dich“ lebensnah und inhaltlich mit dem Thema im Präsenzunterricht verbunden sind. Daneben findet WB6 solche Aufgaben interessant, weil er durch die Übungsreihe „Wohnungssuche“ erfährt, wie man eine Wohnung in Deutschland suchen kann, was seinem späteren Aufenthalt in Deutschland dient. Auffällig ist, dass er dabei mehr Wert auf die inhaltliche Ebene der Aufgaben legt und sich weniger auf die sprachliche konzentriert. Dass er authentische Informationen aus der Übungsreihe erhalten hat, hat ihm Spaß gemacht und ihn inspiriert, sich weiter danach zu erkundigen. Im Fremdsprachenunterricht brauchen Lernende Übungen und Aufgaben, um ihr sprachliches Wissen und ihre Sprachfertigkeiten zu erwerben, einzuüben und zu automatisieren (vgl. Kap. 2.3.2). Die Aufgaben haben eine freiere Struktur und sind komplexer als Übungen, wobei die Bedeutungsaushandlung im Vergleich zur Verwendung einzelner sprachlicher Strukturen und Formen mit Übungen im Zentrum steht. Der Stellenwert des Übens ist von methodischen Ansätzen im Unterricht abhängig. Generell müssen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht Übungen so interaktiv, sinnvoll, niveaugemessen, abwechslungsreich, erfolgsorientiert bzw. motiviert gestaltet werden, dass Lernende schrittweise die Fremdsprache möglichst frei (und im Idealfall korrekt) verwenden (vgl. Klippel 2010: 316). An dieser Stelle kann anhand der Bewertung von WB6 festgehalten werden, dass seiner Meinung nach Übungen zu der Reihe „Wohnungssuche“ in der Community „Deutsch für dich“ über einige Eigenschaften von guten Übungen verfügen: sinnvoll, angemessen und besonders motivierend. Aufgrund der sorgfältigen Auswahl der niveaugemessenen, thematisch abgestimmten Übungen können seine Gründe gut nachvollzogen werden, weil diese zu diesem Zeitpunkt (Einheit 07) für ihn persönlich relevant und inhaltsorientiert sind. Mit den Übungen kann er das behandelte Thema „Wohnen“ des Präsenzunterrichts sowie die dazugehörigen Sprachmittel wiederholen bzw. erweitern (vgl. Kap. 5.3.5 und 5.2.2).

In seinen Aussagen in Auszug 7-14 hat WB6 außerdem die Rolle des landeskundlichen Lernens für sein zukünftiges Leben in Deutschland hervorgehoben (vgl. Kap. 5.2.2).¹⁹⁸ Solche

¹⁹⁸ Die wichtigste Funktion der Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht besteht letztendlich darin, dass die Fremdsprachenlerner sich damit auf zielsprachige Kommunikationsanlässe und -situationen (im

Erfahrungen und Lernmöglichkeiten mit dem aktuellen und authentischen Bild vom Leben im Zielsprachenland sind für WB6, einen KTN in einem vom Zielsprachenland weit entfernten Land wie Vietnam, motivierend und hilfreich. Dadurch kann WB6 Informationen erhalten, die ihm später weniger Schwierigkeiten bereiten. Seine Einschätzung zur Relevanz der authentischen Inhalte in den Übungen bestätigt noch eine weitere Funktion sowie ein wichtiges Kriterium von (digitalen) Übungen und Aufgaben im Fremdsprachenunterricht nach Biebighäuser et al. (2012), und zwar dass sie inhaltlich relevant für Lernende und lebensweltbezogen sein sollen. Es wäre in dieser Übungsreihe noch sinnvoller, wenn WB6 sich auf die sprachlichen Elemente bei der Wohnungssuche vorbereiten kann, etwa wie er seine Sprechintentionen formulieren soll.¹⁹⁹

Bereits vor dem ersten Mini-Interview hat WB6 die erste Wiki-Aufgabe mit IB15 gemeinsam gemacht. Mit dieser hat WB6 unterschiedliche Erfahrungen gesammelt. Die folgenden Auszüge zeigen, was er in seinem eigenen Lernprozess mit der Wiki-Aufgabe erlebt und wie er dabei das kooperative Lernen wahrgenommen hat.

WB6: Bài tập này, đầu tiên là về cái bài này phần a phần b trước khi làm bài em cũng thảo luận với các bạn, đầu tiên dịch cái câu hỏi là em chưa hiểu mà ... nói chung thảo luận các bạn cũng chưa hiểu, là phần zusammen, wann schon, à, was soll wann Sie machen, cũng chưa hiểu, thảo luận với các bạn cũng chỉ bảo là lập kế hoạch như vậy, chứ còn nói chung em cũng không hiểu phần đấy (I: ừ), còn khi làm phần đấy thì (3) đầu tiên là còn không biết sử dụng cái trang (n-wiki?) đấy (I: ừ), sau đấy em phải chuyển sang html dùng dễ hơn, như vậy thôi ạ. #00:09:04-7#

[WB6: Ấn tượng chung (...), mình phải tự động làm, tự động tìm hiểu, đọc và dịch tìm hiểu các thông tin về những, search trên google, rồi nghĩa là khả năng đọc lập bởi vì bài đấy hầu như em làm một mình (I: ừ), tìm hiểu về tất cả sehenswürdigkeit đấy nom cái nào nó ấn tượng hay cái nào có lịch sử, có cái thú vị gì này hay ở đấy có những cái gì hay, giá cả thế nào, mình biết thêm thông tin tác phẩm của Goethe hay là Schiller. #00:09:45-5#

WB6: Bài đấy thì em để em làm để nó đơn giản thì nó không có vấn đề, nhưng mà em nghĩ nếu mà sức học của em em làm bài đấy nó chi tiết để nó hay hơn, ví dụ như cái phần "Interessant" ý, đầu tiên em cũng không biết nói gì về cái "Interessant" đấy, thì em viết đơn giản chỉ là nó (I: ừ), chỉ là cái rap hát đấy nó có những cái biểu diễn như thế này thôi, chứ còn em cũng không biết viết nó là nó interessant như thế nào (cười) (I: ok) ... vì (không hiểu nó thú vị ở chỗ nào?) #00:10:19-5#]

WB6: Diese Aufgabe [Wiki-Aufgabe], erstens, bei dieser Aufgabe habe ich vor der Aufgabenbearbeitung mit anderen diskutiert, erstens habe ich Fragen übersetzt, die ich nicht verstanden habe ..., generell haben die anderen auch nicht verstanden, den Teil ‚zusammen‘, ‚wann schon‘, ah, ‚was soll wann Sie machen‘, nicht verstanden. Bei der Diskussion mit anderen haben sie gesagt, dass wir so einen Plan erstellen, im Allgemeinen habe ich diese Aufgaben nicht verstanden (I: ja), bei der Aufgabenbearbeitung kann ich am Anfang diese Seite (n-Wiki?) nicht benutzen, das, (ja), danach muss ich html benutzen, es ist einfacher, nur so.

[WB6: Der allgemeine Eindruck (...), ich muss selbst machen, selber recherchieren, in Google recherchierte Informationen lesen und übersetzen, und diese Selbstständigkeit, weil ich diese Aufgabe fast alleine machen muss

Zielsprachenland) vorbereiten. Die Übungen dienen zum Training einzelner Teilbereiche (Wortschatz, Grammatik, Aussprache), damit sie korrekt und möglichst frei in Sprachhandlungen der (Ziel-)Aufgabe angewendet werden können. Außerdem sind Übungen nur sinnvoll, wenn sie „einen klaren Bezug“ zur Aufgabe und einen inhaltlichen Zusammenhang mit der Zielaufgabe haben (Funk 2014: 8ff).

¹⁹⁹ Es ist aber fragwürdig, inwieweit DaF-Lernende sich auf wichtige Alltagssituationen im Zielsprachland wie z. B. in der Arzt-Praxis, beim Umzug, bei der Wegbeschreibung oder bei der Wohnungssuche vorbereiten sollen, weil sie in ihrem Land diese Sprechhandlungen noch nicht realisieren können.

I: ja), muss alle Sehenswürdigkeiten recherchieren, welche eindrucksvoll sind oder interessante Geschichte oder Dinge oder was ist daran interessant, wie der Preis ist, ich weiß mehr über Werke von Goethe oder Schiller.

WB6: Diese Aufgabe, wenn ich sie einfach bearbeiten kann, dann ist es kein Problem, aber ich denke, wenn ich anhand meiner Leistung diese Aufgabe detailliert mache, damit sie [er meint den Wiki-Beitrag] interessanter wird, z. B. im Teil „Interessant“, am Anfang habe ich nicht gewusst, was zu sagen ist, und im Teil „Interessant“ habe ich auch einfach geschrieben (I: ja), dass dieses Theater Aufführungen/Stücke hat, ich konnte nicht schreiben, wie interessant es ist (lachend) (I: ok), ... weil (ich habe nicht verstanden, wo/was interessant ist).]

Auszug 7-15: Lernprozess von WB6 mit der ersten Wiki-Aufgabe in der zweiten Einheit

Aus Auszug 7-15 geht hervor, dass WB6 beim ersten Kontakt mit der Wiki-Aufgabe Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung hat, worüber er sich häufig beschwert. Im Vergleich zu der Originalaufgabe wird die Aufgabenstellung in der ersten Wiki-Aufgabe sprachlich vereinfacht und niveaumäßig angepasst (vgl. Abb. 5-10). Außerdem wurde die Aufgabenstellung vor der Bearbeitung im Präsenzunterricht auf Vietnamesisch an der Leinwand angeleitet. In Auszug 7-15 gibt WB6 an, dass er nicht komplett, sondern nur allgemein verstehen kann, dass sie einen Plan für die Stadtbesichtigung gemeinsam erstellen sollen. Anhand meiner Beobachtung wird das verständlich, weil WB6 in Bezug auf sein Sprachniveau zu der unterdurchschnittlichen Lernergruppe gehört (vgl. Kap. 9.1). Gleiche Probleme mit dem unvollständigen Verstehen der Aufgabenstellung hatte IP10, was für das Niveau A2.2 eigentlich als unproblematisch angesehen wird. Aufgrund ihrer beschränkten Kenntnisse konnten WB6 und IP10 die Aufgabestellung der Wiki-Aufgabe und sogar in den IAÜ nicht vollständig verstehen, was sie beim deren Bearbeitung verunsicherte (vgl. Kap. 7.6.5 und 8.4.2).²⁰⁰ Deswegen haben sie versucht, die Aufgabenstellung ins Vietnamesische zu übersetzen, was sehr zeitaufwendig ist und die Frage aufwirft, wie sinnvoll und wie nötig diese Übersetzungsstrategie zur Aufgabenbearbeitung sind.²⁰¹

Neben den sprachlichen Problemen hatte er trotz seiner guten Computerkenntnisse noch technische Probleme, weil er Wiki nicht benutzen konnte. Ansonsten war es WB6 klar und bewusst, dass er bei der Wiki-Aufgabe selbst arbeiten, selbst recherchieren, viel zum ausgewählten Thema selektiv lesen musste. Dadurch hatte er den Eindruck, dass er mehr über die Sehenswürdigkeiten bzw. über die deutsche Landeskunde wissen, z. B. welche Sehenswürdigkeit ist eindrucksvoll, was ist daran interessant oder welche besonderen Werke haben Goethe und Schiller geschrieben hat.²⁰² Ansonsten bewertet WB6 die Wiki-Aufgabe

²⁰⁰ IP10 sagt zu der Wiki-Aufgabe „Chưa thực sự hiểu, chưa nhập tâm vào bài (I: ù).“ (vgl. Auszug 8-25).

²⁰¹ Das Unterrichtsprinzip „Einsprachigkeit“ existiert seit der direkten Methode im Fremdsprachenunterricht und ist auch eine Besonderheit der Deutschkurse im Goethe-Institut Hanoi (vgl. Kap. 5.1.2). Es wurde deswegen davon ausgegangen, dass B6 teilweise daran gewöhnt ist. Die einsprachigen Aufgabenstellungen in den IAÜ und Wiki-Aufgaben und die einsprachige Arbeitssprache auf der Lernplattform haben jedoch bei nicht wenigen KTN im vorliegenden Projekt Schwierigkeiten verursacht und werden als ein Hindernis zum Weiterlernen betrachtet bzw. begründet (vgl. Kap. 7.6.5).

²⁰² In der ersten Wiki-Aufgabe sollen sie Informationen zu einer Sehenswürdigkeit in Weimar in einem Wiki-Beitrag zusammenfassen. Die Auswahl der Sehenswürdigkeit und der Recherchequellen bestimmen die KTN. Das

weder als schwierig noch einfach. Da er diese Aufgabe auf die einfachste Weise löst, ist sie für ihn problemlos. Problematisch wäre, wenn er die Wiki-Aufgabe interessanter machen will. Er hat nicht gewusst, wie er das verwirklichen soll: Er kann z. B. unter dem vorgegebenen Stichwort „Interessant“ nur wiedergeben, dass es ein Deutsches Nationaltheater Weimar gibt. Er schreibt: „*In Deutsche Nationaltheater Weimar gibt es: Schauspiel, Musiktheater, Tanztheater und Konzerte.*“ Aufgrund der Beurteilung von WB6 stellt sich die Frage, ob der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe nicht nur von dem Vorwissen der KTN, sondern auch (in diesem Fall) von ihren Selbsterwartungen und eigenen Anforderungen abhängt. Außerdem ist es sinnvoll, wenn konkrete Anforderungen in der Aufgabenstellung vorgegeben sind oder noch besser im Gespräch mit den Lernenden diskutiert und von diesen mitbestimmt werden.

Der allgemeine Eindruck von WB6 sowie sein Arbeitsprozess entsprechen den Erwartungen einer projekt- und handlungsorientierten Wiki-Aufgabe insofern, als dass er das Wiki-Projekt selbst planen sowie durchführen muss (vgl. Kap. 5.2.4.2). Schade ist nur, dass er diesen Prozess fast allein ausführen musste, er Informationen nicht mit dem Lernpartner austauschen und dadurch landeskundliches und sprachliches Wissen nicht gemeinsam konstruieren konnte. In seinem Lernprozess fällt auf, dass er aufgrund seiner begrenzten Deutschkenntnisse bei der Recherche, beim Lesen und später beim Verfassen viel übersetzen musste. Diese Strategie im Umgang mit neuen Wörtern, die wörtliche Übersetzung also, ist eine typische Strategie beim Lesen auf Anfängerniveau und häufig bei vietnamesischen Deutschlernenden zu beobachten. Bei der Wiki-Aufgabe hatte WB6 nicht nur Schwierigkeiten mit der Aufgabenstellung und beim selektiven Verstehen, sondern auch große Probleme bei der Inhaltswiedergabe und der Präsentation. Das gilt für viele Wiki-Verfasser der drei Kurse (vgl. Kap. 9.4.2). Kap. 9.4.2 beschreibt WB6 Umgang und Schreibprozess mit Wiki konkret und erläutert seine Schwierigkeiten näher. Trotz seiner Präsentationserfahrungen an der Universität fällt ihm das Präsentieren auf Deutsch schwer. Es ist ihm bekannt, dass er das vermittelte Wissen wie z. B. gelernte Wörter oder bekannte Grammatikstrukturen aus dem Gedächtnis zurückrufen soll, was allerdings nicht einfach ist. In seinen beiden Wikis hat er zwar versucht, kurze und verständliche Sätze zu formulieren, weil er sich unter Druck fühlte. Er hat Angst, dass sein Text für andere KTN nicht verständlich ist.²⁰³ Deswegen hat WB6 viel Zeit für das Lesen anderer Beiträge

heißt, bevor die Auswahlentscheidung getroffen wird, sollen sie alle bekannten Sehenswürdigkeiten in Weimar kurz recherchiert und überfliegend gelesen haben.

²⁰³ Weil die Wiki-Beiträge für alle KTN zugänglich sind und von ihnen gelesen werden können, führt die Veröffentlichung entweder zur Motivationserhöhung oder aufgrund des Wettbewerbsgefühl zur Frustration (vgl. Kap. 9.4).

aufgewendet, um ähnliche Probleme in seinem eigenen Text zu vermeiden. Daraus lässt sich folgern, dass WB6 viel Zeit für die Wiki-Aufgabe investiert hat und er dank der Aufgabenbearbeitung intensiver mit der Sprache umgehen musste (vgl. Auszug 9-14). Die Logdaten auf der Lernplattform geben Auskunft darüber, dass WB6 für die erste Aufgabe mindestens zehn Stunden und für die zweite 14 Stunden brauchte. Er selbst empfand das als lang.

Deutlich wird, dass WB6 als ein unterdurchschnittlicher Deutschlerner mit Wiki mehr Schwierigkeiten als Potenziale erlebt/wahrgenommen hat. Im letzten Interview mit WB6 hat er dennoch auch auf Vorteile des Wikis verwiesen:

WB6: Vâng, có thú vị bởi vì nhiều cái vấn đề mình không biết, qua bài thuyết trình của các bạn mình thấy hay hơn, tức là mình phải tự đi tìm hiểu (I: ừ) về cái vấn đề hay thành phố đấy (I: ok), nó sẽ tốt hơn khi là cứ bị động mình học (...??). #00:10:45-5#

WB6: Thông qua bài tập nhóm đấy thì khả năng từ vựng, khả năng ngữ pháp của mình khi sử dụng một số mẫu câu hay là khi mình đọc cái thông tin trên các web hay là tìm thông tin (I: ừ), thì ngôn ngữ của người ta và khi mình viết lại thì mình viết bằng ngôn ngữ của mình (I: ừ) thì mình mới vận dụng được kiến thức của mình hay là những từ ngữ mà mình hay học hay là hay ấy ... #00:11:26-3#

[WB6: ja, interessant, weil ich viele Sachen nicht kenne, durch ihre Präsentationen finde ich interessanter, das bedeutet, ich muss mich selbst danach erkundigen (I: ja), über diese Info oder diese Stadt (I: ok), es ist besser als passives Lernen (...??).]

[WB6: Durch diese kooperativen Aufgaben können mein Wortschatz und meine Grammatik beim Gebrauch bestimmter Satzmodelle oder meine Lese- bzw. Recherchekompetenz auf Webseiten gefördert werden (I: Ja). Ich habe die gefundenen Informationen mit eigenen Wörtern umformuliert (I: Ja), so konnte ich das Gelernte anwenden, oder die Wörter, die ich gelernt habe, oder ...]

Auszug 7-16: Einschätzung von WB6 zum Deutschlernen mit Wiki am Ende des Kurses

In Auszug 7-16 findet WB6 nach der Bearbeitung von zwei Wiki-Aufgaben das Deutschlernen damit interessant, weil er durch die Beiträge anderer KTN neue Dinge lernt. Diese neuen Kenntnisse haben ihn motiviert, sich weiter darüber zu informieren, was WB6 für besser und aktiver als passives Lernen hält. Daneben hat WB6 in seinen Aussagen in Auszug 7-15 bestätigt, dass er seine Wortschatz- und Grammatikkompetenz dank der Wiki-Aufgaben verbessern konnte, da er die recherchierten Informationen einschließlich Wörter und Grammatikstrukturen bzw. Ausdrücke mit eigenen Wörtern umformulieren musste. Im letzten Interview ist seine Einschätzung zu der Wiki-Aufgabe teilweise anders als im ersten Interview in Auszug 7-15. Besonders bezüglich der Potenziale der Wiki-Aufgabe hat er deutlich ausgedrückt, dass er in dieser Aufgabe selbstständiges Arbeiten und seine Wortschatz- und Grammatikkompetenz trainieren kann. Trotzdem ist er nicht sicher und hat Zweifel daran, wie effektiv diese Aufgabe für seinen Lernprozess und sein Lernergebnis ist. Seine Einschätzung zu Verbesserungsmöglichkeiten der Ausdrucksfähigkeit bzw. der Schreibfähigkeit ist

verständlich. Beim Schreiben (ohne und mit Wiki) ist es erforderlich, dass die KTN sich aufmerksam mit sprachlichen Formen beschäftigen und bereits beherrschte Elemente und Strukturen mit eventuell neu erworbenen Elementen in recherchierten Texten in Verbindung setzen, sodass angemessene Äußerungen für den Wiki-Beitrag möglichst mit eigenen Wörtern verfasst werden können (vgl. Portmann-Tselikas 2010: 1165ff).

Der dargestellte Arbeitsprozess von WB6 mit Wiki in den letzten drei Auszügen bestätigt deutlich, dass Wiki-Aufgaben hinsichtlich ihrer Besonderheiten wie Handlungs-, Projekt- und Aufgabenorientierung eine anspruchsvolle und noch schwierige Aufgabe für unterdurchschnittliche Lerner auf dem Niveau A2.2 wie ihn sind (vgl. Kap. 5.2.4.2).²⁰⁴ An erster Stelle stehen Schwierigkeiten mit der einsprachigen Aufgabenstellung, gefolgt von den komplexen Anforderungen und Arbeitsschritten der Wiki-Aufgabe.

Darüber hinaus hat WB6 noch Schwierigkeiten mit der Zeitplanung und mit der Gruppenarbeit, weil er diese Aufgabe überwiegend allein lösen musste, was seinen Arbeitsprozess mit Wiki noch mehr erschwert hat.

All diese Schwierigkeiten wurden bereits in anderen Projektszenarien im DaF-Kontext beobachtet (vgl. Ceylan/Mollaoğlu 2012).²⁰⁵ Legutke (2010: 207f) betrachtet Projektkompetenzen im Fremdsprachenunterricht wie sprachliche, soziale, lernstrategische, mediale und didaktische Fertigkeiten zur erfolgreichen Handlungsfähigkeit als wichtige Herausforderungen der Projektaufgaben für Lernende. Auch im Fall von WB6 liegen seine Schwierigkeiten an der unzureichenden Ausbildung dieser Kompetenzen bzw. dieser Fertigkeiten: Schwierigkeit mit der einsprachigen Aufgabenstellung (sprachlich), mit der komplexen Aufgabenanforderung (didaktisch), mit der Zeitplanung (lernstrategisch) und mit der Gruppenarbeit (sozial).²⁰⁶ Es ist denkbar, dass diese Schwierigkeiten zu seinem Zweifel an der Effektivität der Wiki-Aufgabe sowie seiner teilweisen Unzufriedenheit damit geführt haben.

²⁰⁴ Klötzke (2012: 141-144) hat unterschiedliche Szenarien der Wiki-Arbeit ab der Klassestufe 9 (Niveaustufe A2) skizziert und durchgeführt (vgl.: <http://daf.zum.de/wiki/Benutzer:R.Kloetzke>, letzter Zugriff am 15.11.18).

²⁰⁵ Ceylan/Mollaoğlu (2012) haben eine Projektarbeit mit landeskundlichen Schwerpunkten in der Deutschlehrerausbildung der Uludağ Universität eingebettet. Die Lehramtsstudenten erstellen ihre Projektprodukte in einem Plakat, indem sie Texte zu landeskundlichen Themen aus der Zeitschrift „Deutschland“ sammeln und nach 10 Wochen präsentieren. In dieser Studie wurden folgende Schwierigkeiten beobachtet: Die Schwierigkeit mit der Zeitplanung war am größten, während viele Probleme hatten, bei der Präsentation überhaupt vor einem Publikum zu stehen und ihr „harterarbeitetes“ Produkt zur Kritik zu stellen (ebd. 37ff).

²⁰⁶ Selbstverständlich sollen von der Lehrerseite motivationale, gruppenspezifische und lernstrategische Lernvoraussetzungen geschaffen werden und angemessene Handlungsangebote für die Lernenden in Form von Übungen und Aufgaben bereitgestellt werden (vgl. Legutke 2010: 209)

Nicht nur die Rechercheaufgabe mit Wiki, sondern auch die Rechercheaufgabe mit dem Forum hat WB6 am Anfang teilweise nicht gefallen.

WB6: Bài forum này có lẽ là do kiến thức hay là một số từ vựng của em hơi ít, khi mà ghi ra một số chi tiết của một danh nhân nào đấy thì mình ghi ra những từ dễ nhất ra rồi nên là dễ đoán quá, chỉ cần ghi một chi tiết hay một đặc điểm gì đấy là có thể, người ta có thể nhìn đọc và có thể đã đoán ra được rồi. #00:15:04-8#

[WB6: Diese Forum-Aufgabe ist vielleicht aufgrund meiner beschränkten Kenntnisse und meines begrenzten Wortschatzes, beim Notieren einiger Eigenschaften einer berühmten Person kann ich die einfachsten Wörter notieren, so ist es sehr einfach, zu erraten, nur durch ein Detail oder eine Eigenschaft kann man schon lesen und [die Lösung] erraten.]

WB6: Việc đây [việc mà trong quá trình mình học ngoại ngữ mà mình tham gia thảo luận một cái gì đó online ý với các bạn khác ý] chắc chắn là tốt hơn rồi, bởi vì một số vấn đề mình không hiểu hay một số vấn đề gì có thể tìm hiểu thì, mặc dù người ta có thể đưa rất nhiều thông tin hay là nhưng thông tin mới cập nhật (I: ừ) hay là những cái gì mới hay đưa lên mọi người cùng xem hay cùng thảo luận bàn bạc (...??) gây cảm giác hứng thú hay là (I: ừ) (...?) học tập, hoặc kể cả không phải là học tập, vấn đề thời sự khác người ta đều có thể đưa lên để đọc hoặc (...??). #00:15:43-7#

[WB6: Das [Teilnahme an der Online-Diskussion mit anderen beim Fremdsprachenlernen] ist sicherlich besser, weil ich einige Probleme nicht verstanden habe oder ich kann mehr Informationen suchen, ob man viele Informationen geben kann oder aktuelle Informationen (I: ja) oder neue Informationen kann man hochladen und gemeinsam anschauen oder darüber diskutieren (...?).]

WB6: (...). Em nghĩ chắc không [em nghĩ là em có học được cái gì từ những cái bài thảo luận của các bạn không, từ những bài của các bạn] bởi vì các bạn dùng cái ấy mẫu câu rất là đơn giản (I: ừ) với lại đặc điểm rất là dễ để mình nhận biết ra được danh nhân đấy (I: ừ). #00:16:26-5#

[WB6: (...). Ich denke, wahrscheinlich nicht [ob WB6 was von anderen Diskussionsbeiträgen im Forum und von anderen Forum-Beiträgen lernen kann], weil andere einfache Satzmuster verwenden (I: ja) und außerdem sind die Eigenschaften auch ganz einfach für mich, deren berühmten Person zu erraten.]

WB6: Em có [em có thích cái dạng, cái bài tập kiểu thảo luận như thế ở trên web], bởi vì đây gây hứng thú với lại vận động, gây sự vận động vào não của mình để tìm hiểu thông tin đấy (I: ok), làm (...?) sự hiểu biết của mình (I: ừ). #00:16:43-8#

[WB6: Ich, ja (WB6 mag die Übungsform zur Diskussion in der Webseite), weil es inspirierend ist und mein Gehirn bewegt/antreibt, um diese Informationen zu recherchieren (I: ok), das macht (...?), meine Kenntnisse (I: ja).]

Auszug 7-17: Lernprozess von WB6 mit Forum-Aufgabe in der zweiten Einheit

Im Vergleich zu der teilweise schwierigen Wiki-Aufgabe zeigen die Aussagen von WB6 in Auszug 7-17, dass die Forum-Aufgabe einfach ist, im Sinne vom richtigen Erraten der Lösung. Er hat viele Forumsbeiträge der anderen KTN gelesen und ist der Meinung, dass andere KTN einfache Grammatikstrukturen oder leicht zu erkennenden Merkmale des zu ratenden Films benutzt haben. Aus diesem Grund dachte er, dass er wahrscheinlich nichts davon lernen konnte. Jedoch mag er mit anderen diskutieren und solche Forum-Aufgaben bearbeiten, weil es ihm Spaß gemacht und sein Gehirn für die Informationsrecherche aktiviert hat. WB6 hat einen ziemlich kritischen Eindruck zu den anderen Forumsbeiträgen, der mit meiner Meinung dazu jedoch teilweise übereinstimmt. In den meisten Beiträgen wurden zwar überwiegend einfache Formulierungen verwendet, aber ab und zu sind relevante, themabezogene Wörter aufgetaucht, wodurch der Wortschatz des Lesers eventuell erweitert werden kann.

Insgesamt hat WB6 bereits in der zweiten Einheit des Kurses sehr fleißig mit vielen Komponenten der Online-Phase gelernt: IAÜ, Community „Deutsch für dich“, Wiki und Forum. Trotz seiner Unzufriedenheit mit Wiki- und Forum-Aufgabe sagt er am Ende des Interviews, dass er das mag / „*Em thấy thích*“. Die Gründe finden sich teilweise bei der Beurteilung des Deutschlernens mit den IAÜ: „*Làm bài tập trên trang web đấy à? Được rèn luyện nhiều hơn và thực chất học trên lớp vẫn là chủ yếu, còn đấy chỉ rèn luyện những kiến thức lại (I: ừ), những kiến thức mình học trên lớp mình ôn, có thể ở trên lớp đã học rồi về nhà có khi còn nhớ mang máng, làm trên đấy thì nó lại khắc sâu hơn thôi.* #00:08:08-7#“. Für ihn ist es klar, dass er größtenteils durch den Präsenzunterricht lernt. Allerdings hat er auch festgestellt, dass er das Gelernte in der Online-Phase üben und dadurch besser im Kopf behalten kann. Was er im Präsenzkurs vermittelt bekommt, kann er manchmal teilweise wahrnehmen. Von vornherein war im BLK vorgesehen, dass die Online-Phase hauptsächlich als eine Alternative für alle KTN zur individuellen und effektiven Wiederholung und Erweiterung des Gelernten dient. Dieses Ziel wird im Evaluationsbogen als eines der drei wichtigsten Potenziale des Deutschlernens mit dem BLK genannt (vgl. Kap.5.2.1 und 7.6.1).

Außerdem hat er im Interview auf die Frage geantwortet, warum er Online-Lernen wie in der Community „Deutsch für dich“ mag:

„WB6: Bởi vì nó (web ‚Deutsch für dich‘) cũng có nhiều vấn đề, thỉnh thoảng em cũng, việc học của em, bình thường em phải gây hứng sự học của mình thì mới tốt được nên em cũng thỉnh thoảng đi đọc báo trên (DW?) hoặc tìm những thông tin đặc biệt có gì hay đấy (I: ừ), vừa đọc em vừa tìm, vừa dịch vừa, như kiểu mình tìm hiểu về văn hóa của một nước khác (I: ừ), lối sống có gì khác với người Việt, có gì hay hơn, nếp sống của người ta có gì tốt hơn (I: ừ) mình có thể học tập người đấy. #00:18:06-2#“

[WB6: Weil es (die Community ‚Deutsch für dich‘) auch viele Probleme hat, manchmal ich, mein Lernen, in der Regel muss ich Lust zum Lernen haben, dann kann ich gut lernen, deswegen habe ich manchmal Zeitung (auf DW [Deutsche Welle]) gelesen oder interessante besondere Informationen gesucht (I: ja), beim Lesen habe ich gesucht und übersetzt, sowas in der Art lerne ich die Kultur eines fremden/anderen Landes kenne (I:ja), ob der Lebensstil anders als bei den Vietnamesen ist, ob was interessanter ist oder ob der Lebensstil etwas Besseres hat (I: ja), ich kann davon lernen.“]

In seinen Aussagen hat er deutlich hervorgehoben, dass er Spaß und Lust am effektiven Lernen hat. Er reflektiert auch, wie er vor dem Einsatz des BLK Deutsch gelernt hat. Nach seiner Mitteilung ist WB6 es gewohnt, selbst zu lernen. Er hat ab und zu Nachrichten auf deutschsprachigen Sendungen wie Deutsche Welle gelesen und zielgerichtet nach besonderen Informationen gesucht. Beim Lesen hat er versucht, zu übersetzen und Informationen zu recherchieren. Dadurch kann er etwas über die Kultur eines anderen Landes lernen, mit der vietnamesischen vergleichen sowie „gute“ Ding davon lernen. In diesem Zusammenhang können seine Aussagen zum allgemeinen Eindruck mit der Online-Phase bedeuten. Insgesamt lässt sich also festhalten, dass er Spaß beim Deutschlernen online hatte. Was er in der zweiten

Einheit mit der Community „Deutsch für dich“, mit dem Forum und besonders mit der Wiki-Aufgabe in der Online-Phase wahrgenommen hat – z. B.: landeskundliches Wissen über die deutsche Kultur – entspricht seinen vorrangigen Lernmethoden. Allerdings widerspricht das seinem Wunsch nach der Reduzierung der Wiki-Aufgaben.

Im Folgenden wird die Einschätzung von WB6 zum Deutschlernen im ganzen Kurs mit der Online-Phase analysiert, wobei die Frage von Interesse ist, ob sein Eindruck nach dem Kurs ähnlich wie nach der zweiten Einheit ist.

Im Hinblick auf das Selbstlernen mit den IAÜ hat WB6 insgesamt mit sechs IAÜ im Wiederholungsteil und ein paar IAÜ im Erweiterungsteil gelernt. Im Interview nach dem Kurs hat er auf den Vorteil des Selbstlernens in der Online-Phase hingedeutet:

„WB6: Em nghĩ nó [cái khả năng tự học] sẽ tăng lên bởi vì bình thường thì nếu không có trang web thì mình chỉ học với sách giáo, giáo trình ở trên lớp này hay xem ở tờ photo này hoặc là nếu mà đi hoặc là đi tìm tài liệu ở trên những trang web khác thì mất rất mất thời gian nhiều, còn nếu mà trên trang web đấy thì mình có một số nguồn tư liệu sẵn để mình tìm hiểu, chứ không phải đi mất thời gian để đi tìm hay đọc những nội dung nào có liên quan đến phần bài học của mình hay là những phần ngữ pháp mình đang học. #00:03:26-8#“

[WB6: Ich denke, das [die Kompetenz zum Selbstlernen] ist gesteigert, denn in der Regel habe ich ohne diese Webseite nur mit dem Lehrwerk im Kurs gelernt oder Kopien geguckt oder die Materialsuche auf anderen Webseiten ist sehr zeitaufwendig, auf dieser Webseite [der Lernplattform in der Online-Phase] habe ich einige Materialien nur zum Lernen zur Verfügung, es kostet keine Zeit mehr für die Suche oder zum Lesen der Inhalte, die sich auf die gerade zu lernenden Inhalte oder Grammatikstrukturen beziehen.]

WB6 ist der Auffassung, dass er ohne Online-Phase nur mit dem Lehrwerk und ausgeteilten Arbeitsblättern lernt. Wie WB6 in seiner Aussage ausgedrückt hat, kann er angemessene Lernmaterialien bzw. Übungen auf anderen Webseiten suchen, was jedoch viel Zeit kostet.²⁰⁷ Dank der vorhandenen Aufgaben und Übungen in der Online-Phase muss er nicht mehr viel Zeit für die Suche nach Lerninhalten oder Grammatikphänomenen des Präsenzunterrichtes opfern. Ähnliches zum Vorteil des „Zeitsparens durch abgestimmte IAÜ“ in der Online-Phase betont auch IP10, der einen großen Unterschied zwischen den angebotenen IAÜ der Online-Phase mit anderen kostenlosen Übungen sieht. Durch die Online-Phase dachte WB6, dass seine Kompetenz zum Selbstlernen verstärkt werden kann. Dieser Gedanke kann vermutlich im Zusammenhang mit den Möglichkeiten des individuellen Lernens in der Online-Phase stehen, wo WB6 mit seinem eigenen Tempo angemessene Übungen je nach seinem Lernziel aussuchen kann. Die Selbstbestimmung des Lernwegs ermöglicht und setzt gleichzeitig voraus, dass er selbständiger ist, obwohl er zuvor nach seiner Einschätzung ziemlich häufig selbst lernte. Im

²⁰⁷ Nicht nur B6, sondern auch andere KTN wie z. B. IP10 haben geäußert, dass sie die Suche nach (niveau)angemessenen und thematisch abgestimmten Übungen und Aufgaben im Internet viel Zeit gekostet hat (vgl. Kap. 7.2.2). Aus diesem Grund wollte IP10 mit den IAÜ in der angebotenen Online-Phase lernen und empfand dies als effektiv. Außerdem geben z. B. WB2 und WB11 vor dem Kurs auch an, dass sie Schwierigkeit bei der Suche nach angemessenen Aufgaben im Internet hatten, weshalb sie nicht mit dem Fremdsprachenlernen im Internet zufrieden waren (vgl. Auszug 7-5).

späteren Interviewauszug hat WB6 seinem Gesagten teilweise widersprochen:

„I: Ok, rồi thế em có thể trong cái quá trình tự học như thế thì em có thể tự điều chỉnh và phác thảo cái kế hoạch tự học của mình không? #00:04:16-5#

WB6: Em nghĩ khó không, hình như em không bởi vì là lắm khi là em cứ học theo kiểu là khi tìm khi mà lúc nào em thoải mái nhất thì em học thì nó dễ vào hơn, như là em sẽ học hay chọn những cái phần nào mà mình cảm thấy thích thú và hứng thú để học chứ còn không thể là lúc nào cũng chọn một phần lập kế hoạch theo đúng cái này, làm như thế rất là nhàm chán, học cũng không vào nên phải chọn cái phần mà mình dễ, đọc cảm giác thấy thích thú này, làm dễ làm hay là, không phải dễ làm mà là mình làm có hứng thú để làm cái bài đấy mình làm. #00:04:49-5#“

[I: Ok, und findest du, ob du im Laufe des Prozesses zum Selbstlernen [mit der Online-Phase] deinen Lernplan selbst regulieren und erstellen kannst?

WB6: Ich denke „Nein“, wahrscheinlich Nein, weil ich oft lerne, wenn ich finde, wann ich mich am besten fühle, dann ist es einfacher sich das anzueignen, oder ich werde lernen und mir Teile aussuchen, welche mir Lernspaß machen werden, aber es ist mir unmöglich, immer planmäßig zu lernen, so ist es langweilig, das Lernen ist auch nicht möglich, deswegen muss ich Teile wählen, welche ich einfach finde, beim Lesen interessant finde und einfach zu bearbeiten sind oder, nicht einfach zur Bearbeitung, aber ich muss Lust haben, diese Aufgabe zu lösen.]

Einerseits hat WB6 in seiner obigen Äußerung gesagt und bestätigt, dass er je nach seiner Laune und Lust lernt, was seiner Meinung nach effektiv für ihn ist. Auf die Frage, ob er in seinem Lernprozess einen Lernplan erstellen und überwachen kann, hat WB6 mit „Nein“ geantwortet. Das heißt, auf jeden Fall ist er nicht der Typ, der von Anfang an einen Lernplan erstellt und ihn planmäßig und konsequent durchführt. Diese Aussage widerspricht den Merkmalen eines autonomen Lerners. Nach Holec (1979) soll ein autonomer Lerner in der Lage sein, Verantwortung von der Planung (Festlegung von Lernzielen) über die Durchführung (Festlegung der Inhalte und Vorgehensweise, Überwachung des Lernprozesses) bis hin zur Evaluation seines Lernprozesses zu übernehmen. In der Regel sollen sie einen eigenen Lernplan erstellen, durchführen, überwachen und bewerten. Anhand seiner Aussagen zu seinen außerunterrichtlichen Lernroutinen ist festzuhalten, dass WB6 die Vorgehensweise des autonomen Lernens noch nicht richtig verstanden hat. Er hat in seiner Aussage planmäßiges Lernen langweilig gefunden und die bedeutende Rolle eines Lernplans und der Durchführung und Überwachung vernachlässigt

Daneben hat WB6 noch impliziert: „*Thì nếu không có trang web thì em nghĩ sẽ em phải mất nhiều thời gian hơn chứ còn tốt hơn thì.*“ Ohne Online-Phase musste er viel Zeit für die Suche nach geeigneten Übungen und Materialien investieren. Er ist sich unsicher, ob das selbstgesteuerte Lernen mit IAÜ in der Online-Phase für ihn besser ist. Außerdem hat WB6 sich beklagt, dass sich IAÜ und Übungen im Arbeitsbuch ähneln („*nó giống như bài tập uestung ở trên lớp*“) und angeregt, dass Lerninhalte des Präsenzunterrichts in anderen Übungstypen angeboten werden sollten („*bài tập khác hoặc bài tập nâng cao hoặc là bài tập gì đấy nó khác đi ở trên lớp*“).²⁰⁸ Die Ähnlichkeit der lehrwerkbegleiteten IAÜ in der Online-Phase mit

²⁰⁸ Zu der Meinung von WB6 zu angebotenen IAÜ in der Online-Phase und zu seinem Wunsch nach anderen Übungstypen ist bemerkenswert, dass circa zehn Übungstypen in den IAÜ der Online-Phase integriert und auch

Übungen im Arbeitsbuch gilt für ihn und einige KTN als deutlicher Nachteil und hat negativen Einfluss auf ihre spätere Entscheidung zum Weiterlernen mit IAÜ.

In der Online-Phase hat WB6 zwei Wiki-Aufgaben in der Gruppe mit IB15 fast alleine gemacht, weil IB15 aus technischen, medialen sowie gesundheitlichen Gründen nicht aktiv teilnehmen konnte. Mit der Gruppenarbeit ist WB6 auf einige Schwierigkeiten gestoßen, was ihm nicht zufriedengestellt hat (vgl. Kap. 9.3.3). Ausgenommen von den genannten Schwierigkeiten mit der ersten Wiki-Aufgabe in der zweiten Einheit hat WB6 besonders auf Kommunikationsschwierigkeiten in der Gruppe hingedeutet. In der außerunterrichtlichen Online-Phase ist es möglich, dass die KTN synchron über Video-Gespräche via FaceTime, Viber oder Skype oder asynchron via Chat, Mail oder Forum kommunizieren. Beim kooperativen Lernen mit IB15 hat WB6 versucht, IB15 über unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten zu erreichen, was allerdings aufgrund des beschränkten Internetanschlusses bei IB15 nicht geklappt hat. Entweder war der Lernpartner nicht online erreichbar oder WB6 musste bei asynchronen Kommunikationskanälen lange auf die Rückmeldung des Lernpartners warten. Außerdem ist die schriftbasierte Kommunikation für WB6 nicht verständlich, auch wenn die Kommunikation auf Vietnamesisch abläuft: WB6 kann das Gewünschte nicht darstellen²⁰⁹, was den Gruppenprozess erheblich behindern kann (vgl. Kap. 9.3.3).

Die Forum-Aufgaben, die den kooperativen Aufgaben zugeordnet werden, bezeichnet WB6 als ein Spiel: „*nó chỉ hầu như là hầu như câu hỏi rất là dễ hoặc là câu hỏi nó không thể đoán ra được thì thảo luận thì nó không thấy ấy*“. In diesem Forum bestehen kaum Diskussionsmöglichkeiten, weil es sich dabei nur um eine Ratefrage und eine kurze Antwort mit dem Namen einer bekannten Person oder eines Films handelt (vgl. Kap. 5.2.4.3). Seine kritische Einschätzung zu den beiden spielerischen Rate-Aufgaben ist deswegen verständlich und legitim, da das digitale Medium, in diesem Fall ein Forum, nicht optimal für sprachliche Kommunikation eingesetzt wird.

andere Möglichkeiten und Übungstypen in der Community „Deutsch für dich“ bereitgestellt sind. Ein Grund für seine Meinung und seinen Wunsch könnte sein, dass er nur eine beschränkte Anzahl der angebotenen IAÜ gemacht hat (vgl. 5.2.3). Er selbst hat angegeben, kaum Zeit in der Community verbracht zu haben: „*Khó bởi vì một số vấn đề mình chưa hiểu (I: à, ok), thú vị bởi vì nó với những cái trang cộng đồng đấy thì có nhiều người cùng học nhưng mà em chưa có thời gian để tham gia để ấy, em sẽ để thời gian sau (I: ok) #00:17:45-7#*“

²⁰⁹ Auch in der Studie von Zibelius (2015) zur Lehrerausbildung im BL-Format haben die KTN außerhalb des Lernkontexts andere Kommunikationswerkzeuge, konkret synchrone Kommunikation per Telefon ausgewählt. Wahrscheinlich aufgrund der hohen Telefonkosten haben WB6 und andere KTN im vorliegenden Projekt netzabhängige Kommunikationswerkzeuge und -anwendungen wie Facebook, FaceTime, Skype bevorzugt (vgl. Auszug 9-9).

Würffel (2010: 1237) findet es erstaunlich, dass es wenige Studien im DaF/DaZ-Kontext zum Einsatz von asynchronen Diskussionsforen im Fremdsprachenunterricht gibt. Immerhin existieren Foren schon seit den Anfangstagen des Internets und sind fast in jeder heutigen Lernplattform verfügbar. Außerdem ist dieses Kommunikationswerkzeug für viele Lernende aus dem Alltagsleben bekannt. Eine der aktuellen Studien zum Forum-Einsatz im Fremdsprachenunterricht wurde von Becker (2018) durchgeführt. Die Autorin untersucht die asynchrone computervermittelte Kommunikation im Landesunterricht an einer schwedischen Universität. Ihre Studie kommt zum Ergebnis, dass die Interaktionsrate der studentischen Beiträge mit zehn identifizierten Diskussionssträngen nicht besonders hoch ist. Nach der Auseinandersetzung mit dem Thema „Asynchrone Online-Diskussionen“ im Fremdsprachenunterricht stellt die Autorin auch fest, dass einige Faktoren Einfluss auf die niedrige Interaktionsrate haben. Die Studierenden interessieren sich in inhaltlicher Hinsicht wenig dafür, was andere in ihren Beiträgen geschrieben haben. Außerdem ist Aufgabenstellung nicht zusammenhängend. Die Fragen im Forum beziehen sich mehr auf das Sachwissen und regen die Studierenden nicht an, darüber zu diskutieren (vgl. Becker 2018: 291ff). Was WB6 mit Forum-Aufgaben erlebt hat, ist bezüglich dieses Ergebnisses ähnlich. Vermutlich kann diese Aufgabenstellung dazu führen, dass nicht viele KTN der drei Kurse an Forum-Aufgaben beteiligt sind (vgl. Kap. 7.1).

Die Schwierigkeiten mit der unverständlichen Aufgabenstellung, mit der Technik, mit dem Textverfassen und mit dem Gruppenpartner führen dazu, dass die erste Wiki-Aufgabe kein schönes Erlebnis für WB6 war, obwohl er nach den beiden Aufgaben den Sinn und den Effekt der handlungsorientierten Wiki-Aufgaben eingesehen hat. Er hat auf die „Verbesserung“ der Grammatik- und Wortschatzkompetenzen hingedeutet, indem er bekannte Wörter und Strukturen in recherchierten Webseiten erkennt bzw. neuerworbene Sprachmittel mit seinen eigenen Wörtern formuliert (vgl. Abb. 9-2, 9.3 Kap. 9.3.2). Daneben findet WB6 das Deutschlernen mit Wiki interessant, weil er viele Dinge aus anderen Präsentationen lernen konnte: *„bởi vì nhiều cái vấn đề mình không biết, qua bài thuyết trình của các bạn mình thấy hay hơn, tức là mình phải tự đi tìm hiểu (I: ừ) về cái vấn đề hay thành phố đấy (I: ok), nó sẽ tốt hơn khi là cứ bị động mình học (...??).“* Dieses Lernergebnis entspricht seinen angesprochenen Lerngewohnheiten im obigen Auszug 7-14, aus dem hervorgeht, dass er sich für landeskundliches Lernen interessiert. Trotz seiner Hinweise auf den Lerneffekt der Wiki-Aufgabe ist WB6 der einzige KTN, der sich aufgrund des großen Arbeits- und Zeitaufwands im nächsten Kurs weniger Wiki-Aufgaben wünscht.

Auch an der Rolle und Effektivität der Online-Phase für sein Lernergebnis in diesem Kurs hat WB6 Zweifel. Er hat seine Lernziele („Verbesserung der Aussprache und des Hörverstehens“) nicht erreicht, was seiner Ansicht nach durch seine unzureichende Lernmotivation und fehlenden Konzentration sowie der beschränkten Lernzeit verursacht wird: „*Cái, do (3) cái động lực của em nó chưa thúc đẩy (...??), em đang có việc riêng, công việc (I: à, ok), em chưa tập trung hết cỡ vào việc học tiếng Đức được.*“ / „Das, wegen (3) meiner Motivation noch nicht so hoch ist (...??), ich habe gerade persönliche Probleme und Arbeit (I: ja, ok), ich kann mich noch nicht komplett auf das Deutschlernen konzentrieren.“ Allerdings ist in den ausgeführten Datenausgängen an mehreren Stellen im Interview sowie am Ende des Kurses zu erkennen, dass WB6 beim Deutschlernen mit der Online-Phase viele Schwierigkeiten hatte, die ohne großes Bedenken negativen Einfluss auf sein Lernergebnis und seinen Lernprozess ausübte. Aus didaktischer Sicht sind unverständliche Aufgabenstellungen für WB6 besonders problematisch, vor allem in der Wiki-Aufgabe.

WB6: Khó khăn thì bây giờ vốn tiếng Đức của em nó chưa được nhiều nên là có khi em chưa hiểu hết được những cái đề bài hay là những cái phần trên trang web đấy, em chỉ dịch nghĩa là mình chỉ cần mang máng nó là như thế này hoặc là dựa vào một số từ, bắt từ đấy để em hiểu được yêu cầu của đề bài hay là. #00:02:01-5#

[WB6: Was Schwierigkeiten angeht, denke ich, dass mein Deutsch noch nicht so gut genug ist. Deshalb konnte ich manchmal die Aufgabenstellung oder einige Teile auf der Webseite nicht ganz verstehen. Ich habe dann übersetzt, um es nur ungefähr zu verstehen, oder bezogen auf einige Wörter, die ich kenne, habe ich versucht, die Aufgabenstellung zu verstehen.]

WB6: Hiểu những ý chính. #00:02:00-9#

WB6: Em nghĩ là khi không hiểu hết được thì khi mình làm bài tập hay một số cái vấn đề tự nhiên không hiểu không làm được, không muốn làm nữa í ả, còn những cái phần nào hiểu được thì làm rất dễ rất là nhanh, không phải một số cái bài tập giống như kiểu dạng Übung thì có cái phần làm bài tập thì những cái bài đấy rất là dễ, nhìn vào các phần đấy làm, nhìn phát là em biết cách làm thì nó rất là dễ, không phải bài kia phải ngồi mò rồi dịch để tìm hiểu xem như nào. #00:02:47-0#

[WB6: Die wichtigen Informationen verstanden.]

[WB6: Ich denke, wenn ich bei der Aufgabenbearbeitung nicht alles verstanden habe oder einige Probleme nicht verstanden habe, dann kann ich die Aufgabe nicht machen und will sie nicht mehr weitermachen. Bei verständlichen Aufgaben ist es einfach zu lösen, wie z. B. in Form von Übungen, diese Übungen sind einfach, beim ersten Blick darauf kann ich wissen, was zu tun ist, es ist ganz einfach und nicht wie bei anderen Aufgaben muss ich herum gucken und übersetzen, um zu verstehen.]

Auszug 7-17: Einfluss der unverständlichen Aufgabenstellung auf den Lernprozess

In Auszug 7-17 hat WB6 seine Schwierigkeit mit der unklaren Aufgabenstellung erläutert. WB6 konnte nur einige Wörter darin verstehen. Seine Aussagen zeigen, dass seine beschränkten Deutschkenntnisse für sein Unverständnis mit der Aufgabenstellung verantwortlich sein sollen. Bei WB6 wird sichtbar, dass er als Deutschlernender auf Anfängerniveau die Tatsache nicht akzeptieren kann, dass man nicht direkt alle Wörter verstehen muss. In der ersten Wiki-Aufgabe hat er versucht, die Aufgabenstellung in die Muttersprache zu übersetzen. Jedoch gibt WB6 am Kursende an, dass er nur wichtige

Schlüsselwörter aufgeschnappt hat und sein Verständnis darauf aufbaut, was durchaus eine effektive Lernstrategie ist und von WB6 auch zukünftig beibehalten werden sollte.

Dass WB6 unverständliche Aufgabenstellungen schwierig findet, ist üblich bei Anfängern und vietnamesischen Lernenden. Im Gegensatz zu IP10, der ähnliche Probleme mit unverständlichen Aufgabenstellungen in den IAÜ hatte, aber trotzdem weiter lernte, wollte WB6 besonders bei den Wiki-Aufgaben das Lernen abbrechen und aufgeben. Das unangenehme Gefühl „*sự khó chịu*“ beim Lernen von WB6 wird vermutlich nicht nur von der Aufgabenstellung, sondern in Kombination mit den anderen Faktoren (langsamem Internetanschluss, unerreichbarem Lernpartner) ausgelöst.

Die Darstellung des Lernprozesses von WB6 im Zusammenhang mit seiner Einschätzung zum Deutschlernen mit der Online-Phase skizziert den Gesamteindruck, dass WB6 einen kritischen Blick bzw. eine überwiegend negative Einschätzung zum zusätzlichen Online-Angebot hat. Seine Kritik ist z. B. im Hinblick auf die beschränkten Diskussionsmöglichkeiten in der Forum-Aufgabe durchaus legitim. Auch seine Unzufriedenheit mit obligatorischen Wiki-Aufgaben ist erklärbar, weil er im Laufe des Bearbeitungsprozesses mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert wurde. Unterm Strich ist WB6 trotzdem mit dem Kurs zufrieden und will im nächsten Kurs weiter mit der Online-Phase lernen, weil zusätzliche Materialien und Übungen bereitgestellt sind, wodurch er Zeit sparen kann. Trotz seiner Zweifel an dem Effekt der Online-Phase für sein Lernergebnis ist er doch der Meinung, dass die Online-Phase 20% bis 25% seines Lernerfolg in diesem Kurs ausgemacht hat. Nach seiner Begründung übernimmt die Online-Phase eine ergänzende Funktion für seinen *Lernprozess im Präsenzkurs* („*một vai trò phụ bổ trợ (...) cho quá trình học tập trên lớp của em*“), wobei die Hörfertigkeit, die Grammatikkompetenz und einige Kenntnisse ergänzt werden können. Diese ergänzende Funktion wurde bereits vor dem Aufbau des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam festgelegt und realisiert. Aus diesem Grund ist es nicht erstaunlich, dass die Rolle von dem WB6 sowie von den meisten KTN so wahrgenommen und bewertet wurde (vgl. Kap. 7.7.1).

Obwohl WB6 sich weiter mit der Online-Phase beschäftigen will, lässt sich nicht von der Hand weisen, dass die Online-Phase verbesserungsbedürftig ist. Im Falle von WB6 stellt sich die Frage, wie seine Schwierigkeiten verringert werden können. In Frage kommen verständlichere Formulierungen, klare Anweisungen oder didaktische und technische Maßnahmen zur Optimierung des kooperativen Arbeitsprozesses.

In den Kap. 7.2.1 und 7.2.2 wurden Lernprozesse mit der Online-Phase von den zwei typischen Lernenden IB1 und WB6 aus der Gruppe I und B kohärent mit ihren Einschätzungen

beschrieben, die nicht nur unterschiedlich intensiv mit der Online-Phase gelernt haben, sondern auch divergente Einschätzungen dazu hatten. Die Lernprozesse der typischen KTN in den beiden Gruppen sind in der Tat anders abgelaufen, wobei unterschiedliche Faktoren Einfluss nehmen. Diese Faktoren bzw. diese Unterschiede zwischen IB1 und WB6 können eine (zentrale) Rolle für ihre Einschätzung zu der Online-Phase spielen. Wichtig dafür sind Faktoren wie Eigenmotivation, Disziplin und Ausdauer, welche Launer (2008) und Rösler (2003) als entscheidende Eigenschaften eines erfolgreichen (Online) Selbstlernalers bezeichnen. Während IB1 fleißig und routinemäßig mit der Online-Phase gelernt hat, wollte WB6 nicht planmäßig lernen. Dadurch wird die intensive Beschäftigung mit der Online-Phase von IB1 in überzeugender Weise erklärt. In ihren Lernprozessen ist daneben deutlich zu erkennen, dass die Erlebnisse mit der Online-Phase – sowohl die wahrgenommenen Vorteile als auch die erlebten Schwierigkeiten – ihre Lernprozesse, -ergebnisse und anschließend ihre Einschätzungen zur Online-Phase sowie dem BLK beeinflusst haben. Die beiden haben am Anfang recht positive Eindrücke mit der Online-Phase geäußert. Im Vergleich zu IB1 wurde der Lernprozess von WB6 später vom Zeitmanagement, persönlichen Problemen und von der Gruppenarbeit erheblicher behindert. In Hinsicht des Sprachlernens ist IB1 z. B. beim Umgang mit neuen Wörtern erfolgreicher (Bedeutungerschließung aus dem Kontext), während WB6 damit Probleme hat und sich über die unverständliche Aufgabenstellung beschwert.

Anhand dieser Beschreibung wird klar, dass sowohl Potenziale als auch Schwierigkeiten von den beiden Lernenden genannt wurden. Bei IB1 überwiegen die Potenziale alle Schwierigkeiten, bei WB6 ist es umgekehrt. Nachfolgend werden die angesprochenen sowie weitere Potenziale und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit der Online-Phase aus der Sicht anderer KTN analysiert.

7.4 Potenziale und Schwierigkeiten im Überblick

In Kap. 3.2.4 wurde deutlich, dass sich Potenziale und Schwierigkeiten des BLK in vier Dimensionen befinden können: gesellschaftlicher und politischer Dimension, ökonomischer Dimension, technischer Dimension und pädagogischer Dimension. Im vorliegenden Kapitel werden nur drei Dimensionen berücksichtigt, weil die potenzielle Zielgruppe Deutsch nicht aus gesellschaftlichen oder politischen Gründen lernen, sondern aus persönlichen Gründen, meistens zum Zweck des Studienaufenthalts in Deutschland (vgl. Kap. 5.1.1). Aus diesem Grund wird die gesellschaftliche und politische Dimension nicht beschrieben. Sie kann aber durchaus wertvoll sein, bspw. aufgrund geografischer Lagen, Epidemien oder Inklusionsgedanken (vgl. Kap. 3.2.4.1).

Bei der Beschreibung von Potenzialen und Schwierigkeiten im vorliegenden Kapitel wurde vorwiegend die didaktische Dimension fokussiert, wodurch ein Mehrwert des Einsatzes zum Fremdsprachenlernen entsteht. Jedoch ist anzumerken, dass die didaktische eng mit der ökonomischen und technischen Dimension verknüpft ist. Beispielsweise ermöglichen es technische Vorteile, jederzeit, überall und nach eigenem Tempo zu lernen. Diese Darstellung liefert erste Beweise und Daten über Potenziale und Schwierigkeiten dieser drei Dimensionen. Durch diesen Überblick kann die zentrale Frage aus Kap. 7.3 beantwortet werden, in welcher Dimension Potenziale und Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit BLK bei Gruppe I und W mehr oder weniger zu finden sind. Darauf basiert erfolgt die Auswahl von bestimmten Aspekten sowie eine detaillierte Auswertung mit einzelnen Aspekten bzw. mit den dazugehörigen Gründen in Kap. 7.4.

An den letzten Unterrichtstagen jedes Kurses haben die KTN drei wichtige Vorteile und Potenziale²¹⁰ und drei große Schwierigkeiten für sie beim Deutschlernen mit der Online-Phase in Evaluationsbögen notiert. Die nachstehende Tabelle fasst ihre Notizen nach Dimensionen geordnet zusammen:

Gruppe I (8 KTN)	Gruppe W14 (14 KTN)
POTENZIALE	
<p>pädagogisch effektiv bei der Wiederholung (2 Nennungen) Sprachliche Fertigkeiten (4 Nennungen) zusätzliches Üben, Wiederholen und Erweitern (4 Nennungen)</p> <p>Abstimmung und Kombination mit dem Präsenzunterricht (1 Nennung) vielfältig (2 Nennungen) motiviert, Spaß (1 Nennung)</p> <p>Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten (1 Nennung)</p> <p>kooperatives Lernen (1 Nennung) Selbstlernkompetenzen (1 Nennung)</p> <p>Online-Tutor (1 Nennung)</p>	<p>pädagogisch effektiv bei der Wiederholung, (3 Nennungen) Sprachliche Fertigkeiten und Lernbereiche trainieren (10 Nennungen)</p> <p>Abstimmung und Kombination mit dem Präsenzunterricht (1 Nennung) vielfältig (2 Nennungen) Feedback (1 Nennung)</p> <p>Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten (3 Nennungen)</p> <p>kooperatives Lernen (6 Nennungen) Selbstlernkompetenzen (1 Nennung) Medienkompetenz (2 Nennungen)</p>

²¹⁰ Im vorliegenden Projekt können Potenziale und Vorteile gleichwertig betrachtet werden, wobei es sich sowohl um den Soll- als auch den Ist-Zustand der Potenziale und Schwierigkeiten handelt. Im letzten Evaluationsbogen sollen die KTN drei große bzw. wichtige Vorteile und Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit dem BLK nennen, welche sie tatsächlich im Kurs erlebt haben oder vielleicht aus zeitlichen Gründen noch nicht erlebt haben aber vermuten können (vgl. WB6 in Kap. 7.3.2).

ökonomisch/technisch praktisch, schnell zugänglich (5 Nennungen) zeitlich flexibel (4 Nennungen)	ökonomisch/technisch schnell (1 Nennung) zeitlich u. örtlich flexibel (3 Nennungen) lebendig, mehr Spaß (1 Nennung) übersichtliche Gestaltung von Grammatik, Wortschatz und Kenntnissen (1 Nennung) benutzerfreundliche Webgestaltung (1 Nennung)
SCHWIERIGKEITEN	
pädagogisch (4 Nennungen) unverständliche Aufgabenstellung (1 Nennung) Anzahl der Aufgaben (1 Nennung) Qualität der Aufgaben: langweilig (1 Nennung) problematisches Feedback (1 Nennung) technisch (12 Nennungen) einsprachige Arbeitssprache (2 Nennungen) komplexe Ausführung der Funktionen (3 Nennungen) einzelne Probleme mit Funktionen bzw. Tools (5 Nennungen) langsamer Internetanschluss (2 Nennungen)	pädagogisch (5 Nennungen) unverständliche Aufgabenstellung (1 Nennung) viele neue Wörter (1 Nennung) Qualität der Aufgaben: langweilig, keine Lust (2 Nennungen) komplexe Community (1 Nennung) technisch (15 Nennungen) einsprachige Arbeitssprache (2 Nennungen) komplexe Ausführung der Funktionen (3 Nennungen) problematisches Layout (1 Nennung) einzelne Probleme mit Funktionen bzw. Tools (7 Nennungen) langsamer Internetanschluss (2 Nennungen) persönlich keine Zeit (3 Nennungen)

Tab. 7-4: Zusammenfassung der genannten Potenziale und Schwierigkeiten des BLK in den Evaluationsbögen (vgl. Anhang 13)

Die Anzahl von Nennungen in Tab. 7-4 zeigt deutlich, dass sich die Potenziale in den beiden Gruppen überwiegend um den didaktischen und ökonomischen Aspekt des Deutschlernens mit BLK drehen. Obwohl die weniger intensiven KTN nicht häufig mit dem BLK gelernt haben, konnten sie trotzdem einige wichtige didaktische Vorteile erkennen, die größtenteils ähnlich wie bei intensiven KTN sind. Darüber hinaus ist die große Anzahl von Nennungen ökonomischer Vorteile der Gruppe W14 auffällig, was allerdings verständlich ist, weil sie mit 14 KTN deutlich größer als die Gruppen der intensiven (8) ist. Durch den geringen Kontakt sind für sie auf den ersten Blick hauptsächlich ökonomische und technische Vorteile sichtbar.

In Tab. 7-4 finden sich 18 Nennungen der intensiven KTN und 29 Nennungen der KTN der Gruppe W14 zu didaktischen Vorteilen. Im Hinblick darauf haben viele KTN der beiden Lernergruppen im Evaluationsbogen notiert, dass sie mit dem BLK Deutsch effektiv wiederholen und vier Sprachfertigkeit bzw. Lernbereiche (Wortschatz, Grammatik) trainieren konnten, wobei sie sich häufiger mit den Lernaktivitäten auseinandergesetzt haben. Außerdem sind insgesamt 11 Nennungen der beiden Gruppen zum Erwerb von Zusatzkompetenzen (selbstbestimmte Lernkompetenz, kooperative Lernkompetenz, Medienkompetenz) zu finden. In Tab. 7-4 implizieren ihre Notizen zu Vorteilen daneben unterschiedliche Gründe. Aus der

didaktischen Perspektive haben z. B. die Vielfalt der Übungen und die inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht, die Erweiterung der Lernmöglichkeiten (Förderung des individuellen Lernens) und der Kommunikationsmöglichkeiten zum effektiven Deutschlernen mit dem BLK beigetragen.

Aus Tab. 7-4 geht hervor, dass die genannten Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit der Online-Phase sowohl zu dem pädagogischen als auch zu dem technischen Aspekt gehören, wobei technische Schwierigkeiten (27) didaktischen Problemen (9) bei beiden Gruppen überwiegen. Dieses Ergebnis sagt nicht aus, dass das Deutschlernen mit der Online-Phase wenige didaktische Probleme bereitet. Jedoch ist festzuhalten, dass technische Schwierigkeiten beim Deutschlernen in der Online-Phase häufig erscheinen. Die KTN wurden dabei befragt, ob sie davon beeinträchtigt oder erheblich im Lernprozess sowie dem Lernergebnis beeinflusst wurden (vgl. Kap. 7.5.4).²¹¹ Daneben geht aus Tab. 7.4 hervor, dass die beiden Gruppen größtenteils ähnliche technische Schwierigkeiten haben: mit der einsprachigen Arbeitssprache, mit der komplexen Ausführung der Funktionen auf der Lernplattform sowie mit bestimmten Tools und mit dem langsamen Internetanschluss. Bezogen auf die Schwierigkeiten besteht nur der Unterschied zwischen den beiden Gruppen, dass nur drei KTN der Gruppe IB1 eine Schwierigkeit mit dem Zeitmanagement angeben. Alle genannten Schwierigkeiten betrachtet, stellt sich die Frage, warum sie auf diese Schwierigkeiten gestoßen sind. Sind ihre Schwierigkeiten typische Schwierigkeiten beim Fremdsprachlernen mit digitalen Medien, die Deutschlernende weltweit haben? Oder liegt der Auslöser oder die Ursache an der realisierten Online-Phase bzw. der spezifischen Zielgruppe mit kulturbedingten Lerntraditionen, die noch nicht bereit zum anspruchsvolleren Deutschlernen mit digitalen Medien sind. Besonders ist diese Frage für die Optimierung zukünftiger BLK von großer Bedeutung, weil die Schwierigkeiten durch die Antworten möglichst vermieden oder verringert werden können. Im nächsten Kapitel wird dieser Frage dezidiert nachgegangen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass das Deutschlernen mit der Online-Phase in allen Dimensionen sowohl Potenziale als auch Schwierigkeiten hat, was in der Forschung zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien in Kap. 2.2.2 und mit Blended Learning in Kap. 3.2.4 angesprochen wird. Neben den Notizen in Tab. 7-4 werden weitere Potenziale und

²¹¹ Der Einfluss der technischen Schwierigkeiten auf den Lernprozess mit dem BLK ist bei einzelnen KTN unterschiedlich. Einige KTN mit guten Computerkenntnissen und Lernerfahrungen im Internet wie z. B. IH9 können mit diesen Schwierigkeiten konfrontiert werden und diese überwinden, um damit weiter zu lernen. Allerdings haben technische Schwierigkeiten den Lernprozess von nicht wenigen KTN der beiden Gruppen, besonders der Gruppe W verhindert, sodass sie mit dem Lernen aufhören wollten (WB6) und einen schlechten Eindruck bekamen (vgl. Kap. 7.5.4).

Schwierigkeiten von den KTN im Interview erwähnt. Zunächst werden alle Potenziale des Deutschlernens mit der Online-Phase anhand unterschiedlicher Datenquellen in einzelnen Dimensionen analysiert.

7.5 Ökonomische und technische Dimension

Im Kontext des vorliegenden Projekts ist die eingesetzte Lernplattform im Moodle-Format aufgebaut. Wie andere Lernplattformen und Learning Management Systeme (LMS) verfügt diese Lernplattform über die fünf Grundfunktionen nach Schulmeister (2017: 55): „eine Benutzerverwaltung, eine Kursverwaltung, Rollen und Rechtevergabe mit differenzierten Rechten, Kommunikationsmethoden und Werkzeuge für das Lernen“ und „die Darstellung der Kursinhalte, Lernobjekte und Medien in einem netzwerkfähigen Browser“ (vgl. für die konkrete Beschreibung der unterschiedlichen Moodle-Funktionen in Kap. 5.3.6.). Schulmeister (ebd.) bezeichnet das Vorhandensein dieser fünf Funktionsbereiche als unabdingbar, durch deren Realisierung die Qualität des Lernangebots variieren kann. Für den Kontext des Fremdsprachenlernens erscheinen die zwei letzten Funktionen besonders wichtig, weil sie direkt mit dem Erwerbs- und Lernprozess einer Fremdsprache verbunden sind, wie Tab. 7-4 in Bezug auf die pädagogische Dimension belegt: vielfältige Aufgaben oder die Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten werden dort als Potenziale der Online-Phase bezeichnet. Darüber hinaus zeigen die Notizen in Tab. 7-4 auch, dass die technische Realisierung des Lernangebots in der Online-Phase neben dem Potenzial in direktem Bezug zu Lernprozess und Lerninhalten steht und von großer Bedeutung ist. Entweder wurde die technische Realisierung als ein ökonomischer Vorteil zum effizienten Deutschlernen oder als ein beeinträchtigendes Hindernis für den Lernprozess von den KTN bewertet.

Aus Kap. 5 geht hervor, dass die technische Realisierung des zusätzlichen Lernangebots aus praktischen Gründen nicht allseitig erfolgreich war. Die Gestaltung der Lerneinheiten im Kursraum ist größtenteils von der vorhandenen Lernplattform abhängig und im Hinblick auf Farben, Layout, Navigationsmenü und Werkzeug beschränkt und nicht änderbar. Der Zugang zu den IAÜ war nicht unmittelbar, weil die Übungen und Aufgaben aus technischen Gründen nicht direkt auf der Lernplattform eingebaut, sondern als Links oder Tools integriert sind. Obwohl Übungen und Aufgaben nach dem Klicken auf die Links direkt auf der Lernplattform zu sehen und zu bearbeiten sind, müssen die KTN zusätzlich einen Lernvorgang steuern (einmal

Klicken bzw. bei IAÜ Benutzernamen und Passwort eingeben), wodurch der Zugang zu gewünschten Übungen oder Lerninhalten etwas verlangsamt wird.²¹²

Tab. 7-4 zeigt auch, dass die technische Realisierung unterschiedlich von den KTN der beiden Gruppen wahrgenommen und bewertet wird, sowohl vorteilhaft als auch nachteilig. In allen drei Studien sagen nur IP7, WP9, WB7 und IB12 aus, dass die Lernplattform „dễ sử dụng“/ „einfach zu benutzen“ bzw. benutzerfreundlich ist. Diese vier KTN haben ihre Begründung nicht näher erläutert. Allerdings sind ihre Aussagen verständlich, weil diese vier KTN im Interview geäußert haben, dass sie keine oder wenige Schwierigkeiten mit der Lernplattform hatten. Während IP7 keine Schwierigkeiten nannten, hatten WP9, WB7 und IB12 entweder didaktische Schwierigkeiten mit neuen Wörtern und dem Feedback oder technische Komplikationen qua langsamen Internetanschlusses. Diese Schwierigkeiten beeinträchtigen zwar nicht die Benutzerfreundlichkeit der Lernplattform. Im Vergleich zu diesen vier KTN haben nicht wenige andere im Evaluationsbogen zu den drei Schwierigkeiten eingetragen, dass die Lernplattform bzw. der Online-Kursraum nicht benutzerfreundlich ist. Es wird deutlich, dass die Benutzerfreundlichkeit der Lernplattform eine wichtige Rolle für den Lernprozess in der Online-Phase spielt.

Kerres (2013:91) verweist darauf, dass das Technology Acceptance Modell von Vaktesh & Davis (2000) zur Nutzung einer Technologie durch eine Person von zwei Faktoren abhängig ist: „Perceived Usefulness“ (der wahrgenommenen Nützlichkeit) und „Perceived Ease of Use“ (der wahrgenommenen Benutzerfreundlichkeit). Bei dem ersten Faktor handelt es sich um die subjektive Wahrnehmung, wie nützlich die Anwendung einer bestimmten Technologie für die Verbesserung der Arbeitsleistung ist. Währenddessen wird die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit einer Technologie geprüft, „mit wie viel – oder besser mit wie wenig – Aufwand das Erlernen der Nutzung der neuen Technologie verbunden ist“ (ebd.). Dadurch lässt sich sagen, dass die Benutzerfreundlichkeit eine wichtige Rolle für die Akzeptanz bzw. für die Entscheidung der KTN spielt, ob sie weiter mit dem BLK lernen wollen (vgl. Kap. 7.7.2). In der Übersicht von Merkmalsbereichen zur Bewertung von Lernsoftware²¹³ von Mitschian (2004: 62) ist die „technische Funktionalität“ eine der Aspekte des Kriterienbereichs „Medialität“ zur Bewertung von Lernsoftware. Dabei handelt es sich um alle Hilfen der Lernsoftware, die den Umgang mit selbiger erleichtern (vgl. ebd.: 41). Damit kann der

²¹² In meinem Versuch dauern diese zwei Schritte circa zehn bis dreißig Sekunden. Für diejenigen, die sich noch nicht gut deutsche Schriftzeichen merken können, kann es vermutlich länger dauern.

²¹³ Die eingesetzte Lernplattform vom Goethe-Institut ist im Moodle-Format entwickelt, die auch als eine Lernsoftware bezeichnet werden kann (vgl. Kap. 5.3.6).

Lernprozess ohne großen technischen Aufwand ablaufen, z. B. der Zugang zu den gewünschten und angemessenen Aufgaben schneller erfolgen. In Folge dessen wird das Deutschlernen mit den Lernsoftware an erster Stelle in Bezug zum Zeit- und Arbeitsaufwand ökonomisch und effizienter, weil die KTN durch den schnellen Zugang Zeit- und Arbeitsaufwand sparen können. Auch nach Mitschian (ebd.: 62) gehören zum Merkmal „Benutzerfreundlichkeit“ die „Funktionalität der Oberflächen“, „Orientierung im Angebot“ sowie „[i]ntuitiver Zugang und gerechtfertigter Einarbeitungsaufwand“. In mediendidaktischer Forschung wird im Zusammenhang mit der Benutzerfreundlichkeit häufig noch von „Usability“ der Lernsoftware oder Lernplattform geredet, die als „Gütekriterium für die Gestaltung einer Benutzeroberfläche“ bezeichnet wird und Qualitätskriterien wie „die Anordnung von Bedienelementen, die Anzahl notwendiger Klicks oder die Verständlichkeit der angezeigten Bezeichnungen und Dialoge“ umfasst (Richter et al. 2016: 10).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Benutzerfreundlichkeit einer Lernsoftware im engen Zusammenhang damit steht, wie viel oder wie wenig Aufwand das Lernen mit dem BLK, vor allem mit der Online-Phase, erfordert. Der Arbeits- und Zeitaufwand mit einem digitalen Lernangebot sind in technischer Hinsicht damit verbunden, wie die Lernplattform strukturell aufgebaut ist und visuell aussieht, wie die Benutzeroberfläche funktional und effizient genutzt werden kann bzw. wie schnell die KTN zu ihren beabsichtigten Aufgaben kommen können und welche Arbeitssprache(n) zur Verfügung steht. Im Weiteren wird versucht, die Einschätzungen der KTN auf die genannten Aspekte zu beleuchten.

7.5.1 Struktur und Layout der Lernplattform und des Online-Kursraums

Der Moodle-Kursraum bzw. die Lerneinheiten werden strukturell möglichst gleichförmig modularisiert, damit die KTN die Struktur aller Einheiten wiedererkennen können und schnell mit dem Lernangebot zurechtzukommen (vgl. Kap. 5.3.6). In der Pilotstudie sind sechs Einheiten nacheinander, von der siebten bis zur zwölften Einheit von oben nach unten, zu finden. Erst wenn der Präsenzkurs mit einer neuen Einheit beginnt, wird das entsprechende Modul bzw. die neue Online-Einheit freigeschaltet. Die freigeschalteten Module sind immer für alle KTN sichtbar.

Weil der Moodle-Kursraum auf der vorhandenen Lernplattform des Sprachinstituts erstellt wird, kann das Layout des Online-Kursraums kaum verändert werden. Als Kursentwickler kann ich Texte, Abschnittüberschriften, Schriftart, -größe, -farbe einstellen sowie Fotos, Bilder und Werkzeuge bzw. Lerninhalte hinzufügen. In der intensiven Lernergruppe finden IH9, IB4, IB5

und IB10²¹⁴ das Layout der Lernplattform bzw. des Online-Kursraums nur durchschnittlich. IP10 und IB1 stimmen teilweise zu und sagen, dass das Layout nicht übersichtlich für sie ist. Das bedeutet, dass sechs von acht intensiven Lernenden nicht mit dem Layout der Lernplattform zufrieden sind. Ähnliches gilt auch für die Gruppe W14: Sechs der 14 KTN bewerten die Webgestaltung nur mittelmäßig. Außerdem stimmen neun KTN teilweise bis voll zu, dass die Lernplattform für sie unübersichtlich dargestellt wird.²¹⁵ Im Weiteren wird darauf eingegangen, warum die KTN zu der negativen Bewertung des Layouts gekommen sind.

<p>I: [...] Tại sao em chỉ đánh giá nó ở mức trung bình? IH9: Bởi vì em cũng là, em cũng biết một chút ít về (I: ừ) thiết kế web thì em thấy giao diện đấy nó cũng hơi đơn giản (I: à) và nó nên có một, không, có một. Nếu mà nó đơn giản, nếu mà nó, có nghĩa là phần bên cạnh ý ạ (I: ừ), nếu mà, ý em là giao diện ở trên ipad hoặc là iphone các thứ ý ạ nó sẽ bị tràn ra (I: đúng rồi, chính xác) chỉ có một cột thôi (I: chính xác& chính xác) thì nó kéo mãi&mãi&mãi (I: đúng rồi, chính xác), vâng. I: Nó không nhìn thấy cái cột phía bên tay trái này? IH9: Vâng, thì nó hơi bị dài, những cái bài wiki ý ạ nếu mà mình, nhiều khi mình xem lại bài viết của mình xong rồi nó cứ bị dồn hết sang một bên, phía bên phải ý ạ (I: ừ, ừ), nghĩa là chữ nó cứ bị chạy xuống, mình không biết tổng thể nó nhìn như thế nào, có ổn không (I: ok, ok).</p>	<p>I: [...] Warum hast du sie (die Lernplattform) nur befriedigend bewertet? IH9: Weil ich, ich auch etwas weiß (I: ja), über das Webdesign, finde ich das Layout etwas einfach (I: achso) und die sollte ein, nein, ein (haben). Wenn die einfach ist, wenn die, d.h. ein Teil (Navigationsmenü) (I: ja) hat, wenn, ich meine, das Layout ist auf dem I-Pad oder I-Phone usw. verbreitet (I: ja, genau), nur eine Spalte (I: genau&genau), dann muss ich immer weiter&weiter&weiter nach unten scrollen (I: richtig, exakt), ja. I: Da ist keine Spalte auf der linken Seite zu sehen? IH9: Ja, dann ist es etwas sehr lang, bei der Wiki-Aufgabe wollte ich manchmal meinen Text angucken, dann wird der Text nur an eine Seite verschoben, an die rechte Seite (I: ja, ja), d. h. Texte werden nach unten verschoben, ich konnte nicht wissen, wie alles insgesamt aussieht, ob es ok ist (I: ok, ok).</p>
<p>IB1: phần giao diện nên có thêm hình ảnh và âm thanh IB1: Âm thanh, âm nhạc ý ạ (I: ok) thì học nó sẽ đỡ nhàm chán hơn</p>	<p>IB1: das Layout/die Webseite sollte mehr Bilder und Ton haben. IB1: Ton, Musik (I: ok), dann wird das Lernen weniger langweilig</p>
<p>IB5: [...] Hoặc là ví dụ như là có thêm một cái nữa là giao diện của cái trang web thì nó rộng, nó nhiều (I: ừ), thế nhưng mà mình không hiểu hết được cái công cụ hỗ trợ để mình hiểu hoặc cái tìm từ nó hơi khó.</p>	<p>IB5: [...] Oder z. B. es gibt noch ein Ding, das Layout der Webseite ist so groß/breit, so viel (I: ja), aber man konnte nicht alle Hilfswerkzeuge komplett verstehen, um zu verstehen oder Wörter zu finden war es etwas schwierig.</p>

Auszug 7-18: Beurteilung der Gruppe I zum Layout der Lernplattform

In Auszug 7-18 sind Meinungen der intensiven KTN zum Layout der Lernplattform zusammengestellt, wobei IH9 das meiste geäußert hat. IH9 ist ein erfahrener Online-Lerner und hat mitgeteilt, dass er nicht nur grundlegende Computerkenntnisse, sondern auch Kenntnisse zur Gestaltung einer Webseite besitzt. In Auszug 7-18 kann IH9 deswegen seine durchschnittliche Bewertung zu der technischen Realisierung ziemlich konkret erläutern und

²¹⁴ IB10 ist aber der einzige KTN der Gruppe I, der das Layout völlig ablehnt und sagt, es sei unübersichtlich. Im Mini-Interview während des Kurses überschaubar sagt er aber, dass die Webgestaltung für ihn ist („giao diện cũng dễ nhìn“).

²¹⁵ 14 KTN der Gruppe W14 stimmen teilweise bis voll zu, dass das Layout nicht übersichtlich für sie ist; fünf davon stimmen voll zu. Elf von 24 KTN der Gruppe W bewerten das Layout der Lernplattform „durchschnittlich“. Dieses Ergebnis ähnelt dem Ergebnis der Gruppen I und W14.

kritisch betrachten. Das Layout des Lernangebots findet er problematisch, wenn er die Lernplattform mit dem Smartphone oder dem Tablet besucht. Alle Inhalte werden nach links in Form einer Spalte geschoben und IH9 musste deshalb sehr lang nach unten scrollen, bis er einen Überblick des gesamten Wiki-Beitrags bekommt sowie die benötigten Informationen finden und lesen kann.

Computer-Version

Mobile Version



Abb. 7-3: Vergleich der Bildschirm-Aufnahmen der ersten Wiki-Aufgabe in der Computer-Version und in der mobilen Version (Smartphones-Bildschirm)

In Abb. 7-3 sind Bildschirm-Aufnahmen der ersten Wiki-Aufgabe vom Computer und vom Smartphone zu sehen. In der Computer-Version ist die Seite üblich angelegt. In der mobilen Version wird allerdings sichtbar, dass nur ein kleiner Teil der Inhalte des Wiki-Beitrags auf der Lernplattform zu sehen ist. Die Gestaltung und Anordnung der Bedienelemente sieht im Vergleich zu der Computer-Version anders aus: Das Navigationsmenü befindet sich nicht mehr auf dem Smartphone-Bildschirm, weil Smartphone-Bildschirme zu wenig Platz für viele Inhalte haben. Deswegen wird die Lernplattform in der mobilen Version immer länger, wobei weitere Teile des Wiki-Beitrags unten zu finden sind. Wenn IH9 weitere Teile sehen will, muss er lange nach unten scrollen. Dieses lange Scrollen kann ein unangenehmes Gefühl²¹⁶ bei den KTN verursachen und sie beim Lernen stören, was bei WH12 und WB3²¹⁷ auch der Fall war (siehe Auszug 7-19). WH12 und WB3 haben sich über das unendliche Scrollen beschwert, da es die Suche nach bestimmten Aufgaben und Übungen in bestimmten Einheiten erschwert. Daneben

²¹⁶ „Das Scrollen mobiler Seiten führt zum Abbruch!“

²¹⁷ Vgl. Aussagen von WB3 in Auszug 7-19.

ist es mit Smartphones nicht möglich, den gesamten Wiki-Beitrag einzublenden, was IH9 nach der Aufgabenbearbeitung gerne macht. Sein Wunsch ist durchaus berechtigt, weil der Wiki-Beitrag später als Präsentationsmittel bzw. -inhalt im Präsenzunterricht dient.

Auch ein sehr intensiver KTN mit der Lernplattform, IB1, stimmt teilweise zu, dass das Layout für ihn nicht übersichtlich ist. Außerdem wünscht IB1 sich mehr Fotos, Bilder und Ton sowie Musik, damit das Lernen mit der Lernplattform nicht mehr langweilig, sondern lebendiger ist. Währenddessen hat das Layout IB5 nicht zufriedengestellt, weil es zu breit angelegt ist. Im Umgang damit konnte IB5 nicht alle Hilfswerkezeuge (vermutlich im Navigationsmenü) und ihre Funktionen komplett verstehen und damit mutmaßlich nicht zurechtkommen, was eigentlich den Umgang damit bzw. den Online-Lernprozess fördert (vgl. IH9 in Abb. 7-18)²¹⁸.

Nicht nur die intensiven KTN, die sich länger mit der Lernplattform beschäftigt haben, sondern auch die Gruppe W ist mit dem Layout unzufrieden. Die Meinungen dieser Lernergruppe zum Layout des Online-Kursraums sind im folgenden Auszug zu finden.

<p>WB18: Giao diện thì phải đẹp hơn (I: ok) và nó phải khoa học hơn. I: Ví dụ? WB18: Ví dụ cô không trình bày theo một hàng như thế (I: ok), nhìn vào rất là phức tạp, cô trình bày theo các mục như là hoeren này, sprechen này (I: chia ra thành các kĩ năng?) ja, thành một, hai, ba, bốn gì đấy (I: ok), xong ai cần phần gì thì nhấp vào xong, rồi nhấp vào đấy nó lại chia ra (I: rồi), lektion này lektion kia.</p>	<p>B18: Das Layout muss schöner sein (I: ok) und es muss übersichtlicher sein. I: Ein Beispiel? B18: Z. B. Sie gestalten nicht mehr so in einer Reihe/waagerecht (I: ok), es wirkt sehr kompliziert, Sie gestalten nach Kategorien wie Hören, Sprechen (I: nach Fertigkeiten kategorisieren?) ja, in eine, zwei, drei oder vier (Kategorien) (I: ok), dann kann jeder drauf klicken, was er braucht, da wird wieder eingeteilt (I: ja), diese Lektion oder andere Lektion.</p>
<p>I: Rồi em cũng nói một cái này là giao diện chưa thuyết phục, vừa thiếu nhưng lại vừa thừa? (WB3 cười hi hi) Thế thừa ở chỗ nào mà thiếu ở chỗ nào? WB3: Dạ, em nghĩ nó là, trước em bảo là đưa những phần to to rồi những phần nhỏ (I: à, ok), nghĩa nói chung là, trông nó gọn gàng ở bên ngoài (I: chứ không dàn trải hết), vâng, nó không dàn hết thế, lúc mà mình vào phải kéo xuống hết tìm mãi mới tìm thấy (I: rồi), nhiều khi không tìm thấy bài wiki ở đâu, hóa ra sau em phải nhìn đề mục, em mới phát hiện có cái đề mục to đùng ở đây, rồi tìm thì tìm được. I: À, ok, rồi. Nhưng mà cô đã sắp xếp theo bài rồi cơ mà?</p>	<p>I: Du hast gesagt, dass dieses Layout nicht überzeugend ist, sowohl mangelhaft als auch überflüssig? (B3 lacht hi hi) Dann wo ist es mangelhaft und wo ist es überflüssig? B3: Ja, ich denke, zuvor habe ich gesagt, dass größere über kleinere Teile geordnet werden sollen (I: ah, ok), im Allgemeinen sieht es von außen übersichtlich/ordentlich aus (I: nicht breit angelegt/ausstreckend?), ja, es soll sich nicht so erstrecken, beim Einloggen muss man nach ganz unten scrollen, um das Gewünschte zu finden, manchmal konnte ich die Wiki-Aufgaben nicht finden, danach muss ich nach dem (Navigations-)Menü suchen und habe das große Menü entdeckt, dann muss ich suchen. Endlich habe ich das Gewünschte gefunden.</p>

²¹⁸ Das Navigationsmenü fungiert als ein Orientierungswerkzeug, mit dem Lernende schneller an das herankommen können, was sie in diesem Moment brauchen.

WB3: Vâng, em cũng biết sắp xếp theo bài rồi. Nhưng nhiều lúc kéo không biết (nó ở đâu?) (cười).	B3: Ja, ich wusste schon, dass nach Einheiten gestaltet wird. Aber manchmal weiß ich beim Scrollen nicht (wo es ist?) (lachend).
<p>WH12: phân bài tập của bài học gần nhất nên được đưa lên phía trên</p> <p>WH12: Vâng, vì, thực ra em thấy (I: Tại sao lại chỉ ở mức trung bình?) giao diện nó hơi khó nhìn một tí (I: ừ), kiểu những cái bài, phân bài tập của bài tiếp theo nó bị đẩy xuống dưới (I: ừ) thì mỗi lần làm bài tập em phải kéo tí xuống dưới (I: ừ), với cả có một số cái thông tin cô gửi tin nhắn lên thì nó nằm phía bên này, thường thì em không để ý (I: ừ), phải đến mấy tuần sau em mới biết là có cái tin nhắn.</p>	<p>H12: die Übungen der nächsten Lektion/Einheit sollen nach oben gestellt werden.</p> <p>H12: Ja, weil, eigentlich finde ich (I: warum nur befriedigend?) das Layout etwas unübersichtlich (I: ja), wie etwa die Übungen der nächsten Lektion, die sind nach unten verschoben (I: ja), dann musste ich beim Lernen nach ganz unten scrollen (I: ja), und einige Informationen haben Sie (die Tutorin/Forscherin) als Nachricht geschickt, die auf dieser Seite (auf der linken Seite) liegen, meistens habe ich nicht darauf geachtet/sie nicht bemerkt (I: ja), erst nach ein paar Wochen habe ich gewusst, dass es diese Nachrichten/Informationen gab.</p>

Auszug 7-19: Negative Beurteilungen der Gruppe W14 zum Layout der Lernplattform

In Auszug 7-19 sind verfügbare Aussagen einiger KTN der Gruppe W14 zum Layout der Lernplattform, die auf eine negative Wahrnehmung einiger KTN der Gruppe W14 bezüglich des Layouts der Lernplattform hindeuten. Laut IB1 ist eine Lernplattform ohne Ton/Musik für WB18 nicht lebendig und langweilig, was WB18 leicht einschlafen lässt: „không có nhạc dễ buồn ngủ“/„ohne Musik ist es leicht/schnell einzuschlafen.“. WB18 wünscht sich wie IB1 und WB2 auch mehr „hình ảnh, âm thanh sống động gì đấy“/„lebendige Bilder oder Töne“. Die meisten KTN teilen die Meinung, dass die gleichförmige Struktur der Lernmodule zu monoton ist. WB18 (vgl. Abb. 5-2) findet das Layout der Lernplattform etwas kompliziert, weil viele kleine Teile gleichzeitig vor die Augen treten. Er schlägt vor, dass die Lerninhalte im Online-Kursraum auf den ersten Blick und Klick z. B. nach vier Sprachfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) geordnet sein sollten. Im ersten Schritt könnten die KTN eine Sprachfertigkeit bzw. einen Lernbereich (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) auswählen. Erst nach diesem Auswahlklick dürften Lerninhalte, Aufgaben und Übungen sichtbar sein, was der Struktur der Community „Deutsch für dich“ entspricht (vgl. Kap. 5.3.5). Wenn alle Übungen gleichzeitig zu sehen sind, können die KTN einen Überblick davon erhalten und gleichzeitig den Fokus verlieren. Zu Kursbeginn sind noch nicht alle Lernmodule zugänglich, sondern sie werden nacheinander freigeschaltet, damit die KTN im ersten Kontakt mit dem Online-Kursraum nicht zu viele Lerninhalte sehen und Angst entwickeln. Trotzdem zeigen die dargestellten Daten, dass das Gefühl, aufgrund vieler Lerninhalte verwirrt und orientierungslos zu sein, immer noch beim Weiterlernen mit der Lernplattform vorhanden ist. Besonders wenn der Kurs weiterläuft, sind mehr Lernmodule frei zugänglich und sichtbar, was für B9²¹⁹ zu viel

²¹⁹ Eindruck von der Lernplattform von B9 im Mini-Interview während der dritten Einheit des Kurses.

B9: Em nhìn thấy nhiều quá, rắc rối em ngại em không xem (cười) (I: à, ok), ví dụ như vậy vì, ví dụ như vào một cái, mình thấy nó chia ra hai, ba mục, nó chia cụ thể ra luôn thì mình (click?) vào đấy thì nó sẽ ra những mục nhỏ

ist. Demzufolge wollte er sich nicht mehr bzw. nicht häufig mit dem Online-Kursraum beschäftigen. Das komplizierte Layout und die lange Liste von Aufgaben im Online-Kursraum hat auch WB3 wahrgenommen, womit er bei der Wiki-Aufgabe Schwierigkeit hatte. Dabei hat er die Orientierung verloren und gar nicht mehr gewusst, wo welche Aufgaben zu finden sind. Er musste sehr lange die Computermouse nach unten scrollen, um Wiki-Aufgaben zu finden. Auf derlei unbequeme und lange Suche soll beim Online-Lernen verzichtet werden, weil das zur Demotivierung und im schlimmsten Fall zum Abbruch führen kann (vgl. Kap. 7.5.4). Ähnliches hat auch WH12 erlebt, wenn er nach Übungen gesucht hat. Unmittelbar nach dem Interview mit WH12 in der ersten Hauptstudie wurde die Reihenfolge der Lerneinheiten in diesem Online-Kursraum und auch in der zweiten Hauptstudie geändert. Die KTN können nun sofort ganz am Anfang das Lernmodul für die entsprechende Lerneinheit finden, mit der sie gerade im Präsenzunterricht lernen, und sie müssen nicht mehr lange nach unten scrollen, um Aufgaben und Übungen zu finden.

Zusammengefasst werde die Struktur und das festgelegte Layout der eingesetzten Lernplattform im Moodle-Format von den meisten KTN der beiden Gruppen eher negativ bewertet. Die Struktur der Lerneinheiten in Form von Lernmodulen ist typisch für die Lernplattform im Moodle-Format, die eigentlich fixiert ist. Die modulare Struktur hat den Vorteil, dass Lernmodule gekoppelt mit entsprechenden Lerneinheiten des Präsenzkurses gestaltet sind. Aufgrund dessen ist es vielleicht leichter, die entsprechende Lerneinheit sowie die beabsichtigten Übungen zu finden. In der ausgeführten Darstellung ist jedoch festzustellen, dass viele KTN der beiden Gruppen diese modulare Struktur nicht mögen, weil sie lange nach unten scrollen müssen und dabei auf Schwierigkeiten bei der Suche bestimmter Übungen gestoßen sind. Ein möglicher Grund für die unerwartete negative Wahrnehmung der meisten

thì lúc đấy thì dễ tìm hiểu hơn nhưng đây là vì, em thấy là cô đề là phần bắt buộc ý ạ, sau đây có cho luôn ba cái đấy thì ok, nhìn thì hiểu đấy nhưng mà xuống dưới ý ạ (cười to) em thấy nó nhiều quá ngại cũng không xem. #00:06:17-8#

B9: À, không phải hơi nhiều bài tập, mà em thấy cô đề nhiều mục con quá ạ, em ngại em cũng không xem. #00:06:25-1#

B9: Bởi vì tính em nó lười (cười nhiều), em thấy nó cứ cứ dài dài là em ngại em không xem. #00:06:50-7#

[B9: Beim Anblick ist das zu viel und zu kompliziert für mich, weshalb ich nicht reingucken will (lachend) (I: Ah, ok), ich denke so weil, z. B. wenn ich eine Option anklicken würde, ...

B9: Achso, nicht, weil es viele Aufgaben gibt, sondern zu viele Suboptionen, deshalb will ich auch nicht reingucken.

B9: Weil ich selbst so faul bin (viel lachend), wenn etwas lang ist, will ich es nicht lesen.]

B15: Cái, cái phần giao diện thì em nghĩ là nên (2) có phần là về nghe, nói, đọc, viết, mỗi cái riêng ra và theo một cái chủ đề gì đấy.

[B15: Was das Layout angeht, denke ich (2), dass die Teile Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben getrennt dargestellt und nach Themen geordnet sein sollten.]

KTN könnte sein, dass sie mit den bisherigen kostenlosen Internet-Lernangeboten zum Fremdsprachenlernen vertraut sind. In diesen Lernangeboten, z. B. auf der Webseite tiengduc.net²²⁰, werden Inhalte hierarchisch strukturiert. Auf den ersten Blick sind z. B. Blöcke zu Lernbereichen wie Wortschatz, Basic-Grammatik, Lernen mit Videos, Deutsch hören etc. zu sehen. Nachdem man einen Lernbereich ausgesucht hat, sind die dazugehörigen Übungen zu sehen. In Auszug 7-19 wurden ähnliche Vorschläge zum Layout der Lernplattform bzw. zu ihrer Struktur von den KTN gemacht, wonach nicht alle Lerninhalte auf einmal auf der Lernplattform sichtbar sein sollten, da dies dazu führt, dass die KTN leicht die Übersicht verlieren.²²¹

Es wird deutlich, dass die Struktur der eingesetzten Lernplattform überwiegend negativ wahrgenommen wird. Das Layout der Lernplattform kann dem Merkmal „ästhetische Gestaltung“ nach Mitschian (2004: 62) zugeordnet werden, bei dem es sich um die Konzeption der Farb- und Formgebung und Zielgruppenadäquatheit sowie Motivationsfunktion handelt. Wie die ausgeführten Datenauszüge zu den Meinungen der beiden Gruppen bezüglich der Struktur und des Layouts zeigen, erscheint die Rolle der Webgestaltung einigen KTN der beiden Gruppen nicht unwichtig. Für KTN wie IB1, WB2, WB18 kann eine andere Lernplattform mit mehr Ton/Musik, Bildern und Farben auch mehr Spaß machen und den Lernprozess motivieren, wie auch Mitschian (ebd.) postuliert. Ihre Anforderungen an eine lebendige Webseite entsprechen ihrem Interesse und vermutlich auch den kognitiven Veränderungen, die sie durchleben, da sie sich in einem Übergangsalter zwischen Jugend und Erwachsensein befinden. Salomon und Mohr (2016: 99) schlagen für die Gestaltung des DaF-Unterrichts mit Jugendlichen vor, „Spaß [zu] zulassen, Aufmerksamkeit [zu] fördern und [zu] üben, üben, üben!“ In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwieweit die Realisierung z. B. mit mehr Ton/Musik sinnvoll für den Lernprozess und für andere KTN ist. Die Frage gilt auch für visuelle Darstellungen mit mehr Fotos und Bildern. Weil das Lernen ein individueller Prozess ist und jeder KTN (visuell mit Bildern oder auditiv mit Musik) anders lernt, ist es nicht möglich, auf der eingesetzten Lernplattform auf alle Lernbedürfnisse von IB1, WB2 oder WB18 einzugehen. In der Zukunft ist eine Rücksichtnahme auf verschiedene Bedürfnisse mit Hilfe der Entwicklung „Künstlicher Intelligenz“ denkbar, durch die KTN dank der erweiterten Adaptivitätsmöglichkeiten auf einer interaktiven Lernplattform eine personalisierte

²²⁰ WB6 hat außerhalb des Präsenzkurses mit dieser Webseite häufig Deutsch gelernt. In einem anderen Interview hat auch B2 die Lernplattform mit anderen Webseiten zum Englischlernen verglichen und ist der Meinung, dass diese überschaubarer und mit Feedback in Farben sowie Wortschatzlernen in Themen benutzerfreundlicher sind.

²²¹ Eigentlich wird der Prozess der Eingewöhnung mit dem Online-Kursraum geplant und durchgeführt: Jede Einheit wird erst dann freigeschaltet, wenn sie im Präsenzkurs begonnen wird.

Lernumgebung je nach ihrer Vorliebe individuell (Farben, Schriftart, Schrittgröße, Bilder, Avatare oder Musik) gestalten.

7.5.2 Funktionalität der Lernplattform

Wie das vorherige Kapitel zeigt, hatten einige KTN Schwierigkeiten mit dem komplexen Layout sowie mit der modularen Struktur der Lernplattform. Allerdings deuten ihre Aussagen auch darauf hin, dass sie die Funktionalität der Lernplattform und der Benutzeroberfläche problematisch finden. Auf der eingesetzten Lernplattform ist die Funktionalität der Oberfläche mittels eines Navigationsmenüs möglich, das direkt auf der linken Seite des Kursraums zu sehen ist und Blöcke mit zentralen Informationen über den besuchten Raum anbietet, wie z. B. Navigation, Personen (KTN), Online-Aktivitäten, Neue Nachrichten. Alle Blöcke können verborgen oder wieder andockt werden, damit nur die für einen KTN jeweils relevanten zu sehen sind. Wichtig und effizient zum Lernen ist das Kursmenü mit einer Auflistung von Lernmodulen: KTN können direkt auf die gerade zu lernende Lerneinheit klicken, die dann sofort angezeigt wird. Damit können sie viel Zeit sparen, da das Scrollen entfällt.²²² Wie dargestellt fällt es IH9, WB3 und WH12 schwer, aufgrund des langen Scrollens gewünschte Aufgaben und Übungen auf der Lernplattform zu finden. Außerdem hatte WH12 Schwierigkeiten mit der „Nachricht der Lehrkraft“ im Navigationsmenü, die er erst nach einigen Wochen der Nutzung fand, weil er seine Emails nicht geöffnet hat.²²³ Eine Alternative dafür wäre, dass die Lernplattform eine weitere Funktion integriert: Beim Einloggen bekämen die KTN durch diese sofort wichtige Informationen, Änderungen, Nachrichten, die nicht mehr zu übersehen wären. Wichtige Infos können auch mit Farben oder Animation hervorgehoben werden.

Ob der Online-Kursraum benutzerfreundlich (*usable*) ist, hängt davon ab, wie schnell die Lernplattform funktional genutzt werden kann: Etwa wie viele Mausklicks es bedarf, um die gewünschte Aufgabe aufzurufen, oder wie verständlich eine angezeigte Bezeichnung/Funktion auf der Lernplattform ist (vgl. Richter et al. 2016: 10).

Aufgrund der Adaptierung der inhaltlich abgestimmten Aufgaben und Übungen aus dem Lehrwerk *studio d*, die vom Verlag bereitgestellt werden, sowie aus technischen Gründen, müssen Übungen, vor allem IAÜ der Online-Kursräume, direkt mit der Moodle-Seite des Verlags und mit anderen Webseiten (Podcast, Community „Deutsch für dich“) verlinkt werden

²²² Einige KTN kennen die Funktion des Kursmenüs nicht, haben aber Problem mit dem Scrollen und sind damit unzufrieden.

²²³ Die Nachrichten werden von der Lehrkraft über die Lernplattform gesendet. Diese können die KTN per Email einsehen und/oder direkt auf der Lernplattform lesen.

(vgl. Kap. 5.3.6). Um die gewünschten Aufgaben zu bearbeiten, müssen sich die KTN auf der Lernplattform einloggen, den Kurs auswählen, die Lerneinheit suchen und auf die gewünschte Aufgabe oder Übung klicken. Bei IAÜ müssen sie sich noch einmal in den Moodle-Kurs des Verlags einloggen. Erst dann können sie beliebige Übungen in einem Pop-Up-Fenster bearbeiten. Der ganze Ausführungsprozess umfasst ca. sechs Mausklicks²²⁴, was für IB4 und IB5 schwierig und zu viel ist („một số kết nối hơi phức tạp, bất tiện“, „nhiều thao tác khó này“; vgl. Auszug 7-22 von IB5). Das gilt auch für WB8 und H6²²⁵, wie der folgende Auszug zeigt:

WB8: A, vì mới đầu mới tiếp xúc nên là em cũng không quen lắm (I: Ähm), nhưng sau dần dần thì, chứ còn mấy cái hi hi (cười) em vào cũng không được rồi là phải làm cái gì đấy nên em cũng thấy là hơi phức tạp một chút. #00:07:14-2#

WB8: ừm, thì nhiều lúc mạng không được em cũng không vào được í (I: Ok), rồi như nhớ mặt khẩu phải làm cái gì pop-up em em thấy hơi phức tạp. #00:07:33-4#

[WB8: Ah, denn beim ersten Mal bin ich nicht wirklich daran gewöhnt (I: Ähm), aber danach allmählich, und einige Dinge (lächelnd) konnte ich nicht machen, deswegen finde ich es ein bisschen kompliziert.

WB8: Ähm, manchmal ging das Netz nicht, deswegen konnte ich mich nicht einloggen (I: Ok), und das Passwort und das Pop-up-Fenster finde ich etwas kompliziert.]

Auszug 7-20: Klagen über die große Anzahl notwendiger Klicks zu gewünschten Aufgaben

Die Aussagen von H6 und WB8 in Auszug 7-20 beschreiben Schwierigkeiten mit dem komplexen Zugang zu den IAÜ, besonders im Wiederholungsteil. Dazu sagt H6, dass er dem Umgang mit der Lernplattform schwierig findet, weil er nicht gut mit dem Computer umgehen kann und selten damit gearbeitet hat. Um einen Account auf der Lernplattform zu erstellen und den Zugang zu einer Aufgabe zu finden, muss H6 andere Mitlernende im Präsenzkurs um Hilfe bitten. Eine ähnliche Meinung vertritt WB8, für den der Umgang mit dem Programm ungewohnt ist und der den Zugang „ein bisschen komplex“ findet. Ab und zu hat es aufgrund des langsamen Internetanschlusses nicht mit dem Einloggen auf die Lernplattform geklappt. War dies der Fall, erschienen bei WB8 ein Pop-Up-Fenster, in das Benutzernamen und Passwort eingeben musste, um zu den IAÜ im Wiederholungsteil zu gelangen. Resümierend besteht der Zugang aus mehreren Schritten, der für unerfahrene KTN wie H6 und WB8 kompliziert und unangenehm ist. Auf jeden Fall wäre es hilfreich, wenn die KTN beim Lernen

²²⁴ Schritt 1: Einloggen in die Lernplattform mit Benutzernamen und Passwort)

Schritt 2: „Meine Kurse“ auswählen

Schritt 3: Passende Einheiten aussuchen

Schritte 4: auf gewünschte Übungen klicken

Schritte 5: Benutzernamen und Passwort eingeben

Schritte 6: die gewünschte Übung vor sich haben und bearbeiten

²²⁵ „H6: Khó, thứ nhất là em không thông thạo máy tính, tức là bình thường em cũng không bao giờ động vào máy tính cả, thế nên là những cái thao tác mở một tài khoản này hay là phải làm các bước này để làm một cái bài (I: ừ), lúc đầu khá là khó phải đi hỏi các bạn trong lớp phải làm như thế nào để làm giống như thế.“#00:01:54-6#

[H6: Schwer, erstens verfüge ich nicht über gute Computerkenntnisse, das heißt, ich benutze normalerweise nie den Computer, daher fiel mir z. B. die Anlegung eines Benutzeraccounts oder die Vorgehensweise bei der Aufgabenlösung (I: Ja) am Anfang recht schwer, sodass ich andere Klassenkameraden um Hilfe bitten musste.]

im Online-Kursraum ein paar Mausklicks sparen könnten und der Umgang insgesamt etwas leichter wäre, wie H6 betont: „H6: Không ạ, ý em là kiểu các, các các cái thao tác ở trên đây ý nó tối giản hết đi ạ“/ „...“ (hs01 Leitfaden h06: 56). Besonders für diejenigen KTN, die noch nicht viele Erfahrungen mit dem Online-Lernen sowie wenige Computerkenntnisse haben, ist all dies unangenehm. Denkbar ist, dass die Ausführung der sechs Schritte bzw. Klicks deutlich länger als das Blättern im Arbeitsbuch und die Suche nach Einheiten und Übungen dauert.²²⁶ Obwohl keine Aussagen zum aufwendigen Umgang mit den IAÜ zu finden sind, indizieren ihre Aussagen in Auszug 7-20, dass der Zugang dazu zeitverschwenderisch ist, was ein möglicher Grund für ihren abgebrochenen Lernprozess mit den IAÜ im Wiederholungsteil sein könnte.

Nicht nur der Zugang zu den IAÜ ist für einige KTN kompliziert, sondern auch die Nutzung einiger Tools wie Wiki. Bei den ersten Wiki-Aufgaben haben H6 und WH7 zusammengearbeitet. Dabei hatten sie nicht nur Schwierigkeiten mit der Anlegung einer neuen Wiki-Seite, sondern auch mit der Copy-Paste-Funktion von Internet-Links im Beitrag (vgl. Kap. 7.5.4), wofür sie viel Zeit investieren mussten und was sie „verrückt gemacht“ („điên hết cả người“). Sie wollten die Bearbeitung letztendlich beenden. Neben der Schwierigkeit mit der Erstellung eines neuen Wiki-Beitrag, die 19 KTN im Laufe des Kurses mindestens einmal hatten, kam es auch bei anderen Funktionen der Wikis zu Problemen, meistens mit dem Hinzufügen von Fotos im Beitrag.

Resümierend zeigen die dargestellten Daten, dass viele KTN Schwierigkeit mit dem Zugang zu IAÜ sowie dem Umgang mit dem Wiki hatten, was ihren Lernprozess in der Online-Phase erheblich und negativ beeinflusst hat. Damit ist auch belegt, dass technische Schwierigkeiten keine geringfügige Rolle spielen. Für den nächsten Einsatz muss deswegen überlegt werden, wie technische Schwierigkeiten verhindert werden können. Somit können die KTN Ärger, Zeit und Aufwand sparen und im Gegenzug mehr Zeit für den Spracherwerb investieren.

7.5.3 Einsprachige Arbeitssprache

Wie bereits angesprochen wurde der Online-Kursraum auf der vorhandenen Lernplattform des Sprachinstituts angelegt. Aus diesem Grund bleibt die angebotene Arbeitssprache unverändert, weshalb die KTN vor allem mit der deutschen Sprache arbeiten müssen. Das gilt auch für integrierte IAÜ, kooperative Aufgaben und Podcasts. Nur in der Community „Deutsch für dich“ können sie die Arbeitssprache auswählen, entweder Deutsch oder Englisch. Allerdings wird Deutsch als einzige Sprache in der Aufgabenstellung angeboten. Für die KTN des

²²⁶ Beim Arbeiten mit dem Buch müssen die KTN allerdings ihre Lösungen mit dem Lösungsvorschlag im Buch vergleichen, was auch Zeit kostet.

Sprachinstituts wäre dies eigentlich kein großes Problem, weil der Präsenzunterricht überwiegend bis immer einsprachig erteilt werden soll.²²⁷ In kooperativen Aufgaben wird auch versucht, die Aufgabenstellung möglichst einfach und deutlich zu versprachlichen und mit Beispielen zu erläutern (vgl. Kap. 5.2.4.2). Außerdem wird eine mündliche kurze Anleitung vor jeder kooperativen Aufgabe im Präsenzkurs auf Vietnamesisch gegeben. Trotz aller Mühe und Versuche war es für nicht wenige KTN schwierig, alles auf der Lernplattform zu verstehen. Sieben von acht intensiven KTN und 11 KTN der Gruppe W14 stimmen dieser Aussage voll bis teilweise zu, darunter IB1, IP10 und sechs weniger intensive KTN. Auszüge aus den Interviews erläutern ihre Gedanken detaillierter.

IP10: Ồ, có một bài nhưng em làm, em chưa hiểu ý, bài này thì phải (IP10 chỉ vào ipad) (I: bảy chấm mấy?). 7.5 hay sao ý (I: ok), em chả nhớ lắm, có một bài về cái gì nó phù hợp với cái gì (I: ừ), em quên mất giống của nó ở trước (I: ừ), nên là em làm sai nhiều phần đấy. #00:05:57-8#

[P10: Ähm, es gab eine Aufgabe, die ich nicht ganz verstanden habe, vielleicht diese (P10 zeigt auf das Tablet iPad) (I: sieben Punkt was?). Vielleicht 7.5 (I: Ok), ich bin nicht sicher, das war eine Aufgabe, wo man etwas etwas Anderem zuordnen muss (I: Ja), ich habe den Genus vergessen (I: Ja), deshalb habe ich viele Fehler gemacht.]

WP9: Vâng, vì vào đây cũng nhiều tiếng Đức quá nên em cũng chưa hiểu được hết. #00:09:24-6#

WP9: Ja, weil

WB6: Khó khăn thì bây giờ vốn tiếng Đức của em nó chưa được nhiều nên là có khi em chưa hiểu hết được những cái đề bài hay là những cái phần trên trang web đấy, em chỉ dịch nghĩa là mình chỉ cần mang máng nó là như thế này hoặc là dựa vào một số từ, bắt từ đấy để em hiểu được yêu cầu của đề bài hay là.

[WB6: Was Schwierigkeiten angeht, denke ich, dass mein Deutsch noch nicht so gut genug ist. Deshalb konnte ich manchmal die Aufgabenstellung oder einige Teile auf der Webseite nicht ganz verstehen. Ich habe dann übersetzt, um es nur ungefähr zu verstehen, oder bezogen auf einige Wörter, die ich kenne, habe ich versucht, die Aufgabenstellung zu verstehen.]

WB6: Có, một số, thỉnh thoảng những cái (2), lắm khi cũng không hiểu kĩ đề bài, đọc thì cũng thoáng thoáng mang máng ra phải làm thế này (I: ừ, ừ), nhưng mà mình không hiểu kĩ được đề bài, phải làm ý nghĩa chính xác nó là phần gì (I: ừ), [...]

[WB6: Ja, einige, manchmal gibt es Dinge, manchmal habe ich die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden. Durch Lesen habe ich nur ungefähr verstanden, was ich machen soll (I: Ja, ja), aber ich konnte der Aufgabenstellung nicht richtig entnehmen, was ich genau machen muss.]

Auch in der Community „Deutsch für dich“

IH9: Có nghĩa là em chưa hiểu cái cách, kiểu cái cách thức hoạt động của nó (I: nguyên lý hoạt động?), vâng, nếu mà mình muốn tham gia community đấy thì mình vào post một cái thread mới lên (I: ừ), thế là xong hay là mình vào một cái thread người khác đã làm xong rồi, thì mình vào mình thảo luận với người ta hay như thế nào thì em chưa rõ cái. #00:03:38-2#

[H9: Ich habe noch nicht verstanden, wie sie [die Community] funktioniert (I: Prinzipien?), ja, wenn man daran teilnehmen will, muss man einen neuen Diskussionsfaden erstellen (I: Ja), das war´s, oder man soll bei einem von anderen erstellten Diskussionsfaden kommentieren, oder man tritt ein und mit diskutieren, ich wusste das nicht genau.]

Auszug 7-21: Problem mit der einsprachigen Arbeitssprache bzw. mit der Unverständlichkeit beim Lernen in der Online-Phase²²⁸

²²⁷ Zur Politik des Sprachinstituts sei gesagt, dass der Unterricht von Anfang an komplett einsprachig erteilt werden muss, obwohl fast alle Lehrkräfte Nicht-Muttersprachler sind. Das benutzte Lehrwerk sowie zusätzliche Lernmaterialien für den Präsenzunterricht werden ausschließlich in deutscher Sprache angeboten. In der Praxis reden Lehrkräfte im Notfall manchmal auf Vietnamesisch oder auf Englisch (zu nicht-vietnamesischen KTN).

²²⁸ Vgl. Meinung von WP9 in Datenauszug 7-6

Auszug 7-21 zeigt deutlich, dass die KTN nicht nur Schwierigkeiten mit der Unverständlichkeit beim Lernen mit unterschiedlichen Komponenten der Online-Phase hatten. Aufgrund des ungenügenden Verständnisses mit der Aufgabenstellung in den IAÜ sind IP10 viele Fehler unterlaufen, was für IP10 nicht angenehm ist und ein Gefühl der „Unsicherheit“ verursacht, obwohl IP10 im Interview mehrmals angesprochen hat, dass das Problem eher an seiner Verstehenskompetenz liegt. Auch WB6 ist auf ähnliche Probleme mit der Wiki-Aufgabe gestoßen und hatte genauso ein unsicheres Gefühl bei der Aufgabenbearbeitung, wie die Beschreibung seines Lernprozesses mit Wiki in Kap. 7.3.2 zeigt. Der Kommentar von IH9 zu der Community „Deutsch für dich“ impliziert auch, dass IH9 die Art und Weise nicht verstanden hat, wie er sich an bestimmten Aktivitäten in der Community beteiligen kann und soll, z. B. im Forum.

Sowohl auf der Lernplattform, als auch in der Community besteht die Möglichkeit, die Arbeitssprache Deutsch oder Englisch auswählen. In der Tat hat z. B. WB3 die Arbeitssprache auf Englisch umgestellt, wie aus Auszug 7.5.4 hervorgeht. Trotz dieser Umstellung findet er die Abgabe der Schreibaufgabe schwierig (vgl. Kap. 7.5.4).

Das geschilderte Ergebnis zeigt, dass die didaktische Entscheidung für diese Zielgruppe in Bezug auf die einsprachige Aufgabenstellung nicht richtig war. Bei der Konzeption wurde angenommen, dass die Lerngruppe auf dem Niveau A2 mit einer deutschsprachigen Lernplattform und deutschsprachigen Aufgabenstellungen umgehen und zurechtkommen kann. Allerdings zeigen die verfügbaren Daten, dass die einsprachige Arbeitssprache besonders bei schwächeren KTN noch Probleme mit der Lernplattform verursacht, was ihren Lernprozess behinderte (vgl. Kap. 7.6.5).

So stellt sich die Frage, ob die Unverständlichkeit an der schwachen Verstehenskompetenz der KTN oder an unpassenden Aufgabenstellungen²²⁹ und der einsprachigen Arbeitssprache auf der Lernplattform liegt. Die einsprachige Unterrichtsführung existiert seit langem als ein wichtiges Unterrichtsprinzip der „Direkten Methode“ im Fremdsprachenunterricht, wobei die Muttersprache beim Fremdsprachenerwerb möglichst vermieden sowie ausgeschlossen sein soll (vgl. z. B. Faistauer 2010: 16). Seit den 1970er Jahren kritisiert Butzkamm (1973) diese rigorose Einsprachigkeit im Unterricht, weil die Muttersprache den Erwerbsprozess einer Fremdsprache auch fördern kann, z. B. beim Erklären eines Grammatikphänomens auf Anfängerniveau. Butzkamm propagierte seine sogenannte „Aufgeklärte Einsprachigkeit“,

²²⁹ Das bezieht sich etwa auf Schritte in der Aufgabenstellung bzw. die Aufgabenstruktur. Biebighäuser et al. (2012:) schlägt vor, dass Aufgaben mit digitalen Medien kleinschrittig gestellt und angeleitet werden sollen.

wobei die Lernenden Möglichkeiten haben, die Muttersprache als Hilfsinstrument auf dem Weg zum Fremdspracherwerb zu verwenden und in späteren Unterrichtsstunden zunehmend zu reduzieren. Sein Argument gegen die absolute und für die aufgeklärte Einsprachigkeit entspricht dem heutigen Konzept der Lernerautonomie, bei dem Lernende mitbestimmen kann, „wie er den Aneignungsprozess gestaltet und welche Ressourcen er dabei einsetzt bzw. auf welche er zurückgreifen kann“ (Königs 2015: 8). Die Fremdsprachenlerner können sprachliches Vorwissen der Muttersprache und anderer Fremdsprachen aktivieren und verwenden, wenn sie wollen. Diese Entscheidung ist den Lernenden überlassen: Je nach Lernertyp entscheiden sie, ob und inwieweit die Muttersprache für ihren Aneignungsprozess der zu lernenden Fremdsprache förderlich und wirksam ist (vgl. ebd.).²³⁰

Nach der kontroversen Diskussion über das Unterrichtsprinzip der Einsprachigkeit in den letzten Jahren ist man sich nach Butzkamm (2017: 52) heute einig, dass „die Fremdsprache als Arbeitssprache des Unterrichts durchzusetzen ist“ und dass die entwickelten einsprachigen Übungen und Aufgaben²³¹ gewertet werden müssen. Die heutigen Fremdsprachenlehrenden müssen je nach Unterrichtssituation²³² zwischen ein- und zweisprachigen Arbeitsformen wählen. Für den Kontext des Fremdsprachenlernens mit digitalen Aufgaben und Übungen kann die Konsequenz aus der Diskussion gezogen werden, dass die Aufgabenstellung (besonders auf Anfängerniveau) sowie die Arbeitssprache der Lernplattform möglichst zweisprachig/mehrsprachig formuliert sein sollten. Jedoch wirft dieses Ergebnis über die Schwierigkeit mit der Einsprachigkeit auch die Frage auf, ob die KTN weiter mit dieser Schwierigkeit konfrontieren und dabei ihren Umgang üben oder sich auf die Benutzung verweigern und was für sie vielleicht sinnvoller wäre. Eine eindeutige Beantwortung dieser Frage ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich. Auch wenn die angebotene Arbeitssprache einsprachig ist, sollte niveaugemessen²³³ formuliert werden, was mit Hilfe

²³⁰ Kap. 7.3.2 zeigt, dass WB6 selbst eine Entscheidung über Ausmaß und Nutzen der Integration der Muttersprache getroffen hat, da er z. B. die Wiki-Aufgabenstellung ins Vietnamesisch übersetzte.

²³¹ Auch in aktuellen DaF-Lehrwerken finden sich Anwendungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und das Konzept der Lernerautonomie in Bezug auf den Gebrauch der Muttersprache beim Deutschlernen, etwa zweisprachige Wörterlisten und Redemittel (z. B. Schritte Plus). Ist es vielleicht auch sinnvoll, Lerntipps und Lernstrategien und vielleicht Lernzielbeschreibung, auch in der Muttersprache.

²³² Die Erklärung in der Fremdsprache, z. B. für die Bildung der Laute beim Aussprachetraining, wäre sicherlich hilfreich für Sprachlernanfänger.

²³³ Beispiele für einsprachige Erklärungen für bestimmte Bezeichnungen, Funktionen und Tools auf der eingesetzten Lernplattform: „Suche in Foren“, „Einfache Suche von einem oder mehreren Wörtern, die im Text vorkommen. Zwischen den Suchwörtern bitte Leerzeichen eingeben. Gesuchte Begriffe müssen mindestens drei Zeichen lang sein.“

Info zu HTML-Format: „Der HTML-Editor kann benutzt werden, um Inhalte zu formatieren. Um eine neue Seite zu erstellen, geben Sie den neuen Seitennamen in doppelte Eckige Klammern ein, z. B. [[Neue Seite]].“ Sind diese Erklärungen zu komplex bzw. einigermaßen schwerverständlich für Lernende auf dem A2-Niveau?

der zukünftigen Fortschritte der Künstlichen Intelligenz möglich sein könnte: So können die KTN die Arbeitssprache auf der Lernplattform niveaugemäß einstellen.

7.5.4 Beeinträchtigungen durch technische Schwierigkeiten

Beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien ist die technische Dimension sehr wichtig und in bestimmten Fällen sogar von entscheidender Bedeutung für den Abbruch des Lernprozesses. Zu den entscheidendsten gehören Schwierigkeiten mit der technischen Infrastruktur (z. B. mit dem Internetanschluss, vgl. Kap. 3.2.4.4). Es ist davon auszugehen, dass technische Schwierigkeiten auch von der medialen Ausstattung der Zielgruppe und ihren Computerkenntnissen sowie ihren Lernerfahrungen mit dem Online-Lernen abhängen. Somit können mehr oder weniger technische Schwierigkeiten entstehen, die den Lernprozess negativ beeinflussen oder von den KTN überwunden werden können.

Tab. 7-4 zeigt eindeutig, dass mit Ausnahme von IP7 alle aktiven KTN Schwierigkeiten mit der technischen Infrastruktur des BLK und konkret mit der Lernplattform hatten. Im Evaluationsbogen notierten die KTN drei Schwierigkeiten des Deutschlernens mit der Lernplattform im Kurs. Sie sind im unteren Auszug zusammengefasst:

IP7: keine Angaben	
IP10: đôi khi không hiểu hết yêu cầu của bài tập, phần video che mất phần bài làm	IP10: Manchmal kann ich die Aufgabenstellung nicht komplett verstehen, Video versteckt/verdeckt das Bearbeitungsfeld
IH9: không đánh được các kí tự có umlaut và ss, sợ xóa/sửa nhầm wiki của bạn khác, window pop-up bé quá, nếu mở thêm cửa sổ text, video che hết câu hỏi - khó khăn	IH9: Tippen von Buchstaben mit Umlaut und ss (ß) ist nicht möglich, Angst vor dem versehentlichen Löschen oder Bearbeiten der Wiki der anderen, zu kleines Pop-Up-Fenster, beim Öffnen eines weiteren Fensters für den Text verdeckt das Video Fragen – schwierig
IB1: vấn đề về sử dụng internet, đôi khi cảm thấy vẫn còn chán nản, ít bài tập	IB1: Problem mit dem Internetzugang, manchmal fühle ich mich noch langweilig, wenige Aufgaben/Übungen
IB4: nhiều thao tác khó, không thực hiện được, không hiểu tất cả từ ngữ trên trang web	IB4: viele komplexe Durchführungshandlungen, nicht handhabbar, nicht alle Wörter auf der Webseite zu verstehen
IB5: một số thao tác còn khó, không hiểu hết tất cả nội dung trên trang web, một số kết nối hơi phức tạp	IB5: einige Tätigkeiten [zum Umgang mit der Webseite] sind noch schwer, nicht alle Inhalte der Webseite sind zu verstehen, einige Verlinkungen sind etwas kompliziert.
IB12: phần nghe không có phần chữa bài, các phần khác có kết quả nhưng có giải thích lí do	IB12: Höraufgaben haben kein Feedback, andere Aufgaben haben eine Lösung, aber keine Begründung
IB10: bài tập video thường xuyên load rất chậm	IB10: Video-Aufgaben werden sehr langsam geladen

Auszug 7-22: Notizen der Gruppe I in den Evaluationsbögen über drei Schwierigkeiten des Deutschlernens mit der Lernplattform im Kurs

Der Auszug 7-22 gibt einen ersten Überblick der zentralen Schwierigkeiten von Gruppe I beim Deutschlernen mit der Lehrplattform. Demzufolge haben die KTN der Gruppe I zum großen Teil Schwierigkeiten pädagogischer und technischer Art genannt. Zu den erwähnten technischen Schwierigkeiten gehören Probleme mit Umlauten auf der Tastatur, mit dem Internetanschluss, mit dem Pop-Up-Fenster, mit der komplexen Arbeitsweise und mit der deutschen Gestaltungssprache/Arbeitssprache. Durch das defekte landesweite Internetkabel wurde der langsame Internetanschluss bedingt, was besonders problematisch für die Ansteuerung ausländische Webseiten war, zu denen die Lernplattform des Sprachinstituts sowie die deutschsprachigen Webseiten zählen. Die KTN konnten die Lernplattform nicht aufrufen. Auch war die Verbindung zu den Online-Übungen des Wiederholungs- und Erweiterungsteils häufig nicht möglich, worauf in Kap. 8.5.1 erwiesen wird. Auch im Auswertungskapitel mit IAÜ wurden die Schwierigkeiten mit dem kleinen Pop-up-Fenster bei der Video-Aufgabe und mit Umlauten beim Textverfassen mit Wiki von IH9 angesprochen. Von den notierten Schwierigkeiten werden Probleme mit der komplexen Arbeitsweise und mit der deutschen Gestaltungssprache bzw. Arbeitssprache von zwei intensiven KTN genannt: IB4 und IB5 sowie IP10 und IB5. Weil Lernpakete mit IAÜ nicht direkt auf der Lernplattform eingebaut werden können, finden die KTN nur Links zu IAÜ auf der Lernplattform. Indem sie darauf klicken und eventuell Benutzernamen und Passwörter eingeben, erscheint ein Pop-up-Fenster mit IAÜ (vgl. Kap. 5.3.6). IB5 notiert zusätzlich zu der Frage nach Schwierigkeiten: *„muốn mở một cửa sổ bài tập phải làm nhiều thao tác nên đôi khi hơi bất tiện“/ „Zur Öffnung eines neuen Fensters für Übungen müssen viele Handlungen ausgeführt werden, deswegen ist es manchmal unpraktisch“* (vgl. Kap. 7.4.2). Den unbequemen Zugang zu den IAÜ halten nicht nur IB4 und IB5, sondern auch andere KTN der Gruppe W14 für so unpraktisch und kompliziert, dass WB8 und WB13 das Deutschlernen mit IAÜ aufgeben wollten (vgl. Anhang 11, Kap. 8.4.1). Zu der Schwierigkeit mit der Arbeitssprache der Lernplattform haben sich IP10 und IB5 geäußert. Für sie ist die komplette Gestaltungs- und Anweisungssprache in Deutsch schwierig zu verstehen.

Technische Schwierigkeiten hatten nicht nur aktive KTN, die sich intensiv mit der Lernplattform beschäftigt haben, sondern auch KTN der Gruppe W. In ihren Evaluationsbögen sind zahlreiche Nennungen zu konkreten technischen Schwierigkeiten zu finden (vgl. Anhang 12).

Schwierigkeit beim Umgang mit einer einsprachigen bzw. deutschsprachigen Webseite	
chưa quen với việc làm việc bằng giao diện tiếng Đức, chưa quen sử dụng giao diện tiếng Đức; làm theo chỉ dẫn bằng tiếng Đức;	noch keine vertraute Arbeit mit dem deutschsprachigen Layout, kein vertrauter Umgang mit dem deutschsprachigen Layout, mit deutschsprachigen Hinweisen
Schwierigkeit mit dem Umgang der Lernplattform	
cách sử dụng hơi khó, gặp khá nhiều từ mới trên trang web; vẫn còn bỡ ngỡ khi lần đầu sử dụng; khó sử dụng; lúc đầu chưa hiểu về giao diện, không biết vào trang web, không hiểu biểu tượng	schwieriger Umgang, viele neue Wörter, wenig Ahnung beim ersten Mal, schwieriger Umgang, kein Verständnis des Layouts, keine Ahnung von Anmeldung, kein Verständnis der Symbole
Schwierigkeit mit dem Layout	
giao diện chưa thuyết phục, vừa thiếu vừa thừa; nhiều mục quá, gây rối mắt	noch nicht überzeugendes Layout, sowohl mangelhaft als auch überflüssig, zu viele Rubriken, daher verwirrt
Schwierigkeit mit der Internetverbindung	
tốc độ xử lí có lúc bị chậm, mạng schlecht, mạng chậm bài tập video thường xuyên load rất chậm nhiều lúc không vào được do mạng kém sự cố mạng tốc độ mạng kết nối internet	manchmal ging es im Internet langsam, schlechtes Internet, langsames Internet Video-Aufgaben wurden oft sehr langsam geladen Man konnte sich manchmal wegen des schlechten Internets nicht einloggen Netzstörung Netzgeschwindigkeit Internetverbindung
Schwierigkeit mit der Datei	
không up được tệp, không copy paste được; không mở được file bài tập; file bài nhiều khi không mở được	konnte Datei nicht hochladen, nicht kopieren und hinzufügen konnte die Aufgaben-Datei nicht öffnen; Aufgaben-Datei konnte manchmal nicht geöffnet werden
Schwierigkeit mit der Schreibaufgabe als Hausaufgabe	
không tải được một số bài tập, gửi bài viết đi rồi và không biết là đã được chưa; thỉnh thoảng còn gặp trục trặc trong việc gửi bài	konnte einige Aufgaben nicht herunterladen, habe den geschriebenen Text abgesendet, war aber nicht sicher, ob er angekommen ist, es gab manchmal technische Störungen beim Absenden des Textes
Schwierigkeit mit der Wiki	
post bài lên Wiki hay bị mất ảnh	die Fotos gingen beim Hochladen des Wiki-Textes oft verloren

Auszug 7-23: Ausgewählte Notizen Gruppe W zu ihren drei größten Schwierigkeiten beim Lernen mit BLK (vgl. Anhang 12)

Auszug 7-23 zeigt, dass die Anzahl sowie die Vielfalt von technischen Schwierigkeiten dieser Gruppe die der Gruppe I übersteigen. Die meisten sprechen Schwierigkeiten mit dem Layout sowie mit der Gestaltung der deutschsprachigen Lernplattform, mit dem schlechten Internetanschluss, mit dem Zugriff auf Übungen/Aufgaben sowie mit der Textabgabe der Schreibübung an. Im Vergleich zu der aktiven Lernergruppe hatten deutlich mehr KTN der anderen Gruppe Probleme mit der Gestaltung der Lernplattform, wobei sie hiesige Symbole und die Struktur der Lernplattform nicht verstanden haben. Auch den unbequemen Zugang zu IAÜ und den Bearbeitungsprozess mit Wiki finden die KTN dieser Gruppe problematisch. Sie

konnten die IAÜ nicht öffnen und hatten Probleme mit der Copy-Paste in Wikibeiträgen, weil das Wiki-Werkzeug dies aus technischen Gründen nicht akzeptiert.

Im Erweiterungsteil haben viele KTN Probleme mit dem Podcast aus der Reihe „Grüße aus Deutschland“. Unklar blieb, wie sie Podcasts hören, Podcast und Sprechermanuskripte herunterladen und speichern können. Bei der Schreibaufgabe finden sie den Umgang mit Symbolen schwierig. Bei obligatorischen Aufgaben finden einige KTN das Einsenden der Schreibaufgaben problematisch, wie WB3 äußert:

„WB3: Trang web (I: ừ), trang web những cái chỗ mà, kiểu như nhiều bạn vẫn hỏi là không biết là gửi text hay chưa? Đấy, thì lúc gửi thì nó phải ghi dưới „đã gửi“ (I: à, ok). Vâng, lúc em gửi xong nó chỉ có chữ "Edit" là "sửa" ý, thì em cũng biết là cũng gửi rồi nhưng mà nhiều bạn không biết (I: à, ok, rồi), gửi chưa xong rồi không biết như thế nào. „

[WB3: Die Webseite (I: ja), die Webseite hat ein paar Stellen, viele haben gesagt, sie wussten nicht, ob ihr Text verschickt worden ist oder nicht? Das, beim/nach dem Senden muss unten auf der Webseite das Wort „gesendet“ erscheinen (I: ah, ok). Ja, als ich gesendet habe, ist nur das Wort „Edit“, also „überarbeitet“, erschienen, dann wusste ich auch, dass der Text verschickt worden ist. Aber viele wussten nicht (I: Ah, ok), ob es erledigt ist, und daher auch nicht, wie es weiter geht.]

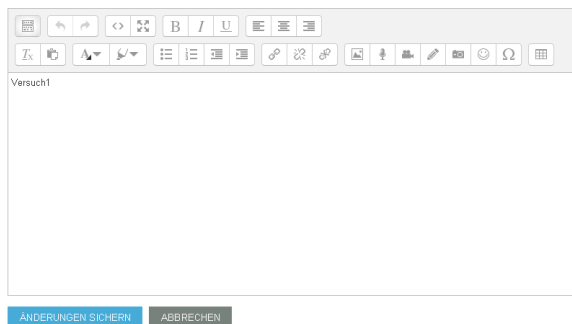
Die Aussage von WB3 im oben dargestellten Auszug informiert darüber, dass andere KTN Probleme bei der Abgabe der Schreibaufgabe hatten. Beispielsweise hat IB12 eine Frage an die Online-Tutorin per Mail geschickt, wie der geschriebene Text zur Korrektur einzusenden sei („*Có ời viết bài xong muốn gửi cho cô chữa thì làm như thế nào ạ*“). In diesem Auszug hat WB3 auch erwähnt, dass er die Arbeitssprache Englisch auf der Lernplattform ausgewählt hat. Wahrscheinlich aus diesem Grund konnte er teilweise²³⁴ verstehen, wie das Einsenden der Schreibaufgabe funktioniert. Im Folgenden wird der Prozess zum Abgeben der Schreibaufgabe auf der Lernplattform geschildert, wodurch die Gründe für die Schwierigkeiten erklärt werden können.

²³⁴ WB3 hat nur teilweise verstanden, weil die Schreibaufgabe nicht nach dem Klick auf „Edit“, sondern auf „Submitt assignment“ eingesendet wird.

SCHREIBEN: MEIN LETZTER UMZUG

Berichten Sie über Ihren letzten Umzug.
Mein letzter Umzug war ...
Als ich das letzte Mal umgezogen bin, ...
Vor ... Jahren bin ich ...

Texteingabe online



BEWERTUNGSÜBERBLICK

Teilnehmer/innen	2
Entwürfe	0
Abgegeben	1
Bewertung	1 erwartet
Fälligkeitsdatum	Mittwoch, 7. Januar 2015, 17:55
Verbleibende Zeit	Das Abgabeende ist vorbei

[Alle Abgaben anzeigen und bewerten](#)

Abb. 7-4: Bildschirmaufnahme der Schreibaufgabe und des Bewertungsüberblicks

In Abb. 7-4 zeigt die erste Schreibaufgabe auf der Lernplattform „Mein letzter Umzug“ einschließlich des Bewertungsüberblicks. Zur Bearbeitung der Schreibaufgabe klickt man auf das Feld unterhalb der Schreibaufgabe. Nachdem der Text für die Schreibaufgabe geschrieben wurde, kann man auf „Änderungen sichern“ klicken und den geschriebenen Text später bearbeiten. Wenn man den Text bzw. die Aufgabe abgeben will, muss man auf das Feld „Aufgabe abgeben“ klicken, wodurch der Hinweis „Sobald diese Aufgabe abgegeben wird, sind keine weiteren Änderungen mehr möglich“ aufpoppt. Danach erscheint die Frage auf dem Bildschirm: „Wenn Sie nun Ihre Lösung zur Bewertung einreichen, können Sie keine Änderungen mehr vornehmen. Sind Sie sich sicher?“. Ist dem so, klickt man auf „Weiter“ und ansonsten auf „Abbrechen“. Alle für das Absenden relevanten Felder sind blaue Kästen. Diese Farbgestaltung gilt als Hinweis für die KTN, zunächst auf blaue Felder zu klicken, um zu nächsten Schritten zu kommen bzw. um die Aufgabe zu erledigen. In der Tat müssen die KTN nur die vier Wortgruppen „Abgabe hinzufügen“, „Änderungen sichern“, „Lösung bearbeiten“ und „Aufgabe abgeben“ verstehen, um die Schreibaufgabe abgeben zu können. Was in diesem Prozess für die KTN schwierig und verwirrend sein könnte, sind wahrscheinlich der genannte Hinweis und die Sicherungsfrage, weil sie unbekannte Wörter für das Niveau A2.2 beinhalten. Um die genannten vier Wortgruppen zu verstehen, kann wie im Fall von WB3 die Arbeitssprache auf Englisch umgestellt werden (vgl. Kap. 7.5.4). Alternativ könnten die Wortgruppen im Netz nachgeschlagen werden. Die gewonnenen Daten liefern keine Belege dafür, wie sie mit dieser Schwierigkeit umgegangen sind. IP10 hat zumindest versucht, der

Online-Tutorin seine Schreibaufgabe per Mail zu senden. Es ist an dieser Stelle fraglich, ob diese Schwierigkeit aus der unpassenden technischen Funktionalität der Lernplattform (Gestaltung der Aktivität „Aufgabe nutzen“²³⁵) oder aus sprachlichen Gründen (einsprachige Arbeitssprache) resultiert.

Anhand der Ergebnisse in Auszug 7-23 wird deutlich, dass technische Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit BL überwiegend beim Lernen mit IAÜ und mit Wiki entstanden sind. Den Zugriff auf IAÜ finden die KTN nicht einfach, besonders wenn der Internetanschluss bzw. die Internetgeschwindigkeit nicht schnell genug ist. Die erste missgelungene Interaktion mit der IAÜ hat zur Unsicherheit und zur Demotivierung bei einigen KTN geführt, wie es in Kap. 2.3.3.3 begründet wird. Mit Wiki hatten die KTN Schwierigkeiten, z. B. damit, eine neue Wiki-Seite zu erstellen oder Bilder und Fotos hinzuzufügen. Einige Schwierigkeiten hätten bereits vorher antizipiert werden können. Die Schwierigkeiten mit der Blockierung des Pop-Up-Fensters und Umlauten können in der Kick-Off-Phase oder mit Hilfe eines Online-Tutors beseitigt werden, indem die KTN angeleitet werden, wie sie das Pop-up-Fenster freischalten und wie sie ihre Tastatur für die deutsche Sprache uminstallieren können. Nicht einfach zu lösen sind Probleme der Lernplattform, weil sie stärker von der Technik geprägt sind.

Der Zugang zu den Aufgaben kann erleichtert werden, indem die Kapazität der Lernplattform vergrößert wird. Dann erhalten die Lehrkräfte Erlaubnis, Lernpakete direkt auf die Lernplattform hochzuladen und diese in den entsprechenden Einheiten einzubauen. Danach wären die IAÜ auf der Lernplattform direkt sichtbar und die KTN könnten sich ein paar Klicks bzw. Arbeitsschritte sparen. Allerdings kostet ein Update des Servers Zeit, Arbeit und Geld. Zum besseren Verständnis der Aufgabenstellungen, Anweisungen und Inhalte der Lernplattform wäre denkbar, die Arbeitssprache in mehrere Sprachen zu übersetzen, aus denen ausgewählt werden könnte. Doch auch das ist kostenintensiv.

Wie in Launers Studie²³⁶ (2008: 151) haben die KTN der beiden Gruppen Probleme mit dem Programm, mit der Programmnavigation und anderen technischen Schwierigkeiten. Es gibt keinen signifikanten Unterschied bezüglich der Anzahl von Nennungen zu technischen Schwierigkeiten zwischen den beiden Gruppen. Gruppe I hat sich intensiver mit dem Programm beschäftigt und deswegen mehr partikulare Probleme mit Einzelkomponenten des BLK, z. B.

²³⁵ Vgl. https://docs.moodle.org/29/de/Aufgabe_nutzen (05.07.18).

²³⁶ 11 von 15 KTN im BL-Kurs hatten in dieser Studie Schwierigkeiten mit dem Programm, zwei mit der Programmnavigation und sechs mit der Technik (z. B. Installation von Java oder QuickTime). Bei den Abbrechern ist es bemerkenswert, dass vier KTN angaben, den Kurs wegen der technischen Probleme mit dem Programm (langsame Computer und schlechte Luft im Computerraum) abgebrochen zu haben.

Pop-up-Fenstern in Video-Aufgaben/IAÜ, während Gruppe W vor allem technische Probleme mit dem Erstkontakt mit dem Programm und mit dem langsamen Internetanschluss angibt. Im vorliegenden Kapitel weisen einige Aussagen der Gruppe W14 (und auch der Gruppe W) darauf hin, dass technische Schwierigkeiten ihren Lernprozess mit der Online-Phase erschwert haben, sie sogar „verrückt“ machten und „unterdrückten“ (vgl. Kap. 8.4.1 und 9.3.1.4). Sie (z. B. WB6 in Kap. 7.3.2 und WB3²³⁷) sagen deutlich, dass sie bei technischen Problemen nicht mehr mit der Online-Phase lernen wollten. Dadurch kann festgehalten werden, dass technische Probleme der Online-Phase wichtige Gründe für die geringe Intensität einiger KTN der Gruppe W14 darstellen. Erstaunlicherweise konnten die meisten KTN aus Gruppe I mit weniger technischen Kenntnissen technische Probleme überwinden und sich weiter mit der Online-Phase beschäftigen, wobei ihre technischen Vorkenntnisse eine weniger zentrale Rolle spielen als ihre Disziplin und ihre Motivation (vgl. IB1 in Kap. 7.3.1).

7.5.5 Ökonomische und technische Vorteile zum effizienten Deutschlernen

Für die vorliegende Arbeit zielt der Einsatz des BLK im DaF-Unterricht in Vietnam auf das effiziente und effektive Deutschlernen ab, wie es auch der Definition von BL in Kap. 3.2.1 entspricht. Gemeint ist das effektive und effiziente Lernen durch das Erreichen gleicher Ziele mit geringen Mitteln und Einsatz (vgl. Baier 2008: 175f). In Kap. 3.2.4.2 wird deutlich, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht die Unterrichtsvorbereitung durch die mehrmalige Verwendung von erstellten Materialien oder Moodle-Kursräumen sowie die leichte/schnelle Änderung bzw. Aktualisierung zwar effizient machen kann. Es ist aber fraglich, ob und wie die Lernenden damit effizient lernen. Zunächst werden Ergebnisse dieser Untersuchung zum effizienten Lernen dargestellt. Diese Ergebnisse wurden anhand der subjektiven Einschätzungen bzw. Aussagen im Interview gewonnen, welche durch die Analyse der Lernprozesse mit Hilfe von Logdaten, Lernprotokollen und Lernerprodukten erklärt und ergänzt werden können.

In Tab. 7-4 zeigen Notizen der beiden Gruppen vorwiegend zwei ökonomische Vorteile des Deutschlernens mit der Lernphase: praktischer/schneller Zugang und flexibles Lernen. Insgesamt sechs KTN sehen den schnellen Zugang zu angemessenen Übungen als vorteilhaft an. Woran das im Detail liegt, geht aus dem nachstehenden Auszug hervor.

²³⁷ “WB3: Tâm lý, nó có ạ, nhiều lúc, mấy hôm trước mạng còn hỏng, mạng chậm ý (I: ừ) kết hợp với cả trang web hay bị lag ý (I: ừ), nhiều lúc đợi lâu quá em chả muốn làm em tắt đi (cười). #00:00:32-8#
WB3: [Meine] Laune, ja, manchmal, vor ein paar Tagen war das Internet noch kaputt, langsam (I: ja), und die Webseite ist öfter nicht aufrufbar (I: ja), manchmal musste ich so lange warten, dass ich nicht mehr machen wollte, ich habe ausgeschaltet (lachend).“

WB3: Em thấy nó trực quan, nhanh, nhanh với cả tiết kiệm thời gian là hay nhất, tiết kiệm thời gian lắm.
[WB3: Ich finde sie (Übungen auf der Lernplattform) visuell darstellend, schnell, schnell und zeitsparend, sind am besten, sehr zeitsparend.]

WB3: Học giấy thì phải tìm tài liệu cái này, này này này, thì em đã nói là em thao tác hết trên một máy tính thì nhanh hơn (I: ừ), cả bài tập trong sách giáo khoa với cả bài tập thêm

[WB3: Mit dem Papier lernen muss man Lernmaterialien, ich habe bereits gesagt, dass ich alles am Computer habe, da geht es schneller (I: ja), sowohl bei den Übungen im Arbeitsbuch, als auch bei den Übungen im Erweiterungsteil.]

IP7: Ừ, cái việc tự học với bài online thì nó cũng có thuận lợi ý ạ (I: ừ), tức là, thứ nhất là làm những bài trên đây thì nhanh ạ (I: ừ), và nó cũng đơn giản hơn nhiều so với việc tiện máy rồi thì có thể tra từ các loại dễ dàng hơn với cả, ừm, các bài thiết kế trên đây nó cũng, tức là nó cũng đơn giản ý ạ để mọi người (I: dễ sử dụng chứ gì?) nó dễ sử dụng ý ạ. #00:02:04-1#

[IP7: Ja, Selbstlernen mit Online-Übungen hat auch Vorteile (I: Ja), das heißt, erstens ist die Aufgabenbearbeitung schnell (I: Ja), und auch viel einfacher im Vergleich zu, mit dem Computer kann man einfach Wörter nachschlagen, Ähm, dort ist die Aufgabenbearbeitung auch einfach für alle (I: leicht handzuhaben?) leicht handhabbar.]

IP7: Tức là nó tiết kiệm được thời gian khi mà tìm tài liệu ạ (I: so với việc?), so với việc làm trên giấy, làm trên sách ý ạ. #00:06:47-4#

[IP7: Das heißt, man kann bei der Materialsuche Zeit sparen (I: im Vergleich zu?), im Vergleich zum Lernen mit Papier, mit dem Buch-]

IP7: Vâng ạ, tức là các trang web thì cái trang web, các bài tập trên đây là đều là ôn tập lại các kiến thức (I: ừ) và các cái mẫu câu đã học ý ạ (I: ừ) nên là việc đây, em nghĩ việc sẽ giúp nhiều hơn cho việc ghi nhớ lại kiến thức. #00:07:10-8#

[IP7: Ja, das heißt, die Webseite, die Übungen darauf helfen, Kenntnisse und gelernte Satzmuster zu wiederholen (I: ja), deswegen kann das, ich denke, viel helfen, Kenntnisse zu beherrschen.]

IP7: Em nghĩ nó sẽ đây nhanh hơn ạ. #00:07:20-0#

[IP7: Ich denke, es kann beschleunigen.]

Auszug 7-24: Ökonomisches und effizientes Lernen durch den praktischen und schnellen Zugang

WB3 sagt in Auszug 7-24 deutlich, dass er besonders Übungen in der Online-Phase schnell zugänglich und praktisch findet, weil er dabei Zeit sparen konnte. Außerdem hat WB3 das Deutschlernen in der Online-Phase mit dem Selbstlernen mit Arbeitsblättern und Büchern verglichen: Beim Lernen mit Materialien in Papierform muss WB3 selber passende Lernstoffe suchen, was aufgrund des langen Suchens nach angemessenen Übungen allerdings viel Zeit kostet. In der Online-Phase kann WB3 mit bereitgestellten Übungen auf der Lernplattform am Computer sowohl zur Wiederholung als auch zur Erweiterung Deutsch lernen. Seine Aussage weist darauf hin, dass er aufgrund des schnellen Zugangs Online-Übungen gegenüber Übungen in Papierform bevorzugt, was nachvollziehbar ist, da es sich bei WB3 um einen erfahrenen Online-Lerner handelt. Er hat bereits mit unterschiedlichen Medien im Internet Fremdsprachen gelernt und kann gut bis sehr gut mit Computer, Internet und Software umgehen. Allerdings gehört WB3 zu der Gruppe W, weil er weniger intensiv mit der Online-Phase gelernt hat, obwohl er das Lernen in der Online-Phase eigentlich effektiv findet („Em thấy nó cũng hiệu

quả“). Unterschiedliche Gründe dafür nennt er im Interview: technische Probleme mit dem Pop-Up-Fenster und mit dem beschränkten Internetanschluss, Unzufriedenheit mit dem Layout, didaktische Probleme (Ähnlichkeit der Übungen im Wiederholungsteil zu Übungen des Arbeitsbuchs; vgl. Kap. 8.4.2). Daneben ist zu seiner Sprachlernbiografie anzumerken, dass er vor dem Kurs Lernmaterialien im Internet als „noch nicht interessant genug zum Lernen“ („chưa đủ thú vị để học“) bezeichnete und er deshalb „noch nicht fleißig“ war („còn chưa chăm“). In diesem Fall ist es denkbar, dass seine persönliche Einstellung im Zusammenhang mit anderen lernplattformbezogenen Problemen für seinen weniger intensiven Lernprozess verantwortlich ist.

Eine ähnliche Meinung vertritt IP7, ein selbständiger KTN, der das Deutschlernen in der Online-Phase gegenüber Arbeitsblättern praktischer und zeitsparend findet. In seinen Aussagen sind drei Gründe dafür zu erkennen. IP7 macht Übungen in der Online-Phase schneller und kann gleichzeitig neue Wörter am Computer nachschlagen. Ferner sind Übungen in Bezug auf die Gestaltung einfach und leicht zu bedienen, im Sinne von Benutzerfreundlichkeit. Im Lauf des Kurses hat IP7 mit der Online-Phase intensiv gelernt und konnte damit erworbene Satzstrukturen nach dem Präsenzunterricht wiederholen und (besser) behalten sowie den Lernprozess beschleunigen (vgl. Kap. 7.6.3). Im Fall von IP7 ist belegt, dass ökonomische und didaktische Vorteile in einem engen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig bedingen. Im Vergleich zu anderen kostenlosen Internetangeboten sind niveauangemessene Übungen und Aufgaben der Online-Phase in einem geschlossenen Kursraum bereitgestellt, mit denen die KTN die gelernten Inhalte des Präsenzunterrichts sofort wiederholen, wodurch sie viel Zeit für die Suche nach passenden Übungen sparen (vgl. Kap. 3.2.4.2). Außerdem können sie damit Deutsch „effektiv“ üben, weil die Übungen der Online-Phase auf das Wissen des Präsenzkurses abgestimmt sind (vgl. Kap. 7.6.1.2).

Nach Kerres (2013: 79) kann das Lernen als effizient bezeichnet werden, wenn der gleiche Lernerfolg mit geringerem Aufwand oder ein höherer Lernerfolg mit gleichem Aufwand möglich ist. Zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen kann der Einsatz der digitalen Medien dank ihrer besonderen Merkmale (Multimedialität, Interaktivität und Adaptivität) insofern beitragen, als dass die KTN ihren eigenen Lernprozess effizient gestalten. Diese Möglichkeiten stehen auch den KTN des vorliegenden Projekts zur Verfügung. Die Zeit- und Ortsflexibilität beim Deutschlernen mit der Online-Phase ermöglicht das Lernen zu jeder Zeit: Das ist vor allem für KTN zwischen 15 und 25 Jahren wichtig, wie WB6 betont (vgl. Kap. 7.3.2). In Tab. 7-4 sind einige Notizen zum flexiblen Lernen zu finden: „chủ động“, „có thời gian đầu tư hơn“,

„tự giác chủ động thời gian học, „có thể sửa lại các bài tập bắt buộc“, „thời gian linh hoạt, „chủ động thời gian“. In ihren Notizen ist klar zu erkennen, dass die KTN in der Online-Phase aktiv und flexibel mit der Lernzeit umgehen, mehr Zeit für das Lernen investieren und obligatorische Aufgaben bearbeiten. Die ökonomischen Vorteile des flexiblen Lernens gehen aus den Datenquellen genauso hervor, wie die Teilaspekte, die zu dieser Einschätzung führen. Dadurch kann es deutlich bewiesen werden, dass das effiziente Lernen mit der Online-Phase durch flexibles Lernen nach subjektiven Lernereinschätzungen möglich ist und welche Aspekte zum effizienten Lernen mit der Online-Phase beigetragen haben²³⁸.

Wie WB6 konnte auch IB12 mit dem Lernangebot zusätzlich und zeitflexibel trainieren, weil der Online-Kursraum jederzeit zugänglich ist. Welche Auswirkung die Zeitflexibilität auf den Lernprozess hat, beschreibt IB12 wie folgt:

„IB12: Ồ, việc tự học đây nó cũng, nó giúp cho mình chủ động về vấn đề thời gian a (I: ừ), nó cũng không phải bắt buộc bắt đầu vào giờ này hay kết thúc vào lúc này (I: ừ, ok), mình có thể chủ động mình có thể tùy vào hứng, ví dụ hôm đây mà mình có hứng học thì mình làm bài khó còn nếu không thì làm những bài dễ dễ dễ thư giãn (cười). (Hs02 leitfaden IB12: 8)“

[IB12: Ja, das Selbstlernen hat auch, es hat mir auch geholfen, mit der Zeit flexibel umzugehen (I: ja), es hat mich nicht gezwungen, um diese Uhrzeit anzufangen und um die andere Uhrzeit aufzuhören (I: ok), ich kann aktiv/flexibel sein, es ist auf meine Laune angewiesen, z. B. an diesem Tag habe ich Lust, dann mache ich schwierige Übungen, wenn nicht, dann mache ich einfache Übungen, um damit Spaß zu haben.]

Aufgrund der Zeitunabhängigkeit kann IB12 flexibel mit der Lernzeit umgehen: Er kann täglich mit dem Lernen anfangen und aufhören, wann er will und Lust dazu hat. Wenn er große Lust zu lernen hat, kann er sich schwierige Aufgaben aussuchen. Wenn er keine Lust dazu hat, dann macht er einfache Aufgaben, um Spaß zu haben (vgl. Kap. 2.2.2). Selbstverständlich ist es dafür nötig, dass das Übungsangebot vielfältig ist bzw. über schwierige und einfache Aufgaben verfügt. Der Spaßfaktor gehört zu wichtigen Faktoren beim Online-Lernen und spielt eine wichtige Rolle für die Entscheidung, ob der Lernende weiter und länger damit arbeiten will (vgl. Kap. 3.2.4.3, WB2 in Auszug 7-31). Wenn man dabei Lust und Spaß hat, fühlt man sich motiviert. Spaß beim Lernen kann z. B. mit Hilfe einer interessanten Darstellung, der Auswahl relevanter Themen oder erfolgsorientierter bzw. angemessener Aufgaben im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad erreicht werden. Wenn die KTN die Aufgaben richtig gelöst und den Lernprozess erfolgreich erlebt haben, fühlen sie sich bei der nächsten Übung motivierter: „gây

²³⁸ Im vorliegenden Kapitel kann vom effizienten Lernen mit der Online-Phase nur anhand der subjektiven Aussagen gesprochen werden. Vor allem ist die Frage wichtig, warum die KTN das Deutschlernen mit der Online-Phase effizient finden und welche ökonomischen und technischen Vorteile der Online-Phase das effiziente Lernen ermöglichen. Über die Ebene der Effektivität wird in Kap. 7.6.3 mit Hilfe von anderen Datensätzen zum Lernprozess, -produkt und -ergebnis diskutiert, welche sich auf die Steigerung der Lernaktivität, Förderung des individuellen Lernens, Erweiterung der Interaktionen und Motivations- und Spaßförderung beziehen.

hứng thú cho người tham gia“/„den Teilnehmern Spaß machen“; „học trên trang web hỗ trợ đỡ căng thẳng hơn học với sách vở“/„das Lernen mit der zusätzlichen Webseite macht mich weniger nervös als mit dem Buch“; „thúc đẩy quá trình học“/„Motivierung des Lernprozesses“.²³⁹

Der Vorteil, in der Online-Phase flexibel lernen zu können, wird von IH9 nicht nur in seinen Notizen, sondern auch im Interview mehrfach angesprochen. Im Evaluationsbogen hat IH9 drei Stichwörter zu Potenzialen („chủ động, có thời gian đầu tư hơn, có thể sửa lại các bài tập bất buộc“) notiert und damit deutlich den ökonomischen Vorteil betont. In der Online-Phase kann er zeitlich flexibel Deutsch lernen und mehr Zeit für die Bearbeitung der obligatorischen Aufgaben (Schreibaufgaben, Wiki-Aufgaben, Forum-Aufgaben) investieren, was im Präsenzunterricht aus zeitlichen Gründen nicht möglich ist. Für IH9 ist die Möglichkeit, mehr Zeit für Schreib- und Wiki-Aufgabe zu haben und diese beliebig überarbeiten zu können, einer der drei großen Vorteile beim Lernen mit der Lernplattform. Zu Hause kann er mit weniger (Zeit-)Druck den Umgang mit der Sprache geduldig erproben, wodurch der Text qualitativ besser werden kann. Außerdem gibt IH9 an, dass Ideen oder interessante Wörter sowie Ausdrücke für den Text ihm oft erst zu Hause einfallen. Mit diesen Wörtern kann er den Text beliebig bearbeiten (vgl. Kap. 7.6.1.2).

Neben ökonomischen Vorteilen wie dem schnellen Zugang zu beliebigen Übungen und Aufgaben sowie dem zeit- und ortsunabhängigen Lernen sind noch andere technische Vorteile in den Notizen in Tab. 7-4 festzustellen: lebendig, mehr Spaß (1 Nennung von WB3), benutzerfreundliche Webgestaltung (1 Nennung von WP9), übersichtliche Gestaltung von Grammatik, Wortschatz und Lerninhalten (1 Nennung). Dies deutet darauf hin, dass die Lernplattform in Bezug auf die Struktur, die Gestaltung und die Benutzerfreundlichkeit positiv von diesen KTN wahrgenommen wird. Zunächst wird auf den Kommentar von WH7 eingegangen, weil WB3²⁴⁰ im Interview weniger zu seinen Notizen sagte. Die modulare Struktur der Lernplattform wird als „übersichtliche Gestaltung der Grammatik, des Wortschatzes und der Kenntnisse“ von WH7 bezeichnet. Im Interview hat WH7 dazu erläutert.

WH7: Mình ví dụ học ở trên lớp ý ả thì là mỗi ngày các cô sẽ dạy một phần ý ả, nhưng mà ở trên đây nó tổng hợp tất cả luôn ý (I: à) thì mình có thể nhìn được một lúc tất cả và so sánh tất cả. #00:07:45-7#

²³⁹ In Kap. 7.6.3.4 wird im Detail gezeigt, wie das Deutschlernen mit der Online-Phase die KTN (auch im Vergleich zum Lernen mit Print-Materialien) motiviert und ihnen Spaß gemacht hat.

²⁴⁰ Die Online-Phase wird von WB3 sowohl positiv (effektiv, schnell zugänglich, praktisch) als auch negativ (problematisches Layout) wahrgenommen (vgl. Auszug 7-24). Obwohl WB3 nicht ausdrücklich etwas über seine Notizen „lebendig, mehr Lust“ gesagt hat, ist es denkbar, dass die multimedialen authentischen Darstellungen in den Aufgaben und die natürlichen Kommunikationsmöglichkeiten in der Community „Deutsch für dich“ gemeint sind, wobei letztere von ihm zu der Frage nach den Potenzialen der Online-Phase notiert wurde.

I: À, ok, điều đấy nó giúp bạn học tốt hơn hay là như thế nào? #00:07:51-6#

WH7: Em nghĩ là cái đấy nó sẽ chỉ ra sự khác biệt giữa từng phần (I: à) ý ạ thì mình sẽ càng nhớ sâu hơn. #00:07:57-1#

[WH7: Ich, z. B. im Kurs wird ein Teil täglich von der Lehrerin unterrichtet, aber hier (auf der Lernplattform) erscheinen alle Teile (I: Ach so), dann kann ich auf einmal alle (Lerninhalte) sehen und vergleichen.

I: Achso, ok, kann das dir helfen, besser zu lernen oder wie?

WH7: Ich denke, das kann Unterschiede zwischen einzelnen Teilen zeigen (I: Achso), dann kann ich sie länger behalten.

Auszug 7-25: Äußerungen von WH7 zur übersichtlichen Gestaltung der Lernplattform

In seiner Äußerung in Auszug 7-25 gibt WH7 an, dass einzelne Einheiten des Lehrwerks in Modulen auf der Lernplattform strukturiert sind, während die Inhalte einer Einheit im Präsenzkurs zerstreut vermittelt werden. Jeden Tag werden nur einige Inhalte des Lehrwerks im Präsenzunterricht behandelt. Nach der Meinung von WH7 kann er im Online-Kursraum einen Überblick aller Lerninhalte einer Einheit erhalten und miteinander vergleichen. Durch diesen Vergleich der Unterschiede zwischen einzelnen Inhalten kann WH7 diese besser memorieren. Allerdings geht nicht klar hervor, was genau er besser beherrschen kann.

WH7 ist der einzige KTN der Gruppe W14, der weniger intensiv mit der Lernplattform gelernt hat und trotzdem die Online-Phase wichtiger als den Präsenzkurs für sein Lernergebnis findet (vgl. Kap. 7.7.1). Als Grund gibt er an, dass er sich zu Hause besser auf das Lernen konzentrieren kann. Anhand seiner Aussagen ist zu vermuten, dass die Lernplattform die Funktion „Speicherung der Inhalte“ übernimmt, eine grundlegende Funktion von solchen Moodle-Lernplattform. Denn Moodle ist ein Learning (Content) Management System zur Unterstützung der virtuellen Lern- und Lernprozesse, das auch als ein virtueller Organisationsort fungiert, wo Lerninhalte verwaltet sind und den Lernenden zur Verfügung stehen (vgl. Arnold et al. 2015: 87f; Baumgartner et al. 2002: 34). Im Fremdsprachenunterricht sind nach Königs (2010: 193) solche Lernplattformen „durch die Möglichkeit zur strukturierten Präsentation von Materialien mit zugeordnetem Übungsapparat [...] für die Vermittlung deklarativen Wissens“ geeignet, was im vorliegenden Projekt der Fall war. Deswegen ist es durchaus denkbar, dass WH7 dank der übersichtlichen Gestaltung einzelner Einheiten die Struktur von Lerninhalten (Grammatikstrukturen, Wortschatzthemen) behalten kann. Dabei kann WH7 etwa strukturelle Zusammenhänge zwischen den vorhandenen und neuen Grammatikphänomenen herstellen. Einen ähnlichen Eindruck von der strukturierten Lernplattform bekam auch WP9 zu Beginn der Online-Phase: „Em thấy cũng rõ ràng ạ“. Im Mini-Interview nach der ersten Einheit des Kurses hat WP9 die Lernplattform als übersichtlich bezeichnet, weil er dadurch erkennt, welche Lerninhalte jedes Modul bzw. jede Online-Einheit beinhaltet („bao gồm mình học những cái gì trong bài này, có những gì cái gì trong bài này ạ?“ #00:02:03-6#). WP9 behielt seinen positiven Ersteindruck bis zum Ende, weshalb er

„benutzerfreundliche Webgestaltung“ als eines der drei Potenziale notiert hat.

Zusammenfassend zeigt die Darstellung der Potenziale und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit der Online-Phase in technischer und ökonomischer Dimension, dass die KTN sowohl ökonomische Vorteile als auch technische Schwierigkeiten festgestellt haben. Einerseits finden sie die Übungen auf Lernplattform schnell zugänglich und praktisch, wodurch sie Zeit sparen können, zeitlich flexibel sind und „effizient“ lernen sowie mehr Lust zum Lernen haben. Sie beschäftigen sich mit der Online-Phase intensiver als die intensiven KTN der Gruppe I (z. B. IB1 in Kap. 7.3.1). Diese Vorteile stehen im Zusammenhang mit den didaktischen Vorteilen und werden durch technische Vorteile der digitalen Medien begünstigt. Aufgrund der engen Verknüpfungen von Inhalten der beiden Lernphasen können die KTN direkt mit bereitgestellten Übungen in den jeweiligen Online-Einheiten lernen, ohne viel Zeit für die Suche nach angemessenen Aufgaben im Internet zu opfern. Die permanente Zugriffsmöglichkeit auf vielfältige Lernmaterialien und zahlreiche Kommunikations- sowie Kooperationsmöglichkeiten erlauben es den KTN, flexibel und kontinuierlich zu lernen, wann sie Lust darauf haben bzw. bereit zum Lernen sind. So können sie nach ihrer Meinung effizient Deutsch wiederholen, mit niedrigem Arbeitsaufwand also den gleichen Lernerfolg erreichen, wie die KTN teilweise im vorliegenden Kapitel und in Kap. 7.6.3.1 thematisiert haben. Dieses Ergebnis belegt die Aussage von Roche (2009: 391ff) zu dem Mehrwert der erhöhten Portabilität der digitalen Medien, wonach die Lernenden aufgrund des zeit- und ortsflexiblen Lernens häufiger bereit sein, kontinuierlich zu lernen und bereitgestellte Lernmaterialien effizient zu erarbeiten (vgl. Kap. 2.2.4.4). Daneben liefern die Notizen und Aussagen der KTN Beweise dafür, dass sie so ihren eigenen Lernprozess individuell anpassen. Das computergestützte Lernen bietet nach Kerres (2013: 80) „mehr Möglichkeiten zur Anpassung des individuellen Lerntempos [...] als ein konventioneller Gruppenunterricht.“ Die Förderungsmöglichkeiten des individuellen Lernens werden in Kap. 7.6.3.2 näher beschrieben.

Neben den ökonomischen Vorteilen brachte die Untersuchung auch hervor, dass nicht wenige KTN Schwierigkeiten mit der Online-Phase hatten, vor allem mit dem Zugang zu IAÜ sowie im Umgang mit der Wiki-Aufgabe. Das beeinflusste ihren Lernprozess erheblich und negativ (vgl. Kap. 7.5.4). Damit ist belegt, dass technische Schwierigkeiten eine bestimmte Rolle beim Deutschlernen mit digitalen Medien spielen, wie schon Strobl (2010: 154f) festgestellt hat, der schreibt, dass technische Probleme „noch immer ein wichtiges Hindernis auf dem Weg zum reibungslosen Onlinelernen“ sind. Die genannten technischen Schwierigkeiten im vorliegenden Projekt betreffen zum Teil bekannte Probleme beim computer- und internetgestützten Fremdsprachenlernen, etwa langsame Computer oder schlechte Internetanschlüsse, die auch

von Kursabbrechern in der Studie zu BLK im DaFZ-Unterricht von Launer (2008:198) genannt wurden. Aufgrund eines defekten Internetkabels war die Verbindungsgeschwindigkeit zu internationalen Servern bzw. Webseiten langsam, was das Einloggen in die Lernplattform und besonders das Laden von Videos in den IAÜ erheblich verkomplizierte. Außerdem beziehen sich Notizen und Aussagen zu den technischen Schwierigkeiten auf spezifische Schwierigkeiten der eingesetzten Lernplattform: Struktur und Layout, Funktionalität sowie Benutzerfreundlichkeit und die einsprachige Arbeitssprache. Zusammenfassend finden nur einige KTN der beiden Gruppen die technische Realisierung des BLK auf der Lernplattform erfolgreich, weil das Layout und die Struktur der Lernplattform für sie übersichtlich sind und ihnen beim Lernen gefallen haben. Darüber hinaus können nur wenige KTN mit dem Lernen auf der Lernplattform umgehen. Sie finden die Lernplattform nicht benutzerfreundlich, weil sie keinen günstigen, bequemen Zugang zu den Lerninhalten hatten.

Die Darstellung der technischen Schwierigkeiten im vorliegenden Projekt sowie deren Einfluss auf den Lernprozess mit der Online-Phase zeigt, dass die Lernplattform sowie die eingebauten Komponenten in technischer Hinsicht verbesserungsbedürftig sind. Die Lernplattform sollte in Bezug auf die Benutzerfreundlichkeit, die technische Funktionalität und die einsprachige Arbeitssprache optimiert werden. Die Struktur und das Layout sollten übersichtlicher, vielleicht mit Farben, Bildern oder Fotos, gestaltet werden, wie einige KTN vorgeschlagen haben. Besonders sollte die Lernplattform für mobile Endgeräte wie Tablets oder Smartphones besser strukturiert werden, damit das lange Scrollen vermieden werden kann, was großen Einfluss auf den Lernprozess hat. In Bezug auf die funktionale Nutzung sollen Bedienelemente bzw. Tools auf der Lernplattform so angeordnet werden, dass die „Anzahl notwendiger Klicks“ sinkt bzw. der Zugang zu beliebigen Übungen und Aufgaben schneller wird. Neben der Gestaltung und der Funktionalität sollen Formulierungen z. B. zur Erklärung von Funktionen im Navigationsmenü sowie auf der Benutzerfläche mehrsprachig oder niveauangemessen einsprachig gegeben werden, damit die KTN verstehen können, wie sie im nächsten Schritt vorgehen sollen.

Laut Barsch und Pfeil (2017: 40), sollen Werkzeuge oder Anwendungen für den Einsatz ausgewählt werden, „die benutzerfreundlich sind und gleichzeitig die Beteiligung in Lernsituation erleichtern“. Damit ist es möglich, das Risiko „use to learn“ statt „learn to use“ zu vermeiden. Allerdings zeigt das vorliegende Projekt auch, dass es dem Kursentwickler nicht leichtfällt, eine Auswahlentscheidung zu treffen. Im Fall des vorliegenden Projekts wurde eine adaptierte Lernplattform aus technischen, ökonomischen (Vorhandensein der Lernplattform am

Einsatzort) sowie didaktischen Gründen (mit didaktisierten Übungen, Aufgaben und Materialien) ausgewählt. Den KTN sind trotz ihrer Lernerfahrungen im Internet einige der eingebauten Werkzeuge und Medien nicht bekannt, die Schwierigkeiten im Lernprozess ausgelöst haben. Deswegen muss beim nächsten Einsatz überlegt werden, welche Werkzeuge und Medien auszuwählen sind. Somit können die KTN Ärger, Zeit und Aufwand sparen und im Gegenzug mehr Zeit für den Spracherwerb investieren.

Falls die technischen Anforderungen sowie die Auswahlmöglichkeiten von Medien und Werkzeugen beschränkt sind und kaum geändert werden können, sollte die Rolle der Online-Tutorin besonders bei technischen Hilfestellungen verstärkt werden. Außerdem sollte die Kick-Off-Phase dergestalt angeboten, dass die KTN mehr Zeit für die Orientierung und die Eingewöhnung mit der Lernplattform haben.

7.6 Pädagogische Dimension

Im Fremdsprachenunterricht gelten pädagogische Mehrwerte des Einsatzes digitaler Medien als besonders wichtig, weil das Lernen nur durch sie erfolgreich, effektiv und effizient sein kann. Aus Kap. 3.2.4.3 ging bereits hervor, dass das BLK einige Potenziale in pädagogischer Dimension zum Fremdsprachenlernen aufweisen kann: Ergänzung der Lernformen, Steigerung der Lerneraktivität und Flexibilisierung der Lernprozesse (vgl. Bärenfänger 2015). Gleichzeitig sind mögliche Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit digitalen Medien festzustellen, vor allem die hohen Anforderungen an die Lernenden (Eigenmotivation, Eigenständigkeit, technische Kenntnisse) (vgl. Launer 2008: 212, vgl. auch Kap. 3.2.4.3).

Im vorliegenden Projekt wurde versucht, ein angemessenes BLK für eine vietnamesische Zielgruppe einzusetzen, wobei es individuelle Merkmale der vietnamesischen Lernenden (z. B. kulturbezogene Lerngewohnheit, Motivation, aktuelle Lernbedürfnisse) zu berücksichtigen galt. Damit ist es zu erwarten, dass der Einsatz des BLK Mehrwerte bringt und die KTN weniger Schwierigkeiten dabei haben. Tab. 7-4 hat gezeigt, dass nicht wenige Nennungen zu pädagogischen Potenzialen bei beiden Gruppen zu finden sind und einige KTN Schwierigkeiten damit hatten, insbesondere mit den Aufgaben. Im Weiteren wird darauf eingegangen, welche Potenziale und Schwierigkeiten in pädagogischer Dimension des Deutschlernens in der Online-Phase von den KTN angegeben wurden. Dabei ist es von Interesse, welche Potenziale und Schwierigkeiten häufig und spezifisch bei der vietnamesischen Zielgruppe zu erkennen sind. Vor allem stellt sich die Frage, wie didaktisierte Online-Materialien und -Übungen für Deutschlernende weltweit dezidiert von der Zielgruppe in Vietnam wahrgenommen wurden. Zunächst werden Potenziale und Schwierigkeiten des BLK mit Fokus auf vier Aspekte

analysiert: Gegenseitige Ergänzung der Lernphasen, Deutschlernen mit digitalen Materialien, Förderung der Zusatzkompetenzen und effektiver Spracherwerb.

7.6.1 Gegenseitige Ergänzungen der Lernphasen

Dieser Abschnitt beschreibt das größte Potenzial des BLK im Vergleich zu üblichen E-Learning-Szenarien konkret, dass der Einsatz digitaler Medien dazu führt, dass sich die beiden Lernphasen des BLK gegenseitig ergänzen. Der Präsenzunterricht kann von der Online-Phase profitieren, indem die vier Schranken des Lernens überwunden werden: Zeit-, Raum-, Normen- und Analog-Digital-Schranke. Dadurch entstehen neue und erweiterte Möglichkeiten des individuellen und kooperativen Lernens, durch die die KTN ihren eigenen Lernprozess optimieren können (vgl. Kap. 2.2.2). Im Gegenzug können Nachteile der Online-Phase durch die Besonderheiten des Präsenzkurses kompensiert werden, wie etwa durch die Gruppenatmosphäre und direkte Nachfragen. Die gegenseitige Ergänzung zeichnet sich im vorliegenden Projekt vor allem durch die sinnvolle Kombination der Lernphasen im Fremdsprachenunterricht und ihre angemessenen Anteile aus. Diese beiden Aspekte werden zunächst anhand subjektiver Meinungen der KTN dazu analysiert.

7.6.1.1 Anteile der Präsenz- und Online-Phase

Wie viele Anteile die beiden Lernphasen im Rahmen des BLK haben, ist von der Funktion der jeweiligen Lernphase im eingesetzten BLK abhängig, die wiederum von der Zielgruppe und den unterrichtlichen Rahmenbedingungen im DaF-Unterricht in Vietnam bedingt wird (vgl. Kap. 3.2.5). Aufgrund der Untersuchungsergebnisse von Nguyen (2012) und den aktuellen Unterrichtsbedingungen in Vietnam soll das BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam als ein Anreicherungskonzept aufgebaut werden. Dementsprechend übernimmt die Online-Phase die Ergänzungsfunktion des Präsenzunterrichts und verfügt über circa 30%²⁴¹ des BLK (vgl. Kap. 5.2.1). Ob diese vorgenommenen Anteile der beiden Phasen für die Zielgruppe geeignet sind, wurde durch Nachfragen im Einzelinterview am Kursende eruiert.²⁴² Auf diese Fragen haben die intensiven KTN wie folgt geantwortet.

²⁴¹ Dieser Anteil wird aufgrund der Analyse der Lehrziele im begleitenden Lehrwerk und der Lernziele der potenziellen Zielgruppe festgesetzt (siehe Kap. 5.2.1)

²⁴² Frage 1: „Findest du das BLK in diesem Kurs sowie die Kombination zwischen der Lernplattform und dem Präsenzkurs angemessen für dich?“; Frage 2: „Willst du die Anteile der beiden Elemente (Präsenzkurs und E-Selbstlernphase) ändern? Z. B. mehr Präsenzkurs, weniger Lernplattform oder mehr Lernplattform und weniger Präsenzkurs?“; Frage 3: „Hast du noch einen Vorschlag oder eine Idee für das BLK oder für die Kombination zwischen der Lernplattform und dem Präsenzkurs?“

IP7: Em thấy là phù hợp. [...?] IP10: Em thấy khá phù hợp rồi ạ. [...?] IP10: Em thấy như thế này là đủ rồi ạ. [...?] IP10: Ừm, cái phần nghe và xem video nên nhiều hơn một chút.	IP7: Ich finde (es/die Anteile) angemessen. IP10: Ich finde es ziemlich angemessen. IP10: Ich finde es so ausreichend/genug. IP10: Ähm, Ich wünschte mir etwas mehr Zeit für Hören und Videos.
IB1: Không, em thấy là giờ học trên lớp như thế này là được rồi ạ (I: ok), còn trang web hỗ trợ hơn nó sẽ (I: nhiều bài tập hơn) nghiêng về phần tự học ý ạ, nhiều bài tập hơn thì về nhà sẽ làm hơn. (Hs02 leitfaden IB1: 174)	IB1: Nein, ich finde den Präsenzunterricht soweit in Ordnung (I: ok), und die zusätzliche Lernplattform (I: mehr Übungen?) dient eher dem Selbstlernen. Wenn es mehr Übungen gibt, wird zu Hause auch mehr geübt.
[...?] IB4: Rồi ạ. [...?] IB4: Ừ, em không muốn cái gì ít đi cả (I: mà nó vẫn?), còn các bài tập trong đây thì nói chung là ..., em thấy như thế là vừa phải.	IB4: Das geht schon. IB4: Ja, meiner Meinung nach soll nichts reduziert werden, die angebotenen Übungen sind generell..., meinewegen soweit angemessen.
[...?] IB5: Em thấy nó phù hợp rồi. [...?] IB5: Không, em thấy nó như thế, cái mức độ như thế là phù hợp rồi ý ạ (I: à, ok), vì là em vẫn cảm thấy cái giờ học trên lớp nó như là chính hơn [...].	IB5: Ich finde es schon angemessen. IB5: Nein, ich finde, es wird in angemessenem Maße angeboten (I: Ah, ok), weil der Präsenzunterricht meines Erachtens die Hauptrolle spielt [...].
[...?] IB12: Rồi ạ, nhưng mà cái phần bài tập em thấy nhiều bài dễ thì dễ quá mà nhiều bài khó lại khó quá (cười to).	IB12: Ja, schon, manche einfachen Übungen sind zu einfach und manche schwere sind zu schwer. (laut lachend)
B10: Em thấy là phù hợp rồi. [...] B10: Em thấy thế cũng là phù hợp bởi vì thời gian làm bài tập trên trang web cũng, có nghĩa là mình làm được nhiều bài cũng nhanh (I: ừ), nhanh hơn là làm ở trên lớp. (Hs01 leitfaden b3 b10: 199-201)	IB10: Ich finde es schon angemessen. IB10: Ich finde es so weit angemessen, weil die Bearbeitungszeit mit Übungen auf der Webseite auch, d. h. ich kann viele Übungen schnell machen (I: ja), schneller als im Kurs.

Auszug 7-26: Meinung der Gruppe I zu den Anteilen der Präsenz- und (E-)Selbstlernphase

Im Allgemeinen zeigt der Auszug 7-26, dass die Meinungen der intensiven KTN darin übereinstimmen, dass die vorgegebenen Anteile der Präsenz- und Online-Phase für sie angemessen sind. IB4 möchte nicht, dass die beiden Lernphasen oder eine davon weniger angeboten wird. IB5 findet die Aufteilung zwischen beiden für ihn angemessen. IB5 glaubt, dass der Präsenzkurs für ihn ohnehin den Hauptteil ausmacht. Ähnlicher Meinung ist IB10, für den die Anteile ebenfalls angemessen sind. IB10 meint, dass er sich mit dem Präsenzkurs zeitlich länger als mit der Online-Phase beschäftigt hat (vgl. Kap. 7.7.1). Die wenige Lernzeit für die Online-Phase kann seiner Ansicht nach unverändert bleiben, weil er Übungen und Aufgaben in der Online-Phase schnell bearbeiten kann. Über die gestellten Fragen hinaus haben IP10 und IB12 den Wunsch nach mehr Videoaufgaben und ihre Meinung zum Aufgabenschwierigkeitsgrad geäußert. Ein ähnliches Bild zeichnet sich bei Gruppe W ab:

WB3: Em nghĩ, trên lớp tất nhiên vẫn phải nhiều hơn. WB3: em muốn giữ nguyên.	WB3: Ich denke, der Präsenzkurs muss selbstverständlich mehr sein. WB3: Ich will, dass es so bleibt.
WB6: Em nghĩ vẫn phải nhiều giờ học trên lớp ạ. (Hs02 leitfaden WB6: 137) WB6: Em nghĩ vậy là phù hợp rồi, chứ không ...	WB6: Ich denke, der Präsenzkurs muss mehr sein. WB6: Ich denke so weit angemessen.
WP11: (3) Không, em thấy là vừa rồi ạ. (ps leitfaden WP11: 87-88)	WP11: (3) Nein, ich finde ja angemessen.

Auszug 7-27: Meinung der Gruppe W14 zu den Anteilen der Präsenz- und Online-Phase²⁴³

Auszug 7-27 ist zu entnehmen, dass die Meinungen der drei KTN zu den Anteilen der beiden Phasen unterschiedlich sind, obwohl sie alle nicht aktiv mit der Lernplattform gelernt haben. Sechs KTN finden die angebotenen Anteile der beiden Lernphasen für sie angemessen. Wie IB5 und IB10 aus der Gruppe I betonen WB3 und WB6, dass der Präsenzunterricht auf jeden Fall größere Anteile als die Online-Phase besitzt, was den zugeschriebenen Funktionen der beiden Phasen entspricht. Für die beiden KTN sollte die Online-Phase als eine Ergänzung für den Präsenzkurs fungieren. Aus ähnlichen Grund wie von IB10 hält WP8 die Verteilung der beiden Lernphasen für sie für geeignet. Ihrer Meinung nach muss sie nämlich nicht viel Zeit – eine halbe Stunde bis 45 Minuten pro Tag – für das Lernen mit der Lernplattform aufbringen. Für sie geht die Aufgabenbearbeitung auf der Lernplattform schneller als im Kurs. Die Begründung ist sehr verständlich, weil sie in der Regel nach der Aufgabenlösung im Präsenzunterricht noch auf die anderen KTN warten müssen, die noch nicht fertig sind. Erst dann wird die Korrekturrunde im Plenum gemacht. Für eine kurze Grammatikaufgabe, die auf der Lernplattform in durchschnittlich fünf Minuten bearbeitet werden kann, braucht man im Präsenzkurs ca. doppelt so lange. Diese Wartezeit wirft die Frage nach der Binnendifferenzierung und danach auf, in welcher Phase Grammatikübungen sinnvollerweise angeboten werden sollen (vgl. Kap. 5.1.2). Besonders stärkere KTN könnten diese Wartezeit effektiv oder nützlicher ausnutzen, um z. B. ihre Deutschkenntnisse zu erweitern.

Zusammenfassend sind die meisten KTN der beiden Gruppen mit den Anteilen der beiden Lernphasen zufrieden. Für sie ist es klar, dass die Online-Phase den Präsenzunterricht ergänzen soll und demnach weniger Anteile im BLK besitzt. Ihre Aussagen bestätigen die didaktische Entscheidung über das BLK als Anreicherungskonzept im Sinne Billmaiers (2011: 63) und die vorgenommene Verteilung der beiden Phasen. Die KTN stimmen analog zur prozentualen

²⁴³ WP8: Tai vì bài tập trên trang web hỗ trợ cũng không quá khó nên mỗi ngày chỉ cần nửa tiếng đến 45 phút thôi ạ. (ps leitfaden p08: 84)

WP8: Denn Aufgaben auf der zusätzlichen Webseite sind auch nicht sehr schwer, deswegen wird jeden Tag nur eine halbe Stunde bis 45 Minuten (dafür) gebraucht.

Verteilung überein, dass die Online-Phase ca. 30% zu ihrem Lernergebnis im BL-Kurs beigetragen hat (vgl. Kap. 7.7.1).

In der BL-Forschung zum Fremdsprachenlernen ist die Frage nach der Verteilung der beiden Lernphasen auch in der Studie von Kirchhoff (2008:238f) zu finden, wo der Anteil der Präsenzphase bei circa 65% und der Online-Phase in einem Medizin-Englischkurs im bei etwa 35% lag. Die Verteilung erfolgt auf der Basis der Ergebnisse einer Umfrage zum eingesetzten Lernprogramm „Medilingua“, wo die dominante Funktion der Präsenzphase hervorgehoben wird. Die Studie kam zum Ergebnis, dass 33 von 37 Probanden das Verhältnis zwischen beiden Lernphasen ausgewogen fanden und sie „eine Ausweitung der Online-Phase auf Kosten der Präsenzzeit [...] nicht begrüßen“ (ebd.: 239). Nur für manche KTN erschien das als zu viel. Die vorliegende Studie kam zu dem ähnlichen Ergebnis, dass die KTN der beiden Gruppen den Präsenzunterricht für wichtiger²⁴⁴ als die Online-Phase befinden. Nur einige intensive KTN wünschen sich mehr Übungen, vor allem Video-Aufgaben, Grammatik-, Sprech- und Hörübungen (vgl. Auszug 7-30, 7-31 in Kap. 7.6.2.1) in der Online-Phase. Einerseits lernen die aktiven KTN generell gerne mit Übungen der Online-Phase, die sie andererseits schnell lösen: Als fleißigster KTN im Kurs braucht IB1 für Übungen im Wiederholungsteil nur 15 bis 20 Minuten pro Tag (vgl. ebd.), während IB1 sechs Stunden am Tag zum Deutschlernen hat. Dazu hat ein KTN aus der Gruppe W (WP8) geäußert, dass er 30 bis 45 Minuten für das Lernen mit der Online-Phase braucht.

Aus dem Vorangegangenen ergibt sich, dass der Präsenzunterricht in unterschiedlichen BL-Konzepten zum Fremdsprachenlernen mit unterschiedlichen Verteilungen vielen Fremdsprachenlernenden wichtiger erscheint. Im Präsenzunterricht können soziale Kontakte sowie Interaktionen hergestellt werden, welche für den Fremdsprachenerwerb unerlässlich sind (vgl. Kap. 3.2.4.3.). Obwohl das vorliegende BL-Angebot eine ähnliche Verteilung wie das in der Studie von Kirchhoff (2008) hat, besteht ein großer Unterschied darin, dass das implementierte BLK zum Fach-Englischlernen nicht nach dem Anreicherungskonzept, sondern nach dem Integrationsmodell aufgebaut wurde (vgl. ebd.: 240ff). Die Entscheidung für eine

²⁴⁴ Die wichtige Rolle des Präsenzunterrichts wird auch in der Untersuchung zum BL-Einsatz im DaFZ-Unterricht von Launer (2008) bestätigt, wo die Multimedia-gestützte Selbstlernphase mit 36 Stunden (73%) und die Präsenzphase mit 13,5 Stunden (27%) geplant wird. In diesem BL-Angebot übernimmt laut Launer (ebd.: 118) keine Phase die leitende Funktion, weil neue Medien nach dem Prinzip „Wo die kognitiven Prozesse der Sprachverarbeitung sinnvoll unterstützt werden können“ eingesetzt werden. In ihrer Untersuchung hat Launer die Probanden nicht nach der Verteilung der beiden Lernphasen befragt. Jedoch wird in den signifikanten Ergebnissen zum Kursurteil gezeigt, dass die Kontrollgruppe ihren Kurs besser als die BL-Gruppe bewertet. Ob die vorgenommenen Anteile Einfluss auf diese Bewertung haben, geht nicht hervor. Die Untersuchung zeigt aber, dass drei Lerner sich „noch mehr Präsenzanteile und mehr soziale Kontakte“ wünschen.

Mischung der beiden Modelle (Anreicherungs- und Integrationsmodell) im vorliegenden Projekt liegt an zwei Hauptgründen. Erstens basiert die Verteilung auf der Analyse einer vietnamesischen Zielgruppe von Nguyen (2012). Für die vietnamesische Zielgruppe, die zwar noch einige kulturbedingte Lerngewohnheiten wie passives Lernen besitzen, aber offen für neue Lernmethoden und -medien sind, scheint das Anreicherungskonzept mit wenigem Anteil für die Online-Phase geeignet zu sein. Zweitens entspricht dieses Modell den institutionellen Unterrichtsbedingungen des Goethe-Instituts²⁴⁵ in Vietnam, wo der Präsenzkurs fast unverändert bleiben soll und die Online-Phase kostenlos zusätzlich angeboten wird. In diesem Modell übernimmt der übliche Präsenzkurs mit 100 Unterrichtseinheiten²⁴⁶ (UE) die Funktion des Leitmodus, während die Online-Phase mit 40 UE die ergänzende Funktion übernimmt und als Alternative zum außerunterrichtlichen Lernen gilt. In der Online-Phase kann jeden Tag nach dem Präsenzunterricht beliebig (und freiwillig) mit digitalen Medien wiederholt und erweitert werden, was im Präsenzunterricht gelernt wurde. Im zeitbeschränkten Präsenzkurs wäre das nicht möglich.

Das Ergebnis liefert eine Antwort auf die Frage in Kap. 5.2, welches Modell (Anreicherungs-, Integrations- oder Mischung) für welche Zielgruppe und welchen Unterrichtskontext geeignet ist. Anhand der Aussagen der KTN in Auszug 7-26 und 7-27 kann festgehalten werden, dass die Verteilung im implementierte BL im Goethe-Institut Hanoi für die meisten teilgenommenen Lernenden in Vietnam angemessen und der prozentuale Anteil neben der sinnvollen Verknüpfung entscheidend für den Konzeptaufbau ist. Diese wichtige Rolle der angemessenen Verteilung im BL-Kurs wird von Pfeil (2015: 30) nicht geteilt. Die vorgenommenen Funktionen sowie die angemessenen prozentualen Anteile entsprechen dem Einsatzkontext und werden von den meisten Probanden als „geeignet“ beurteilt. Dieser Leitgedanke des Konzepts wurde bereits in der Kick-Off-Phase deutlich gemacht und fungiert als eine Orientierung im ganzen Lernprozess, wonach die Online-Phase als zusätzliches Lernangebot nach dem Präsenzkurs gilt.

7.6.1.2 Sinnvolle Kombination

Im Vergleich zu anderen Internet-Lernangeboten besteht einer der größten Vorteile des BLK darin, dass die Präsenzphase und die Online-Phase in vieler Hinsicht eng miteinander verknüpft sind. Bezüglich der Funktion dient der Präsenzunterricht als Leitmodus, der für die Vermittlung

²⁴⁵ Sowohl in der BL-Forschung als auch in der Praxis ist kaum ein ähnliches Angebot zu finden. In vielen Goethe-Instituten werden verschiedene BL-Kurse je nach Lernbedürfnissen mit unterschiedlichen Anteilen der beiden Lernphasen (Präsenzphase und Online-Phase) angeboten: 2:1 oder 50:50 (vgl. <https://www.goethe.de/ins/us/de/sta/sfr/kur/ukf/ble.html>, letzter Zugriff am 15.03.19).

²⁴⁶ Eine UE entspricht 45 Minuten.

der Lerninhalte, für mündliche Interaktionen und für Lernstrategien zuständig ist. Währenddessen ist die Online-Phase für die Vorbereitung, Ergänzung, Nachbereitung, Erweiterung und Vertiefung verantwortlich und soll dabei individuelles und kooperatives Lernen fördern, was aus zeitlichen Gründen im Präsenzunterricht nicht möglich ist. Besonders in didaktischer Hinsicht sollen Lerninhalte der beiden Lernphasen aufeinander abgestimmt sein, was überwiegend schwachen Lernenden zur effektiven Wiederholung des Gelernten und stärkeren Lernenden zur Erweiterung und Vertiefung helfen kann. Bei kooperativen Aufgaben mit Wiki sind Präsenzphasen nicht nur didaktisch (dasselbe Thema), sondern auch organisatorisch, zeitlich und technisch mit der Online-Phase sinnvoll kombiniert. Aufgrund der verfassten Wiki-Beiträge in der Online-Phase wird das Thema einschließlich der Erweiterung im Präsenzunterricht präsentiert (vgl. Kap. 5.2). Wie die enge Kombination von den KTN wahrgenommen wird, wird im Interview eruiert.

Wie konzipiert und erwartet stimmen alle intensiven Lernenden und auch die meisten Lerner der Gruppe W zu, dass die Lerninhalte und -materialien auf die im Präsenzunterricht abgestimmt sind. Im Interview wird diese inhaltliche Abstimmung mehrmals erwähnt sowie auf ihre wichtige Rolle beim Selbstlernen hingedeutet. Im Vergleich zu üblichen Selbstlernmaterialien im Internet sind Aufgaben auf der Lernplattform ausgewählt, in denen überwiegend die im Präsenzkurz behandelten Themen, die vermittelten Wörter oder Grammatikstrukturen vorkommen. Aus diesem Grund können die Lerner ihre Kenntnisse erfolgsorientiert üben und diese Elemente beherrschen, weil wenige neue Wörter, Grammatikphänomene und Themen vorkommen. In Kapitel 9 haben zwei unerfahrene Lernende (IP10 und IB1) mehrfach ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die inhaltliche Abstimmung von Übungen auf der Lernplattform mit den Lerninhalten im Präsenzunterricht den Lernprozess zu Hause erleichtert hat (siehe Auszug 7-26, 7-27). Sie mussten nicht stundenlang im Netz suchen, sondern konnten nach dem Kurs passende Wiederholungsübungen direkt auf der Lernplattform finden.

Auch bei Wiki- oder Forum- sowie Schreibaufgaben ist ein inhaltlicher Faden vorhanden, inhaltliche Themen und sprachliche Elemente sind überwiegend bekannt. In solchen schriftlichen Aufgaben werden diese Elemente nicht nur in kurzen Sätzen oder Dialogen geübt, sondern handlungsorientiert und produktiv in einem anderen, aber sinnvollen authentischen kommunikativen Kontext verwendet. Sowohl in der Wiki-Aufgabe als auch der spielerischen Forum-Aufgaben wird ihr persönliches Interesse hervorgehoben: Sie können frei eine Sehenswürdigkeit, ein Fest, eine berühmte Person oder einen Film aussuchen. Mit der

Recherche kombiniert können sie gelernte Wörter oder Strukturen in authentischen Texten sehen sowie neue Wörter lernen, indem sie deren Bedeutungen aus dem Kontext erschließen. Dadurch werden sprachliche Elemente nicht nur trainiert, sondern auch erweitert (vgl. Kap. 9.5.1). Das folgende Beispiel zeigt, wie die Redemittel im Lehrbuch in den eigenen Forumsbeiträgen der KTN wiederverwendet werden.

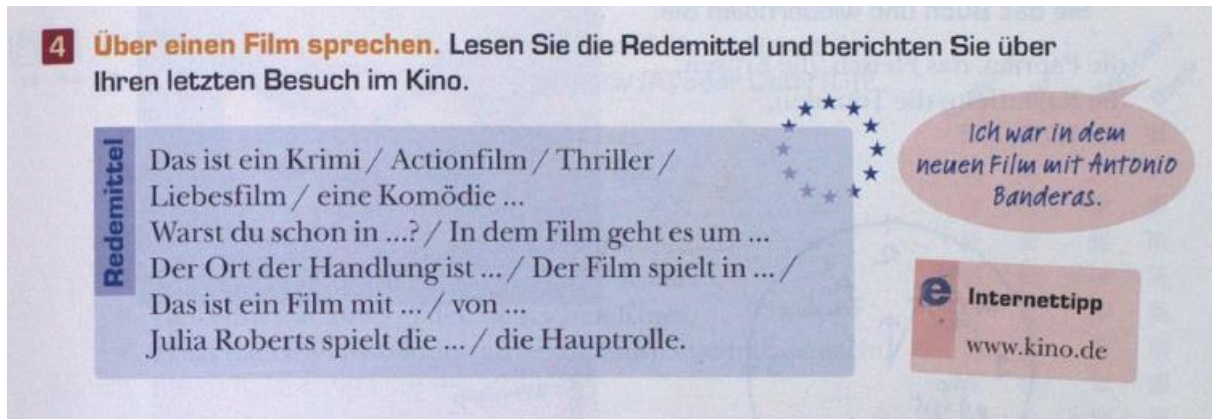


Abb. 7-5: Redemittel im Lehrbuch (S. 181)

In der Forum-Aufgabe „Einen Film raten“ müssen die KTN einen Film beschreiben, ohne dessen Titel zu nennen. Die anderen sollen raten, wie der Film heißt. Die Redemittel im Lehrbuch (S. 181) sind fast alle in der Aufgabenstellung vorgegeben.

Film von **WB6** Montag, 26. Januar 2015, 04:47

Es ist ein Actionfilm aus dem Jahr 2001. Der Film ist am Anfang von dem Seriefilm (7 Folge).In dem Film geht es um Straßenrennen, zwischen Dom und Brian(er ist ein Polizist)

Brian liebt Mia. Aber Mia ist Schwester von Dom.

In dem Film hat es viele Berühmtauto: 1970er Dodge Charger R/T, 1970er Chevrolet Chevelle SS, Ferrari F355 F1 Spider, Mazda RX-7,..

Das ist ein Film mit Paul Walker, Vin Diesel, Jordana Brewster,... von Regisseur Rob Cohen.

Paul Walker und Vin Diesel spielen die Hauptrollen. Aber Paul Walker starb am 30.November 2013 in Autounfall.


Film von **IB4** - Samstag, 24. Januar 2015, 09:12

Es ist ein heisser Film von Nguyen Quang Huy.

Son Tung MTP ist die Hauptrolle.

Der Ort der Handlung ist Leben von ein bruehmt Saenger - Dinh Phong (Son Tung MTP) mit 4 beste Freunde : Sky (Harri Won) - seine Freundin , Ha(Ngo Kien Huy), Bang (Pham Quynh Anh) . Er hat immer ein Traum - ein Konzept fuer ihn und seine Freunde. Aber , Ungluecklich, Dinh Phong hat ein dangerous Krank.Und kein Tablette fuer sein Krank.. Am Ende, seine Freunde helfen ihm ein Konzept feiern.. Alles Geld - er verdient - er schenkt fuer Armer Menschen.

Der Film ist ein Geschenk fuer Wanbi Tuan Anh - ein bruehmten jungen Saenger aber er hat ein dangerous Krank. Er hat in 2013 gestoben .


eine Komoedie
 von **IB12** Samstag, 24. Januar 2015, 08:16

Es ist Komoedie von Charlie Nguyễn. Der Ort der Handlung ist Vung Tau. Die Hauptrollen spielen Thái Hòa, Diễm My und Quang Su. Die Nebenrollen spielen sind Huy Khánh, Thu Trang. Drehbuch ueber Hoi, er ist Gay und sehr reich. Er wohnt in USA. Er fliegt nach VN zurueck, denn er moechten eine richtige Liebe. Er liebt Nam (Quang Su) aber Nam liebt Thu Le (Diem My). Am Ende des Film hilft Hoi, Nam und Thu Le verlieben sich.

Abb. 7-6: Forumsbeiträge von WB6, IB4, IB12 zum Thema „Einen Film raten“

In Forumsbeiträgen von WB6, IB4 und IB12 in Abb. 7-6) wurden tatsächlich viele Redemittel wie in Abb. 7-5 (Lehrbuch) zur Beschreibung ihres Lieblingsfilms verwendet.

Redemittel im Lehrbuch in Abb. 7-5	Einträge im Forumsbeitrag von WB6, IB4 in Abb. 7-6
A) Das ist ein Actionfilm ...	Es ist ein Actiofilm aus dem Jahr 2001. Es ist Komoedie von Charlie Nguyễn.
B) In dem Film geht es um ...	In dem Film geht es um Straßenrennen, zwischen Dom und Brian
C) Der Ort der Handlung ist...	Der Ord der Handlung ist Leben von ein beruehmt Saenger ... [sic“] Der Ort der Handlung ist Vung Tau.
D) Julia Roberts spielt die Hauptrolle.	Paul Walker und Vin Diesel spielen die Hautrollen [sic!] Die Hauptrollen spielen Thái Hòa, Diễm My und Quang Su. Die Nebenrollen spielen sind Huy Khánh, Thu Trang. [sic!]

Tab. 7-5: Vergleich zwischen den Redemitteln im Lehrbuch und Einträgen in entsprechenden Forum-Aufgaben in der Online-Phase

Der Vergleich in Tab. 7-5 zeigt, dass diese Redemittel in Forumsbeiträgen nicht nur noch einmal verwendet werden, sondern auch (ohne Betrachtung von einigen Rechtschreibungs- und Grammatikfehlern) semantisch, inhaltlich sowie sinngemäß bzw. angemessen mit anderen eigenen Wörtern Benutzung finden (Redemittel A, B und C). Redemittel D in Singular wird von IB12 in Pluralform grammatisch richtig gebraucht. Dabei hat IB12 noch ein neues Wort („Nebenrolle“) verwendet, das nicht in den Redemitteln im Lehrbuch zu sehen ist. Dieses Ergebnis liefert Belege dafür, dass WB6 und IB12 sie und ihren Gebrauch verstanden haben und richtig anwenden konnten. Dadurch lässt sich sagen, dass die beiden Lernphasen auf der Aufgabenebene sinnvoll kombiniert sind: nicht nur thematisch, sondern auch inhaltlich und sprachlich. Dementsprechend können die KTN das Gelernte des Präsenzunterrichts tatsächlich in einem authentischen Schreibanlass und frei in eigenen Text gebrauchen, was vermutlich ein besseres Verständnis und eine längere Speicherung im Gedächtnis gewährleisten kann. Daneben ist es den drei Forumsbeiträgen anzumerken, dass die drei Autorinnen versucht haben, den Film mit eigenen Wörtern verständlich zu beschreiben, weshalb alle Filmnamen richtig von

anderen KTN geraten werden konnten. In Forum-Aufgaben ist die Auswahl von Filmen frei. Es ist dabei interessant zu beobachten, dass die ausgewählten Filme für alle Forumsbeiträge entweder berühmte internationale Filme oder aktuelle vietnamesische Filme sind. Vermutlich haben die KTN bei der Auswahl das Vorwissen der Adressaten ihrer Forumsbeiträge berücksichtigt, um ihnen eine richtige Antwort zu ermöglichen.

Anders als normale angebotene Schreibaufgaben werden die Schreibaufgaben des BL-Formats mit Forum oder Wiki in einer geschlossenen Lernumgebung veröffentlicht, die entweder positiven oder negativen Einfluss oder beides auf den Schreibprozess haben kann (vgl. IH9 in Kap. 9.4.3). Aufgrund der Veröffentlichung können die KTN einerseits voneinander lernen, mehr Zeit für den Umgang mit der Sprache zu nehmen und letztendlich ihren eigenen Text qualitativ verbessern (siehe Kap. 9.4.2). Weil sie durch ihre Texte mit anderen KTN kommunizieren, ist es ihnen teilweise klar und bewusst, an wen sich ihr Text richtet und vielleicht auch was zu erwarten ist. Entsprechend können sie deswegen ihren Text thematisch, inhaltlich und sprachlich anpassen, damit die anderen ihre Schreibprodukte verstehen und thematisch interessant finden. Außerdem erhalten sie anders als bei anderen Schreibaufgaben nach der Abgabe kein Fremdfedback und keine Korrektur von der Lehrkraft. Beim Verfassen eines Forumsbeitrags produzieren sie ihren Text nicht nur für einen authentischen Kommunikationsanlass, sondern unter natürlichen Lernbedingungen mit Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder Internet, wobei letzteres den individuellen Schreibprozess bzw. ihre Teilphasen sowie die selbständige Durchführung der Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) positiv bedingt (vgl. KMK 2003: 17).

Im Vergleich zu der produktiven, aber mündlichen Aufgabe in Abb. 7-5 ist die Forum-Aufgabe in der schriftlichen Form nicht nur mechanisch anders, sondern spielt auch eine andere Rolle für den Fremdspracherwerb. In Bildungsstandards für die erste Fremdsprache werden sowohl Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen als auch Sprachmittlung als „kommunikative Fertigkeiten“ bezeichnet (ebd.: 11).²⁴⁷ Allerdings besteht der Vorteil eines schriftlichen kommunikativen Produkts darin, dass diese Schreibaufgabe zur Nachbereitung des mündlichen Produkts im Präsenzunterricht dient. Bei dieser schriftlichen Aufgabe haben die KTN mehr Zeit für ihren eigenen Text, für den intensiveren Umgang mit der Sprache sowie Möglichkeiten, z. B. mit einem Defizit mit Hilfe von Hilfsmitteln umzugehen. Des Weiteren wird auf die Einschätzung

²⁴⁷ Vgl. https://www.kmk.org/.../2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (Stand: 11.07.18).

aus der Lernerperspektive zu der Verknüpfung der beiden Lernphasen in Wiki-Aufgaben eingegangen.

Im Hinblick auf die zeitliche und organisatorische Kombination wird bei der Wiki- und Schreibaufgabe mehr Wert auf die Bearbeitungszeit als im Präsenzunterricht gelegt. Weil die Online-Phase nicht zeitbegrenzt ist, können die KTN mehr Zeit für das Schreiben bzw. die Recherche investieren. Somit können sie sorgfältiger mit allen Hilfsmitteln (Internet, Wörterbuch) arbeiten, ihre Ideen und ihre Kreativität flexibel entfalten und ihre Schreibfertigkeit effektiver trainieren. Für IH9 ist die Möglichkeit, mehr Zeit für Schreib- und Wiki-Aufgabe zu investieren und diese beliebig zu überarbeiten („có thể sửa lại các bài tập bất buộc“), einer der drei großen Vorteile beim Lernen mit der Lernplattform.

IH9: Những cái bài viết của mình ý ạ (I: ok) có thể sửa lại, nếu mà bình thường là nộp bài cho cô là nộp luôn, không sửa nữa (I: ừ), còn bài ở trên này (...??) như kiểu bài thuyết trình hay là bài viết thì mình có thể sửa lại.
[IH9: Meine Texte (I: ok) können geändert werden, normalerweise, wenn ich den Text schon abgegeben habe...dann konnte ich nicht mehr ändern (I: ja), hier (auf der Lernplattform) (...??) wie Präsentationsaufgaben oder Schreibaufgaben konnte ich überarbeiten.]

IH9: Bởi vì, nhiều khi nếu mà mình viết, chỉ là cho mình một thời gian viết rồi nộp (I: ừ) thì mình nhiều khi mình cũng có một chút áp lực và mình không nghĩ được những cái ý hay ý ạ (I: ừ), còn em thì nếu mà làm ở nhà em làm xong rồi nhưng mà về sau có thể những lúc rảnh em vẫn nghĩ về cái bài đấy (I: ừ) thì em nảy ra một câu từ gì đấy nó hay hơn (I: ừ) hoặc là ý gì nó hay hơn thì em có cho vào em edit lại, em đổi lại (hs01 leitfaden h09)
[IH9: Weil, manchmal schreibe ich in einer kurzen Zeit und muss abgeben (I: ja), dann setze ich mich ab und zu unter Druck und mir ist keine interessante Idee eingefallen (I: ja), und ich, wenn ich zu Hause damit fertig bin, aber danach, wenn ich Zeit habe, denke ich immer noch daran (I: ja), dann ist mir ein Wort oder ein Satz wieder eingefallen, das/der interessanter ist (I: ja) oder eine interessantere Idee, dann möchte ich dies einfügen, editieren, ändern.]

IH9: Chắc là viết ở nhà bởi vì kiểu được chuẩn bị kĩ hơn ý ạ.
I: Chuẩn bị kĩ hơn về cái gì?
IH9: Có nghĩa viết ở trên lớp thì nhiều khi mình cũng không biết kiểu cái từ này thì diễn đạt như thế nào (I: ừ) hoặc là (...??) thì về nhà mình kiểu có các thiết bị các thứ thì mình có thể tìm kiếm dễ hơn.
[IH9: Vielleicht kann beim Schreiben zu Hause besser/gründlicher vorbereitet werden.
I: Was kannst du gründlicher vorbereiten?
IH9: Das heißt, im Kurs weiß ich manchmal nicht, wie dieses Wort ausgedrückt werden soll (I: ja), oder (...??), zu Hause habe ich Geräte, ich kann leichter suchen.]

I: Tức là ý bạn nói là, ở nhà ví dụ khi gặp vấn đề về mặt từ vựng chẳng hạn (IH9: vâng) trong lúc viết thì bạn làm thế nào?
IH9: Thì em lên từ điển online em tìm ạ (I: à) còn ở trên lớp thì em không có mạng để (...???)
IH9: Vì viết ở nhà mình được thời gian chuẩn bị nó thoải mái hơn (I: ừ), mới cả mình có thể suy nghĩ lại rồi tra soát lại câu từ cho nó hay hơn.
[I: Das bedeutet, meinst du, wenn du z. B. zu Hause Probleme mit dem Wortschatz hast (IH9: ja), beim Schreiben, was hast du gemacht?
IH9: Dann suche ich im Online-Wörterbuch (I: Ah), im Kurs habe ich kein Netz zur (...???)
IH9: Zu Hause habe ich mehr Zeit und kann in Ruhe vorbereiten (I: ja), außerdem kann ich darüber nachdenken und Wörter und Sätze sorgfältiger formulieren, damit sie besser sind.]

Auszug 7-28: Meinung von IH9 zum Schreiben außerhalb des Präsenzunterrichts

In seinen Aussagen in Auszug 7-28 nennt IH9 deutlich Vorteile des außerunterrichtlichen Schreibens im Vergleich zu dem Präsenzunterricht. IH9 sieht, dass die sofortige Abgabe des Schreibtexts ihn unter (positiven) Druck setzt. Dieser zeitliche Druck zwingt Lernende, im verfügbaren Zeitraum einen Text fertig zu verfassen, was einer Prüfungssituation ähnlich ist. Die Lernenden haben in der Regel keine Gelegenheit, ihre eigenen Schreibtexte zu überarbeiten und zu verbessern. Das findet IH9 bedauerlich, weil ihm eine neue Idee oder interessante Wörter oder Ausdrücke für den Text erst zu Hause einfallen und weil er das Schreiben dort bequemer findet. Auf der Lernplattform kann er sich nach dem Kurs ohne zeitlichen Druck weitere Gedanken darüber machen und seine geschriebenen Texte beliebig überarbeiten. Außerdem kann er zu Hause Hilfsmittel wie ein Online-Wörterbuch verwenden, um angemessene Ausdrücke für seinen Text zu finden.

Nicht nur IH9, sondern auch IB1, WB2, WB3 und IB4 gefällt es, aus den folgenden Gründen zu Hause schreiben zu üben (vgl. Kap. 9.5.2).

IB1: Ở nhà ạ. (I: Tại sao?) Bởi vì ở trên lớp đôi khi em hơi lo lắng ạ, nhìn các bạn viết được mà em không viết được em sẽ rất lo lắng ạ.

IB1: Em thấy ở nhà tâm trạng em thoải mái hơn (I: à, ok) ở trên lớp (vgl. Auszug 7-8).

IB4: Em thích viết ở nhà ạ (I: Tại sao?). Nhiều thời gian hơn mới cả em nghĩ được nhiều thứ hơn.

[IB4: Ich mag zu Hause schreiben. (I: Warum?). Mehr Zeit, und ich kann mehr denken.]

WB2: Em thích viết ở nhà hơn, tại vì tìm được nhiều thông tin hơn. [...]

WB2: Tức là, thì (1) nhiều thông tin hơn thì mình ít bị sai hơn ý ạ.

[WB2: Ich mag lieber zu Hause schreiben, weil (ich) mehr Informationen gefunden habe [...]

WB2: Das heißt, dann (1) bei mehr Informationen werde ich weniger falsch machen.]

WB3: Tại viết ở nhà em tìm được nhiều thứ hay, mới hơn. Mới trên lớp thì nó hơi bí ý.

[WB3: Weil, wenn ich zu Hause schreibe, habe ich viele interessante, viele neue gefunden. Außerdem habe ich im Kurs weniger Ideen.]

Ihre angegebenen Gründe sind teilweise ähnlich wie bei IH9: Zu Hause fallen ihnen mehr neue, interessante Ideen ein, sodass ihre Texte reicher an Informationen sind und weniger Fehler entstehen. Sie können viele neue, interessante Dinge mit Hilfe von Medien finden. IB1 und WB3 sind der Meinung, dass sie beim Schreiben im Präsenzunterricht „nervös“ und „blockiert“ sind. Besonders IB1 fühlt sich nicht wohl, wenn andere KTN schreiben können, während er das nicht kann.

Auch bei der Wiki-Aufgabe ist die Möglichkeit, zu Hause zu recherchieren und Texte zu verfassen, für viele KTN geeigneter als im Präsenzkurs.

IP10: Tại mình chuẩn bị được kỹ hơn và tìm thông tin nó chính xác hơn. #00:05:21-7#	IP10: Weil ich mich besser/gründlicher vorbereiten konnte und die Recherche ist zutreffender.
---	---

WH7: Tại vì ở nhà mình có nhiều thời gian ý ạ, với cả ở nhà mình một mình mình bình tĩnh có thể nghĩ ra hết chữ ở trên lớp bị bó hẹp thời gian ý ạ. #00:07:06-0#	Denn zu Hause hat man mehr Zeit, dann kann man in Ruhe arbeiten und somit tolle Ideen haben. Im Unterricht hingegen steht man oft unter Zeitdruck.
WH12: Ở nhà thì thời gian chuẩn bị nhiều hơn (I: ừ), chuẩn bị nhiều hơn, trau chuốt hơn. #00:04:52-5#	Zu Hause steht mehr Zeit für die Vorbereitung zur Verfügung und kann auch sorgfältiger vorbereitet werden
IB5: Là vì khi ở nhà em thấy mình có nhiều thời gian hơn để mình tìm hiểu về một cái chủ đề nào đó (I: ừ), mình, là vì thực sự nói về những chủ đề ở xa xa xa thì mình mình chưa đến bao giờ hay chưa biết về nó bao giờ ý ạ thì ở trên lớp nó hơi có ít thời gian ý ạ (I: ừ), thì có khi mình chỉ, mình chỉ biết được những cái chính chính hoặc là một cái dàn ý mà nó đã có sẵn, nhưng ở nhà mình có thể mở rộng thêm nhiều thứ (I: ok), ja. #00:09:04-2#	Denn ich finde, dass man zu Hause mehr Zeit hat, sich über ein bestimmtes Thema zu informieren. Im Präsenzunterricht reicht die Zeit eigentliche nicht aus, besonders für die Erkundung der Orte, die man noch nie besucht hat, oder für Themen, die einem sehr wenig bekannt sind. In diesen Fällen kann man nur einige wenige Hauptpunkte herausarbeiten oder nur eine vorhandene Gliederung einfach übernehmen. Zu Hause hingegen kann um viele weitere Details erweitert werden.
WB13: Việc kết hợp đây nó cũng hay, bởi vì mình được chuẩn bị trước (I: ừ), xong rồi lên đây thì mình cứ thể mình nói. #00:06:01-7#	Das ist meines Erachtens eine gute Kombination, in dem Sinne, dass man sich vorher gut vorbereiten kann und bei der Präsentation nur das Vorbereitete wiederzugeben braucht.
IB14: À, thì ở nhà bọn em có được thoải mái về thời gian hơn (I: ok), tự do hơn một chút, ở ..., ở đây chỉ có một điện thoại, tìm không thể load được vài trang (...???) #00:05:52-2# IB14: (3) Em thấy làm ở đâu cũng như nhau cả, vấn đề làm ở nhà thì thoải mái hơn thôi ạ. #00:06:05-0#	Ah, zu Hause haben wir freilich mehr Zeit und auch mehr Möglichkeiten, Ähm, ... hier können wir nur das Handy nutzen; einige Seiten können nicht geladen werden. Für mich ist es egal, wo man das macht. Nur hat man zu Hause mehr Zeit und Möglichkeiten.

Auszug 7-29: Meinung der KTN zu der zeitlichen, organisatorischen Kombination in der Wiki-Aufgabe im Vergleich zu dem Präsenzunterricht²⁴⁸

In den meisten Aussagen der KTN in Auszug 7-29, die mindestens eine Wiki-Aufgabe gemacht haben, wird deutlich, dass sie sich zu Hause wohler/besser fühlen, mehr Zeit und eine bessere mediale Ausstattung haben. Diese Bedingungen sind für eine optimale Lernumgebung mit digitalen Medien von großer Bedeutung. Die unbeschränkte Vorbereitungszeit zu Hause ermöglicht den Lernenden, an mehr Informationsquellen gründlicher heranzugehen, sie genauer zu recherchieren, angemessene Quellen für den eigenen Text auszusuchen und letztendlich ihre

248

H6: Ở trên lớp thì chắc chắn là không có nhiều thời gian nên chắc chắn là mình sẽ bị gò bó về thời gian thì mình sẽ cuống thì tìm hiểu ít hơn hoặc là mình chuẩn bị vội các thứ đến lúc lên trình bày thì mình không cảm thấy tự tin lắm, không được thoải mái lắm về những cái mà mình đã tìm thấy (I: ok) còn ở nhà mình có nhiều thời gian thì mình sau khi mình đã chuẩn bị chu đáo rồi, lúc mình trình bày thì mình cảm thấy nó tự tin hơn và nó tốt hơn. #00:07:18-0#

H3: Em thấy là được chuẩn bị ở nhà thì nó sẽ kĩ hơn và mình sẽ có thời gian để lọc các thông tin, thời gian để tìm hiểu nhiều nguồn thông tin hơn để mình chọn và mình sẽ chọn được cái nào mình dễ hiểu nhất thì mình. #00:05:32-9#

[H6: Im Präsenzunterricht steht mit Sicherheit nur wenig Zeit zur Verfügung, sodass man erforderliche Inhalte nicht ausreichend bzw. nicht durchdacht zusammengestellt hat. Bei der Präsentation wird man deshalb unsicher mit dem, was man anzubieten hat, und erlebt so ein unangenehmes Gefühl. Zu Hause hingegen hat man genug Zeit für eine gründliche Vorbereitung, mit der man selbstsicherer und besser präsentiert.

Meiner Meinung nach kann man zu Hause besser vorbereiten, weil man dann mehr Zeit für die Sortierung gefundener Informationen hätte. Man hätte aber auch eine größere Auswahl zwischen verschiedenen Informationsquellen, sodass man sich die einfachste aussuchen kann.

eigenen Texte „sorgfältiger/gründlicher“ zu verfassen („trau chuốt hơn“). Außerdem fühlen sie sich beim Recherchieren, Lesen, Schreiben zu Hause nicht so nervös wie im Unterricht, weil der Zeitdruck und der Druck von anderen KTN sie dort entmutigen können (vgl. IB1, IH9). Zu Hause können manche (z. B. WH7) sich besser auf das Lernen konzentrieren, weil sie alleine lernen. Aufgrund des besseren Internetanschlusses sowie der eigenen medialen Ausstattung können sie zu Hause noch schneller ins Netz gehen und notwendige Webseiten aufrufen. All diese Möglichkeiten/Bedingungen tragen dazu bei, dass sie sich gründlicher, sorgfältiger auf die Präsentation im Präsenzunterricht vorbereiten und Informationen genauer sammeln, wie IP10 resümiert. Daneben kann die gründliche Vorbereitung u.a. für H6 dazu beitragen, dass sie beim Präsentieren sicher auftreten und Selbstvertrauen gewinnen. Dank dieser Vorbereitung, des selbstsicheren Präsentierens und der Diskussion nach der Präsentation mit anderen KTN werden sie schließlich das behandelte Thema besser verstehen, was für P12 effektives Lernen bedeutet. Im Gegenzug unterstützt/erleichtert der Präsenzunterricht die Bearbeitung der Wiki-Aufgabe, wie WH7 erläutert: „*Bài đây thì em thấy khá ổn tại vì ở trên lớp cũng đã xem cái video clip về Weimar rồi (I: ừ, ừ) nên cái đây nó làm cũng sẽ dễ dàng hơn.*“. In diesem Fall wurden Videos über das recherchierte Thema „Weimar“ bereits im Präsenzunterricht gezeigt, wodurch die KTN einen ersten Eindruck von wichtigen Sehenswürdigkeiten der Stadt bekamen. Deshalb konnte WH7 leichter mit der Wiki-Aufgabe umgehen.

Die sinnvolle Kombination im BLK wird in vielerlei Hinsicht von den KTN positiv beurteilt. Viele finden die Kombination auf der Konzeptebene zwischen den beiden Lernphasen sowie auf der Aufgabenebene angemessen. Weil die beiden Lernphasen lehrwerkgestützt sind, sind sie vor allem inhaltlich abgestimmt, was in den BL-Studien mit uni-deutsch.com als Online-Phase zu bezweifeln ist.²⁴⁹ Mit Hilfe dieser engen Kombination können sie z. B. Zeit bei der Suche nach angemessenen Übungen sparen, das Gelernte effektiv wiederholen und ggfs. erweitern (vgl. Kap. 7.5.5). Außerdem ermöglicht es die zeitliche Kombination KTN, mehr Zeit

²⁴⁹ In einigen BL-Studien werden Materialien der Deutsch-Uni Online (DUO) in der Online-Phase eingesetzt, für den Präsenzunterricht werden auch andere verwendet (vgl. Launer 2008, *Suñer & Paland-Riedmüller 2015*, Paland-Riedmüller et al. 2016). *In diesen Studien ist fraglich, wie die beiden Phasen miteinander kombiniert sind.* Launer (2008: 116ff) fokussiert den Präsenzunterricht, vor allem die Thematisierung von Strategien, Projektarbeiten und mündlichen Lernaktivitäten wie Diskussionen und Interviews, wobei die Inhalte mit dem Thema der Online-Phase übereinstimmen. In der Feldstudie „Blended Learning – Flexible Test DaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen“ von *Suñer & Paland-Riedmüller (2015)* wird ein Lehrwerk verwendet, dessen Namen nicht genannt wurde. In einer anderen BL-Studie von Paland-Riedmüller et al. (2016) wird das Lehrwerk studio d im Präsenzkurs benutzt, mit dem sich Inhalte der Online-Einheiten aufgrund des modularen Aufbaus „leicht“ verzahnen lassen. In diesen Studien wird nicht konkret beschrieben, inwiefern und auf welchen theoretischen Grundlagen die beiden Phasen miteinander verzahnt sind (vgl. <https://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/index.do?do=index>, 15.03.19).

für das Schreiben zu investieren und so ihre Schreibfertigkeit zu verbessern. Die Verknüpfung der beiden Lernphasen zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die Online-Phase zur Vorbereitung (Wiki), Nachbereitung, Ergänzung, Wiederholung oder Erweiterung des Präsenzunterrichts (Schreibaufgaben, Forum, Glossar, Podcast, IAÜ) dienen soll.

Anhand der ausgeführten Lernereinschätzungen zur Kombination im BLK liefert die vorliegende Studie Belege dafür (und bestätigt das Ergebnis der Studie von Kirchhoff 2008: 244ff), dass die allgemeine Einschätzung der inhaltlichen Abstimmung eher positiv war. In dieser Studie werden Lernziele parallel distribuiert, d. h. in den beiden Lernphasen verfolgt. In der Praxis ist es bei der parallelen Distribution denkbar, dass das Thema sowie die Lerninhalte in den beiden Lernphasen wiederholt angesprochen werden (vgl. Kap. 3.2.5). Plangemäß sollte die Online-Phase zur Vorbereitung des Präsenzworkshops dienen. Aber die Aussagen der Probanden zeigen, dass die umgekehrte Reihenfolge möglich ist, d.h. die Präsenzphase kann auch auf die Online-Phase vorbereiten, etwa „die exemplarische Vokabelarbeit an einem Fachtext zum Thema des bevorstehenden Online-Falles“ (ebd.: 247). In der parallelen Distribution von Lernzielen unterstützen sich die Lernphasen gegenseitig.

Dadurch lässt sich zusammenfassen, dass die inhaltliche Abstimmung eine zentrale Rolle für die sinnvolle Kombination der beiden Lernphasen spielt. Neben der inhaltlichen Abstimmung sind noch andere Faktoren daran beteiligt, sodass eine sinnvolle Kombination der beiden Lernphasen entstehen kann. Nach Launer (2008: 78) ist die Kombination im BLK sinnvoll, „wenn die Einzelaspekte des Fremdsprachenlernens so auf die Phasen verteilt werden, dass der Lernprozess unterstützt und die neuen Medien sinnvoll und adäquat eingesetzt werden“. Damit ist gemeint, dass der Präsenzunterricht für die Sprachhandlungen verantwortlich ist, während Wortschatz, Grammatik, rezeptive Fertigkeiten (Hören, Lesen) und Schreiben in der Online-Phase thematisiert werden. In Bezug auf die Schreibfertigkeit konnte in der vorangegangenen Analyse gezeigt werden, dass das Schreiben in der Online-Phase zu Hause von den KTN bevorzugt wird: ein Beweis für die Unterstützung der Online-Phase, wie auch in Kap. 8.3.2 in Bezug auf Wortschatz- und Grammatiktraining mit IAÜ belegt wird.

Allerdings können die beiden Lernphasen noch besser verzahnt werden, wenn die Lehrkräfte des Präsenzunterrichts auch die Online-Phase begleiten und unterstützen (vgl. Pfeil 2015: 30, nach Barsch/Pfeil 2017), was aus Kosten- und zeitlichen Gründen im vorliegenden Projekt kaum möglich war. Wichtig für eine produktive Verzahnung ist auch, dass die Aufgabe je nach Aufgabenstellung in Einzel- oder Gruppenarbeit gelöst wird (vgl. ebd.). Diese Überlegung wurde in diesem Lernangebot bereits realisiert: individuelles Lernen mit IAÜ und kooperatives

Lernen mit Wiki. Im vorliegenden Projekt haben einige KTN Wünsche und Vorschläge kundgetan, wie die beiden Phasen aus ihrer Sicht besser miteinander kombiniert werden können, wobei sie sich überwiegend auf die Materialien und besonders auf die Aufgaben beziehen. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel auf ihre Vorschläge eingegangen.

7.6.2 Digitale Aufgaben und Materialien in der Online-Phase

Im vorliegenden BL-Angebot sind digitale Übungen, Aufgaben und Materialien als die wichtigsten Bestandteile in der Online-Phase eingebaut, mit denen die KTN täglich Deutsch online lernen. Deswegen spielt dieser Bestandteil eine zentrale Rolle für den Lernprozess in der Online-Phase und hat großen Einfluss auf die subjektive Einschätzung der KTN. Im Vergleich zu traditionellem Selbstlernen mit Print-Materialien lernen die KTN in der Online-Phase Deutsch mit digitalen Medien, Aufgaben und Materialien, was in Kap. 2.2.2 als vorteilhaft für den außerunterrichtlichen Fremdsprachenerwerb belegt wird. Deswegen ist es im vorliegenden Kapitel von Interesse, welches Potenzial Deutschlernen mit digitalen Aufgaben und Materialien in der Online-Phase hat. Welche Mehrwerte haben z. B. die Vielfalt, die inhaltliche Abstimmung, die niveaumäßige Angemessenheit, die multimediale Darstellung der digitalen Aufgaben sowie die Pflichtaufgaben für den Fremdsprachenerwerb?

Auf Basis von vorgegebenen Lernzielen im Lehrbuch und der Analyse der Lernerbedürfnisse der vietnamesischen Zielgruppe werden digitale Aufgaben, Übungen und Materialien mit Rücksicht auf Auswahlkriterien von Legutke (2008: 65) und Biebighäuser et al. (2012) niveaugemäß in die Online-Phase integriert (vgl. Kap. 5.2.4.1). In der Übersicht von Übungen und Aufgaben im Moodle-Kurs *Studio d A 2*. und von interaktiven Übungen ist zu erkennen, dass jede Einheit über acht bis zehn Übungen bzw. Aufgaben im Wiederholungsteil und fünf bis zehn Übungen im Erweiterungsteil verfügt. Dementsprechend ist nicht zu erwarten, dass die KTN innerhalb von 90 Minuten²⁵⁰ alle Übungen, sondern nur bestimmte Aufgaben lösen können (ausgenommen sind kooperative Aufgaben und solche der Community „Deutsch für dich“). Der Überblick von Lerneraktivitäten anhand von Logdaten in Anhang 02 zeigt, dass die KTN sich häufiger mit dem Wiederholungsteil, ergo den obligatorischen kooperativen Aufgaben, als mit dem Erweiterungsteil beschäftigt haben, was in den Interviews auch bestätigt wurde (vgl. Kap. 7.1).

²⁵⁰ Weil viele KTN täglich ca. 2 Stunden nach dem Präsenzunterricht zum Deutschlernen haben, ist zu erwarten, dass sie sich täglich ungefähr 90 Minuten mit Übungen der Online-Phase beschäftigen.

Nachfolgend werden Einschätzungen aus der Lernerperspektive zu den Materialien und Aufgaben der Lernplattform erläutert. Ihre Meinungen beziehen sich vor allem auf die Anzahl von Aufgaben, auf die Qualität der Aufgaben und letztendlich auf die obligatorischen Aufgaben des Lernangebots.

7.6.2.1 Anzahl von Aufgaben

Nach Haß (2017: 46) ist eine Differenzierung im Fremdsprachenunterricht quantitativ durch „Anzahl und/oder Umfang der Aufgaben“ möglich. In der angebotenen Online-Phase wird daher versucht, ausreichende und vielfältige Aufgaben zum außerunterrichtlichen Lernen zur Verfügung zu stellen. Ob die Anzahl dieser Zielgruppe genügt, soll daher zunächst analysiert werden.

Mit Blick auf die Lerninhalte und die Anzahl von Aufgaben wurde in den Evaluationsbögen gezielt gefragt. Für fast alle KTN der intensiven Gruppe waren die Kursinhalte ausreichend. (Allein der erfahrene Online-Lerner IH9 hat den Wunsch, mehr Übungen zu einzelnen Fertigkeiten/Lernbereichen zur Verfügung zu haben.) So kommt es mutmaßlich, dass sie die Anzahl von kooperativen Aufgaben und Übungen im Wiederholungs- und Erweiterungsteil sowie bei einzelnen Sprachfertigkeiten angemessen finden oder sich sogar mehr wünschen. Allerdings geben nicht nur IH9, sondern auch IB1 und IB5 im Interview an, dass sie mehr Übungen möchten. Die Gründe dafür finden sich im folgenden Auszug:

<p>IB1: Em cảm thấy là nó cũng phù hợp rồi ạ, nhưng mà em thấy cần có thêm nhiều những bài tập khó hơn ý ạ (I: ok), ví những bài tập như thế này em làm rất là nhanh ạ. I: Ok, vẫn rất là nhanh. Tức là mỗi một ngày em dành khoảng bao nhiêu thời gian để làm tất tần tật những bài ở trên trang web đấy? IB1: Thường thì mỗi ngày em chọn khoảng ba đến bốn bài ý ạ (I: ừ), nhưng mà ngày đầu tiên thường em chọn phần tự chọn, thường thì chỉ mất hai mươi, mười lăm hai mươi phút thôi ạ</p>	<p>IB1: Ich finde es schon angemessen, aber ich hätte mehr schwerere Übungen gewollt, weil ich mit derartigen Übungen ziemlich schnell fertig bin. I: Ok, das geht immer noch ganz schnell bei dir. Wie viel Zeit brauchst du täglich, um alle Übungen auf der Seite fertig zu machen? IB1: Üblicherweise habe ich mir jeden Tag drei bis vier Übungen ausgesucht. Am ersten Tag habe ich mich für den fakultativen Teil entschieden. Das hat oft nur fünfzehn, fünfzehn bis zwanzig Minuten gedauert.</p>
<p>I: À, mà em cũng nói (2), tức là em thích làm bài tập ngữ pháp online? IH9: Vâng ạ. I: Ồ, càng nhiều càng tốt hay như thế nào? IH9: Vâng, có nghĩa là đến khi nào em có thể nhuần nhuyễn được, có nghĩa là khi nào mà</p>	<p>I: Ah, du hast vorhin auch gesagt, dass du gern Online-Grammatikübungen machst? IH9: Ja. I: Uhm, je mehr desto besser, oder was meinst du genau damit? IH9: Ja, ich meine, dass ich sie gerne mache, bis ich keine Probleme damit habe, das heißt, bis ...</p>
<p>IB5: Em muốn nhiều bài tập mở rộng hơn, nó nghiêng về cái kĩ năng nghe (I: ừ) và cả kĩ năng nói nữa (I: à, ok). (Hs02 leitfaden IB5: 55)</p>	<p>IB5: Ich möchte mehr Aufgaben im Erweiterungsteil, Ich hätte weitere Aufgaben eher zum Trainieren des Hörens (I: ja) und auch des Sprechens (I: ja, ok).</p>

Auszug 7-30: Gründe für den Wunsch von drei intensiven KTN nach mehr Übungen

In ihren Aussagen in Auszug 7-30 drücken IB1 und IH9 aus, dass die Bearbeitungszeit mit Übungen auf der Lernplattform sie jeden Tag nicht viel Zeit kostet (IB1 15 bis 20 Minuten und IH9 eine Tageszeit). Aus diesem Grund brauchen sie noch mehr Übungen. IH9 wünscht sich mehr Übungen und Lernmaterialien zur Wiederholung des Gelernten, insbesondere Grammatikübungen, zumal der Präsenzkurs Grammatik kaum fokussiert (vgl. Kap. 7.6.2.2). IH9 meint, dass er mit mehr Grammatikübungen erworbene Grammatikphänomene besser beherrschen kann. Durch seine Vorerfahrungen mit dem Selbst- und Online-Lernen kommt IH9 ziemlich schnell mit der Lernplattform zurecht und kann sogar entstehende Schwierigkeiten eigenständig lösen. Währenddessen braucht IB1 mehr schwierige Aufgaben, sowohl bei den IAÜ als auch bei dem Wiki (vgl. Kap. 7.3.1). Neben der schnellen Bearbeitungszeit mit der Lernplattform ist der Wunsch von IB1 verständlich, weil IB1 lieber mit der Lernplattform als im Präsenzunterricht lernen möchte und tatsächlich damit effektiver gelernt hat. IB5 indes benötigt mehr Aufgaben zur Erweiterung und zur Verbesserung der Hörfertigkeit und Sprechfertigkeit. Diese beiden Sprachfertigkeiten sind seiner Meinung nach am Kursende besser geworden, so wie IB5 zu Beginn geplant hatte.

Im Vergleich zu den intensiven KTN sind die Meinungen der Gruppe W14 nicht einheitlich. Für mehr als die Hälfte von ihnen ist die Anzahl von Aufgaben und Übungen angemessen. Etwa ein Viertel braucht mehr Übungen zur Wiederholung, Erweiterung und zum kooperativen Lernen. Einige empfinden die Lernmaterialien für sie als zu viel. Nachstehend werden Beispiele für Meinungen der weniger intensiven KTN zur Anzahl der Lernmaterialien angeführt.

<p>WB2: Em thấy bài tập nó cũng hơi ít (cười). WB2: Học với trang web đấy, thực ra em thấy nó vẫn hơi ít bài tập ạ (I: ừ),</p> <p>WB2: Vâng ạ, những cái bài tự nguyện ý ạ (I: ừ), không phải lúc nào mình cũng có thời gian và lúc nào mình cũng muốn làm (I: ok), như kiểu tính em thì đã ngồi vào học thì học lâu rất là lâu, còn đã đứng lên thì không muốn ngồi lại nữa ý ạ (cười) (Hs02 leitfaden WB2: 77-81)</p>	<p>Ich denke, da sind ziemlich wenige Übungen. WB2: Ich denke, auf der Seite sind ziemlich wenige Übungen. Außerdem weiß ich auch nicht, wo ich Übungen finden kann, die das an dem Tag Gelernte ergänzen. WB2: Ja, und ich habe nicht immer Zeit und Lust, fakultative Übungen zu machen. Ich persönlich gehöre zum Typ, der auf einmal sehr lange lernen will. Sollte ich damit einmal aufhören, möchte ich nicht wieder dran gehen.</p>
<p>WB3: Phần bài tập thêm (I: tức là phần mở rộng, nhưng mà ...), phần nghe nữa (I: ok), em thích nghe, nghe thấy nhiều tài liệu, những bài nghe nó nói tiếng Đức nó hay. (Hs01 leitfaden WB3 IB10: 104)</p>	<p>WB3: die ergänzenden Aufgaben (I: du meinst den Erweiterungsteil, aber ...), und die Hörübungen (I: ok), ich mache gern Hörübungen, zum Hören gibt es viele Übungen, bei denen Deutsch schön gesprochen wird.</p>
<p>WB6: Ừ, trang web và trên lớp, em nghĩ cũng được rồi ạ trừ những cái bài ..., thành thạo có bài, bài tập nhóm đấy phải làm việc nhiều hơn. (Hs02 leitfaden WB6: 134-135)</p>	<p>WB6: Ja, die Kombination zwischen Präsenzunterricht und Aufgaben auf der Seite, die finde ich angemessen, bis auf Aufgaben..., manchmal gibt es Aufgaben, also kooperative Aufgaben, wo man intensiver arbeiten soll.</p>

Auszug 7-31: Meinungen der Gruppe W14 zu der Anzahl der Aufgaben und Materialien auf der Lernplattform

Die verfügbaren Daten in Auszug 7-31 zeigen, dass WB2 und WB3 die Anzahl der Aufgaben für zu wenig befinden, während WB6 sie für angemessen und H6 für zu viel halten. Obwohl WB2 und WB3 sich nicht mit der Lernplattform beschäftigt haben, wollen sie trotzdem mehr Aufgaben. Beim Lernen mit den angebotenen Aufgaben hatte WB2 technische Probleme mit dem Zugriff auf interaktiven Übungen und konnte so nicht viele Übungen machen. Anders als WB2 hat WB3 ähnliche Übungen bereits im Buch gemacht. Deswegen interessiert sich WB3 nur für Übungen im Erweiterungsteil, insbesondere Hörübungen, weil solche Übungen für ihn interessant sind. Im Vergleich zu WB2 und WB3 ist WB6 ein vernünftiger Lerner und hat sich ziemlich häufig mit der Lernplattform auseinandergesetzt. Für WB6 ist die Anzahl der Aufgaben relativ angemessen, mit Ausnahme der kooperativen Aufgaben mit Wiki. Er wünscht sich aus dem folgenden Grund weniger Wiki-Aufgaben.

„WB6: Bởi vì là khi cái bởi cái thời gian làm chỉ có ba hay hai hay ba ngày thôi, trong khi em cảm giác nó nó, ngày đầu về tối tối mới về là đã phải đi tìm chủ đề, phải lựa chọn, đọc rất là nhiều chủ đề để chọn chủ đề nào hay là chủ đề nào có cái gì mình phải hứng thú thì làm nó mới tốt được chứ không lại tối mất tối hôm đầu toàn soát toàn chủ đề, hôm sau.“

[WB6: Denn für die Vorbereitung gibt es ja nur zwei oder drei Tage, also ich habe das Gefühl, als ich am ersten Tag abends von der Schule nach Hause kam, musste ich sofort mit der Suche nach einem Thema anfangen, dabei musste ich auswählen, viel lesen, oder ich sollte ein Thema, an dem ich interessiert bin, auswählen, sodass ich gut präsentieren kann, so habe ich den ganzen ersten Abend für die Themenauswahl verbracht, am nächsten Tag.]

WB6 muss sehr viel Zeit für die Wiki-Aufgabe aufbringen, was ihn nicht zufriedengestellt hat. In seiner Aussage hat WB6 deutlich gemacht, dass er den ganzen Abend viel lesen musste, um ein angemessenes und interessantes Thema für seinen Wiki-Beitrag auszusuchen. Bei der zweiten Wiki-Aufgabe hat WB6 sogar ein anderes Thema und einen neuen Wiki-Beitrag verfasst, weil das von ihm ausgewählten Thema bereits von einer anderen Gruppe verwendet worden ist. Im Vergleich mit anderen Gruppen musste er für die beiden Wiki-Aufgaben noch mehr Zeit investieren, weil er überwiegend allein gearbeitet hat (vgl. Kap.7.3.2).²⁵¹

²⁵¹ Eine ganz andere Meinung zu der Anzahl der Aufgaben der Lernplattform vertritt H6, der glaubt, dass nur kooperative Aufgaben mit Wiki auf der Lernplattform angeboten werden und Grammatikübungen in Papierform als Hausaufgaben verteilt werden sollen.

„H6: Em thấy mấy cái bài thuyết trình cho lên web cũng được, còn đâu mấy cái bài mà ngữ pháp rồi các thứ thì cứ phát giấy xong rồi về nhà làm ý a thì học sinh nó còn làm (I: ừ) chứ bây giờ bảo ngồi máy tính xong rồi bao nhiêu thứ nó hấp dẫn như thế kia, cảm dô lắm a. (hs01 leitfaden h06: 64)“

[H6: Zwar finde ich es schon gut, dass die Aufgaben für die Präsentation nur auf der Webseite zur Verfügung stehen. Grammatische und andere Übungen sollen aber als Arbeitsblätter ausgegeben werden. Ich würde sagen, im Internet gibt es eine Unmenge an interessanten Sachen, die uns jederzeit ablenken könnten.]

Seine Meinung hat H6 so begründet, dass das Lernen mit dem Computer bzw. mit dem Internet ablenkt und er sich dabei nicht konzentriert. Seine Meinung und Begründung ist nachvollziehbar, weil H6 als unerfahrener Online-Lerner gegen Online-Lernen ist und er im Allgemeinen das Online-Lernen langweilig findet. H6 möchte beim Lernen mit anderen KTN kommunizieren. H6 bezeichnet sich als faul, möchte nicht nur mit dem Bildschirm lernen und alles selber machen müssen.

An dieser Stelle kann zusammengefasst werden, dass die intensiven KTN und ein paar weniger intensive KTN mit der Anzahl der Aufgaben zufrieden sind. Drei fleißige KTN (IH9, IB5 und IB1) wünschen sich mehr Übungen, weil sie gerne oder lieber damit lernen möchten. Dadurch lässt sich sagen, dass die Nutzungsintensität der Lernplattform mit ihren Meinungen zu der Anzahl der Aufgaben zusammenhängt: Je intensiver sie mit der Lernplattform arbeiten, desto mehr Aufgaben wünschen sie sich. Dieses Ergebnis bestätigt, dass die Aufgabenanzahl im aufgebauten BLK mit den Bedürfnissen der KTN größtenteils übereinstimmt. Für fleißige KTN wäre es besser, wenn vielfältigere und zahlreichere Aufgaben zur Erweiterung angeboten werden.

Anhand der gewonnenen Daten überrascht es, dass nicht nur fleißige KTN, sondern auch KTN der Gruppe W sich mehr Aufgaben in bestimmten Lernbereichen wünschen, obwohl sie viele Aufgaben der Online-Phase gar nicht gemacht haben. Dafür sind zwei Gründe denkbar. Einerseits haben die KTN der Gruppe W14 nicht alle Aufgaben bearbeitet, weshalb sie nicht wissen können, dass ihre gewünschten Aufgaben und Übungen schon in der Online-Phase bereitgestellt sind. Beispielsweise wollte WB3 mehr Hörübungen, griff gleichzeitig aber nicht auf die Podcastsreihe „Grüße aus Deutschland“ zurück, weil er (nach seiner eigenen Aussage²⁵²) faul ist.

„WB3: Thứ nhất là chắc là do em lười, thứ hai là chưa có nhưng bài phù hợp với khả năng, nhiều bài khó cũng có, nhiều bài dễ thì dễ quá, những bài nghe trong của cô ý, em chưa nghe em đã đoán được rồi (cười), nghe rồi cũng đoán được. #00:09:38-5#“

[WB3: Erstens, weil ich faul bin, zweitens gibt es noch keine angemessenen Übungen für mein Niveau, schwierige Übungen, bei den einfachen ist es zu einfach, Ihre Hörübungen, ich habe sie noch nicht gehört, aber ich konnte vermuten (lachend), nach dem Hören habe ich auch richtige vermutet.]

Die Übungen – so rekapituliert WB3 – sind für ihn entweder zu einfach oder zu schwierig.²⁵³

Seine Aussage spricht dafür, dass Aufgaben und Übungen der Online-Phase noch nicht „auf ganz spezielle Neigungen und die individuelle Leistungsfähigkeit einzelner Lernender“ zugeschnitten sind, wie Hausaufgaben nach Haß (2017: 46) aber gestaltet werden sollen. Oder WB2 braucht mehr Übungen, weil die angebotenen für ihn nicht interessant genug sind, wie er in Auszug 7-31 sagte. Nach dem Vorschlag von WB2 sollen Übungen und Aufgaben so lebendig, farbig, spielerisch und visuell dargestellt sein, dass er sich lange damit beschäftigen kann.

²⁵² Nicht nur beim Lernen in der Online-Phase war WB3 faul. Zu Kursbeginn hat er bereits zu Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien erwähnt, dass er dabei noch nicht fleißig genug ist und Fremdsprachenlernen im Internet ihn nicht besonders interessiert. Seine Vorerfahrungen sowie seine Einstellung demgegenüber haben wahrscheinlich seine Einschätzung und seinen Lernprozess in der Online-Phase beeinflusst.

²⁵³ In einem Interview hat WB3 eine Lese-Aufgabe in der Online-Phase für zu einfach befunden, weil sie sehr kurz ist. Was er erwartet, sind längere und prüfungsorientierte Aufgaben (vgl. Kap. 8.4.2).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mehr Übungen und Aufgaben in der Online-Phase bereitgestellt werden sollten, die besser auf die individuellen Lernbedürfnisse der KTN zugeschnitten sind und für unterschiedliche Lernziele sowie -präferenzen niveauangemessen taugen. Nach Hallet (2016: 100) ist das Üben wirksam, wenn es „individualisierend konzipiert und individuell praktiziert werden“ muss. Dafür ist eine große Datenbank von passenden digitalen Aufgaben und Übungen nötig, wobei die Frage nach dem Verhältnis zwischen Nutzung und Aufwand sowie dem Preis-Leistung-Verhältnis entstehen kann. Neben der quantitativen Differenzierungsmöglichkeit kann die Differenzierung nach Haß (ebd.) qualitativ erfolgen, wobei Haß nur den angemessenen Schwierigkeitsgrad der Übungen anspricht. Im nachstehenden Kapitel wird geschildert, wie die Qualität der Aufgaben der Online-Phase, vor allem im Hinblick auf die inhaltliche Abstimmung und ihren Schwierigkeitsgrad, von den KTN bewertet werden.

7.6.2.2 Qualität der Aufgaben

Die Qualität ausgewählter Aufgaben und Übungen ist an erster Stelle durch das persönliche thematische Interesse der KTN (Lebensweltbezug), durch einen angemessenen Schwierigkeitsgrad, die Vielfalt und die Authentizität der Aufgaben gekennzeichnet (siehe Kap. 5.2). Bei der Konzeptrealisierung wird versucht, Aufgaben in allen Teilen der Online-Phase durchdacht auszuwählen. Die Aufgaben im Wiederholungsteil stammen aus dem Moodle-Kursraum des Lehrwerks *Studio d*. Davon ausgehend sind diese Aufgaben und Übungen niveauangemessen und inhaltlich mit dem Lehrwerk abgestimmt. Auch Aufgaben im Erweiterungsteil werden niveaugemäß und thematisch angemessen ausgewählt: interaktive Übungen aus Online-Übungen des Lehrwerks *Studio d*; überwiegend einfachere Podcasts für Niveau A2 aus der Reihe „Grüße aus Deutschland“. Die ausgewählten Aufgaben der Community „Deutsch für dich“ müssen mittels des Werkzeugs zum Sortieren thematisch alters- und niveaugemäß herausgefunden werden. Resümierend haben alle Aufgaben und Übungen direkten Bezug mit dem Gelernten im Präsenzunterricht und auch mit der Lebenswelt der KTN, sodass ihr persönliches Interesse beim Lernen geweckt werden kann.

Inhaltliche Abstimmung ist sowohl auf Ebene des Konzeptes als auch der Aufgaben eine Ausprägung für die sinnvolle Kombination zwischen den beiden Phasen des BLK (vgl. Kap. 5.2.2). Auf der Aufgabenebene sind Übungen der beiden Phasen inhaltlich aufeinander abgestimmt, was als ein wichtiger Grund für die (intensive) Auseinandersetzung einiger KTN (IP10, IB1, IH9, IB4) mit den IAÜ bezeichnet wird (vgl. Kap. 8.1). IB4 erläutert dazu wie folgt:

„IB4: Ấn tượng chung ạ (2), nói chung trang web này có đầy đủ những kĩ năng mà em cần (I: ừ), với cả nói chung nó giúp em các bài tập trên lớp, nghĩa là bám sát hơn các trang web ngoài mà em tìm hiểu (I: ừ), với cả có giáo viên online (I: ừ) giúp đỡ em tìm hiểu, đấy.

[IB4: Mein allgemeiner Eindruck? Im Großen und Ganzen werden auf der Webseite alle Fertigkeiten trainiert, die ich brauche (I: Uhm), die Seite hat mich auch unterstützt, den Aufgaben im Präsenzunterricht gerecht zu werden, also die Inhalte auf der Seite sind auf den Präsenzunterricht besser abgestimmt als auf anderen Seiten, die ich kenne (I: Uhm), ferner hat mir auch der Online-Lehrer dabei geholfen, das war´s.]

„IB4: À, trên lớp thì có nhiều cái mình chưa hiểu rõ hết được ý ạ (I: ừ) thì sau cái này thì mình hiểu hơn.“

[IB4: Noch etwas, im Präsenzunterricht kann mir etwas noch nicht ganz klar sein (I: Uhm) das kann ich durch Aufgaben auf dieser Seite dann besser verstehen.]

Im Interview sagt IB4, dass die inhaltliche Abstimmung der Aufgaben mit Lerninhalten des Präsenzunterrichtes einer seiner ersten Eindrücke der Lernplattform ist. Zusätzlich erwähnt er, dass diese Abstimmung ihm geholfen hat, das Gelernte des Präsenzunterrichts besser zu verstehen. Seine Erläuterung ist in diesem Punkt eindeutig, weil Aufgaben der Lernplattform das gerade im Lehrbuch behandelte Thema reflektieren. Bei Übungen anderer Lernangebote im Internet ist das nicht der Fall. Ähnliches hat auch WB3 erlebt: „WB3: *Hay bởi vì nó tích hợp vào thì cảm giác nó (chọn? /trộn?) trong bài học đấy luôn. (I: à) Mở rộng ở trong bài học đấy thì chủ đề đấy (I: ừ), ngữ pháp bằng với mình, chứ không như trên mạng là nó cứ dàn trải ra.“*

Obwohl die inhaltliche Abstimmung der Aufgabe auf der Lernplattform mit dem Präsenzkurs von den KTN hoch bewertet wird, wird die Qualität der Lernmaterialien und Aufgaben in anderer Hinsicht unterschiedlich wahrgenommen. Im Generell sind die meisten KTN der beiden Gruppen der Auffassung, dass Lerninhalte und -materialien gut ausgewählt wurden. Dieses Ergebnis stimmt mit der Beurteilung der intensiven KTN zu den Aufgaben der zwei wichtigsten Komponenten des BLK überein. Dort waren nur IP7 mit IAÜ und IH9 mit kooperativen Aufgaben unzufrieden. Während IH9 bei kooperativen Aufgaben unterschiedliche Schwierigkeiten mit der Ausdrucksfähigkeit, mit der Gruppenarbeit und mit der Technik hat, gefällt IP7 die Ähnlichkeit der IAÜ der Lernplattform mit denen im Lehrbuch nicht (vgl. Kap. 8.2, 9.2). Als einziger KTN der intensiven Lerngruppe stimmt IH9 dieser Meinung zu der Auswahl nicht zu; auch sind drei KTN der Gruppe W teilweise damit uneinverstanden. Diesbezüglich stimmt die Meinung von WB3 mit IP7 zu IAÜ überein „WB3: *Đấy, thì những bài tập trong sách giáo khoa ý cô cho hết vào, nó nhiều quá.“* Zu seiner partiellen Ablehnung hat IH9 im Interview näheres erläutert:

„IH9: Có nghĩa là ý em là (cười) nó cũng được nhưng mà nó ít quá ý ạ. #00:04:35-1#“

[IH9: Das heißt, ich meine (lachend), die Webseite ist zwar schon in Ordnung, aber bietet noch zu wenig.]

„IH9: Nó nghiêng về phần ngữ pháp hơn (I: ừ), bởi vì ở trên lớp cô cũng không tập trung vào phần ngữ pháp lắm, nếu mà về nhà mình luyện ngữ pháp nhiều hơn thì mình sẽ nắm chắc hơn. #00:06:21-6 #

[IH9: Der Fokus liegt eher auf der Grammatik (I: Uhm), weil im Präsenzunterricht der Grammatik nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wenn man sich zu Hause öfter mit der Grammatik beschäftigt, wird man sicherer.]

IH9 sagt, dass er die Übungen der Lernplattform ganz okay findet, sie ihm quantitativ aber nicht ausreichen. (Vgl. auch Auszug 7-30). Im Großen und Ganzen braucht IH9 noch mehr Übungen, insbesondere Grammatikübungen, weil der Präsenzunterricht diese nicht fokussiert. Wenn er zu Hause Grammatik häufig trainiert, kann er gelernte Grammatikphänomene besser beherrschen. Im Fall von IH9 wird aus seinen Aussagen erkennbar, dass die Lernplattform den Präsenzunterricht ergänzt hat und ergänzen soll. Außerdem ist die Online-Phase für ihn als selbständigen Online-Lerner zum Grammatiktraining geeignet.²⁵⁴

Die vorgenommene Auswahl der Aufgaben und Übungen dient im Grunde dazu, dass die KTN schnell zu den angemessenen Aufgaben und Übungen kommen, die sie brauchen. In diesem Fall bedeutet „angemessen“ zielgruppen- und niveauangemessen. Die ausgewählten Aufgaben müssen dem Niveau A2 entsprechen und thematisch interessant für die Zielgruppe sein. Außerdem müssen sie in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht mit dem Gelernten im Präsenzunterricht abgestimmt sein, weil die KTN sie nach dem Unterricht wiederholen und erweitern möchten. Im Evaluationsbogen stimmen IB1 und IB12 nur teilweise zu, dass sie mit den bereitgestellten Lerninhalten und -materialien schnell zu der Aufgabe kommen können, die sie brauchen. Bei IB1 ist es verständlich, weil ihm ähnliche IAÜ im Lehrbuch nicht gefallen haben und IB1 andere Aufgaben braucht (vgl. Auszug 7-11). Im Interview ist keine Aussage von IB12 darüber zu finden. Er ist aber der Meinung, dass Übungen der Lernplattform systematisch (nach der Lerneinheit im Lehrbuch) sortiert und deshalb einfach zu finden sind. Aus diesem Grund muss man nicht viel Zeit für die Suche nach angemessenen Übungen verbringen.

Die Angemessenheit der Aufgaben und Übungen zeichnet sich zudem durch den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben aus. Allerdings gibt es keinen angemessenen Schwierigkeitsgrad für alle Lernende, weil sie unterschiedlich stark oder schwach sind. Manche einfachen Übungen sind für schwache Lerner angemessen, aber für starke zu leicht und umgekehrt. Wie die KTN den Schwierigkeitsgrad der Übungen bewerten, wird in Kapitel 8 und 9 thematisiert. Die IAÜ halten die meisten intensiven KTN für gut bis sehr gut, besonders IAÜ im Wiederholungsteil finden sie einfach. Für einige (z. B. IB12) sind bestimmte Übungen zu schwierig und andere zu einfach, während IB1 schwierigere Video-Aufgaben und Wiki-Aufgaben bevorzugen würde. Im Gegensatz zu IB1 ist Wiki für viele eine schwierige Aufgabe,

²⁵⁴ Siehe Möglichkeiten zum Grammatiktraining mit den IAÜ in der Online-Phase in Kap. 8.3.2.

weil die Bearbeitung viel Zeit kostet und Schwierigkeiten mit dem Lesen, Schreiben, mit dem Lernpartner und der Technik verursachen kann (vgl. Kap. 9.2). Im Interview am Kursende wurde dies einige Male angesprochen. Besonders auffällig sind folgende Aussagen:

IP7: Thực ra thì tại còn vẫn chưa quen lắm với ngữ điệu của người Đức ý ạ (I: ừ), thế là các bài nghe thì khó hơn. #00:02:41-2#	IP7: Ehrlich gesagt bin ich den Akzent der Deutschen noch nicht ganz gewohnt (I: Uhm), daher sind für mich die Höraufgaben schwerer.
WP11: Những bài mở rộng thì hơi khó với em ạ (I: ừ), còn lại thì phù hợp. (ps leitfaden WP11: 84) WP11: (5) Em không nhớ cuối bài này hay là bài tám nữa, cái phần mở rộng em cũng thấy khó khó. #00:07:36-9#	WP11: Die Aufgaben im Erweiterungsteil sind für mich ziemlich schwer (I: Uhm), die anderen finde ich schon angemessen. WP11: (5) Ich kann mich nicht daran erinnern, ob ich am Ende der Aufgabe 7 oder 8 auf Schwierigkeiten gestoßen bin, den erweiterten Teil halte ich auch für ziemlich schwer.
IB1: Phần mở rộng thì khó hơn ạ (I: à, ok), phần mở rộng nhiều từ hơn. #00:03:06-5#	IB1: Der Erweiterungsteil ist schwerer als andere (I: Ah, ok.), in diesem Teil gibt es mehr Wörter.
IB5: [...] xong rồi có nhiều cái phần mở rộng hơn, đặc biệt là em thấy nghe đã tốt hơn (I: Ah ok) vì những cái bài nghe trong đây em làm hết. #00:04:39-0#	IB5: [...] dann sind viele Aufgaben erweitert, meine Hörfertigkeit wurde auch verbessert (I: Ah, ok.), weil ich alle Höraufgaben fertig gemacht habe.

Auszug 7-32a: Meinungen der KTN zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben

Im Vergleich zum Wiederholungsteil, den die KTN einfacher finden, ist der Erweiterungsteil (vor allem Höraufgaben) für einige schwierig. Für IB1 enthalten Aufgaben in diesem Teil viele neue Wörter. Diese Beurteilung entspricht jedoch der Funktion des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam. Im aufgebauten BLK dienen Aufgaben im Erweiterungsteil (interaktive Übungen, Höraufgaben mit Podcast, Aufgaben aus der Community „Deutsch für dich“) dazu, dass sie das Gelernte erweitern. Aus diesem Grund wurde darauf geachtet, dass Aufgaben im Erweiterungsteil vor allem für stärkere KTN gedacht sind und diese mehr fordern. Wie IP7 zu Höraufgaben äußert, sind Hörtexte des Erweiterungsteils, entweder Podcasts oder Video-Aufgaben aus der Community „Deutsch für dich“, natürlicher. Deswegen reden Sprecher mit anderem Akzent als im Lehrbuch und verfügen über teilweise neue Wörter und Strukturen, obwohl das Thema ähnlich zum im Präsenzunterricht gelernten Thema oder eng damit verwandt ist. Allerdings kann z. B. IB5 dank dieser Aufgabe seine Hörfertigkeiten verbessern, worauf er am Kursbeginn abzielte.

Damit die Binnendifferenzierung des Lernangebots möglich ist bzw. sowohl schwache als auch starke KTN angemessene Aufgaben und Übungen für sich aussuchen können, müssen vielfältige Aufgaben angeboten werden. Dank der interaktiven Übungen im Wiederholungsteil, IAÜ, Podcasts und Aufgaben aus der Community „Deutsch für dich“ wird das BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam diesem Ansinnen gerecht. Das Üben in vielen Lernbereichen und in unterschiedlichen Lernformen (Einzelarbeit, Gruppenarbeit) und in geschlossenen und offenen Lerngruppen ist möglich. Nur dass keine Möglichkeiten zur Auswahl des

Schwierigkeitsgrades der Übungen bestehen, ist ein Problem, dass sich nicht beseitigen lässt, weil die IAÜ des BLK vom Lehrwerk stammen.

Die Aussage „Auf der Lernplattform hatte ich schnellen Zugang zu verschiedenen authentischen Materialien“ bejahen sechs von acht intensiven KTN, während IH9 und IB12 nur teils zustimmen. Sechs Zustimmungen und acht teilweise Zustimmungen gibt die Gruppe W14 im Evaluationsbogen an.²⁵⁵ Dort bezeichnen IB5 und WP9 „vielfältige Aufgaben“ („bài tập đa dạng“) als einer der drei großen Vorteile der Lernplattform. Ihre Aussagen dazu finden sich im Interview wieder:

<p>WB3: Âm tượng của em là (1) nó có nhiều bài tập cũng tương đối đa dạng, nghe tiếng giọng nói cảm giác nó cũng hay (2) (I: ừ), không như là mấy tiếng, cảm giác như tiếng bản địa (I: ừ, tức là nó thực tế?), vâng (I: Ok), giọng cảm giác rất thực, vâng. Và ngữ pháp thì cũng phù hợp những mà hơi ít (I: ok), vâng. #00:09:39-6#</p>	<p>B3: Mir ist aufgefallen, dass es auf der Lernplattform vielfältige Aufgaben gibt, bei den Höraufgaben wird Deutsch auch schön gesprochen (I: Uhm), es klingt nicht wie andere Varianten, die vielleicht Dialekte sind (I: Uhm, es ist authentisch?), ja (I: Ok), die Stimme hört sich sehr authentisch an, ja. Und die Grammatikaufgaben sind angemessen, reichen aber noch nicht aus.</p>
<p>IB4: Ừm, tổng thể thì cũng đa dạng, em thấy nó cũng hay. #00:06:15-3#</p>	<p>IB4: Im Großen und Ganzen sind die Aufgaben vielfältig gestaltet, ich finde dies auch interessant.</p>

Auszug 7-32b: positive Meinung zur Aufgabenvielfalt der Lernplattform²⁵⁶

In Auszug 7-32b haben WB3, WH7 und IB5 der Meinung von IB5 und WP9 zugestimmt, dass die Aufgaben der Lernplattform vielfältig sind. WH7 ist der Meinung, dass besonders Aufgaben zum Hörtraining zahlreicher als im Lehrbuch sind, weil er einige Themen des Lehrbuchs langweilig findet. Wenn WH7 unterschiedliche Themen mit verschiedenen Stimmen hören übt, ist dies nach seiner Ansicht besser. Eine ähnliche Meinung vertritt auch WB3: Er hat beim Hören das Gefühl, dass Stimmen bzw. Hörtexte der Lernplattform interessant und besonders authentisch sind. Sowohl die Vielfalt als auch die Authentizität der Aufgaben haben die KTN z. B. beim Hören motiviert, diese Fertigkeit zu üben, weil sie so einen näheren Zugang zu der gelernten Fremdsprache haben. Dieser Zugang bzw. der Kontakt mit solchen authentischen Materialien ist für Fremdsprachenlerner von großer Bedeutung, weil die Fremdsprache für sie so weniger „fremd“ wird und sie diese natürlicher erleben können, auch wenn sie das Gesagte nur teilweise verstanden haben.

²⁵⁵ 14 Zustimmungen und zehn teilweise Zustimmungen von 25 gesammelten Antworten auf diese Frage werden von der Gruppe W gegeben

²⁵⁶ WH7: „Em nghĩ là luyện đa dạng hơn là nghe trong giáo trình tại vì nghe trong giáo trình nhiều khi nó, giáo trình nó có một số cái chủ đề nó nhạt nhẽo thì mình nghe đa dạng và nghe nhiều giọng khác nhau thì nó sẽ hay hơn.“ #00:11:41-1#

WH7: „Ich denke, auf der Lernplattform sind die Höraufgaben vielfältiger als im Buch gestaltet. Bei Themen, die langweilig sind, wäre es interessanter, vielfältige Aufgaben zu haben und unterschiedliche Stimmen hören zu können.“

Im Gegensatz zur oben genannten Meinung findet WB2, ein KTN der Gruppe W, die Aufgaben der Lernplattform nicht so vielfältig wie Lernangebote zum Englischlernen, mit denen WB2 Englisch gelernt haben.

„[...] nói chung dạng bài tập nó hơi..., nó không được đa dạng như kiểu ở mấy cái trang (I: ừ) tiếng Anh mà lần trước em học em đã học rất là nhiều trang (I: ừ) thì nó hay kiểu có như kiểu trò chơi ý ạ (I: ừ, ok), mình vừa học vừa chơi nó cũng thư giãn hơn.“

„[...] allgemein gesagt sind die Aufgabenformen ziemlich ..., sie sind nicht so vielfältig wie auf einigen Seiten für Englischlernen, wo ich auch gelernt habe. Auf vielen Seiten, die ich besucht habe (I: Uhm), gibt es sozusagen spielerische Aufgaben, man kann gleichzeitig lernen und spielen, das ist dann auch weniger anstrengend.

WB2: Nói chung kiểu em so sánh với những trang web ngày trước em đã làm ý ạ (I: ừ), thì giao diện nhìn của nó dễ nhìn hơn và ví dụ kết quả ở đâu thì nó sẽ hiện màu sắc này nọ lên (I: ok, ok, ok) thì mình sẽ dễ nhìn ý ạ (I: ừ) và ví dụ học từ vựng ý ạ thì em thấy ở mấy trang đấy nó có rất nhiều bài tập về từ vựng (I: ừ), bài tập về từ vựng nó kiểu đa dạng, có lúc nó chơi trò chơi, có lúc nó cũng là điền này điền nọ ý ạ (I: ừ), nếu mà học như thế thì nhớ hơn, mới cả nó theo chủ đề ý ạ. #00:04:48-0#

[WB2: Wenn ich die Lernplattform mit den Seiten, die ich früher besucht habe, vergleiche (I: Uhm), dann finde ich, dass das Layout von diesen Seiten benutzerfreundlicher ist, und die Ergebnisse werden mit Farben (I: Ok, ok, ok) eingblendet und sind daher leicht erkennbar (I: Uhm), beim Vokabellernen gibt es dort auch zahlreiche Aufgaben (I: Uhm), sie sind auch vielfältig gestaltet, mal sind es Spiele, mal sind es Lückenübungen (I: Uhm), so kann man sich die Wörter einfacher merken, übrigens, die Wörter sind nach Themen geordnet.]

WB2 hat die Lernplattform mit anderen Lernangeboten zum Englischlernen verglichen und ist zum Schluss gekommen, dass die Aufgabentypen nicht zahlreich sind. Andere Lernangebote hätten z. B. Übungen zum Wortschatzlernen mit spielerischen Elementen oder Lückentexte, die nach Themen sortiert sind. Damit hat WB2 seiner Meinung nach effektiv gelernt.

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass unterschiedliche Dimensionen der Aufgaben von den KTN qualitativ unterschiedlich bewertet worden sind. Die meisten KTN sind sich einig darüber, dass die Aufgaben und Übungen der Online-Phase inhaltlich auf die Lerninhalte des Präsenzunterrichts abgestimmt und vielfältig sind und dass die Ähnlichkeit der IAÜ mit denen im Lehrbuch ihnen nicht gefallen hat, weil sie zu einfach sind. Viele finden den Erweiterungsteil schwierig, zumal er viele neue Wörter und Struktur enthält. Letztendlich lässt sich sagen, dass das Lernangebot noch wenige Differenzierungsmöglichkeiten erlaubt, obwohl die Auswahl der Aufgaben durchdacht ist. Eine Ursache dafür könnte sein, dass die Aufgaben nicht eigens für das aufgebaute BLK erstellt wurden, sondern vom lehrwerkabhängigen Moodle-Kursraum stammen.

Auch wenn die Aufgaben und Übungen der Online-Phase selbst erstellt und finanziert werden könnten, ist es in der Forschung sowie zur Realisierung fraglich, wie Aufgaben mit angemessenem Schwierigkeitsgrad zu gestalten sind. In mediendidaktischer Hinsicht schlägt Kerres (2011: 203) vor, dass die „zu bearbeitende Aufgabe [...] ein angemessenes Schwierigkeitsniveau aufweisen [muss], um das Ergebnis als Erfolg der eigenen Person interpretieren zu können. Insgesamt sollte die Aufgabe nicht zu einfach und nicht zu schwer

sein, d.h. es muss Anstrengung notwendig sein, um die Aufgabe zu lösen.“ Aus seinem Vorschlag geht nicht hervor, wie man als Lehrwerkautor oder Lehrkraft wissen und einschätzen kann, wie viel Anstrengung zukünftige Lernende zur Aufgabelösung unbedingt benötigen. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts fehlen nach Haß (2017: 46) noch zuverlässige empirische Befunde darüber, „was für einen konkreten Lerner in einer konkreten Lernsituation einen konkreten Lerngegenstand schwieriger oder leichter macht“ sowie „was genau den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ausmacht“. Zur Einschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe müssen nach Haß (ebd.) viele Faktoren mitberücksichtigt werden:

- a) textinternale, linguistische Faktoren, z. B. wie komplex der Text ist, wie viele neue Wörter und Grammatikstrukturen wie häufig vorkommen;
- b) textexterne Faktoren: Interesse und Vorwissen der Lernenden;
- c) verfügbare Bearbeitungszeit für eine Aufgabe und Möglichkeiten zur Hilfestellung zur Aufgabenbewältigung (Nachschlagen im Wörterbuch, im Buch oder im Internet).

Diese Faktoren in den eingebauten Übungen und Aufgaben der Online-Phase betrachtend, ist die Rücksicht auf textinternale und linguistische Faktor angemessen, weil sie entweder lehrwerkgestützt oder niveaugemäß²⁵⁷ didaktisiert sind. Diese Übungen sind thematisch und inhaltlich auf den Präsenzunterricht abgestimmt, d.h. die Lernenden haben größtenteils inhaltliches und sprachliches Wissen vermittelt bekommen. Davon ausgehend sollten sie keine oder kaum Verständnisschwierigkeiten bezüglich des vermittelten Wissens in der Online-Phase haben, weil die Inhalte bereits bekannt sind. Ob sie persönliches Interesse an diesen Themen und Lerninhalten haben, ist nicht bekannt. Außerdem ist festzustellen, dass Faktor c) in allen Übungen und Aufgaben der Online-Phase, vor allem die Bearbeitungszeit und der Hinweis auf Hilfsmittel, nicht gegeben sind, obwohl es technisch möglich und einfach zu gewährleisten wäre.²⁵⁸ In Bezug auf die letzte Faktorengruppe sind Übungen und Aufgaben der Online-Phase noch zu verbessern.

In Anlehnung an Stadtfeld (2005: 262) stellt Haß (2017: 47) fest, dass Differenzierung bzw. ein Angebot von Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden durch den Einsatz digitaler Medien möglich ist: entweder in den Medien (gleiches Thema mit unterschiedlichen Medien) oder durch die Medien (mit differenzierten Themen, Inhalten und Methoden). In der Praxis sind beide Differenzierungsmöglichkeiten mit digitalen Medien zwar vorhanden, aber noch

²⁵⁷ Sowohl Hörübungen aus der Podcastreihe „Grüße aus Deutschland“ als auch Aufgaben aus der Community „Deutsch für dich“ sind thematisch bezogen und niveaugemäß (A2.2) für die Online-Phase ausgewählt.

²⁵⁸ In einigen digitalen Lernangeboten sind Beispiele für Realisierungen zu finden, z. B. im Beitrag von Paland-Riedmüller et al. (2016: 48, 50).

beschränkt. In der Community „Deutsch für dich“ beispielsweise können Teilnehmer sich Übungen je nach Kenntnisstand, Thema, Lernbereich und Format (Video, Audio, Text) aussuchen (siehe Kap. 5.3.5). Allerdings erhalten sie darin keine differenzierten Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden wie z. B. in Online-Übungen des Lehrwerks *Menschen* (vgl. Kap. 5.3.3).²⁵⁹ Mit der technologischen Entwicklung von Big-Data und der künstlichen Intelligenz kann die Adaptivität in zukünftigen Lernsoftwares, -programmen und digitalen Lernangeboten optimiert werden, wobei die beiden genannten Differenzierungsmöglichkeiten den Lernenden zur Verfügung gestellt werden können. Damit kann sich die Qualität digitaler Aufgaben erhöhen, weil die Aufgaben und Übungen besser auf unterschiedliche Lernerbedürfnisse zugeschnitten sind. Grundsätzlich sollten außerdem Kriterien zur Auswahl der digitalen Aufgaben und Materialien berücksichtigt werden, die von Roche (2016: 466f) und von Biebighäuser et al. (2012) vorgeschlagen und in Kap. 5.2.2 behandelt wurden.

7.6.2.3 Obligatorische Aufgaben

Aus Kap. 4.5 geht bereits hervor, dass sich die Lerntraditionen und -gewohnheiten der vietnamesischen Fremdsprachenlernenden sukzessive ändern. In Bezug auf ihre Selbständigkeit hat die Untersuchung von Nguyen (2012) gezeigt, dass sie noch zum Teil von der Lehrkraft abhängig sind. Aus diesem Grund müssen die kooperativen Aufgaben und Schreibaufgaben im Rahmen des BLK obligatorisch gelöst werden. Damit war im Vorhinein zu erwarten, dass diese von möglichst vielen KTN bearbeitet werden. Diese didaktische Entscheidung bewies sich als richtig: Wiki- und Forum-Aufgaben wurden von den meisten KTN (38/45 und 17/45) gelöst (siehe Anhang 09). Wie die KTN diese Vorgabe wahrgenommen haben, zeigt der nachstehende Auszug.

<p>„IH9: Nếu mà học online có một cái gì đấy nó ép buộc hơn một tí nữa thì mình làm nó cẩn thận như kiểu cô bảo là, có nghĩa là nó phải có một cái đánh giá gì đấy mà nó phải liên quan đến bài tập online ý a (I: ừ, ừ), nghĩa là mà phải làm hết bài tập online thì mà sẽ được max điểm một cái phần gì đấy (I: À, ok), nói chung một cái gọi là motivation (I: ok, cái động lực thúc đấy) cái động lực thúc đấy mình làm hơn nữa.“</p>	<p>IH9: Wenn es beim Online-Lernen etwas gibt, was einen bewegen könnte, dann würde man die Aufgaben vorsichtiger machen. Sie haben auch schon was von dem, was auf eine Bewertung der gemachten Online-Aufgaben bezogen ist (I: Ähm, Ähm), z. B.: wenn man alle Online-Aufgaben fertig gemacht hat, bekommt man die höchste Punktzahl für eine Notenkatgorie (I: Ah, ok), die sogenannte Motivation (I: Ok, das, was einen motiviert) das, was einen zu mehr Mühe motiviert</p>
---	--

Auszug 7-33: Meinung zu den obligatorischen Aufgaben

In Auszug 7-33 bringt IH9 deutlich zum Ausdruck, dass die Online-Phase noch obligatorischer zu gestalten sei (vgl. auch IB1 Auszug 7-12). Aufgrund dieser obligatorischen Aufgaben musste

²⁵⁹ <https://www.hueber.de/shared/uebungen/menschen/ab/a1-1/menu.html> (Stand: 13.07.18).

IB1 seine Faulheit ablegen und war sozusagen gezwungen, nach dem Kurs kooperativ zu lernen, im Internet zu recherchieren, Informationen zu sammeln oder Fotos hinzuzufügen. IB1 darf nicht mehr Verantwortung allein auf andere Mitlernende übertragen, sondern muss disziplinierter lernen, wie er selbst sagt. IH9 schlägt vor, dass obligatorische Aufgaben verknüpft mit einer Kursevaluation angeboten werden sollen. Dadurch fühlte er sich bei der Aufgabenbearbeitung motivierter. Die Note auf die obligatorische Aufgabe flösse dann in die Gesamtevaluation der Teilnahmebestätigung mit ein.

Die Aussagen von IB1, IH9 (und auch WB18, vgl. Kap. 7.7.2) bestätigen, dass sie sich zum Deutschlernen solche obligatorischen Aufgaben wünschen, die vielleicht noch stärker vorgeschrieben sein sollten. Ihre Bestätigungen liefern Belege dafür, dass Spuren des konfuzianischen Lernens der traditionellen Lernkultur in asiatischen Ländern nach wie vor zu finden sind: Die KTN lernen teilweise passiv und erwarten von der Lehrkraft eine Vorgabe, was zu machen sei (vgl. Kap. 4.5). Auch wen IH9 als ein selbständiger, autonomer Lernender gilt, wünscht er, dass die Online-Phase bestimmte obligatorische Komponenten/Aufgaben umfasst.

Nicht nur in dieser Studie werden so genannte Pflicht- neben fakultativen Aufgaben angeboten. Im BL-Projekt von Kirchhoff (2008: 243) wurden sowohl obligatorische als auch freiwillige Bestandteile eines Mediligua-Kurses integriert, wobei obligatorische Aufgaben fakultativen überwiegen. Dabei interessiert sich die Forscherin aber mehr für die Nutzung der zusätzlichen Bestandteile. Die Ergebnisse ihrer Studie erstaunen in diesem Punkt teilweise nicht, insofern als, dass die Studierenden sich häufiger mit Medien bzw. Materialien in neuen Lernformaten (PDA-Lernapplikation) als in bekannten Formaten (Online-Einheit) beschäftigen wollten. Die Studie kam auch zum Ergebnis, dass klare Hinweise bzw. Anweisungen auf obligatorische und freiwillige Teile im BL-Angebot wichtig für die Lernenden sind, wie eine Befragte in dieser Studie angemerkt hat: „Es war alles gut erläutert, was man zu tun hatte und was man freiwillig darüber hinaus lesen konnte.“ Dieses Ergebnis kann wie ausgeführt auch im vorliegenden Projekt bestätigt werden. Besonders für eine kulturgeprägte Zielgruppe wie vietnamesische Deutschlernende, die teilweise ihren eigenen Lernprozess nicht selbständig organisieren können, erscheinen explizite Hinweise wie „Was habe ich zu tun?“ bzw. die Teilung in obligatorische und freiwillige Aufgaben wichtig. Wie zwei KTN in Auszug 7-33 und 7-12

gesagt haben, können solch übersichtliche Teilungen IH9 motivieren und bei IB1 selbstgesteuertes Lernen fördern.²⁶⁰

Die vorliegende Arbeit fokussiert die subjektiven Lernereinschätzungen zum Lernprozess und vor allem zum Lernergebnis mit einer ergänzenden Online-Phase im Rahmen des BLK. In dieser außerunterrichtlichen Lernphase wird gefordert, dass die KTN überwiegend Einzelarbeiten machen: reproduktiv mit IAÜ und produktiv mit Wiki und Forum. Für eine effiziente Einzelarbeit bzw. zum erfolgreichen Lernen in der Online-Phase ist nach Haß (2017: 307) die Qualität der gestellten Aufgaben von besonderer Bedeutung.

Die detaillierte Beschreibung in Kap. 5 und die dargestellte Analyse der Einschätzung der angebotenen Übungen und Aufgaben der Online-Phase aus Lernericht zeigen, dass diese Aufgaben nur teilweise Kriterien der digitalen Materialien und Aufgaben nach Roche (2016) und Biebighäuser et al. (2012) entsprechen (Relevanz des behandelten Themas²⁶¹, Lebensweltbezug von Aufgaben²⁶², Berücksichtigung des Sprachniveaus²⁶³, Lernende agieren als ernst genommene fremdsprachlich Handelnde²⁶⁴, Ergebnisorientierung²⁶⁵, Förderung weiterer Kompetenzen²⁶⁶). Deswegen sind sie vor allem in Hinsicht auf die Feedback- und diverse Differenzierungsmöglichkeiten und Aufgabenstellungen noch verbesserungsbedürftig, was von den KTN in Auszug 7-31, 7-32 und 7-33 auch angesprochen wird. Außerdem sollten sie bezüglich der Bearbeitungszeit und des Arbeitsaufwands (z. B. durch die Aufgabenbeschreibung oder -stellung) transparent sein. Dadurch können die KTN bestimmen, ob die Aufgaben sie in zeitlicher, technischer und sprachlicher Hinsicht überfordern und ob sie diese Aufgaben machen wollen. Anschließend wird von Roche (ebd.) empfohlen, dass die nötigen kognitiven und metakognitiven Strategien und Techniken vermittelt und gefördert werden (vgl. auch Würffel 2016: 390). Somit können sie vielleicht leichter in komplexe Aufgaben einsteigen, dabei entstehende Schwierigkeiten schneller überwinden und letztendlich die Aufgabe erfolgreich bewältigen.²⁶⁷

²⁶⁰ Förderungsmöglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens werden in Kap. 7.4.3.1 thematisiert.

²⁶¹ Themen der Aufgaben in der Online-Phase sind lehrwerkabhängig, mit dem Präsenzuterricht verbunden und deswegen auch relevant für die KTN, wenn sie nach dem Kurs Deutsch lernen.

²⁶² Die Forum- oder Wiki-Aufgaben sind für die KTN etwa lebensweltbezogen, weil sie im Alltagsleben Kommunikationsanlässe erleben können, wie etwa einen Beitrag in einer deutschsprachigen Facebook-Gruppe zu kommentieren oder Themen zu Deutschland zu recherchieren.

²⁶³ Alle Aufgaben der Online-Phase sind niveaugemäß ausgewählt.

²⁶⁴ In der Online-Phase haben die KTN Möglichkeiten, auf Deutsch einen Forumsbeitrag zu verfassen und zu veröffentlichen sowie andere Beiträge zu kommentieren.

²⁶⁵ Mit Wiki konnten die KTN am Ende ihr Ergebnis (Wiki-Beitrag) präsentieren.

²⁶⁶ Beim Lernen mit der Online-Phase können Schlüsselkompetenzen wie selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und Medienkompetenz gefördert werden (vgl. Kap. 7.4.3).

²⁶⁷ Vgl. Lernprozess von WB6 mit der Wiki-Aufgabe in Kap. 7.3.2.

Im vorliegenden Kapitel werden Einschätzungen der KTN zum Deutschlernen mit digitalen Übungen bzw. Aufgaben und Lernmaterialien vor allem zu drei Schwerpunkten dargelegt: Anzahl, Qualität der Aufgaben und obligatorischen Aufgaben. Ähnlich wie im Präsenzunterricht ist das Üben außerhalb des Präsenzkurses auch wichtig für die Vorbereitung der fremdsprachigen Kommunikation und die Erreichung des übergeordneten Ziels „fremdsprachige Diskursfähigkeit“ (Hallet 2016: 92). Für diesen Zweck muss das Üben sinnvoll integriert sowie abwechslungsreich und interessant gestaltet werden (vgl. Grünewald 2016: 90). Die gewonnenen Daten in Kap. 7.6.2.1 und 7.6.2.2 zeigen, dass ein Bedarf der KTN nach einem größeren, differenzierten Übungsangebot besteht. Nach Grünewald (ebd.) ermöglicht es ein abwechslungsreiches Angebot nicht nur die Aufmerksamkeit und die Motivation der KTN aufrecht zu erhalten, sondern bietet auch differenzierte Lernmöglichkeiten. Das Üben führt nicht immer zum Lernerfolg, gemäß der Annahme „Übung macht den Meister“, sondern muss nach Königs (2016: 115f) bestimmte Voraussetzungen der Lernerseite erfüllen: Sie sollen sich auf das Üben einlassen und möglichst aktiv und motiviert dabei sein. Von der Lehrerseite ist man sich in der Diskussion über Üben im Fremdsprachenunterricht einig, dass die Lehrkraft angemessene Sprachmittel, Übungen und Aufgaben vorab für die Übungsphase (besonders im Rahmen der Aufgabenorientierung) herausfiltern sollte, was ich im vorliegenden Projekt für die Online-Phase gemacht habe. Außerdem soll die Lehrperson Lernenden bewusst und transparent machen, welche Funktion oder welchen Zweck die jeweiligen Übungen haben, warum Lernende überhaupt diese Übungen oder Aufgaben bearbeiten sollen und welchen Beitrag diese zur Durchführung von fremdsprachiger Kommunikation in späteren Phasen haben (vgl. Hallet 2016: 93f). Dieser Aspekt wird bis jetzt nur selten in Lehrwerken sowie in der Unterrichtsrealität thematisiert.

Im nächsten Kapitel wird darauf eingegangen, welche Mehrwerte das Deutschlernen mit digitalen Übungen und Aufgaben im ergänzenden Lernangebot hat.

7.6.3 Spracherwerb in der Online-Phase

Das übergeordnete Ziel des Einsatzes eines zusätzlichen Lernangebots zur Ergänzung des zeit- und ortabhängigen Präsenzunterrichts ist die Erleichterung und Erweiterung von „neuen“ Möglichkeiten zum Deutschlernen, was letztendlich mit der großen Erwartung zum besseren, effektiveren und/oder effizienten Spracherwerb einhergeht. Weiterhin soll aus der Lernerseite erläutert werden, welche neuen Lernmöglichkeiten die Einbettung der Online-Phase eröffnet und wie die KTN in der Online-Phase Deutsch effektiv und/oder effizient lernen können. Zu den wichtigen Inhalten dieses Kapitels gehören die Steigerung der Lerneraktivität (7.6.3.1), die

Förderung des individuellen Lernens (Kap. 7.6.3.2), die Erweiterung von Lernmöglichkeiten (7.6.3.3) sowie Motivations- und Spaßfaktoren (7.6.3.4). An dem komplexen Lernprozess einer Fremdsprache sind viele Faktoren beteiligt. Die drei ersten der genannten Schwerpunkte werden von Bärenfänger (2015 als bedeutende Potenziale des BLK zum Fremdsprachenlernen angesehen, deren Belege zahlreich im vorliegenden Projekt zu finden sind. Währenddessen wird der letzte Schwerpunkt induktiv von den gewonnenen Daten abgeleitet.

7.6.3.1 Steigerung der Lerneraktivitäten

Mit dem Präsenzunterricht kombiniert zielt das BLK mit zusätzlichen Lernmöglichkeiten in der Online-Phase darauf ab, die Lernenden stärker zu aktivieren. Wiepcke (2006: 56) führt aus, dass der Einsatz interaktiver Medien den Lernenden es ermöglicht und sogar zwingt, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen, sich aktiv zu verhalten und selbständig zu lernen. Bärenfänger (2015: 44f) stimmt ebenfalls mit dieser Position überein und betrachtet die Steigerung der Lerneraktivität als Vorteil des BLK. Mit verschiedenen Lernmöglichkeiten würden die Lernenden stärker aktiviert, sie lernen fleißiger und intensiver. Für nicht wenige vietnamesische Lerner, die meist passiv lernen, kann die Aktivierung durch digitale Medien eine Lösung für ihre Lernprobleme sein: Im BLK sind einige Aufgaben als obligatorisch vorgegeben. Sie dienen teilweise dazu, dass die Lernintensität/Lernaktivität der KTN zunimmt (vgl. Kap. 3.2.4). Die Lernenden müssen sich mit Lernmöglichkeiten häufiger beschäftigen und dadurch aktiver und fleißiger werden. Die meisten erwarten, dass sie durch die häufige Auseinandersetzung ihre Deutschkenntnisse verbessern können, wie z. B. WH10.

„WH10: Tại vì, em, cái quan điểm học của em là làm, cứ làm nhiều thì mình sẽ nhớ (I: ừ), thế còn nhiều người thì sẽ học xong rồi họ sẽ lô gic, nói chung là có nhiều cách học ý, còn đối với em là cứ làm nhiều bài tập thì em sẽ nhớ được.“

[WH10: Weil, ich, meine Ansicht ist üben, wenn ich mehr übe, dann kann ich im Kopf behalten (I: ja), es gibt viele andere, die haben gelernt und Logik gebildet, generell gibt es viele Lernmethoden, für mich heißt das, wenn ich mehr Übungen mache, dann kann ich im Kopf beherrschen.] (hs Leitfaden WH10: 09:37-5)

In seiner Aussage hat WH10 seine Meinung zu seiner Lernmethode (einer Fremdsprache) erläutert. Dabei muss WH10 mehr trainieren, sodass er das vermittelte Wissen im Kopf behalten kann. Seine Meinung und Lernmethode sind wahrscheinlich stark von der konfuzianischen Lerntradition geprägt, welche bis heute erheblichen Einfluss auf viele vietnamesische Fremdsprachenlernende hat (im vorliegenden Projekt gilt das für IB12 und IH9).²⁶⁸ Sie lernen häufig grammatikorientiert und bezeichnen Fremdsprachen als ein System von Grammatikregeln (vgl. Kap. 4.5). Je öfter man diese Grammatikstrukturen übt, desto besser

²⁶⁸ Die Frage „Warum denkst du, dass das Deutschlernen mit der Online-Phase effektiv ist?“, wird in Kap. 7.8 beantwortet.

merkt man sie sich. Aber ob man diese Grammatikstrukturen z. B. für die mündliche oder schriftliche Produktion in einem anderen Transferkontext wie in einer alltäglichen Kommunikationssituation angemessen gebrauchen kann, ist eine andere Frage²⁶⁹. Außerdem gilt das Prinzip „Je mehr, desto besser“ nicht immer und nicht bei allen Lernenden, weil der Lerneffekt davon abhängt, wie häufig und mit welchen Lernmöglichkeiten welche KTN gearbeitet haben (vgl. Kap. 4.5).

<p>IP10: Tăng lên ạ, tại vì mọi lần em cũng chỉ làm bài tập trong sách nên là lười, lười lên mạng tìm (I ừ) nên là bây giờ em chăm hơn một tẹo (cười). (ps leitfaden IP10: 21)</p> <p>IP10: Ừ, em ý thức được hơn, em hay tự làm bài tập ở trên trang web hơn. (ps leitfaden IP10: 9)</p> <p>IP10: Em thấy nó cũng thú vị nên em hay vào đấy em xem (I: À, ok), dạ.</p> <p>IP10: ờ, em hay làm bài tập ở trên trang web với lại em hay đùng chạm đến tiếng Đức nhiều hơn. (ps leitfaden IP10: 65)</p>	<p>IP10: Zunehmen, weil ich oft nur Übungen im Buch gemacht habe, war ich faul, faul, nach mehr Übungen im Internet zu suchen (I: ja), deshalb bin ich nun etwas fleißiger geworden.</p> <p>IP10: Ja, ich werde bewusster, ich gehe öfter bewusst an die Übungen auf der Webseite.</p> <p>IP10: Ich finde es auch interessant, deshalb bin ich oft da/dahin reingekommen.</p> <p>IP10: Ähm, ich habe öfter die Übungen auf der Webseite gemacht und beschäftige mich häufiger mit Deutsch.</p>
<p>IB1: Ừ, em chăm chỉ hơn ngày xưa ạ.</p> <p>IB1: Vâng, thường thì không có bài tập online thì về nhà em không học ạ. [...]</p> <p>IB1: À, cái bài tập đấy thì tối về em làm khoảng năm phút là xong thôi ạ (I: ok), thường thì em ít học, học từ mới em chỉ học một ít thôi ạ.</p> <p>I: Và em không biết làm là cách nào để tự học hay là (...)?</p> <p>IB1: Vâng, em lười (cười).</p> <p>I: À, ok, nhưng mà lười cũng hẳn vì là đợt vừa rồi em vẫn dành nhiều thời gian cho cái trang web này, chứng tỏ em không phải lười?</p> <p>IB1: Thế em mới bảo là có cái trang web này thì em chăm học hơn ý ạ. (Hs02 leitfaden IB1: 132-142)</p>	<p>IB1: Ja, ich bin (nun) fleißiger als früher.</p> <p>IB1: Ja, wenn es keine Online-Aufgaben gab, lernte ich zu Hause nicht. [...]</p> <p>IB1: Ach, für solche Hausaufgaben habe ich abends nur ungefähr 5 Minuten gebraucht (I: Ok), normalerweise habe ich wenig Zeit in das Lernen investiert, ich habe nur wenig neue Wörter gelernt.</p> <p>I: Und du weißt nicht selbst zu lernen, oder wie?</p> <p>IB1: Ja, ich bin faul.</p> <p>I: Ah, ok, aber das soll nicht unbedingt stimmen, weil du dir in der letzten Zeit doch viel Zeit für die Aufgaben auf dieser Webseite genommen hast. Dies zeigt, dass du nicht faul bist?</p> <p>IB1: Deshalb habe ich gesagt, dass ich dank dieser Webseite fleißiger geworden bin.</p>
<p>IB5: Thì, thực ra thì em cũng chưa, kiểu chưa thấy mình là kiêu, kiêu, chưa có nhiều cái tiến bộ lắm ý ạ, nhưng mà học qua hai cái bài đấy thì bình thường nếu mà về nhà ý ạ, thì có khi em chỉ làm những cái bài tập mà kiểu cô giáo cho Hausaufgabe (I: ừ), ví dụ như một tờ giấy em ít khi, nói chung (cười) cũng ít giờ, kiểu cũng ít giờ lại sách để làm những bài còn thiếu trong đấy (I: ừ), nhưng học hai trang web này thì em làm những bài trong sách thì em đã luyện tập lại được (I: ừ), thì có khi là phần ngữ pháp của mình nó cũng chắc hơn (I: ừ), vì trước là em chỉ làm, ví dụ cô cho một tờ bài tập chẳng hạn thì mình chỉ làm xong cái tờ đấy, xong đến lớp lại học, đến lớp lại học (I: ok), thế bây giờ những bài trong sách, vì có khi thời lượng trên lớp là không cho phép mình làm hết những bài trong sách thì bây giờ về nhà những cái bài chính ý ạ, em thấy</p>	<p>IB5: Dann, eigentlich habe ich noch nicht, noch nicht viele Fortschritte, aber nach diesen zwei Lektionen (der siebten und der achten Einheit), normalerweise zu Hause, manchmal habe ich nur Aufgaben gemacht, die die Lehrerin gegeben hat (I: ja), z. B. ein Arbeitsblatt, ich habe selten, generell (lachend) das (Blatt) selten aufgeschlagen, und auch das Buch (das Arbeitsbuch) habe ich selten aufgemacht, um übrige Übungen zu machen (I: ja), aber mit diesen zwei Webseiten habe ich Übungen im Buch gemacht und konnte wiederholen (I: ja), und vielleicht ist meine Grammatik auch besser geworden (I: ja), weil ich davor nur gemacht habe, z. B. die Lehrerin gibt mir ein Arbeitsblatt, dann habe ich nur das fertig gemacht, danach gehe ich in den Unterricht, im Kurs wird es wieder gelernt (I: ok), nun sind Übungen im Buch (Arbeitsbuch), weil die Zeit des Kurses mir nicht</p>

²⁶⁹ In Kap. 4.5 wird gezeigt, dass die vietnamesischen Englischlernenden im 21. Jahrhundert nach sieben bis neun Jahren kaum auf Englisch kommunizieren können, obwohl sie sich mit der Grammatik „nicht schlecht“ auskennen.

những cái bài chính thì mình đều đã làm lại được rồi (I: ok), ja. (I: rồi). (Hs02 e08 mi IB5: 74)	erlaubt, alle Übungen im Buch zu machen, sind Hauptübungen zu Hause, ich finde, die Hauptübungen konnte ich noch mal machen.
IB5: Ví dụ như là thứ nhất là mình tự giác học (I: ừm) học học học như kiểu là mình học nhiều cái hơn í a, như là bình thường về nhà thì bài về nhà chỉ có một cái bài làm ở trong giấy hoặc là trong sách, nhưng mà đây là mình sẽ phải làm luyện cả nghe nữa này và cái luyện nghe rồi luyện đọc rồi xem video, tức là mình tự giác hơn trong cái việc học của mình (I: ok), rồi học cái phần bài về nhà làm nó phong phú hơn thì mình mình tất cả các kĩ năng của mình nó đều đều đều cái thiện.	IB5: Zum Beispiel. Erstens steuere ich mein Lernen selbst (I: Ja), lernen, man kann mehr lernen, in der Regel gibt es nur eine Hausaufgabe auf dem Arbeitsblatt oder im Buch, aber hier muss ich hören trainieren, lesen trainieren, und Videos angucken, das heißt man wird beim Lernen selbstbewusster (I: ok), dann sind die Übungen für Zuhause auch vielfältiger, sodass ich alle Fertigkeiten verbessern kann.
IB12: Nó nói chung là nó cũng giúp em tự giác hơn đáng kể (I: ừ), nghĩa là bình thường lúc mà buồn thì xem phim, nghe nhạc, bây giờ thì thấy (chép miệng) không làm bài nó cũng chán chán (cười). (Hs02 leitfaden IB12: 16) IB12: Có, em học cũng khá là nhiều so với cái trang web này, có thể là nhiều hơn cái thời gian học với những bài tập ở trên lớp. (Hs02 leitfaden IB12: 50) IB12: Nó, nó giúp cho kết quả, chắc, về nó tốt hơn, có nghĩa học cùng với trang web này thì nó như kiểu, nó gấp đôi lượng bài tập ở trên lớp ý a thì mình làm nhiều hơn thì chắc là nó quen. (Hs02 leitfaden IB12: 64)	IB12: Das (die Lernplattform) hat mir generell geholfen, erheblich selbständiger zu sein (I: ja), d. h. normalerweise, wenn es mir langweilig ist, dann sehe ich Filme und höre Musik. Aber nun ist es mir langweilig, (mit den Lippen schnalzend, zwitschernd) wenn ich keine Übungen mache. IB12: Ja, ich habe recht viel Zeit in das Lernen mit dieser Webseite investiert, vielleicht mehr als die Zeit im Präsenzunterricht. IB12: Ja, die Seite hat mir geholfen, meine Leistungen zu verbessern, vielleicht, weil sie besser ist, das heißt, es gibt auf der Seite doppelt so viele Übungen wie im Präsenzunterricht, sodass ich viel üben kann und daher vertrauter werde.
IH9: Bởi vì em muốn kiểu ôn lại kiến thức của mình (I: ừ), làm bài thì mình nhớ được nhiều kiến thức hơn. IH9: Thì nếu mà chỉ làm những bài tập của cô giao về nhà thôi thì em thấy hơi ít.	IH9: Denn ich möchte wiederholen, was ich gelernt habe (I: Ja), wenn ich Übungen mache, kann ich das Gelernte besser behalten. IH9: ich finde, allein die Hausaufgaben reichen nicht aus.

Auszug 7-34: Didaktischer Vorteil „Steigerung der Aktivität“ aus der Sicht von Gruppe I

Es ist in Auszug 7-34 auffällig, dass vier von acht KTN der Gruppe I dank der Lernmöglichkeiten in der Online-Phase aktiver und fleißiger geworden sind. Besonders für IB1, IB5 und IB12 ist das Lernen mit der Lernplattform zumindest innerhalb des Deutschkurses allmählich eine Gewohnheit geworden und gehörte zu ihren täglichen Routinen. Das Lernen mit der Lernplattform hat alle drei KTN sozusagen gezwungen, selbständiger zu sein. Selbstverständlich kann nicht jede Lernplattform in allen Kontexten diesen Zwang im positiven Sinne auslösen. Auszug 7-34 zeigt zwei Gründe dafür, die von den KTN genannt worden sind. Einerseits halten sie (z. B. IB5 und IB1) die Hausaufgaben vom Präsenzunterricht für zu wenig, da sie diese schnell (20 Minuten) lösen konnten. Währenddessen möchten sie im Kurs ihre Kenntnisse verbessern und suchen deswegen zusätzliche Lernmaterialien. Andererseits finden KTN wie IP10, IB1 oder IB5 die zusätzliche Lernplattform einschließlich ihrer Aufgaben und Übungen interessant, nützlich und effektiv, was sie motiviert, sich weiter damit zu beschäftigen. Die Ergebnisse der Auswertung mit IAÜ werfen genauso die Frage auf, ob das Prinzip „Je mehr, desto besser“ für alle Fälle und für alle Lerner automatisch gilt. Nicht selten sind

schwache Lerner in der Praxis mit ihrem Lernproblem lange Zeit konfrontiert: Sie haben trotz fleißigen Lerneinsatzes keinen Erfolg. Ein Grund dafür wäre, dass die von ihnen ausgewählten Lernmaterialien nicht geeignet sind, weil sie wie bei IB4 ein anderes Thema als im Kurs behandeln möchten und danach viele neue Wörter und Grammatikstrukturen kennen: „Tại có nhiều cái đăng nhập nó cũng khó, học nó khó mới lại kiểu mấy cái kiến thức ở trên mạng nó không giống ở trên lớp (I: ừ). Kiểu nhiều từ mới và nhiều từ vựng khác quá ạ.“; „lan man với lại ... (không tập trung?)“ (vgl. Kap. 7.6.2.2). Damit geraten die Lernenden wieder in Schwierigkeit. Besonders schwierig ist es, wenn Lerner nicht so viel Zeit haben und fast nie eine Lösung für ihre Probleme finden können.

Vor diesem Kurs hat IB12 Musik gehört oder Filme gesehen, wenn er sich langweilt. Seit die Lernplattform zur Verfügung steht, hat IB12 damit täglich gelernt. Für IB12 ist ein Tag ohne Lernplattform langweilig. Im Vergleich mit Arbeitsblättern sowie Hausaufgaben des Präsenzunterrichts hat er mehr Zeit auf der Lernplattform verbracht. Aus diesem Grund ist IB12 der Ansicht, dass er sich an Übungen (im Sinne von Übungen mit Grammatikphänomenen, Strukturen) gewöhnt hat. Die folgende Aussage von IB12 zeigt, dass die häufige Auseinandersetzung mit der Lernplattform bzw. die Steigerung der Lernaktivität den Lernprozess effektiv macht.

„IB12: [...] còn trước đây thì, tại vì em không làm việc trên máy tính em không quen (I: ok), với cả khả năng tra cứu từ thì nó có nhiều phần mà mình muốn tìm thêm từ để mình diễn đạt ý của mình thì phải đi tìm tòi, thì tra từ điển thì nó ra, nó bổ sung cho thêm cái vốn từ vựng.“ (Hs02 leitfaden IB12: 80)

„IB12: [...] zuvor, weil ich nicht gewohnt war, mit dem Computer zu arbeiten (I: ok), und die Fertigkeit des Nachschlagens, es gibt viele Teile, wenn ich ein Wort suche, um meine Meinung auszudrücken, dann muss ich recherchieren, ich kann im Wörterbuch nachschlagen und dieses Wort finden, das ergänzt meinen Wortschatz.“

IB12 musste zur Textverfassung des Wikis recherchieren und nachschlagen, um passende Ausdrücke für seinen Text zu finden. Dank dieser komplexen Prozesse wird seiner Meinung nach sein Wortschatz verbessert. Anhand der Analyse seines Schreibprozesses mit Wiki und seines Wiki-Beitrags ist belegt, dass IB12 bei der Recherche auch neue Wörter benutzt hat (vgl. Kap. 9.5.1).

Damit sich die Lernaktivitäten bei einer passiven Lernergruppe wie vietnamesischen Deutschlernenden mit der Lernplattform steigern können, müssen Aufgaben wie ausgeführt „obligatorisch“ gestaltet werden (vgl. Kap. 5.2.4.2). Dank solcher Aufgaben ist z. B. IB1 gezwungen, sich mit kooperativen Aufgaben selbst zu beschäftigen (vgl. Kap. 7.6.2.3). Trotz der obligatorischen Aufgaben wurden sie in der Praxis aber nicht von allen KTN bearbeitet. Damit die KTN aktiv und intensiv lernen, müssen Lernmaterialien interessant genug für sie

gestaltet werden, wie IP10 bei der angebotenen Lernplattform findet. Darüber hinaus müssen/sollen Übungen aus orthodoxen und zuverlässigen Materialienquellen stammen, wie IP7 mit Verweis auf andere Plattformen sagt. Dortige Übungen wurden ohne Quellenbeleg versehen. IP7 wusste so nicht, ob der vermittelte Inhalt in diesen Übungen vertrauenswürdig ist („em không xác định được cái nguồn, tức là có nhiều trang web nó không ghi rõ là nguồn đấy nó ghi là lấy từ sách nào, giáo trình nào ý ạ.“/„ich konnte die Quelle nicht feststellen, es gibt viele Webseiten, da steht keine Quellenangabe, aus welchem Buch oder Lehrwerk das stammt“).

Als selbständiger Lerner war IP7 vor dem Kurs bei der Auswahl von Lernmaterialien gegenüber vielen Internet-Lernangeboten recht kritisch, was allerdings positiv angesehen wird: „Tức là, em nghĩ là, ờ, với những cái nguồn chính thống ý ạ, thì cái kiến thức đấy nó tin tưởng hơn, nó chính xác hơn (I: à, ok) là cái nguồn mà mình không biết được, xác định được.“/„Das heißt, ich denke, Ähm, von offiziellen Quellen sind Kenntnisse zuverlässiger, glaubwürdiger, genauer (I: Ähm, ok), als die Quelle, die ich nicht kenne oder nicht feststellen kann.“.

Obwohl viele Internetangebote zum Fremdsprachenlernen zahlreich und kostenfrei zur Verfügung stehen, wovon nicht alle für KTN wie z. B. IB4 angemessen sind, ist diese kritische Medienkompetenz als notwendig zu betrachten. Die vorhandenen Übungen auf der Lernplattform waren für IP7 aufgrund der inhaltliche Abstimmung mit dem Lehrbuch des Präsenzunterrichts problemlos, weshalb er im Laufe des ganzen Kurses keine Schwierigkeiten hatten: „IP7: Các bài tập cô đưa lên là nó có, có một chút giống với giáo trình ạ (I: ừ), nên em cũng thấy là không có vấn đề gì ạ.“/„IP7: Die von Ihnen gegebenen Übungen sind ja, die haben etwas Ähnlichkeit mit dem Lehrwerk (I: ja), deswegen finde ich sie unproblematisch.“

Die Auswertung der Logdaten und der Aussagen der KTN belegt, dass sie im Kursverlauf fleißiger wurden. Mindestens für drei KTN ist das Lernen mit der Lernplattform eine tägliche Gewohnheit geworden. Für die Steigerung ihrer Lernaktivitäten sind unterschiedliche Auslöser zuständig, zu denen auch die Lernplattform zählt. Erstens werden nicht genügend Hausaufgaben/Übungen für die außerunterrichtliche Phase erteilt, wie sie die KTN zur Verbesserung ihre Kenntnisse und zum Erreichen ihrer eigenen Lernziele benötigen. Zweitens finden die KTN Übungen im Online-Kursraum im Vergleich zu denen im Internet interessanter, inhaltlich abgestimmt und zuverlässiger.²⁷⁰ Mit diesen haben sie einen Lerneffekt gespürt und

²⁷⁰ IB10 äußert sich zwar nicht direkt zur gesteigerten Lernaktivität mit der Online-Phase. Er betont aber wiederholt, dass er das Lernen mit der Online-Phase (im Vergleich mit Printmaterialien) interessant findet und aus praktischen Gründen damit lernt (vgl. Auszug 7-40).

konnten ihre Deutschkenntnisse verbessern (vgl. Kap. 8.5 und 9.6). Drittens tragen obligatorische Aufgaben dazu bei, dass sie aktiv mit der Lernplattform umgehen. Das Potenzial „Steigerung der Lernaktivität“ kann sich verständlicherweise selten bei der Gruppe W14 bzw. Gruppe W finden, weil diese sich aus verschiedenen Gründen nicht aktiv mit der Lernplattform auseinandergesetzt haben. Allerdings steigerten sich ihre Lernaktivitäten bei obligatorischen Aufgaben wie Wiki und Forum, was von ihnen als positiv eingeschätzt wird (vgl. Kap. 9.5).

In seiner Betrachtung einiger empirischer Untersuchungsergebnisse nennt Bärenfänger (2014: 44ff) drei mögliche Gründe für die Steigerung der Lernaktivitäten. Der erste Grund wäre das Angebot von „maßgeschneiderten“ Lernmaßnahmen und Materialien, die auf individuelle Lernende und ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind. Auf diese Art und Weise kann ihre Motivation gesteigert werden: Lernende fühlen sich involviert und verantwortlich für ihren eigenen Lernprozess, weshalb sie sich damit häufiger beschäftigen wollen. Obwohl Aufgaben und Materialien der Online-Phase nur teilweise für spezifische Lernbedürfnisse (vor allem dank der inhaltlichen Abstimmung) angeboten werden, zeigen Meinungen von IP10, IB1 oder IB12 in Auszug 7-34, dass sie sich stark „verbunden“ mit dem Lernangebot gefühlt haben und sie dadurch fleißiger geworden sind. Dabei ist die bedeutende Rolle der obligatorischen Aufgaben nicht zu vernachlässigen, deren zwingende Funktion zur aktiven Beteiligung am Lernprozess von Wiepcke (2006: 56) thematisiert wird. Der zweite Grund von Bärenfänger (2014: 45) weist darauf hin, dass die Überwindung der Zeit- und Raumschranke flexibles und kontinuierliches Lernen (vgl. Kap. 2.2.2) erlaubt, was auch zu stärkerer Lerneraktivierung führen kann. Dieser Grund wird in den gewonnenen Daten als eines der drei Potenziale der Online-Phase von sieben KTN notiert (vgl. Kap. 7.5.5). Allerdings wird es im Gespräch mit ihnen nicht angesprochen. Der letzte Grund für die zunehmende Lerneraktivierung weist nach Bärenfänger (ebd.) auf die „automatische“ Wirkung des Einsatzes digitaler Medien in der Online-Phase hin. Mit digitalen Medien können die KTN „bedeutungsvolle Kommunikation“ z. B. in der Community „Deutsch für dich“ ausführen, „abwechslungsreiche Lernformate“ (Bilder, Video, Hörtexte, interaktive Übungen) erleben und auf „authentische Lernmaterialien“ (Hörtext, Videos, Internetseiten bei der Wiki-Aufgabe) zugreifen. Das Deutschlernen mit der Online-Phase finden sie deswegen interessant (vgl. Kap. 7.6.3.4). Im vorliegenden Projekt werden alle drei Aspekte des dritten Grundes von mehreren KTN häufig genannt (vgl. Anhang 12 und 14). Im Interview hat er gesagt, dass er ab und zu in natürlichen Anlässen per Chat mit anderen Community-Mitgliedern (vgl. Kap. 7.3.1) kommuniziert hat: „Em có bình luận mấy cái, xong rồi nó cũng trả lời (cười). #00:07:14-4#“. Die Video-Aufgaben werden von vielen KTN gerne bearbeitet. Die authentischen Hörtexte in der Online-Phase sowie viele landeskundliche Informationen durch

die Internetrecherche bei der Wiki-Aufgabe werden von den KTN ebenfalls positiv bewertet (siehe Kap. 8.3.1 und 9.5).

Die vorangehende Ausführung hat verdeutlicht, dass der erste pädagogische Vorteil („Steigerung der Lernaktivität“) in der Gruppe W nicht stark ausgeprägt ist. Dies ist jedoch nachvollziehbar, weil diese Lernergruppe nicht intensiv mit der Lernplattform gelernt hat, sie also nicht mit vielen Aufgaben, insbesondere mit IAÜ, gearbeitet haben. Ihnen bleibt so verschlossen, was ihnen diese Aufgaben bringen können. Jedoch haben sich viele KTN dieser Gruppe mit den Wiki- und Forum-Pflichtaufgaben beschäftigt, in denen sie sowohl relativ selbstständig als auch teamfähig arbeiten sollten. Somit werden in dieser Gruppe verstärkt Meinungen zu den zwei anderen didaktischen Vorteilen – Förderung der Individualisierung und des kooperativen Lernens – vertreten, wie nachfolgend geschildert wird.

7.6.3.2 Förderung der Individualisierung

Beim Fremdsprachenlernen eröffnet der Einsatz digitaler Endgeräte neue Gelegenheiten, weil Schranken des Präsenzunterrichts im Klassenraum dadurch überwunden werden können (vgl. Kap. 2.2.2). Neben der Zeit- und Ortschranke weist das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien den großen Vorteil auf, dass viele Möglichkeiten zur Förderung des individuellen Lernens bestehen. Dank der Zeit-, Ortsunabhängigkeit, des vernetzten und jederzeitigen Zugriffs auf Lernmaterialien und dank des vielfältigen und adaptiven Lernangebots ist es möglich, auf individuelle Lernbedürfnisse einzugehen und den eigenen Lernprozess individuell zu gestalten. So haben die KTN mehr Lernspaß und beschäftigten sich häufiger mit dem Lernangebot, wie in Kap. 7.6.3.1 verdeutlicht wurde. Zunächst soll in diesem Kapitel geschildert und diskutiert werden, wie die Individualisierung beim Deutschlernen mit der Online-Phase gefördert werden kann und welche Rolle diese Förderungsmöglichkeiten für andere Potenziale spielen, vor allem zur Motivationssteigerung, zur Steigerung der Lernaktivität und zum Spracherwerb.

Die Ergebnisse in Kap. 7.6.1 und 7.6.2 zeigen, dass die KTN das aufgebaute BLK in Bezug auf die Teilung der Präsenz- und Selbstlernphase sowie die Kombination von Präsenz- und Selbstlernphase überwiegend positiv bewertet haben, wie auch die Materialien und Aufgaben. Viele von ihnen sagen in den Interviews, dass die quantitative Teilung der Präsenz- und Selbstlernphase sowie die Kombination von Präsenz- und Selbstlernphase für sie angemessen ist und die Materialien und Aufgaben zugeschnitten, inhaltlich abgestimmt und vielfältig sind. Deshalb sind sie in der Lage, auf der Lernplattform mit ihrem Lernprozess flexibel umzugehen. Sie können aufgrund der ökonomischen und technischen Vorteile zeit- und ortsflexibel und

nach ihrem eigenen Lerntempo lernen, ihre Lernziele selbst setzen und einen für ihren Lernstil und Lerntyp geeigneten Lernweg aussuchen, indem sie angemessene Lerninhalte, Materialien, Aufgaben und Übungen bearbeiten (siehe Abb. 2-3 in Kap. 2.2.2). Dank dieser Förderungsmöglichkeiten kann ihr eigener Lernprozess individuell gestaltet und optimal(er) gefördert werden. Zu diesen Möglichkeiten äußert Gruppe I folgende Meinungen:

IP7: dễ dàng tìm tài liệu hơn, tiết kiệm thời gian công sức	IP7: einfacher, Literatur zu beschaffen, zeit- und aufwandsparend
IP10: dễ tìm được bài tập và có nhiều bài tập, nâng cao khả năng tự học	IP10: einfach zu finden, viele Übungen sind vorhanden, Verbesserung der Selbstlernkompetenz
IH9: „có thời gian đầu tư hơn, có thể sửa lại các bài tập bắt buộc“	IH9: mehr Zeit steht zur Verfügung, kann obligatorische gemachte Aufgaben überarbeiten
IB12: tự giác chủ động thời gian học, luyện tập thêm	IB12: flexibel bei der zeitlichen Planung, mehr üben
IB5: có nhiều bài tập nghe rất có ích cho tôi, các bài tập đa dạng, dễ tìm kiếm nên việc học và luyện tập tiếng Đức có hiệu quả hơn	IB5: auf der Seite sind viele nützliche Hörübungen zu finden, die Übungen hier sind vielfältig und gut zugänglich gestaltet, deshalb kann ich effektiver lernen und üben
IB10: nhiều bài tập nghe và nói, có giáo viên online	IB10: viele Hör- und Sprechübungen, Online-Lehrer

Auszug 7-35: Ausgewählte Notizen der Lernergruppe I zu drei Potenzialen des BLK

In Auszug 7-35 geben IP7, IB5 und IP10 an, dass Übungen bzw. Lernmaterialien auf der Lernplattform einfach zu finden sind, wodurch sie Zeit- und Arbeitsaufwand für die Suche sparen konnten. Außerdem hatten IP10 und IB5 Zugang zu vielfältigen Aufgaben und konnten mit ihnen trainieren. Deswegen ist das Deutschlernen und -üben bei IB5 effektiv geworden. Auch IB12 konnte mit diesem Lernangebot zusätzlich und zeitflexibel trainieren. Welche Auswirkung insbesondere die Zeitflexibilität auf den Lernprozess hat, äußert IB12 wie folgt:

„IB12: Ồ, việc tự học đây nó cũng, nó giúp cho mình chủ động về vấn đề thời gian ạ (I: ừ), nó cũng không phải bắt buộc bắt đầu vào giờ này hay kết thúc vào lúc này (I: ừ, ok), mình có thể chủ động mình có thể tùy vào hứng, ví dụ hôm đây mà mình có hứng học thì mình làm bài khó còn nếu không thì làm những bài dễ để thư giãn (cười). (Hs02 leitfaden IB12: 8)“

„IB12: ja, das Selbstlernen hat auch, es hat mir auch geholfen, mit der Zeit flexibel umzugehen (I: ja), es hat mich nicht gezwungen, um diese Uhrzeit anzufangen und um die andere Uhrzeit aufzuhören (I: ok), ich kann aktiv/flexibel sein, es ist auf meine Laune angewiesen, z. B. an diesem Tag habe ich Lust, dann mache ich schwierige Übungen, wenn nicht, dann mache ich einfache Übungen, um damit Spaß zu haben.“

Aufgrund der Zeitunabhängigkeit kann IB12 flexibel mit der Lernzeit umgehen: Er kann mit dem Lernen anfangen und aufhören, wann er will und wann er Lust dazu hat. Falls er große Lust zu lernen hat, sucht er schwierige Aufgaben aus. Wenn er keine Lust hat, macht er einfache Aufgaben zum Relaxen und um Spaß zu haben. Selbstverständlich wird dadurch vorausgesetzt, dass das Übungsangebot vielfältig sein muss bzw. über schwierige und einfache Aufgaben verfügt. Der Spaß am Lernen gehört zu den wichtigen Faktoren beim Online-Lernen und spielt eine zentrale Rolle für die Entscheidung, ob der Lernende weiter und länger damit lernen will

(vgl. Kap. 3.2.4.3, Auszug 7-16). Diese Meinung wird auch von WB2 und WB6 vertreten. Wenn man dabei Lust/Spaß hat, fühlt man sich motiviert. Lust kann mit Hilfe interessanter Darstellungen, persönlicher und relevanter Themen oder niveaugemäßen Aufgaben erreicht werden. Wenn ein KTN die Aufgaben richtig gelöst und den Lernprozess als erfolgreich erlebt hat, fühlt er sich bei der nächsten Übung oder beim nächsten Mal motivierter: „*gây hứng thú cho người tham gia*“/„den Teilnehmer Spaß machen“; „*học trên trang web hỗ trợ đỡ căng thẳng hơn học với sách vở*“/„das Lernen mit der zusätzlichen Webseite macht weniger nervös als mit dem Buch“; „*thúc đẩy quá trình học*“/„Motivierung des Lernprozesses“ (vgl. Anhang 06).

Im Online-Kursraum können die KTN vor allem mit den angebotenen IAÜ Zeit sparen und gleichzeitig mehr Zeit für z. B. kooperative Aufgaben oder Schreibaufgaben investieren, was im zeitbeschränkten Präsenzunterricht nicht möglich ist. Die positive Auswirkung von dieser zeitlichen Kombination hat IH9 bereits insofern bestätigt, als dass er seine Ausdrücke besser formuliert, wenn er mehr Zeit und Nachschlagwerkzeuge zur Verfügung hat (vgl. Kap. 7.6.1).

Selbstverständlich sind die genannten Flexibilisierungsmöglichkeiten für alle KTN, auch für Lernergruppe W, bereitgestellt. In ihren Notizen zu Potenzialen des BLK werden diese Möglichkeiten sowie ihre Auswirkungen nicht selten erwähnt.

Gruppe W14	
thời gian linh hoạt, bài tập đa dạng	zeitflexibel, vielfältige Aufgaben
có thể học bất kì lúc nào và ở bất kì đâu chỉ cần có wifi, có sự sắp xếp ngu pháp, từ vựng và kiến thức khá khoa học,	kann raum- und zeitunabhängig lernen, vorausgesetzt, dass W-Lan zur Verfügung steht, Grammatik, Wortschatz und Kenntnisse sind übersichtlich organisiert.
chủ động thời gian, khối lượng bài tập	flexibel bei der zeitlichen Planung, Anzahl der Aufgaben
Gruppe W	
giúp cho học viên có thể tự tìm hiểu thông tin và trau dồi từ mới???	Kursteilnehmern helfen, sich selbst zu informieren und gelernte Wörter zu wiederholen
tiện lợi có thể chủ động về thời gian, địa điểm, dễ sắp xếp, quản lí lưu trữ nội dung bài học	praktisch, flexibel bei der Bestimmung von Zeit und Ort, einfach, Lerninhalte einzuordnen, zu verwalten und zu archivieren
thời gian linh động,	zeitflexibel
có nhiều bài tập củng cố kiến thức,	viele Aufgaben zur Wiederholung der Kenntnisse
có thể tự chọn thời gian học	Zeit zum Lernen selbst bestimmen
nhiều dạng bài tập	viele Aufgabentypen

Auszug 7-36: Ausgewählte Notizen der Gruppen W und W14 zu drei Potenzialen des BLK

In Auszug 7-36 werden unterschiedliche Flexibilisierungselemente des BLK erwähnt. Die Flexibilisierungsmöglichkeiten beziehen sich überwiegend auf die Lernzeit, den Lernort und die Übungsauswahl. WB3 hat im Interview nochmals bestätigt, dass er auf der Lernplattform Übungen selbst auswählen und deshalb sein Lerntempo selbst regulieren kann. Anders als bei

der Gruppe I haben zwei KTN der Gruppe W (WH7 und B16) Gründe für den bequemerem Zugang zu Lernressourcen erwähnt, da Grammatik, Wortschatz und andere Kenntnisse übersichtlich gestaltet und Lerninhalte praktisch und einfach zu sortieren und verwalten sind. Weil diese Gruppe nicht häufig mit den IAÜ lernte, ist davon auszugehen, dass ihre Meinungen zu den Möglichkeiten des flexiblen und individuellen Lernens wahrscheinlich mehr mit den kooperativen Aufgaben verbunden sind. In der Online-Phase sind die Flexibilisierung und Individualisierung auch in kooperativen Aufgaben möglich. Bei diesen können die KTN ein Thema für ihren Beitrag selbst bestimmen sowie eine Darstellungsform aussuchen, was sie im Prozess der Aufgabenbearbeitung mehr motiviert hat (vgl. Kap. 5.2.4.2 und 9.3.1.2).

Auch in der Community²⁷¹ „Deutsch für dich“ sind die KTN in der Lage, sich angemessene Aufgaben und Übungen nach Themen, Sprachniveau, Lernbereich und Format auszusuchen. Insgesamt zeigt sich, dass die KTN Aufgaben zuvorderst nach Themen ausgewählt haben. Während IB1 lebensnahe Themen („chủ đề gần gũi“) ausgewählt hat, suchte WB3 bekannte oder einfache Themen wie z. B. Farben aus („chủ đề em biết thôi ạ, màu sắc hoặc là những chủ đề đơn giản“). WB3 wählt die Themen aus, die er interessant findet. Damit die Aufgaben und Übungen auf unterschiedliche Interessen vieler Community-Mitglieder zugeschnitten sind, sollten sie möglichst vielfältig gestaltet werden.²⁷² Allerdings kann die Vielfalt der Aufgaben in der Community Schwierigkeiten bei einigen KTN auslösen, wie WB6 äußert: „*Thế là khi em có vào đấy, khi nhìn thấy nhiều chủ đề quá nên không biết mình tham gia vào cái gì trên đấy (...???)*“. #00:09:59-5#. Dabei ist anzumerken, dass WB6 bereits viele Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im Internet und gute technische Kenntnisse hat. Aufgrund der großen Anzahl von Aufgaben ist WB6 trotzdem so verwirrt, dass er nicht gewusst hat, was er machen sollte. Ähnliche Meinungen dazu werden auch von anderen KTN in Auszug 7-14 vertreten, wo es heißt, dass sie sich orientierungslos²⁷³ bei einer offenen und großen Community gefühlt haben. Auch als ein erfahrener Online-Fremdsprachenlerner hatte IH9 Orientierungsprobleme in der Community: „*Tại vì em không biết là lên đấy (cười) xong rồi làm cái gì ý*“. #00:02:43-0#. Obwohl die Gestaltung der Community Ähnlichkeit²⁷⁴ mit seiner Vorstellung einer

²⁷¹ Die Aufgaben aus der Community „Deutsch für dich“ sind vorsichtshalber von der Forscherin zur Einbettung in der Online-Phase ausgewählt worden, was allerdings nicht gelungen ist. Die meisten KTN, die damit lernen wollten, haben nämlich selber Aufgaben und Übungen in der Community ausgewählt. Insgesamt sind 67 Aufgaben und Übungen auf dem Niveau A2 in der Community „Deutsch für dich“ bereitgestellt.

²⁷² 389.934 Mitglieder haben Stand Juli 2018 Zugriff auf 182 Aufgaben/Übungen der Niveaus A1 bis C1 (Stand: 17.07.18).

²⁷³ Im Vergleich zu einer geschlossenen Lernumgebung wie in der Plattform fällt es den Lernenden aufgrund ihrer passiven Lernkultur wohl schwer, mit einer offenen Lernumgebung umzugehen (vgl. Kap. 4.5).

²⁷⁴ Nach dem Vorschlag von IH9 wünscht er sich eine Übungsplattform, in der Übungen und Aufgaben nicht nach Lektionen, sondern nach Fertigkeiten strukturiert sind. Dementsprechend sollte die Lernplattform wie eine

Übungsplattform zum Deutschlernen hat, konnte er damit nicht zurechtkommen. Es war ihm nicht klar, wie er mit anderen Mitgliedern interagieren, kontaktieren sowie kommunizieren kann. Im Interview erklärt er, dass er direkt nach dem Einloggen nicht sofort Übungen zur Bearbeitung, sondern die vielen Benutzernamen und Beiträge gesehen hat: „Chắc tầm hai, ba lần thì lần nào em mở ra cũng có các username rồi người ta post lên cái gì (...?). #00:01:09-6#“. Was IH9 sieht, ist wohl die Startseite mit Neuigkeiten in der Community, wo die neuesten Beiträge aufgelistet sind. Aus diesem Grund ist die Verwirrung von IH9 verständlich, weshalb die Community zu verbessern ist. Beispielsweise kann IH9 einstellen, welche Rubrik nach dem Einloggen als erstes erscheinen soll, weil diese Inhalte, in diesem Fall die Übungen, für ihn persönlich relevanter als Neuigkeiten der Community sind.²⁷⁵

Zusammenfassend lässt sich anführen, dass im eingesetzten BLK Möglichkeiten für die KTN bestehen, trotz der beschränkten Differenzierungsmöglichkeiten ihren Lernprozess flexibel und individuell zu gestalten. Die Flexibilisierung des Lernprozesses hat durch die Integration digitaler Medien Förderungsmöglichkeiten der Individualisierung erleichtert und erweitert, was in der Forschung z. B. von Bärenfänger (2015: 23ff) und Wolff (2005: 102) belegt wurde (vgl. Kap. 2.2.2). Die KTN im vorliegenden Projekt konnten sich (in beschränktem Maße) für die Lernzeit, den Lernort, den Lerngegenstand, ihr Lerntempo und ihren Lernweg entscheiden. Ihre Selbstbestimmung wurde durch den bequemeren Zugang zu Lernressourcen und die Aufgabenvielfalt ermöglicht. Dieser didaktische Vorteil hängt mit dem ökonomischen Vorteil zusammen, weil die ökonomischen Lernbedingungen mit digitalen Medien im BLK Flexibilisierung des Lernprozesses ermöglichen (vgl. Kap. 7.4.1). Auf der einen Seite haben sie Möglichkeiten zur selbstständigen Entscheidung und zum selbstgesteuerten Lernen. Auf der anderen Seite ist es dabei erforderlich, dass sie selbständiger werden und selbst lernen müssen, was für sie entweder als Chance zur Förderung²⁷⁶ des selbstgesteuerten Lernens oder als

Landkarte (IH9 hat das englische Wort „map“ benutzt, aber hier ist wahrscheinlich „Weg“ gemeint) aussehen. So könnte er die beliebige Fertigkeit auswählen, indem sich der Schwierigkeitsgrad von Übungen allmählich steigern lässt. Seine Vorstellung entspricht der Diskussion zu Möglichkeiten des individuellen Lernens durch die Adaptivität, dass die Lernenden in nicht linearer Struktur, sondern eher in einer Matrix-Struktur mit unterschiedlichen Lernwegen lernen können (vgl. Grünewald 2016: 465; Würffel 2016). Diese Lernmöglichkeit ist ganz anders als in konditionierenden Sprachlernprogrammen, in denen der Lernablauf linear reguliert wird (vgl. Arnold et al. 2013: 106; Launer 2008: 24; vgl. auch Kap. 2).

²⁷⁵ Die Struktur, die Anzahl der Klicks und die Adaptivität der Lernplattform spielen im Fall von IH9 eine Rolle für seinen ersten Eindruck sowie den ersten Umgang mit der Community „Deutsch für dich“. Im Vergleich dazu kann IB1 als ein KTN mit wenigen Erfahrungen mit Online-Lernen erstaunlich gut mit der Community zurechtkommen: IB1 hat sogar selbst Kontakt mit anderen Teilnehmern hergestellt (vgl. Auszug 7-9 in Kap. 7.3.1).

²⁷⁶ In Kap. 2.3.3.6 und 7.6.4.1 werden Förderungsmöglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens konkret behandelt.

Herausforderung/Hindernis gelten kann, wie der schwierige Umgang einiger KTN mit der Community „Deutsch für dich“ zeigt.

7.6.3.3 Erweiterung von Interaktionsmöglichkeiten

Mit Hilfe der Integration digitaler Medien lassen sich verschiedene Kommunikations-, Interaktionen und Kooperationsmöglichkeiten eröffnen, erleichtern und erweitern (vgl. Kap. 2.4). Beim Aufbau des BLK werden diese Überlegungen berücksichtigt: Unterschiedliche Werkzeuge und Aufgaben wurden zwecks dieser Förderung integriert, wie Chat, Nachricht-Funktion, Wiki, Forum-Aufgabe und die Community „Deutsch für dich“. Dies ermöglicht es den KTN, nicht nur in der geschlossenen Lernergruppe zu kooperieren, sondern auch Zugang zu Deutschlernenden weltweit zu haben (siehe Kap. 4.5).

Während des BLK werden diese Förderungsmöglichkeiten von den KTN wahrgenommen, ausgeführt und in ihren Evaluationsbögen als wichtige Potenziale des BLK bezeichnet. Zwei von acht KTN der Gruppe I schreiben dazu in ihren Notizen: „có cơ hội giao lưu với các bạn học tiếng Đức trên toàn thế giới“/„Möglichkeiten zum Austausch mit Deutschlernenden aus aller Welt“; „làm việc nhóm hiệu quả“/„effektive Gruppenarbeit“. Im Vergleich zu Lernergruppe I nennt Gruppe W mehr Förderungsmöglichkeiten der Kommunikation und Kooperation als Potenziale/Vorteile der Lernplattform.

Gruppe W14	
nâng cao khả năng làm việc nhóm,	Verbesserung der Teamfähigkeit
kết nối trực tiếp với cộng đồng những người học tiếng Đức trên thế giới	direkt mit der Community der Deutschlernenden auf der ganzen Welt vernetzt
tạo môi trường làm việc nhóm,	Gruppenarbeit ermöglichen
tạo môi trường, cơ hội giao tiếp với những người cùng học tiếng Đức	Schaffung einer Lernumgebung sowie Kommunikationsanlässe mit anderen Deutschlernenden
môi trường giao tiếp với người Đức, trực quan, có hứng thú hơn	Kommunikationsanlässe mit Deutschen, lebendig, mehr Lust zum Austausch und Diskutieren im Team
trao đổi, thảo luận nhóm	Austausch und Diskussion in Gruppen
làm việc theo nhóm	Arbeiten in Gruppen
tăng khả năng làm việc nhóm	Zunahme der Teamfähigkeit
Gruppe W	
làm việc nhóm tốt	gute Gruppenarbeit
liên kết mọi người hoạt động nhóm,	Teilnehmer zur Gruppenarbeit ermutigen
giúp tiếp cận với mọi người	Kontakt mit anderen Leuten ermöglichen
có thể luyện kỹ năng làm việc theo nhóm	Training der Fertigkeit, in der Gruppe zu arbeiten

Tab. 7-6: Ausgewählte Notizen der Gruppe W und W14 zum didaktischem Vorteil „Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten“ (vgl. Anhang 10)

Tab. 7-6 gibt Auskunft darüber, dass die Lernplattform einerseits viele Kommunikationssituationen zur Gruppenarbeit in der geschlossenen Lernergruppe mit anderen KTN herstellt. Diese Situationen sind in der Wiki- und Forum-Aufgabe entstanden (vgl. Kap.

5.2.4). Die KTN haben beim kooperativen Lernen mit diesen Aufgaben Spaß beim Austauschen und Diskutieren und können dadurch ihre Teamfähigkeit trainieren. Andererseits bietet die Lernplattform im Erweiterungsteil einen direkten Zugang zur Community „Deutsch für dich“, wo die KTN unmittelbaren Kontakt mit anderen Deutschlernenden aus aller Welt aufnehmen und auf Deutsch mit ihnen kommunizieren können. Für DaF-Lerner sind solche natürlichen und authentischen Kommunikationsanlässe sehr wertvoll und sinnvoll, da zahlreiche sprachliche Interaktionen entweder im Forum, in den Kommentaren oder direkt im Chat stattfinden können. Sie können sich an einem beliebigen Thread beteiligen, eine Aufgabe kommentieren und die deutsche Sprache aktiv verwenden.

Dank der genannten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten werden Interaktionen der KTN überwiegend in den kooperativen Aufgaben mit Wiki und Forum intensiviert. Während sprachliche Interaktionen in primär schriftlicher Form bei der Forum-Aufgabe möglich sind, geschehen viele sprachliche Interaktionen in den jeweiligen Phasen bei der Wiki-Aufgabe, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache (siehe Kap.1.4, Kap. 5). An dieser Stelle werden nur fremdsprachliche Interaktionen thematisiert, weil sie für den Fremdspracherwerb von großer Bedeutung sind. In vielen erweiterten Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten, vor allem in der Community „Deutsch für dich“ und bei der Wiki-Präsentation im Präsenzkurs, müssen die KTN miteinander auf Deutsch kommunizieren. Das beeinflusst ihre Sprechfertigkeit positiv. Nach der Output-Hypothese müssen sich Lernende bei der mündlichen Sprachproduktion anstrengen, „vorhandene lernerseitige Annahmen über die Sprache zu überprüfen und dabei die gelernten zielsprachlichen Ausdrucksmittel anwenden zu müssen“ (Riemer 2017: 321). Sowohl bei der Verarbeitung des Inputs – der Rechercheergebnisse – als auch während des Kommunikationsprozesses findet ein interaktiver Prozess der gemeinsamen Bedeutungsaushandlung zwischen den Lernenden bzw. Community-Mitgliedern zur Gewährleistung des Verständnisses des Inputs statt, was als „spracherwerbsförderlich“ bewiesen ist (vgl. ebd.). Viele KTN haben im Interview am Kursende auf den positiven Einfluss der Wiki-Aufgabe, vor allem der Präsentationsphase hingedeutet (siehe Kap. 9.5). Nach der Präsentation hat eine Diskussionsrunde stattgefunden, wo die Bedeutung des sprachlichen und landeskundlichen Inputs in den Rechercheergebnissen zu Weimars Sehenswürdigkeiten oder Festen durch sprachliche Interaktionen bzw. Prozessen/Verfahren (Feedback, Fragen zur Verständnisüberprüfung, Klärung, Umformulierung) ausgehandelt wird.

IB12: Haben Sie noch Fragen? WB13?
 WB13: Mit wem/Womit fährt ông Táo in Himmel zurück? [sic!]
 IB12: ông Táo²⁷⁷/Herr Apfel fahre mit einem Fisch, in Vietnam „Chép²⁷⁸-Fisch“. [...], Papier, Flugzeug. Er fahre bei Flugzeug in „Gặp nhau cuối năm²⁷⁹“
 IB12: Haben Sie noch Fragen? IB1? Bitte!
 IB1: Warum gehen die Leute zum Pagode inTet-Fest? [sic!]
 IB12: Weil Leute ... wünschen, viele Geld und viele Glück im Neujahr möchte. Es ist besonders Traditionen in Vietnam [sic!]
 WB3: Wie findet man in 20. Dezember nach Mondkalender? [sic!]
 IB12: Noch einmal, bitte
 WB3: Wie findet man ...
 [Die anderen KTN reden Vietnamesisch]
 Tutor: Noch einmal die Frage, bitte
 [Die anderen KTN reden Vietnamesisch]
 IB12: Zwanzigste?
 WB3: Dreißigsten
 Wo, viele Family dekorat schön dekorat seine Family, Ihren Family und ... warten Neujahr [sic!]
 Tutor: Noch Fragen dazu?

Auszug 7-37: Beispielsfragen und -antworten in der Diskussionsrunde nach der Präsentation von IB4 und IB12

Der Auszug 7-37 zeigt den interaktiven Bedeutungsaushandlungsprozess in der Diskussionsrunde nach der Präsentation von IB4 und IB12. In diesem Prozess haben die anderen KTN IB4 und IB12 Fragen nach dem Tet-Fest („Neujahrfest“ nach dem Mondkalender in Vietnam) gestellt. Man sieht, dass viele Grammatik-, Ausdrucks- und Aussprachefehler sowohl in Fragen als auch Antworten zu finden sind. Trotzdem können sie miteinander interagieren, indem sie versucht haben, Verständnisfragen zu stellen oder um Wiederholung zu bitten. Durch informative Präsentationen sowie interaktive Diskussionsprozesse bei der Wiki-Aufgabe konnten viele KTN, davon auch IB12, ihrer Ansicht nach ihre sprachlichen und landeskundlichen Kenntnisse erweitern (vgl. Auszug 9.5.4).

Nicht nur auf der geschlossenen Lernplattform, sondern auch in der Community „Deutsch für dich“ haben zwischen einigen KTN und weltweiten Deutschlernenden sprachliche Interaktionen stattgefunden.

<p>B5: Ich habe „like“, „gefällt“ angeklickt (I: Ok), ja, dann habe ich alles gelesen, aber ich weiß auch nicht. B5: Ich habe Beiträge zum Deutschlernen gelesen (I: Ah, ok) oder wenn etwas auf die Seite hochgeladen wurde und ich es verstehen konnte (I: Ok) und ich es auch interessant fand, dann habe ich auch „like“ angeklickt.</p>	<p>IB5: Em like, gefällt (I: ok), ja rồi đọc hết nhưng mà chả biết (cười) IB5: Đọc những cái phần của mọi người ah nói về vấn đề học tiếng Đức này (I: Ah ok) hay là thỉnh thoảng có cái vấn đề gì đấy em thấy mọi người viết lên đấy và mình hiểu được (I: ok) và mình thấy hay hay thì mình cũng like. IB5: Có ạ, bởi vì là em thấy là kiểu là thứ nhất là mình lên đấy mình đọc thì mình hiểu hiểu xem như</p>
---	---

²⁷⁷ Der Küchengott in der vietnamesischen Kultur.

²⁷⁸ Der Küchengott fliegt am 23. Dezember des Mondkalenders auf seinem Karpfen zum Himmlischen Palast, um über das ganze vorangegangene Jahr zu berichten.

²⁷⁹ Eine Fernsehsendung über das Treffen der Küchengötter an dem letzten Tag des Jahres nach Mondkalender.

<p>B5: Ja, ich denke, zum einen kann ich sein Leseverstehen trainieren, wenn ich dort etwas lese. (B5: Entschuldigung) (das Handy klingelt)</p> <p>B5: Manchmal habe ich beim Lesen auch entdeckt, dass manche Sätze grammatisch falsch geschrieben sind, die sind wie (I: Ja) wie Alltagssprache (I: Ok) wie man miteinander chattet.</p>	<p>kiểu là mình mình luyện cái phần đọc của mình í ạ (IB5: entschuldigung) (tiếng chuông điện thoại di động kêu) (15).</p> <p>IB5: Như kiểu mình lên đây mình đọc nhiều thì thấy mọi người viết cũng có nhiều cái kiểu nó không đúng ngữ pháp mà nó như kiểu (I: ừ) là cái cái cái ngôn ngữ thường thường ngày (I: ừ) người ta nói ngôn ngữ chat với nhau í. (Hs02 leitfaden IB5: 13-21)</p>
<p>WB3: Em có bình luận mấy cái, xong rồi nó cũng trả lời (cười).</p>	<p>B3: Ich habe einige Kommentare hinterlassen, danach aber auch Feedback bekommen.</p>
<p>IB1: Em tìm, em có thể thông qua bạn, ví dụ em hỏi là thường xuyên những trang nào có những bài tập hay ý ạ hoặc là bạn em sẽ thảo luận về cuộc sống thường ngày ý ạ.</p> <p>IB1: Vâng, em hỏi là hôm nay bạn học gì, sở thích của bạn là gì, xong rồi cuộc sống hàng ngày như thế nào ý ạ</p> <p>IB1: Nhiều từ em còn nói sai, những câu em còn viết sai thì chính các bạn ý lại sửa cho em.</p> <p>IB1: Chat ạ (I: à, ok), và em còn xin cái nick của các bạn ý qua (I: skype) skype.</p>	<p>B1: Ich suche, möglicherweise durch Freunde, beispielsweise habe ich gefragt, auf welcher Seite es gute Übungen gibt, oder wir haben uns über den Alltag unterhalten.</p> <p>B1: Ja, ich habe gefragt, was mein Freund heute gelernt hat, was seine Hobbys sind oder wie sein Alltag aussieht.</p> <p>B1: Wörter, die von mir falsch ausgesprochen wurden, bzw. Sätze, die ich falsch geschrieben habe, haben sie mir korrigiert.</p> <p>B1: Wir haben gechattet (I: Ah, ok), und ich habe sie um ihre Nicknamen auf (I: skype) Skype gebeten.</p>

Auszug 7-38: Tatsächliche Interaktionen der KTN in der Community „Deutsch für dich“

Auszug 7-38 zeigt, dass einige sprachliche Interaktionen zwischen den drei KTN der zweiten Hauptstudie mit weltweiten Deutschlernenden in der Community „Deutsch für dich“ geschehen sind.²⁸⁰ IB5 hat sich in dieser Community angemeldet und überwiegend Forumsbeiträge zum Deutschlernen gelesen, bei denen er auf „Gefällt mir“ geklickt hat. In diesen Beiträgen haben andere Lernende über ihre Schwierigkeiten beim Deutschlernen und andere Themen diskutiert, die IB5 gefallen haben. IB5 findet nicht nur die Diskussionsthemen inhaltlich interessant, sondern konnte dadurch auch seine Lesefertigkeit trainieren. Durch die Forumsbeiträge hat IB5 erkannt, dass auch andere beim Schreiben Fehler machen, die von ihnen verwendete Sprache umgangssprachlich ist und der mündlichen Schriftsprache beim Chatten ähnelt. Ähnlich wie in Foren des Online-Kursraums und in anderen sozialen Netzwerken wie Facebook kann man in den Foren oder Aufgaben der Community kommentieren und diskutieren (vgl. Raindl/Niewalda 2018: 106ff). Das hat WB3 gemacht und auf seine Kommentare haben die anderen reagiert und geantwortet. Bei WB3 bleibt die Interaktion nicht mehr auf der Stufe „rezeptiver Wahrnehmung von Informationen“, sondern er versucht, mit anderen durch die Kommentarfunktion sprachlich zu interagieren (vgl. Kap. 2.3). In der Community kann man nicht nur zu vorhandenen Themen in den Foren diskutieren, sondern sich auch mit anderen befreunden. Insbesondere hat man die

²⁸⁰ Raindl und Niewalda (2018: 120f) haben Forenbeiträge in der Lernsequenz „Michaela in Deutschland“ in der Community „Deutsch für dich“ analysiert. Die Analyse kam zum Ergebnis, dass „die Lernenden die Forumsfunktion zwar intensiv nutzen, aber nur selten Gebrauch von der Möglichkeit machen, mit anderen Lernenden zu interagieren“ (ebd.).

Möglichkeit, Freunde aus einem bestimmten Land, auf einem bestimmten Niveau, in einer bestimmten Altersstufe u. a. auszusuchen. Nach der Kontaktaufnahme kann man mit diesen unmittelbar chatten, wobei viele sprachliche Interaktionen (vor allem in der deutschen Sprache) stattfinden können. Trotz weniger Erfahrung mit solchen Communitys hat IB1 genau das gemacht. Beim Chatten haben sie sich über das Deutschlernen und ihr Alltagsleben ausgetauscht, etwa welche Webseite sie zum Deutschlernen verwenden, was sie täglich lernen und gerne machen sowie wie ein Tag im Alltagsleben läuft. Dabei haben seine Freunde in der Community seine Fehler korrigiert.

Die dargestellten Interaktionen in der Community der drei KTN IB1, WB3 und IB5 geben deutliche Beweise dafür, dass viele authentische und natürliche Kommunikationsanlässe von ihnen initiiert wurden. Aufgrund einer Ähnlichkeit bzw. vieler Gemeinsamkeiten zwischen Community-Teilnehmern (Ausländer, die DaF lernen; Sprachniveau; Alter, Interessen; Motivation und Lernziele) können sie über zahlreiche Themen auf Deutsch kommunizieren und diskutieren, was besonders IB1 tat. Von diesen erweiternden Kommunikationsmöglichkeiten haben sie profitiert, wie sie selbst ausgesagt haben. Auch IB5 konnte beim Lesen und beim rezeptiven Wahrnehmen von Informationen gelernte Wörter im authentischen Kontext wiedererkennen bzw. neue Wörter erwerben, was seinen Wortschatz vertiefen kann. IB5 hat Fehler der anderen und die Besonderheit ihrer verwendeten Umgangssprache erkannt, wodurch sich auch seine Sprachbewusstheit verstärkte. IB1 kann aus seinen eigenen Fehlern lernen und besser mit der Sprache beim Chatten umgehen (vgl. Kap.9.5.3). Besonders wenn der Redeanteil in der Regel im Präsenzunterricht niedrig ist, Sprechübungen künstlich gestaltet sind und sie an einem vom Zielsprachenland weit entfernten Ort kaum Kontakte mit Muttersprachler haben, sind diese natürlichen Kommunikationsmöglichkeiten für sie sinnvolle, nützliche Anlässe zum mündlichen Deutschüben (vgl. Kap. 2.4.3.3, Kap. 3.2.4.3). Insofern fungiert das Lernen mit kooperativen Aufgaben im geschlossenen Online-Kursraum (Forum, Aufgaben, Chat) als Schritt zur Vorbereitung auf die natürlichen Kommunikationsgelegenheiten in einer größeren Gruppe wie der Community „Deutsch für dich“. In einer geschlossenen Lerngruppe können sie trainieren, wie man andere Texte korrigiert, mit der Korrektur der anderen umgeht und wie man mit anderen kommuniziert. Diesen Schritt halte ich für notwendig, weil manche KTN (z. B. IB5, WP11) Kommunikationsschwierigkeiten in einer großen Community haben, wie sie im Interview berichteten. Beide KTN finden die Community „Deutsch für dich“ zu groß. IB5 wollte zwar mit anderen kommunizieren, wusste allerdings nicht, was er sagen soll:

„WP11: Em có xem, thấy nhiều nick quá, thế em chẳng xem nữa (cười).

„WP11: Ich habe doch (Community „Deutsch für dich“) reingeguckt, aber ich sah auf einmal so viele Benutzer, dann hatte ich keine Lust mehr.

IB5: Em thấy mọi người, rất là nhiều người, nó như là một cái diễn đàn để (I: Uh, đúng rồi) mọi người nói chuyện với nhau ấy à (cười), nhiều khi cũng cũng muốn nói cái gì đấy thế nhưng mà mình mình chẳng biết nói cái gì, (I: ừ) với cả kiểu với cả mình cũng không không hiểu hết được ấy và ở đây nó cũng có nhiều phần nữa nên mình không hiểu hết được, thế là mình như kiểu là mình chưa sử dụng được tối đa cái trang web đấy. (Hs02 leitfaden IB5: 12)

„IB5: Ich denke, es gab sehr viele Teilnehmer, die Seite (Community „Deutsch für dich“) ist wie ein Forum, wo (I: Ja, genau) man sich unterhält (lachend), manchmal wollte ich auch etwas schreiben, wusste aber nicht, was ich schreiben sollte (I: Ja), außerdem habe ich nicht alles verstanden, und es gab auch viele Teile, deshalb konnte ich nicht alle verstehen, ich habe das Gefühl, dass ich die Webseite noch nicht ausgenutzt habe.

Auszug 7-39: Die Community „Deutsch für dich“ ist für IB5 und WP11 zu offen und groß angelegt.

Die Aussagen von WP11 und IB5 in Auszug 7-39 verdeutlichen ihre Wahrnehmung zu offenen Community mit weltweiten Deutschlernenden. Zu dem Zeitpunkt der Datenerhebung findet WP11 die Anzahl von Mitgliedern zu groß, obwohl er Chat, Facebook und Foren häufig (zwei bis viermal pro Woche) nutzt. Beim Einloggen hat WP11 (wahrscheinlich auf der Startseite mit Neuigkeiten) viele Mitglieder gesehen. IB5 hat diese Community ebenfalls als ein Forum wahrgenommen. Das ist nachvollziehbar, weil auf der Seite „Start-Neuigkeiten“ der Community überwiegend Foren-Beiträge gelistet sind. In ihren Aussagen ist zu erkennen, dass die Community nicht als eine Übungsplattform, sondern vorzugsweise als ein Forum wahrgenommen wird, obwohl die Community beide Funktionen übernimmt (vgl. Kap. 5.3.5).

Auch von IB5 wird die große Anzahl von Teilnehmern als eher „negativ“ empfunden, weshalb er nichts zu sagen hat. In einer so großen und offenen Community, in der Mitglieder sich nicht persönlich kennen, sind das Verhalten sowie die Meinung von IB5 verständlich. Zum Einstieg in die Community bzw. zum Kennen lernen bietet die Community die Option, sich im Forum „Lernpartner & Vorstellungsrunde“ vorzustellen. Unbekannt ist, ob IB5 von diesen Möglichkeiten erfahren hat bzw. er wie IB1 in der Community gefunden hat (vgl. Kap. 7.3.1).

Durch die Auswertung der verfügbaren Daten konnte nachgewiesen werden, dass Interaktionen beim Lernen mit BLK intensiviert werden können. Die Interaktionen geschehen zwischen Lernenden nach dem Prinzip Mensch-Mensch und Mensch-Computer-Mensch; sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Form, sowohl im geschlossenen Online-Kursraum als auch in der offenen Lernercommunity „Deutsch für dich“. Sprachliche Interaktionen in der deutschen Sprache sind im Fremdspracherwerb von großer Bedeutung. Sie finden sich in der Recherche- und Präsentationsphase des Wiki-Beitrags und in den Foren. Die Kooperationsphase bei der Wiki-Aufgabe ist überwiegend auf Vietnamesisch abgelaufen, weil die KTN auf Niveau A2.2 noch nicht in der Lage sind, Sprachhandlungen zum kooperativen Lernen auszuführen. Wenn sie

dazu gezwungen sind, fühlen sie sich vermutlich frustriert und demotiviert, weshalb sie dann eher zum Abbruch neigen (wie bei IB5 mit der Community).

Auf jeden Fall können jedoch erste Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten z. B. in der Community weitere Anlässe und die direkte Kontaktaufnahme mit anderen Deutschlernenden und Muttersprachlern anregen. Darauf basierend können sich weitere Kommunikationsmöglichkeiten ergeben, in denen sprachliche Interaktionen häufiger in der Fremdsprache auszuführen sind. Die Community dient zwar primär dem Deutschlernen, bietet aber zugleich viele authentische Möglichkeiten zur Vernetzung und Interaktion, Kommunikation und Kooperation. Die Deutschlernenden können auf einfachste Art (Lern-)Erfahrungen austauschen²⁸¹ und in der Zielsprache kommunizieren, was nach Grünewald (2017: 54) „eine tragende Rolle“ spielt. Beispielsweise kann IB1 im vorliegenden Projekt sich später mit anderen Lernenden in der Community anfreunden, über Lernmaterialien austauschen, skypen und sprechen üben (siehe Kap.7.3.1). Im Hinblick darauf ist das Verhalten von IB1 in der Community erstaunlich und erklärungsbedürftig, weil IB1 Forum-Aufgaben in der Online-Phase langweilig findet.

Im Vergleich zu IB1 ist eine gegensätzliche Beobachtung bei WP11, IB5, WB6 und IH9 zu finden, die die große Anzahl an Mitgliedern in der Community als eher negativ erlebten. Für sie ist „Deutsch für dich“ zu breit und offen angelegt: Sie haben nicht gewusst, womit sie anfangen sollen. Raindl und Niewald (2018) nennen zwei Gründe für den seltenen Gebrauch von Interaktionsmöglichkeiten in der Lernsequenz „Michaela in Deutschland“, die sich auf die didaktische Aufgabenstellung und das grafisch unübersichtliche Design der Lernumgebung beziehen. Außerdem stellen die beiden Autoren Fragen nach der generellen Einstellung der Lernenden hinsichtlich des sozialen und Alleinlernens in einer Online-Community. Diese Fragen scheinen auch für die vorliegende Studie interessant. Ob die kulturgeprägte Lerntradition und Einstellung gegenüber sozialem Lernen für ihre Einschätzung zum Umfang bzw. der Anzahl der Community-Mitglieder mitverantwortlich sind, kann anhand der vorherigen Ausführung nicht belegt werden. Denkbar ist aber, dass die fremdsprachige Arbeitssprache und die unübersichtliche Gestaltung der Community beim ersten Kontakt für den gescheiterten Umgang eine Rolle spielen (vgl. Kap. 7.5.4). Deswegen sollte überlegt werden, wie der Umgang mit der Community in der Kick-Off-Phase konkretisiert und

²⁸¹ In der Community „Deutsch für dich“ ist es ähnlich wie bei Facebook möglich, nicht nur das Profil von anderen Lernenden, sondern auch ihre Aktivität, ihre bearbeiteten Lerninhalte und ihre Freunde in der Community zu sehen. Man kann erfahren, welche Aufgabe Freunde gemacht haben und diese Übung sofort starten, ohne nach ihr eigens in der Community zu suchen.

ausprobiert werden kann. Dadurch können die KTN darüber informiert werden, wo sie was in der Community machen können. Die vorteilhaften Kommunikationsanlässe gilt es explizit hervorzustellen und im Laufe ihrer Arbeitsweise in der Online-Lernumgebung zu reflektieren und debattieren (vgl. Raindl/Niewalda 2018: 122, Rösler 2013: 288). Bei eventuellen Problemen und zur effektiven Unterstützung des Arbeitsprozesses in solchen Lernumgebungen ist es nach Würffel (2006: 34) empfehlenswert, kognitive und metakognitive Strategien zur Bewältigung der Steuerungsinteraktionen und der didaktischen Interaktionen mit dem digitalen Lernmaterial zu vermitteln und zu fördern.

7.6.3.4 Motivation und Spaß

Durch die Integration digitaler Medien eröffnen sich neue Gestaltungsmöglichkeiten mit interaktiven Bildern, Musik, Audio-Dateien, Videos und interaktivem Feedback. Im allgemeinen Unterricht und im Fremdsprachenunterricht wurde belegt, dass eine Motivationssteigerung durch den Neugierigkeitseffekt der „Neuen“ Medien ausgelöst werden kann, obwohl dieser Effekt nur kurz andauert (vgl. Kerres 2013: 78). Daneben führt der Medieneinsatz nicht automatisch zur Motivationssteigerung der Lernenden, kann aber „in Kombination mit geeigneten didaktischen Modellen und bei vorhandenen positiven Einstellungen“ das Interesse verstärken, Neugier wecken oder emotionale Beteiligung der Lernenden hervorrufen (Grünwald 2006: 298 ff; vgl. auch Kap. 2.2.2). Andererseits ist es nach Würffel (2017) denkbar, dass stärker zugeschnittene digitale Materialien die „intrinsische Motivation“ der Lernenden erhöhen können. In der Praxis ist das realisierbar indem entsprechende Materialien bezüglich der Themen, des Sprachniveaus, des Schwierigkeitsgrades, der Feedbackkontrolle, des Darstellungsformats, des Lernstils usw. für unterschiedliche Lernerbedürfnisse angeboten werden.

Im vorliegenden Projekt sind die eingebetteten Medien wie die Lernplattform, Podcasts, Wiki etc. zwar neu für die meisten KTN aller Studien, was den Neugierigkeitseffekt auslösen kann. Daneben werden die Aufgaben und Übungen der Online-Phase jedoch teilweise zugeschnitten bereitgestellt (Lernziele nach Bedarf, unterschiedliche Formate, altersangemessene Themen), weshalb fast alle Faktoren vorliegen, die zur Motivationserhöhung der Lernenden beitragen können.

In der Online-Phase können die Lernenden die Lernzeit und (bei IAÜ) den Lernort selbst bestimmen, miteinander in der Wiki-Aufgabe kooperieren und mit Menschen außerhalb des Klassenraums in der Community „Deutsch für dich“ kommunizieren. Darüber hinaus bestehen in der Online-Phase für alle KTN Möglichkeiten, „kreativ zu sein“, „Lernergebnisse auf

attraktive Art und Weise zu präsentieren“ sowie „eigene Kompetenzen im Unterricht einzubringen“ (vgl. ebd.). In den Wiki-Aufgaben können sie das Thema sowie den Lernpartner frei auswählen, das Präsentationsformat aussuchen und ihre Medienkompetenz einbringen, indem sie das übliche Kommunikationsmedium für die außerunterrichtliche Gruppenarbeit nutzen (vgl. Kap. 9.3.1.3). Im vorliegenden Kapitel möchte ich kritisch beleuchten, ob und wie das Deutschlernen mit der Online-Phase die KTN aus ihrer Sicht motiviert und Spaß gemacht hat.

Insgesamt 24 KTN der Gruppe W und acht Intensive haben den Evaluationsbögen ausgefüllt. Alle acht Probanden der Gruppe I stimmen zu, dass das Deutschlernen mit dem Konzept für sie effektiv und interessant ist. Außerdem motiviert der Lernprozess mit dem Konzept sechs von ihnen beim Deutschlernen. Dieses Ergebnis stimmt mit ihren Antworten auf die Frage „Wie fühlst du dich beim Deutschlernen mit dem BLK?“ überein.

IP7	motiviert, Spaß
IP10	motiviert, Spaß, begeistert
IH9	motiviert, Spaß, begeistert
IB1	motiviert, unkonzentriert, Spaß, ungewohnt, begeistert, interessant und leidenschaftlich
IB4	Spaß
IB5	motiviert, Spaß, begeistert
IB12	Spaß, begeistert
IB10	motiviert, Spaß

Tab. 7-7: Gefühle der intensiven KTN beim Deutschlernen in der Online-Phase

Tab. 7-7 zeigt, dass sich sechs von acht Probanden motiviert oder begeistert gefühlt haben und alle Spaß hatten. Interessant ist, dass allein IB1 – ein unerfahrener KTN mit dem Fremdsprachenlernen im Internet – gemischte Gefühle beim Deutschlernen mit diesem Konzept angegeben hat: positive Gefühle („motiviert, Spaß, begeistert, interessant und leidenschaftlich“) wie auch negative Gefühle („unkonzentriert, ungewohnt“). Das entspricht der Beschreibung seines Lernprozesses in Kap. 7.1 insofern, als dass B1 mit der Online-Phase fleißig und mit Spaß gelernt hat, obwohl er wenige Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen im Internet hat und manchmal z. B. von seinen Freunden in der Community abgelenkt wurde.

Mit diesem Ergebnis wird teils erklärt, warum sie sich intensiv mit der Online-Phase beschäftigten: Sie hatten dabei Spaß und wurden reziprok motiviert. An dieser Stelle ist von Interesse, was genau Spaß und Motivation auslöste. Der folgende Auszug gibt darüber Auskunft:

Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten

IP10: Ừm, nó hay, thú vị mới lại nó giúp em cái khả năng trao đổi với bạn trên&trên diễn đàn #00:03:43-9#

[IP10: Ähm, das ist interessant, macht Spaß und es hilft mir, mit anderen im Forum zu kommunizieren.]

IB12: Em thấy nó thú vị, em thích làm kiểu đấy. #00:05:02-5#

IB12: Tại vì là nó tăng cái khả năng làm việc nhóm, nói chung là nó giúp mình có thêm khả năng tự điều chỉnh cái việc phân chia mình làm phần này hay là người khác làm phần này hoặc là mình có thể tăng những khả năng nói, tìm hiểu thông tin, hiểu hơn về cả mấy cái văn hóa đất nước. #00:05:24-2#

Neuigkeitseffekt

IB12: Nó thú vị vì đây là lần đầu tiên em được học theo cái kiểu học online kiểu thế ạ. #00:01:19-0#

[IB12: Es ist interessant, denn das ist das erste Mal, dass ich so online lernen kann.]

IB10: Em thấy nếu mà học ở trên đây nó cũng thú vị, tại vì em chưa bao giờ học ở trên trang web (I: ừ), đây là lần đầu tiên học thì thấy thú vị. #00:14:51-3#

IB10: Có nghĩa mình làm bài thì không cần phải ghi chép, dùng bàn phím, dùng chuột thì cũng thấy nó nhẹ nhàng hơn là học với sách vở. #00:15:04-0#

[IB10: Ich finde, Lernen [auf der Lernplattform] ist auch interessant, weil ich noch nie auf der Webseite gelernt habe (I: ja), das ist das erste Mal, was ich interessant finde.

IB10: Das heißt, bei der Aufgabenbearbeitung muss ich nicht notieren, Verwendung der Tastatur, der Computermaus ist einfacher als das Lernen mit Büchern.]

Auszug 7-40: Das Deutschlernen in der Online-Phase ist für Gruppe I interessant²⁸²

Aus Auszug 7-40 geht hervor, dass das Wort „thú vị“ („interessant“) mehrmals und von vielen KTN genannt wird. Alle vier KTN finden aus unterschiedlichen Gründen das Deutschlernen in der Online-Phase interessant. Für IP10, IB1 und IB12 sind die kooperativen Aufgaben in der Online-Phase erfreulich. Neben den IAÜ und kooperativen Aufgaben mit Wiki und Forum hat IP10 die Kommunikationsmöglichkeiten in der Community betont. Für IP10 ist der Spaß mit der Online-Phase der wichtigste Grund, warum er fleißig damit gelernt hat: „Em thấy nó cũng thú vị nên em hay vào đây em xem (I: À, ok), dạ. #00:07:37-2#“. Währenddessen macht das Arbeiten mit kooperativen Wiki-Aufgaben IB1 und IB12 besonders Freude. Obwohl die Wiki-Aufgabe für IB1 nicht einfach war und er kooperatives Lernen nicht gewohnt ist, befindet IB1 Arbeitsschritte und Teilprozesse einer projekt- und handlungsorientierten Aufgabe trotzdem für interessant. Dabei können und müssen KTN mit dem Lernpartner gemeinsam Informationen im Internet recherchieren, zusammenfassen und mit Fotos und Internet-Links einen Wiki-Beitrag verfassen. Ähnlich wie IB1 hat IB12 die kooperativen Aufgaben mit Wiki positiv wahrgenommen. In seiner Aussage hat IB12 die Erhöhung der Teamfähigkeit mit kooperativen Aufgaben hervorgehoben. IB12 mag die Art und Weise, wie man mit kooperativen Aufgaben in der Online-Phase arbeitet und lernt. Dazu hat IB12 aufgelistet, was er im Lauf des Arbeitsprozesses mit Wiki machen konnte. Er konnte seinen Arbeitsprozess selbst regulieren, die Arbeitsverteilung mit anderen planen und ausführen oder die Sprechfertigkeit (Präsentationsfertigkeit) und die Recherchefertigkeit verbessern sowie mehr über die Zielkultur erfahren. Trotz des komplexen und mehrschritten Arbeitsprozesses fühlt man sich

²⁸² Vgl. Aussagen von IB1 in Auszug 7-13

selbstständiger und „erwachsener“, wenn man die Organisation bzw. das Selbstmanagement geschafft hat. Für junge Erwachsene kann das das Selbstwertgefühl erhöhen, besonders wenn man es wie IB12 zum ersten Mal gemacht und erlebt hat. Deswegen ist es möglich, dass seine Wahrnehmung im Zusammenhang mit dem Neuigkeitseffekt steht, wie nicht nur IB12, sondern auch IB10 in Auszug 7-40 angeben. Anders als IB12 findet IB10 das Deutschlernen in der Online-Phase interessant, angenehm und „weniger nervös“ („đỡ căng thẳng“), weil er dabei keinen Stift und Papier, sondern nur einen Computer, einen Bildschirm, eine Tastatur und eine Maus benötigt. Wichtig ist für IB10, dass er dabei nichts notieren musste. Die positive Wahrnehmung mit der Wiki-Aufgabe stimmt mit der Bewertung der intensiven KTN im Evaluationsbogen überein: Alle haben zugestimmt, dass das Lernen mit der Wiki-Aufgabe ein schönes Erlebnis für sie ist. An dieser Stelle ist es interessant herauszufinden, ob das Deutschlernen mit der Online-Phase die Gruppe W motivierte und inwieweit der Motivations- und Spaßfaktor eine Rolle dafür spielte, dass diese Gruppe nicht aktiv mit der Online-Phase gelernt hat.

In den letzten Unterrichtstagen wurden Evaluationsbögen von den KTN ausgefüllt, wo sie die Frage „Wie finden Sie das Deutschlernen mit dem BLK bzw. der Lernplattform?“ beantworteten. In der folgenden Abbildung werden die Ergebnisse der Antworten von 24 KTN der Gruppe W dargestellt, die aus unterschiedlichen Gründen selten bis manchmal mit der Lernplattform gelernt haben.

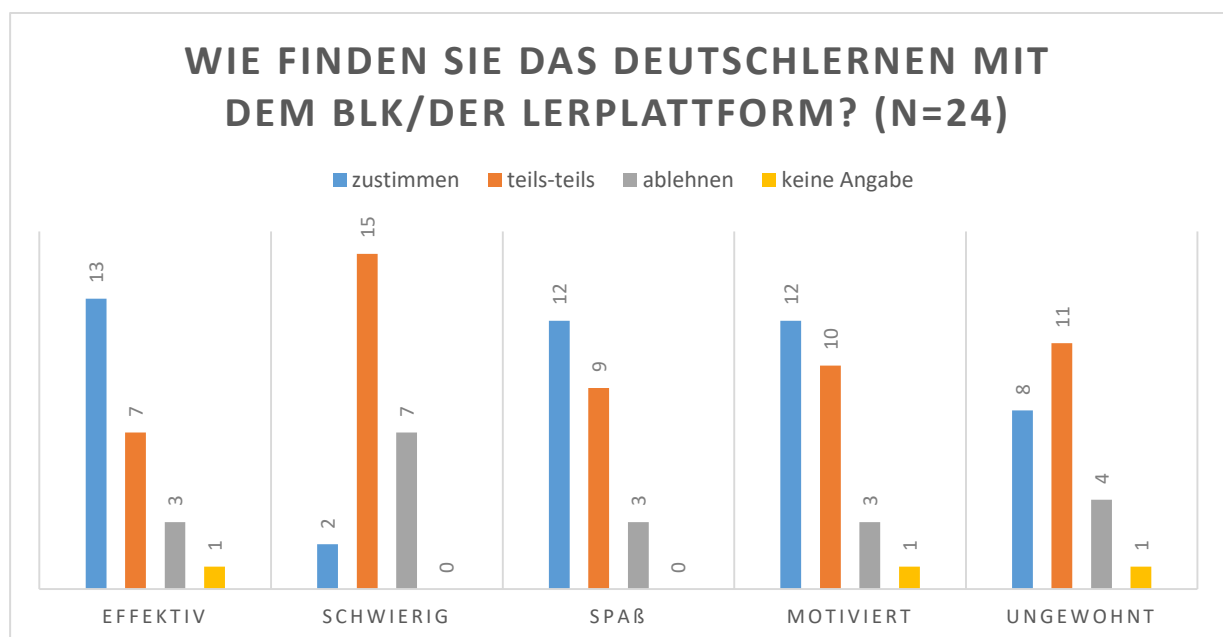


Abb. 7-7: Antworten der Gruppe W auf die Frage „Wie finden Sie das Deutschlernen mit dem BLK?“

Der Grafik ist zu entnehmen, dass 13 KTN das Deutschlernen mit dem BLK effektiv finden, 12 dabei Spaß hatten und 12 motiviert wurden. 15 KTN stimmen jedoch teilweise zu, dass das Deutschlernen mit dem BLK für sie schwierig ist. Für 19 KTN davon ist diese Lernweise (teilweise) ungewohnt, was vermutlich zu ihren Schwierigkeiten beim Lernen mit dem BLK führte (vgl. Kap. 7.5.4 und 7.6.5) und vermutlich für ihren nicht intensiven Lernprozess verantwortlich ist.

Im Vergleich zu der Gruppe I hat das Deutschlernen mit der Online-Phase nur die Hälfte motiviert oder Spaß gemacht. Die Gründe dafür sind ähnlich wie bei Gruppe W14:

„WB6: Vâng, có thú vị bởi vì nhiều cái vấn đề mình không biết, qua bài thuyết trình của các bạn mình thấy hay hơn, tức là mình phải tự đi tìm hiểu (I: ừ) về cái vấn đề hay thành phố đấy (I: ok), nó sẽ tốt hơn khi là cứ bị động mình học (...??).! #00:10:45-5#

„WB6: Vâng, vì những bài tập làm nhóm đấy thì có thể thú vị em.! #00:18:03-6#

[WB6: ja, interessant, weil ich viele Sachen nicht kenne, durch ihre Präsentationen finde ich interessanter, das bedeutet, ich muss mich selbst danach erkundigen (I: ja), über diese Info oder diese Stadt (I: ok), es ist besser als passives Lernen (...??).]

[WB6: Ja, weil diese Gruppenaufgaben mich motivieren konnten.]

[WB11: ừm, ờ em thì thích làm cái bài tập nhóm nhất ạ (I: Uh) vì em thấy nó cũng rất là thú vị với cả nó có nhiều kỹ năng mình phát triển được. #00:00:54-3#

WB11: Ähm, ja, ich mag die Gruppenarbeit am meisten (I: ja), weil ich sie sehr interessant finde, außerdem kann man dadurch viele Fertigkeiten entwickeln.]

Die KTN WB6 und WB11 finden kooperative Aufgaben interessant. Während die Aussage von WB6 auf den aktiven und selbständigen Umgang (im Vergleich zum passiven Lernen in Vietnam) bei der Recherche und die Motivation dadurch hindeuten, hat WB11 auf die Möglichkeiten zur Entwicklung vieler Fertigkeiten und Fähigkeiten („khả năng chuẩn bị bài trước, rồi khả năng nói trước mọi người“/ „Fähigkeit zur Vorbereitung einer Aufgabe [der Präsentation], Präsentationsfähigkeit vor dem Publikum“) verwiesen. Die Aussagen der beiden KTN haben Gemeinsamkeiten mit IB1 und IB12 in Gruppe I, die ebenfalls sagen, dass man bei der Wiki-Aufgabe aktiv und selbstständig mit dem Lernprozess umgehen muss und dadurch Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verbessern kann.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich herausstellen, dass die intensiven KTN das Deutschlernen mit dem gesamten BLK positiv bewertet haben. Obwohl einige es für etwas schwierig halten, ist es trotzdem für sie effektiv, interessant und motivierend. Diese positiven Bewertungen finden sich ebenfalls bei Gruppe W. In mehr als der Hälfte der Evaluationsbögen haben sich die Bewertungen als positiv herausgestellt. Allerdings wird das Deutschlernen mit dem BLK im Vergleich zu den intensiven Lernenden von mehr KTN der Gruppe W als schwierig und ungewohnt wahrgenommen. Anhand der beiden Gründe „Schwierigkeit“ und „Ungewohntheit“ wurde klar, warum die Gruppe W nicht intensiv mit der Online-Phase gelernt hat.

Mit den neuen Lernmöglichkeiten, in diesem Fall z. B. Selbstlernaufgaben und Wiki-Aufgaben, kann der Lernprozess in der Online-Phase von den KTN selbstständiger, individueller und letztendlich effektiver gestaltet werden und sie so motivieren. Sowohl in ihren schriftlichen Evaluationsbögen am Kursende als auch in zwischenzeitlichen Interviews wurde von vielen KTN der beiden Gruppen angesprochen, dass eine effektive Gestaltung mit der Online-Phase möglich ist. Sie nennen unterschiedliche Potenziale des Deutschlernens mit dem BLK, wobei viele auf effektive Gestaltungsmöglichkeiten ihres eigenen Lernprozesses hinwiesen. Dank der ökonomischen und flexiblen Lernbedingungen durch (z. B. Zeit- und Ortsunabhängigkeit sowie Vielfalt und Zugänglichkeit der Aufgaben) können sie ihr eigenes Lerntempo regulieren, ihren Lernprozess individuell und zeitsparend gestalten (vgl. Kap. 2.2.2). Besonders in der Online-Phase mit kooperativen projektorientierten Aufgaben müssen sie den komplexen Arbeitsprozess (freie Auswahl von Lernzeit, -ort, -partner, Thema, Informationsquellen, Darstellungsform) gemeinsam selbst organisieren, wodurch sie viele Kompetenzen verbessern können und selbständiger geworden sind. Die meisten KTN der beiden Gruppen haben die kooperativen Aufgaben als positiv erlebt. Genau diese Faktoren haben Lernenden Spaß gemacht und motiviert: Sie können zum großen Teil lernen, wie sie möchten. Sie können daneben mit IAÜ ihre Lernziele selber setzen und dafür bestimmte Aufgaben in einem Format (schriftlich, mündlich, visuell) aussuchen, um diese zu erreichen. Anhand der gesammelten Daten lässt sich belegen, dass der Spaßfaktor und die Motivation für einige KTN im vorliegenden Projekt mit dem Neuigkeitseffekt zusammenhängen, wie Kerres (2002: 1) warnt.

Deutlich wird, dass das Deutschlernen mit der Online-Phase den meisten KTN Spaß gemacht und sie motiviert hat. Allerdings ist es für die Forschung von Interesse, welche Mehrwerte Motivation und Spaß dem Spracherwerb bringen. In Anlehnung an Clark & Salomon (1986) und Salomon (1984) stellt Kerres (2013: 79) die Frage: „Wird ein mediengestütztes Lernangebot vorrangig als unterhaltsam und einfach erlebt, kann das dazu führen, dass die *mentale Anstrengung* bei der Bearbeitung des Lernmaterials reduziert wird“ [Hervorhebung im Original]. Im vorliegenden Projekt kann diese Frage am Fall von IB10 exemplifiziert werden. Wenn IB10 weniger nervös, entspannter und einfach per Mausclick mit der Online-Phase lernt, seine Video-Aufgabe anguckt und gar nichts notiert, ist es fraglich, ob er wirklich etwas davon lernen, wiederholen und im Kopf behalten kann, wie er festgestellt hat: „giúp cho em ôn lại nhữg bài tập đấý“. Diese Frage wird anhand der Analyse des Deutschlernens mit IAÜ in Kap. 8 konkret beantwortet. Ebenfalls sagt Kerres (ebd.): „Der durchschnittliche Lernerfolg ist relativ unabhängig von dem gewählten Mediensystem und der eingesetzten Technologie.“ Das heißt, der Einsatz digitaler Medien im Unterricht mit neuen Darbietungsformaten der

Lerninhalte führt nicht automatisch zur Steigerung des Lernerfolgs, sondern ist abhängig von der didaktischen Methode, nicht umgekehrt (vgl. ebd.). Auch im Fremdsprachenunterricht ist der Medieneinsatz nur sinnvoll, wenn er im Zusammenhang mit anderen Parametern (Lerninhalt, Lernziel und didaktische Methode) Mehrwerte verspricht.

Die Analyse der Gründe für die Motivation und den Lernspaß in der Online-Phase hat gezeigt, dass viele KTN vor allem die Wiki-Aufgabe interessant finden, in der methodische Ansätze wie Projekt-, Produkt-, Handlungs- und Aufgabenorientierung bei der Realisierung berücksichtigt werden (siehe Kap. 5.2.4.2). Diese Ansätze lassen sich selbstverständlich auch in einer anderen Projekt- oder Rechercheaufgabe und unabhängig von digitalen Medien im Präsenzunterricht realisieren. Mit Hilfe dieser Medien kann die Realisierung dieser methodischen Ansätze aber z. B. durch Unterstützungsangebote (task-support) erleichtert und dank der besonderen Merkmale vielfältiger gestaltet werden (vgl. dazu auch Legutke 2008: 65ff).

Ohne Zweifel sollen Aufgaben im Allgemeinen bzw. in der Online-Phase Lernende auf unterschiedliche Art zum Fremdsprachenlernen motivieren, so dass sie aktiv an der Aufgabenbearbeitung sowie am Lernprozess beteiligt sind. Durch diese Steigerung der Lernaktivität ist es möglich, dass auch der Lernerfolg sich erhöht (siehe Kap. 7.6.3.1). Außerdem ist festzuhalten, dass Motivation und Spaßfaktor mit mediengestütztem Deutschlernen allein die Steigerung des Lernerfolgs bzw. einen effektiven Spracherwerb nicht sicherstellen können, sondern digitale Medien in Kombination mit geeigneten didaktischen Modellen einzusetzen sind.

Angesichts der dargestellten Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass viele Teilaspekte der pädagogischen Dimension durch den Einsatz digitaler Medien zur Förderung des Spracherwerbs in der Online-Phase beitragen können: Förderung des individuellen Lernens, Erweiterung von Interaktionsmöglichkeiten, Steigerung der Lerneraktivität und Motivations- und Spaßfaktor. Dank der besonderen Merkmale der digitalen Medien wie Adaptivität, Multimedialität und Multicodalität und dank des Einsatzes des Online-Tutors können digitale Materialien und Aufgaben in der Online-Phase leichter in technischer Hinsicht und stärker auf individuelle Lernbedürfnisse, Vorlieben und Erfahrungen der KTN zugeschnitten werden (vgl. Schmenk 2017: 136; Rösler 2004). Zudem ermöglichen es diese Merkmale auch, natürliche Interaktionsmöglichkeiten sowohl in der geschlossenen Lernumgebung als auch in der offenen Community zu erweitern, die beide eine wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerb außerhalb des Zielsprachenlandes spielen. Durch den häufigen Kontakt mit der Zielsprache und mit anderen Lernenden haben die KTN mehr Möglichkeiten, „fremdsprachliche Handelnde“ zu sein.

Bei der Analyse dieser Teilaspekte in den gewonnenen Daten ist auch zu erkennen, dass sich die didaktischen Teilaspekte gegenseitig unterstützen. Die Steigerung der Lernaktivitäten ist nur bzw. besser möglich, wenn das Deutschlernen in der Online-Phase Spaß macht und die Individualisierung fördert. Wenn neue Lernmöglichkeiten zur Individualisierung und zur Kommunikation und Kooperation bereitgestellt sind, können Motivation und Lernspaß geweckt werden.

Neben den genannten Teilaspekten verfügt das Deutschlernen in der Online-Phase noch über andere Aspekte in der pädagogischen Dimension, die zum Teil zum erfolgreichen Spracherwerb beitragen können: die Zusatzkompetenzen. Im nächsten Kapitel werden die Förderungsmöglichkeiten dieser Kompetenzen in der Online-Phase thematisiert.

7.6.4 Förderung der Zusatzkompetenzen

Nach Grünewald (2017: 53) wird im Zusammenhang mit E-Learning häufig auf die Förderung der Individualisierung, des selbstgesteuerten Lernens, des kooperativen Lernens durch virtuelle Kooperation und der Lernerautonomie hingewiesen, obwohl diese Prinzipien auf keinen Fall daran gebunden sind, weil die Realisierung solcher Förderungsmöglichkeiten auch im Präsenzunterricht möglich ist. In Kap 2.2.2 wurde zu allgemeinen Potenzialen des Fremdsprachenlernens mit digitalen Medien aber festgestellt, dass ihr Einsatz in BLK von Baier (2009) und Morlock (2011) die Entwicklung einiger wichtigen Kompetenzen zum Fremdsprachenlernen effizient fördern kann: die Selbstlernkompetenz, die Medienkompetenz und die interkulturelle Kompetenz.

Im vorliegenden Projekt zielt der Einsatz digitaler Medien in der zusätzlichen Online-Phase zur Ergänzung des herkömmlichen Präsenzunterrichtes an erster Stelle auf den effizienten und effektiven Spracherwerb ab. Daneben ist es zu erwarten, dass sich die konfuzianisch geprägte Lernkultur bzw. die traditionellen Lerngewohnheiten durch den Erwerb der Zusatzkompetenzen beim Deutschlernen mit digitalen Medien teilweise ändern können. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht ist es allerdings aufgrund der kulturbezogenen Unterrichtsrahmenbedingungen²⁸³ und der aktuellen Fremdsprachendidaktik in Vietnam denkbar, dass sich diese Lerngewohnheiten nur langsam ändern lassen (siehe Kap. 4,5).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwiefern sich die Lernkultur durch den Einsatz digitaler Medien in der Online-Phase zum Deutschlernen ändern lässt. Diese Frage ist kein Fokus der vorliegenden Arbeit. Allerdings wurde davon ausgegangen, dass wichtige

²⁸³ Stichworte sind hier Frontalunterricht, passives Lernen und Hierarchiestruktur in der Gesellschaft.

Zusatzkompetenzen zum lebenslangen Lernen beim Deutschlernen mit digitalen Medien gefördert werden können und Deutschlernen kann auch von der Entwicklung der Schlüsselkompetenzen profitieren (vgl. Kap. 3.2.4.3). Der Erwerb oder die Entwicklung dieser Kompetenzen können deswegen dazu beitragen, dass das Fremdsprachenlernen (mit digitalen Medien) in zukünftigen Unterrichtskontexten erfolgreicher stattfindet.

Im vorliegenden Kapitel wird darauf eingegangen, ob und wenn ja welche Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens, des kooperativen Lernens und der Medienkompetenz in der Online-Phase aus der Lernerperspektive bestehen.

7.6.4.1 Förderung des selbst gesteuerten Lernens

Der Begriff „selbst gesteuertes Lernen“ wird häufig in der Unterrichtspraxis als Synonym von „Lernerautonomie“ verwendet (Schmenk 2017: 267). Bis heute sind in der Forschung zwei Auffassungen dominant: (1) Lernerautonomie sei die Voraussetzung für selbst gesteuertes Lernen bzw. (2) durch selbst gesteuertes Lernen werde die Lernerautonomie von Lernenden gefördert (vgl. ebd.). Im vorliegenden Kapitel wird davon ausgegangen, dass die Förderung der Individualisierung in der Online-Phase das selbstgesteuerte Lernen ermöglicht oder sogar erzwingt, worauf schon Wiepcke (2006: 56) hingewiesen hat.

Einerseits ermöglicht es die Flexibilisierung der Lernprozesse in vielerlei Hinsicht (Zeitunabhängigkeit, Aufgabenvielfalt) den KTN, ihren eigenen Lernprozess besser zu individualisieren. Sie können für sich passende/angemessene Lernziele, Lerninhalte, Lerntempi und Lernwege aussuchen. Andererseits wird ihnen abverlangt, dass sie ihren Lernprozess selbst gestalten sowie Verantwortung dafür übernehmen müssen. Sie müssen Lernziele sowie -bedürfnisse selber erkennen, einen Lernweg aussuchen und einzelne Lernschritte gehen, z. B. geeignet Übungen auswählen oder einen Zeitplan erstellen, um ihre Lernziele zu verfolgen. Im Laufe des Lernprozesses müssen sie häufig selbst bestimmen, was sie machen möchten und müssen. Ob und wie das selbst gesteuerte Lernen in der Online-Phase gefördert wird, zeigt eine Analyse der gewonnenen Daten.

In Kap. 9.3.1 zeigt die Analyse der Bearbeitung der Wiki-Aufgabe, dass die Möglichkeiten, aktiv mit dem eigenen Lernprozess umzugehen und es selbst zu verwalten, den KTN Spaß gemacht haben. Das kooperative, projekt- und aufgabenorientierte Lernen dient aber nicht zur Herstellung der Lernlust allein, sondern auch zur Realisierung und Förderung des selbst gesteuerten Lernens. Nach der Bearbeitung der Wiki-Aufgabe konnten und mussten sie ihr Projekt von der Planung bis hin zur Präsentation des Endprodukts selbst bestimmen. Sie mussten gemeinsam ein Thema auswählen, entsprechende Webseiten bzw. Quellen

recherchieren, relevante Informationen, Bilder, Links sortieren, damit einen Beitrag verfassen und schlussendlich das Ergebnis präsentieren (siehe Kap. 9.3.1).

Nicht nur bei obligatorischen Aufgaben, sondern auch bei freiwilligen Übungen wie IAÜ kann das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden. IB1 und IB12 sind beim Lernen mit der Online-Phase deutlich fleißiger und sozusagen disziplinierter geworden (vgl. Auszug 7-34). Auch wenn das Lernen für IB1 langweilig ist, hat er sich trotzdem entschieden, täglich weiter zu machen (vgl. Kap. 7.3.1). Das Lernen mit der Online-Phase ist eine Tagesroutine während des Deutschkurses geworden. Dadurch kann die selbstbestimmte Lernkompetenz trainiert und eventuell verstärkt werden. Die Verstärkung der „Selbstlernkompetenz“ wird auch von IB1 im Interview thematisiert: „Có ạ, em không chỉ chăm chỉ hơn mà em còn biết cách học trên online và thường thì em thường xuyên làm bài tập hơn ý ạ (Hs02 leitfaden IB1: 30). IB1 sagt aus, dass er dank des Lernens im Online-Kursraum nicht nur fleißiger geworden ist, sondern auch erfuhr, wie er mit dem Online-Lernen umgehen kann. Ähnlich wie IB1 sagen IP10, IB5 und IB10 in Auszug 7-34 und 7-35 deutlich, dass ihre selbst gesteuerte Lernkompetenz nach dem BL-Kurs besser geworden ist. IB5 und IP10 sind reihum selbstbestimmter und fleißiger geworden, während IB10 mehr Erfahrungen mit dem Online-Selbstlernen sammeln konnte, weil er vor dem Kurs noch nicht oft mit dem Internet als Lerninstrument umgegangen ist.

Im Kontrast zu IB1, IB4 und WB3 sind IH9, IP7 und WB6 der Meinung, dass ihre selbstbestimmte Lernkompetenz nicht verstärkt wird (vgl. Auszug 7.3.2). Nach ihrer Selbsteinschätzung sind sie vor dem Kurs schon selbständig und können ihren Lernprozess selbst gestalten. Wie stark sich die selbstbestimmte Lernkompetenz bei einzelnen KTN entwickelt, kann hier nur am Rande behandelt werden.

„IH9: Em nghĩ là từ trước đến giờ thì khả năng tự học của em là khá ổn ạ (I: ừ), nếu mà em cảm thấy cần, phải học thì em sẽ tự túc (...?) cho mình học. #00:08:48-0#“

[IH9: Ich denke, von früher bis heute ist meine selbstbestimmte Kompetenz ziemlich in Ordnung (I: ja), wenn ich das nötig finde und lernen musst, dann werde ich selbst (...?) lernen.]

„IP7: Ừm, thực ra con thấy nó (cười nhẹ) cũng bình thường ạ, tức là cái cách học của con thì vẫn (I: như thế?) như thế thôi ạ, vâng (I: à, ok) học tiếng Anh con ... #00:02:59-5#“

[IP7: Ähm, eigentlich finde ich (lächend) ganz normal, das heißt, meine Lernmethode bleibt (I: gleich so?), bleibt so, ja (I: Achso, ok) (...)]

Zusammenfassend lässt sich zeigen, dass die Fördermöglichkeiten der Individualisierung in der Online-Phase das selbstgesteuerte Lernen ermöglichen bzw. erzwingen. Das Deutschlernen mit der Online-Phase hat die Selbststeuerung des Lernprozesses besonders durch die Einbettung des aufgaben-, projekt- und handlungsorientierten Lernens mit Wiki und Forum gefördert. Diese Aufgaben erfordern ein „gemeinsame[s] Lernen in virtuellen oder realen

Lernumgebungen, das gemeinsame Planungs-, Durchführungs- sowie Evaluationsprozesse erfordert“ (Schmenk 2016: 370). Die Lernenden können dabei ihren eigenen Lernprozess selbst organisieren und koordinieren, wodurch sich wichtige Merkmale des selbstgesteuerten Lernens nach Lang/Pätzold (2002: 75) realisieren lassen. Laut Grünewald (2017: 56) sind Eigenverantwortung und Selbststeuerung des Lernprozesses bei solchen Aufgaben „wichtige Elemente, welche die Lerngruppe anzuwenden lernt“. Im vorliegenden Kapitel ist anhand der Daten zu IB1 und IB12 bewiesen, dass notwendige Eigenschaften der Lernenden zum selbstgesteuerten Lernen Disziplin und Eigenverantwortung sind (Rösler 2003). Nur mit Disziplin und Selbstverantwortung hat IB1 sogar trotz persönlicher Schwierigkeiten und anderer Ablenkungen fleißig mit der Online-Phase und vor allem mit freiwilligen IAÜ gelernt. Wenn andere KTN (z. B. B6 in Auszug 7-16) über unzureichende Disziplin und Eigenverantwortung verfügen, dann können sie nach ihrer Selbsteinschätzung die Erhöhung der Selbststeuerung und ihre Lernerautonomie in ihrem eigenen Lernprozess nicht wahrnehmen. Dadurch lässt sich sagen, dass Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen nicht im Gegensatz zueinander stehen, sondern sich gegenseitig bedingen.

Allerdings muss überlegt werden, wie das selbst gesteuerte Lernen in der Online-Phase noch besser gefördert werden kann. Beispielsweise kann die Förderung stärker angelegt werden, indem Möglichkeiten zur Reflexion und Evaluation²⁸⁴ des selbst gesteuerten Prozesses bestehen, um „eigene Lern- und Entscheidungsprozesse zu erfassen, kritisch zu überprüfen und ggf. zu modifizieren“ (Schmenk 2016: 370).

7.6.4.2 Förderung des kooperativen Lernens

In Kap. 2.4 wird über das kooperative Lernen (mit digitalen Medien) im Fremdsprachenunterricht sowie die Förderung des kooperativen Lernens im vorliegenden

²⁸⁴ Die erste Reflexions- und Evaluationsmöglichkeit wurde nach dem Vorschlag von WB6 in Form von einer Forum-Aufgabe auf der Lernplattform eingebettet.

„Sie haben am Mittwoch über Feste präsentiert. Nun ist es Zeit, dass Sie über Ihre eigene Präsentation nachdenken und darüber reflektieren.

Schreiben Sie in diesem Forum einen Beitrag:

- Was haben Sie gut gemacht?
- Was haben Sie noch nicht gut gemacht?
- Welche Gruppe hat Ihrer Meinung nach am besten präsentiert?
- ...

Lesen Sie mindestens zwei andere Beiträge und geben Sie da Ihre Kommentare.“

Allerdings haben nur IB4 und IB12 daran teilgenommen, während WB6 diese Aufgabe nicht gelöst hat. Als Grund hat er im Interview angegeben, dass der Forumsbeitrag zur Evaluation von IB4 und IB12 sehr allgemein ist und IB4 und IB12 keine konkreten Fehler gezeigt und verbessert haben. B6 wollte „em nghĩ thảo luận một vấn đề hay câu hỏi gì trên lớp chưa trả lời được thì đây vấn đề trong bài của các bạn, các bạn trả lời (...??), nó gọi thách đố hay cái gì đấy để mình tham gia tìm hiểu, trao đổi chứ còn nếu các bạn nói vậy, đánh giá vậy em cũng không muốn vào bình luận. #00:09:14-3#“ Sein Vorschlag für eine spielerische Diskussion hat Gemeinsamkeiten mit dem Ratespiel in der angebotenen Forum-Aufgabe, welche er nicht mag (vgl. Kap. 7.3.2).

Projekt diskutiert. In dieser Diskussion wurde festgehalten, dass die fünf Basiselemente des kooperativen Lernens eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Kooperation im Fremdsprachenunterricht spielen. Außerdem können die Lernkultur und die Aufgabenstellung nach Haß (2017) und die Gruppenbildung nach Würffel (2007) den Erfolg der Kooperation beeinflussen. Es wird in Kap. 2.4 auch deutlich, dass die Gruppenmitglieder in kooperativen Szenarien und bei komplexen Projektaufgaben besonders mit digitalen Medien aufgrund der Basiselemente des erfolgreichen kooperativen Lernens und der Anforderungen der Selbstverantwortung und -organisation einige Kompetenzen erwerben bzw. verstärken können: Organisationskompetenz, soziale Kompetenzen und Bewusstmachung und Realisierung der positiven Interdependenz und der individuellen Verantwortlichkeit. Aus diesem Grund ist es im vorliegenden Kapitel interessant herauszufinden, wie die vietnamesische Lernergruppe die Förderung des kooperativen Lernens bei der Bearbeitung der kooperativen Wiki-Aufgaben bewertet und welche konkreten Förderungsmöglichkeiten von ihnen angegeben werden.

Zur Bearbeitung der Wiki-Aufgabe ist es erforderlich, dass die Gruppenmitglieder in vielen Arbeitsphasen gemeinsam arbeiten müssen, und zwar von der Themauswahl, über die Arbeitsverteilung bei der Internetrecherche bis hin zu der Textverfassung (siehe Kap. 2.4.3, 5.2.4.2). Demnach ist es denkbar, dass die kooperative Lernkompetenz im gesamten Gruppenprozess unterschiedlich gefördert werden kann.

Sechs KTN der Gruppe I stimmen zu, dass sie viele Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Teilnehmern hatten, um zu lernen. Nur IH9 verneint das. Mit Blick auf die Kompetenzförderung des kooperativen Lernens geben sie folgendes an.

IP7: Em nghĩ là về việc chia nhiệm vụ với cả, tức là về cái khả năng truyền đạt cái ý tưởng của mình.	P7: Ich denke, bei der Arbeitsverteilung und die Fertigkeit, wie man seine eigene Idee zum Ausdruck bringen kann.
<p>IB1: Ừ, đầu tiên thì em biết được nhiều hơn ạ, thứ hai em học được cái kỹ năng luyện tập với các bạn ạ, chuẩn bị và kỹ năng nói trước lớp (Hs02 leitfaden IB1: 52)</p> <p>IB1: Em có ạ, em cảm thấy các kỹ năng hay là việc sắp xếp em thấy tốt hơn ạ và nó có tính bắt buộc hơn ạ (I: ừ). Ngày xưa bài tập nhóm thường em không làm em chuyển hết cho bạn em làm (I: à, ok (cười)), lần này cô cho vào phần bắt buộc ý ạ, em thấy nó cần thiết (I: à), lớn rồi (I: ok (cười)). (Hs02 leitfaden IB1: 60)</p>	<p>B1: Ähm, erstens habe ich neue Kenntnisse erworben, zweitens habe ich gelernt, wie ich mit anderen üben, etwas vorbereiten und vor der Klasse präsentieren soll.</p> <p>B1: Ja, ich habe das Gefühl, dass meine Fertigkeiten und meine Fähigkeit, etwas zu planen, verbessert werden. Und es ist mehr obligatorisch. (I: ja).</p> <p>B1: Ja, ich finde, dass meine Fertigkeiten sowie meine organisatorische Kompetenz verbessert werden (I: Ah, ok), und die Aufgaben sind unbedingt zu erledigen (I: Ähm). Früher habe ich die Gruppenarbeit oft nicht gemacht, sondern sie meinen Freunden überlassen (I: Ah, ok (lachend)), Sie geben uns obligatorische Aufgaben auf, und ich halte dies für notwendig (I: Ah), ich bin schon erwachsen (I: Ok (lachend)).</p>
IB4: Ähm, em thấy hay ạ (I: ừ), học nhóm hai người thì nghĩa là mình cũng học được của bạn ý (I: ừ) và cả	B4: Ähm, ich finde es interessant (I: Ja), wenn ich mit einem Partner zusammen lerne, kann ich auch von ihm lernen (I: Ja), und man soll mit einander diskutieren,

kiểu có những cái mà tranh luận í ạ (I: ừ) xong rồi để tìm ra được cái, em thấy hay. IB4: Mình sẽ biết cách làm bài tập nhóm cùng với một bạn partner nữa.	(I: ja) um eine Lösung zu finden, dies finde ich interessant. B4: Ich kann lernen, wie ich die Gruppenarbeit mit einem Partner durchführen kann.
IB5: Cụ thể là cái việc như là mình làm việc với các bạn (I: ừ), đấy, mặc dù là vẫn, thứ nhất là vẫn tranh luận, vẫn bất đồng hoặc là vẫn còn nhiều cái khó khăn nhưng mà mình làm việc tập thể (I: ừ), với cả mình cũng học được ở các bạn nhiều cái. (Hs02 leitfaden IB5: 39)	B5: Ein Beispiel wäre die Zusammenarbeit mit anderen (I: ja), das, obwohl, erstens gibt es noch Diskussion, gegensätzliche Meinungen oder noch viele Schwierigkeiten aber wir arbeiten in einer Gruppe (I: ja), und ich kann viel von anderen lernen.
IB12: Tại vì là nó tăng cái khả năng làm việc nhóm, nói chung là nó giúp mình có thêm khả năng tự điều chỉnh cái việc phân chia mình làm phần này hay là người khác làm phần này hoặc là mình có thể tăng những khả năng nói, tìm hiểu thông tin, hiểu hơn về cả mấy cái văn hóa đất nước. (Hs02 leitfaden IB12: 28) IB12: Tại vì có đồng người thì mình có thể học hỏi được, có thể nhìn người khác làm mà mình học theo ý ạ hoặc là học theo cách người ta làm việc ý ạ. (Hs02 leitfaden IB12: 34)	B12: Denn ich kann meine Fähigkeit, mit anderen zusammen zu arbeiten, verbessern. Allgemein hat es mir geholfen, die Fähigkeit zur Arbeitsverteilung, wer macht was, zu haben Des Weiteren kann ich meine Sprechfertigkeit sowie die Fähigkeit, etwas zu recherchieren, verbessern, und mehr über die Kultur erfahren. B12: In einer Gruppe mit vielen Mitgliedern kann ich viel lernen. Ich kann den anderen zugucken und nachmachen, oder aus ihrer Arbeitsweise etwas lernen.
IB10: Thì cũng chắc chắn là tăng lên bởi vì trước đây thì em cũng ít làm bài tập nhóm ạ. #00:18:36-3#	IB10: Es [seine kooperative Lernkompetenz) ist sicherlich erhöht, weil ich vorher selten die Gruppenarbeit gemacht hatte.

Auszug 7-41: Positive Aussagen zum Potenzial „Förderung der Kooperationsfähigkeit“²⁸⁵

In Auszug 7-41 haben sechs intensive KTN das Potenzial der „Förderung der Kooperationsfähigkeit“ positiv bewertet. IP7 und IB12 meinen, dass sie durch die Wiki-Aufgabe mehr über die Arbeitsverteilung erfahren und diese verbessern. Ähnlich ist IB1 der Ansicht, dass er nun fähig ist, mit Lernpartnern zu trainieren und seinen (kooperativen) Lernprozess besser zu verwalten. IB10 ist recht sicher, dass er seine Teamfähigkeit verbessern konnte, weil er Vergleichbares zuvor nur selten machte. IB4, IB5 und IB12 nennen den Vorteil der Gruppenarbeit, dass man von Lernpartnern und durch Diskussionen mit diesen lernen kann. Nach der Wiki-Aufgabe ist IB4 in der Lage, wie man mit einem Lernpartner kooperative Aufgaben löst. Daneben ist für IB5 klar, dass er trotz gewisser Konflikte und Schwierigkeiten in seiner Gruppe zur gemeinsamen Lösung einer Aufgabe beiträgt. Wahrscheinlich meint IB5, dass man diese Schwierigkeiten überwinden soll, um die Aufgabe gemeinsam zu erledigen. Anhand ihrer Aussagen wird erkennbar, dass sie die Förderungsmöglichkeiten der Kooperationsfähigkeit sehr allgemein beurteilt haben. Einige haben kaum Konkretes genannt. IB4 und WB2 dachten, dass sie durch die Art und Weise des kooperativen Lernens und Arbeitens von anderen KTN lernen konnten. Wie genau das abläuft und was gelernt wurde, bleibt unklar. Währenddessen haben IP7, IB1 und IB5 darauf hingewiesen, dass sie bei der

²⁸⁵ Aussagen von IP10 finden sich auch in Auszug 7-40.

Arbeit mit der Wiki-Aufgabe einige Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Verbesserung ihrer Kooperationsfähigkeit trainiert haben.

Neben der Arbeitsteilung kann IP7 in der Gruppenarbeit seine Ideen ausdrücken und vermitteln. Er kann mit anderen üben und den kooperativen Lernprozess managen, während IB5 mit Konflikten umgehen lernt. Diese drei Fertigkeiten und Fähigkeiten gehören zu einem Basiselement des kooperativen Lernens: der sozialen Kompetenzen (vgl. Kap. 2.4.1). Indem sie gemeinsam ein Thema für das Wiki aussuchen und Teilaufgaben verteilen, müssen sie mit anderen darüber verhandeln bzw. Verhandlungsstrategien verwenden. Außerdem können sie bei der Verhandlung mit anderen diskutieren, den anderen zuhören, deren Ideen/Vorschlägen widersprechen und sie von ihren eigenen Ideen überzeugen. Diese Interaktionsformen können dazu beitragen, dass „die Gruppenprozesse für die Mitglieder positiv verlaufen“ (Hammoud/Ratzki 2009: 7). Im gemeinsamen Arbeitsprozess werden sie einander nicht unterbrechen, sondern zuhören, Probleme klären, Verständnisfragen stellen und sich gegenseitig ermutigen (ebd.; Borsch 2015: 27). IB5 verweist zudem auf die positive Wechselbeziehung zwischen Gruppenmitgliedern: Aller Meinungsverschiedenheiten und Konflikte zum Trotz ist er sicher, dass die Gruppenmitglieder ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Die Meinungen in Auszug 7-41 können als positive Standpunkte zur Förderung der kooperativen Lernkompetenz bezeichnet werden. Gleichsam wurden auch diverse negative Stimmen laut. WB6 (und IH9), die den größten Teil der Gruppenarbeit leisten mussten bzw. die Aufgabe fast allein bearbeitet haben, äußern sich kritisch:

<p>„I: Ok, rồi, thế thì theo em là em làm việc nhóm ở một số bài như thế thì cái khả năng học nhóm của em sau khóa học này nó như thế nào? Nó sẽ ảnh hưởng như thế nào? WB6: (cười) em thấy cũng bình thường ạ. I: Tức là không tăng lên (WB6: không tăng lên), không giảm đi? Ok, lí do là tại sao? WB6: Bởi vì em thấy em vẫn phải làm nhiều. I: À, tự làm nhiều (WB6: tự làm, chứ ...) chứ không phải kiểu đúng như học nhóm? WB6: Chứ trao đổi qua trên mạng đấy thì ..., lắm lúc em, ở trên mạng có một số phần mềm như để nói chuyện trực tiếp qua máy điện thoại ý ạ (I: ừ) nhưng mà khi em hỏi B15 máy có đấy không thì B15 không có, nghĩa là khi mà viết thì không nó hiểu, không thể biểu tả, biểu diễn (...??) (I: ok), mình phải chờ người ta hồi đáp lại (I: ừ), rất là lâu.”</p>	<p>„I: Ok, du hast bei einigen Aufgaben zusammen mit anderen in einer Gruppe gearbeitet, wie wird dann deine Fähigkeit zur Gruppenarbeit nach diesem Kurs? Wie wird sie dadurch beeinflusst? B6: (lachend) ich finde es normal. I: Das heißt, nicht besser (B6: nicht besser), oder nicht schlechter? Ok, warum? B6: Weil ich finde, dass ich viel machen musste. I: Ah, viel selber machen (B6: ja, selber machen, nicht ...), nicht wie in einer Gruppe? B6: Austausch im Internet ..., ich habe häufig, im Netz gibt es einige Softwares/Applikationen zum direkten Kommunizieren über Handy (I: ja), aber als ich B15 gefragt habe, ob er da ist, dann war er nicht da, das heißt, wenn ich schreibe, dann kann er nicht verstehen, beschreiben, darstellen (...??) (I: ok), ich muss auf seine Antwort warten (I: ja), sehr lange.“</p>
---	--

Auszug 7-42: Negative Meinung zum Potenzial „Förderung der kooperativen Lernkompetenz“

In Auszug 7-42 wird ersichtlich, dass WB6 schlechte Erfahrung mit dem kooperativen Lernen bei Wiki-Aufgaben gemacht hat. Der Beteiligungsanteil von B15 war aus unterschiedlichen Gründen so gering, dass WB6 die komplette Aufgabe alleine bearbeiten musste. WB6 gibt an, dass das große Problem der Kooperation zwischen WB6 und B15 an der digitalen Kommunikation liegt. Aufgrund der fehlenden medialen Ausstattung²⁸⁶ war B15 online nicht erreichbar: WB6 hat Nachrichten per Chat an B15 gesendet und musste sehr lange auf die Antwort von B15 warten. Außerdem findet WB6 die textbasierte Chat-Kommunikation nicht verständlich, weil er sich nicht wie gewünscht oder wie in der mündlichen Sprache ausdrücken konnte. Die von WB6 genannten Schwierigkeiten der digitalen Kommunikation und Kooperation sind bereits von Hesse, Garsoffky & Hron (2002) als typische Probleme des netzbasierten kooperativen Lernens angesprochen worden, vor allem die fehlende Nachrichtenverbundenheit und Reduktion der Kontextinformation (vgl. Kap. 2.4.5.1). Auch im Kontext des DaF-Unterrichts wurde der von WB6 erwähnte Nachteil der asynchronen und textbasierten Kommunikation per E-Mail von Tamme (2001) und per Chat-Nachrichten von Biebighäuser/Marques-Schäfer (2009) thematisiert, welcher aufgrund der unverständlichen Formulierung zu Missverständnissen in der Kommunikation geführt hat. Schließlich kann diese Kommunikationsschwierigkeit dazu beitragen, dass die Gruppenmitglieder nicht mit der Gruppenarbeit zufrieden sind, was bei WB6 der Fall ist (vgl. Kap. 9.3.3).

Mit seinen Aussagen in Auszug 7-42 wird verständlich, warum WB6 seine Fertigkeiten der Kooperationskompetenz durch diese Art des Gruppenprozesses nicht verbessern kann. WB6 hatte weniger Möglichkeiten, zusammen mit B15 zu arbeiten: Die erste Wiki-Aufgabe muss WB6 allein lösen (siehe Auszug 7-15 in Kap. 7.3.2). Außerdem fehlen der Gruppenarbeit von WB6 und B15 viele notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kooperation, welche in Kap. 2.4.3 zu finden sind: die klare Rollenverteilung sowie gemeinsame Verantwortung, gerechte Arbeitsteilung, positive Wechselbeziehungen, Motivation und Bereitschaft zum kooperativen Lernen. Besonders WB6 und B15 sind noch nicht darauf vorbereitet, die Kooperation zu planen, durchzuführen und mit Problem- und Konfliktlösungen umzugehen. Einerseits verfügen sie aufgrund der passiven Lernkultur²⁸⁷ vermutlich über unzureichende Strategien zur Planung, Organisation und Problemlösung. Andererseits war es zumindest B15 nicht klar, dass er individuelle Verantwortung für die gemeinsame Wiki-Aufgabe übernehmen

²⁸⁶ B15 hat zu Hause keinen Internetanschluss und muss manchmal zu einem Freund gehen, um kooperative Aufgaben mit WB6 zu machen.

²⁸⁷ Für die traditionelle vietnamesische Lernkultur ist es typisch, dass Lerner von der Lehrkraft abhängen und passiv lernen. Außerdem vermeiden Lerner bei der Diskussion Konflikte und wollen kaum ihre Gedanken und Meinungen äußern (vgl. Kap. 4.5).

muss (vgl. Kap. 9.3.3). Die Bewusstmachung sollte in der Aufgabenanleitung und -stellung zielgruppenabhängig thematisiert werden.²⁸⁸ Auch entsprechende Hinweise auf die Arbeitsteilung bzw. nötige Strategien können im Plenum angesprochen werden. Es wäre sinnvoller, wenn solche Hinweise und Strategien bereits im (allgemeinen) Unterricht, im Unterricht der ersten Fremdsprache oder ab Niveau A1 schrittweise vermittelt würden, wie auch Bonnet et al. (2017) empfehlen (vgl. auch Kap. 7.6.5).

Obwohl die notwendigen Techniken und Strategien zum kooperativen Lernen aus Zeitgründen nicht eigens im Präsenzunterricht vermittelt, trainiert und geübt werden, was auch selten in DaF-Lehrwerken thematisiert wird, meinen einige Lernenden, dass ihre Kooperationsfähigkeit und ihre sozialen Kompetenzen im Laufe des kooperativen Arbeitsprozesses mit Wiki gefördert/verbessert werden können. Bei einigen KTN können die Fertigkeiten und Fähigkeiten meines Erachtens ausschließlich durch zwei Wiki-Aufgaben stärker bewusstgemacht werden, weil die Lernenden kaum konkrete Verbesserungen nennen konnten. An den genannten Beispielen lässt sich feststellen, dass die Förderung der Kooperationskompetenz zuerst davon abhängig ist, ob die Gruppenarbeit überhaupt möglich ist und wie intensiv sie miteinander zusammengearbeitet haben. Je intensiver sie zusammenarbeiten, desto mehr Möglichkeiten haben sie, (um) die Teilfertigkeiten der Kooperationskompetenzen zu erlernen, zu üben und zu verbessern. Selbst wenn die Gruppenarbeit zustande gekommen ist, ist es zur Förderung der kooperativen Lernkompetenz wichtig, dass die Gruppenmitglieder zuvor teilweise Ahnung von (metakognitiven) Strategien oder Tipps zum erfolgreichen kooperativen Lernen haben. Mit diesen Strategien können sie mit auftauchenden Problemen der Gruppenarbeit umgehen, wodurch z. B. WB6 seine Schwierigkeiten teilweise hätte überwinden können. Jedoch wird in der Unterrichtspraxis und besonders in Lehrwerken noch wenig Rücksicht auf solche Probleme genommen.

In fremdsprachendidaktischer Forschung gilt es als bewiesen, dass kooperatives Lernen viele Auswirkungen auf den Spracherwerb hat: Erhöhung der Redeanteile der KTN und intensivere Bedeutungsaushandlung, vertiefter und in Teilen umfangreicherer Wortschatzerwerb, Unterstützung im Erwerb von Sozialkompetenzen (vgl. Bonnet et al. 2017: 173). Im vorliegenden Projekt sind diese Potenziale des kooperativen Lernens mit Wiki belegt, aber nur im beschränkten Maße (vgl. Kap. 2.4.3.3). Damit kooperatives Lernen besser gefördert werden sowie seine Potenziale sich besser entfalten können, sind folgende Aspekte obligatorisch:

²⁸⁸ Kleinschritte Aufgabenstellungen und die Begleitung der Online-Tutoren können dazu beitragen, dass der Gruppenprozess besser abläuft. Aber dieser Beitrag sowie ihr Einfluss gelten nur als vorübergehend.

Rücksicht auf die Lernkultur, Vermittlung und Training von Lernstrategien und -techniken auf vier Ebenen: Beziehung (z. B. Umgang mit positivem und negativem Gefühl im Gruppenprozess), Partizipationsregelung innerhalb der Gruppe (z. B. Arbeitsteilung), Organisation (z. B. Aufgaben-Zeitmanagement) und Argumentationsregeln (z. B. bei der Konfliktlösung) (vgl. Bonnet 2009) .

Neben den ausgeführten didaktischen Vorteilen wurde die Verstärkung/Verbesserung der Medienkompetenz dank des Deutschlernens mit dem BLK von einigen KTN angesprochen:

- làm quen với việc học tiếng Đức trên máy tính / das Deutschlernen mit dem Computer kennen lernen,
- tăng khả năng sử dụng internet / Verbesserung der Fähigkeit, mit dem Internet umzugehen
- sử dụng các trang web tìm kiếm bằng tiếng Đức tốt hơn / Bessere Benutzung der deutschsprachigen Webseiten zum Recherchieren
- biết cách sử dụng trang Web tiếng Đức / lernen, mit deutschsprachigen Webseiten umzugehen.

Zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien wird die Medienkompetenz der Lernenden zwar vorausgesetzt, aber diese Kompetenz kann im Laufe der intensiven Beschäftigung mit digitalen Medien verbessert werden, wie IB12 in Kap. 8.1 kundtut. Die Verstärkung der Medienkompetenz konnte hier nur am Rande behandelt werden, weil der Einsatz des BLK vor allem die Förderung des Spracherwerbs fokussierte.

Die Darstellung der Ergebnisse in Kap. 7.5.4 zeigt, es tatsächlich Möglichkeiten zur Förderung der Zusatzkompetenzen, vor allem des selbst gesteuerten Lernens und des kooperativen Lernens, bestehen. Diese Förderungsmöglichkeiten werden von einigen KTN wahrgenommen und bestätigt, während es einigen anderen KTN nicht gelungen ist, mit diesen Möglichkeiten ihre Zusatzkompetenzen zu verbessern.

KTN	Selbsteinschätzung vor dem Kurs		Einschätzung zur Verbesserung nach dem Kurs	
	Selbst gesteuertes Lernen	Kooperatives Lernen	Selbst gesteuertes Lernen	Kooperatives Lernen
IP7	gut	durchschnittlich	Nein	Ja
IP10	durchschnittlich	durchschnittlich	Ja	k. A.
IH9	gut	durchschnittlich	Nein	Nein
IB1	gut	gut	Ja	Ja
IB4	durchschnittlich	gut	Ja	Ja
IB5	durchschnittlich	durchschnittlich	Ja	Ja
IB12	gut	gut	Ja	Ja
IB10	gut	gut	Ja	Ja

Tab. 7-8: Einschätzung der Gruppe I zur Förderung bzw. Verbesserung der Zusatzkompetenzen im Vergleich zur Selbsteinschätzung vor dem Kurs

Tab. 7-8 zeigt, dass jeweils vier KTN der Gruppe I vor dem Kurs ihre Kompetenz des selbst gesteuerten oder des kooperativen Lernens als entweder gut oder durchschnittlich einschätzen.

Nach dem Lernen mit der zusätzlichen Online-Phase sind die meisten der acht KTN dieser Gruppe der Ansicht, dass zumindest eine Kompetenz davon verbessert wurde. Bei fünf KTN haben sich laut Selbsteinschätzung sogar beide Kompetenzen verbessert. Allein IH9 glaubt, dass er seine beiden Kompetenzen nicht weiterentwickelt hat. In Kap. 7.5.4.2 wird erkennbar, dass diese Meinungsdiskrepanz z. B. in der Wiki-Aufgabe davon ausgelöst wird, dass IH9 nicht erfolgreich mit ihren Mitlernenden gearbeitet und die Kooperation als eher negativ wahrgenommen hat. In Tab. 7-8 ist nur die Gemeinsamkeit zwischen IP7 und IH9 zu erkennen, dass ihre Kompetenz des selbst gesteuerten Lernens nach dem Kurs nicht erhöht wurde. Den Grund dafür geben sie im Interview in S. 398: Sie konnten beide schon vor dem Kurs gut selbstlernen. Der Vergleich in Tab. 7-8 liefert auch kein deutliches Ergebnis zum Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Einschätzungen zur Verbesserung der Zusatzkompetenzen und ihren Selbsteinschätzungen dieser Kompetenzen vor dem Kurs. Bei Gruppe I können fast alle nach dem Lernen mit der Online-Phase mindestens eine Zusatzkompetenz unabhängig davon verbessern, wie gut sie vor dem Kurs diese Kompetenz beherrschen bzw. bewerten.

Seit E-Learning existiert und seit digitale Medien im Unterricht eingesetzt werden, wird die Diskussion um „Änderungen der Lernkultur“ geführt. Arnold et al. (2015: 260) stellen fest: „Die digitalen Medien und das Internet verändern die Lernkultur und die Lernbedürfnisse der Lernenden.“ Im vorliegenden Projekt ist aus der Lernersicht bereits belegt, dass einige intensive KTN durch den außerunterrichtlichen Lernprozess in der Online-Phase selbständiger und disziplinierter geworden sind und/oder besser kooperativ lernen konnten. Ihrer Meinung nach liegt der Verbesserungsgrund darin, dass sie Möglichkeiten zur Selbstbestimmung haben und demnach ihren eigenen Lernprozess selbständig verwalten müssen (vgl. Kap. 8.5 und 9.6). Anhand der gewonnenen Ergebnisse lässt sich aber nicht feststellen, wie nachhaltig die Wirkungen der Änderung in Bezug auf das selbst gesteuerte Lernen und die Kooperationsfähigkeit sind. Somit kann keine überzeugende Antwort auf die Frage gegeben werden, ob Änderungen der Lernkultur durch die Förderung der Zusatzkompetenzen möglich sind.

Bärenfänger (2015) bezeichnet die Änderung der Lernkultur als eine Gelingensbedingung zum Deutschlernen mit dem Blendend-Learning-Konzept. Ähnlich wie die Kompetenz des selbst gesteuerten Lernens wird die Kompetenz des kooperativen Lernens im vorliegenden Projekt sowohl vorausgesetzt als auch gefördert. Das bedeutet, es ist wichtig und ideal, dass die BL-Lerner über einige Fähigkeit bzw. Fertigkeiten der genannten Kompetenzen in akzeptierbarem

Maße verfügen. Wenn nicht, ist es sinnvoll, dass sie im Lernprozess mit BL ihre Lernkultur ändern können und wollen. Das heißt, dass das BLK von Anfang an die Förderung der Zusatzkompetenzen ermöglichen sollte. Meiner Meinung nach sollten entweder diverse Differenzierungsmöglichkeiten je nach Kompetenzen der Lernenden bestehen, was allerdings viel Zeit- und Arbeitsaufwand in technischer, didaktischer und finanzieller Hinsicht bedeutet. Oder es ist denkbar, dass die KTN am Beginn die neue Lernkultur des Online-Lernens schrittweise kennen lernen und allmählich damit vertraut werden, indem der Anteil der Online-Phase sich entsprechend erhöht (vgl. Kap. 10.2). Beispielsweise werden die Voraussetzungen in Kap. 2.4.3 (Motivation und Bereitschaft, Mangel an wichtigen Kompetenzen zur Planung, Durchführung und Evaluation der Gruppenarbeit wie Managementstrategien, Problemlösungskompetenz oder sozialen Kompetenzen) zur Entfaltung der Potenziale des kooperativen Lernens „in Form schrittweise gesteigerter methodischer Anforderungen“ eigenständig erschaffen (Bonnet et al. 2017: 173). Daneben ist zu beachten, dass die Förderung dieser Kompetenzen nicht höher als die Vermittlung sprachlicher Kenntnisse zu gewichten ist, weil der Spracherwerb auf jeden Fall das übergeordnete Ziel im Fremdsprachenunterricht bleibt.

7.6.5 Schwierigkeiten

Neben den technischen Hürden sind in den Notizen der aktiven KTN Schwierigkeiten auf der didaktischen Ebene erkennbar – wenige Aufgaben, unverständliche Aufgabenstellung, problematisches Feedback – die alle auf die IAÜ bezogen sind. Tatsächlich wird im BLK versucht, Aufgaben möglichst vielfältig anzubieten. Die Vielfalt der Aufgaben wird auch vom Großteil der KTN als Vorteil betrachtet (vgl. Kap. 3.2.4). Trotzdem hält IB1 in seinem Evaluationsbogen die Menge von Aufgaben für zu wenig und wünscht sich dementsprechend im Interview mehr Übungen. Trotz divergenter Lernerfahrungen mit dem Internet findet auch IH9 die Anzahl der Aufgaben der Lernplattform zu gering, weil sie gern mit der Lernplattform und sogar lieber als im Präsenzunterricht lernen möchten (vgl. Kap. 7.6.1.1 und 7.6.2.1). Sowohl IB1 und IH9 können sich beim Online-Lernen besser als im Präsenzunterricht konzentrieren, weil sie nicht von anderen Mitlernenden abgelenkt sind. Besonders IH9 kann seiner Ansicht nach ziemlich gut selbstlernen bzw. seinen eigenen Lernprozess selbst regulieren.

„IH9: Chắc là có ạ, so với học trên lớp thì em thích học trên web hơn ý ạ.“ (hs01 Leitfaden h09: 00:19:42-7#?)

„IH9: Wahrscheinlich ja, im Vergleich zum Präsenzunterricht lerne ich lieber mit der Webseite.“

„IH9: Vâng, bởi vì em thích học, em thích làm những thứ kiểu độc lập ý ạ.“ (hs01 Leitfaden h09 #00:20:18-3#)

„IH9: Ja, weil ich Dinge selbstständig lernen, machen möchte.“

„IH9: Vâng, nghĩa là ở trên lớp thì em cũng học, nhưng mà về nhà thì nếu mà em tự học thì em thấy nó hiệu quả học trên lớp với nhiều người hoặc là em thấy thì em dễ học hơn nếu mà quy mô nó bé hơn (l: ù), thì có nghĩa là em tự học, ở trên lớp thì em cũng học được thôi, nhưng mà về nhà em tự ngâm, tự mình, tự xử ý ạ.“ (siehe Auszug 7-44).

Ein anderer Grund für die Meinung, dass zu wenige Aufgaben auf der Lernplattform angeboten sind, wäre die große Ähnlichkeit der Übungen auf der Lernplattform mit Übungen des Arbeitsbuches (vgl. Kap. 8.4.2). Diese Meinung vertritt auch ein KTN der Lernergruppe W.

Auf der didaktischen Dimension hatten die intensiven KTN noch zwei weitere Schwierigkeiten mit den IAÜ, und zwar problematisches Feedback und unverständliche Aufgabenstellung. Besonders für IB12 stellt das Feedback die größte und für ihn einzige Schwierigkeit mit dem BLK dar, weil entweder kein Feedback zur Verfügung steht oder das vorgegebene Feedback nicht klar genug ist (vgl. Kap. 8.3.4). Währenddessen konnte IP10 die Aufgabenstellung nicht vollständig verstehen, wobei er denkt, dass es an seiner Verstehenskompetenz liegt („IP10: Không, chỉ khả năng hiểu của em chưa hết.“). Das kann dazu führen, dass er mehr Zeit für die Aufgabenlösung braucht, die Übung sogar falsch macht und er den Lerninhalt dieser Übung nicht wirklich verstehen konnte (vgl. Kap. 8.4.2). Warum die Aufgabenstellung unverständlich ist, kann an der Sprachkompetenz der KTN oder daran liegen, dass sie neue Wörter enthält. Im Evaluationsbogen haben drei KTN der Gruppe W „zu viel/vielen neuen Wörtern“ notiert (vgl. Anhang 11).

Aus didaktischer Sicht wurde noch ein weiteres Problem von den KTN in Interviews angesprochen, das nicht in ihren Notizen sichtbar ist, und zwar der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und Übungen. Im Kap. 7.6.2.2 wurde es deutlich, dass IAÜ für einige KTN (IB1, WB3) einfach und für die andere Gruppe schwer sind. Für ein und denselben KTN (wie IB12) sind manche IAÜ zu einfach, andere zu schwer. Das liegt daran, dass keine Auswahlmöglichkeit der Schwierigkeitsstufen bei den IAÜ zur Verfügung steht (vgl. Kap. 8.4.2).

Anders als bei technischen Schwierigkeiten stammen didaktische-methodische Schwierigkeiten überwiegend von denen vom Verlag/Lehrwerk bereitgestellten IAÜ, auf die Lehrkräfte sowie Tutoren nicht eingreifen können. In der Tat hatten die KTN noch andere Schwierigkeiten auf der didaktischen Ebene mit Wiki und Forum, wie in Kap. 7.5.3 ezeigt wurde, etwa Aufgabenstellung und Anleitung. Im Vergleich zu technischen Schwierigkeiten, deren Beseitigung viel Zeit, Arbeit und Kosten anfordert, sind didaktische Schwierigkeiten

besser/einfacher von Konzeptentwicklern bzw. Lehrkräften zu beheben, indem die Aufgabenstellung niveaugemessen und verständlich mit kleinen Arbeitsschritten (vgl. Biebighäuser et al. 2012) oder im Notfall in der Muttersprache der KTN formuliert wird.

Aus didaktisch-methodischer Perspektive sind die meisten Schwierigkeiten direkt auf Aufgaben und Übungen zurückzuführen. Die Auswertung der Ergebnisse belegt, dass bestehende Defizite der bereitgestellten Lernmaterialien bzw. Aufgaben in den Notizen und Aussagen der KTN Erwähnung finden, etwa die einsprachige Formulierung der Aufgabenanweisungen, der Schwierigkeitsgrad der Übungen und das Feedback (vgl. Kap.7.5.2).

In Kap. 7.1 bis 7.2 werden Lernprozess und Einschätzungen der KTN zu einzelnen Dimensionen, Potenzialen sowie Aspekten des Deutschlernens mit der Online-Phase dargestellt und analysiert. Nachfolgend gilt es nun herauszufinden, welche Funktion die Online-Phase für ihren ganzen Lernprozess und ihr Lernergebnis in diesem Kurs übernimmt und ob sie damit weiter lernen wollen.

7.7 Funktion und Akzeptanz

7.7.1 Funktion der Online-Phase

Beim Aufbau des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam werden die Funktionen der beiden Lernphasen durchdacht festgesetzt: Präsenzunterricht als Leitmodus und die Lernplattform als eine zusätzliche, ergänzende Lernmöglichkeit für den zeitbeschränkten Präsenzunterricht und als ein alternatives Lernangebot außerhalb des Präsenzunterrichts. Diese didaktische Überlegung lässt sich genauso im einzusetzenden BLK realisieren, wobei die beiden Lernphasen entsprechende Anteile besitzen: 70% für die Präsenzphase und 30% für die Lernplattform. Pfeil (2015) plädiert dafür, dass der prozentuale Anteil nicht „entscheidend“ für eine inhaltliche und methodisch-didaktische Verbindung in BLK ist, sondern die sinnvolle Verknüpfung der beiden Lernphasen. Auch Launer (2008) ist in ihrem BL-Projekt der Meinung, dass die beiden Lernphasen trotz unterschiedlicher prozentualer Anteile gleichwertig zu behandeln seien (vgl. auch Brasch/Pfeil 2017). Ob die Anteile auch für die Rolle der beiden Phasen (besonders der Lernplattform) für ihre Lernergebnisse gelten, ist noch nicht klar. Auf die Frage im Interview am Kursende „Welche Rolle spielt die Lernplattform für deinen Lernprozess und deine Lernergebnisse?“ haben die KTN der beiden Gruppen den Prozentsatz für die Lernplattform wie folgt angegeben:

Gruppe I	Gruppe W14
IP7: 30%	WP8: 30-40%
IP10: 40%	WP11: 40%
IH9: 50%	WH7: 60%
IB1: 60%	WH12: 30%
IB4: 40%	WB2: 30%
IB5: 30% – 40%	WB3: 30% – 40%
IB12: 40%	WB6: 25% - 30%
IB10: 20“-30%	WB11: 25% - 30%.
	WB18: Em nghĩ là nó chỉ đóng góp kết quả học vào phần nói của em thôi (I: ok), còn các phần còn lại không.

Tab. 7-9: Funktion der Lernplattform im Rahmen des BLK für die Lernergebnisse

Wie die Ergebnisse in Tab. 7-9 zeigen, macht die Lernplattform bei den meisten interviewten KTN etwa 30% bis 40% aus. Dieser Prozentsatz entspricht genau der genannten Funktion und dem Anteil der Lernplattform im BLK (30%). Dabei ist auch auffällig, dass vier intensive KTN die Rolle der Lernplattform als etwas wichtiger (40%) eingeschätzt haben. Ihre Einschätzung haben sie im Interview erläutert:

<p>IP7: Ừm, em nghĩ vai trò nó cũng khá là quan trọng trong cái việc ôn tập rồi hoàn thiện các kĩ năng. IP7: Tức là tính cả cái giờ trên lớp nữa ạ (I: ừ) Thì em nghĩ là khoảng 30 ạ. [IP7: Ja, ich denke, seine Rolle ist ziemlich wichtig, beim Wiederholen und zur Verbesserung der Fertigkeiten. IP7: Das heißt, plus noch den Kurs? (I: ja), dann denke ich ungefähr 30 (Prozent).]</p>
<p>IP10: Ừm, cũng khá quan trọng, vâng. IP10: Em nghĩ là là 40% tại vì có cả phần bài tập của em, bài tập về nhà được giao ạ. [IP10: Ähm, ziemlich wichtig, ja. IP10: Ich schätze ihren Anteil auf 40%, weil es noch meine eigenen Übungen und Hausaufgaben gibt.]</p>
<p>IB5: Cái trang web đấy đã giúp em rất là nhiều (I: ừ), trong cái việc cải thiện về cái tiếng Đức của mình ý ạ (I: ừ), mới cả nó cũng làm cho mình ..., kiểu mình học với trang web đấy nó cũng làm cho mình như kiểu mình thích thú hơn (I: ok), mình học nó nó không bị đập khuôn ý ạ (I: ừ), nó làm cho mình sáng tạo (I: ok), mình muốn học. I: Nhưng mà xét giữa giờ học trên lớp và cái trang web hỗ trợ đấy, hai cái nó là 100% thì em cho khóa học trên lớp là bao nhiêu phần trăm và trang web hỗ trợ chiếm bao nhiêu phần trăm đối với, ảnh hưởng tới cái kết quả học của em? IB5: Em nghĩ là giờ học trên lớp vẫn phải chiếm tới sáu đến bảy mươi phần trăm (I: ừ) vì là ở trên lớp mình còn tương tác với giáo viên và với các bạn trực tiếp nữa (I: ừ), còn trang web là mình tự học với một mình mình, có những bài mình cũng tương tác với các bạn hoặc là những bài viết thì giáo viên cũng sửa cho mình trên đấy ý ạ thì nó giúp mình rất nhiều, nhưng cái việc mình tương tác trực tiếp trên lớp thì em vẫn thấy nó hiệu quả hơn. [IB5: Diese Webseite hat mir sehr viel geholfen (I: ja), bei der Verbesserung meiner Deutschkenntnisse (I: ja), außerdem hat es mir auch ..., in der Art, ich lerne mit dieser Webseite, die hat mir auch mehr Spaß zum Lernen gemacht (I: ok), ich bleibe nicht bei einem einzigen Konzept/ich orientiere mich nicht immer an ein bestimmtes Muster (I: ja), es (das Deutschlernen mit der Webseite) hat meine Kreativität gefördert (I: ok), mich zum Lernen motiviert. I: Wenn du den Präsenzunterricht und die Webseite im Vergleich siehst, was für einen Anteil haben sie deiner Meinung nach in Bezug auf ihren Einfluss auf deinen Lernerfolg? IB5: Ich denke, der Präsenzunterricht macht 60 bis 70% aus (I: ja), weil ich im Kurs direkten Kontakt mit der Lehrkraft und anderen Teilnehmern habe (I: ja), mit der Webseite lerne ich alleine, da gibt es Aufgaben, bei</p>

denen habe ich auch mit Anderen interagiert oder die Lehrkraft hat auch meine Schreibaufgaben korrigiert, das hat mir sehr viel geholfen, aber den unmittelbaren Kontakt im Kurs finde ich immer noch effektiver.]

IB10: Em nghĩ là phần, một phần nhỏ trong cả quá trình học đấy (I: à), vì học ở thời gian mình dùng ở trên mạng thì chắc chắn là ít hơn thời gian học ở trên lớp (I: đương nhiên), mới cả ... #00:24:32-3#

[IB10: Ich denke, ein kleiner Teil im gesamten Lernprozess (I: ach so), weil die Lernzeit mit der Lernplattform sicherlich weniger als im Kurs ist (I: natürlich), außerdem ...

Auszug 7-43: Ziemlich wichtige Rolle der Lernplattform für die aktiven KTN

In Auszug 7-43 sagen vier KTN der Gruppe I, dass die Lernplattform eine ziemlich wichtige Rolle für ihre Lernergebnisse spielt. IP7 findet die Online-Phase recht wichtig, um damit Kenntnisse zu wiederholen und zu verbessern. In seinen Aussagen hat IB5 viele unterschiedliche Gründe dafür genannt: Spaß, Motivation, Vielfalt, Förderung der Kreativität und anschließend Verbesserung der Deutschkenntnisse. Dabei ist IB5 klar, dass der Präsenzunterricht eine größere und konkretere Funktion übernimmt und durch die direkte Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrer und Lerner sowie zwischen den Lernenden effektiver ist. Eine ähnliche Meinung zur Funktion des Präsenzunterrichts vertreten auch IP10 und IB10, weil IP10 neben der Online-Phase noch Aufgaben des Präsenzunterrichts gemacht hat und IB10 mehr Zeit für diesen aufbrachte. Ihre Begründungen für die Rolle der beiden Lernphasen entsprechen damit exakt der Ergänzungsfunktion der Online-Phase im Rahmen des BLK (vgl. Kap. 5.2).

Neben IP7, IP10, IB5 und IB10 sagen IB12 und IB4 deutlich, dass die Online-Phase 40% zu ihren Lernergebnissen beigetragen hat.

„B4: 60 là trên lớp, 40 là web.“

[B4: Der Präsenzunterricht macht 60% aus, und die Webseite 40%.]

„B12: À, tại vì là em thấy, em có hứng học với cả trang web hơn là học với quyển sách.“

[B12: Ach, weil ich finde, ich habe mehr Spaß beim Lernen mit der Webseite als mit dem Buch.]

Dieser Anteil ist etwas größer als bei IB7 und IB10, belegt aber immer noch die dominantere Funktion des Präsenzunterrichts für ihren Lernerfolg. IB4 beziffert den Anteil der Online-Phase für seinen Lernerfolg auf 40%. Währenddessen hat IB12 der Lernplattform einen relativen großen Anteil eingeräumt, weil er mehr Spaß beim Lernen mit der Lernplattform als mit dem Buch hatte. In Auszug 7-34 erklärt IB12, dass er mit der Online-Phase doppelt so viele Übungen als in der Präsenzphase gemacht hat. Nach seiner Meinung hat er sich intensiv mit der Online-Phase beschäftigt, wodurch er sich vermutlich daran gewöhnte und seine Lernergebnisse (Grammatik-, Wortschatzkompetenz, Ausdrucksstrukturen) besser geworden sind. Seine Gründe für das Ergebnis des intensiven Lernens mit der Online-Phase stimmen mit dem Prinzip

„Je mehr, desto besser“ überein, weil die Lerneraktivitäten mit der Online-Phase gesteigert wurden (vgl. Kap. 7.6.3.1).

Allerdings nimmt es sich in Auszug 7-43 überraschend aus, dass drei KTN, davon zwei intensive (IB1 und IH9), das Deutschlernen mit der Lernplattform für ihre Lernergebnisse sehr wichtig finden. 50% und sogar 60% haben IH9 und IB1 der Lernplattform zugeschrieben. Das heißt, für sie ist die Lernplattform genauso wichtig und für IB1 sogar wichtiger als die Präsenzphase.

<p>IB1: Ủ, trang web hỗ trợ này thì em thấy kĩ năng nghe của em em thấy được cải thiện hơn ạ (I: ừ), cả về phần từ vựng phần ngữ pháp thì em cảm thấy chắc chắn hơn (I: ừ).</p> <p>IB1: Em nghĩ là, chắc là tầm 60%.</p> <p>I: 60%, tức là hơn cả giờ học trên lớp à?</p> <p>IB1: Ở trên lớp thì em không tập trung ạ (I: ok), khóa A2.2 em không tập trung lắm, bởi vì tháng này chuyện riêng của em cũng có nhiều thứ (I: ok) (cười) nên em không tập trung lắm.</p> <p>I: Tức là về nhà em học một mình với trang web thì em thấy hiệu quả hơn?</p> <p>IB1: Đúng rồi, vâng ạ.</p> <p>[IB1: Ähm, diese Lernplattform, ich finde, meine Hörfertigkeit ist besser geworden (I: ja), und auch mit dem Wortschatzteil und dem Grammatikteil bin ich vertrauter (I: ja)</p> <p>IB1: ich denke, wahrscheinlich etwa 60%.</p> <p>I: 60%, das heißt mehr als den Präsenzkurs?</p> <p>IB1: Im Kurs bin ich nicht konzentriert (I: ok), im Kurs A2.3 bin ich nicht wirklich konzentriert, weil mir persönlich auch viel passiert ist (I: ok) (lachend), deswegen bin ich nicht konzentriert.</p> <p>I: Das heißt, zu Hause lernst du alleine mit der Webseite, dann findest du es effektiver?</p> <p>IB1: Richtig, ja.</p>
<p>IH9: 50 ạ. (I: một nửa?) Vâng.</p> <p>IH9: Vâng, nghĩa là ở trên lớp thì em cũng học, nhưng mà về nhà thì nếu mà em tự học thì em thấy nó hiệu quả học trên lớp với nhiều người hoặc là em thấy thì em dễ học hơn nếu mà quy mô nó bé hơn (I: ừ), thì có nghĩa là em tự học, ở trên lớp thì em cũng học được thôi, nhưng mà về nhà em tự ngâm, tự mình, tự xử ý ạ.</p> <p>[IH9: 50 (I: die Hälfte), ja</p> <p>IH9: Ja, das heißt, im Kurs habe ich auch gelernt, aber zu Hause, wenn ich selbst lerne, finde ich es effektiver, im Kurs lerne ich mit vielen Leuten. Oder mir fällt es leichter, wenn nur wenig Leute zusammen lernen (I: Ja), also lerne ich selbst, im Unterricht kann ich auch gut lernen, aber zu Hause kann ich in Ruhe nachdenken, also selbstständig, Probleme selbst lösen.</p>

Auszug 7-44: Sehr wichtige Rolle der Lernplattform für aktive KTN

In Auszug 7-44 äußert IB1, dass die Lernplattform zur Verbesserung seiner Hörfertigkeit, seiner Grammatik und seines Wortschatzes und insgesamt 60% für seine Lernergebnisse beigetragen hat. Nach seiner Ansicht war er im Präsenzunterricht aus unterschiedlichen Gründen nicht konzentriert, und zwar aufgrund der Lehrkräfte, der Mitlerner und seiner persönlichen Gründe. Daher ist das Lernen mit der Lernplattform zu Hause für ihn effektiver, weil er vermutlich nicht von anderen abgelenkt ist. Eine ähnliche Meinung vertritt auch IH9, wenn er sagt, dass er zu Hause alles besser als im Kurs reguliert. Seine Meinung ist leicht zu verstehen, weil IH9 mit dem Selbstlernen (auch mit dem Internet) gut umgehen kann und weil der Kurs seiner Meinung nach mit vielen KTN nicht für ihn geeignet ist.

Bei der Lernergruppe, die sich nicht intensiv mit der Lernplattform beschäftigt haben, findet allein WH7 die Lernplattform sehr wichtig (60%). Er sagt: „WH7: Tại vì, chắc chắn là vì, bây

giờ mình đi học ở trên lớp thì sẽ có lúc nghe và có lúc không (I: ừ), nên là kiến thức sẽ có lúc vào và sẽ có lúc ra, chắc chắn là ra hết (I: ừ), em nghĩ ở nhà tự học thì (I: bao nhiêu nó vào hết?) sẽ vào nhiều, mình nhìn thấy là nó vào hết (cười).“ WH7 ist der Meinung, dass er ab und zu im Präsenzunterricht nicht zuhört und deswegen das vermittelte Wissen nicht bis gar nicht gespeichert werden kann. Aus diesem Grund denkt WH7, dass Wissen beim Selbstlernen zu Hause viel besser wahrgenommen und vollständig gespeichert wird, wobei er keine Begründung nachschiebt. Allerdings ist es denkbar, dass die von IB1 und IH9 genannten Gründe für seine Meinung zuständig sind. Im Gegensatz zu WH7 meinen drei andere KTN der gleichen Lernergruppe (H8, WB6, WB11), dass die Lernplattform nur 20% bis 25% zu ihrem Lernprozess beigetragen hat. Auffällig ist in Tab. 7-9, dass die Lernplattform WB18 nur bei der Sprechfertigkeit geholfen hat. Dieses Ergebnis stimmt mit seinem Lernprozess mit der Lernplattform überein. WB6 und WB11 haben sich nicht intensiv mit der Lernplattform auseinandergesetzt. H8 und WB18 haben nur bei Wiki-Aufgaben mitgemacht, wo Sprechfertigkeit eventuell trainiert werden kann.

Für die vorliegende Arbeit ist die Frage nach der Funktion bzw. der Rolle der Lernplattform im Rahmen des BLK selbstverständlich wichtiger als die Rolle des Präsenzunterrichts. Weil die beiden Lernphasen miteinander verknüpft sind, stehen sie deswegen auch in einem Zusammenhang und beeinflussen sich gegenseitig. Was im Präsenzunterricht geschehen ist, kann Einfluss auf die Einschätzung zum gesamten Kurs nehmen. Im nachstehenden Auszug sprechen IH9 und IB1 über den Präsenzunterricht.

„IH9: Chắc là thế ạ (cười), hoặc là những cái lúc học nói với nhau, ghép đôi nói với nhau (I: ừ), nói xong rồi không biết nói gì, hoặc là em bị ghép phải một bạn nào đấy (I: ừ) mà bạn ý chẳng nói gì hoặc là bạn ý kiểu thái độ "Tao không cần" (I: ok), "Tao không thích" (I: ok) thì em cũng không thể làm gì được (cười) (I: rồi (cười)) kiểu rất là miễn cưỡng ý ạ (cười).

H9: Chắc là không ạ, về khóa học này thì học cũng ổn nhưng mà các bạn hơi vô tổ chức một tí, có nghĩa là rủ nhau nghỉ thì em thấy không tốt cho lắm (cười nhẹ) (I: ok), ít nhất là với bản thân các bạn thì cũng tốt rồi (I: ừ), mặc dù các bạn có thể ôn chỗ này chỗ nọ (I: ừ), các bạn cũng không nên như thế vì nó ảnh hưởng đến người khác nữa (I: đúng rồi, chính xác, cô cũng thấy thế), các bạn nghỉ như thế, ok, nghỉ trong yên lặng thì không sao (cười) mà nghỉ đồng loạt, rủ nhau nghỉ thì nó cũng rất là oai ý ạ (I: ừ, ok), không tốt. „

[IH9: Wahrscheinlich so (lachend), oder bei einer mündlichen Übung, einer mündlichen Partnerübung (I: ja), wenn ich fertig gesprochen habe, wusste ich gar nicht, was ich zu sagen habe, was wir sprechen sollen, oder ich musste mit einem Mitlernenden arbeiten (I: ja), der gar nichts gesagt hat oder sich in der Art „Ich brauche nicht“ verhalten hat (I: ok), dann konnte ich nichts dagegen machen (lachend) (I: ja (lächelnd)), ich fühle mich wie gezwungen (lachend).“

„IH9: Vielleicht nicht, der Kurs ist soweit in Ordnung, aber die Teilnehmer sind etwas undiszipliniert, ich finde es z. B. nicht gut, dass sie sich über Abwesenheit geeinigt haben (lächelnd) (I: Ok), für sie selbst kann dies gut sein (I: Ja), sie können selbstverständlich bei anderen Sprachzentren lernen (I: Ja), trotzdem sollten sie das nicht tun, weil dies anderen doch etwas ausmacht (I: Ja, richtig, ich bin derselben Meinung), sie können nicht in den Unterricht gehen, ok, es ist kein Problem, wenn sie das in Ruhe tun (lachend), aber wenn so viele auf die Idee kommen, kann das sehr demotivieren (I: Ja, ok), nicht gut.]

„IB1: Ừ, lí do thì cô P, cô P1 dạy đầu tiên ý ạ thì nói nhỏ quá (I: ok), cô P2 thứ hai thì em không thích cách dạy của cô ý lắm (I: ok), cô ý dạy mà đôi khi nói không hiểu ạ (I: à, ok), ừ ... (I: cứ nói thoải mái còn có lí do khác, còn lí do nào khác nữa không, còn lí do nào khiến em không hài lòng?). Em còn bị ảnh hưởng từ bàn em

nữa ạ (I: à), bạn WB18, bạn WB11, bạn WB13 ý ạ, thì cũng không thích đúng không ạ, không thích (I: ok) (cười) thì trong mỗi giờ học ý thì các bạn ý không, thường xuyên thì ít khi làm bài tập và thường hay nói chuyện ý ạ (I: à), và lúc đấy thì em chỉ muốn nói chuyện theo thôi (I: à, tức là bị ảnh hưởng của các bạn cùng bàn (cười)), ảnh hưởng, đúng rồi (cười).“

[IB1: Ja, Grund dafür ist Frau P, die erste Frau P spricht sehr leise (I: ok), bei der zweiten Frau P mag ich ihre Methode nicht (I: ok), was sie unterrichtet und geredet hat, konnte ich manchmal nicht verstehen (I: achso, ok) Ähm ... (I: Sag doch einfach alles. Gib es noch andere Sachen, die dir nicht gefallen haben?) Ich wurde noch durch andere, die mit mir zusammen am Tisch sitzen, abgelenkt. WB18, WB11, WB13, ich mag das auch nicht, mag nicht (I: ok) (lächelnd), (I: Ok) (lachend) im Unterricht haben sie selten die Aufgaben gemacht und oft miteinander gequatscht (I: Ah), da wollte ich natürlicherweise mitquatschen (I: Ah, durch andere am Tisch abgelenkt (lachend), abgelenkt, richtig (lachend))].

Auszug 7-45: Unzufriedenheit von IH9 und IB1 mit dem Präsenzunterricht

Auf die Frage, womit sie im gesamten Kurs unzufrieden sind, haben IH9 und IB1 eine „Doch-Antwort“ gegeben. In ihren Aussagen in Auszug 7-45 ist es deutlich zu erkennen, dass sie mit dem Präsenzunterricht wirklich nicht zufrieden sind. IH9 haben Mitlernende zum großen Teil missfallen, weil sie nicht mit IH9 sprechen wollten und chaotisch sind. Teilweise hatten IH9 und Mitlernende nach der Sprechübung nichts zu sagen. Dieses Problem liegt einerseits an der Beziehung zwischen IH9 und anderen Mitlernenden. Andererseits gehört es zu typischen Problemen im Präsenzunterricht, dass alle KTN warten müssen, bis der Rest mit einer Aufgabe/einer Übung fertig ist (vgl. zum Einfluss langer Wartezeit auch Kap. 7.2.1). Stattdessen soll der Präsenzunterricht so gestaltet werden, dass lange Wartezeiten vermieden werden und Binnendifferenzierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, z. B. Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Wie IH9 ist auch IB1 mit Mitlernenden nicht zufrieden, die neben ihm am Tisch im Präsenzkurs sitzen, weil sie selten Aufgaben gemacht haben und sich meistens dabei unterhalten (vgl. Kap. 8.1). Außerdem haben IB1 die Lehrkräfte des Präsenzunterrichts nicht gefallen, weil sie leise sprechen oder er ihre Methode nicht mag.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lernplattform für die meisten aktiven KTN eine wichtige Rolle spielt. Insbesondere finden solche KTN, die im Präsenzunterricht nicht konzentriert sind und lieber allein zu Hause lernen möchten und können, sie wichtiger und effektiver als die Präsenzphase. Für andere KTN hat das Deutschlernen mit der Lernplattform 20% bis 40% zu ihrem Lernerfolg beigetragen, auch wenn sie nicht aktiv damit gelernt haben. Ihre Einschätzung spiegelt den geplanten Anteil für die Lernplattform im BL wider.

Mit diesem Ergebnis kann bestätigt werden, dass die didaktische Entscheidung zu der Funktion sowie zu den Anteilen der beiden Lernphasen des BLK richtig getroffen und für diese Zielgruppe geeignet sind (vgl. Kap.5.2). Das Ergebnis zu der Rolle der Online-Phase zeichnet im Vergleich zum Postulat von Pfeil (2015) allerdings ein anderes Bild: Die didaktische Entscheidung über die prozentualen Anteile sind sehr wohl entscheidend für eine sinnvolle Kombination der beiden Lernphasen im implementierten Unterrichtskontext in Vietnam.

Dadurch werden Rolle und Funktion der jeweiligen Anteile zu Kursbeginn für KTN und Lehrkräfte bewusstgemacht, wonach die Online-Phase eine zusätzliche Alternative nach dem Präsenzkurs ist. Die KTN können sich daran orientieren und ihren Lernprozess mit den Lernphasen entsprechend selbst regulieren. Die Art und Weise beim Umgang mit Anteilen der Lernphasen ist zudem anders als im BLK-Projekt von Launer (2008), in dem die beiden Lernphasen trotz unterschiedlicher prozentualer Anteile doch gleichwertig behandelt wurden.

7.7.2 Akzeptanz des BLK

Bei der Evaluation jedes Einsatzes digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht ist die Akzeptanz der Lernenden von großer Bedeutung. Die Akzeptanz ist eine Bedingung für den Erfolg des mediengestützten Lernens und ein erster Nachweis dafür, dass das Lernangebot tatsächlich angenommen wird. Allerdings wurde die Akzeptanz von mediengestützten Lernangeboten unter realen Bedingungen des Lernens vergleichsweise wenig untersucht. Nach Kerres (2013: 91) umfasst die Akzeptanz die individuelle Akzeptanz und organisatorische Akzeptanz. Während das erste sich auf die Dauer und Intensität der Mediennutzung bezieht, deutet die organisatorische Akzeptanz darauf hin, „ob das Medium in Kursen eingesetzt wird und in Strukturen und Prozessen der Einrichtung, im Denken und Handeln der Akteure nachhaltig verändert ist.“ Individuelle Akzeptanz bzw. die Dauer und Intensität mit der Lernplattform kann in der Übersicht der Lerneraktivität erkannt werden (vgl. Anhang 09). Diese Übersicht zeigt, dass acht KTN intensiv und 24 KTN weniger intensiv mit der Lernplattform gelernt haben. Im Rahmen dieses zeitbeschränkten Projektes kann die Frage nach der organisatorischen Akzeptanz nicht vollständig beantwortet werden, weil nur Rücksicht auf eine der Gruppen von Akteuren – die KTN – genommen wird. Trotzdem konnte die Antwort auf zwei wichtige Faktoren des *Technology Acceptance Modell* von Vaktesh & Davis (Perceived Usefulness, „die wahrgenommene Nützlichkeit“, und Perceived Ease of Use „die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit“) in den Kapiteln zu Potenzialen und Schwierigkeiten des BLK aufgezeigt werden (vgl. Kap. 7.4). Aufgrund der erlebten Potenzialen und Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit dem BLK können die KTN entscheiden, ob sie das eingesetzte BLK akzeptiert haben und in der Zukunft damit weiter lernen möchten.

Den Evaluationsbogen haben 32 KTN ausgefüllt und die Frage nach dem Weiterlernen bzw. nach der Akzeptanz des BLK beantwortet. 28 KTN bejahten, im nächsten Kurs weiter mit dem BLK lernen zu möchten. Die Gründe für ihre Antwort haben sie wie folgt notiert:

IP7: trang web hỗ trợ giúp ich tôi rất nhiều trong việc học từ vựng và nâng cao kỹ năng viết, nghe, làm việc nhóm	Die Webseite hat mir viel geholfen, Wortschatz zu lernen und Schreib-, Hörfertigkeit und Teamfähigkeit zu verbessern.
IP10: rất hay và bổ ích	sehr interessant und hilfreich/nützlich
IH9: khá hay	ziemlich interessant
IB2: tôi có động lực và cảm thấy quen dần với cách học này	Ich bin motiviert und gewöhne mich allmählich an diese Lernmethode.
IB4: trang web giúp em hứng thú hơn với việc học tiếng Đức	Diese Lernplattform hilft mir, mehr Spaß mit dem Deutschlernen zu haben.
IB5: trang web giúp tôi học tiếng Đức có hiệu quả hơn, rất thú vị và sáng tạo	Die Lernplattform hilft mit, Deutsch effektiver zu lernen, sehr interessant und kreativ.
IB12: mang đến nhiều điều lạ lẫm, hứng thú, đặc biệt phần thuyết trình làm nhóm	Die Lernplattform hat mir viele interessante, mir noch unbekannte Sachen angeboten, mir gefällt besonders die Aufgabe zur Gruppenpräsentation.
IB10 việc học trên trang web thú vị với tôi, học trên trang web đỡ căng thẳng hơn	Das Lernen auf der Lernplattform ist interessant für mich, Lernen auf der Webseite ist weniger nervös/anstrengend.

Auszug 7-46: Gründe für Weiterlernen mit BLK von Gruppe I

Die aktiven KTN, die das Deutschlernen mit dem BLK größtenteils positiv bewertet haben, möchten in der Zukunft weiter mit diesem Konzept lernen. Im Interview hat IB5 zusätzlich nach der Möglichkeit mit diesem BLK im nächsten Kurs gefragt. Der Auszug 7-46 enthält Gründe in Bezug auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse der KTN. Diese Gründe wurden bereits mehrfach sowohl bei einzelnen Aufgaben (Wiki, IAÜ) als auch bei Potenzialen des gesamten BLK von den aktiven KTN dargelegt. Die Lernplattform hat nach der Meinung der drei dazu beitragen, dass sie effektiv und kreativ ihren Wortschatz sowie ihre Schreib- und Hörfertigkeit verbessern. Für sie ist die Lernplattform hilfreich und brachte viele neue Dinge. Außerdem ist in Auszug 7-46 zu entnehmen, dass sechs KTN als Grund „interessant, Spaß und motiviert“ nannten. Sie halten das Deutschlernen mit der Lernplattform für interessant, was ihnen beim Lernen Spaß gemacht und sie motiviert hat. Das Wort „interessant“ kam auch in ihren Aussagen zum Ersteindruck mit der Lernplattform vielfach vor. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass der Spaßfaktor eine wichtige Rolle beim Deutschlernen mit digitalen Medien und für die Entscheidung spielt, ob sich die KTN weiter mit solchen Lernangeboten beschäftigen möchten. Im Vergleich zum Selbstlernen mit Printmaterialien wie Büchern finden einige KTN (z. B. IB10) das Lernen mit der Lernplattform weniger nervös und langweilig. Der Spaß oder die Motivation beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien kann z. B. mit Hilfe des lebendigen Layouts, der übersichtlichen Struktur, der lebensweltbezogenen und spielerischen Aufgaben oder der Vielfalt der Übungen sowie der authentischen

Kommunikationsmöglichkeiten hergestellt werden (vgl. Kap. 5, Kap. 8, Kap. 9). Besonders wenn die KTN zu Hause allein vor dem Computer lernen und eventuell von anderen Faktoren abgelenkt/gestört werden können, ist der Spaß mit dem Lerninhalt für die längere Beschäftigungszeit mit Aufgaben notwendig. Die Lernplattform und die Aufgaben des Lernangebots müssen so interessant gestaltet werden, dass die KTN sich längere Zeit damit beschäftigen möchten, wie WB2 im Interview ausdrücklich gesagt hat. („như kiểu tính em thì đã ngồi vào học thì học lâu rất là lâu, còn đã đứng lên thì không muốn ngồi lại nữa ý ạ“ / „wie bei mir, wenn ich mich an den Schreibtisch zum Lernen hingesezt habe, dann lerne ich sehr lang, wenn ich aufgestanden bin, dann will ich mich nicht mehr wieder hinsetzen.“)

Im Vergleich zu den intensiven KTN haben sich die anderen weniger intensiv mit der Lernplattform auseinandergesetzt. Trotzdem haben sie Potenziale und Schwierigkeiten erlebt und erkannt (vgl. Kap.7.4). Die verfügbaren Daten zeigen, dass ihre genannten Potenziale und Probleme gleichmäßig gewichtet sind. Allerdings möchten die meisten der Gruppe W14 weiter mit dem BLK lernen, da der regelmäßige Präsenzunterricht mit der zusätzlichen kostenfreien Online-Phase sinnvoll verbunden ist. Ihre Entscheidung haben sie unterschiedlich begründet.

WP8	Có: tôi muốn nâng cao khả năng tự học và quyết tâm hơn trong việc học tiếng Đức	Ja: Ich will meine Selbstlernkompetenz verbessern und habe einen stärkeren Willen, Deutsch zu lernen.
WP9	Có: tôi thấy khóa học kết hợp giúp tôi bổ sung nhiều kiến thức, củng cố các kỹ năng đọc, viết	Ja: Ich finde, der kombinierte Kurs hat mir geholfen, Kenntnisse zu ergänzen und die Lese- und Schreibfertigkeit zu verbessern
WP11	Có: có thể ôn lại kiến thức, rèn luyện kỹ năng, nâng cao trình độ	Ja: Kann das Gelernte wiederholen, Fertigkeiten trainieren und Sprachniveau verbessern
WH7	Có: hiệu quả hơn so với bình thường	Ja: effektiver als üblich
WH10	Có: tôi muốn luyện nói và phần ngữ pháp của mình tốt hơn	Ja: Ich möchte sprechen üben und meine Grammatik verbessern.
WH12	Có: em thấy học kết hợp có hiệu quả	Ja: Ich finde kombiniertes Lernen effektiv.
WB3	Có: cần tăng khả năng làm nhóm, giao tiếp với mọi người và phát huy sáng tạo trong việc trình bày bài thuyết trình	Ja: muss Team- und Kommunikationsfähigkeit mit Anderen verbessern und Kreativität beim Präsentieren entfalten
WB7	Có: làm việc học tiếng Đức thú vị hơn	Ja: macht das Deutschlernen interessanter
WB13	Có: chúng ta không mất nhiều thời gian trong việc tìm tài liệu	Ja: Wir brauchen nicht viel Zeit, um nach Materialien zu suchen.
WB6	Có: có nhiều phần để mình tự học	Ja: viele Aufgaben zum Selbstlernen
WB8	Có: học trên trang web hỗ trợ giúp tôi hiểu biết nhiều hơn, có động lực hơn	Ja: Das Lernen auf der Webseite hilft mir, mehr zu wissen und motiverter zu sein/motiviert zu werden.
WB2	Có: có thêm nguồn tài liệu để học	Ja: mehr Materialienquellen zum Lernen
WB11	Có: em muốn tiếp tục làm các bài tập thuyết trình và các bài viết	Ja: Ich hätte gern mehr Präsentations- und Schreibaufgaben

Auszug 7-47: Gründe für das Weiterlernen mit BLK von der Gruppe W14²⁸⁹

²⁸⁹ Vgl. Auszug 7-48 zu WB18

Aus Auszug 7-47 geht hervor, dass die 14 KTN der Gruppe W14 unterschiedliche Gründe für ihre Akzeptanz und ihre Entscheidung genannt haben. Die meisten Gründe fokussieren vor allem die Auswirkungen bzw. das wichtigste Potenzial des BLK, und zwar, dass sie ihre Deutschkenntnisse (einschließlich der vier Sprachfertigkeiten) und bestimmte Lernbereiche (Grammatik, Wortschatz, Landeskunde) wiederholen, verbessern und vertiefen können. Einigen KTN hat das Deutschlernen mit dem BLK weniger nervös gemacht, motiviert und Spaß bereitet. In den anderen Nennungen werden die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten/selbstbestimmten und kooperativen Lernen als Gründe für ihre Akzeptanz bezeichnet. Diese Nennungen weisen deutlich auf didaktische Potenziale des BLK in Kap. 3.2.4.3 hin, wonach die BL-Lerner dank der Adaptivität, Multimedialität und Interaktivität der digitalen Medien und der dadurch entstehenden Lernmöglichkeiten ihren Lernprozess in Bezug auf Lernzeit, -ort, -gegenstand, -tempo, -wege, -stil und Erfolgskontrolle flexibilisieren und demnächst individuell sowie beliebig gestalten und Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten außerhalb der Präsenzphase erweitern können. Trotz der beschränkten Lernmöglichkeiten der Online-Phase stehen den KTN zumindest neue Möglichkeiten (neben dem Präsenzunterricht sowie anderen kostenlosen Internetangeboten) zur Auswahl. Daneben wird in Auszug 7-47 bei der Begründung ihrer Entscheidung auf ökonomische Vorteile wie den schnellen Zugang zu Zusatzmaterialien hingedeutet. Was die KTN der beiden Gruppen in Auszug 7-46 und 7-47 genannt haben, ist bereits in der Auswertung in Kap. 7.5 und 7.6 im Kontext der Potenziale des Deutschlernens mit dem BLK in didaktischer, ökonomischer sowie technischer Dimension belegt.

Andere KTN der Gruppe W:

<p>khóa học sẽ hỗ trợ và giúp tăng cường các kỹ năng khác và luyện tập thêm được akhóa học sẽ thú vị hơn, cơ hội được làm việc nhóm, tăng khả năng giao tiếp để bổ sung các kỹ năng thúc đẩy quá trình học, hứng thú với tiếng Đức trang web hỗ trợ rất tiện ích, trong khóa học tới sẽ cố gắng để lên mạng được nhiều hơn và thường xuyên hơn kha thú vị khi tìm kiếm thông tin bên ngoài sách vở việc học trên trang web thú vị với tôi, học trên trang web đỡ căng thẳng hơn học trên trang web giúp tôi hiểu biết hơn, nâng cao với từ vựng</p>	<p>Der Kurs wird unterstützen und helfen, andere Fertigkeiten zu verbessern und mehr zu trainieren Der Kurs wird interessanter, Möglichkeit zur Gruppenarbeit, Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit effektiver als üblich als Ergänzung zum Fertigkeitentraining Beschleunigung des Lernprozesses, Spaß mit der deutschen Sprache Die zusätzliche Lernplattform ist sehr praktisch/nützlich, im nächsten Kurs werde ich mir mehr Mühe geben, öfter und länger im Internet zu lernen ziemlich interessant bei der Suche nach Informationen, die nicht im Lehrbuch vorhanden sind Das Lernen auf der Webseite hilft mir, mehr zu wissen, meinen Wortschatz zu erweitern/verbessern.</p>
--	--

Es gibt auch Nennungen von denjenigen KTN, die keine Auswirkungen oder Potenziale erlebt haben, sondern nur erkennen/einsehen können. Beim ersten Kontakt bzw. trotz der seltenen Auseinandersetzung mit der Lernplattform können sie sich vorstellen, dass sie ihre eigenen Lernziele damit erreichen können. Beispielsweise möchte WH10 weiter mit dem BLK lernen, obwohl er aufgrund der beschränkten Lernbedingung und der Probleme mit dem Lernort keine IAÜ bearbeitet hat und die Wiki-Aufgabe kaum mitgemacht hat. Trotz des seltenen Kontakts mit der Lernplattform ist WH10 Meinung, dass er damit sprechen üben und seine Grammatik verbessern kann, weil es viele Trainingsmöglichkeiten gibt (vgl. Kap. 8.3.1; Kap. 7.6.3.1).

WH10 gehört zu den KTN der ersten Hauptstudie dieses Promotionsprojekts, deren Teilnehmer aus unterschiedlichen Gründen durchschnittlich am wenigsten mit dem BLK gelernt haben. Auch WH7 hat nur wenig Zeit, nämlich eine von sechs Stunden im Online-Kursraum verbracht, weil WH7 parallel noch Nachhilfeunterricht erhielt. Allerdings findet WH7 am Kursende das Lernen mit dem BLK „hiệu quả hơn so với bình thường“/ „effektiver als üblich“, wobei die Lernplattform anhand seiner eigenen Einschätzung als eine Alternative oder ein zusätzliches Lernangebot 60% zu seinen Lernergebnissen beigetragen hat (vgl. Kap. 7.7).

Von den anderen KTN der Gruppe „Weniger intensiv“, die das Weiterlernen mit dem BLK nicht (vollkommen) akzeptiert haben, haben IB16 und WB18 weder verneint noch bejaht, während H11 und IB17 eine deutliche „Nein“-Antwort gegeben haben: IB17 musste für die B1-Prüfung lernen und H11 war anderweitig beschäftigt, weshalb beide keine Zeit für das Deutschlernen mit dem BLK aufwenden konnten. IB16 und WB18 möchten teilweise mit dem BLK weiter lernen, weil sie seine Potenziale erlebt bzw. erkannt haben.

KTN	Ja	Nein
IB16	tận dụng mọi phương tiện để học tập nâng cao trình độ tiếng Đức nói riêng và ngoại ngữ nói chung là thực sự tuyệt vời và cần thiết, Ausnutzung aller Möglichkeiten zur Verbesserung der Deutschkenntnisse im Besonderen und der Fremdsprachenkenntnisse im Allgemeinen ist tatsächlich wunderbar und notwendig.	không có máy thì không thể học trên web, cảm giác các bạn được học nhiều hơn mình khá khó chịu ohne Compter ist es nicht möglich auf der Webseite zu lernen, das Gefühl, dass die anderen mehr als ich lernen können, ist ziemlich unangenehm
WB18	phần wiki hay, em muốn nói về nhiều chủ đề hơn nữa, cô có thể cho phần wiki như một bài kiểm tra, như vậy sẽ có động lực hơn Wiki ist interessant, ich würde über noch mehr Themen diskutieren, die Lehrkraft kann die Wiki-Aufgabe als einen Test einstellen, damit die Teilnehmer motivierter werden.	các bài tập thường nhàm chán và không hấp dẫn người sử dụng, thời gian của em dạo này cũng rất ít, vì kì thi B1 sắp tới Übungen sind meistens langweilig und für die Benutzer nicht verlockend, zurzeit habe ich auch sehr wenig Zeit, weil mir die B1-Prüfung bevorsteht.

Auszug 7-48: Unentscheidende Akzeptanz zum BLK von zwei KTN (IB16, WB18)

IB16 sieht in seinem Fall den Nachteil, dass er keinen Computer und Laptop zum Online-Lernen mit der Lernplattform hat. Trotzdem hat IB16 eingesehen, dass der Einsatz der digitalen Medien zum Fremdsprachenlernen bzw. Deutschlernen für ihn notwendig und „wunderbar“ ist. Somit ist es vorstellbar, dass er gerne mit dem BLK lernen würde, wenn er Computer bzw. Zugang zum Online-Kursraum hätte. Im Vergleich zu IB16 verfügte WB18 über mediale Ausstattung und die Möglichkeit, Deutsch mit dem BLK zu lernen. Für seine Ja-Antwort sind seiner Ansicht nach interessante Wiki-Aufgaben verantwortlich, weil er gute Erfahrung damit gemacht hat (vgl. Kap. 9.5.4). WB18 wünscht sich, dass Wiki-Aufgaben mit mehr Themen und als ein Test angeboten werden, weil dies der Motivation zuträglich wäre. Allerdings möchte WB18 nicht mit dem BLK weiter lernen, weil er aufgrund der B1-Prüfung keine Zeit dafür hat und die Aufgaben langweilig sind und ihn nicht interessieren.

Die Analyse der Begründung der beiden Gruppen gibt eine erstaunliche und interessante Antwort auf die Frage, ob und warum die KTN im vorliegenden Projekt das eingesetzte BLK akzeptieren und weiter damit lernen wollen. Die meisten Gründe der beiden Gruppen, besonders der Gruppe I, beinhalten Hinweise auf die Verbesserung der Sprachkompetenz durch die Online-Phase und implizieren dadurch die wahrgenommene Nützlichkeit (*Perceived Usefulness* im *Technology Acceptance Modell* von Vaktesh & Davis 2000). Währenddessen findet die wahrgenommene Benutzerfreundlichkeit (*Perceived Ease of Use*) ebenfalls Erwähnung in den Begründungen, da die KTN einen schnellen Zugang zu den gewünschten und angemessenen Übungen in der Online-Phase haben. Diese beiden Faktoren spielen auch nach Kerres (2013: 91) eine wichtige Rolle für die Akzeptanz eines mediengestützten Lernangebots. Über diese zwei Faktoren hinaus ist in den Gründen der KTN auffällig, dass Motivation und Spaß erneut mehrfach erwähnt werden und wichtig für die Entscheidung der KTN sind. Dieses Ergebnis stimmen mit der Ausführung in Kap. 7.6.3.4 darin überein, dass die Online-Phase mit neuen Lernmöglichkeiten mit digitalen Medien nicht wenigen KTN (mit und ohne Erfahrungen mit Online-Lernen) Spaß gemacht hat und sie im Laufe des Deutschkurses sogar motiviert hat.

7.8 Zusammenfassung: Deutschlernen mit BLK

Das aufgebaute BLK wurde mit drei Deutschkursen in einem Sprachinstitut in Hanoi, Vietnam implementiert, die insgesamt 45 KTN umfassen. Ausgenommen von den KTN, die den Kurs abgebrochen haben und in der letzten Woche nicht zum Kurs gekommen sind, haben acht KTN intensiv und 24 KTN weniger intensiv mit der Lernplattform gelernt. Die beliebtesten Komponenten des BLK sind IAÜ und Wiki-Aufgaben. Aufgrund der verfügbaren Daten der 32

KTN wurden die Realisierung des BLK, seine Potenziale und Schwierigkeiten analysiert. Die Evaluation in Kapitel 7.5 und 7.6 zeigt aus der Lernerperspektive zu dem eingesetzten BLK in vielerlei Hinsicht einerseits die richtige Orientierung und sogar die Effektivität der meisten didaktischen Annahmen, Analysen und Entscheidungen in diesem BLK. Andererseits hat der Einsatz des BLK mit einer lehrwerkbegleiteten Online-Phase viele Fragen nach sich gezogen. Bezüglich der didaktischen Dimension soll in zukünftigen BLK auf ähnliche Übungen in den beiden Lernphasen verzichtet und stattdessen für die Adaptivität der Lernplattform bzw. Differenzierungsmöglichkeiten gesorgt werden. Im Hinblick auf die technische Realisierung sollen der Umgang mit der Lernplattform und besonders der Zugang zu Aufgaben auf jeden Fall erleichtert werden, um weniger Zeit zu verschwenden. Andernfalls kann es zu Frustration und Abbrüchen kommen. Zur Verbesserung des BLK in technischer und didaktischer Dimension muss z. B. die Serverkapazität erhöht werden, um Lernpakete und Übungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden hochzuladen, wobei der damit verbundene Aufwand und die Kosten ein zu lösendes Problem darstellen. Direkt änderbar ist eine angemessenere Kick-off-Phase im Präsenzunterricht, die z. B. mit kleinschrittigeren Erklärungen am Bildschirm gestaltet werden muss, damit der erste Kontakt mit der Lernplattform besser glückt und der spätere Lernprozess aufwandfrei ablaufen kann.

Ähnlich wie zu der Realisierung des BLK haben die KTN positive und negative Auswirkungen des Deutschlernens mit dem BLK auf ihren Lernprozess und ihre Lernergebnisse genannt. Dank der Zeit- und Ortsunabhängigkeit, des schnellen Zugangs zu Lernmaterialien sowie der zahlreichen Darstellungsformen kann der Lernprozess vieler KTN hinsichtlich der ökonomischen und technischen Vorteile flexibel, einfacher und interessanter gestaltet werden. Dadurch kann das Deutschlernen motivierender und effektiver werden. Neben den ökonomischen und technischen Vorteilen wurden didaktische Vorteile von den KTN genannt, die sich auf die gegenseitige Ergänzung bzw. die sinnvolle Kombination der beiden Lernphasen beziehen: Steigerung der Lernaktivität, Flexibilisierung der Lernprozesse, Förderung der Individualisierung, Verstärkung der selbstbestimmten Lernkompetenz, Förderung/Erweiterung der Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, Intensivierung der Interaktion und Förderung der kooperativen Lernkompetenz (vgl. Bärenfänger 2015). Nach Meinung der KTN haben diese Vorteile dazu beigetragen, dass sie besonders dank der inhaltlichen Abstimmung, der Aufgabenvielfalt sowie der individuellen und kooperativen Lernmöglichkeiten ihre Deutschkenntnisse effektiv wiederholen und eventuell erweitern konnten. Ferner bestehen im BLK Möglichkeiten, dass die KTN Zusatzkompetenzen (selbstbestimmte Lernkompetenz, kooperative Lernkompetenz, Medienkompetenz) erwerben und trainieren können (vgl. Kap.

7.3). Dabei fällt auf, dass die intensiven KTN trotz ihrer unterschiedlichen Lernerfahrungen (Lerntypen) ähnliche Lernpotenziale wahrgenommen und nicht nur die KTN der Gruppe I, sondern auch die der Gruppe W14 diese Potenziale erlebt und erkannt haben.

Tatsächlich wird der Lernprozess vieler KTN der drei Studien durch die sinnvolle Integration des BLK, besonders der lehrwerkbegleitenden Online-Phase, effektiv und effizient gestaltet. Jedoch verursacht die teilweise problematische Realisierung des BLK sowohl technische als auch didaktische Schwierigkeiten. Auf der technischen Ebene haben viele KTN der beiden Gruppen Probleme mit dem Umlaut, dem Internetanschluss, dem Pop-Up-Fenster, der komplexen Arbeitsweise, der unübersichtlichen Struktur der Lernplattform und dem mehrschrittigen Zugang zu Aufgaben. Extern kam hinzu, dass ein defektes Internet-Kabel in Vietnam den Zugang zum Netz eine zeitlang massiv erschwerte.

Auf der didaktischen Ebene sind die beiden Gruppen auf Schwierigkeiten mit den einsprachigen und unverständlichen Aufgabenstellungen gestoßen, die ausschließlich in deutscher Sprache zur Verfügung stehen. Zwischen den beiden Gruppen bestehen allerdings Unterschiede im Hinblick auf didaktische Schwierigkeiten. Gruppe I hat sich häufig mit der Lernplattform und mit den Aufgaben beschäftigt, wobei sie das programmierte Feedback der IAÜ nicht verständlich genug und deswegen problematisch fanden. Außerdem wünscht diese Lerngruppe noch mehr Aufgaben, weil sie außerhalb des Präsenzunterrichts Zeit fürs Üben hat und gerne mit der Online-Phase lernt. Währenddessen hat Gruppe W große Schwierigkeiten mit vielen neuen Wörtern, mit der Internetrecherche, mit den langweiligen Aufgaben und mit der Gruppenarbeit genannt. Bei ihnen sind auch mehr Schwierigkeiten persönlicher Art entstanden, die teilweise ihre schwache Intensität mit der Lernplattform verursachten: Ablenkung beim Online-Lernen, Schwierigkeiten mit den Gruppen und Zeitmanagement, persönliche Probleme. Im Vergleich zu Gruppe I, die sich Mühe gab, Schwierigkeiten selbst zu überwinden, wollten einige KTN der Gruppe W14 nicht mehr häufig lernen oder sogar damit aufhören. Für ihre Entscheidung sind Faktoren wie technische Vorkenntnisse, Erfahrungen oder (mangelnde) Motivation zuständig (vgl. Kap. 7.5.5 und 7.6.5). Die zwei letzten Faktoren sind auch in der BL-Studie von Launer (2008) zu finden.

Trotz der ausgeführten Schwierigkeiten spielt die Online-Phase bzw. die Lernplattform für den Lernprozess und die Lernergebnisse vieler KTN eine bestimmte Rolle (mindestens 30%). Dieser Anteil entspricht dabei exakt der vorgenommenen Funktion der Online-Phase im aufgebauten BLK. Bei fünf intensiven KTN ist dieser Anteil auf 40%, 50% und sogar 60% gestiegen, weil ihrer Meinung nach das Deutschlernen mit der Plattform mehr Spaß macht und

effektiver als im Präsenzunterricht ist (vgl. Kap. 7.7.1). Noch überraschender ist, dass ein KTN der weniger intensiven Gruppe, und zwar WH7, einen ähnlichen Grund für seine Akzeptanz genannt hat: Von der Lernplattform konnte WH7 im Zeitraum des Kurses zu Hause besser als im Präsenzunterricht lernen/profitieren. Die wichtige Rolle der Lernplattform in vielerlei Hinsicht (didaktisch, inhaltlich, technisch) wird als Beitrag zum erfolgreichen und motivierten Lernen bestätigt.

Mit vielen unterschiedlichen Erfahrungen mit dem BLK haben 28 von 32 KTN angegeben, dass sie damit weiter Deutsch lernen möchten. Bei den meistgenannten Gründen handelt es sich zum größten Teil um das effektive Deutschlernen und -üben mit dem BLK und um den Spaßfaktor. Darüber hinaus haben die erweiterten Möglichkeiten zum selbstbestimmten und kooperativen Lernen sowie ökonomische Vorteile wie z. B. ein schneller Zugang einen Beitrag dazu geleistet, dass die KTN der Gruppe W das BLK akzeptierten (vgl. Kap. 7.5.3). Auf den ersten Blick stimmt dieses Ergebnis mit den genannten Potenzialen überein. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass Effektivität und Spaß wie in anderen Konzepten zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien weiterhin eine entscheidende Rolle für die Akzeptanz der Lernenden spielen. Außerdem möchten sogar die KTN, die weniger intensiv mit dem BLK gelernt haben, weiter mit dem BLK lernen: Sie haben eingesehen, dass die Lernmöglichkeiten zum selbstbestimmten/autonomen und zum kooperativen Lernen im BLK erheblich erweitert sind, die sie wahrscheinlich für bedeutend für ihren Erwerbsprozess der Fremdsprache halten. Über die didaktischen Gründe hinaus ist zu erkennen, dass ökonomische Vorteile bei der Entscheidung der KTN von großer Bedeutung sind. Besonders für junge Lernende, Jugendliche und junge Erwachsene ist es in der Online-Phase sehr wichtig, dass der Lernprozess bzw. der Umgang mit Lernmaterialien reibungslos ablaufen. Nur unter diesen technischen Bedingungen können die Lernmotivation und der Spaßfaktor mit dem Lerninhalt kontinuierlich beibehalten werden.

8 Deutschlernen mit interaktiven Übungen

Die interaktiven Übungen (IAÜ) gehören zu zentralen Bestandteilen des BLK, mit denen die KTN der vorliegenden Untersuchung außerhalb des Präsenzunterrichts selbst lernen und dadurch ihre Deutschkenntnisse in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und rezeptive Fertigkeiten wiederholen können. In Kap. 2.3 der vorliegenden Arbeit wurde bereits festgestellt, dass das Deutschlernen mit IAÜ dank ihrer Flexibilität, ihrer Adaptivität und vor allem ihrer Interaktivität neue Lernmöglichkeiten eröffnet, in denen die KTN sich zeit- und ortsunabhängig mit einem beliebigen Lerninhalt und ihrem eigenen Lerntempo beschäftigen können. Besonders erhalten sie unmittelbare Feedbackmöglichkeiten, die für ihren Lernprozess lernfördernd sind (vgl. Kap. 2.3.3.4). Trotz dieser Vorteile werden IAÜ in der fremdsprachendidaktischen Forschung oft als nachteilig angesehen, weil sie „mechanischen“ Übungen zugeordnet sind. Der vietnamesischen Lerngruppe sind IAÜ zum Fremdsprachenlernen teilweise bekannt. Allerdings kommen ihnen mit dem Präsenzunterricht thematisch verbundene IAÜ zum Deutschlernen wie im eingesetzten BLK unbekannt vor.

So wurde im vorangegangenen Kapitelkomplex darauf eingegangen, wie oft und warum die vietnamesischen KTN der drei Deutschkurse mit IAÜ arbeiten und wie sie die angebotenen IAÜ bewerten. Weiterhin soll in Kap. 8.2 untersucht werden, wie besondere Merkmale der digitalen Medien – Multimedialität, Multicodalität, Flexibilität, Adaptivität, Interaktivität – von den KTN wahrgenommen werden. Daneben wird gezeigt, wie Feedbackmöglichkeiten in IAÜ bei den KTN angekommen sind und welche Rolle des Feedbacks für den Lernprozess mit IAÜ spielt. Konkreten Einschätzungen der KTN zu Potenzialen der IAÜ für den Spracherwerb widmet sich Kap. 8.4. Abschließend werden Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit IAÜ thematisiert, welche in der Forschung häufig angesprochen werden und welche in der vorliegenden Arbeit aufgetreten sind.

Wie in Kap. 7 angerissen stehen subjektive Einschätzungen der KTN im Mittelpunkt der Analyse des Deutschlernens mit IAÜ, die anhand der schriftlichen Befragungen und Interviews während des Kurses sowie am Ende des Kurses evaluiert wurden. Daneben können andere Prozessdaten wie Logdaten und Lernprotokolle bei der Interpretation ihrer Einschätzungen mitbezogen werden, um diese tiefer zu verstehen (vgl. Kap. 6.1.3 und 6.4.2.2).

8.1 Umgang mit interaktiven Übungen

IAÜ existieren seit dem Internetboom im Fremdsprachenunterricht in Vietnam. Die vietnamesischen Fremdsprachenlernenden sind prüfungs- und grammatikorientiert und

verwenden deshalb häufig kostenlose Übungsangebote im Internet (meistens in der Form von testorientierten Übungen), welche nach Einschätzungen einiger KTN nicht zuverlässig, nicht verständlich und schwierig sind. Im vorliegenden BLK werden IAÜ den KTN kostenfrei zur Verfügung gestellt, die sich durch ihre inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht von anderen Internet-Angeboten unterscheiden.

Aus diesem Grund ist es in erster Linie von Interesse, den Umgang der Kursteilnehmer mit den interaktiven Übungen konkret zu beschreiben, weil ihre Lernprozesse dadurch besser verfolgt werden können, besonders wenn das (Selbst-)Lernen außerhalb des Unterrichts an ihrem eigenen Lernort stattgefunden hat und demnach nicht ohne Weiteres nachvollziehbar ist. Daher kann durch die Beschreibung des Umgangs mit IAÜ besser verstanden werden, was während des Lernprozesses mit diesen Übungen im eingesetzten BLK geschieht.

- Wie viele Übungen im Wiederholungsteil und Erweiterungsteil wurden von Probanden gemacht?
- Warum haben die Probanden diese Übungen gemacht?
- Wie haben die Probanden Übungen ausgewählt und ausgesucht?
- Wie zufrieden/unzufrieden waren die Probanden nach dem Lernen mit interaktiven Übungen? Warum?

Laut Logdaten haben die Probanden im gesamten Kurs IAÜ wie folgt bearbeitet:

KTN	Anzahl von Übungen im Wiederholungsteil, deren URL laut Logdaten gesehen/aufgemacht/aufgerufen wurden (33 URLs)	Anzahl von URL im Erweiterungsteil, die laut Logdaten gesehen/aufgemacht/aufgerufen worden sind
IP7	14	2
IP10	10	1
IH9	11	2
IB1	23	2
IB4	10	1
IB5	26	5
IB12	15	4
IB10	16	3

Tab. 8-1: Gruppe I lernt Deutsch mit IAÜ im Lernangebot (vgl. Anhang 09)

Wie aus Tab. 8-1 zu entnehmen, haben mehr als die Hälfte der Probanden mindestens einen großen Anteil (mehr als 50%) der angebotenen interaktiven Übungen im Wiederholungsteil auf der Lernplattform bearbeitet. Davon waren IB1 (23) und IB5 (26) am fleißigsten. Die Übungen haben sie aus unterschiedlichen Gründen gemacht. Zunächst finden sieben Probanden das Deutschlernen mit diesen Übungen sehr praktisch und einfach, auch diejenigen, die zum ersten Mal mit einer Lernplattform Fremdsprachen gelernt haben, wie IP10: „Bài tập trên mạng nó ít nên là em vào đây có bài tập luôn, lại có giải đáp nữa./„Es gibt wenige Übungen im Internet,

deswegen, dort (auf der Lernplattform) sind die Übungen schon da, und auch noch mit Feedback.“ Einen wichtigen Grund für seine hohe Lernintensität mit interaktiven Übungen hat IP10 angegeben: er hatte schnellen Zugang zu verfügbaren Übungen mit Feedback und musste deshalb keine Übungen mehr im Netz suchen. Man kann damit Zeit sparen, weil man nach ein paar Klicks taugliche Übungen findet, mit denen IP10 Lerninhalte des Präsenzunterrichtes übte. Der schnelle Zugang zu den IAÜ durch wenige Klicks gehört nach Richter et al. (2016) zu den wichtigen Qualitätskriterien der Gestaltung einer Benutzeroberfläche bzw. der Benutzerfreundlichkeit der Lernplattform (vgl. Kap. 7.5).

Über praktische Gründe hinaus haben die Aufgaben bzw. Übungen das Deutschlernen mit interaktiven Übungen bei einigen Probanden angetrieben, weil diese interessant und vielfältig und weil viele Höraufgaben mit Videos vorhanden sind. Zu jeder Einheit gehören mindestens vier bis sechs Übungen, davon immer eine Hör-Seh-Verstehens-Übung mit Videos. Obwohl diese Übungen inhaltlich fast gleich wie die Übungen im Arbeitsbuch gestaltet sind, die KTN somit vorliegen, wurden die interaktiven Übungen oft sogar den Übungen in der Druckversion bevorzugt. Zum Vergleich zwischen Online- und Papierversion haben die Probanden folgendes gesagt:

IP7: Tức là nó tiết kiệm được thời gian khi mà tìm tài liệu ạ (I: so với việc) so với việc làm trên giấy làm trên sách ý ạ. (ps leitfaden p07: 40)	[IP7: Das heißt, es ist zeitsparend, wenn Materialien gesucht werden sollen (I: Im Vergleich), im Vergleich zu dem Papier oder zu dem Buch.]
IB12: Em thích làm bài online hơn (I: ừ, tại?), tại vì nó nhanh, nó tiện, nó có thể so được đáp án luôn ý ạ (I: ừ), với cả ..., làm trong sách cứ phải viết, nói chung là lười viết (cười). (Hs02 e09 mi IB12: 50)	[IB12: Ich mag lieber Online-Übungen (I: ja, warum?), denn es ist schnell, praktisch, man kann mit der Lösung vergleichen (I: ja), außerdem ..., im Buch muss man schreiben, insgesamt bin ich schreibfaul (lachend).]
IP10: Em làm trên mạng hơn tại vì nó có cho mình điểm với lại nó chính cho mình biết đúng sai. (ps e09 mi IP10: 33)	[IP10: Ich mag lieber Übungen im Internet (auf der Lernplattform), weil nach den Übungen Noten gegeben werden, dadurch kann ich wissen, wo es richtig/falsch ist.]
IP7: Ừ, cái việc tự học với bài online thì nó cũng có thuận lợi ý ạ (I: ừ), tức là, thứ nhất là làm những bài trên đây thì nhanh ạ (I: ừ), và nó cũng đơn giản hơn nhiều so với việc, tiện máy rồi thì có thể tra từ các loại dễ dàng hơn với cả, ừm, các bài thiết kế trên đây nó cũng, tức là nó cũng đơn giản ý ạ để mọi người (I: để sử dụng chứ gì?) nó dễ sử dụng ý ạ. (ps leitfaden p07: 6)	[Ja, Selbstlernen mit Online-Übungen hat auch Vorteile (I: Ja), das heißt, erstens ist die Aufgabenbearbeitung schnell (I: Ja), und auch viel einfacher im Vergleich zu [dem Lernen mit dem Buch), mit dem Computer kann man einfach Wörter nachschlagen, Ähm, dort ist die Aufgabenbearbeitung auch einfach für alle (I: leicht handzuhaben?) leicht handhabbar.]

Auszug 8-1: Vergleich zwischen Online- und Papierversion

In Auszug 8-1 haben vier KTN der Gruppe I angebotene IAÜ der Lernplattform mit Übungen im Arbeitsbuch verglichen. Dabei haben sie Gründe genannt, warum die interaktiven Übungen bei ihnen Vorrang haben. IP7 und IP10 fokussieren jeweils einen Vorteil der IAÜ, zeitsparendes Lernangebot und Feedback (mit Punkten), welche auch von IB12 und IP7 angesprochen

wurden. Daneben hat IB12 andere praktische Gründe (wie schnelle Zugänglichkeit und Bequemlichkeit) genannt, weil IB12 beim Lernen ungerne schreibt. Auch aus praktischen Gründen hat IP7 die Online-Version bevorzugt: Er kann gleichzeitig Online-Übungen am Bildschirm bearbeiten und ggfs. neue Wörter nachschlagen.²⁹⁰ Diese ökonomischen und technischen Vorteile der IAÜ werden als Gründe für effizientes Lernen mit dem BLK von den KTN betrachtet, weil sie dadurch Zeit sparen sowie den Lernprozess beschleunigen, wie auch aus Kap. 7.5.5 (Auszug 7-23) hervorgeht.

In der Analyse des Auszugs 8-1 wurde die wichtige Rolle des Feedbacks von IP10 als ein Grund für das aktive Lernen mit IAÜ angesprochen. Diese Meinung wurde noch von einem weiteren KTN vertreten, wobei das Vorhandensein des Feedbacks in interaktiven Übungen für den Vorzug vor Übungen im Arbeitsbuch verantwortlich ist, wie IB5 erklärt:

<p>I: Thế những cái bài tập phần "Ôn tập" vừa rồi em có nói là em thích làm ở trong đây hơn vì là, so với trong sách đúng không? (IB5: vâng) Thì ngoài lí do là do là nó tiện (IB5: vâng), tức là không phải giờ ra thì còn có lí do gì khác nữa không?</p> <p>IB5: Thì cũng, em cũng nói khi mà mình làm đấy xong thì phần đấy nó có luôn cho mình cái phần đáp án ý ạ (I: ừ) thì mình, tức là mình làm xong rồi mình biết mình sai (I: ừ), mình biết mình sai những lỗi nào (I: ừ), còn khi mình làm trong sách thì có khi hôm sau phải đến lớp hỏi các bạn xem có đúng không.</p> <p>(Hs02 e08 mi IB5: 67-69)</p>	<p>I: Du hast gesagt, dass du Übungen auf der Lernplattform lieber als die im Arbeitsbuch machst, stimmt das? (IB5: ja). Gibt es noch andere Gründe dafür, außer dass die Bearbeitung einfach ist (IB5: ja), also musst du das Buch nicht aufmachen.</p> <p>IB5: Ich habe auch gesagt, bei diesen Übungen bietet sich ein sofortiges Feedback (I: ja), nach der Bearbeitung kann ich wissen, welche Fehler ich gemacht habe (I: ja), wenn ich Übungen im Buch machen würde, dann müsste ich auf den nächsten Tag warten und die anderen fragen, ob es richtig war.</p>
--	--

Auszug 8-2: Rolle des Feedbacks als ein wichtiger Grund für das aktive Lernen mit IAÜ

In Auszug 8-2 erläutert IB5, warum er neben praktischen Erwägungen Online-Übungen den Papierversionen vorzieht. Obwohl IB5 eigentlich den Lösungsvorschlag im Arbeitsbuch direkt nach der Aufgabenbearbeitung erfahren kann, findet IB5 Feedback in interaktiven Übung trotzdem motivierender und besser für sein Verständnis sowie seinen Lernprozess, was die Meinungen von Rösler (2004: 179) und Biechele et al. (2003) zur motivierenden, direkten und bequemen Auswirkung der einfachen Richtig-/Falsch-Feedbackformen bestätigt.²⁹¹

Allerdings gibt es mit IB12 einen Probanden, der zuerst alle Übungen im Arbeitsbuch gemacht und danach mit dem Lösungsvorschlag verglichen hat. Er hat diese Übungen noch einmal auf der Lernplattform bearbeitet, um zu überprüfen, ob er das Gelernte behalten konnte und letztendlich um das Gelernte zu wiederholen.

²⁹⁰ Ein anderer Grund für die Vorliebe für Hörübungen mit Videos könnte sein, dass die Videos im Kursbuch nur in der Lehrbuch-CD zu finden sind, zu denen die Kursteilnehmer keinen Zugang haben.

²⁹¹ Vgl. auch die Diskussion über Feedback in Auszug 8-6 von IB5.

<p>„I: Ok, thế thì tổng thể từ bài 7 đến bài 9 như thế em làm nhiều bài online để ôn tập lại như thế, thì tại sao em lại làm những bài đấy, mặc dù những bài đấy có trong sách?</p> <p>IB12: Em làm trong sách rồi xong rồi em lại làm lại, như kiểu để, tức là em làm trong sách rồi xong rồi em so đáp án trong sách, xong em làm lại trên đấy xem có nhớ không ạ, có nghĩa là mình có nhớ được chỗ mình sai ở đâu không (I: ừ), để mình làm trên mạng xem nó có sai lại không.</p> <p>I: Ừ, thế thì (IB12: hoặc là ...) có sai nhiều không khi mà làm lại?</p> <p>IB12: Cũng làm lại không sai, đôi khi em làm trên mạng trước, sau lại trong sách sau (I: ok), tại vì lần lúc em làm trên mạng hôm sau cô ở trên lớp mới giao bài trong sách ạ.</p> <p>I: Ok, rồi. Nhưng mà cứ làm lại hai lần như thế để ôn tập thôi chứ gì hay có lí do gì khác nữa không?</p> <p>IB12: Ừm, cũng chỉ để luyện tập thôi ạ.“ (Hs02 e09 mi IB12: 39-44)</p>	<p>I: Ok, insgesamt hast du von der Einheit 07 bis Einheit 09 viele Online-Übungen zur Wiederholung gemacht, warum hast du diese Übungen gemacht, obwohl sie auch im Buch zu finden sind?</p> <p>IB12: Ich habe sie im Buch gemacht und dann sie als Online-Übungen noch mal gemacht, um, d. h. ich habe im Buch fertiggestellt, mit der Lösung verglichen und dann habe ich sie dort (auf der Lernplattform) erneut gemacht, um zu sehen, ob ich mich daran erinnern konnte, das heißt ob ich meine Fehler im Kopf behalten konnte (I: ok), um zu überprüfen, ob ich wieder falsch gemacht habe.</p> <p>I: Ok, dann (IB12: oder ...) hast du dabei viele Fehler gemacht?</p> <p>IB12: Keine Fehler, manchmal habe ich zuerst auf der Lernplattform gemacht und dann im Buch (I: ok), weil manchmal die Übungen, die ich online gemacht hatte, erst am nächsten Tag im Kurs als Hausaufgabe gegeben wurden.</p> <p>I: Ok, Aber du hast das zweimal gemacht, um nur zu wiederholen oder hast du einen anderen Grund?</p> <p>B12: Hm, nur zur Wiederholung.</p>
--	---

Auszug 8-3: Grund von IB12 für aktives Lernen mit interaktiven Übungen

Als der einzige Proband der Gruppe I, dem die Gleichheit zwischen Übungen in der Druckversion und Lernplattform bewusst ist, hat IB12 trotzdem beide gemacht, weil er meint, dass er dadurch Lerninhalte üben konnte, wie er in Auszug 8-3 informiert. Anders formuliert glaubt er, wenn er häufig trainiert, damit vertrauter und besser zu werden. Die Lerngewohnheit und -methode „fleißiges Lernen wie ein Wasserbüffel“ (vergleichbar wie „Übung macht den Meister“) von Proband IB12 ist nicht selten bei Fremdsprachenlernenden in Vietnam und in Asien zu finden, wobei fleißiges Lernen als einziger Schlüssel zum Lernerfolg gilt (vgl. Kap. 4.5). Außerdem hat IB12 alle Übungen trotz der Ähnlichkeit mit den zuvor im Buch gemachten Übungen sogar nach der vorgegebenen Reihenfolge gemacht: Ein typisches Phänomen von solchen vietnamesischen Lernenden, die gewöhnlicher Weise stark gesteuert lernen und machen, was die Lehrkräfte sagt. „IB12: Em làm lần lượt, cứ có bao nhiêu bài thì làm bấy nhiêu.“/ „Ich habe (Übungen) nacheinander gemacht, und alle, die da stehen.“ Jedoch hat er diese Lernmethode aufgrund ähnlicher Übungen nicht für effektiv befunden, was vielleicht zu seiner negativen Beurteilung der Lerneffektivität mit IAÜ am Kursende führte (vgl. Auszug 8.9).

Zu diesem Ergebnis ist die Frage von besonderem Interesse, ob die Lernergebnisse automatisch besser werden, wenn man fleißiger bzw. mehr gelernt hat, egal womit und auf welche Art und Weise. Die Hoffnung „Mehr ist besser“ hat nicht nur IB12, sondern auch zwei andere KTN

(IH9, IB10). Sie glauben, dass sich ihr Deutsch verbessert, wenn sie alle interaktiven Übungen auf der Lernplattform gemacht haben, wie z. B. IH9 sagt: „Vi, nói chung là làm nhiều thì nó nhớ nhiều hơn.“/ „Weil, ich habe viel geübt, dann kann ich mehr behalten.“ (hs01 e07 mih09: 52). Diese Denkweise bzw. die genannte Lernmethode kann wahrscheinlich gute Auswirkung auf das Grammatiklernen haben, weil das Behalten von bestimmten syntaktischen Strukturen dank verfügbaren und unmittelbaren Feedbacks zu diesem Zeitpunkt effektiver als mit normalen „trockenen“ Grammatikübungen im Buch sein kann (vgl. Kap. 2.3.3.4).

Über die angesprochenen Gründe für das Deutschlernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform hinaus, haben einzelne Probanden einiges zum Fertigkeitstraining, zum zusammenfassenden Lernen (IB5), zur Erweiterung und zur Vertiefung des Gelernten (IH9) gesagt. Diese Gründe gehören zu den Potenzialen der IAÜ und werden in Kap. 8.3 skizziert. Zusammengefasst haben die Lernenden angegeben, dass sie aus verschiedenen Gründen mit den IAÜ auf der Lernplattform gelernt haben. Einerseits entsteht es aus ihrer eigenen, „internen“ Lernmotivation, weil sie bestimmten Fertigkeiten trainieren oder einfach das Gelernte wiederholen möchten, um bessere Lernergebnisse zu erzielen. Andererseits werden sie durch diese Übungen motiviert, weil sie mit Feedback versehen sowie schnell, praktisch und einfach zugänglich sind, was dafür spricht, dass sowohl die technische als auch die didaktische Gestaltung der interaktiven Übungen von großer Bedeutung für die Entscheidung bei den Lernenden ist. Mit diesem Ergebnis wird die zentrale Rolle des Feedbacks als die wichtigste Interaktionsform in IAÜ noch mal bestätigt (vgl. Kap. 2.3.3.3).

Um die Entscheidung bzw. die Beurteilungen der Lernenden zu interaktiven Übungen zu beleuchten, wird im nächsten Kapitel darauf eingegangen, wie die Lernenden die interaktiven Übungen im eingesetzten BLK beurteilen und warum.

8.2 Qualität der interaktiven Übungen

In Kap. 5.2.3 werden integrierte IAÜ auf der Lernplattform beschrieben und analysiert. Nach der Analyse kann festgestellt werden, dass die angebotenen IAÜ neben den Vorteilen zum Deutschüben auch Probleme haben. Nachstehend wird auf die Wahrnehmung und Bewertung der KTN zum gesamten Übungsangebot und zu einzelnen Aspekten der IAÜ eingegangen.

Im Evaluationsbogen am Kursende hatten die KTN die Option, die interaktiven Übungen sowohl im Wiederholungs- als auch im Erweiterungsteil zu beurteilen. Daraus ergibt sich folgendes Stimmungsbild.

KTN	Wie finden Sie interaktive Übungen im Wiederholungsteil?	Wie finden Sie interaktive Übungen im Erweiterungsteil?
IP7	befriedigend	gut
IP10	sehr gut	gut
IH9	gut	gut
IB1	sehr gut	gut
IB4	gut	gut
IB5	gut	sehr gut
IB12	gut	gut
IB10	gut	gut

Tab. 8-2: Beurteilung der Gruppe I zu den interaktiven Übungen im BLK

Tab. 8-2 zeigt, dass fast alle Probanden die interaktiven Übungen im Erweiterungsteil als gut bis sehr gut eingeschätzt haben, obwohl sie sich damit nicht so häufig wie mit Übungen im Wiederholungsteil beschäftigt haben. Sieben Probanden beurteilten die Übungen im Wiederholungsteil von gut bis sehr gut. Die Note „befriedigend“ stellt nur IP7 aus. Durch Mini-Interviews und Leitfadeninterviews war es möglich, herauszufinden, warum und welche genannten Besonderheiten der IAÜ diese KTN als gut oder nicht so gut eingeschätzt haben.

In erster Linie finden die Probanden die dortigen Übungen des Wiederholungsteils in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad einigermaßen einfach, wie IP7, IP10, IB1, IB4, IB5 und IB12 mehrfach in ihren Lernprotokollen zu den einzelnen Übungen kommentiert haben. IB1 äußerte im Leitfadeninterview wiederholt, dass diese Übungen einfach sind („em thấy là nó dễ a.“/„ich finde sie (interaktive Übungen im BLK) einfach“), weil sie wie die Übungen im Arbeitsbuch sind. Deshalb hat IB1 sich in diesem Teil mehr Übungen gewünscht.

Nicht nur im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad sind Übungen des Wiederholungsteils für Probanden mit der positiven Beurteilung technisch recht einfach bzw. gut handzuhaben. Für IP10 – einen unerfahrenen Lerner – sind die angebotenen Übungen des Wiederholungsteils aus verschiedenen Gründen gut, etwa weil sie schnell auf der Lernplattform zugänglich, einfach handzuhaben, niveaumäßig angemessen, mit Feedback und auf die Lerninhalte abgestimmt sind. Vergleichbares im Netz zu finden sei nicht einfach, wie IP10 betont (vgl. Auszug 7-4). Neben IP10 haben auch Probanden wie IB12 und IB5 IAÜ des Wiederholungsteils gut beurteilt, weil sie nach der Aufgabenbearbeitung unmittelbar Feedback erhalten konnten.

Verhältnismäßig einig sind sich die KTN hinsichtlich der Meinung, dass IAÜ interessant sind und ihnen deshalb Spaß gemacht haben. Dieser Spaß kann von vielen Ursachen und Faktoren hervorgerufen werden. Einerseits und insbesondere im Vergleich zur Papier-Version werden die interaktiven Übungen auf der Lernplattform mithilfe digitaler Medien wie Bilder, Fotos, Audio- und Videodateien und mit unterschiedlichen Übungstypen spielerisch gestaltet, was die Lernenden motivieren kann und ihnen Spaß bereitet (vgl. 5.2.3.3). Andererseits haben einige

Probanden zum ersten Mal eine Fremdsprache online gelernt, was dazu führt, dass der Neuigkeitseffekt bei der Beurteilung eine Rolle spielt, wie z. B. bei IP10. Einige Probanden konnten nicht genau darlegen, warum das Deutschlernen mit IAÜ ihnen Spaß machte. Für ihre Begründung ist vermutlich verständlich, wenn sie beruflich keine Lehrer sind und nicht wissen, was aus methodisch-didaktischer Sicht eine fremdsprachliche Aufgabe oder Übung umfasst und wie sie angemessen zu gestalten ist.

Die ähnliche Meinung von Probanden ist auch bei ihrer Beurteilung zu der Gleichheit mit dem Arbeitsbuch zu finden, was für KTN wie IP7, IB12 und IB1 langweilig ist, obwohl sie bereits zu Kursbeginn darauf hingewiesen wurden, dass diese Übungen fast genau den Übungen im Arbeitsbuch entsprechen und sie nicht beide machen müssen.

Neben übereinstimmenden bestehen auch unterschiedliche Meinungen zu verschiedenen Sachverhalten der interaktiven Übungen im Konzept. Hinsichtlich der Vielfältigkeit von den interaktiven Übungen ist z. B. IB4 damit zufrieden, während IH9 von zu wenigen Aufgaben spricht. Für IB4 sind die interaktiven Übungen im Allgemeinen vielfältig, obwohl sie laut Logdaten nur zehn Übungen gelöst hat. Im Gegensatz dazu vertritt IH9 die Meinung, dass es noch zu wenige interaktive Übungen auf der Lernplattform gibt, weil er nur ein- bis eineinhalb Stunden gebraucht hat, um alle IAÜ einer Lektion zu lösen. Nicht nur die Vielfalt verursacht unterschiedliche Meinungen der Probanden, sondern auch der Schwierigkeitsgrad. Für viele sind diese Übungen in Bezug auf das Lernniveau ausreichend angemessen gestaltet. IB1 fordert jedoch z. B. einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad, da die vorgegebenen Übungen für ihn zu einfach sind. Im Gegensatz zu IB1 findet IP10 ein paar Höraufgaben im Wiederholungsteil teils schwierig, weil er seine Hörfertigkeit für nicht ausgereift genug hält.

<p>I: Ok, rồi, thế bạn thấy những bài tập ở cái phần Wiederholung đây ngoài việc để làm này, sát với cả những cái nội dung học ở trên lớp ý thì bạn còn thấy những cái bài tập đấy như thế nào? IP10: Ừm, có đôi chút, thỉnh thoảng có những bài khó ạ, em chưa nghe được nhiều. I: À, tức là bạn gặp vấn đề về (IP10: nghe) về bài nghe (IP10: vâng). Ừm, thế trong quá trình làm những bài tập đấy bạn có khó khăn gì không? IP10: Khả năng nghe của em nghe nó hơi kém nên làm nó không đúng. (ps e09 mi IP10: 11-14)</p>	<p>I: Ok, dann, wie findest du Übungen im Wiederholungsteil, außer dass sie einfach zu machen sind, auf den Lerninhalt im Kurs abgestimmt? wie findest du sie noch? IP10: Uh, ein bisschen, manchmal gibt es schwierige Übungen, ich konnte nicht viel hören. I: Ah, das heißt, du hast Probleme (IP10: hören) mit den Hörübungen (IP10: ja). Ähm, welche Schwierigkeiten hattest du dabei? IP10: Meine Hörfertigkeit ist schwach, deshalb habe ich nicht richtig gemacht.</p>
--	---

Auszug 8-4: Beurteilung von IP10 zu Höraufgaben

In Auszug 8-4 äußert IP10 den Grund, warum er Höraufgaben nicht so gut bearbeiten konnte. Er dachte, dass dieses Problem an seiner schwachen Hörverstehens-Kompetenz liegt. Die Tatsache, dass unterschiedliche Meinungen der Probanden innerhalb einer kleinen Gruppe zum

Schwierigkeitsgrad der interaktiven Übungen bestehen, ist dadurch erklärbar, dass das Lernangebot in dieser Hinsicht beschränkt ist: Alle Lernende machen gleiche Übungen ohne unterschiedliche Schwierigkeitsgrade, obwohl sie auf der Lernplattform und im Gegensatz zum Präsenzkurs die Möglichkeit haben, die Aufgaben nach ihrem Tempo zu bearbeiten (vgl. Kap. 5.2.3.3).

Obwohl IP10 als einer von zwei Probanden die interaktiven Übungen des Wiederholungsteils als „sehr gut“ eingeschätzt haben, stellt nicht nur Schwierigkeitsgrad dieser Übungen, sondern auch die Aufgabenstellungen und deren Arbeitsanweisungen Probleme für ihn dar, wie er sowohl im Evaluationsbogen als auch später am Kursende im Interview ausgedrückt hat. Weil die Arbeitsanweisungen in den angebotenen Übungen ausschließlich in deutscher Sprache formuliert sind, konnte IP10 während der Aufgabebearbeitung nicht verstehen, was er nach der Übung machen soll („Nhiều chỗ em chưa hiểu hết cái yêu cầu của đề bài nên là ...“/„An vielen Stellen kann ich die Aufgabengestaltung nicht alles verstehen, deswegen ...“). Er dachte, dass sein Nichtverstehen an seiner Kompetenz liegt: „chỉ khả năng hiểu của em chưa hết.“/ „meine Verstehens-Kompetenz fehlt noch“.

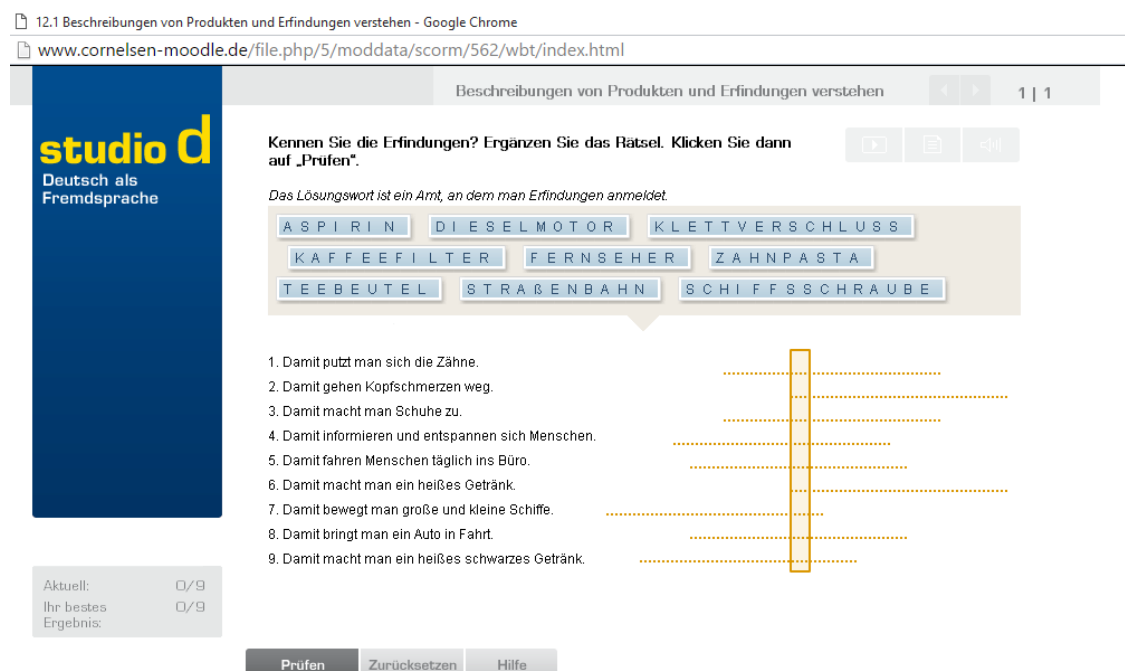


Abb. 8-1: Aufgabe Kreuzworträtsel „Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen“

Ein Beispiel für unverständliche Arbeitsanweisungen im Lernangebot bietet die Übung in Abb. 8-1. Hier handelt es sich um einen spielerischen Übungstyp „Kreuzworträtsel“, der ziemlich neu für die vietnamesischen Deutschlernenden ist. Dort müssen sie eigentlich die richtigen Wörter mit der Maus über den Bildschirm bewegen und an die richtige Stelle fallen lassen. Aber die Arbeitsanweisung lautet: „Ergänzen Sie das Rätsel.“, wobei die erwähnten

Handlungen nicht angeleitet werden. Besonders wenn man zum ersten Mal am Computer lernt, ist allein der Umgang mit der Maus ein großes Problem, damit man das richtige Wort im Drag-&-Drop-Prinzip richtig navigiert (vgl. Kap. 5.3.3.2)

Tatsächlich haben fünf von sieben Probanden im Evaluationsbogen bei der Aussage „*Beim Deutschlernen in der Lernplattform hatte ich in interaktiven Übungen Schwierigkeiten, die Aufgabenstellung zu verstehen und Anweisungen zu verfolgen*“ nur „teils-teils“ angekreuzt. Damit lässt sich festhalten, dass die Aufgabenstellungen bzw. die Arbeitsanweisungen (nur) in der deutschen Sprache nicht unproblematisch sind, was nicht nur eine Beschränkung von diesem Lernangebot ist, sondern von vielen Online-Lernangeboten im DaF-Kontext. Natürlich ist es technisch möglich, dass die Arbeitsanweisungen zweisprachig, in der Regel Deutsch und Englisch formuliert werden. Fraglich ist aber mit Blick auf die Möglichkeit, dass gewisse Lernende des Englischen nicht mächtig sind, ob sich das lohnt (vgl. Kap. 5.2.3). In diesem Fall würde auch das englische Äquivalent nicht verstanden.

Ein weiteres Problem auf technischer Ebene hatte nicht nur IP10, sondern auch andere Probanden (z. B. IH9 in Kap. 7.5.4). Sie sagen, dass sie in den Aufgaben die Videos nicht gleichzeitig anschauen und Übungen lösen konnten, weil das Fenster mit dem Video die Übung verdeckt hat: „... có nghĩa là khi em xem video và phải điền vào cái đấy thì phần video nó lại che mất phần điền cho nên em không nhìn được.“/„... das heißt wenn ich Videos angeschaut habe und ergänzen wollte, dann war die zu ergänzende Übung vom Video verdeckt.“ Was IP10 meint, verdeutlicht die folgende Abbildung:

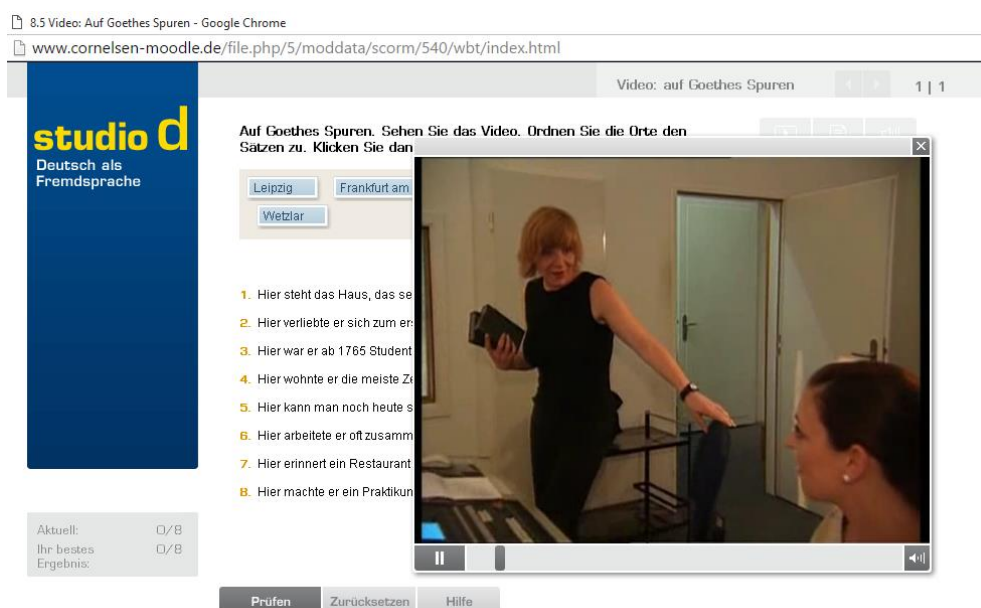


Abb. 8-2: Beispiel für Video-Aufgabe – Die Übung wird vom Video-Fenster verdeckt

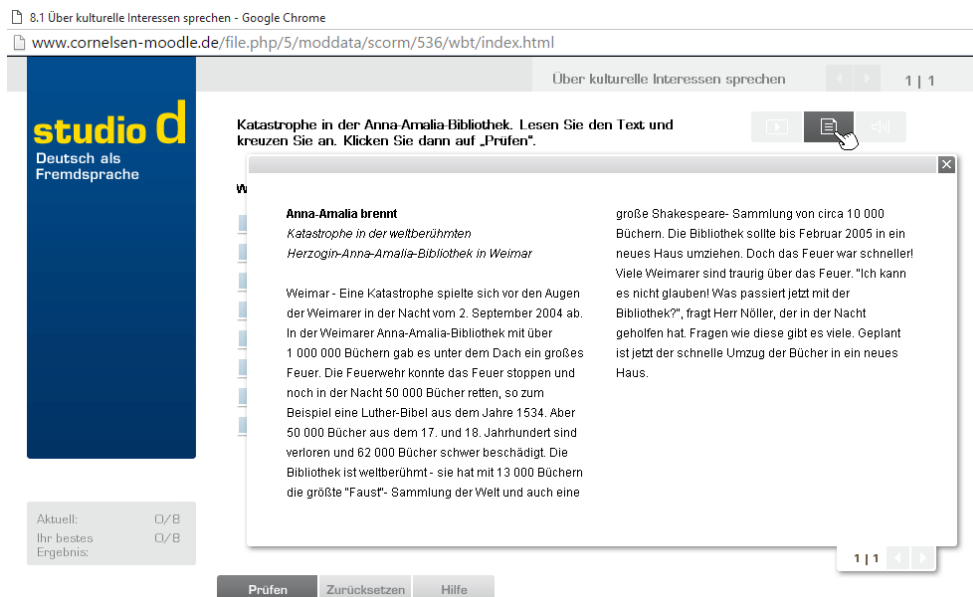


Abb. 8-3: Beispiel für Text-Aufgabe – Die Übung wird vom Text-Fenster verdeckt

In Abb. 8-2 und 8-3 sind zwei IAÜ mit Video und Lesetext auf der angebotenen Lernplattform zu sehen, mit denen IP10 und andere KTN bei der Aufgabenbearbeitung Schwierigkeiten hatten. Wie ausgeführt passiert es leicht, dass das Medium die Übung versperrt. Zwar könnte das Text- oder Video-Fenster nach links, rechts, oben oder unten verschoben werden, damit die KTN die Fragen sehen können. Allerdings ist dies für die KTN sehr unbequem, da sie viel Zeit für die Hin- und Herschieben der Fenster verbringen müssen (vgl. Auszug 7-22). Dieser ungünstige Umgang hat den Lernprozess mit Video-Aufgaben und Leseaufgaben von IP10 und IH9 erschwert.

Was IP10 und IH9 mit den Video- und Text-Aufgaben erlebt haben, sind Interaktionsformen des zweiten und dritten Typs nach Biechele (2003: 7ff), die KTN bei der Bearbeitung von Lernaufgaben, in diesem Fall von IAÜ, und bei der Bedienung multimedialer Präsentationen wie Video und Text begegnen können.²⁹² Anhand ihren berichteten Problemen mit Video- und Text-Aufgaben lässt sich sagen, dass die Interaktionsformen in den angebotenen IAÜ nicht effektiv, sondern problematisch gestaltet und verbesserungsbedürftig sind.

Neben dem Problem mit der einsprachigen Anweisung und den technischen Problemen mit dem Medienfenster, die IP10 viel Zeit gekostet haben („Ừm, em làm bài tập nó lâu hơn, có thể sai với yêu cầu của đề bài“), und trotz der Tatsache, dass der Proband die Aufgabe falsch löste

²⁹² Die Schwierigkeiten mit dem komplizierten Zugang zu IAÜ sowie mit Interaktionsformen der IAÜ werden in Kap. 8.5.1 konkreter thematisiert.

und dass er die Aufgaben nicht wirklich verstehen konnte („Chưa thực sự hiểu, chưa nhập tâm vào bài“), war IP10 mit der Lernplattform und der IAU nicht langweilig (vgl. Auszug 8-27).

Wie angesprochen ist IP7 der einzige Proband von den ausgewählten, der die interaktiven Übungen des Wiederholungsteils als „befriedigend“ eingeschätzt hat, obwohl er diese Übungen für interessant hielt. Im Interview nach der ersten Einheit (Einheit 07) beklagt er:

<p>IP7: Ừm, em thích những bài nó hơi khác sách giáo khoa một tí, tức là trong giáo trình đã có rồi nên là (I: ừ), nên đã làm trong giáo trình rồi (I: ừ).</p> <p>IP7: Ừ, con thấy bài tập ý ạ thì con muốn nó khó hơn một tí ạ.</p>	<p>IP7: Ähm, ich möchte, dass diese ein bisschen anders als die Übungen im Arbeitsbuch sind, das heißt, es gibt schon diese im Arbeitsbuch (I: ja), dann sind diese gemacht worden (I: ja).</p> <p>IP7: Ja, ich finde die Übungen, ich hätte gern etwas schwierigere Übungen.]</p>
--	--

Auszug 8-5: Die Beurteilung „befriedigend“ von IP7 zu interaktiven Übungen

In Auszug 8-5 erklärt IP7, warum er die interaktiven Übungen nur „befriedigend“ gefunden hat: Wie einige Probanden angesprochen haben, ist die Ähnlichkeit zu den Übungen im Arbeitsbuch und der unangemessene Schwierigkeitsgrad Hauptursache. Darüber hinaus ist IP7 in Betrachtung seiner Sprachlernbiografie ein erfahrener Online-Lerner, der bereits Erfahrungen beim Englischlernen sammelte und nach seiner Selbsteinschätzung zu einem selbstgesteuerten und autonomen Lernenden geworden ist. In Bezug auf seine deutschen Kenntnisse und im Vergleich zu anderen Kursteilnehmern kann IP7 als ein überdurchschnittlicher Lerner betrachtet werden. Das kann dazu führen, dass er höhere Ansprüche auf Selbstlernmaterialien bzw. interaktive Übungen haben kann und sie kritischer beurteilt hat.

Zusammengefasst haben fast alle Probanden die interaktiven Übungen im Lernangebot gut beurteilt. Interessanterweise haben die Übungen im Erweiterungsteil ihnen besser als die im Wiederholungsteil gefallen, obwohl sie weniger Übungen dieses Teils gemacht haben. Die positive Beurteilung wird aus verschiedenen Gründen wie vorhandenem Feedback, einfacher Handhabbarkeit, Spaß und Motivation hervorgerufen, während die negative Beurteilung an dem Schwierigkeitsgrad, einsprachiger Aufgabenstellung, technischen Problemen oder/und ähnlichen Inhalten mit dem Arbeitsbuch liegt. Außerdem bestehen unter Probanden ebenfalls unterschiedliche Meinungen zu der Vielfalt und zu dem Schwierigkeitsgrad der angebotenen Übungen, welche durch unterschiedliche Lerntypen mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und Vorkenntnissen erklärt werden könnten. Ihre genannten Gründe stimmen mit den Besonderheiten der angebotenen IAÜ (Zugänglichkeit, inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht, Aufgabengestaltung, Binnendifferenzierung und Feedback) überein. Das bedeutet, dass sowohl die Vorteile als auch die Nachteile der bereitgestellten IAÜ mehr oder

weniger von den KTN entdeckt und wahrgenommen werden. Die angebotenen IAÜ in der Online-Phase haben in der Tat Verbesserungsbedarf, vor allem in Bezug auf die Zugänglichkeit, die Aufgabengestaltung, die Binnendifferenzierung und das Feedback. Zunächst muss der Zugang zu den Online-Übungen möglichst vereinfacht werden, damit der Lernspaß beibehalten bleibt und die KTN motiviert weiter damit lernen möchten. Danach gilt es die Gestaltung zukünftiger IAÜ bezüglich der Arbeitsanweisungen zu optimieren, indem diese in der Ausgangssprache oder in einer „zumindest gut beherrschten anderen Sprache der Lernenden“ wie Englisch formuliert sind, wie Rösler (2004: 86) vorschlägt. Die Binnendifferenzierung lässt sich durch die Bereitstellung vielfältiger Übungen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden realisieren. Dadurch kann sich die Adaptivität des Lernprozesses mit IAÜ entfalten: Die KTN können für sich im Idealfall so angemessene Übungen mit dem gewünschten Schwierigkeitsgrad aussuchen (vgl. Kap. 5.2.3.3). Die Vielfalt der Übungen muss unterschiedlichen Bedürfnissen der KTN in Hinsicht auf Lernthemen und Schwierigkeitsgrade gerecht werden.

Die zusammenfassende Darstellung der Beurteilung der Gruppe I, die intensiv mit den IAÜ gelernt hat, zeigt, dass viele Aspekte der IAÜ im Lernprozess mit IAÜ an Bedeutung gewinnen und darauf Einfluss haben. Für die Selbstlernphase spielt die Qualität von Selbstmaterialien, in diesem Fall von IAÜ, eine entscheidende Rolle. Die Übungen müssen nicht nur in didaktischer, sondern auch in technischer Hinsicht optimiert werden, damit mögliche Probleme im Laufe der Aufgabenbearbeitung minimiert oder vermieden werden können. In Kap. 7.5.4 wurde aufgezeigt, dass diese Probleme zur Demotivation in den beiden Gruppen und sogar zum Lernabbruch bei Gruppe W geführt haben. Über die wichtige Rolle der Übungen (besonders für die Selbstlernphase) wird in Kap. 8.4 und 8.5 im Rahmen der Analyse von Potenzialen und Schwierigkeiten der IAÜ beim Spracherwerb näher diskutiert. Im nächsten Kapitel wird auf eine weitere Besonderheit bzw. eine besondere Interaktionsform der IAÜ – das Feedback – eingegangen, die zur positiven Beurteilung von IAÜ beigetragen hat.

8.3 Rolle des Feedbacks

Die Verfügbarkeit des unmittelbaren Feedbacks ist eine Besonderheit der Selbstmaterialien bzw. der IAÜ im vorliegenden Konzept. In der fremdsprachigen Forschung ist man sich einig, dass Feedback eine wichtige Rolle für die Selbstlernphase spielt, in der die Lehrperson abwesend ist und keine unmittelbaren Rückmeldungen auf den Lernprozess sowie das Lernergebnis wie im Präsenzunterricht geben kann (vgl. Kap. 2.3.3.2). Nach Rösler (2004: 179) ist die Interaktivität sogar schon durch die einfache Richtig/Falsch-Feedbackform mitgegeben,

die nach Biechele et al. (2003: 18) häufig motivierender, bequemer und direkter auf den individuellen Lernprozess und laut Würffel individualisierend auswirken kann. Mit IAÜ können Lernende Wortschatz und Grammatik sowie rezeptive Fertigkeiten trainieren, wobei sie nach Klippel (2010: 315) „Feedback über die Korrektheit bzw. Angemessenheit ihrer Äußerung oder ihres Verstehens erhalten“, ergo auch über einzelne Tippfehler.

Zu den häufigsten vorkommenden Feedbackformen in den IAÜ gehören einfache und elaborierte Feedbackformen. Im DaF-Kontext lassen sich einige Feedbackformen in den IAÜ/Online-Übungen technisch realisieren, konkret alle drei einfachen Feedbackformen und vier der elaborierten Feedbackformen nach der Klassifikation von Narciss (2006). Nur die Feedbackformen mit Hinweisen auf Metakognition ist noch nicht zu finden (vgl. Kap. 2.3.3.4). Auch in den angebotenen IAÜ sind sowohl einfache als auch elaborierte Feedbackformen integriert; dazu gehören aufgaben- und fehlerbezogene Feedbackformen. Jedoch bleiben Art und Ursache der Fehler bei fehlerbezogenen Feedbackformen noch unberücksichtigt. Die KTN bekommen somit keine Informationen darüber, was für Fehler sich in den IAÜ eingeschlichen haben und warum ihre Eingaben fehlerhaft sind. Im vorliegenden Kapitel wird untersucht, wie die KTN das Feedback und die Feedbackformen der angebotenen IAÜ einschätzen.

Wie in Kap. 8.1 und 8.2 erwähnt, ist Feedback einer der wichtigen Gründe, warum die Probanden mit interaktiven Übungen gelernt haben. Die Ergebnisse des Evaluationsbogens in Tab. 8-3 haben gezeigt, dass alle acht Probanden zustimmen, dass unmittelbares Feedback in interaktiven Übungen für ihren Lernprozess hilfreich ist. Allerdings hatten fünf Probanden davon beim Lernen Schwierigkeiten mit dem Feedback. Im folgenden Teil wird der Versuch unternommen, aufzuklären, wie hilfreich das Feedback im konkreten Fall für die KTN ist und welche Schwierigkeiten die Probanden mit dem Feedback hatten. Dabei handelt es sich auch um eine detaillierte Einschätzung der Probanden zu den angebotenen Feedbacktypen

	Beim Deutschlernen in der Lernplattform ... fand ich unmittelbares Feedback in interaktiven Übungen <i>hilfreich</i> für meinen Lernprozess.	Beim Deutschlernen in der Lernplattform ... hatte ich in interaktiven Übungen <i>Schwierigkeiten</i> mit dem Feedback/ der Lösung.
IP7	volle Zustimmung	Ablehnung
IP10	volle Zustimmung	volle Ablehnung
IH9	volle Zustimmung	Ablehnung
IB1	volle Zustimmung	teils-teils
IB4	volle Zustimmung	teils-teils
IB5	volle Zustimmung	teils-teils
IB12	volle Zustimmung	teils-teils
IB10	Zustimmung	teils-teils

Tab. 8-3: Einschätzung der Gruppe I zum Feedback der interaktiven Übungen

Im Vergleich zu den Lösungsvorschlägen im Arbeitsbuch ist Feedback in den interaktiven Übungen auf der Lernplattform demnach „bequemer“, „direkter“ und schneller (vgl. Kap. 2.3.3.4). Wie Proband IH9 berichtet, muss man nach der Aufgabenbearbeitung „das Buch nicht hin und her blättern und mit der Lösung vergleichen“ („Nhưng mà mình phải giở ra check (cười)“). Auch wenn die Lösungsvorschläge im Buch vorhanden sind, findet IB5 Feedback trotzdem besser.

In Auszug 8-2 äußert IB5 seine Meinung zum Feedback und zu den vorhandenen Feedbackformen der IAÜ. Warum IB5 Feedback besser als Lösungsvorschläge findet, liegt daran, dass sie nach der Aufgabenbearbeitung sofort und direkt eine Lösung für ihre einzelnen Eingaben erhalten kann. Währenddessen muss IB5 bei herkömmlichen Papierübungen auf den nächsten Tag warten, was IB5 nicht zufriedengestellt hat. Ferner kann sich IB5 auf der Lernplattform selber entscheiden, wann sie die Lösung sehen möchte: IB5 hat versucht, bei Fehlerauftritten ihre Eingabe mehrmals zu korrigieren, bis die Übung komplett richtig gelöst war. Bei einem Lösungsblatt ist dieser Versuch für die Lernenden leider nicht möglich. In der Regel stehen außerdem die Lösungsvorschläge dicht nebeneinander auf einem Blatt. Wenn die Lernenden die Lösung eines Satzes abgleichen möchten, können sie versehentlich bereits die Lösungen der Folgesätze sehen. Beispielsweise ist es bei einer Grammatikübung zur Adjektivdeklinaton vorstellbar, wie schwer und unbequem KTN das Vergleichen mit einzelnen Adjektivendungen fällt.

Weil die Feedbackform „Richtig/Falsch“ überwiegend in den interaktiven Übungen der Lernplattform zu finden ist, ist es unerlässlich zu untersuchen, wie dieser Feedbacktyp bei den Probanden angekommen und ob ein Richtig-/Falsch-Feedback für sie ausreichend ist. Diese Frage wurde im Interview allen KTN gestellt, wobei unterschiedliche Antworten gegeben wurden: Manche finden Richtig-/Falsch-Bewertungen ganz in Ordnung, manche eher nicht.

IB1: Ừm, em thấy như thế là đủ rồi ạ, bởi vì nó chỉ chỉ ra đúng sai như thế, sau đó em sẽ tự tìm mình sai ở chỗ nào, sai như thế nào. (I: ok, ok) (hs02 e07 mi IB1: 65-66)	IB1: Ähm, ich finde es ausreichend, weil nur „Richtig“ oder „Falsch“ gezeigt wird, danach kann ich selber herausfinden, wo und wie der Fehler war.
IP10: Em nghĩ thế là được rồi, tại chỉ ra thì nó, mình cũng, nó chỉ ra như thế mình cũng đã hiểu rồi.	IP10: Ich finde es ok, weil, ich auch, es hat (den Fehler) gezeigt, dann habe ich schon verstanden.
IB5: Em thấy cái phần, em nghĩ phần feedback như thế khá là ổn ý ạ (I: ừ), bởi vì khi mà nó chỉ, ví dụ tám chỗ trống mình cần điền chẳng hạn thì mình làm sai hai cái thì nó tích hai cái đấy sai (I: ừ) thì mình sẽ phải cố mình ngồi mình sửa lại xem đến khi nào nó đúng thì thôi (I: à, ok, rồi (cười)) Em vẫn thích thế hơn là nó hiện ra luôn là một cái bảng đấy như thế, như thế thì mình nhìn vào luôn (cười) (I: ok), đây khi nếu mà mình muốn nó hoàn hảo thì	B5: Ich finde das, ich denke, dass das Feedback (mit Richtig/Falsch) ziemlich ok ist (I: Ja), weil es zeigt, z. B. es gibt acht Lücken, ich habe zwei Fehler gemacht, dann werden die zwei falsch markiert (I: ja), dann muss ich versuchen, sie zu korrigieren, bis es richtig ist. (I: ok, ja (lachend)). Ich mag das lieber als eine Tabelle von Lösungsvorschlägen, die ich sofort angucken kann

có khi mình cứ phải ngồi làm cho đến khi nào nó đúng cái đây thì thôi (I: ok).	(lachend) (I: ok), hier (in den interaktiven Übungen) wenn man es perfekt machen will, dann muss ich es mehrmals versuchen, bis es richtig ist. (I: ok).
--	--

Auszug 8-6: Ein Richtig-Falsch-Feedback ist ausreichend.

In Auszug 8-6 informieren IB1, IB5 und IP10 – allesamt eher überdurchschnittliche Lernende – dass die Richtig-/Falsch-Antworten ihnen vollkommen ausreichen, weil sie dadurch selber herausfinden können, warum sie Fehler gemacht haben bzw. wo der Fehler liegt. Mit interaktiven Übung kann IB5 beliebig viele Versuche unternehmen und auch bei einem gescheiterten Versuch besser verstehen, weil er aus seinen eigenen Fehlern lernen konnte. Das hat ihm ebenfalls besser gefallen, als der Lösungsvorschlag im Arbeitsbuch, obwohl die Bearbeitungszeit bzw. der Vergleich mit dem Lösungsvorschlag wahrscheinlich kürzer ist. Die Meinung von IB5 kann durch den Vergleich von Mitschian (2004: 45) zwischen Lösungen einer Software und im Buch oder als Lehrerfeedback bei der Korrektur erklärt werden. Bei allen drei Möglichkeiten besteht die Gemeinsamkeit, dass die Kontrolle der eigenen Lernhandlung durch den Abgleich mit einer Musterlösung erfolgt (vgl. ebd.):

„Die Handhabung des Lösungszugriffs ist wesentlich vereinfacht, die Palette an verfügbaren Zugriffsmöglichkeiten oder -hürden um Dimensionen vielfältiger, und die Passgenauigkeit zwischen Benutzereingabe und Programmreaktion kann die Qualität der Rückmeldungen, die ein Lehrender seinen Schüler gibt, durchaus ersetzen, vielleicht sogar übertreffen.“

Außerdem müssen die Lernenden beim Lernen mit IAÜ nicht auf den nächsten Tag und auf die Lehrerkorrektur warten. Gegenüber dem Lösungsvorschlag, bei dem die Lernenden selber den Abgleich zwischen ihrer eigenen und der vorgesehenen Lösung durchführen sowie die Abweichungen zwischen den beiden begründen müssen, kann das vorprogrammierte Feedback für die Lernenden aufschlussreicher sein, weil es einer Antwortanalyse der Lernenden zugrundeliegt (vgl. Kap. 2.3.3.4).

IP7, IB4 und IH9 wollen aus verschiedenen Gründen jedoch ein konkreteres Feedback.

IP7: Có ạ, ừm, con muốn là giải thích rõ hơn một tí ạ, có những bài ngồi một lúc thì mới hiểu ra ý ạ. (ps e07 mi p07: 40)	IP7: Ja, Ähm, ich möchte, dass ein bisschen mehr erklärt wird. Bei manchen Übungen habe ich eine Weile gebraucht, um verstehen zu können.
IB4: Có ạ, em muốn nó (chỉ ra tại sao sai?) (Hs02 e07 mi bich: 86-91)	IB4: Ja, ich möchte gezeigt bekommen, (warum es falsch ist.
IH9: Nếu mà nó rõ ràng hơn thì tốt ạ, nếu không thì, bình thường nếu sai em cũng xem lại là tại sao em sai. (hs01 e08 mih09: 85-86)	IH9: Es wäre besser, wenn deutlich erklärt würde, sonst gucke ich normalerweise auch nach, warum ich falsch gemacht habe.

Auszug 8-7: Ein Richtig-/Falsch-Feedback reicht nicht.

In Auszug 8-7 sagen IP7, IB4 und IH9 deutlich, dass nur eine Antwort mit Richtig-/Falsch-Wertung ungenügend für sie ist, weil z. B. IB4 „manchmal nicht weiß, warum die Eingabe falsch war“ („nhiều lúc em cũng không biết tại sao chỗ đấy nó lại sai“). Im Hinblick auf sein Sprachniveau kann IP7 besser als IB4 bewertet werden. Während IP7 viele Erfahrungen mit

dem Selbstlernen im Internet gesammelt haben, ist IB4 damit noch nicht gut vertraut. Dennoch ist es für beide Probanden beim Lernen wichtig zu wissen, wie die richtige Lösung heißt und warum ihre Eingaben falsch waren. Diese Fehlererklärungen sind, wenn sie sie nicht verwirren, für ihre nächsten Lernschritte bei der Wissenskonstruierung von großer Bedeutung, obwohl das Programmieren so sehr aufwendig ist (vgl. Kapitel 2.3.3.4). Währenddessen ist IH9 seiner Ansicht nach ein ziemlich guter Selbstlerner, der seinen Lernprozess selbststeuern und kontrollieren kann, auch wenn er Fehler bei der Aufgabenbearbeitung gemacht hat. Da kann IH9 in der Regel aber selber herausfinden, was konkret falsch lief. Für ihn wäre allerdings ein detailliertes Feedback mit Hinweisen auf den Fehler besser, das zugleich „flexibler“ gestaltet werden sollte.

<p>„IH9: Ồ, nhiều khi nó cần linh hoạt hơn một tí có nghĩa là, trong một câu em nghĩ là em cũng làm đúng rồi, nhưng mà kiểu có hai từ nó giống nhau, cắt đi phần này cắt đi phần kia vẫn đúng ý ạ (I: ừ) thì có thể linh hoạt hơn một tí thì (hs01 e07 mih09: 40)“</p>	<p>IH9: Ähm, manchmal muss es (Feedback) etwas flexibler sein, in einem Satz, bei dem ich dachte: „Das habe ich richtig gemacht“, gibt es zwei ähnliche/gleiche Wörter, wenn das eine oder andere weggelassen wird, ist es immer noch richtig (I: Ja) in solchen Fällen soll das Feedback ein bisschen flexibel sein.</p>
--	---

Auszug 8-8: Feedback soll flexibel sein.

In Auszug 8-8 geht IH9 näher darauf ein, dass die einfache Feedbackformen ihm nicht reicht und das Feedback flexibler sein soll. IH9 hat als Beispiel zwei ähnliche Wörter genannt, die seiner Meinung nach beide richtig sind, auch wenn ein Teil der Wörter weggelassen wird. Die Aussage von IH9 findet sich im Interview nach der Einheit 07. Das bedeutet, diese Aussage bezieht sich auf eine IAÜ in der Einheit 07. Anhand seiner Lernprotokolle kann der Lernprozess mit IAÜ in der Einheit 07 nachverfolgt werden, wobei IH9 zu der Übung „7.1 - Über das Stadt- und Landleben sprechen (S. 16)“ kommentiert: „nhiều từ mới, có câu em làm đúng nó báo sai?“/ „viele neue Wörter, ein paar Sätze habe ich richtig gemacht, zu denen das Feedback „Falsch“ erscheint?“. Es ist leider nicht nachvollziehbar, wie IH9 diese Übung bearbeitet hat und welche gleichen Wörter gemeint sind. Deswegen habe ich versucht, diese Übung zu bearbeiten. Dort soll man einen Text lesen und passende Wörter aus diesen in den Lücken in Abb. 8- 4 ergänzen. Die folgende Abbildung zeigt meinen Selbstversuch:

HAMBURG

Lage: Hamburg liegt in Norddeutschland und ist wie Bremen und Berlin ein Bundesland.

Hamburg in Zahlen: In Hamburg leben rund 1738000 Menschen. Damit ist Hamburg hinter Berlin die zweitgrößte Stadt Deutschlands. Die Stadt ist ein wichtiger Industriestandort in Deutschland.

Verkehr: Hamburg ist der größte Eisenbahnknotenpunkt in ganz Nordeuropa und hat den ältesten Flughafen Deutschlands. Der Hamburger Hafen - "Hamburgs Tor zur Welt" - ist der größte Seehafen in Deutschland.

Kultur erleben: Hamburg ist Deutschlands Musical-Metropole Nr. 1! Sehr erfolgreich sind die Musicals "König der Löwen" und "Mamma Mia!".

Die Stadt hat zehn Theater und über 50 Museen.

Weltbekannt ist das Hamburger Ballett. Sie können in über 3500 Restaurants essen gehen, und abends warten 430 Bars und Kneipen auf Ihren Besuch!

Informationen: Lesen Sie mehr über Hamburg unter www.hamburg.de.

ALTENDONOP

Lage: Altendonop ist ein kleines Dorf bei Blomberg im Bundesland Nordrhein-Westfalen.

Altendonop in Zahlen: Altendonop hat 275 Einwohnerinnen und Einwohner. Das Dorf liegt sehr idyllisch am Wald. 2001 hat es im Wettbewerb "Unser Dorf soll schöner werden" einen Preis bekommen.

Hamburg und Altendonop. Lesen Sie die Texte. Welche Wörter aus den Texten passen? Ergänzen Sie. Klicken Sie dann auf „Prüfen“.

Hamburg und Altendonop. Lesen Sie die Texte. Welche Wörter aus den Texten passen? Ergänzen Sie. Klicken Sie dann auf „Prüfen“.

Hamburg		Norddeutschland
1. So nennt man den Norden Deutschlands.	der	Flughafen ✓
2. Dort starten und landen Flugzeuge.	der	Bahnhof ✗
3. Dort treffen sich viele Bahnlinien.	der	Industriestandort ✓
4. Dort sind viele Firmen und Industrie.	der	Seehafen ✗
5. Dort kommen Schiffe an.	der	

Altendonop		
1. Dort verkauft man Obst und Gemüse.	der	✗
2. Das ist das Zentrum im Dorf.	der	✗
3. Dort hat man Zugang zur Autobahn.	der	✗
4. Nordrhein-Westfalen ist ein ...		✗
5. Das bekommt man für sehr gute Ergebnisse.	die	✗

Hamburg		Norddeutschland
1. So nennt man den Norden Deutschlands.		
2. Dort starten und landen Flugzeuge.	der	Flughafen ✓
3. Dort treffen sich viele Bahnlinien.	der	Eisenbahnknotenpunkt ○
4. Dort sind viele Firmen und Industrie.	der	Industriestandort ✓
5. Dort kommen Schiffe an.	der	Hafen ○

Altendonop		
1. Dort verkauft man Obst und Gemüse.	der	Bauernmarkt ○
2. Das ist das Zentrum im Dorf.	der	Dorfplatz ○
3. Dort hat man Zugang zur Autobahn.	der	Autobahnanschluss ○
4. Nordrhein-Westfalen ist ein ...		Bundesland ○
5. Das bekommt man für sehr gute Ergebnisse.	die	Auszeichnung ○

Abb. 8-4: Beispiel für unflexibles Feedback in der IAÜ

Abb. 8-4 belegt das von IH9 benannte Problem. Sowohl die Lexeme *Hafen* als auch *Seehafen* kommen im Text vor, weshalb folgerichtig auch beide vom System als korrekt anerkannt werden müssten, wenn gefragt wird: „5. Dort kommen Schiffe an.“ Ähnlich verhält es sich bei „3. Dort treffen sich viele Bahnlinien.“ Das komplexe Kompositum *Eisenbahnknotenpunkt* passt genauso wie *Bahnhof*, ist für die Zielgruppe aber weniger niveaugemäß. Ob IH9 genau mit diesen Wörtern Probleme hatte, ist unklar. Sein Einwand ist dafür nachvollziehbar.

Was die Frage von der Flexibilität angeht, sind Programmentwickler und -autor in der Pflicht. Die Fehlerantizipation müsste in diesem Fall tatsächlich „tolanter“/„flexibler“ vorprogrammiert werden. Die Eingabe des Lerners wird mit möglichst vielen vorgegebenen Mustern verglichen, wobei für jedes Muster eine vorher festgelegte Antwort ausgegeben wird (vgl. Rösler 2010: 1206, vgl. Kap. 2.3.3.6). Die Rückmeldung „Falsch“ tritt auf, wenn vom Lerner nicht genau die antizipierte Eingabe eingegeben wurde, z. B. mit einem Tippfehler wie

Groß- und Klein- oder Getrennt- und Zusammenschreibung, obwohl die Eingabe inhaltlich richtig ist. Aus diesem Grund müssen viele mögliche Antworten vor und bei der Fehlerantizipation analysiert und in dem Programm erfasst und eingebaut werden. Dabei lohnt sich der Aufwand in der Praxis zumindest bei bestimmten Übungstypen. IB12 erklärt:

<p>„Ừ, em, mấy bài đơn giản thì biết tại sao nhưng có những bài phức tạp mình sai kiểu mình muốn..., ví dụ như những bài nghe mà điền thông tin đúng/sai thì em muốn nó sẽ chữa luôn ra, có nghĩa là nó chỉ cho mình tại sao chỗ này mình lại làm sai (I: ừ) hoặc mình đọc nhầm ở chỗ nào. (Hs02 e09 mi IB12: 51-52)“</p>	<p>„Ähm, ich, bei einfachen Aufgaben weiß ich warum, aber es gibt schwierige Aufgaben, bei denen ich möchte, z. B. wie die Höraufgaben mit Richtig/Falsch möchte ich, dass es eine Lösung gibt, d. h. es zeigt mir, warum ich diesen Satz falsch gemacht habe (I: ja) oder wo ich beim Lesen missverstanden habe.“</p>
<p>IB12: Cái phần mà cô bảo phần cuối cùng của phần hai ý ạ (I: ừ) thì hôm trước em có vào xem thì có làm sai nhưng mà nó không chữa, em làm nhiều mà không biết là nó sai ở đâu (cười), nó không, như kiểu là mình nghe xong rồi mình điền từ ý ạ, thì điền sai nhưng mà nó cũng không ghi ra cái từ điền đúng hay là em không biết cách án hay kiểu gì, nhưng mà em làm sai thì người ta ghi là sai nhưng mà nó không hiện ra cái từ đúng.</p>	<p>IB12: Du hast gesagt, den letzten Subteil des zweiten Teils (I: ja), den habe ich schon angeguckt und falsch gemacht, aber es gab keine Korrektur, ich habe viel gemacht, aber nicht gewusst, wo der Fehler war (lachend). Es war nicht wie, zum Beispiel: wenn ich beim Hören fehlende Wörter ergänzen muss und ein Wort falsch wähle, dann wird das richtige nicht gezeigt. Es kann sein, dass ich nicht weiß, wie man die Lösung bekommen kann und wo ich drücken soll, Ich habe falsch gemacht, und da stand nur „Falsch“, nicht die richtige Lösung</p>
<p>I: À, ok, rồi, và điều đấy không, khiến cho em không thích, em muốn là nó phải có đáp án?</p>	<p>I: Ah, ok, ja, und das magst du nicht? Du hättest gerne unbedingt eine Lösung?</p>
<p>IB12: Vâng, em muốn là nó phải có đáp án, ví dụ như là không ngay sau lần đầu tiên mà mình làm lại hai, ba lần vẫn sai thì nó sẽ hiện ra đáp án. (Hs02 leitfaden IB12: 38-40)</p>	<p>IB12: Ja, ich hätte unbedingt eine Lösung, z. B. aber nicht nach dem ersten Mal, sondern nach zwei oder drei Versuchen, wenn es immer noch falsch ist, dann kommt die Lösung.</p>

Auszug 8-9: Wünsche von IB12 zu dem Feedback

In Auszug 8-9 erläutert IB12 seine Wünsche zu Feedbackformen. Ein Richtig-/Falsch-Feedback reicht ihm bei einfachen Aufgaben, z. B. Artikel ergänzen oder Multiple-Choice-Übungen, vollkommen aus, weil man in solchen Fällen eine enge Auswahl zur Verfügung hat und deswegen Fehler/die falsche Eingabe besser verstehen kann. Bei Lese- und Höraufgaben genügt eine Richtig-/Falsch-Antwort im Gegensatz dazu meistens nicht, weil es sich bei diesen Aufgaben um „komplexe Fertigkeiten“ handelt. Daher müssen die Lösungen so deutlich und konkret sein (z. B. zumindest Hinweise auf Textstellen, wie IB12 es sich wünscht), so dass die Lernenden das Gefühl haben, die Texte zu verstehen.

Wie aus Tab. 8-3 hervorgeht, hatten IP7, IP10 und IH9 fast gar keine Schwierigkeiten mit dem Feedback der interaktiven Übungen, obwohl IP7 bei ein paar Aufgaben dennoch Verständnisprobleme aufzuweisen hatte. Von den anderen Probanden, die teilweise Schwierigkeiten mit dem Feedback hatten, sprachen nur IB4 und IB12 über ihre konkreten Probleme, während IB1 und IB5 die angebotenen Rückmeldungen in Ordnung gefunden haben. Dadurch wird deutlich, dass die Rolle des Feedbacks, der Umgang mit dem Feedback und die Beurteilung stark davon abhängig ist, zu welchem Lerntyp die Lernenden gehören,

insbesondere in Bezug auf ihre Präferenzen und ihr Sprachniveau. Neben den Lernspielen auch die Aufgabentypen mit hinein, weil manche Lernende wie z. B. IB12 ein Richtig-/Falsch-Feedback nur für bestimmte Aufgabentypen benötigen (vgl. Auszug 8-9).

Die Analyse der Lernereinschätzungen zu angebotenen Feedbackformen kommt zu dem Ergebnis, dass einige KTN beim Deutschlernen mit IAÜ meist nur einfache Richtig-/Falsch-Feedbackformen benötigen, weil sie aus ihren eigenen Fehlern lernen und die Lösung selber herausfinden wollten. Währenddessen wünschen sich andere elaborierte Feedbackformen, weil sie wahrscheinlich mehr Unterstützung für den Prozess der Wissenskonstruktion, -revidierung und -erweiterung benötigen. Ihre unterschiedlichen Wünsche sind alle berechtigt, weil ihr individueller Lernstil einerseits nach Puskás (2008: 278) bestimmt, welche Art von Feedback sie bevorzugen. Andererseits sagen Niegemann et. al. (2008: 331f), dass die Wirksamkeit des elaborierten Feedbacks von der Komplexität des Lehrstoffs abhängt und beide Feedbackformen in manchen Fällen dieselbe Wirksamkeit erzählen, was sich durch die Meinung von IB12 in Auszug 8-9 nachweisen lässt. Aus diesem Grund sollten Feedbackformen der angebotenen IAÜ möglichst flexibel gestaltet werden, um zuerst unterschiedlichen Lernerbedürfnissen gerecht zu werden. Außerdem sollte das Feedback „adaptiv“ je nach Lerninhalt und Schwierigkeitsgrad und je nach Bearbeitungsprozess programmiert werden: Die KTN können bestimmen, in welcher Übung sie welche Feedbackformen erhalten und wann die Lösung angezeigt werden soll.

8.4 IAÜ zum Spracherwerb

Im Zusammenhang mit der Beschreibung des Umgangs und des Lernprozesses werden zunächst Potenziale des Deutschlernens mit interaktiven Übungen im eingesetzten BLK beleuchtet, wobei der zentrale Frage – „Welche Potenziale hat das Deutschlernen mit interaktiven Übungen im eingesetzten BLK aus Sicht der vietnamesischen Deutschlernenden? Warum?“ – durch Beantwortung der folgenden Teilfragen nachgegangen werden kann:

- In welchen Bereichen haben die KTN aus ihrer Sicht Potenziale des Deutschlernens mit interaktiven Übungen erkannt?
- Wie beurteilen die KTN die Effektivität des Deutschlernens mit interaktiven Übungen?
- Wie effektiv haben die KTN aus ihrer Sicht mit interaktiven Übungen gelernt? (z. B. Grammatik-, Wortschatztraining)
- Warum haben die KTN das Deutschlernen mit interaktiven Übungen als effektiv oder nicht effektiv beurteilt?

Um Potenziale des Deutschlernens mit interaktiven Übungen im ersten Schritt feststellen zu können, ist es wichtig, die Gesamtevaluation am Kursende gründlich zu analysieren. Dort hatten die Lernenden Möglichkeit und Zeit, über den gesamten Lernprozess im Kurs nachzudenken und ihn zu beurteilen. Außerdem ist es sinnvoll, den Umgang der Lernenden bzw. ihre Lernprozesse mit interaktiven Übungen zu verfolgen sowie ihre Meinungen dazu miteinzubeziehen. Dadurch können ihre Beweggründe besser verstanden werden.

Die Frage im Evaluationsbogen, ob das Deutschlernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform für die Probanden effektiv ist, haben insgesamt sechs Probanden komplett und einer teilweise bejaht. Davon haben zwei Probanden der Aussage voll zugestimmt, und zwar Proband IB1 und IP7, die auch am häufigsten (IP7 in fünf Lektionen und IB1 in allen sechs Lektionen) mit interaktiven Übungen intensiv gelernt haben (vgl. Anhang 09). Eine teilweise Zustimmung wurde von IB12 gegeben, der im Laufe des Kurses 15 interaktive Übungen gemacht hat. Zunächst wird versucht, ihre Einschätzung zu ergründen, indem auf die obigen Fragen nach der Effektivität eingegangen wird.

Im Rahmen der drei Studien ist IB1 einer der fleißigsten BL-Lerner, obwohl er fast keine Lernerfahrungen (besonders beim Fremdsprachenlernen mit Internet sowie mit interaktiven Übungen) aufzuweisen hat. Trotzdem hat IB1 sehr intensiv damit gelernt und war davon sogar fasziniert. Laut Logdaten auf der Lernplattform hat IB1 alle interaktiven Übungen im Wiederholungsteil der Einheiten „Zu Hause“, „Arbeitswelten“, „Feste und Geschenke“ und „Mit allen Sinnen“ (insgesamt 23) geöffnet und – anhand ihrer Lernprotokolle – diese wahrscheinlich auch gemacht. Ihre volle Zustimmung zu der Aussage „Beim Deutschlernen in der Lernplattform waren interaktive Übungen effektiv“ kann durch Notizen in den Lernprotokollen in Auszug 8-10 erkannt und dadurch begründet werden.

„tôi có thể ôn lại kiến thức đã học trên lớp, tuy nhiên đôi chỗ vẫn còn nhầm lẫn“	[ich kann das Gelernte des Präsenzunterrichts wiederholen, allerdings an manchen Stellen habe ich falsch gemacht]
„hiểu được phần nào các kiến thức bài 11“	[verstehe teilweise die Lerninhalte der Einheit 11]
„tôi có thể hiểu thêm bài 9 về vấn đề từ vựng và ngữ pháp“	[ich kann den Wortschatz und die Grammatik der Einheit 09 mehr/besser verstehen]
„có thể học hỏi được nhiều điều mới lạ“	[kann viel Neues kennen lernen]

Auszug 8-10: Ausgewählte Kommentare zu den bearbeiteten interaktiven Übungen (Lernprotokolle IB1)

Aus Auszug 8-10 geht einer der wichtigen Gründe für die volle Zustimmung hervor, und zwar dass sie im Laufe des Lernprozesses mit interaktiven Übungen das Gelernte im Präsenzunterricht wiederholen und es besser verstehen kann, insbesondere im Hinblick auf den

Wortschatz- und Grammatikbereich, sowie viel Neues kennen lernte und nach dem Lernen damit fast immer zufrieden ist.

Was IB1 mit interaktiven Übungen im BLK eingeschätzt und erlebt hat und welche Potenziale er bei dieser Selbstlernphase entdeckt hat, ist auch in der Forschung zu beobachten. Zu den Lernzielen von eigenständigen Selbstlernkursen ist Lahaie (2007: 413) der Meinung, dass die rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen bzw. Hörsehverstehen und Leseverstehen zu vermitteln sind und eine Ausbildung von den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben „nur in eingeschränktem Maße geschehen kann“, z. B. zum Training der Aussprache bestimmter Wörter und Laute. Darüber hinaus kann der Einsatz dieser Übungen den herkömmlichen Präsenzunterricht insbesondere zum Vokabel- und Grammatiktraining und zum landeskundlichen Lernen sinnvoll ergänzen (vgl. ebd.; Schmidt 2005: 17). Anhand dieser Potenziale wird zunächst dargestellt, wie effektiv die anderen sechs Probanden diese Potenziale beim Deutschlernen mit interaktiven Übungen finden und warum sie so geurteilt haben.

8.4.1 Wiederholung, Vertiefung und Erweiterung des Gelernten

Im eingesetzten BLK verfolgt die Selbstlernphase mit unterschiedlichen Materialien die Ziele, dass die Lernenden außerhalb des Präsenzunterrichts individuell das Gelernte üben, wiederholen bzw. vertiefen und erweitern können, weil dies aus Zeitgründen im Kurs nicht möglich wäre (vgl. Kap. 5.2.3). Nach Knapp-Potthoff (2007: 431) liegt das daran, dass Sprachlernsoftware dank ihrer Individualisierungsmöglichkeiten bezüglich des Lerntempos, Lernstands und Rückmeldungen den Prozess der Wiederholung und Erweiterung unterstützen (vgl. auch Kap. 2.3).

Indem sie das Gelernte individuell und beliebig wiederholen können, können sie die Lerninhalte besser behalten und den Lernprozess beschleunigen, wie IP7 angibt:

<p>„IP7: À, em cũng nhớ được bài trên lớp hơn“ (ps e08 mĩ p07: 46)</p>	<p>[IP7: Ah, ich kann das Gelernte im Kurs besser behalten.]</p>
<p>„IP7: Vâng ạ, tức là các trang web thì cái trang web, các bài tập trên đây là đều là ôn tập lại các kiến thức (I: ù) và các cái mẫu câu đã học ý ạ (I: ù) nên là việc đây, em nghĩ việc sẽ giúp nhiều hơn cho việc ghi nhớ lại kiến thức. I: Ok, thế theo IP7 là ảnh hưởng của những cái ưu điểm đây sẽ đến quá trình học tiếng Đức của IP7 như thế nào? IP7: Em nghĩ nó sẽ đẩy nhanh hơn ạ.“ (ps leitfaden p07: 42-44)</p>	<p>[IP7: Ja, das heißt, die Webseite, die Übungen darauf sind zur Wiederholung der Lerninhalte (I: ja) und die gelernten Satzstrukturen (I: ja), deswegen denke ich, das hilft, die Lerninhalte im Kopf zu behalten. I: Ok, und wie beeinflussen deiner Meinung nach diese Vorteile deinen Lernprozess / dein Deutschlernen? IP7: Ich denke, mein Lernprozess wird beschleunigt.]</p>

Auszug 8-11: Potenziale „Wiederholung und Erweiterung“ für IP7

In Auszug 8-11 teilt IP7 mit, dass er dank der inhaltlichen Abstimmung mit dem Lernstoff im Präsenzkurs in den interaktiven Übungen der beiden Teile lediglich jene Grammatikphänomene

findet, die bereits im Präsenzunterricht erklärt worden sind. Daher hat IP7 bei der Wiederholung keine Schwierigkeiten, diese zu verstehen. Was IP7 machen muss, bis sie im Kopf verankert sind, ist häufiges Üben und intensiver Gebrauch dieser Satzstrukturen mit interaktiven Übungen. Tatsächlich hat IP7 am Kursende im Evaluationsbogen und im Interview zum Ausdruck gebracht, dass das Deutschlernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform ihr geholfen hat, Kenntnisse zu wiederholen, weil es ihres Erachtens viele Vorteile hat.

Im Interview hat IP7 persönliche Vorteile der interaktiven Übungen auf der Lernplattform aufgezeigt, wie etwa Schnelligkeit/schneller Zugang, einfach und praktisch für das Nachschlagen von neuen Wörtern, leichte Handhabbarkeit und Benutzerfreundlichkeit. Dass sich diese interaktiven Übungen und deren Vorteile positiv auf den Lernprozess ausgewirkt haben, wurde von IP7 anschließend bestätigt.

In Gruppe I sticht hervor, dass die Probanden IP10 und IB10 das erste Mal mit interaktiven Übungen Deutsch bzw. Fremdsprachen gelernt haben. Zu Beginn des Deutschkurses hat IP10 im Vorab-Fragebogen das Fremdsprachenlernen mit dem Internet skeptisch betrachtet und daran gezweifelt, weil diese Art des Lernens für ihn nicht wirklich effektiv schien. Des Weiteren hat er dort all ihre Sprachfertigkeiten nur als „durchschnittlich“ oder „nicht so gut“ eingeschätzt (vgl. Vorabfragebogen IP10). Jedoch hat er im Laufe des Kurses nach drei Einheiten festgestellt, dass das Deutschlernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform das Gelernte im Präsenzunterricht ergänzt und ferner dazu beigetragen hat, dass er das Gelernte besser im Kopf behalten und besonders seine Grammatikkompetenz trainieren konnte. Diese Einschätzung kann daran liegen, dass IP10 interaktive Übungen auf das gerade Gelernte im Präsenzunterricht inhaltlich abstimmt und für verständlich und leicht handhabbar befunden hat, wie IP10 mehrfach im Mini-Interview nach Einheit 09 äußerte:

<p>„I: Ok, rồi, tức là thông qua làm cái bài, bạn thấy là nó có giúp bạn ví dụ như là hiểu hơn hoặc là nhớ thêm những từ mà bạn đã học trên lớp không? IP10: Có ạ, nó bổ sung, nó giúp em nhớ hơn với lại cũng chả biết nói thế nào (cười). Ủ, khi ở trên lớp em học một phần ngữ pháp thì về em có thể luyện luôn phần ngữ pháp mà em mới học xong. (ps e09 mi IP10: 6; 27-28)</p>	<p>[I: Ok, ja, das heißt, durch diese Übungen, findest du, dass diese Übung dir geholfen haben? z. B. besser zu verstehen oder mehr Wörter des Unterrichtes zu behalten? IP10: Ja, sie haben ergänzt und mir geholfen, besser zu behalten, ich weiß nicht, was ich sagen sollte.]</p>
--	--

Auszug 8-12: Potenziale „Wiederholung und Erweiterung“ – Inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht

Diese Meinung wurde auch im Interview am Kursende in Auszug 8-12 und in Auszug 7-4 bestätigt: Dort weist IP10 darauf hin, dass er bis zu diesem Zeitpunkt seine deutschen Kenntnisse verbessern konnte, weil er häufig mit Übungen auf der Lernplattform gelernt hat

und so mehr Kontakt mit der deutschen Sprache hatte: „ờ, em hay làm bài tập ở trên trang web với lại em hay đặng chạm đến tiếng Đức nhiều hơn“/„ja, ich habe häufig die Übungen auf der Webseite gemacht und ich bin mit der deutschen Sprache öfter in Berührung gekommen“ (vgl. Leitfaden IP10: 64-65). er bestätigt die wichtige Rolle der Lernplattform für seine (nun besseren) Lernergebnisse bzw. seinen Lernerfolg im Kurs, insbesondere bei der Grammatikkompetenz und der Hörfertigkeit, wobei die didaktische Abstimmung mit dem Lerninhalt im Präsenzunterricht – ein wichtiger Unterschied zwischen interaktiven Übungen auf der Lernplattform und anderen Online-Übungen im Netz – hervorgehoben wird.

<p>„I: Nếu mà bạn tưởng tượng cái khóa học vừa rồi không có trang web hỗ trợ chẳng hạn. IP10: Thì chắc chắn là khả năng ngữ pháp của em sẽ không được như bây giờ a. I: Ok, còn gì nữa không? IP10: Ừm, khả năng nghe của em, tại em tìm những bài hát thì nghe rất khó (I: ừ) với lại nghe những phần video trên youtube nó cũng khó (I: ừ) nên là, mới lại nó nhiều từ mình chưa biết nữa, những cái phần nào, mình không biết được những phần nào thuộc khoảng kiến thức của mình nên là mình không thể nghe được hết. I: Thế với trang web hỗ trợ thì bạn, có điều gì khác? IP10: Trang web hỗ trợ thì những cái video sát với khả năng của em (I: ừ), trình độ A2.2 của em.“ (ps leitfaden IP10: 88-93)</p>	<p>[I: Kannst du dir vorstellen, dass es keine Lernplattform in diesem Kurs gäbe? IP10: Dann wäre meine Grammatik nicht so gut wie jetzt. I: Ok, noch was? IP10: Ähm, meine Hörfertigkeit, weil die Lieder, die ich gefunden habe, schwer zu hören sind (I; ja), auch das Hören mit YouTube-Videos ist schwierig (I: ja), deshalb, außerdem gibt es dort viele unbekannte Wörter, die Teile, man weiß auch nicht, welche Teile zu seinem Niveau passen, deswegen kann man nicht alles hören. I: Und mit der Lernplattform, gibt es da einen Unterschied? IP10: Auf der Lernplattform entsprechen Videos meiner Fähigkeit (I: ja), meinem Sprachniveau A2.2.]</p>
--	--

Auszug 8-13: Rolle der Lernplattform für IP10

In Auszug 8-13 sagt IP10 zu der Rolle der Lernplattform für seinen Lernprozess und sein Lernergebnis nach dem Kurs, dass die Lernplattform seiner Meinung nach 40% dazu beitragen hat (vgl. Kap. 7.7.1). Inhaltliche Abstimmung mit den Lerninhalten des Präsenzunterrichts ist ein großer Vorteil für viele Deutschlernende, besonders für schwächere beim Deutschlernen mit Selbstlernmaterialien, weil so gewährleistet ist, dass sie nicht mit zu vielen neuen Wörtern in Berührung kommen, was ihnen potentielle Verstehensschwierigkeiten bereiten würde (vgl. Kap. 5.2.3.3). Die Videos gehören zu dem Medienpaket des Lehrwerks „Studio d“ und sind eigentlich auch in den Videostationen des Lehrbuchs vorhanden. Allerdings haben Kursteilnehmer keinen Zugang auf die CD-ROM des Lehrbuchs und die Lehrkräfte haben aus Zeit- und anderen Gründen die Videos im Unterricht nicht eingesetzt. Deshalb ist das Deutschlernen mit diesen Videos nicht nur für IP10, sondern auch für andere Probanden ein schönes Erlebnis: Es bereitet Spaß und ist geeignet zum effektiven Training des Hörverstehens. Ferner eröffneten sich ihnen die Option, gleichzeitig ihre Hörfertigkeit mit entsprechenden Aufgaben beliebig, zeit- und ortsflexibel zu trainieren und dabei noch Landeskundliches zu lernen.

Die Analyse im vorliegenden Kapitel hat bereits gezeigt, dass das Deutschlernen mit interaktiven Übungen für die intensiven KTN der Gruppe I im Allgemeinen effektiv ist, um das Gelernte zu wiederholen und dadurch ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Dafür haben die KTN unterschiedliche Gründe genannt. Einerseits sind die interaktiven Übungen auf der Lernplattform technisch ziemlich einfach handhabbar. Außerdem haben die meisten Lernenden einen schnellen Zugang, weil alle Übungen sich auf der Lernplattform befinden. Andererseits sind die Übungen inhaltlich abgestimmt auf den Lernstoff konzipiert und deshalb für die Lernenden verständlich und einfach zu lösen. Dieses Ergebnis bestätigt den großen Vorteil der IAÜ im vorliegenden BLK, und zwar die inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht, und stimmt mit dem Ergebnis bezüglich der gegenseitigen Ergänzung der beiden Lernphasen und der sinnvollen Kombination in Kap. 7.6.1 überein. Wie effektiv das Deutschlernen mit diesen Übungen für bestimmte Bereiche der Sprachkompetenzen jedoch ist, ist bei den einzelnen Probanden unterschiedlich gelagert: Für manche sind Aufgaben mit Videos effektiv, für andere eignen sich diese Übungen zum Wortschatz- und Grammatiktraining. Zunächst wird untersucht, wie effektiv sich das Deutschlernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform für einzelne Bereiche ausnimmt.

8.4.2 Grammatik- und Wortschatztraining

Die von IP10 und IB1 im letzten Teil thematisierte Effektivität der interaktiven Übungen zur Wiederholung des Gelernten, insbesondere zum Grammatik- und/oder Wortschatztraining, wird auch von Handt (2002: 24) angesprochen:

"Auch die besten interaktiven Programme können menschliche Interaktion nicht ersetzen. Allerdings können sie Vorstufen davon aufbauen. Sie eignen sich zweifelsohne gut, um den Unterricht von Grammatik zu entlasten. (...) Ebenso ist ein systematischer Erwerb von Wortschatz über entsprechende Programme möglich. Neben Wortschatz und Grammatik sind Trainingsprogramme für die rezeptiven Fertigkeiten denkbar."

Tatsächlich kann der Präsenzunterricht von Grammatik entlastet werden, wenn interaktive Übungen zum Grammatiktraining in der Selbstlernphase eingesetzt werden. Dadurch kann mehr Zeit für die kommunikative Transferphase und die produktive Fertigkeit Sprechen investiert werden, die häufig dem Zeitmangel zum Opfer fällt (vgl. Raabe 2007: 284, siehe auch Kap. 3.2.5 und 5.2.1).

Ferner kann die häufige Routine in der Phase des Übens beim Grammatiklernen im Präsenzkurs vermieden werden: Nach der Präsentation eines Grammatikphänomens werden Arbeitsblätter mit Übungen an die Lernenden verteilt, danach ist es nicht selten zu beobachten, dass die guten Lernenden schnell mit grammatischen Übungen fertig sind und gelangweilt auf die Lösung des Lehrers warten, während die schwächeren ihre Lücken fertig ergänzen. Diese Routine bzw.

diese Situation ist nicht nur für gute Lernende zeitverschwenderisch, demotivierend und nicht effektiv, sondern auch für Schwächere, weil sie manchmal die Korrektur im Plenum nicht nachvollziehen und nicht verstehen können. Oft bittet die Lehrkraft einzelne Lernende, die Lösung der jeweiligen Sätze zu nennen bzw. laut vorzulesen und eventuell zu korrigieren, was dazu führen kann, dass die Schwächeren wegen der Lautstärke oder der falschen Aussprache die Lösung nicht genau hören. Im Vergleich zu interaktiven Übungen auf der Lernplattform können diese Lernenden durch einen Mausklick sofort Rückmeldung auf einzelne Eingaben erhalten. Währenddessen müssen die Lernstarken nicht mehr gähmend auf die Lösung warten und können etwas anderes und Interessantes lernen. Dank des Einsatzes der interaktiven Übungen ist der Präsenzkurs nicht grammatiklastig und von Übungen/Arbeitsblättern überfüllt, was ansonsten „den Spaß am fremdsprachlichen Üben stark beeinträchtigen kann“ (Raabe 2007: 284). Außerdem kann individuelles Lernen dadurch besser gefördert, was der Präsenzunterricht aus Zeitmangel nicht leisten kann. Ob die Lernenden in der Praxis die interaktiven Übungen zum Wortschatz und Grammatiktraining wahrnehmen und wie sie auf deren Vorteile reagieren, soll nachstehend beleuchtet werden.

Generell ist für IB1 das Grammatiklernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform „besonders gut“, weil er das Grammatiklernen nach der Aufgabenbearbeitung nicht (mehr) schwierig findet (vgl. Kap. 7.3.1). Zuvor hat IB1 im retrospektiven Mini-Interview direkt nach Einheit 07 eigens darauf hingedeutet, dass er Bereiche wie Wortschatz und Grammatik am meisten verbessert hat, weil er viele interaktive Übungen auf der Lernplattform löste. Seinen Lernprozess nachverfolgend, hat IB1 im Lernprotokoll der Aufgabe 8.3 kommentiert: „8.3: Giúp tôi hiểu rõ về ngữ pháp phần này hơn, rất dễ.“/“8.3: hat mir geholfen, die Grammatik in diesem Teil besser zu verstehen, sehr einfach“.

8.3 Zeitadverbien: damals, früher / heute, jetzt - Google Chrome
 www.cornelsen-moodle.de/file.php/5/moddata/scorm/538/wbt/index.html

Zeitadverbien: damals, früher / heute, jetzt 1 | 1

studio d
 Deutsch als
 Fremdsprache

Damals und heute. Welche Sätze passen zusammen? Verbinden Sie.
 Klicken Sie dann auf „Prüfen“.

<input type="checkbox"/> Damals hatte ich keinen Fernseher.	<input type="checkbox"/> Heute sehe ich viel fern.
<input type="checkbox"/> Damals war ich noch unverheiratet.	<input type="checkbox"/> Jetzt jogge ich nur noch manchmal.
<input type="checkbox"/> Früher habe ich in Weimar gelebt.	<input type="checkbox"/> Heute habe ich mein eigenes Architekturbüro.
<input type="checkbox"/> Früher war ich sportlich.	<input type="checkbox"/> Jetzt mache ich oft Urlaub.
<input type="checkbox"/> Damals war ich Student.	<input type="checkbox"/> Heute wohne ich in Freiburg im Breisgau.
<input type="checkbox"/> Früher hatte ich kein Geld für Urlaub.	<input type="checkbox"/> Jetzt bin ich schon 40 Jahre verheiratet!

Aktuell: 0/6
 Ihr bestes Ergebnis: 0/6

Prüfen Zurücksetzen Hilfe

Abb. 8-5: Aufgaben „Zeitadverbien: damals, früher / heute, jetzt“

In der Aufgabe 8.3 in Abb. 8-5 handelt es sich um eine Zuordnungsübung, in der IB1 Sätze verbinden muss, indem er sie inhaltlich versteht. Dadurch kann man im Nachhinein verstehen, wann die Vergangenheitsform mit „damals“ oder das Präsens mit „heute“ verwendet und Verben im Präteritum oder Präsens richtig gebildet werden.

Nicht nur IB1, sondern auch IP10 und IB4 sind der Meinung, dass sie mit interaktiven Übungen ihre Grammatikkompetenz trainieren können:

IP10: Rèn luyện khả năng, rèn luyện khả năng ngữ pháp của em. (ps e10 mi IP10: 51)	[IP10: Kompetenz trainieren, meine Grammatikkompetenz trainieren.]
IP10: Cải thiện về ngữ pháp của em tốt hơn (I: ừ, cái gì nữa?), phần nói thì em nói hơi ít nên là (cười hì hì) chắc vẫn vậy (cười).	[IP10: Meine Grammatikkompetenz ist besser geworden (I: ja, noch was? Ich habe so wenig gesprochen, daher (lachend) bleibt meine Sprechfertigkeit vielleicht immer noch wie sie war (lachend)]
IP10: ờ, em hay làm bài tập ở trên trang web với lại em hay đùng chạm đên tiếng Đức nhiều hơn.	[IP10: Ähm, ich habe öfter die Übungen auf der Webseite gemacht, und ich beschäftige mich mehr mit dem Deutschen.]
IP10: Ừm, em thấy trang web giúp em chăm&chăm ôn luyện lại tiếng Đức hơn (I: ừ) với lại giúp em khả năng ngữ pháp tốt hơn (I: ừ) tại vì được tập luyện nhiều.	[IP10: Ähm, ich finde, die Webseite hat mir geholfen, fleißiger Deutsch zu üben (I: ja) und meine Grammatikkompetenz zu verbessern (I: ja), weil ich mehr trainieren konnte.]
IB4: Có ạ, chẳng hạn như mấy cấu trúc Grammatik ý ạ, thì em thấy làm trên đây rồi xong rồi kiểu nó thuộc ý ạ, nên làm nó dễ dàng. (Hs02 e07 mi IB4: 85)	[IB4: Ja, zum Beispiel die Grammatikphänomene, nachdem ich auf der Lernplattform Übungen dazu gemacht hatte, konnte ich die Regel auswendig, und die Übungen fielen mir einfach.]

Auszug 8-14: Potenzial „Grammatiktraining“

Sowohl IP10 als auch IB4 in Auszug 8-14 sind „durchschnittliche“ Lernende in Bezug auf das Niveau A2.2 und im Vergleich mit anderen Gruppenmitgliedern. Dennoch empfanden sie die meisten interaktiven Übungen auf der Lernplattform in ihren Protokollen als „einfach“. Darüber hinaus gibt IP10 an, dass diese Übungen inhaltlich auf die Lerninhalte des Präsenzunterrichts abgestimmt sind. Deswegen haben sie IP10 geholfen, jene Grammatikstrukturen zu Hause zu wiederholen, die zuvor im Kurs eingeführt worden sind: *„Ja, wenn ich im Kurs ein Grammatikphänomen gelernt habe, dann kann ich es direkt danach zu Hause (auf der Lernplattform) wiederholen“* (ps Leitfaden IP10: 44-45). Tatsächlich sind diese Übungen für IP10 sehr praktisch und schnell zugänglich: IP10 muss nicht stundenlang geeignete Übungen im Internet suchen. Dadurch verringert sich die Gefahr, dass IP10 seine Motivation beim Suchen verliert. Stattdessen ermöglicht es ihm der schnelle Zugang, mit interaktiven Übungen häufiger zu lernen und Kontakte mit der deutschen Sprache zu intensivieren. Das hat zur Verbesserung seiner Grammatikkompetenz beigetragen, die IP10 zu Kursbeginn nur als „durchschnittlich“ eingeschätzt hat.

Im Vergleich zu IP10 hat IB4 am Anfang des Kurses im Vorabfragebogen seine Grammatikkompetenz als „ziemlich gut“ eingeschätzt. Trotzdem hat sich IB4 auch im Kurs intensiv mit der Grammatik beschäftigt: Er hat fast alle Grammatikübungen im Wiederholungsteil und einige Übungen des Erweiterungsteils gemacht, die für ihn meistens einfach zu lösen waren. Dadurch lässt sich sagen, dass IB4 grammatikorientiert lernt, was in seinen Lernprotokollen zusätzlich bewiesen werden kann. Nach dem Lernen der Einheiten 07 und 08 hat er Aussagen wie *„Das habe ich erreicht: ...“* oder *„Das kann ich jetzt besser: ...“* immer mit dem jeweiligen Grammatikphänomen ergänzt. Außerdem wird die wichtige Rolle des Grammatiklernens bei der Aussage *„Das hat mir in dieser Lektion besonders geholfen, meine Ziele zu erreichen: ...“* bestätigt: Das Wort „ngữ pháp / „Grammatik“ wurde zweifach in Lücken notiert. In Einheit 09 („Arbeitswelten“) erscheint die Zuordnungsübung zu dem Grammatikphänomen „weil“ und „denn“ IB4 besonders wichtig, weil es in allen drei genannten Aussagen in Auszug 8-15 auftaucht:

<p>„Tôi đã đạt được những mục tiêu sau: cách nối câu, danh từ hóa, nói về nghề nghiệp mơ ước Những điều tôi đã có thể làm tốt hơn so với trước khi bắt đầu bài học: khả năng nói và các bài tập về nối câu Những điều sau đây trong Bài học 09 đã đặc biệt giúp tôi đạt được mục tiêu đã đặt ra của bản thân: - Bài nói - Bài tập thêm về các phần: câu nối „denn, weil“</p>	<p>„Das habe ich erreicht: Satzverbinden, Nominalisierung, über Traumberufe sprechen Das kann ich jetzt besser: Sprechen und Übungen zum Satzverbinden Das hat mir in dieser Lektion besonders geholfen, meine Ziele zu erreichen: - Sprechübung - Zusätzliche Übungen: Satzverbindung mit „denn, weil“</p>
--	---

Auszug 8-15: Notizen von IB4 im Lernprotokoll zum Potenzial „Grammatiktraining“

Die Übung, die IB4 gelöst und gemeint hat, ist eine Übung im Erweiterungsteil (vgl. Abb. 8-6). Dabei geht es um eine Übung, in der IB4 die Satzverbindungselemente „weil“ oder „denn“ in Lücken ergänzen muss.

Abb. 8-6: Aufgabe „Gründe nennen“ mit *weil* und *denn*

Sowohl im Laufe des Deutschkurses als auch am Kursende bestätigt IB4, dass die interaktiven Übungen auf der Lernplattform IB4 geholfen haben, Grammatik zu trainieren. Nachdem IB4 damit gelernt hat, sind die zu lernenden Grammatikstrukturen für IB4 „cũng quen hơn í ạ“ / „gewöhnt“ geworden.

„Gewöhnt“ hat sich auch IH9 an die Grammatikphänomene, nachdem IH9 die interaktiven Grammatikübungen dazu bearbeitet hat, weil er diese Grammatikstrukturen dadurch wiederholen, „besser“ beherrschen kann und deshalb bessere Testnoten bekam.

<p>IH9: Dạ, thì có nghĩa là, nếu mà, thì phần ngữ pháp và phần lý thuyết đây mình sẽ nắm chắc hơn (I: ok), chứ nó chưa nhuần nhuyễn nếu mà như kiểu, nếu có một cái gì nó thay đổi đi một tí chẳng hạn, bài tập nó nâng, cô phát cho bài tập mà nó nâng cao hơn trong một bài test có cái phần gì đó độ khó nó tăng lên một tí thì mình sẽ lại kiểu (I: ừ) không chắc mình có làm đúng không (cười), nó chưa nhuần nhuyễn ý ạ (hs01 leitfaden h09: 53)</p>	<p>IH9: Ja, das heißt, wenn, diese Grammatikstruktur und die Theorie kann ich besser beherrschen (I: ok), wenn sie noch nicht vertraut sind, dann wenn es etwas Änderung, z. B. die Übung ist schwieriger, oder der Lehrer gibt schwierigere Übungen, der Test hätte einen Teil, dessen Schwierigkeitsgrad ein bisschen höher wäre, dann wäre ich (I:Ja) nicht sicher, ob ich richtig gemacht habe (lachend), weil ich damit noch nicht vertraut wäre.</p>
--	--

Auszug 8-16: Potenzial „Grammatiktraining“ für IH9

Allerdings kritisiert IH9 in Auszug 8-16 auch, dass diese überwiegend mechanischen Übungen kein „Allheilmittel“ sind. Obwohl IH9 Grammatikstrukturen mit interaktiven Übungen trainierte, ist er sich nicht sicher, ob er schwierigere, abgeänderte Übungen z. B. im Test richtig zu lösen in der Lage wäre. Seine Zweifel an der Effektivität der interaktiven Übungen zum

Grammatiktraining sind in seiner Aussage klar zu erkennen und nachvollziehbar, weil die angebotenen Übungen vergleichsweise einfach sind und eher zur Wiederholung dienen. Deshalb können diese den Anforderungen IH9, der Grammatikphänomene erweitern und vertiefen möchte, nicht genügen. Das wirft zugleich die Frage auf, wie breit das Lernangebot angelegt werden soll, damit es allen Anforderungen der Lernenden gerecht wird. Auch ist fraglich, ob eine Vertiefung zu diesem Zeitpunkt didaktisch sinnvoll ist.

In der Tat können mithilfe der interaktiven Übungen die Vorstufen für „menschliche Interaktionen“ aufgebaut werden, konkret für eine Transferphase hin zum Sprechen/Kommunizieren im Präsenzunterricht, weil die Lernenden dank schriftlichen Übens mit Grammatikstrukturen vertraut werden und beim Sprechen sodann weniger Angst vor grammatischen Fehlern haben. Für vietnamesische Lernende, die überwiegend grammatikorientiert lernen möchten und besonders beim Sprechen Angst vor grammatischen Fehlern haben, ist das möglich. Dafür muss aber der Präsenzunterricht genau geplant werden, weil die Lehrkraft ansonsten die praktische Frage aufwirft, ob es überhaupt sinnvoll ist, ein Grammatikphänomen im Präsenzunterricht zu präsentieren, in der Selbstlernphase zu üben und dann wieder in der Transferphase/im Kurs zu verwenden.²⁹³

Wie die gewonnenen Daten in der Analyse zeigen, kann das Potenzial der interaktiven Übungen zum „Grammatiktraining“ dank des häufigen Kontakts mit der deutschen Sprache festgehalten werden. Die Probanden geben an, dass sie damit Grammatikphänomene besser beherrschen und im Kopf behalten. Diese Vorstufe kann dazu beitragen, dass besonders grammatikorientierte Lernende weniger Angst bei der Sprachproduktion haben, weil sie zuvor „schriftlich“ üben konnten. Inwieweit man vom Schriftlichen zum Mündlichen übertragen kann und sich Automatismen im Sprachgebrauch ergeben, hängt von vielen anderen Faktoren ab (vgl. Kap. 8.1).

Wie Grammatiklernen ist auch Wortschatzlernen für einige Probanden ein wichtiges Anliegen. IB12 und IB5 wünschen sich „effektive Methode“ zum Wortschatzerwerb“, IB4 und IB5 äußern Probleme mit dieser Sprachebene, wie aus den Lernprotokollen hervorgeht. Belege zum Potenzial „Wortschatztraining“ sind in allen drei durchgeführten Studien eher selten zu finden.

²⁹³ Einen Versuch damit hat Tamme (2003: 102) gemacht, wobei neue Grammatikstrukturen in der Plenumsphase eingeführt und Grammatikübungen mit Hot Potatoes in der Selbstlernphase angeboten werden. Daneben ist eine Phase eigenständiger Gruppenarbeit zum Fertigkeitstraining organisiert. Nach diesem Versuch stellt Tamme (2003: 104) fest, dass die Lernenden im untersuchten Kontext ihren Lernprozess mit internetbasierten Hot-Potatoes-Übungen mit Hilfe von einfachem Feedback selbst kontrollieren und diese Übungen mehrfach bearbeiten können. Tamme findet diese Vorteile sinnvoll, um ein neues Grammatikphänomen einzuführen oder vor einem Test zu wiederholen. Aus diesem Grund postuliert die Autorin, dass diese Übungen sich „in noch besserer Weise für das Selbststudium als ihre Varianten“ eignen (ebd.).

Allerdings lässt sich das Prinzip „Mehr ist besser“ vom Grammatik- aufs Wortschatzlernen übertragen. Mit interaktiven Übungen, zu denen viele Wortschatzübungen zählen, kann IB4 neue Wörter im Kopf behalten: „Chẳng hạn như là những cái trong đây em đã tra một lần rồi thì em sẽ nhớ.“/„Beispielsweise diejenigen auf der Lernplattform, die ich nachgeschlagen habe, die kann ich behalten.“ (Hs02 e07 mi IB4: 81). Ein anderer Proband, der sich nach dem Lernen mit dem Wortschatztraining zufrieden fühlt, ist IB1. In seinem Lernprotokoll hat IB1 den Grund dafür kommentiert: „vi tôi có thể hiểu thêm bài 9 về vấn đề từ vựng và ngữ pháp.“/„weil ich die Einheit 09 in Bezug auf Wortschatz und Grammatik besser verstehen konnte“. Darüber hinaus hat IB1 nicht nur Einheit 09, sondern auch Einheit 10 und 11 sehr gut gefallen, weil IB1 den „Wortschatz verstehen und Grammatik beherrschen“ konnte („hiểu về từ vựng và nắm thành thạo ngữ pháp“).

Im Vergleich zu den anderen Probanden gilt Wortschatz für IB5 als ein ausschlaggebender Lerninhalt. Darauf hat IB5 in den Lernprotokollen bei jeder Lerneinheit hingedeutet (vgl. Anhang 19). Zu Beginn der vier Einheiten hat IB5 in den Lernprotokollen erwähnt, dass er wenig Wortschatz beherrscht und ihn verbessern will, was nach seiner eigenen Meinung beim Lernen im gesamten Kurs gestört hat. Darüber hinaus bestätigt IB5 in den Lernprotokollen auch, dass die neu erworbenen Ausdrücke zu den jeweiligen Themen ihm besonders geholfen haben, Ziele wie z. B. die Verbesserung der Hör- und Lesefertigkeit zu erreichen.

Anhand ihrer Aussagen im Interview und ihrer täglichen Notizen in Lernprotokollen lässt sich feststellen, dass die KTN der Gruppe I mit IAÜ Wortschatz und Grammatik lernen, trainieren, wiederholen und erweitern können. Das Grammatik- und das Wortschatzlernen mit IAÜ motiviert und macht ihnen Spaß, was in der vorliegenden Untersuchung dazu führt, dass sie sich häufiger damit beschäftigen und fleißig lernten. Außerdem deuten ihre Aussagen darauf hin, dass sie neue Grammatikphänomene dank der Arbeit mit IAÜ besser verstehen konnten. Ihre positiven Äußerungen zum Grammatik- und Wortschatzlernen mit IAÜ können daran liegen, dass die Übungen visuell ansprechend dargestellt sind, was nach Summer (2016: 450) und Grünwald (2017: 38) den Prozess der Wissenskonstruktion oder zumindest das Verstehen des neuen Grammatikphänomens (z. B. die unterschiedlichen Verbstellungen in weil- und denn-Sätzen in Abb. 8-6) fördern kann. Daneben ist es denkbar, dass sie mit den angebotenen IAÜ Wortschatz und Grammatik effektiv trainieren, weil diese sich direkt auf den eingeführten und teilweise geübten Lerninhalt des Präsenzunterrichts beziehen. Deshalb haben sie z. B. weniger Probleme mit vielen neuen Wörtern, Ausdrücken oder unbekanntem Strukturen und können mit IAÜ auf der Lernplattform erfolgsorientiert üben, wie IP10 berichtet. Zwei weitere wichtige Gründe zum Grammatik- und Wortschatzlernen mit Online-Übungen, die Tamme

(2003) in ihrer Untersuchung mit Hot-Potatoes-Übungen in der Selbstlernphase genannt hat, sind im vorliegenden Kapitel nicht von der Gruppe I angesprochen worden, fanden aber vielfach in anderen Auszügen (vgl. Auszug 8-2, Auszug 7-10) Erwähnung: einfache Selbstkontrolle mit Feedback und das beliebige Bearbeiten. Außerdem ist es mit IAÜ durchaus möglich, dass die KTN nicht alle IAÜ zu allen Grammatikstrukturen einer Einheit machen müssen, sondern beliebige Übungen für sich aussuchen, um zeit- und ortsflexibel daran zu arbeiten. Diese Individualisierungsmöglichkeiten und das Feedback können dazu beitragen, dass sie Spaß mit IAÜ haben und motiviert lernen, damit das Lernen mit IAÜ zur täglichen Routine bzw. zur Gewohnheit (z. B. für IB1) wird. Besonders für die Selbstlernphase spielen Spaß- und Motivationsfaktoren eine entscheidende Rolle (vgl. Kap. 7.6.3.3): Nur wenn man Spaß dabei hat und mit dem Lernen nicht aufhört, besteht die Möglichkeit, dass sich die Lernaktivitäten mit IAÜ steigern lassen. Neue Wörter oder Strukturen können dadurch intensiver trainiert und schließlich automatisiert werden.

8.4.3 Fertigkeitstraining

Wie in Kap. 8.4.2 angesprochen, sind interaktive Übungen ebenfalls zum Erwerb rezeptiver Fertigkeiten wie Hörverstehen und Leseverstehen denkbar (vgl. von der Handt 2002: 24). Nach Faistauer (2010: 961) werden die rezeptiven gegenüber den produktiven Fertigkeiten des Sprechens und des Schreibens nach ihren Funktionen aufgrund des Charakters der sprachlichen Tätigkeit eingeteilt.

Im Allgemeinen wird die Hörfertigkeit vor allem vermittelt und trainiert, indem die Lernenden sich häufig mit „echten“ Hör-Situationen und den gesprochenen Texten beschäftigen (vgl. Solmecke 2010: 973). Auf diese Art lernen sie grundlegende Teilprozesse des Hörens (Lauterkennung, Segmentierung, Erkennen der grammatischen Strukturen etc.) kennen und automatisieren diese (vgl. ebd.). Gleichzeitig lernen sie, „diesen Texten mehr und mehr Informationen [und] komplexe Sachverhalte“ zu entnehmen, diese zu verarbeiten und als Versatzstücke eigener Textproduktionen zu verwenden (ebd.). Das heißt, sie versuchen die Texte nicht nur zu hören, sondern auch zu verstehen. Bei diesen rezeptiven Fertigkeiten geht es „um einen konstruktiven Prozess, der darauf gerichtet ist, das Gehörte mit Sinn zu verbinden“ (Segermann 2010: 295). Dabei ist es bei der Hörverstehensschulung wichtig, dass die Lernenden sich mit geeigneten Aufgaben auseinandersetzen, die es ihnen ermöglichen, die genannten Teilfertigkeiten zu trainieren. Dazu zählen die folgenden Aspekte: „Verstehensabsichten schaffen bzw. konkretisieren und damit die Verstehensleistung begrenzen“; „die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wesentliche des Textes richten und

damit [...] die Fähigkeit fördern, Wesentliches von weniger Wesentlichem zu unterscheiden“; „die notwendige Behaltensleistung begrenzen“; „den Einsatz von Verstehensstrategien fördern“; „die Lernenden zu Reaktionen herausfordern“ (Solmecke 2010: 974).

Die Höraufgaben auf der Lernplattform betrachtend, sind die obigen Anforderungen dort nicht komplett zu erfüllen. Das Ausmaß der Verstehensleistung wird durch die Aufgabenstellung (Global- und Detailverstehen, gelenktes und un gelenktes Verstehen) gesteuert und reguliert. Es gibt dabei unterschiedliche Überprüfungstätigkeiten der Verstehensleistung: Zuordnen (Bilder, Grafiken, Überschriften, Inhaltsangaben/-umschreibungen, Texttranskriptionen), Vervollständigen von Texten mit Inhaltslücken, Entscheidung über Richtig-/Falsch-Aussagen etc., die immer mit sofortigem Feedback versehen sind. Die interaktiven Hörübungen können die Hörverstehensschulung aus verschiedenen Gründen begünstigen. Technisch gesehen haben die Lernenden vielfältige Anwendungs- und Manipulationsmöglichkeiten (z. B. Ton- und Bildabschaltung, beliebige Wiederholung, Standbild, Zeitlupe und Zeitraffer), die für die Lernprozesse bedeutsam sind und motivieren können (vgl. Raabe 2007: 423). Diese Möglichkeiten fördern dementsprechend auch die Individualisierung, weil die Lernenden orts- und zeitunabhängig nach ihrem eigenen Tempo hören können: Sie können je nach ihrer Verstehensleistung Hörtexte beliebig oft wiederholen, was aus zeitlichen Gründen im Präsenzunterricht nicht möglich ist. Allerdings verlieren sie damit auch die Chance, Lehrerhinweise auf z. B. unverständliche Wörter oder Textstellen zu erhalten, die wichtig für das Hörverstehen sind. Nachfolgend wird darauf eingegangen, wie die Probanden das Potenzial der interaktiven Übungen zum Training der Hörfertigkeit erlebt und beurteilt haben.

Für fünf von acht Probanden ist das Hörverstehen – wie für die meisten vietnamesischen DaF-Lernenden – noch ein Lernproblem (vgl. Pham 2014). Sie haben im Vorab-Fragebogen ihre Hörfertigkeit selbst als nicht so gut eingeschätzt. Aber dank der Höraufgaben der Lernplattform konnte sie ihre Hörfertigkeit verbessern, wie aus Auszug 8-17 hervorgeht:

<p>IP7: Có ạ, thứ nhất là kỹ năng nghe (I: ừ), với cả luyện lại cái Verben im Praeteritum. (ps e08 mi p07: 48)</p> <p>IP7: Cũng, tức là các cái bài như là bài đọc, bài nghe thì luyện thêm được kỹ năng ạ (I: ừ, ok) khá là nhiều ạ (ps e11 mi p07: 56)</p> <p>IP7: À, (3) không có trang web hỗ trợ thì chắc là em nghĩ là cái kỹ năng nói và kỹ năng nghe em không đạt được như bây giờ ạ</p> <p>IP7: Các cái bài tập mở rộng ý ạ, các bài tập mở rộng có rất nhiều bài nghe ạ cho nên là ...</p> <p>IP7: Em nghĩ mục tiêu hoàn thiện kỹ năng nghe thì vẫn chưa ưng ý lắm. (ps leitfaden p07: 52)</p>	<p>IP7: Ja, ich konnte meine Hörfähigkeit trainieren (I: Ja), und auch die Verben im Präteritum üben.</p> <p>IP7: Auch, das heißt, die Leseaufgaben, die Höraufgaben helfen, die jeweiligen Fertigkeiten zu trainieren (I: ja, ok), ziemlich viel.</p> <p>IP7: Ah, (3), wenn es keine Lernplattform gäbe, dann ich denke, dass meine Sprechfertigkeit und meine Hörfertigkeit nicht so (gut) wie jetzt sein kann.</p> <p>IP7: Die Übungen im Erweiterungsteil, da gibt es viele Hörübungen deshalb ...</p> <p>IP7: Ich denke, mit dem Ziel, meine Hörfertigkeit zu verbessern, bin ich nicht ganz zufrieden.</p>
<p>„Ừm, em, về cái kỹ năng, về ngữ pháp ý ạ (I: ừ) thì em chắc chắn hơn nhiều ạ (I: ok), về nghe thì, với điều kiện là (cười) xung quanh không có tiếng ồn và bằng người ta nói rõ ý ạ thì em làm được các bài, các bài tập (I: ừ), nhưng mà với kiểu, cái accent của (I: ừ) của người mà họ hơi khó nghe ý ạ thì em vẫn phải nghe đi nghe lại nhiều lần (I: ừ) em mới nghe được.“ (ps leitfaden p07: 46).</p>	<p>„Ähm, ich, die Fertigkeiten, meine Grammatikkompetenz (I: Ja) ist jetzt viel besser geworden (I: ja), was das Hören angeht, wenn (lachend) es in der Umgebung ruhig ist und der Hörtext klar gesprochen wird, dann kann ich die Hörübungen gut machen (I: Ja), (I: ja), aber wenn der Akzent (I: ja) schwer zu hören ist, dann musste ich mehrmals hören (I: ja) und kann dann verstehen.“</p>

Auszug 8-17 Potenzial „Fertigkeitstraining – Hörverstehen“ für IP7

Als einer von fünf Probanden, der zum Kursbeginn die Hörfertigkeit als „nicht so gut“ beurteilt hat, erwähnt IP7 oft in den Mini-Interviews während des Kurses in Auszug 8-17, dass er mit den interaktiven Höraufgaben insbesondere im Erweiterungsteil seine Hörfertigkeit trainieren konnte. Obwohl IP7 am Ende noch nicht mit der Verbesserung seiner Hörfertigkeit zufrieden ist, stellt er fest, dass seine Hörfertigkeit ohne Lernplattform nicht besser geworden wäre. Den Grund für seine Unzufriedenheit gibt IP7 im Interview in Auszug 8-18 an.

Dort kommentiert er beispielsweise zu Aufgabe 9.1 (vgl. Abb. 8-17): „Một vài đoạn hơi khó nghe“/ „Ein paar Textstellen sind schwierig zu hören“ (Lernprotokoll p07). Bei Aufgabe 9.1 handelt es sich um ein dialogisches Gespräch mit einer Frage-Antwort-Kette von zwei Personen und eine Richtig-Falsch-Aufgabe. In der Aufgabenstellung sind die anzukreuzenden Sätze nach der Reihenfolge wie im Gespräch vorgegeben; der fünfte Satz in der Aufgabe wird sogar genauso wie im Gespräch formuliert, wodurch die Lernenden den Dialog leichter verfolgen und die Aufgabe besser lösen können. Allerdings macht die Aufgabenstellung keine Vorgabe, wie oft die Lernenden den Hörtext hören sollen, um die Aufgabe zu lösen. Was die Aufgabenbearbeitung angeht, hat man bei digitalen Höraufgaben wie Aufgabe 9.1 keine Gelegenheit, vor dem Hören Schlüsselwörter zu markieren, auf die man beim Hören achten soll. Diese markierten Wörter können in der Praxis dazu dienen, die Aufmerksamkeit auf die wichtigen Textstellen zu lenken und somit den Lernenden das Verständnis zu erleichtern. Aus diesem Grund war diese Höraufgabe womöglich etwas zu schwierig für IP7.

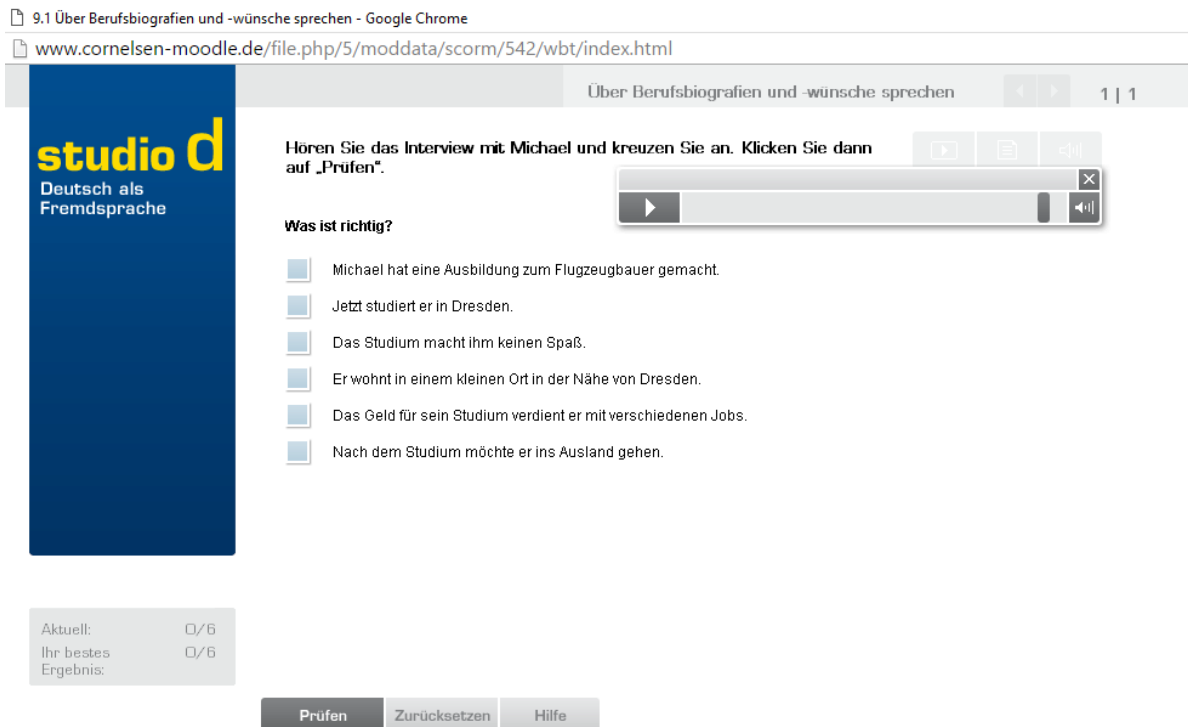


Abb. 8-7: Aufgabe „Über Berufsbiografien und -wünsche sprechen“

Wie IP7 ist IP10 einer von acht Probanden der Gruppe I, die schon mal ihre fremdsprachliche Hörfähigkeit im Internet trainiert haben. Jedoch hat IP10 keine guten Erfahrungen gemacht. Er erzählt von YouTube-Videos (vgl. Auszug 8-13) und vergleicht sie mit Höraufgaben auf der Lernplattform. („Trang web hỗ trợ thì những cái video sát với khả năng của em (I: ù), trình độ A2.2 của em.“) IP10 meint, dass die interaktiven Höraufgaben mit Video dank der inhaltlichen Abstimmung für sein Sprachniveau A2.2 geeignet sind, wobei wenige unbekannte Wörter vorkommen und eine Wiederholung mit dem Gelernten möglich sei. Währenddessen sind in den YouTube-Videos viele neue Ausdrücke aufgetaucht, die IP10 das Hörverständnis erschwert haben. Obgleich man die Liedtexte im Internet finden könnte, sind sie wegen ihrer hohen Sprachkomplexität (z. B. Dialekt, Alltagssprache, Kurzformen etc.) in den meisten Fällen nicht leicht auf dem Niveau A 2.2 zu verstehen. Aus diesem Grund erklärt IP10 am Kursende in Auszug 8-18, dass er die Hörtexte nur zwei- oder dreimal hören muss, um seine Hörfertigkeit mithilfe von Höraufgaben auf der Lernplattform zu verbessern.

<p>IP10: Em thấy em làm trên trang web thì càng ngày em đỡ phải nghe nhiều lần hơn với lại làm cũng đúng nhiều hơn. I: Đỡ phải nghe nhiều lần hơn tức là như thế nào? IP10: Nghĩa là mọi lần em phải nghe rất nhiều, bây giờ phải nghe hai, ba lần thôi.</p>	<p>IP10: Ich finde, je häufiger ich auf der Lernplattform lerne, desto weniger muss ich wiederholt hören, und ich habe öfter richtiggemacht. I: Weniger wiederholt hören? Was bedeutet das? IP10: Das bedeutet, normalerweise musste ich mehrmals hören, nun muss ich nur zwei oder dreimal hören. I: Ok, das heißt, du hast das Gefühl (IP10: meine</p>
--	--

I: Ok, tức là em cảm giác là (IP10: khả năng nghe tốt hơn), ok. rồi thông qua việc là em nghe hoặc là làm bài tập nghe trên trang web hỗ trợ? IP10: Vâng (nói nhỏ).	Hörfertigkeit wird besser), ok, indem du [Deutsch] hörst oder Hörübungen auf der Lernplattform gemacht hast? IP10: Ja (leise)
--	--

Auszug 8-18: Potenzial „Fertigkeitstraining – Hörverstehen“ für IP10

Als einziger Proband der ersten Hauptstudie, der in den ersten vier Lektionen recht intensiv mit IAÜ auf der Lernplattform gearbeitet und gelernt hat, war IH9 wie auch IP7 und IP10 der Meinung, das Gelernte im Präsenzunterricht effektiver wiederholen und behalten und besonders die Hörfertigkeit verbessern zu können. Im Interview erzählt IH9:

IH9: Em thấy càng làm nhiều thì càng tốt cho em hơn. I: Ok, nhưng mà bạn đã làm vì bạn cần thấy cái thiện kỹ năng nào nhất? IH9: Nghe ạ. I: Ok, nghe, tức là, có phần này và phần dưới này (I chỉ vào ipad) đúng không? (IH9: vâng) Rồi, thế bạn thấy là những bài nghe ý ở trên này ý nó có gì khác biệt hơn là so với những bài nghe trên lớp của cô? IH9: Dạ, trên này thì mình có thể tua những cái đoạn nào mình chưa nghe rõ thì để nghe lại được (I: ừ, mình chủ động được đoạn nào hay là nghe mấy lần. I: Ừ, điều đấy nó đem lại lợi ích gì cho bạn. IH9: Nghĩa là bình thường trên lớp mình chỉ đoán đoán hoặc là có từ nào đập vào tai thì mình có thể (I: ừ, ừ) suy ra thì trên này em có thể nghe được rõ hơn từng chữ từng câu ra các thứ ạ. I: Ok, rồi, ờ, theo bạn là điều đấy giúp cho bạn cải thiện được kỹ năng nghe? IH9: Dạ, vâng. (hs01 leitfaden IH9 [61-70])	IH9: Ich finde, je mehr ich mache, desto besser ist es für mich. I: Ok, aber du hast es gemacht, welche Fertigkeit hast du am meisten verbessert? IH9: Hörfertigkeit. I: Ok, Hörfertigkeit, das heißt, dieser Teil und der Teil unten (I zeigt auf den Ipad-Bildschirm). Ok, dann wie findest du, welche Unterschiede gibt es zwischen den Hörübungen auf der Lernplattform und den Hörübungen im Kurs? IH9: Ja, hier (auf der Lernplattform) kann man man Abschnitte, die man noch nicht gut hören konnte, zurückspulen, um noch einmal zu hören (I: ja), man kann selbst dorthin vor- oder zurückspulen, wo man hören will, oder so oft hören, wie man will. I: Ja, was/welche Vorteile bringt dir das? IH9: Das heißt, normalerweise konnte ich im Kurs nur vermuten oder es gibt Wörter, die „ins Ohr schlagen“, die kann ich (I: ja, ja) vermuten/erschließen, aber hier kann ich jedes Wort, jeden Satz und einiges besser hören. I: Ok, dann, deines Erachtens kann das dir helfen, deine Hörfertigkeit zu verbessern? IH9: Ja.
---	--

Auszug 8-19: Potenzial „Fertigkeitstraining - Hörverstehen“ für IH9

In Auszug 8-19 nennt IH9 viele Vorteile der Höraufgaben auf der Lernplattform, die seiner Meinung nach dem Fortschritt seiner Hörfertigkeit bedingten. Gegenüber dem traditionellen Präsenzunterricht hat er die Möglichkeit, individuell, ohne Zeitbeschränkung und effektiv seine Hörfertigkeit zu trainieren. Auf der Lernplattform konnte IH9 Hörtexte beliebig vor- und zurückspulen, um jedes relevante Wort zu verstehen. Dagegen konnte IH9 im Präsenzunterricht aus Zeitgründen den Inhalt eines Hörtextes oft nur ungefähr vermuten, was IH9 nicht zufriedengestellt hat. Natürlich kommt an dieser Stelle die Frage auf, was zum Fertigkeitstraining geeigneter ist und ob diese Lernstrategie wirklich hilft, die Hörfertigkeit besser zu schulen.

Im Vergleich zu den anderen Probanden legt IB5 besonders viel Wert auf die Hörfertigkeit, weil diese Fertigkeit für IB5 sowohl ein Lernproblem als auch ein Ziel ist, wie IB5 in seinen Protokollen aller fünf Lerneinheiten angibt.

Einheit 07	Einheit 08	Einheit 09	Einheit 10	Einheit 11
Aufgabe: Ueber Unfaelle im Haushalt berichten: Nghe còn kém nên sai nhiều Aufgabe: Video „Ausflug in der Berge“: Bình thường	Aufgabe 8.4: không có khó khăn gì	Über Berufsbiografien und -wünsche sprechen: hoàn thành tốt	Aufgabe.10.6 Video: nghe còn chưa tốt	Aufgabe 11.6: hơi khó nghe nhưng vẫn hoàn thành khá tốt Aufgabe Eine Filmszene verstehen (hoeren): Không có khó khăn gì với bài nghe này.
Aufgabe: Ueber Unfaelle im Haushalt berichten: (Ich) habe noch schlecht gehört, viel falsch gemacht. Aufgabe: Video „Ausflug in der Berge“: normal	Aufgabe 8.4: keine Schwierigkeiten	Über Berufsbiografien und -wünsche sprechen: gut gemacht	Aufgabe.10.6 Video: Habe noch nicht gut gehört	Aufgabe 11.6: etwas schwer zu hören, aber habe ziemlich gut gemacht Aufgabe Eine Filmszene verstehen (hoeren): keine Schwierigkeiten mit dieser Höraufgabe

Tab. 8-4: Kommentare zu Höraufgaben (Lernprotokolle IB5)

Tab. 8-4 zeigt die Kommentare von IB5 in seinen Lernprotokollen zu Höraufgaben auf der Lernplattform und zu seinem Bearbeitungsergebnis mit ihnen. Mit den Höraufgaben auf der Lernplattform hat IB5 noch Schwierigkeiten: Zwei von sieben Höraufgaben konnte IB5 nicht so gut lösen bzw. hat er Fehler eingebaut. Allerdings ist der Fortschritt/die Verbesserung seiner Hörfertigkeit im Laufe des Prozesses durch seine Kommentare deutlich zu erkennen. In der ersten Lektion des Kurses konnte IB5 bei der Aufgabe „Über Unfälle im Haushalt berichten“ noch nicht so gut hören und machte dementsprechend viele Fehler. Mit den Aufgaben der nächsten zwei Einheiten aber hatte IB5 keine Schwierigkeiten mehr. Dort stellte IB5 deutlich fest, dass seine Hörfähigkeit allmählich besser geworden ist und dass die interaktiven Hörübungen auf der Lernplattform zu dieser Verbesserung beigetragen haben. In Einheit 11 bzw. der Höraufgabe 11.6 (mit einem Video) äußert IB5: „hơi khó nghe nhưng vẫn hoàn thành khá tốt“/„ein bisschen schwierig zu hören, allerdings gut erledigt“. Die Höraufgabe „Eine Filmszene verstehen“ kommentiert der Proband wie folgt: „Không có khó khăn gì với bài nghe này“/„keine Probleme mit dieser Hörübung“. Diese Kommentare zeigen, dass IB5 im Laufe

des Kurses die Höraufgaben besser lösen konnte und weniger Schwierigkeiten damit hatte: IB5 musste nur einmal oder zweimal hören, um die Aufgabe richtig zu bearbeiten, was IB5 mit dem Lernen in Einheit 11 sehr zufriedengestellt hat:

„IB5: Bởi vì ở cái bài (I: ở bài 11 ý?), ở bài 11 em rất hài lòng vì là hầu như tất cả các bài nghe ở trong đây (I: ừ) em đều làm đúng và đều chỉ ..., nó không có khó khăn gì hay phải nghe lại nhiều lần, em chỉ nghe lần thứ nhất, lần thứ hai.“	„IB5: Weil in der Lektion (I: in der Lektion 11?), in der Lektion 11 war ich sehr zufrieden, weil ich die meisten Höraufgaben dieser Lektion (I: ja) richtiggemacht habe, und bei allen nur ..., es gab keine Schwierigkeiten oder ich musste nicht mehrmals hören, ich musste nur einmal oder zweimal hören.
---	---

Auszug 8-20: Potenzial „Fertigkeitstraining – Hörverstehen“ für IB5

Auch am Ende dieser Einheit bestätigt IB5 in den Lernprotokollen, dass sich seine Hörfertigkeit dank der Höraufgaben ohne und mit Videos zum Thema „Film“ auf der Lernplattform erheblich verbessert hat. Damit war sein Ziel „Verbesserung der Hörfertigkeit“ vom Kursbeginn teilweise erreicht, weil er zu Hause mit der Lernplattform selbst gelernt hat.

Nicht nur IB5 konnte dank der Höraufgaben mit Videos seine Hörfertigkeit verbessern, sondern auch IB1. Die Video-Aufgaben haben IB1 geholfen, seine Hörfertigkeiten täglich und allmählich zu trainieren und zu verbessern, wie er in seinen Lernprotokollen in Auszug 8-21 angibt:

„7.6: tôi rất thích bài này vì có thể luyện kỹ năng nghe	7.6: ich mag diese Aufgabe sehr, weil ich die Hörfertigkeit üben kann
8.5: Rất bổ ích, tôi rất thích cách học qua video	8.5: sehr hilfreich, ich mag die Lernmethode mit Videos
9.5 Học qua Video rất thú vị và có thể luyện nghe.	9.5: Lernen mit Videos ist sehr interessant und die Hörfertigkeit kann dadurch trainiert werden.
10.6 Học qua video rất hứng thú	10.6: Lernen mit Videos hat viel Spaß gemacht.
11.6 Bài tập này đơn giản“	11.6: Diese Aufgabe ist einfach

Auszug 8-21: Kommentare zu Video-Hör-Seh-Aufgaben im Lernprotokoll von IB1

Warum diese Hör-Sehverstehens-Aufgaben zur Verbesserung seiner Hörfertigkeit beitragen haben, liegt daran, dass sie, insbesondere die Video-Aufgaben, IB1 viel Spaß gemacht haben und zugleich interessant und einfach sind. Im Vergleich zum Training der Hörfertigkeit im Präsenzunterricht hat IB1 bei den Höraufgaben auf der Lernplattform unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Abgesehen von dem Spaßfaktor konnte IB1 mit diesen Aufgaben seine Hörfertigkeit trainieren und teilweise verbessern, weil IB1 sich durch häufiges Hörtraining an die Stimme gewöhnt hat und immer wieder die gelernten Wörter aktivieren konnte – ganz nach dem Prinzip „Mehr bedeutet besser“ (vgl. Kap. 7.6.3.1).

<p>IB1: Em cảm thấy kiến thức của em kỹ năng nghe nó chỉ cải thiện được một chút chút thôi ạ (I: ừ), bởi vì nghe đôi khi nó cũng không hiểu lắm ạ. I: Ừ, nhưng mà theo em thì cái gì giúp em cải thiện được kỹ năng nghe một chút chút đấy? IB1: Tại vì nghe nhiều ạ (I: ok), thứ nhất là mình nghe được cái giọng, cái ngôn ngữ giao tiếp của người ta ý (I: ừ), cái thứ hai là nhiều từ em nghe được ở bài này rồi thì ở bài khác em lại gặp lại (I: ok), và cứ như thế ...</p>	<p>IB1: Ich finde, meine Kenntnisse, meine Hörfertigkeit ist nur ein bisschen besser geworden (I: ja), weil ich beim Hören manchmal nicht so viel verstehen konnte I: Ja, aber was hat dir deiner Meinung nach geholfen, deine Hörfertigkeit ein bisschen zu verbessern? IB1: Weil ich viel gehört habe (I: ok), erstens kann ich die Stimme und auch die Sprache, die die Leute beim Kommunizieren verwenden, hören (I: ja), zweitens gibt es manche Wörter, die ich in dieser Einheit gehört habe, die aber auch in anderen wieder auftauchen (I: ok), und dann geht es weiter so.</p>
---	--

Auszug 8-22: Potenzial „Fertigkeitstraining - Hörverstehen“ für IB1

Während die meisten Probanden Probleme mit der Hörfertigkeit haben, bereitet die Lesefertigkeit ihnen weniger Schwierigkeiten: Nur zwei Probanden haben am Kursanfang ihre Lesefertigkeit als „nicht so gut“ bewertet. Wahrscheinlich aus diesem Grund sind weniger Äußerungen von den Probanden zum Potenzial „Training der Lesefertigkeit“ vorhanden. Es kann zugleich auch daran liegen, dass weniger Aufgaben zum Training der Lesefertigkeit auf der Lernplattform angeboten sind (siehe Anhang 03).

Zunächst wird dargestellt, wie die Probanden mit den interaktiven Leseaufgaben gelernt haben und wie sie sich dazu äußern. Generell wurde in den meisten Aussagen zu dem Potenzial erwähnt, dass sie mit den Leseaufgaben auf der Lernplattform ihre Lesefertigkeit üben und auch teilweise verbessern konnten, wie IP7 und IP10 am Kursende kundtun:

„IP7: Cũng, tức là các cái bài như là bài đọc, bài nghe thì luyện thêm được kỹ năng ạ (I: ừ, ok) khá là nhiều ạ (ps leitfaden p07: 56)“/ IP7: „Auch, das heißt, die Leseaufgaben, die Höraufgaben helfen, die Fertigkeiten zu trainieren (I: ja, ok), ziemlich viel.“

„IP10: ... đọc hiểu thì cũng đỡ hơn ạ, (hiểu hơn?)“/ IP10: „... Leseverstehen ist auch besser, (mehr verstehen)“

Zusätzlich hat die Aufgabe 9.2 IP10 gut gefallen, weil „die Leseaufgabe und der Lückentext ziemlich gut ist“ („bài đọc hiểu và điền từ khá tốt“). Allerdings hat Proband IB12 noch Schwierigkeiten mit derselben Aufgabe. Die Gründe dafür haben die beiden nicht angegeben, was zu der Frage nach der Gestaltung des Lernangebots bzw. nach dem Schwierigkeitsgrad von den Übungen führt. Weil zu allen Übungen nur eine Version allen Lernenden zur Verfügung hat, ist es denkbar, dass unterschiedliche Meinungen zustande kommen. Für IB4 – einen Probanden mit ebenfalls durchschnittlichem Leistungsstand – ist die Lesefertigkeit bis zur neunten Einheit ein Problem, weil IB4 „noch keine passenden Lernmethoden/-strategien gefunden hat“ („chưa tìm được phương pháp đọc hiểu“), obwohl er zu Kursbeginn seine Lesefertigkeit als „durchschnittlich“ einschätzte. Allerdings hat IB4 sich am Kursende keine

Sorgen um diese Fertigkeit gemacht: „phần ngữ pháp với phần đọc thì em không lo ạ“. Äußerungen zum Potenzial „Training der Lesefertigkeit“ sind auch bei IB5 zu finden. In der zweiten Einheit des Kurses hat IB5 die Leseaufgabe „nicht vollständig verstanden“ („chưa đọc hiểu hết bài khóa“), womit der Proband unzufrieden war. Jedoch verbesserte IB5 in den zwei nächsten Einheiten diese Fertigkeit allmählich und gibt am Ende einen Grund für diese Verbesserung an (vgl. Auszug 7-34).

Tatsächlich hat IB5 mit vielen Leseaufgaben auf der Lernplattform gearbeitet, die inhaltlich eng mit dem Lernstoff im Präsenzunterricht verbunden sind. Durch diese „phong phú“/„vielfältigen“ Aufgaben kann das Gelernte wie z. B. neue Wörter im Leseprozess nicht einzeln, sondern im Kontext aktiviert werden. Außerdem können Grundfertigkeiten wie Assoziieren, Hypothesen anhand von Bildern, Titeln oder Stichwörtern bilden oder Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden geübt werden, die den anschließenden Verstehensprozess erleichtern und die Lesekompetenz fördern (vgl. Würffel 2013: 136f). Daher kann IB5 alle Sprachfertigkeiten, davon auch die Lesefertigkeiten verbessern, wie im obigen Auszug ersichtlich wird.

Zusammenfassend vertreten die meisten Probanden die Meinung, dass die interaktiven Übungen (zum Hör- und Leseverstehen) zur Verbesserung dieser beiden Fertigkeiten beigetragen haben. Im Vergleich zum Lesetraining sind mehr Äußerungen zum Potenzial „Training des Hörverstehens“ zu finden. Besonders die interaktiven Höraufgaben mit Videos haben vielen Probanden gut gefallen, weil sie den Lernenden viel Spaß gemacht und dementsprechend zum Lernen motiviert haben. Sowohl die interaktiven Video-Aufgaben als auch die Hörübungen auf der Plattform sind aus der Lernerperspektive aus folgenden Gründen effektiv beim Training des Hörverstehens:

Auf der technischen Ebene sind die interaktiven Höraufgaben zeit- und ortsunabhängig verfügbar, was es den Lernenden ermöglicht hat, mit den Hörtexten in der Selbstlernphase flexibel umzugehen: Die Lernenden können die Hörtexte beliebig wiederholen, vor- und zurückspulen bzw. Pausen einlegen, ergo nach ihrem Lerntempo lernen, was ihnen zu Folge ihr Verständnis erleichtern und so (analog zum Grammatik- und Wortschatzlernen, vgl. Kap. 8.4.2) ihre Hörfertigkeit verbessern kann. Auf der technischen Ebene hatten die Lernenden allerdings mit dem kleinen Pop-Up-Fenster Schwierigkeiten, weil Lesetext und Aufgaben davon teilweise verdeckt waren und dies den Bearbeitungsprozess beeinflusste. Außerdem können die Lernenden einige Grundfertigkeiten nicht üben, z. B. keine Schlüsselwörter markieren, was

sich ansonsten mit einer Aktivierung des Vorwissens, einer Hypothesenbildung und letztendlich mit dem Hörverstehen verbinden ließe.

Auf der didaktischen Ebene können die Lernenden ihre Hörfertigkeit mit den Hörtexten bzw. Hörübungen trainieren, weil sie inhaltlich mit dem Lernstoff des Präsenzunterrichts abgestimmt und für ihr Sprachniveau geeignet sind: Sie können die frisch vermittelten Wörter akustisch wahrnehmen, ihre Bedeutung im Kontext (wieder-)erkennen und sie besser im Kopf behalten. Die multimediale Darstellung in Hör-Seh-Aufgaben mit Videos kann den KTN helfen, das Verständnis des Gehörten zu erleichtern. Diese Ergebnisse unterstützen die Aussage von Zeyer (2016: 36): Videos mit interaktiven Anteilen „können nicht nur das sprachliche Lernen unterstützen, sondern auch Lernende auf kulturelle Unterschiede aufmerksam machen und zudem realweltliche und authentische Kommunikationssettings abbilden.“ Darüber hinaus sind alle interaktiven Übungen zum Fertigkeitstraining immer mit Feedback versehen, was nicht nur praktisch zur Selbstkontrolle, sondern auch für individuelle KTN geeignet ist. Sie müssen nicht wie im Präsenzunterricht auf das Lehrerfeedback warten oder durch Falsch-Antworten im Plenum bloßgestellt werden (vgl. Biechele 2003: 14).

Die genannten Potenziale der IAÜ zum Deutschlernen beziehen sich in erster Linie auf den untersuchten Lehr-Lern-Kontext in Vietnam. Diese Potenziale stehen im engen Zusammenhang mit dem vorhandenen Übungsangebot, das zur Ergänzung des Präsenzunterrichts und zur Wiederholung seiner Lerninhalte dient und überwiegend Übungen zum Training des Wortschatzes, der Grammatik und der rezeptiven Fertigkeiten umfasst. Das Ergebnis zu den von KTN wahrgenommenen Potenzialen der IAÜ bestätigt Meinungen von Handt (2002: 24). Knapp-Potthoff (2007: 431) und Zeyer et al. (2016: 25) postulieren, dass IAÜ für die Entwicklung und zum Üben der rezeptiven Sprachfertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen einer Fremdsprache geeignet sind. Es ist aber vorstellbar, dass diese Potenziale in einem anderen Untersuchungskontext zu finden wären, was allerdings von der Gestaltung des Übungsangebots abhängt.

8.5 Schwierigkeiten

In der fremdsprachendidaktischen Forschung werden IAÜ häufig als problematische *pattern drills* angesehen. Dieser „Vorurteil“ resultiert aus den Schwächen der bisherigen IAÜ zum Fremdsprachenlernen. In der Praxis ist zu beobachten, dass Lernende mit IAÜ überwiegend deklaratives Wissen automatisieren und diese aufgrund des Kosten- und Arbeitsaufwandes häufig über keine optimale Fehlerantizipation verfügen (vgl. Kap. 2.3.3.6). Außerdem ist es

umstritten, ob multimediale Darstellungen in den IAÜ für manche Lernende „eine kognitive Überlastung“ im Sinne Weidenmanns (2002: 57) sein können. In technischer Hinsicht bringt der Einsatz von IAÜ viele Probleme mit sich, wie die Studie von Nandorf (2003) mit Sprachlernsoftware zeigt: technische Mängel (z. B. bei Verlinkungen), Fehler im Programm, langweilige Themen, mangelnde Transparenz der Bewertung der Aussprache, unklare Handlungsanweisungen oder fehlende Hinweise (vgl. ebd.: 319). Hierbei muss allerdings das Alter der Publikation konzediert werden. Auch in der BL-Studie von Launer (2008) werden technische Probleme mit dem Selbstlernprogramm uni-deutsch.de von den Lernenden angesprochen. Im vorliegenden Kapitel werden Schwierigkeiten der intensiven KTN der Gruppe I analysiert. Dadurch wird verständlich, welche Schwierigkeiten die vietnamesischen Deutschlernenden beim Lernen mit interaktiven Übungen hatten und inwieweit diese den Lernprozess und die Lernergebnisse beeinflusst haben.

8.5.1 Technische Dimension

In einem Blended-Learning-Konzept mit vielen Online-Komponenten ist es kaum vermeidbar, dass die Lernenden in technische Schwierigkeiten geraten. Die Lernenden der drei Studien bilden dabei keine Ausnahme, wobei sie überwiegend zwei technische Schwierigkeiten hatten: mit der schlechten Internetverbindung und dem Pop-up-Fenster. Der Internetkabeldefekt hat in der Tat alle Probanden der zweiten Hauptstudie im Kurszeitraum vom 05.01.15 (ca. 8 Uhr) bis zum 23.01.15 (14 Uhr) Schwierigkeiten bereitet, sodass einige ihren Lernprozess mit der Lernplattform bzw. das Deutschlernen mit interaktiven Übungen einstellen mussten. Auch bei den Probanden, die aufgrund ihres teilweise besseren Internetzugangs Zugriff auf interaktive Übungen hatten, hat die lange Ladezeit großen Einfluss auf ihre „Laune“ und „Lust“ beim Online-Lernen genommen. Vor allem bei der Video-Aufgabe war die Ladezeit äußerst lang, weshalb einige Probanden (z. B. IB10) nach zwei Versuchen sofort mit dem Lernen aufhören wollten: “ [...] khi làm thì mình muốn làm những bài tập mà có cả clip đấy, nếu mà bị mạng thì lại không làm được, em cứ mở lên thử một, hai lần mà không được thì em tắt đi (cười).“ #00:15:53-8# / [...] . Wie schnell ein Video lädt, hängt von vielen Faktoren ab, und zwar von dem Internetanschluss des Internetanbieters, den die Lernenden dabei benutzen, und von dem Server, wo das Video online gespeichert ist. Weil die Geschwindigkeit des Internetanschlusses in Vietnam teils langsam ist und sich der Server in Deutschland befindet, ist es im Fall von z. B. von IB1 klar, dass das aufgerufene Video mit vielen Pausen gelaufen ist.

Aufgrund der Verknüpfung mit dem Moodle-Kursraum des Lehrwerks „Studio d“ müssen die Lernenden immer den Benutzernamen und das Passwort eingeben, wenn sie mit interaktiven

Übungen auf der Lernplattform lernen möchten. Möchten sie eine interaktive Übung im Wiederholungsteil bearbeiten, erscheint nach dem Klicken sofort ein Pop-up-Fenster, was für einige Probanden als eine große Belastung galt, weil solche Pop-up-Fenster von Internetbrowsern wie Google Chrome (IB5) blockiert werden (vgl. Kap. 5.3.6.1). Das bedeutet auch, dass sie keinen Zugang zu den interaktiven Übungen hatten. Auch die Probanden (z. B. IB5), die die Schwierigkeit mit dem Pop-up-Fenster überwinden und dadurch auf IAÜ zugreifen konnten, halten das automatische Öffnen von Pop-up-Fenstern für umständlich. In Auszug 8.23 beschwert sich IB5 über die komplizierte Verlinkung zum IAÜ, die ihn viel Zeit kostete:

<p>IB5: Ähm, cũng có ạ, ví dụ như là, Ähm, cái trang web đấy thì có một số thao tác nó hơi hơi hơi phức tạp í ạ (I: ừ), thế nên là khi mà mình làm thì nhiều khi nó cũng kiểu em cảm thấy nó hơi bị mất thời gian một chút (I: ừ, ok) cho cái việc việc học của mình, vì là còn với cái thứ hai nữa là, Ähm, vì cái trang web đấy em thấy nó có rất là nhiều nhiều gọi là nhiều cái nội dung, nhiều cái format í ạ (I: ừ), cái nào nó cũng hay nhưng mà vấn đề là mình không hiểu hết được (I: ok), với hoặc là ví dụ như là, ví dụ đơn giản nhất như là cái Deutsch für dich í ạ, cái cộng đồng í ạ, em em rất muốn vào đấy để xem nói thế nhưng mà mình không hiểu hết được, thế ra là thành ra là một hai lần là mình ngại.</p>	<p>B5: Ähm, es gibt auch, zum Beispiel, Ähm, auf dieser Webseite scheint das Ausführen manchmal ein bisschen kompliziert zu sein (I: Ja), deshalb hat das mich ab und zu viel Zeit gekostet (I: Ja, ok), also generell viel Zeit für mein Lernen, dazu noch das zweite, Ähm, die Webseite bietet meiner Meinung nach sehr viele Lerninhalte, viele Formate (I: Ja), alles ist interessant, aber ich kann nicht alles verstehen (I: Ok), oder zum Beispiel, das einfachste Beispiel ist das „Deutsch für dich“, die Community, eigentlich wollte ich gerne die Seite angucken, aber in der Tat konnte ich nicht alles verstehen, daher habe ich schon nach einigen Malen gezögert, auf die Seite zu gehen.</p>
--	---

Auszug 8-23: Technische Schwierigkeit – komplizierte Verbindung

Neben den Schwierigkeiten mit dem komplexen Zugang zu IAÜ haben andere KTN Probleme mit dem Pop-up-Fenster, das die Video- und Text-Aufgaben verdeckte (IH9 und IP10 in Kap. 8.2), was ihre Lernzufriedenheit beeinflusst hat.

Die genannten Schwierigkeiten mit der Internetgeschwindigkeit und mit dem Pop-up-Fenster haben auf einige nicht-aktive Lernende (z. B. B8 und IB13) einen so großen Einfluss genommen, dass sie nach dem ersten Lernversuch mit interaktiven Übungen frustriert waren und nicht mehr die anderen Aufgaben im Erweiterungsteil ausprobieren wollten, weil ihr Ersteindruck schlichtweg zu negativ war (siehe Kap. 7.5.4).

8.5.2 Methodisch-didaktische Dimension

Zu den Schwierigkeiten auf der didaktischen Ebene zählen drei Arten, die von den mit IAÜ lernenden Probanden genannt worden sind. Alle drei beziehen sich auf die Aufgaben bzw. interaktiven Übungen im Wiederholungs- und Erweiterungsteil auf der Lernplattform: Ähnlichkeit mit denen im Lehrbuch angebotenen Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad und unverständliche Aufgabenstellungen/-anweisungen. Darunter war das größte Problem für die

Probanden, dass die Übungen im Wiederholungsteil sich den Übungen im Lehrbuch „Studio d“ inhaltlich fast ähneln. Die Probanden IB1 und IB12 sind der Meinung, dass diese Übungen für sie leicht sind, weil sie einige davon im Präsenzunterricht gemacht haben. Auch hat IB1 im Lernprotokoll an vielen Stellen eingetragen, dass die von ihm gelösten Aufgaben bzw. interaktiven Übungen einfach sind (vgl. Auszug 7-IB1). Eine Nachholung war deshalb auch für IB12 langweilig und nicht effektiv. IB12 wünscht sich zwar Wiederholungsaufgaben, aber vielleicht in anderen Übungstypen.

<p>„IB12: (...) thì em nghĩ là nó sẽ ..., tại vì làm nó giống những bài trong sách thì em muốn là nó có, nếu mà nó khác những bài trong sách thì mình sẽ làm được nhiều hơn tại vì sách bọn em cũng phải làm ở trên lớp rồi (I: ok), về nhà thì làm lại như thế thì có thể là mình vẫn nhớ kết quả hoặc là như thế nó không thật sự hiệu quả, có thể làm những bài khác đi ý, nó cũng tương tự những dạng bài như thế nhưng mà nó khác đi ý.“ (Hs02 leitfaden IB12 [24])</p>	<p>IB12: (...), ich dachte, diese (interaktiven Übungen) werden ..., weil sie und die Übungen im Übungsbuch ähnlich sind, möchte ich, wenn sie anders als die im Übungsbuch wären, dann hätte ich mehr Chancen zum Üben, weil wir die Übungen im Übungsbuch schon im Unterricht machen mussten (I: Ok), wenn wir welche zu Hause noch einmal machen, können wir uns noch an die Lösung erinnern und so kann man nicht effektiv lernen. Es wäre besser, andere Übungen anzubieten, die vielleicht zum gleichen Typen gehören, aber es muss anders sein.</p>
--	--

Auszug 8-24: Schwierigkeit mit ähnlichen Übungen im Lehrbuch

Zum Schwierigkeitsgrad von interaktiven Übungen sind verschiedene Meinungen geäußert worden. Während der Proband IB1 und IB4 schwierigere Übungen bzw. Aufgaben erwarten, findet IB12 die interaktiven Übungen im Angebot entweder zu einfach oder zu schwer. Beispielsweise verlangt IB1 von den Hör-Seh-Aufgaben mit Videos, dass „*diese ein bisschen schwieriger sein sollen*“ („*nó cũng cô nên cái mức độ nó khó hơn một chút ạ.*“/ Hs02 Leitfaden IB1 [120]). Bei grammatischen Übungen zu Nebensätzen mit „als“ erwartet IB4 eine längere Aufgabe „weil diese Übung nur drei Sätze umfasst. Mit einfachen Übungen sind Aufgaben gemeint, die bereits gemacht worden sind, z. B. einen Lückentext wie im Übungsbuch. Als schwierig bezeichnet IB12 eine Beispielaufgabe mit Video (vgl. Abb.8-8), in der die Handlungen in die richtige Reihenfolge gebracht werden sollen, weil sie diese Aufgabe trotz vieler Versuche nicht richtig lösen konnte (vgl. Auszug 8-9). Für IB12 war eine Aufgabe zu komplex, weil sie neue Wörter und Orte in Hamburg und Altendonop (vgl. Abb. 8-4) nicht kennt, wie IB12 zu dieser Übung im Lernprotokoll notiert hat: „*khó (Không biết từ mới và địa danh ở Hamburg & Altenopol)*“ /“*schwierig (neue Wörter und Sehenswürdigkeiten in Hamburg & Altenopol nicht wissen*“.

Die nächste Schwierigkeit beim Deutschlernen mit interaktiven Übungen betrifft die unverständlichen Aufgabenanweisungen (vgl. Kap. 7.6.2.2), die u.a. IB5 und IP10 im Lauf des Lernprozesses mit den interaktiven Übungen plagten. Im Lernprotokoll der Einheit

„Arbeitswelten“ notiert IB5: „Folgende Probleme/Schwierigkeiten habe ich noch: einige Arbeitsanweisungen sind nicht verstanden, deshalb habe ich die Übungen manchmal falsch gelöst“/ „một số yêu cầu đề bài vẫn chưa hiểu rõ nên đôi khi làm sai bài tập“ (vgl. ebd.). Auch für IP10 sind die deutschsprachigen Arbeitsanweisungen nicht verständlich genug, was demzufolge seinen Lernprozess relativ beeinflusst hat. Am Kursende erzählt IP10 im Interview:

<p>IP10: Ừm, em làm bài tập nó lâu hơn, có thể sai với yêu cầu của đề bài. I: Liệu nó có làm cho em cảm giác khó hoặc cảm giác là mình ... IP10: Chưa thực sự hiểu, chưa nhập tâm vào bài (I: ừ). I: Hay là mình cảm giác, mình cảm giác là mình chán nản không? IP10: Chán thì em không ạ (cười).</p>	<p>IP10: Ähm, ich habe mehr Zeit für diese Aufgaben gebraucht, und vielleicht falsch in Bezug auf die Aufgabenstellung gemacht. I: Aber kann es sein, dass du es schwierig findest oder hast ein Gefühl, dass du ... IP10: nicht wirklich verstanden hab, wirklich noch nicht darauf konzentriert (I: ja). I: Oder hast du das Gefühl, dass du dich demotiviert/ /langweilig fühlst? IP10: Langweilig war es mir nicht (lachend).</p>
--	---

Auszug 8-25: Schwierigkeiten mit unverständliche Aufgabenanweisungen

Aus der Schilderung von IP10 in Auszug 8-26 wird klar, dass die Schwierigkeit mit der deutschsprachigen Anweisung dazu geführt hat, dass IP10 mehr Zeit für die Aufgabenbearbeitung gebraucht oder die Aufgabe falsch verstanden hat und sie so nicht richtig lösen konnte. Erstaunlicherweise ist IP10 jedoch dadurch nicht langweilig oder frustriert geworden, was üblicherweise besonders bei unmotivierten Lernenden in der Praxis passieren kann. Das kann daran liegen, dass IP10 über zwei wichtige Voraussetzungen zum erfolgreichen (Online-)Selbstlernen verfügt: Motivation und Disziplin, welche auch zum erfolgreichen kooperativen Lernen benötigt werden (vgl. Kap. 2.4.3).

Neben den bereits geschilderten Schwierigkeiten mit IAÜ hat z. B. IB4 Schwierigkeit mit Konzentrationsverlust beim Deutschlernen, die in Kap. 7.6.5 beschrieben sind. Diese Schwierigkeit ist mit den äußeren Ablenkungen in Launers Studie (2008: 205) vergleichbar und gilt als ein typisches Problem beim Online-Selbstlernen für die Generation Y.²⁹⁴

Das dargestellte Ergebnis zu den Schwierigkeiten mit IAÜ in der vorliegenden Untersuchung zeigt deutlich, dass Deutschlernen mit den angebotenen IAÜ für die vietnamesischen KTN

²⁹⁴ Die Jugendlichen der Generationen Y (Jahrgang 1986 bis 2000) kennen seit ihrer Geburt digitale Medien und viele sind damit aufgewachsen. Sie nutzen Medien und Internet häufig und bevorzugen schnelle Materialienquellen. Appel et al. (2013) stellen fest, dass diese Generation „von Anfang an in die enormen Möglichkeits- und Risikozusammenhänge der digitalen Vernetzung hineinsozialisiert worden“ ist [Hervorhebung im Original]. Er überlegt mit Blick auf die Auswirkungen ihrer Internetnutzung auf den kognitiven Lernstil, dass sie aufgrund der Reizüberflutung Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit verlieren können, von dem fixierten Kriterium „nützlich für mich“ abhängen, nicht offen für neues und fremdes Wissen sind und ohne Fragestellung recherchierte Informationen nicht finden. Diese möglichen Auswirkungen sind für die Wissensaneignung nicht förderlich, weil Wissenskonstruktion nicht einfach die Sammlung gefundener Informationen ist, sondern „der Beharrlichkeit einer thematischen Auseinandersetzung“ bedarf (vgl. ebd.: 211).

sowohl in technischer Hinsicht als auch didaktischer Hinsicht teilweise noch schwierig ist. Die IAÜ sollten laut Grünwald (2017: 219f) „auf dem neuesten Stand“, d.h. entsprechend der aktuellen Forschungsergebnisse bezüglich der Übungsvielfalt, der Übungsgestaltung, der Feedbackformen und der technischen Bedingungen optimiert werden.

8.6 Zusammenfassung: Deutschlernen mit interaktiven Übungen

Die Ergebnisse des vorliegenden Kapitels zeigen, dass nur ein Teil der Probanden neben dem Präsenzkurs mit interaktiven Übungen gelernt hat: acht Probanden haben sich mit mindestens zehn interaktiven Übungen des Lernangebots beschäftigt. Innerhalb der aktiven Lernenden der Gruppe I ist bei allen zu erkennen, dass die Übungen im Wiederholungsteil gegenüber Übungen im Erweiterungsteil bevorzugt wurden. Es ist also zu vermuten, dass die Lernenden entweder erst das Gelernte wiederholen und dann erweitern möchten oder sie nach der Hierarchie der Übungen innerhalb von einer Lektion (von oben nach unten) vorgehen, wie z. B. IB12 erklärt hat (vgl. IB12 in Kap. 8.1). Für ihre hohe Lernintensität haben die Lernenden unterschiedliche Gründe genannt. Einerseits möchten sie bestimmte Fertigkeiten oder einen Lernbereich (Grammatik, Wortschatz) trainieren oder einfach die Lerninhalte des Präsenzunterrichts wiederholen, um bessere Lernergebnisse zu erzielen. Andererseits hat das Lernangebot mit interaktiven Übungen sie motiviert, weil ein sofortiges Feedback verfügbar ist und die Übungen schnell, praktisch und einfach zugänglich sind. Dadurch wird deutlich, dass nicht nur interne, sondern auch externe Motivation beim Deutschlernen mit digitalen Lernquellen und -materialien entscheidend erscheinen. Die externe Motivation kann sowohl durch die technische Gestaltung (Zugriff, Layout) als auch die didaktische Gestaltung der interaktiven Übungen (Feedback, inhaltliche Abstimmung) gefördert werden (vgl. Kap. 2.3.3.3).²⁹⁵

Generell haben fast alle intensiven Lernenden die interaktiven Übungen im Lernangebot für gut befunden. Davon haben fünf Probanden die IAÜ im Erweiterungsteil als besser eingeschätzt, obwohl sie sich damit nicht so häufig wie mit Übungen im Wiederholungsteil beschäftigt haben. Die positive Beurteilung wird unterschiedlich begründet – vorhandenes Feedback, einfache Handhabbarkeit, Spaß und Motivation – während die negative Beurteilung an dem Schwierigkeitsgrad, technischen Problemen oder/und ähnlichen Inhalten mit dem Arbeitsbuch liegt. Neben den einheitlichen Beurteilungen sind unter den Probanden auch unterschiedliche

²⁹⁵ In der Analyse der Einschätzungen zum Spaß- und Motivationsfaktor in Kap. 7.6.3.3 wurde bereits belegt, dass Spaß und Motivation einer der wichtigen Gründe der KTN für ihre aktive Beschäftigung mit der zusätzlichen Online-Phase sind. Einige KTN zeigen darüber hinaus, dass unterschiedliche Faktoren der IAÜ wie inhaltliche Abstimmung, verfügbares Feedback, spielerische, authentische, multimediale Übungen und individuelles Lernen zu ihrem Lernspaß und ihrer beibehaltenen Motivation beigetragen haben.

Meinungen zu der Vielfalt und zu dem Schwierigkeitsgrad der angebotenen Übungen aufgetreten, welche durch unterschiedliche Lerntypen mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und Vorkenntnissen erklärt werden könnten (vgl. Kap. 8.3.6).

Die Analyse anhand der gewonnenen Daten in Kapitel 8.3.6 hat mögliche Potenziale beim Deutschlernen mit interaktiven Übungen skizziert. Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass die aktiven Probanden das Deutschlernen mit diesen Übungen effektiv wie folgt gefunden haben:

Sie konnten ...

... das Gelernte wiederholen, verbessern und zusammenfassend lernen (vgl. Kap. 8.4.1);

... das gelernte Thema besser verstehen, mehr darüber wissen und kennen lernen (vgl. ebd.);

... Grammatik wiederholen, ergänzend lernen bzw. erweitern (vgl. Kap. 8.4.2);

... Wortschatz wiederholen, besser verstehen und zusätzlich lernen (vgl. ebd.);

... Hören/Hörverstehen (mit Videoaufgaben) täglich trainieren und verbessern (vgl. Kap. 8.4.3)

... Leseverstehen üben (vgl. ebd.)

Hinsichtlich der Frage, warum sie das Deutschlernen mit interaktiven Übungen als effektiv in Bezug auf den Spracherwerb eingeschätzt haben, wurden unterschiedliche Gründe genannt. Auf der didaktischen Ebene wurden interaktive Übungen als effektiv bezeichnet, weil sie auf die Lerninhalte im Präsenzkurs abgestimmt, immer mit einem unmittelbaren Feedback versehen, vielfältig und lebendig dargestellt sind (vgl. Kap. 8.3, 8.4). Davon spielt das Feedback für die Lernenden eine wichtige Rolle, wie Biechele (2003: 14) ausführt, obwohl das programmierte Feedback nur Richtig-Falsch-Wertungen gibt. Alle acht Probanden haben dieses Feedback hilfreich für ihren Prozess gefunden, weil es „bequemer“ und schneller als die Lösungsvorschläge im Buch ist und direkte Reaktion auf einzelne Eingaben gibt. Jedoch fordern ein paar kritische Lernende, dass das Feedback in Bezug auf die Fehlerantizipation flexibler zu gestalten sei (vgl. Kap. 8.3). Das bedeutet, dass die Rolle des Feedbacks von dem Lerntyp, dem Sprachniveau und den Aufgabentypen abhängig ist (vgl. auch Kapitel 2.3.3.4). Neben dem wichtigen didaktischen Bestandteil der interaktiven Übungen – „Feedback“ – machen die Ausführungen auch deutlich, dass die inhaltliche Abstimmung der interaktiven Übungen mit dem Präsenzunterricht – eine Besonderheit beim Einsatz des Blended Learning im Fremdsprachenunterricht – für die Lernenden und ihre Lernentscheidungen von großer

Bedeutung ist (vgl. Kap. 7.6.1). Vermutlich hat es diese spezifische Eigenschaft ermöglicht, dass die Lernenden das Gelernte wiederholen, verbessern und zusammenfassend lernen können.

Auf der technischen Ebene wurde diese positive Einschätzung vielfach begründet. Die neue Art und Weise des Deutschlernens hat den meisten Lernenden Spaß gemacht. Darüber hinaus konnten sie dank der Auswahlmöglichkeiten und der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit des Zugriffs ihren Lernprozess individuell gestalten. Aus ökonomischer Sicht haben einige Probanden Zeitersparnis und schnellen Zugang als wichtige Gründe für effektives Deutschlernen mit IAÜ genannt, weil sie dabei z. B. nicht schreiben mussten und alles am Computer durchführen konnten. Anschließend haben die meisten Lernenden, die das effektive Deutschlernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform positiv bewerteten, zum ersten Mal Deutsch damit gelernt und ihren Aussagen zufolge daher den neuen „Lernweg“ „interessant“ und effektiv gefunden. Dieser Effekt lässt sich in der vorliegenden Studie erkennen. Ob dieser anfänglich motivierende Effekt bei wiederholter und kontinuierlicher Nutzung abnimmt, müssen weitere Studien mit anderen Zielgruppen und Lehrkontexten zeigen (vgl. Boeckmann 2008: 114f).

Obwohl interaktive Übungen zum Deutschlernen seit mehr als 20 Jahren existieren und eher als nachteilig zum Fremdsprachenlernen angesehen werden, weil sie meistens mechanisch gestaltet sind (vgl. Kap. 2.3.3.2), zeigt die Datenanalyse, dass sie für bestimmte Phasen des Lernprozesses geeignet sein können, wie auch Biechele (2003: 13), Handt (2002: 24), Knapp-Potthoff (2007: 431) und Zeyer et al. (2016) ausführen. Dazu zählen vor allem Selbstlernphasen, das Üben rezeptiver Fertigkeiten sowie Grammatik- und Wortschatztraining (vgl. Kap. 2.3.4).

Im Hinblick auf die Schwierigkeiten lässt sich resümieren, dass es beim Lernen mit interaktiven Übungen auf der Lernplattform zum großen Teil technische und Schwierigkeiten im Aufgabenbereich gab (vgl. Kap. 8.5). Die Schwierigkeiten mit Aufgaben liegen an didaktischen Maßnahmen wie deren Anzahl im Wiederholungsteil, unangemessenen Schwierigkeitsgraden von Aufgaben und unverständlichen Anweisungen oder Layouts der interaktiven Übungen. Zwischenzeitlich haben die lange Ladezeit aufgrund der schlechten Internetverbindung und das Pop-up-Fenster viele technische Schwierigkeiten bei allen Probanden ausgelöst, was schließlich dazu geführt hat, dass einige schnell den Lernprozess mit IAÜ unterbrochen haben oder sogar ganz einstellten. Diese Analyse hat Ergebnisse der Studie von Nandorf (2003: 319) insofern bestätigt, als dass sowohl didaktische Probleme als auch technische Schwierigkeiten

eines digitalen Lernangebots den Lernprozess aus der Lernersicht beeinflussen können. Außerdem belegt das Ergebnis zu den technischen Schwierigkeiten die technischen Anforderungen der digitalen (Selbst-)Lernmaterialien von Lang/Pätzold (2002: 64): einwandfreier Erstkontakt, kurze Warte- und Ladezeit, übersichtliches Navigationsmenü, Orientierungshilfe mit Farbgestaltung und Symbolen (vgl. auch Kap. 2.3.3.3).

Insbesondere die Ergebnisse zu den Potenzialen und Schwierigkeiten im Aufgabenbereich haben die Bestätigung geliefert, dass

„der Lernerfolg weniger vom Medium selbst und seiner technischen Modernität als vielmehr von der Qualität der Aufgaben und Übungen und von den jeweiligen Inhalten abhängig sein dürfte: Inadäquate Rückmeldungen auf Lernereingaben, missverständliche Aufgabenstellungen und unverständliche Regelformulierungen lassen die Motivation der Nutzer schnell sinken.“ (Knapp-Potthoff 2007: 432)

Die Auswertung der Ergebnisse belegt, dass nicht nur Rückmeldungen/Feedback und die Aufgabenstellungen (Arbeitsanweisungen), sondern auch die Anzahl der Aufgaben und ihr Schwierigkeitsgrad zur Qualität der interaktiven Aufgaben und Übungen gehören (vgl. Kap. 8.2). Durch eine große Auswahl von Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden kann individuelles Lernen besser gefördert werden und die Motivation bei einzelnen Lernenden demnach nicht so schnell sinken. Somit können Lernende in der Selbstlernphase besonders Normenschränken überwinden, wodurch ihr Lernerfolg besser gewährleistet werden kann (vgl. Kap. 2.2.2.3).

Die konkreten Konsequenzen für den Einsatz der IAÜ im DaF-Unterricht werden in Kap. 10.2 näher beschrieben, wobei auch Optimierungsvorschläge für einzelne Aspekte der IAÜ gemacht werden

9 Kooperatives Deutschlernen mit Wiki

In Kap. 2.2.2 der vorliegenden Arbeit war bereits festzustellen, dass das Fremdsprachlernen mit Hilfe von digitalen Medien die Zeit- und Normschränke überwinden kann und dass die KTN dadurch neue Lernmöglichkeiten, besonders bezüglich der Kommunikation und der Kooperation gewinnen können. In Kap. 2.4 und 3.2.4.3 wird angesprochen, dass das kooperative Deutschlernen mit Wiki Mehrwerte zum Deutschlernen im Rahmen des BLK bringen, indem Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten mittels Wikis erweitert werden können und Wiki-Aufgaben sinnvoll mit dem Präsenzunterricht verknüpft sind.

Als ein wichtiger Bestandteil im BLK wurde Wiki kombiniert mit dem Präsenzunterricht in zwei Aufgaben eingesetzt. In Kap. 7.6.3 wurde bereits belegt, dass die KTN der beiden Gruppen in allen Arbeitsphasen mit Wiki (Planung, Verfassung der Wiki-Beiträge und Präsentation) Gelegenheiten zur Kooperation, Interaktion und Kommunikation erhalten haben und dadurch nicht nur ihre Deutschkenntnisse bzw. ihre Sprachfertigkeiten, sondern auch die Kooperations-/Teamfähigkeit verbessert haben. Diese Möglichkeiten werden von den beiden Gruppen als positiv aufgenommen und von vielen als ein wichtiger Grund für ihre Akzeptanz angegeben (vgl. Kap. 7.7.2). Die Einschätzungen in Kap. 7 gelten im Sinne von der Gesamtbewertung des Deutschlernens mit der Online-Phase. Im vorliegenden Kapitel handelt es sich mehr um die konkreten Lernprozesse mit Wiki und um die detaillierte Bewertung der vietnamesischen KTN zum Deutschlernen mit Wiki. Vor allem sind die Fragen nach dem subjektiven Wahrnehmen der (vietnamesischen) KTN mit den Wiki-Aufgaben im Rahmen des BLK interessant.

Um den Lernprozess mit Wiki konkret und nachvollziehbar darzustellen, werden der Umgang mit Wiki-Aufgaben sowie die Beurteilung dazu dargestellt. Danach widmet sich das Kapitel den drei zentralen Aspekten in der Diskussion über Deutschlernen mit Wiki: Veröffentlichung, Förderung des Spracherwerbs, Gruppenarbeit. Während der Datenanalyse und -interpretation, werden acht Probanden der Gruppe I wie im Kapitel IAÜ größtenteils fokussiert. Weil Wiki als eine kooperative Lernaufgabe gestaltet ist, ist es deswegen wichtig, nicht nur Daten der Kerngruppe, sondern auch an manchen Stellen die Partnerperspektive miteinzubeziehen, um das beobachtete Phänomen bzw. die Gründe konkreter darzustellen (vgl. Kap. 6.4.2.1).

9.1 Umgang

Aufgrund der passiven Lernkultur der vietnamesischen KTN; werden die beiden Wiki-Aufgaben als „obligatorische Aufgaben“ in der Online-Phase mit der Erwartung angeboten, dass viele KTN an der Aufgabenbearbeitung beteiligt sind. Die Übersicht von Lernaktivitäten in Anhang 09 und die Analyse des Deutschlernens mit obligatorischen Aufgaben in Kap. 7.6.2.3

zeigen deutlich, dass 40 von 45 KTN zumindest eine Wiki-Aufgabe gelöst haben. Nicht wenige KTN haben das Deutschlernen mit Wiki-Aufgaben positiv und sogar als ein schönes Erlebnis wahrgenommen.

Aus der Tabelle in Anhang 15 entnommen, haben sechs von acht KTN der Gruppe I zwei Wiki-Aufgaben gelöst. WH09 und WH10 haben nur die erste Wiki-Aufgabe bearbeitet, weil es anscheinend nicht mit der Gruppenzusammensetzung und -arbeit funktioniert hat. Außerdem ist es merkwürdig, dass die Gruppenmitglieder im Präsenzunterricht an einem Tisch sitzen und die Gruppenzusammensetzung/-bildung in den beiden Wiki-Aufgaben stabil bleibt. In Bezug auf die bearbeiteten Themen, wurden die Themen „Schloss Belvedere“ in der ersten Aufgabe und „Tet-Fest“ in der zweiten Aufgabe von zwei Gruppen zufällig ausgewählt.

9.2 Beurteilung zu Wiki-Aufgaben

Im Rahmen des BLK werden Wiki-Aufgaben vom vorhandenen Moodle-Kursraum des Lehrwerks Studio d adaptiert, die sich mit den Inhalten des Präsenzunterrichts abstimmen, und zwar „Weimar“ und „Feste“. In Kap. 5.2.4.2 werden Wiki-Aufgaben als Projektaufgaben zum landeskundlichen Lernen beschrieben und am Ende der Einheit 8 und Einheit 10 eingesetzt.

Die Aussagen bzw. Beurteilungen der Lernenden zu der Wiki-Aufgabe stammen aus Evaluationsbögen am Kursende, ausgefüllten Lernprotokollen, Mini-Interviews nach der Aufgabenbearbeitung und aus Leitfadeninterviews nach dem Kurs (vgl. Kap. 6.3.2). In Evaluationsbögen wurden die Kursteilnehmer befragt, wie sie (Wiki-)Aufgaben zum kooperativen Lernen finden und wie sie Deutschlernen mit Forum und Wiki in der Lernplattform und mit dem Internetprojekt im Kurs beurteilen. Sechs von acht Probanden (IP7, IB1, IB4, IB5, IB12, IB10) haben Wiki-Aufgaben auf der Lernplattform mit sehr gut und IP10 mit gut beurteilt. Währenddessen findet IH9 diese Aufgaben qualitativ „durchschnittlich“. Ihre Beurteilungen sind anhand ihrer Notizen in Lernprotokollen und ihrer Antworten in Interviews zu untermauern und zu begründen. Diejenigen, die positive Beurteilungen gegeben haben, haben unterschiedliche Gründe dafür genannt:

IP7: „Nhiều từ mới“	IP7: „viele neue Wörter“
IB1: “có thể hiểu thêm về bài 8 tuy nhiên vẫn chưa chọn lọc được thông tin trong bài Besichtigung” “thấy rất thú vị với bài tập thuyết trình.” “Bài tập lập kế hoạch Besichtigung giúp tôi làm quen với kỹ năng thuyết trình.” “Tôi thấy rất thú vị khi được luyện kỹ năng thuyết trình”	IB1: konnte mehr über das Thema in der Einheit 8 erfahren, allerdings noch nicht für das Thema „Besichtigung“ konsultieren. „finde die Präsentation aufgabe interessant“ „Die Aufgabe ‚Besichtigung‘ hat mir geholfen, die Präsentationstechnik kennen zu lernen.“ „Ich finde es interessant, die Präsentationstechnik zu trainieren.“
IB4: „vốn từ chưa nhiều, phát âm sai, bài thuyết trình thú vị“# „luyện được khả năng thuyết trình“ „biết thuyết trình về 1 địa danh“ „Bài phát biểu: Thú vị, luyện khả năng nói trước đám đông“	IB4: „noch nicht umfangreicher Wortschatz, mangelhafte Aussprache, interessante Präsentation aufgabe“ „konnte Präsentationstechniken trainieren „, „weiß, wie man in Sehenswürdigkeit präsentiert“ „Die Präsentation: Interessant, man kann die Rede vor dem Publikum üben“
IB5: „khó khăn trong cách dựng câu, phát âm chưa chuẩn và trình bày còn thiếu tự tin“ „kỹ năng nói kém, phát âm sai nhiều“ „kỹ năng thuyết trình về một chủ đề còn chưa tốt.“ „kỹ năng nói còn kém nên bài thuyết trình không được tốt.“ „muốn có thêm nhiều bài tập như vậy“	IB5: „Schwierigkeit bei der Satzbildung, mangelhafte Aussprache, nicht selbstbewusst beim Präsentieren [Das hat mir in dieser Lektion gar nicht gefallen] „nicht ausreichende Sprechfertigkeit, zahlreiche Aussprachefehler“ „d noch nicht beherrschte themenbezogene Präsentationstechnik“. „nicht ausreichende Sprechfertigkeit war der Grund für die nicht so gelungene Präsentation“ „wünscht sich mehr solche Aufgaben“
IB12: „thú vị (còn hạn hẹp về vốn từ)“ „mang đến nhiều điều lạ lẫm, hứng thú, đặc biệt phần thuyết trình làm nhóm“	IB12: „interessant (begrenzter Wortschatz)“ „habe viel Neues, mir noch Unbekanntes erlebt, Spaß, besonders die Präsentation aufgabe "
IP10: „Ừm, rất hay (cười) nhưng mà... „ IP10: „Em thấy mới lạ (cười), em chưa được làm như thế bao giờ.“ IP10: “Tạo cho em sự tự tin.” IP10: “Em luyện được khả năng nói trước mọi người, trước đám đông.” IP10: “Ừm, bài tập trên đây là yêu cầu mình phải search trên mạng (I: ừ), em biết tìm những thông tin, thông tin tiếng Đức ở trên mạng nhiều hơn, biết chất lọc nó ra.” IP10: “Em thấy nó vẫn chưa bằng là mình làm bài tập trực tiếp, tại vì mình, ở đây thì em viết ra, em hay làm hai người nên là ít có thể sửa sai cho nhau.” IP10: “Em thấy thế, chắc tại bọn em chưa làm hiệu quả.” IP10: “Của bọn em hơi sơ sài.”	IP10: „Ähm, sehr interessant (lachend), aber IP10: „Ich finde es neu (lachend), ich habe so was noch nie gemacht.“ IP10: „Es hat mich selbstbewusst gemacht“ IP10: „Ich konnte meine Sprechfertigkeit vor den anderen, vor dem Publikum trainieren.“ IP10: „Ähm, bei dieser Aufgabe ist erforderlich, dass man im Internet recherchieren muss (I: ja ich habe dabei gelernt, wie man deutschsprachige Informationen im Internet finden und filtern kann.“ IP10: „Ich finde, es ist noch so [gut] wie bei der direkten Zusammenarbeit, weil meinetwegen, dort muss ich schreiben, wir haben zu zweit gearbeitet, deswegen konnten wir gegenseitig nur selten korrigieren.“ IP10: „Ich finde so, vielleicht weil wir noch nicht effektiv gearbeitet haben.“ IP10: „Unsere Präsentation ist noch nicht informativ/informationhaltig.“
IB10: Nếu mà bài nói về phần thuyết trình thì, thực ra bài đấy thì em cũng thích nhưng mà việc nói của em là kém nên lúc mà nói cái đấy thì hơi khó với em (I: ok), nhưng mà nếu bảo thích thì vẫn muốn làm mấy bài đấy để ... #00:17:49-1#	IB10: Was ich zu der Präsentation sagen wollte, eigentlich mag ich sie auch. Aber ich war nicht gut in Sprechen, deshalb war das Präsentieren etwas schwierig für mich (I: Ok), im Großen und Ganzen wollte ich solche Aufgaben machen, um ...

Auszug 9-1: Kommentare zu Wiki-Aufgaben der Gruppe I mit positiven Beurteilungen in ihren Lernprotokollen und Interviews

In den meisten Kommentaren der KTN in Auszug 9-1 ist klar zu erkennen, dass die meisten Lernenden der Gruppe I Wiki-Aufgaben sehr gut/gut gefunden haben, weil diese für sie interessant sind und ihnen Spaß bereitet haben. Durch diese Aufgabe können sie besonders ihre Sprechfertigkeit vor der Lernergruppe trainieren bzw. die Präsentationstechniken kennen lernen. Daneben können sie aufgrund der Internetrecherche zu einem landeskundlichen Thema Lerninhalte in der bearbeiteten Einheit besser/mehr verstehen und dadurch viele neue Wörter und viel Neues kennen lernen. Bei IP10 ist es verständlich, dass IP10 die Wiki-Aufgaben mit nur „gut“ beurteilt hat. Einerseits findet IP10 die Wiki-Aufgabe gut, weil sie interessant ist und IP10 ermöglicht hat, selbstbewusst zu präsentieren bzw. das Sprechen vor der Lernergruppe zu üben. Andererseits ist das Deutschlernen mit Wiki für IP10 nicht effektiv beim Deutschlernen, direkt mit anderen Lernenden im Präsenzkurs, da IP10 und sein Lernpartner nicht effektiv genug miteinander gearbeitet haben und deswegen nur selten sich gegenseitig korrigieren können.

Interessant ist es, in Auszug 9-1 zu beobachten, dass nicht nur IB10, sondern auch IB1, IB5, IB12 die Wiki-Aufgabe als eine Präsentationsaufgabe wahrgenommen haben, wobei die mündliche Präsentation häufiger als die schriftliche Verfassung der Wiki-Beiträge von den vier KTN angesprochen wurden. Für sie ist die Möglichkeit, Deutsch freizusprechen bzw. ein Thema auf Deutsch vor dem Kurs zu präsentieren, sozusagen ein neues und schönes Erlebnis, welches auf sie einen starken Eindruck gemacht hat. Im Interview hat IB10 sich nicht daran erinnert, was die Wiki-Aufgabe war. Jedoch kann er sofort merken, wenn Wiki-Aufgaben mit der Präsentation erwähnt werden. Für IB10 ist Wiki-Aufgabe, aufgrund seiner schwachen Sprechfertigkeit, zwar schwierig, aber er mag diesen Aufgabentyp und wollte die in der Zukunft weiter üben.

Diese Wahrnehmung der KTN entspricht teilweise der Funktion der Online-Phase im Rahmen des BLK, und zwar zur Ergänzung des Präsenzkurs (vgl. Kap. 5.2.1). In diesem Fall heißt das, dass solche Präsentationsaufgaben bzw. Möglichkeiten zum freien Sprechen kaum im Präsenzunterricht vorhanden sind. Aus diesem Grund werden die Präsentationserlebnisse mit Wiki von den KTN positiv bewertet.

Die Beurteilung der KTN zu Wiki-Aufgaben steht in der Regel im engen Zusammenhang damit, welche Potenziale die Probanden beim Deutschlernen mit Wiki gefunden, was sie durch diese Aufgabe gelernt, wie erfolgreich sie die Aufgabe gelöst haben und welche Schwierigkeiten sie dabei hatten. Ob durch mehr Potenziale die Schwierigkeiten überwiegen, ist selbstverständlich

entscheidend für ihre Beurteilung. Im Fall von IH9 liegt seine wenig positive Meinung vermutlich an den vielen Schwierigkeiten, auf die er beim Deutschlernen mit Wiki gestoßen ist.

<p>„IH9: Bài đấy cũng hơi là khó bởi vì nêu mà đề, mà dùng vốn từ của mình để nói hết những cái như kiểu lịch sử hay là về cái địa điểm đấy (I: ừ) thì mình chưa có đủ vốn từ mình để nói (I: ừ) cho nên là thuật lại theo từ ngữ của mình thì nó hơi bị, nó hơi bị tù tù và nghe nó không hay ý ạ. I: Hơi bị gì? IH9: Nó kiểu bị (cười), nói chung là nó không thoát ý a. (hs01 e08 mih09: 18-20)“</p>	<p>„IH9: Die Aufgabe war etwas schwierig, als ich historische Orte oder Sehenswürdigkeiten detailliert präsentieren musste, (I: Ja) dann reichte mein Wortschatz nicht aus (I: Ja) deswegen waren meine eigenen Wörter irgendwie nicht treffend und es hörte sich nicht schön an I: Was meinst du? IH9: Es war wie (lachend), generell wurde das Gemeinte nicht genau formuliert.“</p>
<p>“IH9: mỗi bài Wiki account nào tạo ra thì chỉ account đó có quyền sửa, tránh người khác vào làm hỏng”</p>	<p>IH9: „Nur derjenige Wiki-Account/-Benutzer, der den Wiki-Text angelegt hat, darf ihn bearbeiten. Dies sollte verhindern, dass andere den Text kaputt machen.“</p>
<p>„IH9: Về việc làm nhóm online thì có nghĩa là làm mấy bài thuyết trình đấy ạ? (I: ừ, ừ) Em thấy thì (cười), bởi vì cái, em hay làm với chị WH10 mà chị ý thì kiểu không giỏi những cái kiểu công nghệ như thế này (I: ừ), thì có nghĩa là tất cả sẽ bị phụ thuộc vào em (cười) (I: ok (cười)), cho nên là em cảm thấy hơi là áp lực nếu mà mình kiểu. [...] thì có nghĩa là em sẽ vừa cảm thấy có áp lực một tí bởi vì chị WH10 thì mong chờ vào em (cười) (I: à, ok), [...] „</p>	<p>„IH9: Meinen Sie mit der Online-Gruppenarbeit die Präsentationsaufgabe?? (I: ja, ja) Ich finde (lachend), wegen des, also habe ich oft mit der WH10 zusammengearbeitet, die sich mit solcher Technik nicht so gut auskennt (I: Ja), deshalb war sie absolut von mir abhängig (lachend) (I: Ok), ich hatte etwa das Gefühl, unter Druck zu stehen, wenn ich [...] das heißt, ich habe deshalb ein bisschen Druck wahrgenommen, weil die WH10 das von mir erwartet hat (I: ok) [...]“</p>

Auszug 9-2: (Durchschnittliche) Beurteilung der IH9 zu der Wiki-Aufgabe wegen der Schwierigkeiten mit der Ausdrucksfähigkeit, mit der Gruppenarbeit und mit der Technik

In Auszug 9-2 werden die vier Schwierigkeiten von IH9 genannt, die zu seiner Unzufriedenheit mit der Wiki-Aufgabe führen können. Diese Schwierigkeiten beziehen sich auf unterschiedliche Dimensionen bei der Bearbeitung der kooperativen Wiki-Aufgaben:

- inhaltlich-methodische Dimension: die Lernenden müssen gründliche Vorbereitung auf Recherche und Verfassen von Wiki-Beiträgen machen, indem sie gesuchte Informationen/Webseiten auf Deutsch lesen, wichtige Informationen, Inhalte einsammeln und umformulieren. An der ersten Stelle fehlt IH9 beim Verfassen der Wortschatz, sich mit eigenen Wörtern auszudrücken, sodass IH9 das Gewünschte seiner Meinung nach nicht gut und nicht angemessen zum Ausdrucken bringen konnte. Außerdem fehlen IH9 dabei noch Hinweise und Strategien, z. B. für die Lesestrategien bei der Internetrecherche, die eigentlich in seinen vorherigen Unterrichtsstunden vermittelt und geübt werden sollen;²⁹⁶

- technische Dimension: IH9 hatte Schwierigkeit mit dem Recht, dass alle seinen Wiki-Beitrag bearbeiten können;

296 Der A2.2 Kurs im Goethe-Institut ist der erste Deutschkurs von IH9. Vorher hat er Deutsch ausschließlich zu Hause selbst gelernt, wie er im Interview geäußert hat.

- Gruppenarbeit: IH9 hat Schwierigkeiten mit dem Partner, weil er zum großen Teil die Wiki-Aufgaben allein erledigen musste.

Diese Schwierigkeiten finden sich wieder auch bei anderen Lernenden, obwohl sie die Wiki-Aufgabe positiv bewertet haben. In Kap. 9.3.3 wird konkret auf diese Schwierigkeiten zu einzelnen Aspekten eingegangen. An dieser Stelle lässt sich, wie oben aufgeführt, bereits feststellen, dass die gesamte Beurteilung der sieben Probanden zu der Wiki-Aufgabe als positiv bezeichnet werden kann, obwohl nicht wenige Schwierigkeiten genannt wurden. Die positive Einschätzung steht im engen Zusammenhang mit Möglichkeiten zum mündlichen Präsentieren vor dem Kurs, welche sogar als ein Potenzial des gesamten BLK oder ein Grund für die Akzeptanz des BLK in Kap. 7.6 angegeben werden. Anhand der Bewertung der KTN, ist es dem Autorteam überwiegend gelungen, die Wiki-Aufgabe als eine ganzheitliche Projektaufgabe erfolgreich zu gestalten, wobei die schriftliche Aufgabe durch eine mündliche Teilaufgabe erweitert wird.²⁹⁷ Solche Einsatzmöglichkeiten des Wikis in Format einer Projektaufgabe sind im Fremdsprachenunterricht nicht mehr neu (vgl. Kap. 2.4.6.2). Jedoch ist bei den Wiki-Aufgaben die Kombination hinsichtlich der inhaltlichen Abstimmung, der didaktischen Methode und der Organisation zwischen dem Präsenzkurs und der Online-Phase wie in Kap. 5.2.4.2 dargestellt, sinnvoll, was zur positiven Wahrnehmung der KTN beigetragen hat.

In Kap. 2.4.5.1 und 2.4.3.3 wird bereits erläutert, dass das Deutschlernen mit Wiki sowohl Vorteile als auch Nachteile aufweist. Einerseits eröffnet eine kooperative Wiki-Aufgabe aufgrund der intensiven Gruppenarbeit, der Veröffentlichung des Beitrags, viele Möglichkeiten zur Förderung des Spracherwerbs und zur Förderung der Schlüsselkompetenzen, welche in Kap. 7.6.3 und in Kap. 7.6.4 bewiesen wurde. Andererseits besteht die Wiki-Aufgabe als eine Projektaufgabe aus mehreren Arbeitsschritten bzw. -phasen, die unterschiedliche Zusatzkompetenzen bei den Lernenden anfordern (vgl. Kap. 2.4.3.3). Daher können einige Schwierigkeiten in einzelnen Phasen des Bearbeitungsprozesses vorkommen: Bei der Vorbereitungsphase/Recherche, bei der Verfassung sowie bei der Veröffentlichung des Wiki-Beitrags und bei der Präsentationsphase. Außerdem üben die wichtigen Faktoren der Gruppenarbeit – die Lerner, Gruppencharakteristika und der Lernkontext – ebenfalls einen

297 Es ist nicht ausgeschlossen, dass die KTN nicht nur die Präsentationsmöglichkeiten, sondern auch projektartige Gruppenarbeit sowie Förderungsmöglichkeiten, Zusatzkompetenzen bei der Wiki-Aufgabe hervorgehoben haben. In Kap. 7.6.3, 7.6.4 und 7.7.2 ist es belegt, dass Möglichkeiten zur Teamarbeit und zur Förderung des kooperativen und selbstgesteuerten Lernens entweder als Potenziale des BLK oder als Grund zum Weiterlernen mit dem BLK angesprochen sind.

großen Einfluss auf den Lernprozess mit Wiki aus. Im Folgenden wird auf die drei interessanten Schwerpunkte anhand der gewonnenen Daten eingegangen, die zum Thema „Deutschlernen mit Wiki“ gehören.

9.3 Dimension der Gruppenarbeit

Die Wiki-Aufgabe ist eine kooperative Lernaufgabe, in der die KTN in Gruppen, mit Hilfe von dem digitalen Lernwerkzeug Wiki arbeiten. Zur erfolgreichen Kooperation im üblichen Fremdsprachenunterricht sind viele Aspekte der Gruppenarbeit vorausgesetzt: Motivation bzw. Bereitschaft, Organisations- und Managementstrategien und soziale Kompetenzen, Lernkultur, Aufgabenstruktur und Gruppenbildung (vgl. Kap. 2.4.3). Im Kontext des kooperativen Lernens mit digitalen Medien laufen die Kommunikation und Kooperation über digitale Medien, was nicht nur die genannten Voraussetzungen anfordert, sondern gleichfalls andere medienbezogene Faktoren berücksichtigt. Bevor Potenziale und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit Wiki erleuchtet werden, ist es notwendig, den kooperativen Lernprozess und seine relevanten Aktivitäten, Aspekte und Faktoren darzustellen. Dadurch können die subjektiven Einschätzungen der KTN zum Deutschlernen mit Wiki besser nachvollzogen werden, weshalb Triangulation im vorliegenden Projekt zum Einsatz kommen soll (vgl. Kap. 6.1.3).

Im vorliegenden Unterkapitel 9.3 wird die Gruppenarbeit beim Deutschlernen mit Wiki untersucht. An der ersten Stelle soll der Arbeitsprozess zwischen acht ausgewählten Probanden (Sampling) und ihren Mitlernenden ermittelt werden, und zwar wie sich die Gruppen gebildet haben, wie sie das Thema ausgewählt und die Arbeit verteilt haben, welche Werkzeuge sie für die Kommunikation benutzt haben und wie kollaborativ sie Wikis geschrieben haben. Vor dem Hintergrund dieser Arbeitsprozesse wird darauf eingegangen, welche Potenziale und Schwierigkeiten beim kooperativen Lernen entstanden sind. Im Anschluss soll der Frage nachgegangen werden, wie diese Potenziale und Schwierigkeiten aus der Lernerperspektive das Deutschlernen mit Wiki beeinflussen.

9.3.1 Prozess der Gruppenarbeit

9.3.1.1 Gruppenzusammensetzung

In Kap. 9.1 wurde der erste Blick vom Umgang mit Wiki-Aufgaben aufgezeigt, welche Lernenden welche Wiki-Beiträge verfasst haben. Als ein zentraler Aspekt der Gruppenarbeit kann die Gruppenbildung einschließlich der Gruppengröße, Heterogenität der Gruppenmitglieder (z. B. Persönlichkeit, Fähigkeit, Verantwortung, Motivation) den

Gruppenprozess erheblich beeinflussen (vgl. Kap. 2.4.4.2). Aus diesem Grund wird detaillierter darauf eingegangen, wie die Gruppen entstanden sind.

Sampling	IP7 ›	IP10	IH9 ›	IB1	IB4 =	IB5 ›	IB12 =	IB10
Partner	WP11	WP8 ›	WH10	WB13 ›	IB12	WB2 (B19)	IB4	WB3 › (B20)

Tab. 9-1: Gruppenzusammensetzung der KTN in der Gruppe I

„›“: seine Deutschkenntnisse sind meiner Ansicht nach besser als der Mitlernende eingeschätzt;

„=“: ihre Deutschkenntnisse sind meiner Ansicht nach ungefähr gleich eingeschätzt

Tab. 9.-1 zeigt, dass sechs von acht Gruppen der Gruppe I aus zwei Mitgliedern bestehen, nur die Gruppe von IB5, WB2 (B19) bildet drei Personen, wobei B19 sich fast gar nicht an der Gruppenarbeit beteiligt hat, weil sie keinen Laptop mit Internetanschluss besaß. Alle acht Gruppen lassen sich von Gruppenmitgliedern bilden, die im Präsenzunterricht an einem Tisch sitzen. Wahrscheinlich aus diesem Grund bleibt die Gruppenzusammensetzung in den beiden Wiki-Aufgaben unverändert. Außer der Gruppe von IB10, sind Gruppenmitglieder anderer Gruppen weiblich. Bei der Gruppe I tendieren die KTN, Lernpartner und -partnerin mit demselben Geschlecht auszuwählen²⁹⁸. An der jeweiligen Gruppe ist es aus meiner Beobachtung und Bewertung sichtbar, dass ein Mitglied bei sechs Gruppen im Hinblick auf Sprachstand und Fremdsprachenlernerfahrung besser als das andere ist. Ausschließlich sind Sprachkenntnisse der IB4 und IB12 ungefähr gleichmäßig eingeschätzt, was ihrer eigenen Selbsteinschätzung am Kursbeginn entspricht.

Die Gruppengröße ist für die ganze Gruppenarbeit von großer Bedeutung, weil dies das Verhalten der Gesamtgruppe, den Kooperativitätsgrad in allen Phasen bzw. auf unterschiedlichen Ebenen bzw. fünf Basiselementen, Bedingungen des kooperativen Lernens beeinflusst und entscheidet (vgl. Kap. 2.4.4.2). In diesem Fall hat die ziemlich kleine Gruppengröße von zwei Lernenden den Vorteil²⁹⁹, dass sie auf bestimmte komplexe Aushandlungsprozesse innerhalb der großen Gruppen verzichten können. Allerdings können die Bedeutung der positiven Interdependenz und der Grad der Abhängigkeit erhöht werden:

²⁹⁸ Bei anderen KTN ist es auch der Fall, dass die KTN an einem Tisch im Präsenzkurs eine Arbeitsgruppe mit Wiki gemeinsam bilden (vgl. Anhang 15). Bezüglich des Geschlechts ist es allein in der Lerngruppe der ersten Hauptstudie anders, dass zwei Gruppen aus männlichen und weiblichen KTN zusammengesetzt sind.

²⁹⁹ Gegenüber der Gruppenarbeit ab drei Mitglieder hat die Partnerarbeit nach Haß (2017: 308) den Vorteil, dass die Sprechzeiten bei der Partnerarbeit höher als bei der Gruppenarbeit ist und dass die Partnerarbeit „keine so große Einübung“ benötigt.

Ohne die aktive Teilnahme sowie die individuelle Verantwortung des einzigen Mitlernenden, muss der andere die Aufgaben alleine lösen und dementsprechend kann die Zusammenarbeit scheitern, wie IH9 bei der Gruppenarbeit mit WH10 erlebt hat:

„IH9: Em cũng muốn làm nhiều nhưng mà nó có nghĩa mình không chỉ dừng lại ở một cái presentation (I: ừ), hoặc là cái nhóm của mình nó sẽ được mở rộng ra và mỗi người sẽ có nhiều việc phải làm hơn (I: ừ), mọi người biết mình phải làm gì (I: ừ) và có nhiều kĩ năng hơn một tí, có nghĩa là mình mà làm việc với những cái người mà biết mình phải làm gì hoặc trao đổi với nhau thì dễ hơn là em làm việc với một người mà không biết gì công nghệ. (hs01 leitfaden h09: 73)“

[IH9: Ich wollte auch mehr machen, das heißt aber nicht aber es sollte sich nicht nur auf eine Präsentation beschränken (I: ja), eine Möglichkeit wäre, eine größere Gruppe zu bilden und jedem Mitglied mehr Arbeit zuzuteilen (I: Ja), jeder weiß, was er machen soll (I: Ja) und soll etwas mehr können, das heißt, es fällt mir einfacher, wenn ich mit denjenigen zusammen arbeite, die schon Ahnung haben oder mit mir austauschen können, als wenn ich mit einer Person arbeite, die gar keine Ahnung von Technik hat.“]

IH9 und sein Partner sind neu im Kurs und sitzen zufällig nebeneinander. Wie IH9 im Interview ausgedrückt hat, mag er seinen Partner nicht, jedoch muss er mit ihm eine Gruppe bilden, weil die anderen Kursteilnehmenden sich bereits kennen und miteinander arbeiten wollten. Demnach besteht es für IH9 und seinen Partner keine andere Auswahlmöglichkeit. In seinen Aussagen formuliert IH9 explizit, dass er sich eine größere Arbeitsgruppe wünscht. Diese Gruppe soll die Mitglieder umfassen, die mit Arbeitstechniken, besonders Techniken, Fertigkeiten des kooperativen Lernens, sowie mit technischen Kenntnissen ausgerüstet sind. Seine Meinung widerspricht den gerade genannten Vorteilen der Partnerarbeit gegenüber der Gruppenarbeit und eröffnet damit gleichzeitig die Diskussion um die Nachteile der Partnerarbeit, welche sich auf die zentralen Basiselemente beziehen, und zwar die positiven Wechselbeziehungen und individuelle Verantwortlichkeit (vgl. Kap. 2.4.1) In diesem Fall ist IH9 ausschließlich von WH10, von seiner Beteiligung an der Kooperation, abhängig. Falls er noch ein anderes Gruppenmitglied mit den von ihm gewünschten Eigenschaften hätte, hätte die Kooperation funktioniert. Die größeren Gruppen ermöglichen, nach Jacobs (2006: 32), die Vielfalt von verfügbaren Fertigkeiten, Strategien, Vorwissen sowie von Meinungen bzw. Ideen der Zugehörigen.

Außerdem ist es durchaus denkbar, dass das Hauptproblem der IH9-Gruppenarbeit nicht an der Gruppengröße bzw. an der Partnerarbeit, sondern mehr an der Gruppenbildung der Heterogenität der Gruppenmitglieder liegt. IH9 und WH10 unterscheiden sich nach ihren Selbsteinschätzungen in Anhang 16 in Bezug auf Deutschkenntnisse, Motivation, kooperative Lernkompetenz und Mediennutzung nicht stark. Die Unterschiede zwischen IH9 und WH10 bestehen darin, dass IH9 besser als WH10 selbst lernen kann und über etwas mehr Erfahrungen mit dem Online-Lernen, mit der Mediennutzung, verfügt und deswegen besser mit Medien und Technik umgehen kann.

Insgesamt spielt die Sitzordnung im Präsenzunterricht, wie dargestellt, bei der Gruppenzusammensetzung in den Wiki-Aufgaben eine wichtige Rolle. Diese Gewohnheit der Gruppenbildung existiert vermutlich nicht nur bei den vietnamesischen Lernenden und ist meines Erachtens verständlich: Sie kennen sich besser aus und erwarten eine gute Zusammenarbeit. Dieses Argument kann mit Jacobs (2006: 32) unterstützt werden: Die Lernenden wählen Partner mit ähnlichem Arbeitsstil und diejenigen, bei denen sie sich bei der Zusammenarbeit wohl fühlen. Ich gehe davon aus, dass die meisten KTN sich seit einiger Zeit kennen und deswegen wissen, mit wem sie im Präsenzunterricht (gern) lernen und weiter bei der Gruppenarbeit mit Wiki arbeiten können.³⁰⁰ Es ist nur erstaunlich, dass fast alle Gruppen bei den beiden Wiki-Aufgaben gleich bleiben. Auch, wenn die KTN (z. B. WB6) in der ersten Wiki-Aufgabe nicht zufrieden mit der Gruppenarbeit bzw. mit dem Gruppenmitglied sind, haben sie sich nicht einen anderen KTN für die Gruppenarbeit in der zweiten Wiki-Aufgabe ausgesucht. Es ist nicht bekannt, ob sie die Gruppenbildung ändern wollten und konnten.

Auf dem ersten Blick unterscheiden sich die Mitglieder der meisten Arbeitsgruppen in Tab. 9-1 bezüglich der Deutschkenntnisse nicht besonders stark.³⁰¹ Anhand ihrer Selbsteinschätzungen in Anhang 16 ist zu erkennen, dass ihre Selbsteinschätzungen zu den relevanten Aspekten³⁰² zur digitalen Kooperation (mit Wiki) in Kap. 2.4.4.2 und 2.4.6.5 unterschiedlich sind. Die Heterogenität ist ziemlich hoch bei folgenden Schwerpunkten: Selbstlernen (5/7 Gruppen), Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenlernen im Internet vor dem Kurs (4/7 Gruppen).³⁰³ In Bezug auf Computerkenntnisse, ist es allein in der IB10-Gruppe anders: Während IB10 nur seine Fertigkeit zur Internetrecherche gut bewertet, werden Computerkenntnisse in allen Fertigkeiten von WB3 mindestens selbst mit gut eingeschätzt. Die Heterogenität der Gruppenmitglieder ist in Kap. 2.4.4.2 als ein wichtiger Aspekt für eine erfolgreiche Kooperation angesehen. Im vorliegenden Kapitel ist es interessant zu fragen, ob und wie die

300 Viele KTN besuchen mindesten einen Deutschkurs oder sogar drei Deutschkurse (von Niveau A1.1 bis A2.2) im Goethe-Institut gemeinsam.

301 Im Vergleich zu ihren Einschätzungen der Deutschkenntnisse im Anhang 16 ist es teilweise verschieden, so dass der Sprachstand der KTN inhalb einer Arbeitsgruppe ziemlich stark voneinander abweicht. Diese Einschätzungen und die Selbsteinschätzungen einiger KTN (z. B. IB12, IB10) halte ich für nicht zuverlässig. Nach meiner Beobachtung im Präsenzunterricht und meiner Bewertung ihrer Texte sind z. B. WB13 und WB3 bezüglich der Sprachkenntnisse besser als IB1 und IB10, was im Laufe der Gruppenarbeit und in der Präsentation auch zu erkennen ist (vgl. Auszug 9-31, Auszug 9-23, Tab. 9-8).

302 Diese Aspekte sind Persönlichkeit, Fertigkeit, Fähigkeit und Verantwortung (vgl. Kap. 2.4.4.2 und 2.4.6.5).

303 Vgl. auch Auszug 7-1.

hohe Heterogenität der Teilaspekte, wie Kompetenz zum Selbstlernen und Zufriedenheit mit dem Fremdsprachenlernen, im Internet vor dem Kurs die Kooperation mit Wiki beeinflusst.

9.3.1.2 Arbeitsprozess und -teilung

Als der erste Arbeitsschritt gilt die Arbeitsteilung auch als eine wichtige Voraussetzung für den Arbeitserfolg und kann die Partizipation innerhalb einer Arbeitsgruppe entscheiden, wie viel Arbeit jeder leisten soll oder muss. In drei Deutschkursen der vorliegenden Untersuchung sind vier folgende Typen/Arten der Kooperation und bzw. der Arbeitsteilung zu erkennen:

- Typ 1: Aus verschiedenen Gründen muss ein Gruppenmitglied den größten Teil der Aufgabenbearbeitung übernehmen: Recherche, Zusammenfassung, Textverfassung. Das andere Mitglied ist sehr wenig daran beteiligt, z. B. WB6 und B15 (vgl. Auszug 7-15, 7-16);

- Typ 2: Jeder recherchiert und schreibt seinen Text zu ein paar vorgegebenen Inhaltspunkten aufs Papier oder am Computer. Alle Texte werden von einer „führenden“ Person eingesammelt, bearbeitet und ins Netz bzw. ins Wiki gestellt, z. B. IH9 und WH10; IB5 und WB2; IP7 und WP11 (vgl. Auszug 9-3):

- Typ 3: Jeder schreibt einen Textabschnitt zu bestimmten Schwerpunkten und stellt ihn selbst ins Netz. Da finden Kollaborationen/Kooperationen selten auf der Lernplattform statt. Weil es im ganzen Kurs nur zwei Wikis gibt und weil die meisten Gruppen zwei Mitglieder umfassen, besteht unter ihnen eine „innere“ Regel, dass jeder abwechselnd mehr Verantwortung für eine Wiki-Aufgabe trägt, z. B. IP10 und WP8 (vgl. Auszug 9-4);

- Typ 4: Jeder ist für einige Inhaltspunkte der Wikis verantwortlich und muss entsprechende Texte dazu verfassen. Allerdings versuchen sie am wenigstens, Textabschnitte des Mitlernenden zu lesen und ggfs. zu korrigieren und zu verbessern, z. B. IB4 und IB12, IB1 und WB13, B14 und WB7 (vgl. Auszug 9-5).

An den allen vier Typen ist es bemerkenswert, dass der Grad der Kooperation nicht so hoch wie gewollt/erwartet ist, um den besten Arbeitserfolg zu erreichen. Insbesondere ist beim ersten Typ fast ausschließlich eine Person an der Aufgabenbearbeitung von Anfang bis zum Ende beteiligt, z. B. bei der Gruppe von WB6 und B15 muss WB6 die Wiki-Aufgabe fast alleine lösen „WB6: *Bởi vì em thấy em vẫn phải làm nhiều*“, weil B15 keinen Computer mit Internetanschluss hatte und ab und zu krank war.

Bei dem zweiten Typ ist die Aufgabenbearbeitung hauptsächlich von einer „führenden“ Person abhängig, in diesem Fall IH9 und IB5, die sprachlich und/oder technisch besser als die anderen Mitglieder bezeichnet wurden.

<p>IH9: Dạ (I: có khó khăn gì không), lúc đầu chị ý không hiểu ý cô lắm (I: ừ), thì chị ý đưa hết cho em một đống (cười) các, kiểu các tài liệu (I: ừ), xong rồi không nhặt ra toàn từ ngữ kiểu ở đâu đâu (I: ừ) em cũng không hiểu, sau đấy em phải tự đọc xong rồi tự nhặt ý xong tự viết lại theo ý của mình.</p> <p>I: Ok, chứ bạn thảo luận lại với WH10 là WH10 phải tự rút gọn lại (IH9 cười)?</p> <p>IH9: Em cũng bảo chị ý rồi, chắc là chị ý cũng không hiểu ý em lắm hay sao ý ạ (I: ok), xong rồi chị ý còn đưa cho em cả thông tin về cấu trúc kiến trúc nhà (cười), xong em bảo "Chị ơi, không cần đâu chị ơi." (cười to) (hs01 e08 mih09: 43-46)</p>	<p>IH9: Ja (I: Gibt es Schwierigkeiten?), am Anfang hat sie (WH10) deine Meinung nicht so sehr verstanden (I: ja), dann hat sie mir eine Menge (lachend) von Materialien gegeben (I: Ja), die noch nicht sortiert sind und völlig unbekannte Wörter enthalten (I: Ja), ich habe auch nicht verstanden, danach musste ich die Texte selber durchlesen, notwendige Inhaltspunkte herausarbeiten und diese mit eigenen Wörtern umformulieren.</p> <p>I: Ok, hast du WH10 gesagt, dass sie selbst zusammenfassen musste? (IH9 lacht)?</p> <p>IH9: Ich habe ihr auch schon gesagt, aber sie hat mich nicht so ganz verstanden (I: ok), danach hat sie mir noch viele Informationen zu Architektur und Baustruktur gegeben (lachend), dann habe ich zu ihr gesagt: „Du, die sind nicht nötig.“ (laut lachend)</p>
<p>IB5: À, thì bọn em, cái bài đấy bọn em sắp xếp ra làm ba phần, thì ví dụ phần mở đầu một bạn phụ trách phần đấy, phần tìm hiểu về những cái thú vị ở đấy thì một bạn, còn phần lịch sử thì một bạn làm (I: ok). Tức là bọn em lập ra thành ba phần rõ ràng.</p>	<p>IB5: Ja, wir, diese Aufgabe (Wiki) haben wir in drei Teile eingeteilt, einer ist für den Anfangsteil zuständig, der andere für den Teil, in dem es um interessante Dinge an dem Ort geht, und den Teil über die Geschichte macht der letzte (I: ok). Das heißt, bei uns werden drei Teile deutlich voneinander abgegrenzt.</p>
<p>IP7: Dạ, không ạ, em chỉ chia ý ra, và chị ý làm phần Oeffnungszeiten, Preise, Interesse (I: Ừ, phần Interessantes), còn em sẽ làm phần Geschichte, tìm ảnh với cả sau đấy chị sẽ gửi bài cho em và em sẽ tổng hợp lại ạ (I: ừ), em sẽ ngồi sửa lại chỗ sai và</p>	<p>IP7: Nein, ich habe nur die Punkte verteilt, und sie war für Öffnungszeiten, Preise, Interesse zuständig (I: Ja, den Teil Interessantes), und ich für Geschichte und Fotos, danach hat sie mir ihre Teile zugeschickt. Ich habe dann alle Teile durchgearbeitet (I: Ja), Fehler korrigiert und</p>

Auszug 9-3: Typ 2 der Arbeitsteilung (IH9 und WH10, IB5 und WB2, IP7 und WP11)³⁰⁴

Wie IP7, IH9 und IB5 in Auszug 9-3 mitteilen, wurden die Aufgaben an die Gruppenmitglieder verteilt. Jedes Mitglied ist für die Bearbeitung einiger vorgegebenen Inhaltspunkte verantwortlich. Das heißt, sie mussten Informationen zu diesen Punkten im Internet recherchieren, zusammenfassen und Texte dazu verfassen. Danach werden die Texte an eine Person (in diesem Fall IP7, IH9 und IB5) geschickt, erarbeitet und ins Wiki gestellt. IB5 musste die Korrekturaufgaben der beiden Wikis übernehmen, weil IB5 wahrscheinlich im Hinblick auf die Deutschkenntnisse als der beste³⁰⁵ der Gruppe bezeichnet wird und gerne mit Wiki arbeitet. Während das erste Wiki nur von IP7 verfasst wurde, wurde die zweite von den beiden

304 Die Arbeitsteilung in Gruppe WB8 und WB9 in Auszug 9-7 gehört auch zum zweiten Typen.

305 Nach meiner Beobachtung gilt B5 der beste KTN im Vergleich zu WB2 und B19. Nach der B5-Selbsteinschätzung sind Grammatik und Phonetik bei WB2 gut, während Kenntnisse von B5 in allen Lernbereichen durchschnittlich von B5 selbst bewertet (vgl. Anhang 19).

bearbeitet. Allerdings musste IP7 doch den Text des WP11 korrigieren und somit die Endversion anfertigen.

Die Art der Arbeitsteilung des dritten Typen ist es bereits im ersten Schritt der Arbeitsteilung – bei der Themaauswahl – der Gruppe von IP10 und WP8 zu bemerken.

<p>IP10: Ồm, em dự định là cả hai cùng làm nhưng mà WP8 bạn, bài trước thì là em làm, còn bài này thì bạn ý bảo bạn ý làm (I: ừ) thế nên là em cho bạn ý làm, bạn có ý tưởng riêng (I: Nhưng mà hai người có thảo luận từ trước không?). Có, bọn em mới đầu định làm Weihnachten nhưng mà bạn bảo làm „Geburtstag“ nó hay hơn. (ps e10 mi IP10: 26)</p>	<p>IP10: Ähm, ich hatte vor, dass wir beide zusammenarbeiten, aber WP8, die letzte Aufgabe habe ich gemacht, dann hat sie gesagt, dass sie diese Aufgabe übernimmt (I: ja), deswegen lasse ich sie es machen, sie hat ihre eigene Idee (I: Habt ihr zuvor diskutiert?). Ja, am Anfang wollten über Weihnachten schreiben, aber sie (WP8) hat gesagt, „Geburtstag“ wäre interessanter.</p>
---	---

Auszug 9-4: Arbeitsteilung und Themaauswahl des dritten Typen bei IP10 und P 8

An den Verläufen der beiden Wikis ist erkennbar, dass IP10 und WP8 die Arbeit tatsächlich so verteilt haben, wie WP8 im Interview geäußert hat.

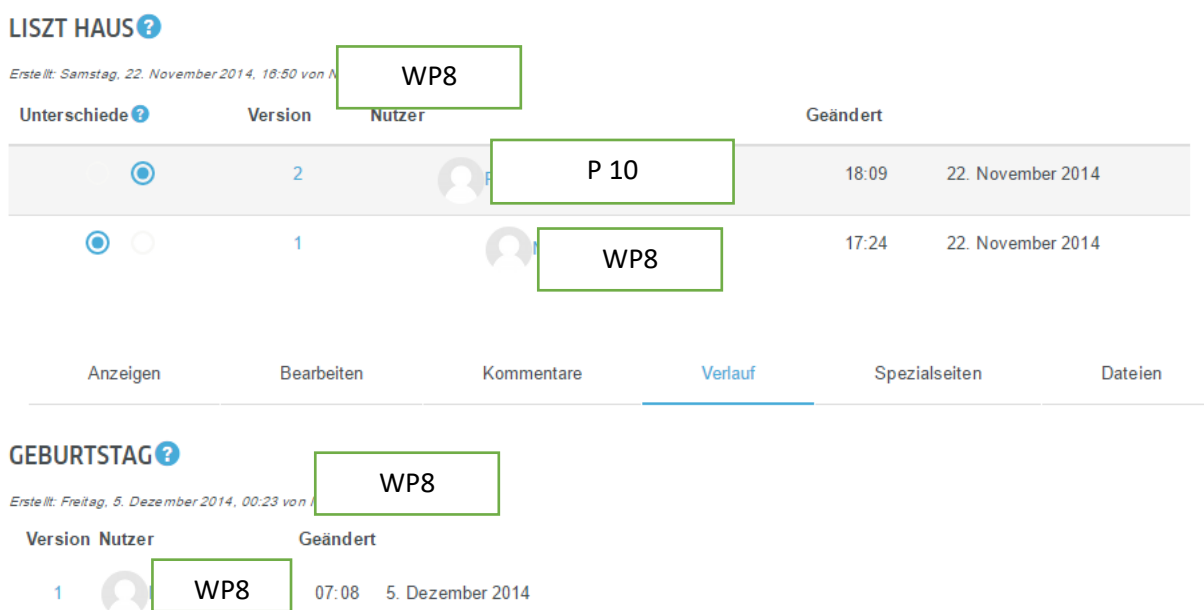


Abb. 9-1: Verlauf des ersten und zweiten Wikis von IP10 und WP8

In Abb. 9-1 ist sichtbar, dass IP10 und WP8 in der ersten Aufgabe jeweils für bestimmte vorgegebene Schwerpunkte verantwortlich sind. Dementsprechend hat jeder seinen eigenen Text ins Wiki geschrieben und nämlich eine Version bei Wiki erstellt.³⁰⁶ In der zweiten Aufgabe hat WP8 Wiki allein geschrieben, und zwar nur eine einzige Version ist auf der

³⁰⁶ In ihren Chatauszügen ist die Kollaboration auch sichtbar, dass sie jeweils für drei Inhaltspunkte des ersten Wiki-Beitrags zuständig sind (vgl. Anhang 17).

Lernplattform zu finden. IP10 ist nicht daran beteiligt, weil WP8 sich für das zu bearbeitende Thema entschieden hat.

Auch auf die Art und Weise des zweiten Typen arbeiten einige Gruppen aller drei Kurse, d. h. jeder übernimmt einen Teil der Aufgabe und schickt diesen Teil an die gruppenleitende Person, jedoch besteht bei dem vierten Typen ein Unterschied, dass jeder für die Erstellung seiner Versionen im Wiki zuständig ist. Es ist durchaus zu verstehen, dass sie Texte der Mitlernenden zumindest lesen und ggfs. korrigieren sowie verbessern³⁰⁷.

WB13: Nhung, cùng một lúc thì có gì cùng bàn luận, không thì ví dụ em sửa, chị ý không thích điều sửa đấy (I: ok) thì hôm sau chị lại sửa lại.	WB13: Aber, wenn wir zusammen daran gearbeitet haben, konnten wir darüber diskutieren und uns einigen. Sonst habe ich zum Beispiel etwas korrigiert und mein Vorschlag hat ihr nicht gefallen (I: Ok), und am nächsten Tag hat sie das noch mal korrigiert.
--	---

Auszug 9-5: Korrekturarbeit des Wikis des vierten Typen

Der Auszug 9-5 zeigt, dass IB1 und WB13 Wikis tatsächlich teilweise kollaborativ geschrieben haben. Aufgrund der Logdaten auf der Lernplattform, ist es auch sichtbar, dass die beiden Texte gegenseitig korrigiert, ergänzt bzw. umgestaltet haben. Trotzdem hat WB13 in beiden Wikis mehr Versionen als IB1 (siehe Tab. 9-2) erstellt sowie mehr Zeit dafür verbracht.

Bei den vier Typen ist zu erkennen, dass die Arbeitsteilung sich an den vorgegebenen Inhaltspunkten orientiert hat. Diese Inhaltspunkte wurden an Gruppenmitglieder gleichmäßig (vielleicht auch nicht) verteilt. Ob jedes Mitglied seine individuelle Verantwortung übernimmt und sich Mühe gibt, seine Teilleistung zu erbringen, ist eine andere Frage. Das kommt auf unterschiedliche Faktoren an, welche auf die Basiselemente und auf die Gruppenbildung bzw. die Heterogenität der Gruppenmitglieder bezogen sind. Außerdem sind andere Faktoren noch für ihre Beteiligung an der Gruppenarbeit zuständig, z. B. praktische Gründe, wie, ob sie einen Computer mit Internetanschluss besitzen oder ob sie motiviert und gesund sind, die Aufgabe zu erledigen (WB6-Gruppe in Auszug 7-15, 7-16). Im Idealfall (Typ 4) arbeiten sie gemeinsam und kollaborativ an dem Wiki. Ansonsten muss die Arbeitsteilung an der neuen Arbeitssituation angepasst werden: Ein Gruppenmitglied muss flexibel mehr oder weniger Arbeitsteile der anderen übernehmen, was ohne Zweifel den Arbeitsprozess sowie -erfolg und besonders die Einstellung des Lernpartners gegenüber dem Deutschlernen mit kooperativen Aufgaben beeinflussen kann.

307 Eigentlich gehört die Arbeitsteilung bei der zweiten Wiki-Aufgabe der Gruppe von IP7 und WP11 zu dem vierten Typ.

Anders als andere kooperative Aufgaben, ist der Sinn bzw. die Erwartung einer Schreibaufgabe mit Wiki, dass alle Gruppenmitglieder den Text gemeinsam verfassen und gemeinsam an dem Text arbeiten sollen. Dank der mehrfachen Überarbeitung, Korrektur und dem damit verbundenen stärkeren Umgang mit der Sprache, können Texte qualitativ besser sein, wobei die Lernenden von diesem gemeinsamen Schreibprozess profitieren und dabei ihre Sprachkenntnisse und -fertigkeiten verbessern können. Während die Gruppenmitglieder bei anderen kooperativen Aufgaben unterschiedliche Rollen³⁰⁸ (Checker, Befrager, Zusammenfasser, Materialmanger je nach Stärken der KTN) übernehmen oder zuweisen und entsprechende Tätigkeiten im Gruppenprozess durchführen, ist es sozusagen in der Wiki-Aufgabe allen Mitgliedern idealerweise aufgezwungen, an allen Arbeitsschritten (von Planung, Themauswahl über die Recherche bis hin zur Verfassung und Präsentation) teilzunehmen. Jedoch zeigt die Analyse der Arbeitsteilung beim ersten und zweiten Typ, dass ein Mitglied die leitende Rolle (freiwillig) übernimmt und den Gruppenprozess organisiert (vgl. Anhang 17), was für IP7, IB5 in Ordnung ist, aber IH9, WB6 nicht zufriedengestellt hat. Anhand der Lernprofilen bezüglich der Heterogenität in der Gruppe in Anhang 17, kann kein deutlicher Zusammenhang zwischen den Aspekten (Deutschkenntnissen, Schlüsselkompetenz sowie Erfahrung mit Online-Lernen und Medien) und der Arbeitsteilung festgestellt werden. Es ist diesbezüglich nur erkennbar, dass die leitende Person entweder bessere Sprachkompetenzen (IP7 und IB5) oder bessere technische Kompetenzen und Lernbedingungen (IH9 und WB6) besitzt.

9.3.1.3 Auswahl von Kommunikationswerkzeugen

Weil die kooperativen Lernaufgaben mit Wiki aus Zeitgründen sowie aus didaktischen Gründen für die E-Lernphase konzipiert wurden, sind deswegen die computergestützte Kommunikation und die Werkzeuge zu diesem Zweck im gesamten Arbeitsprozess von großer Bedeutung. Zur synchronen Kommunikation auf der Lernplattform ist die Chat-Funktion „Cafeteria (Open Chat)“ vorhanden. Außerdem wurde auch ein Klassenforum zum Informationsaustausch errichtet. Ausgenommen von IB4 und IB12, die gemeinsam wohnen und deshalb direkt face-to-face über die Aufgaben diskutieren konnten, haben fast alle Probanden andere Kommunikationswerkzeuge ausgewählt, wie z. B. Email, FaceTime, Chat und Nachricht-Funktion per Facebook (Messenger).

308 Vgl. Weidner (2011).

IB12: Không, thật ra những chủ đề mới vừa rồi thì nó vẫn còn khá là đơn giản và cô cũng gợi ý khá là nhiều thì khó khăn cũng không có, thuận lợi thì em hay làm với IB4, hai đứa ở cùng nhà nên nó cũng dễ làm việc. (Hs02 leitfaden IB12: 36)	IB12: Nein, eigentlich sind diese Themen noch ziemlich einfach und Sie (Forscherin) haben uns ziemlich viele Anregungen gegeben. Deshalb hatten wir dabei keine Schwierigkeit. Es war für mich ein Vorteil, dass B4 und ich oft zusammengearbeitet haben und dies uns umso einfacher fiel, weil wir gemeinsam eine Wohnung geteilt haben.
--	---

Auszug 9-6: Face-to-face-Kommunikation von IB4 und IB12

Da die meisten Teilnehmenden über ein Facebook-Konto verfügen, ist es verständlich, dass die meisten die Kommunikation über Facebook ausgewählt haben, wie sie mitgeteilt haben:

WB8: Thì em lên mạng tìm, em viết cho B9 (I: ừ) để B9 lọc, về thông tin hỏi B9 xem cái đấy có đúng hay không (I: ừ). B9 cũng viết ra và nói em xem cái sườn này, về đọc qua cho hiểu rồi (cười) (I: ừ). I: Thế hai bạn thảo luận với nhau như thế nào? WB8: Ở trên facebook ạ, chị ấy gửi qua cho em facebook. I: Ok, rồi, thế thì ngoài ra ..., B9 là người viết cái bản cuối cùng à? WB8: Vâng, cái bản sườn gửi gửi lên trên tường (I: đấy là B9 viết) B9 viết. (Hs02 e08 mi WB8: 26-30)	WB8: Dann recherche ich im Internet, ich schreibe B9 (I: ja), damit B9 es sortiert, und frage B9, ob es richtig oder nicht ist (I: ja), B9 hat auch geschrieben und mir gesagt, dass ich mir diesen Entwurf angucken soll, durchfliegen zum Verstehen (lachend) (I: ja) I: Dann wie habt ihr miteinander diskutiert? WB8: Auf Facebook, sie hat mir über Facebook geschickt. I: Ok, dann, außerdem ..., hat B9 die endgültige Version verfasst? WB8: Ja, diesen Entwurf auf Wiki (I: den hat B9 geschrieben) hat B9 geschrieben.
WB6: Em thấy là nếu mà học nhóm trên trang web đấy thì hầu như bọn em đều là sử dụng qua facebook để nói chuyện về cái vấn đề mình làm chứ không sử dụng cái phần trang web đấy, [...] (Hs02 leitfaden WB6: 48)	WB6: Ich finde, Wenn wir an der Aufgabe auf der Webseite zusammen gearbeitet haben, haben wir ausschließlich über Facebook kommuniziert, nicht über die Webseite, [...]
I: Tức là bọn em, lúc mà làm cùng nhau như thế là bọn em thảo luận qua cái gì? WB18: Facebook ạ.	I: Das heißt, ihr, wie habt ihr miteinander diskutiert? WB18: Über Facebook.
I: Cả hai bạn đã trao đổi hoặc là quyết định việc chọn lễ hội như thế nào? WH12: Dạ, trên facebook thôi ạ (I: à), trên facebook, vâng.	I: Wie habt ihr euch ausgetauscht und für ein Fest entscheiden? WH12: Nur über Facebook (I: Ah), über facebook, ja.
WH10: Dạ, bọn em thông qua inbox ở facebook ạ.	WH10: Ja, wir haben das über Inbox auf Facebook gemacht.

Auszug 9-7: Auswahl des Kommunikationswerkzeugs "Facebook"³⁰⁹

Der Auszug 9-7 zeigt, dass drei Arbeitsgruppen und mindestens drei andere Gruppen (in Anhang 17) per Chat in Facebook bei der Bearbeitung der Wiki-Aufgaben kommuniziert haben. Die Kommunikation über Chat-Funktion bzw. Nachrichten-Funktion bei Facebook kann für die meisten Facebook-Nutzer wahrscheinlich besonders unmittelbar schneller und weniger aufwendig laufen. Wenn sie häufig online am Computer oder mit der Facebook-/Messenger-App mit dem Smartphone arbeiten, können sie mit dem anderen Gruppenmitglied direkt chatten

309 Einige andere Arbeitsgruppen kommunizieren auch über Facebook. Beispiele für Kommunikation über Chat-Funktion in Facebook sind in Anhang 17 zu finden.

oder schnell eine Nachricht senden oder Antworten zurück bekommen. Das schnelle Tempo der Reaktion spielt in diesem Fall eine entscheidende Rolle.

In den drei Kursen der vorliegenden Untersuchung gab es nur einen Probanden, der über die Forum-Funktion auf der Lernplattform mit dem Gruppenpartner diskutiert. Auf der Lernplattform ist es sichtbar, dass nur WP11 versucht hat, im Forum mit dem Partner zu kommunizieren. Den Grund dafür hat WP11 im Interview genannt:

<p>WP11: Vấn đề đây là tại em thôi ạ, tại em về quê nên cái máy bàn ở nhà nó không viết được umlaut thế là em trao đổi với IP7 qua cái (I: forum), vâng, forum, cái này vẫn copy paste được (I: ừ), thì em viết thông tin em gửi cho IP7 để IP7 tự đánh hết vào bài ạ.</p>	<p>WP11: Das Problem lag an mir. Ich bin in mein Heimatdorf zurückgefahren und der Computer dort hatte keine Umlaut-Taste. Deswegen musste ich mit IP7 über (I: Forum), ja, über Forum kommuniziert, wo Kopieren und Hinzufügen möglich waren (I: Ja). Ich habe dann meinen Teil geschrieben und ihn IP7 zugeschickt, damit IP7 ihn noch mal in den Gruppentext auf Wiki eingeben konnte.</p>
<p>IP7: Em làm qua mạng ạ, tức là qua tin nhắn (I: ừ), trên facebook, mới cả trên cái forum của lớp ạ. (ps e08 mi p07: 29-30)</p>	<p>IP7: Ich habe im Netz gemacht, d.h. über die Nachrichten (I: ja) im Facebook, außerdem auch im Klassenforum.</p>

Auszug 9-8: Auswahl des Kommunikationswerkzeugs „Klassenforum“

Dass die Kursteilnehmer statt der Lernplattform andere Kommunikationswerkzeuge für ihre Gruppenarbeit ausgewählt haben, bestätigt die Studienergebnisse von Zibelius (2015).

“Data analysis revealed that both groups made use of opportunities to increase in-person contact in a variety of ways: additional face-to-face meetings, by travelling together and or staying in the same accommodation, the use of communication media that transport paraverbal cues (the telephone) and which thus resemble face-to-face exchanges more than chats or diary and forum entries.

A scrutiny of the data also provides evidence that group works is influenced by the way in which the members communicate.” (Zibelius 2015: 227)

In der Studie von Zibelius (2015) haben Studierende versucht, neben der virtuellen Kooperation und Kommunikation auf der Lernplattform face-to-face-Kommunikationsmöglichkeiten wie Telefongespräche zu verwenden, um Interaktionen herzustellen.

Anhand der Daten und ihrer Begründung ist es klar, dass diese Auswahl berechtigt ist. Erstens haben die KTN Kommunikationswerkzeuge aus praktischen Gründen ausgesucht, mit denen sie vertraut sind: Fast alle KTN verwenden täglich Facebook. Zweitens, die asynchrone Kommunikation wie über Einträge im Klassenforum ist zeitlich versetzt und kann die Teilnehmenden demotivieren sowie weitere Kommunikation blockieren, weil das Warten auf die Rückmeldung wegen des abwendenden Empfängers lange dauern kann, wie bei WP11 mit Klassenforum verursachen kann.

<p>WP11: Nếu mà trao đổi với bạn ở trên web thì nó cũng không thuận lợi lắm a. I: Tại sao lại không thuận lợi lắm? WP11: Tại vì có lúc em gửi tin nhắn mấy lần không được lại phải viết lại. I: À, ok. WP11: Nhưng em dùng cả facebook.</p>	<p>WP11: Es war nicht so praktisch, mit anderen auf der Webseite zu kommunizieren. I: Warum nicht praktisch? WP11: Weil es manchmal nicht mit dem Narichten-Senden geklappt hat und ich noch mal schreiben musste. I: Ja, ok. WP11: Aber ich habe noch Facebook benutzt.</p>
---	--

Auszug 9-9: Schwierigkeit mit Klassenforum von WP11

Außerdem kann die schriftbasierte Kommunikation Verständnisprobleme verursachen (vgl. Kap. 2.4.5.1). Die verwendeten Werkzeuge (Nachrichten-Konversation mit Facebook) sind auch der Fall: WB6 hat sich mehrmals über die Chat-Kommunikation mit WB15 beschwert, weil er lange auf die Reaktion von WB15 warten musste, weil er in dringenden Fällen WB15 nicht erreichen konnte und weil er Probleme mit der schriftbasierten Kommunikation hatte (vgl. Auszug 7-15, 7-16). Diese Nachteile der asynchronen Kommunikation finden sich im Email-Projekt von Tamme (2003) und in der Chat-Studie von Biebighäuser und Marques-Schäfer (2009). Trotz dieser Nachteile ist ein synchrones Kommunikationswerkzeug wie Chat für die meisten Teilnehmer mit Smartphone schneller zugänglich, was die Kommunikation dadurch beschleunigen kann und weniger technische Probleme aufzeigt.

Über Facebook hinaus hat die Gruppe von WB7 und B14 in der zweiten Hauptstudie über die App „FaceTime“ auf dem Smartphone diskutiert, weil B14 keinen Computerzugang hatte.

„B14: Bọn em dùng facetime qua iphone (I: tức là để chat trực tiếp luôn?), để mà chat trực tiếp luôn (cười).“ (Hs02 e10 mi b14: 58)

„B14: Wir haben FaceTime auf iPhone benutzt (I: zum Chatten), um direkt zu chatten (lachend).“

In dieser Gruppe ist synchrones Werkzeug – Web-Chat mit FaceTime – eine Notlösung, weil B14 keinen Computer hat. Im Vergleich zu asynchroner Kommunikation verfügt synchrone Kommunikation sowohl Vorteile als auch Nachteile. Die Reaktion erfolgt dabei in der Regel unmittelbar und die Kommunikation ist „natürlicher“. Bei Verständnisproblemen kann man sofort nachfragen.

9.3.1.4 Computergestützte Kollaboration

Als ein Modus digitalen Schreibens, wobei Texte gemeinsam erstellt und nacheinander revidiert werden sollen, ist es beim kollaborativen Schreiben erforderlich und sinnvoll, wenn die Lernenden beim Schreiben miteinander interagieren, Bedeutungsaushandlung erledigen, sich gegenseitig korrigieren und Feedback einander geben (vgl. Kap. 2.4.6.1). Die Ergebnisse einer kleinen Studie von Himpsl (2006: 131f) zeigen aber, dass die Probanden nicht wirklich kollaborativ, sondern nur kooperativ gearbeitet haben. Über die Texte wird tatsächlich

gemeinsam diskutiert, aber die Texte wurden nicht von allen ins Wiki geschrieben, sondern nur von einer Person eingetippt.

Aus praktischen Gründen haben viele in der Tat nicht gemeinsam/kollaborativ geschrieben, weil es sich so günstiger und weniger (zeit-)aufwendig darstellt. Daneben ist das große Problem beim kollaborativen Schreiben die kollektive Autorschaft, die für viele von uns eher unbekannt vorkommt und nach Rösler (2013: 257) „für viele Lerner einen endgültigeren Eindruck“ hinterlässt (vgl. Kapitel 2.4.6.5). Demzufolge gibt es eine Tendenz, dass die Lernenden wegen des großen Arbeits- und Zeitaufwandes dieses Konzept verweigern und auf die individuelle Autorschaft zurückkommen möchten.

In Kap. 9.3.1.2 ist es bereits mit dem ersten und zweiten Typen der Arbeitsteilung bewiesen, dass die Mitglieder dieser Arbeitsgruppen den Wiki-Beitrag nicht kollaborativ geschrieben haben. Im vorliegenden Kapitel wird sich mehr darauf fokussiert, wie die Kollaboration mit Wiki in der vorliegenden Untersuchung aussieht. Anhand eines Beispiels des vierten Typen von IB1 und WB13 wird gezeigt, wie die Kollaboration in dieser Gruppe erfolgt.

Die folgende Tabelle wird zeigen, wie viele Versionen die Kursteilnehmer bei jeweiligen Wiki-Aufgaben erstellt haben:

Gruppen	Anzahl der Wiki-Versionen in der Aufgabe „Weimar-Projekte“	Anzahl der Wiki-Versionen in der Aufgabe „Feste“
WB11 und WB18	7 (5 und 2)	29 (7 und 22)
WB8 und B9	3 (0 und 3)	6 (0 und 6)
WB3 und IB10 (B16)	X	4 (2 und 2)
WB3	3	X
WB7 und B14 (B20)	3 (2 und 1)	6 (1 und 5)
IB1 und WB13	10 (7 und 3)	20 (1 und 19)
WB6 und B15	10 (10 und 0)	12 (12 und 0)
IB4 und IB12	30 (23 und 7)	5 (5 und 0)
IB5 und WB2 (B19)	1 (1 und 0)	1 (1 und 0)
B17	2	1
IP7 und WP11	2 (1 und 1)	5 (1 und 4)
IP10 und WP8	2 (1 und 1)	1 (0 und 1)
IH9 und WH10	2 (2 und 0)	X
H6 und WH7	10 (5 und 5)	nur H6 und WH7

Tab. 9-2: Überblick von ausgewählten Wikis mit Versionen/Verlauf

Den Verlauf des Wiki-Verfassens in Tab. 9-2 folgend, ist eindeutig, dass sich zwei Gruppen von Lernenden beim Schreiben mit Wiki unterscheiden. Die erste Gruppe sind diejenigen Gruppenarbeiten, die teilweise Wiki-Beiträge kollaborativ geschrieben haben. Jedes Gruppenmitglied hat zumindest zwei Versionen eines Wikis bearbeitet, z. B. IB1 und WB13, WB11 und WB18. Zu der zweiten Gruppe gehören Lernergruppen, die nicht kollaborativ gearbeitet haben. Dabei hat ein Gruppenmitglied zuerst den Text auf Papier verfasst und dann diesen direkt ins Wiki eingetippt (IB5-Gruppe, WB6-Gruppe) oder jedes Gruppenmitglied hat seinen eigenen Textabschnitt geschrieben und den ins Wiki zusammengestellt (IP10 und WP8). Bei solchen Gruppen ist es schwierig, zu verfolgen, wie sie mit dem Text bzw. mit dem Wiki umgegangen sind. Allerdings zeigen das Ergebnis der zweiten Gruppe und die Studienergebnisse von Himpsl (2006), dass viele Lernende beim Wiki-Schreiben nicht kollaborativ geschrieben haben. Somit können die Lernziele „deutlich qualitativ bessere Texte“ am Ende und „Fortschritt/Verbesserung der Schreibkompetenz“ im laufenden Schreibprozess kaum erreicht werden. Ob die Gruppenarbeiten kollaborativ stattgefunden haben oder nicht, besteht dennoch bei den beiden Gruppen eine Gemeinsamkeit: Meistens war ein Gruppenmitglied zum großen Teil für jeden Wiki-Beitrag zuständig, welches deswegen beim Schreiben aktiver war bzw. das erstellte Wiki häufiger bearbeitet hat.

Hiermit stellt sich die Frage, wie zufrieden der intensive Lernende und sein Partner mit dieser „unausgeglichene Kooperation/Kollaboration“ sind und wie nützlich diese Kooperation für sie beide beim Spracherwerb erscheint. In Kap. 7.3 wird die erste Frage teilweise von IB1 und WB6 beantwortet, auf welche im nächsten Kapitel durch Antworten von weiteren KTN eingegangen wird. Der zweiten Frage soll in Kap. 9.5 nachgegangen werden.

9.3.2 Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit

Wie jede Gruppenarbeit ist es beim kooperativen Lernen mit Wiki möglich, dass typische Schwierigkeiten/Probleme entstehen können, und zwar Schwierigkeiten mit der Gruppenbildung, mit der Homogenität und Heterogenität der Gruppenmitglieder, mit der zeitlichen und örtlichen Organisation, mit der Aushandlung und Entscheidung, und zuletzt mit der Partizipation an der Gruppenarbeit (vgl. Kap. 2.4.6.4). Im vorliegenden Kapitel werden diese Schwierigkeiten geschildert, wobei ihre Gründe und Einflüsse auf den Lernprozess im Mittelpunkt stehen.

9.3.2.1 Schwierigkeiten mit der zeitlichen Organisation

Die Gruppen werden von den Mitlernenden zusammengesetzt, die nebeneinander an einem Tisch im Präsenzkurz sitzen. Weil die erste Wiki-Aufgabe erst in der zweiten Lektion des Kurses angeboten wird, kann davon ausgegangen werden, dass die Gruppenmitglieder einigermaßen gegenseitig kennengelernt haben und die Gruppenbildung somit freiwillig ist. Bei fast allen Gruppen sind keine Schwierigkeiten mit der Gruppenbildung zu erkennen. Die einzige Gruppe von IH9 und WH10 ist auf diese Schwierigkeit gestoßen, weil IH9 und WH10 neu im Kurs sind, während die anderen am letzten Kurs gemeinsam teilgenommen haben. Aus diesem Grund sind sie im Präsenzkurs an einem Tisch zusammengesessen und haben deshalb eine Gruppe gebildet. Aufgrund dieser zufälligen aber bedingten Zusammensetzung ist IH9 anscheinend nicht mit der Gruppenarbeit sowie mit WH10 zufrieden, weil diese Gruppenbildung viele andere Schwierigkeiten im Arbeitsprozess verursacht hat. Diese Schwierigkeiten werden zunächst näher beschrieben.

Da die Gruppenarbeit fast komplett in der außerunterrichteten E-Phase laufen muss, entsteht das nächste Organisationsproblem mit der Zeit, was eigentlich als Vorteil des kollaborativen Lernens mit digitalen Medien angesehen werden soll. Tatsächlich ermöglichen die internetgestützte Kommunikation und Kooperation den Lernenden, zeit- und ortflexibel gemeinsam zu arbeiten. Allerdings müssen die Lernenden gleichzeitig online anwesend sein oder zumindest sollen sie häufig im Netz erreichbar sein, damit sie im bestimmten Zeitraum miteinander kommunizieren können. Aufgrund der unterschiedlichen Routinen im Alltagsleben sind sie ebenfalls zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Netz erreichbar, was ein Hindernis das Tempo sowie die Effektivität der Gruppenarbeit darstellt.

WB13: Khó khăn là không làm cùng nhau, tức là giờ học hai người thì không giống nhau, thế là một người làm trước xong rồi người kia sửa, thực ra trước đây cũng nhắn tin bàn nhau về việc hoặc trên lớp bàn nhưng mà khi về nhà không làm cùng nhau được, chị thì làm sớm, em thì làm muộn, nói chung là ... khó khăn.	WB13: Ein Nachteil war, dass wir nicht zusammen gemacht haben, also hat jeder zeitlich anders geplant. Daher sollte der eine etwas fertig machen, und der andere sollte es korrigieren. Eigentlich haben wir versucht, uns per SMS oder während des Unterrichts über einen Termin zu einigen. Aber danach war die Zusammenarbeit zu Hause doch noch unmöglich, weil sie früh angefangen hat, und ich später. Es war wirklich ... schwierig.
WB18: Ồ, em cũng gặp một số khó khăn như là em làm với bạn WB11 thì em về lúc khoảng 9.30 (I: ừ), xong rồi hai đứa làm bắt đầu với nhau khoảng từ 11 giờ (I: ừ), làm từ 11 giờ thì đến 1 giờ bạn WB11 phải đi ngủ nhưng mà làm như thế thì chưa xong, xong rồi ngày hôm sau hai đứa phải làm tiếp nhưng mà em lại không có thời gian (I: ừ, tức là chênh lệch về mặt thời gian?), vâng ạ, xong rồi ...	WB18: Ah, ich bin auch auf einige Schwierigkeiten gestoßen. WB11 und ich haben eine Gruppe gebildet. Ich kam oft gegen 9.30 Uhr [abends] zu Hause an. Wir haben ab 11 (I: ja) uhr zusammen angefangen. Gegen eine Uhr musste WWB11 schlafen gehen, obwohl wir noch nicht fertig waren. Das bedeutet, wir mussten am nächsten Tag weiter daran arbeiten, aber ich hatte da keine Zeit (I: Ja, unterschiedliche Lernzeiten?), ja, und dann ...

<p>WB6: Bởi vì hôm thứ bảy trước khi thứ sáu về thì em báo em với B15 làm một mình vì hôm đấy bạn B9 và bạn WB8 nghỉ (I: ừ) thì thứ bảy, em chờ thứ bảy, em cũng tìm hiểu qua các cái địa danh đấy rồi, em cũng nêu ý, em cũng tìm một số địa danh, chủ đề em đề ra đấy chờ thứ bảy đến thảo luận, nhưng mà chờ đến gần như kiểu gần như đến chủ nhật thì B15 mới online với lại em đưa đề tài ấy thì B15 báo đề tài khác „Bauhausmuseum“, em thấy cái đấy cũng được thì làm một lúc thì B15 thông báo, đầu tiên trước khi làm B15 đã báo là B15 bị ốm, hai hôm nay ốm không ấy được, làm một lúc thì B15 chỉ được đưa ra, search google một số thông tin (I: ừ), B15 báo là B15 bị ốm không ngồi lâu được vì thế hôm đấy B15 cũng đến nhà bạn ngồi mạng, chứ mạng nhà B15 cũng không vào được trang web (I: ok), nhưng đến buổi tối lúc em chuẩn bị up cái bài Bauhausmuseum (I: ừ) thì gặp B9 đã up rồi, cũng chủ đề nên B15 báo em đổi đi nên bọn em lại phải làm lại từ đầu (I: ok, ok (cười)).</p>	<p>B6: Weil am Samstag, ich habe B15 am Freitag gesagt, dass wir allein arbeiten, weil B9 und B8 an diesem Tag nicht zum Kurs gekommen sind (I: ja), dann am Samstag, ich habe bis Samstag gewartet, ich habe auch diese Sehenswürdigkeiten recherchiert, ich habe einige Punkte entworfen, ich habe einige Sehenswürdigkeiten, Themen gesucht, damit wir am Samstag darüber diskutieren können, aber fast bis Sonntag war B14 erst online und ich habe diese Thema vorgeschlagen, B15 hat ein anderes Thema „Bauhausmuseum“ vorgeschlagen, ich habe es auch ok gefunden, nach einer kurzen Weile hat er mir mitgeteilt, am Anfang hat er gesagt, dass er krank war, seit zwei Tagen, und daher nichts machen konnte. Nach einiger Zeit konnte B15 über google nur etwas Informationen herausgefunden (I: Ja), B15 sagte, dass er krank war und nicht lange am Computer bleiben konnte. An dem Tag war er bei einem Freund, weil das Internet zu Hause nicht funktioniert hat (I: Ok). Als ich am Sonntagabend dabei war, „Bauhausmuseum“ ins Netz hochzuladen (I: ja), habe ich entdeckt, dass es von B9 schon hochgeladen war. Aufgrund des gleichen Themas hat B15 mir vorgeschlagen, dass wir das Thema wechseln sollten. Schließlich mussten wir von vorne anfangen (I: ok, ok (lachend)).</p>
---	---

Auszug 9-10: Schwierigkeiten mit der zeitlichen Organisation

In Auszug 9-10 ist es anzumerken, dass eine Gemeinsamkeit in allen drei Gruppen besteht: Die Gruppemitglieder hatten Schwierigkeiten mit der Lernzeit. Die Mitglieder lernten zu Hause bzw. bearbeiteten Wiki-Aufgaben zu unterschiedlichen Lernzeiten und konnten deshalb nicht immer unmittelbar miteinander kommunizieren, was WB13, WB18, WB6 nicht zufrieden gestellt hat. Es stört WB13, dass WB13 und IB1 Wiki nacheinander bearbeiten und immer die geschriebenen Texte korrigieren mussten, obwohl die Nacheinander-Bearbeitung als Grundgedanken des Wikis zur Verbesserung der Texte gilt. Trotz der Möglichkeiten zur Diskussion im Kurs oder per SmS wollte die WB13 immer noch, dass die beiden zu gleicher Zeit online anwesend sind und miteinander über die Aufgabe kommunizieren. Der Wunsch des WB13 ist einigermaßen legitim, weil die meisten Lernenden nicht mit der kollektiven, sondern mit der individuellen Autorschaft vertraut sind. Für sie ist es ungewohnt und schwierig, in die Texte der Anderen inhaltlich oder sprachlich einzugreifen, bevor die Autorin oder der Autor es erlaubt oder zumindest bevor sie darüber diskutieren können. Sogar scheint für viele aus dem asiatischen Kulturkreis als ein unhöfliches Verhalten. Damit stellt sich die Frage, wie und wann die Lernenden zu Hause miteinander kommunizieren können, wenn sie einen direkten Kommunikationsanlass wünschen. Über die asynchrone Kommunikation ist es nicht immer gelungen, weil sie häufig auf die Antworten der Anderen lange warten musste (vgl. Kap. 7-15). Bei synchroner Kommunikation ist es erforderlich, dass die beiden im bestimmten Zeitraum

für die Zusammenarbeit bereit sind. In der Gruppe von WB11 und WB18 hatten die beiden nur zwei Stunden Zeit, und zwar nachts von 23 Uhr bis 1 Uhr, zusammenzuarbeiten.

Im Falle von WB6 und B15 sind nicht zeitliche Probleme entstanden, sondern noch örtliche Schwierigkeiten, was eigentlich Vorteil der internetgestützten Kooperation sein sollte. Da B15 zu Hause nicht im Internet recherchieren konnte, musste er zu seinem Freund kommen, wobei B15 nicht lange bleiben konnte. Die Bedingungen zum kooperativen Lernen im Netz bei B15 sind sehr beschränkt und haben demnach dazu geführt, dass die Gruppenarbeit nur selten zustande gekommen ist. Im Hinblick auf die zeitliche Organisation für die Wiki-Aufgaben hat sich WB6 außerdem in einem anderen Auszug extra beschwert, dass nur kurze Zeit (zwei bis drei Tagen) für die Vorbereitung und die Aufgabenbearbeitung verfügbar ist (vgl. Kap. 5.2.4.2). Im organisatorischen Rahmen des Deutschunterrichts ist es nämlich nicht möglich, mehr Zeit für eine Wiki-Aufgabe zur Verfügung zu stellen.

9.3.2.2 Schwierigkeiten mit der gleichen Themenauswahl

In Auszug 9-10 hat WB6 noch auf ein Problem hingedeutet, und zwar Probleme mit gleicher Auswahl von Themen. Zu diesem Problem sind gegensätzliche Meinungen von Lernenden vertreten. Bei der zweiten Wiki-Aufgabe haben WB6-Gruppe und WB8-Gruppe zufälligerweise das gleiche Thema „Bauhaus-Museum“ ausgewählt. Diese gleiche Auswahl hat dazu geführt, dass WB6 ein anderes Thema von Anfang an bearbeiten musste, was ihm wahrscheinlich wieder viel Zeit gekostet hat und ihn geärgert hat. Die ähnliche Meinung vertritt auch IH9: „[...] với cả nhiều khi mà nhờ làm wiki mà trùng chủ đề với nhau thì cũng, thì em cũng không thấy hay lắm ạ“ / „[...] manchmal sind Themen von Wiki zufällig gleich, das finde ich auch nicht so schön“. IH9 meint, dass unterschiedliche Themen an die Gruppen verteilt werden sollen, damit alle gleichen Themen vermeiden können. Im Gegensatz zu WB6 und IH9 ist B14 völlig anderer Meinung zu der gleichen Themauswahl:

„B14: Có chứ ạ, vì hôm đấy em thấy một nhóm IB4, IB12 cũng làm về Tết, em muốn cạnh tranh một chút (cười) (I: ok) nên viết cố gắng hay để giải thích nên là em thấy bài bạn nói không nhiều về mâm ngũ quả, em mới hỏi thử xem.“

„B14: Natürlich ja, weil ich an diesem Tag gesehen habe, dass die Gruppe von IB4 und IB12 auch das Thema Tet-Fest gewählt hat, deswegen wollte ich mit der bisschen konkurrieren (lachend) (I: ok) dann habe ich mir beim Schreiben mehr Mühe gegeben und mehr erklärt, ich fand, dass ihr Beitrag nicht viel über Fünf-Obstsorte-Teller informierte, deshalb habe ich versucht, sie danach zu fragen.“

B14 und WB7 haben das Thema „Tet-Fest“ aus zwei Gründen absichtlich ausgewählt. Zum einen möchte B14 mit der Gruppe von IB4 und IB12 konkurrieren, welche Gruppe das gleiche Thema besser recherchiert und präsentiert. Zum anderen wollte B14 eigentlich nur Themen auswählen, die er sich gut auskennt, z. B. das traditionelle Neujahrsfest nach dem Vollmondkalender in Vietnam. Da kann er dieses Thema verständlich mit seinen eigenen

Wörtern präsentieren: „B14: Nếu em thuyết trình về "Tet-Fest" dùng vốn từ của mình, em thấy bình thường, còn như em thấy các bạn Karneval, Oktober-Fest em thấy quá khó (I: à, ok), chả hiểu gì cả (I: ok).“ Auch sein Partner WB7 stimmt seine Meinung zu, sogar nach der ersten Wiki-Aufgabe hat WB7 deutlich darauf hingewiesen: „WB7: Vâng, đây là em muốn là ở bài 10 đây ở cái Fest đây thì các lễ hội ở Việt Nam hoặc là ở đây nhiều người biết thì nó tương tác sẽ tốt hơn.“/“WB7: Ja, ich möchte, dass in der Lektion 10 Feste vietnamesische Feste sind oder die (Feste), die viele kennen, dann ist es mehr interaktiv“. Mehr Interaktionen zwischen dem Sprecher und Zuhörer finden bei der Diskussion statt, d. h. die Zuhörer können die gestellten Fragen beantworten sowie weitere Fragen über das präsentierte Thema stellen.

9.3.2.3 Schwierigkeiten mit der heterogenen Gruppe

Die Abweichung voneinander sowie die Homogenität und Heterogenität der Gruppenmitglieder im Hinblick auf den Sprachstand und Lernerfahrung können bestimmen, ob mehr oder wenige Schwierigkeiten bei der Gruppenarbeit entstehen. Wenn der Sprachstand sowie Lernerfahrung der Mitglieder ziemlich voneinander abweichen, kann das Schwierigkeiten mit sich bringen, wie IH9 erlebt hat (siehe auch Auszug 9-3). Wie IH9 im genannten Auszug 9-3 geschildert hat, sind IH9 und WH10 wirklich unterschiedliche Lernende, die sich voneinander ziemlich stark und in vielen Bereichen unterscheiden. Während IH9 bereits gute Kenntnisse im Umgang mit Medien sowie Lernerfahrungen im Team hat, hat WH10 beschränkten Zugang zum Computer und Internet und wenige Lernerfahrungen mit der Gruppenarbeit. Im Hinblick auf die Sprachkenntnisse ist IH9 ein wenig besser als WH10 eingeschätzt. Die beiden haben auch unterschiedliche Lernstile. IH9 gilt als ein aktiver, selbstbewusster Lerner, der oft „có thể sử dụng những cái, cái, cái năng lực của bản thân để (I: ừ) push cái bài tập của em lên đến cái độ hoàn hảo mà em muốn“, sein „Vermögen“ äußern möchten. Dagegen zählt WH10 vielleicht aufgrund der Herkunftsprovinz zu den passiven Lerntypen, die ziemlich häufig in Vietnam zu finden sind. Deshalb hat sich WH10 in der Gruppenarbeit oft zurückgehalten und ist von IH9 abhängig (vgl. auch Auszug 9-3): „WH10: Dạ, có, em gửi cho IH9 và bảo IH9 check lại, nếu mà có gì không, không hợp nhau (I: ok) thì lại làm lại ạ.“

Wie die Tab. 9-1 vermerkt, ist es bei sechs Arbeitsgruppen der Gruppe I der Fall, dass ein Gruppenmitglied in Bezug auf die Deutschkenntnisse besser als das andere eingeschätzt wird. Diese Heterogenität nicht nur in der sprachlichen Hinsicht zwischen den Gruppenmitgliedern kann Schwierigkeiten mit sich ziehen, wenn sie bei wichtigen Arbeitsschritten wie z. B. Themauswahl, Arbeitsteilung aushandeln und Entscheidung treffen müssen.

<p>IP10: Ôm, em dự định là cả hai cùng làm nhưng mà WP8 bạn, bài trước thì là em làm, còn bài này thì bạn ý bảo bạn ý làm (I: ừ) thế nên là em cho bạn ý làm, bạn có ý tưởng riêng (I: Nhưng mà hai người có thảo luận từ trước không?). Có, bọn em mới đầu định làm Weihnachten nhưng mà bạn bảo làm Geburtstag nó hay hơn. (ps e10 mi IP10: 26)</p>	<p>IP10: Ähm, ich hatte vor, dass wir beide zusammenarbeiten, aber WP8, die letzte Aufgabe habe ich gemacht, dann hat sie gesagt, dass sie diese Aufgabe macht (I: ja), deswegen lasse ich sie es machen, sie hat ihre eigene Idee (I: Habt ihr zuvor diskutiert?). Ja, am Anfang wollten über Weihnachten schreiben, aber sie (WP8) hat gesagt, Geburtstag wäre interessanter.</p>
<p>I: Nhưng mà không dễ, tại sao lại không dễ? Em gặp khó khăn nào trong quá trình làm việc nhóm, làm những cái bài đấy?</p> <p>IB1: Đầu tiên là phần chọn lọc thông tin ý a (I: ok), phần thứ hai là phần thống nhất giữa các thành viên trong nhóm ý a (I: ok), thực sự có bất đồng ý a (I: à), em thì muốn chọn cái này nhưng bạn ấy thì lại muốn chọn cái khác (I: à, ok), theo em thì không hợp lý. (Hs02 leitfaden IB1: 33-34)</p>	<p>I: Aber nicht einfach, warum war es nicht einfach? Welche Schwierigkeiten hattest du bei der Gruppenarbeit, bei der Bearbeitung dieser Aufgaben (Wikis)?</p> <p>IB1: Erstens, das war das Sortieren der Informationen (I: Ok), dann sollten wir uns einigen (I: Ok), es kam wirklich zu Unstimmigkeiten (I: Ah), ich wollte das eine, aber andere wollten etwas anderes (I: Ja, ok), was ich nicht in Ordnung fand.</p>
<p>IB5: À, như kiểu ví dụ, bọn em làm một nhóm nhưng mà chỉ có thể, như kiểu không thể làm được với nhau ở cùng một chỗ ý a (I: ừ), và mỗi người một nhà và một cái máy tính ý a thì thỉnh thoảng cái việc mình tổng hợp thông tin rồi nó cũng hơi hơi bị bất tiện một tí (I: ừ) với cả không trao đổi trực tiếp được với nhau (I: ừ), có khi là mọi người cũng ... (chép miệng), mặc dù đã phân công là mỗi người làm phần này, làm phần kia rồi (I: ừ) nhưng mà nó không được tương tác lắm (Hs02 leitfaden IB5 : 31)</p> <p>IB5: Cụ thể là cái việc như là mình làm việc với các bạn (I: ừ), đấy, mặc dù là vẫn, thứ nhất là vẫn tranh luận, vẫn bất đồng hoặc là vẫn còn nhiều cái khó khăn nhưng mà mình làm việc tập thể (I: ừ), với cả mình cũng học được ở các bạn nhiều cái. (Hs02 leitfaden IB5: 39)</p>	<p>IB5: Ah, wir haben zusammen eine Gruppe gebildet, aber wir konnten nur, es war wie, wir konnten nicht zusammen an einem Ort arbeiten (I: Ja), jeder hat allein zu Hause an eigenem Computer gesessen, daher war es manchmal unpraktisch, die gefundenen Informationen zusammenzustellen (I: Ja). Außerdem konnten wir nicht direkt miteinander kommunizieren (I: Ja), manchmal waren sie auch ... (mit den Lippen schnalzen?), obwohl die Aufgaben deutlich verteilt waren, konnten wir nicht so interaktiv zusammenarbeiten.</p> <p>IB5: [...] trotz Diskussion, Konflikte und vieler Schwierigkeiten [...] ³¹⁰</p>
<p>WB7: Tức là chia công việc cho mọi người thì cũng (2) hơi khó khăn một tí.</p> <p>I: Hơi khó khăn một tí tức là như thế nào? Tức là không ai chịu nhận gì hay là như thế nào?</p> <p>WB7: Ừ, tức là vẫn chưa thống nhất là mình phải làm cái gì nên hai đứa cứ làm xong rồi tập hợp lại với nhau.</p>	<p>WB7: Das heißt, die Arbeitsverteilung war (2) ein bisschen schwierig.</p> <p>I: Was heißt „ein bisschen schwierig“? Das heißt, niemand war damit einverstanden?</p> <p>WB7: Ähm, das heißt, wir haben uns noch nicht darüber geeinigt, wer was machen muss. Deshalb haben wir zuerst eigene Recherche durchgeführt und dann die gefundenen Informationen zusammengestellt</p>
<p>B14: Lúc làm bài đấy bọn em khó khăn ở chỗ, hai người em với WB7 cứ tranh luận về cái vấn đề đấy (I: à), người thì bảo này, người bảo kia nên xong ... cuối cùng bảo kệ, đến đâu thì đến.</p>	<p>B14: Bei der Aufgabenbearbeitung hatten wir ein Problem, dass wir uns über einen Punkt nicht einigen konnten (I: Ah), jeder ist bei seiner Meinung geblieben ... Zum Schluss ist das noch hängen geblieben, es war egal, wo es hinführt.</p>
<p>WB11: tại vì em em làm với WB18 í a, thì có nhiều cái không đồng nhất a.</p> <p>WB11: Vâng, với cả nhiều ý kiến nó, tức là em thì thích trình bày kiểu khác và thuyết trình kiểu khác.</p>	<p>WB11: weil ich, ich mit WB18 gemacht habe, es gab viele Unstimmigkeit.</p> <p>WB11: Ja, wenn es unterschiedliche Meinungen gab, ich wollte anders darstellen und präsentieren.</p>

Auszug 9-11: Schwierigkeiten mit der Aushandlung und Entscheidung (z. B. bei der Thema Auswahl und Arbeitsteilung)

³¹⁰ Vgl. Auszug 7-41.

In Datenzug 9-11 ist es erkennbar, dass Schwierigkeiten in allen Arbeitsschritten vorgekommen sind, von der Themauswahl über die Arbeitsteilung bis zur Aushandlung und Entscheidung der Präsentation. Der meiste angegebene Grund für diese Schwierigkeiten ist nämlich Meinungsunterschied/-verschiedenheit. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Lernerfahrungen können ihres Erachtens uneinheitliche Meinungen im schlimmsten Fall zu Konflikten führen (vgl. Kap. 2.4.4.2). Im Fall von B14 von WB7 lassen die Gruppenmitglieder diese Meinungsverschiedenheit im nächsten Arbeitsschritt durchlaufen, bis das Endprodukt hergestellt wird. Das heißt aber auch, dass der Arbeitsaufwand und die Zeitverschwendung für das Endprodukt eher größer als erwartet wäre. Die Schwierigkeit kann an ihren unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lerntypen, aber auch an dem Mangel an Kommunikationsstrategien, Arbeits- und Lernstrategien liegen, um Konflikte zu vermeiden und zu lösen. Nach ihrer Selbsteinschätzung am Kursbeginn gibt B14 an, dass seine Teamfähigkeit nur im Durchschnitt liegt, während WB7 seine Fähigkeit zur Gruppenarbeit „gut“ bewertet.

Die Heterogenität in vielerlei Hinsicht (Lernerfahrung, Lerntypen, Sprachstand, Medienkompetenz, Lernbedingungen) kann wie angesprochen viele Schwierigkeiten auslösen und steht auch im engen Zusammenhang mit der Partizipation im ganzen Prozess. IH9 und WB6 mussten den großen Arbeitsteil der Wiki-Aufgabe übernehmen, sodass sie das Gefühl haben: Diese Aufgabe mussten sie fast allein selbst bearbeiten (vgl. Kap. 9.3.1.3). Als zwei der wichtigsten Basiselemente zum kooperativen Lernen sind positive Abhängigkeit und individuelle Verantwortlichkeit des WH10 und B15 nicht ausreichend verfügbar, damit ein Gruppenprozess wirklich erfolgen kann.

9.3.2.4 Schwierigkeiten mit digitaler Kommunikation

Über die Schwierigkeiten mit der Gruppenarbeit hinaus können die Lernenden bei der digitalen Kommunikation auf Kommunikationsschwierigkeit über digitale Kommunikationswerkzeuge: Erreichbarkeit, Verständnisprobleme (vgl. Kap. 2.4.5.1). In Kap. 9.3.1.3 wird bereits festgestellt, dass die meisten KTN bzw. Arbeitsgruppen nicht über das Klassenforum oder Chat auf der angebotenen Lernplattform, sondern über ein anderes Kommunikationswerkzeug kommuniziert haben. Ob die Kommunikation über synchron über FaceTime/Chat oder asynchron über Email, Nachrichtenfunktion oder Forum gelaufen ist, sind doch einige Kommunikationsschwierigkeiten aufgetaucht.

IP7: Ừm, con thấy nó cũng hay, tức là làm việc nhóm thì cũng tăng khả năng giao tiếp của mình với các bạn ý ạ (I: ừ), nhưng mà làm online thì cũng hơi rắc rối tại vì khi mà gửi email hoặc là chat trên mạng ý ạ (I: ừ) thì cũng không truyền tải được hết ý của mình với cả bạn cùng nhóm ý ạ (I: ừ), nhiều lúc cũng hơi khó khăn. (ps leitfaden p07: 18)	IP7: Ähm, ich finde es auch interessant, d. h. bei der Gruppenarbeit wurde meine Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen auch verbessert (I: ja), aber online geht das etwas schwierig, weil es über Email oder Chat im Netz (I: ja) nicht möglich war, den Partnern das von mir Gemeinte komplett zu vermitteln (I: ja), manchmal war es auch ein bisschen schwierig.
WP11: Nếu mà trao đổi với bạn ở trên web thì nó cũng không thuận lợi lắm ạ. I: Tại sao lại không thuận lợi lắm? WP11: Tại vì có lúc em gửi tin nhắn mấy lần không được lại phải viết lại.	WP11: Wenn (ich) mit dem Partner im Netz kommuniziere, dann ist es nicht wirklich praktisch. I: Warum nicht praktisch? WP11: Weil es das eine oder andere Mal mit dem Senden der Nachrichten nicht geklappt hat, sodas ich die Nachricht noch einmal schreiben musste.
WH12: Hơi khó một tí (I: khó ...), cũng hơi khó bởi vì cuối tuần thì không gặp mà chỉ chat ở trên mạng cho nên (I: ok) chỉ chat trên facebook để trao đổi thông tin thì cũng hơi khó.	WH12: Etwas schwierig (I: schwierig), auch etwas schwierig, weil wir uns am Wochenende nicht sehen konnten, sondern nur im Netz chatten (I: ok), nur auf Facebook chatten zum Informationsaustausch, so war es ein bisschen schwierig.

Auszug 9-12: Kommunikationsschwierigkeiten mit digitalen Medien

Das Kap. 9.3.1.3 zeigt, dass fast alle Gruppen andere Werkzeuge/Medien zur Kommunikation ausgewählt haben, weil die Lernenden mit ihnen vertraut sind und diese Medien ihnen auf dem Smartphone oder Computer schnell zugänglich sind. Deswegen wäre es denkbar, dass die Kommunikation über die ausgewählten Medien schnell laufen kann und Nachrichten sowie Partner schnell erreichbar wären. Trotzdem sind doch Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund der Nicht-Übereinstimmung zwischen dem Meinen und dem Verstehen in manchen Fällen aufgetaucht (vgl. Kap. 2.4.5.1). Tatsächlich sind IP7 und WH12 der Meinung, dass ein Austausch z. B. der recherchierten Inhalte über Email oder Chat kaum vollständig sein kann und etwas schwierig ist.

Das vorliegende Unterkapitel setzt sich ausschließlich mit dem Gruppenprozess beim Deutschlernen mit Wiki auseinander. Dazu gehören die Gruppenzusammensetzung, Arbeitsteilung, Themaauswahl, Auswahl von Kommunikationswerkzeugen und computergestützte Kollaboration bzw. kollaboratives Schreiben, die anhand empirischer Belege dargestellt sind. Daraus sind einige interessante Ergebnisse wie folgt gekommen:

- Arbeitsprozess und -teilung: Es gibt vier Arten der Arbeitsteilung beim Deutschlernen mit Wiki. Bei denen besteht es eine Gemeinsamkeit, dass der Grad der Kooperation nicht so hoch wie nach dem Grundgedanken des Wikis ist (vgl. Kapitel 9.3.1.2).

- Auswahl von Kommunikationswerkzeugen: Fast alle Probanden haben statt der Lernplattform ein anderes Medium/Werkzeug zur Kommunikation bzw. Kooperation (FaceTime, Chat-Nachrichten-Funktion über Facebook, Email) ausgewählt. Die meisten haben miteinander über

Facebook kommuniziert. Der Grund dafür kann sein, dass fast alle einen Account-Facebook haben und mit Facebook gut umgehen können. Deswegen ist Facebook für sie schnell zugänglich und die Mitlernenden sind über Facebook schnell und gut erreichbar. Dieses Ergebnis bestätigt auch die Beobachtung von Zibelius (2015), dass die Lernenden oft aus praktischen Gründen ein Kommunikationswerkzeug auswählen, mit dem sie vertraut sind und umgehen können. Ihre Auswahl ist legitim, weil der Gruppenprozess dadurch begünstigt und vereinfacht wird, was einen der großen Vorteile der digitalen Kommunikation- und Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht aufweist (vgl. Kap. 2.4.5.1).

- Obwohl Wiki als ein Werkzeug zur kollaborativen Schreiben dienen soll, haben Gruppenarbeiten nur selten kollaborativ stattgefunden, wie die Studie von Himpls (2006) feststellt. In den drei Studien war ein Gruppenmitglied meistens zum großen Teil für jeden Wiki-Beitrag zuständig und deswegen beim Schreiben aktiver, d.h dieses Mitglied hat das erstellte Wiki häufiger bearbeitet (vgl. Kapitel 9.3.1.4).

Die gewonnenen und analysierten Daten weisen doch Potenzial darauf hin, dass die Förderung der kooperativen Lernkompetenz beim Deutschlernen mit Wiki doch möglich ist. Allerdings ist die Förderungsmöglichkeit davon abhängig, wie intensiv sie miteinander an der Wiki-Aufgaben zusammenarbeiten. Je nach der Intensivität können die Teilfertigkeiten der Kooperationskompetenzen erwerben und ggfs. trainieren.

Neben den genannten Aspekten ergibt sich im vorliegenden Kapitel, dass nicht wenige Schwierigkeiten mit der Gruppenarbeit beim Deutschlernen mit Wiki aufgetaucht. Dazu zählen typische Schwierigkeiten der Gruppenarbeit wie Schwierigkeiten mit der Gruppenbildung, mit der Homogenität und Heterogenität der Gruppenmitglieder, mit der zeitlichen und örtlichen Organisation, mit der Aushandlung und Entscheidung, und zuletzt mit der Partizipation an der Gruppenarbeit und Schwierigkeiten des kooperativen Lernens mit digitalen Medien wie Kommunikationsschwierigkeiten. Diese Schwierigkeiten beziehen sich auf die zentralen Basiselementen jeder Kooperation, vor allem auf positive Wechselbeziehungen und individuelle Verantwortlichkeit. Nach Johnson/Johnson (1992: 174) ist die positive Interdependenz der Schlüssel der effektiven Kooperation, wobei alle Mitglieder ein gemeinsames Ziel verfolgen. Jeder kann sein individuelles Ziel erreichen, nur wenn andere ihre Ziele erreichen können. Im vorliegenden Projekt ist es klar, dass jede Arbeitsgruppe darauf zielt, ihren Wiki-Beitrag zu verfassen und ihre verbundene Präsentation qualitativ so gut wie möglich zu präsentieren. Es ist nicht bekannt, ob jeder für sich auch ein Ziel mit der Wiki-Aufgabe gesetzt hat und es erreicht hat. Die Datenanalyse des Gruppenprozesses zeigt, dass nicht jedes Gruppenmitglied seine individuelle Verantwortung für seine Teilleistung und die

Gruppenarbeit übernommen hat, vor allem die Gruppen des ersten und des zweiten Typen in Kap. 9.3.1.3³¹¹. Außerdem bestätigen die Ergebnisse zu diesen Schwierigkeiten auch Herausforderungen der Online-Kollaboration nach Palloff/Pratt (2005: 31ff) bei der Partizipation, bei der Gruppenleitung und beim Entscheidung-treffen und bei kulturellen Unterschieden. Es ist durchaus klar, dass unterschiedliche Lernerprofile der Gruppenmitglieder mit verschiedenen Persönlichkeiten, Vorwissen, Erfahrungen und Einstellung darauf Einfluss haben, wie unterschiedlich sie miteinander kommunizieren, mit Konflikten umgehen, Aufgaben wahrnehmen und lösen und Entscheidung treffen (vgl. ebd.). Diese Begründung trifft teilweise die wichtige Rolle der Lernkultur als eine Voraussetzung für die erfolgreiche Kooperation von Bonnet et al. (2017: 173), die in Kap. 2.4.3 thematisiert wurde. Besonders haben vietnamesische KTN im vorliegenden Projekt noch wenige Erfahrungen, im Team (im Fremdsprachenunterricht) an einer komplexen Projektaufgabe zu arbeiten.

Aus den gewonnenen Ergebnissen zu den Schwierigkeiten der Gruppenarbeit lässt sich noch anmerken, dass die Gruppenarbeit mit Wiki bei einigen Arbeitsgruppen (IH9, WB6) nicht gelungen ist, was zu ihrer Unzufriedenheit mit Wiki-Aufgabe geführt hat. Diese Schwierigkeiten können meines Erachtens mit Hilfe der Optimierung des Aufgabendesigns gelöst werden, indem nicht nur zwei bedeutende Basiselemente positive Wechselbeziehungen und individuelle Verantwortlichkeit, sondern auch andere Elemente (face-to-face-) Interaktion, Erwerb sozialer Fertigkeiten, Reflektion über die Gruppenprozesse in der Aufgabengestaltung und -durchführung berücksichtigt werden sollen. Dabei übernimmt die Lehrperson die Aufgabe, mit den KTN ihre Ziele zu setzen, ihnen ihre Verantwortung bewusstzumachen, den Gruppenprozess anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen. Die sozialen Kompetenzen können durch die Vermittlung der Arbeitsstrategien zur z. B. Konfliktlösung erworben werden. Damit die Gruppenarbeit funktioniert, ist es wichtig, Prinzipien des kooperativen Lernens in der Gruppe anzusprechen und über den Gruppenprozess zu reflektieren und reden (vgl. Jacobs 2006: 36ff), was nach meiner Beobachtung bis jetzt noch kaum in DaF-Lehrwerken thematisiert wird. Weitere Vorschläge für das Aufgabendesign finden sich in Kap. 10.2.

Auf der Grundlage des beschriebenen Gruppenprozesses mit Wiki wird zunächst darauf eingegangen, wie die wichtige Funktion des Wikis „Veröffentlichung“ auf den Lernprozess auswirkt und welche Förderungsmöglichkeiten zum Spracherwerb Wiki bietet.

³¹¹ Dazu gehören auch die KTN, die ihre Teamfähigkeit vor dem Kurs gut selbst einschätzen, z. B. IB10, WB2 (vgl. Anhang 16).

9.4 Veröffentlichung

In Kapitel 2.4.6.3 war eindeutig, dass sich die Möglichkeit zur Veröffentlichung des eigenen Wiki-Beitrags bestimmte Potenziale erweisen kann. Indem die Mitlernenden ihre eigene Schreibprodukte auf der Lernplattform publizieren können, können sie sich wegen des Publikums beim Verfassen motiviert fühlen und im Idealfall stärker mit ihrem Schreibtext umgehen, um bessere Texte zu produzieren. Darüber hinaus haben sie bei der Gruppenarbeit Gelegenheiten, von ihrem Partner im Hinblick auf den Spracherwerb, den Schreibprozess und Arbeitstechniken zu lernen. Da alle Wiki-Beiträge anderen Lernenden zugänglich sind, können die Lernenden auch von anderen Schreibprodukten Deutsch lernen (vgl. Kapitel 2.4.6.3). Interessant ist es fragen, ob die Veröffentlichung mit Wiki positiv von den KTN in der vorliegenden Untersuchung wahrgenommen wird. Im Weiteren werden die genannten Potenziale und eventuell die möglichen Schwierigkeiten der Veröffentlichung anhand der gesammelten Daten genau untermauert.

9.4.1 Voneinander lernen

Dank Wiki und seiner besonderen Funktionen sind alle Wiki-Beiträge allen Beteiligten zugänglich, d. h. sichtbar und veränderbar. Aus diesem Grund ist es deswegen für alle möglich, von den anderen sprachlich und/oder inhaltlich und in Bezug auf die Arbeitstechniken zu lernen. Im Laufe und am Ende des Deutschkurses geben fast alle Probanden des Samplings an, dass sie beim Deutschlernen mit Wiki von anderen Lernenden lernen und gegenseitig korrigieren konnten. Allein IB4 ist nur teilweise einverstanden, dass er beim Deutschlernen mit Wiki von anderen Lernenden lernen konnte, obwohl er ausschließlich positive Meinung dazu vertreten hat:

IB4: Tại vì là, ờ, học nhóm thì có những cái mà chẳng hạn như em nghĩ nó là đúng í ạ (I: ừ), xong rồi khi mà mình học nhóm cùng bạn mình phát hiện ra chưa đúng vào những dịp đấy (I: à, ok) và bổ sung cho nhau.	IB4: Weil, ja, in der Gruppenarbeit gibt es Dinge, die ich für richtig gehalten habe (I: Ja), dann habe ich bei der Gruppenarbeit entdeckt, dass sie falsch sind (I: Ah, ok) und wir korrigieren uns gegenseitig.
„IB5: Các bạn cùng lớp ý ạ, thì em thấy cái việc đây nói chung là kiểu mình, khi mà mình làm xong cái bài đấy ý ạ thì các bạn vào đọc thì nó cũng (cười), như là kiểu các bạn, có thể là mình viết ra vốn dĩ là để cho các bạn hiểu về cái đấy, đấy thì các bạn vào đọc thì là các bạn sẽ thấy thú vị với những cái phần mình viết, hoặc mình sai cái gì thì các bạn nói luôn (I: ok), ví dụ những bạn cùng làm một cái chủ đề với mình có thể bổ sung cho mình hoặc là (cười) những cái mà các bạn chưa có thì các bạn có thể tham khảo của mình. (Hs02 e08 mi IB5: 32)“	„IB5: Die Mitlernenden, ich finde, wenn ich einen Beitrag fertig verfasst habe, können sie ihn lesen, dann ist es auch (lachend), das ist wie, eigentlich schreibe ich zu einem Thema, damit sie mehr darüber erfahren können. Was ich geschrieben habe, kann sie interessieren, oder auch können sie mir meine Fehler direkt zeigen (I: Ok), zum Beispiel diejenigen, die das gleiche Thema wie meins haben, können meinen Beitrag ergänzen oder (lachend) von meinem Beitrag etwas Neues lernen.
“IB5: Ồ, thứ nhất là dạy nhau phát âm (cười) (I: ok), rồi cả những phần ngữ pháp mình chưa chuẩn ý thì khi mà mọi người nói với nhau nghe hoặc là khi mà vào	„IB5: Ja, erstens können wir uns gegenseitig die Aussprache beibringen (lachend) (I: Ok), und auch die grammatisch noch nicht korrekten Sätze, wenn wir in

bài của nhóm mình để chỉnh sửa ý a, ví dụ mình đã viết như thế rồi nhưng mà các bạn thấy mình viết sai thì các bạn vào các bạn chỉnh sửa lại (I: ừ). (Hs02 leitfaden IB5: 41)“	der Gruppe miteinander sprechen oder den Wiki-Beitrag zur Korrektur lesen, z. B. wenn ich so geschrieben habe, aber die Mitlernenden haben darin Fehler gefunden und können sie sie korrigieren (I: ja).
„IB5: Thứ nhất là nhiều từ mới (I: ừ) (cười), thứ nhất là các bạn có nhiều từ mới (I: ừ), với thứ hai là cách dùng từ và cách ngữ pháp nữa a (I: ừ), ví dụ ngữ pháp có bạn là dùng cái cấu trúc này nhưng có bạn lại dùng cái cấu trúc khác (I: ừ) để cùng viết về một cái chủ đề đấy, thì những cái đấy mình đều học được từ các bạn.“	„IB5: Erstens gab es viele neue Wörter (I: Ja) (lachend), erstens haben andere Guppenmitglieder für mich neue Wörter benutzt (I: Ja), zweitens geht es um den Gebrauch der Wörter und Grammatikstrukturen (I: Ja), beispielsweise in Bezug auf die Grammatik verwendet einer diese Struktur, der andere benutzt wieder andere Strukturen (I: ja), um über ein Thema zu schreiben, all das konnte ich von ihnen lernen
“IH9: Em nghĩ là nó là một cách tham khảo bài (I: ừ), ví dụ bạn nào bị bí ý tưởng (I: ừ) thì có thể vào bài của các bạn để tham khảo chứ không nên chép nó lại (I: ừ), với cả những cái đấy thì nó cũng một phần giúp các bạn gọi ra cái gì đó nó tốt hơn, nó sâu hơn.“	„IH9: Ich denke, dass daraus etwas für seinen Beitrag lernen kann (I: Ja), zum Beispiel diejenigen Mitglieder, die noch keine Ideen haben (I: Ja), können andere Beiträge als Denkanstoß lesen, sollen sie aber nicht abschreiben (I: Ja), außerdem können andere Beiträge sie auch teilweise zu etwas Besserem bzw. Tieferem anregen.
“IP7: Thì, nói chung lúc đầu con vẫn chưa biết là nên viết theo kiểu nào, gạch ý hay viết đoạn ý (I: ừ, ừ) thì con thấy các bạn viết đoạn thì con cũng viết đoạn theo, lúc đầu con định gạch ý ra thôi.“	„IP7: Also, am Anfang hatte ich gar keine Ahnung, was ich schreiben soll, Textabschnitte oder nur Inhaltspunkte (I: Ja, ja), dann habe ich beobachtet, dass andere Mitglieder Textabschnitte geschrieben haben, deshalb bin ich ihnen gefolgt, am Anfang wollte ich nur Inhaltspunkte notieren.

Auszug 9-13.: Potenzial „Voneinander lernen“

Indem die Probanden sozusagen verpflichtet sind, gemeinsam einen Wiki-Beitrag zu verfassen, können/müssen sie ihre Texte sprachlich und inhaltlich gegenseitig korrigieren. Der Auszug 9-13 zeigt, dass sie aufgrund der Veröffentlichung und des kooperativen Lernens und durch die gegenseitige Korrektur Fehler bei anderen entdecken können und ggfs. sie korrigieren. Durch den entschärften Blick auf den Text bzw. Fehler können sie das Gelernte ins Gedächtnis hervorrufen und wiederholen. Wenn sie eventuell nicht sicher sind, ob der Gebrauch von Wörtern oder Grammatikstrukturen richtig ist, müssen sie sogar vielleicht noch nachschlagen. Dank dieser Korrekturaufgabe können die Lernenden nicht nur aus Fehlern der Anderen lernen, den pragmatischen Gebrauch des Gelernten überprüfen, sondern auch neue Wörter und zahlreiche Ausdrücke der Anderen im konkreten Schreibkontext kennen lernen und damit ihre Deutschkenntnisse erweitern. Diese Ergebnisse legen nahe, was im Theoriekapitel dargestellt wurde, dass die Lernenden auf der Grundlage der gegenseitigen Korrektur tatsächlich voneinander lernen können. Dadurch kann sich die sprachliche Qualität der Texte verbessern (vgl. Kapitel 2.4.6.3).

Auf der Inhaltsebene können die Lernenden von anderen Texten inspirieren lassen und neue Ideen für den eigenen Beitrag entwickeln bzw. tiefer auf ein Thema eingehen. Diese

Möglichkeit hält IH9 für eine gute Idee, besonders für diejenigen, die noch keine Ahnung von dem Wiki-Beitrag haben. Darüber hinaus können die Lernenden noch Arbeits- bzw. Schreibtechniken der Anderen lernen, z. B. IP7 hat gelernt, dass er Wikis besser in Textabschnitten als in Stichwörtern verfassen soll.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Lernenden beim Deutschlernen mit Wiki im Hinblick auf die Sprache, den Inhalt sowie die Arbeitstechniken voneinander gelernt haben, auch wenn sie bei der Aufgabenbearbeitung nicht wirklich kollaborativ geschrieben haben bzw. nicht kooperativ gelernt haben. Die Lernenden vertreten die Meinung, dass sie einerseits von den Mitlernenden ihrer Gruppe die Arbeitstechnik gelernt haben. Andererseits konnten sie durch Wiki-Beiträge von Lernenden der anderen Gruppen sowohl direkt sprachbezogene Inhalte wie Wortschatz, Grammatikstruktur, Ausdrücke als auch die Textgestaltung lernen. Das kann dazu führen, dass die Textqualität der Wikis sprachlich und inhaltlich erhöht werden kann, und kann zur Wiederholung oder zur eventuellen Erweiterung der Deutschkenntnisse beitragen. Bezüglich der besseren Texte in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht wird anhand der Analyse von Wiki-Versionen sowie des endgültigen Wiki-Beitrags und der mündlichen Wiki-Präsentationen in Kap. 9.5 gezeigt, wie die KTN beim Deutschlernen mit Wiki ihren Wortschatz, ihre Grammatik, ihre schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit trainieren und verbessern können.

9.4.2 Umgang mit der Sprache

Wie das Kapitel 2.4.6.3 verdeutlicht, ist es erhofft, dass die Lernenden mit Wiki stärker mit dem Text und mit der Sprache umgehen. Einerseits kann der authentische Schreib Anlass den Lernenden ermöglichen und sie motivieren, mehr Zeit für den Text zu verbringen sowie stärker mit dem Text umzugehen und zuletzt ihre Texte qualitativ zu verbessern. Andererseits sind die Lernenden aufgrund der permanenten Verfügbarkeit und Rekonstruierbarkeit des Wikis in der Lage, sich mehr Zeit und beliebig mehrmals mit den Texten zu beschäftigen (vgl. Kap. 2.4.6). Daraus lässt sich die Frage stellen, ob die Lernenden tatsächlich machen, was Wiki ermöglicht, um Produkte qualitativ zu verbessern.

Auf die Frage, ob sie mehr Zeit verbringen, stärker über den Umgang mit der Sprache zu reflektieren, haben fast alle KTN der Gruppe I bejaht.³¹² Die obige Tab. 9-2 hat gezeigt, wie

³¹² Im Interview über die Bearbeitung der Forum-Aufgaben vertritt IP7 die gegensätzliche Meinung, dass es für ihn keinen Unterschied macht, ob sein Text veröffentlicht wird oder zur Bewertung abgegeben wird. Sogar hat er gesagt: „Con thấy bài nộp con viết chính chu hơn bài này“ / „Ich finde, die Schreibaufgaben zum Abgeben habe ich ordentlicher als dies geschrieben“.

stark/intensiv die Kursteilnehmer mit Wiki-Beiträgen umgangen haben. Aus unterschiedlichen Gründen haben die Kursteilnehmer mehr Zeit und/oder Mühe, mit der Sprache umzugehen und einen interessanten und sprachlich korrekten Eintrag zu erstellen, wie sie in Interviews beantwortet haben:

<p>I: Ok, rồi, thế trong cái quá trình viết bài đấy thì em có dành nhiều thời gian hơn chỉ cho mình xem không? IP10: Có ạ, tại vì em phải chú ý đến từng lỗi nhiều hơn. (ps e10 mi IP10: 31-32)</p>	<p>I: Ok, hast du mehr Zeit für den Beitrag verbracht als für einen Text, den du sonst nur für dich schreibst? IP10: Ja, weil ich mehr Aufmerksamkeit auf Fehler schenken musste.</p>
<p>I: [...] khi bạn viết một cái bài lên đấy cho mọi người xem ý thì bạn, như cái wiki vừa rồi, thì trong quá trình viết bạn có dành thêm nhiều thời gian để ví dụ là viết chính xác hơn hoặc là viết hay hơn hay là chú ý hơn hay không? IH9: Thì em chú ý hơn về phần hình thức ạ. I: À, ok, (IH9: vâng). Thế về phần ngôn ngữ thì sao? IH9: Ngôn ngữ thì em cố cho nó đúng chính tả với cả ngữ pháp một tí (cười). (hs01 e08 mih09: 33-36)</p>	<p>I: [...], wenn du einen Text verfasst hast, den viele lesen können, wie zum Beispiel den Wiki-Beitrag, hast du dir beim Schreibprozess mehr Zeit genommen, um zum Beispiel richtiger, schöner zu schreiben, oder mehr Aufmerksamkeit auf Fehler zu schenken. IH9: Dann achte ich mehr auf das Layout/die Gestaltung. I: Ja, ok (IH9: ja). Und mit der Sprache? IH9: Was die Sprache angeht, habe ich versucht, mit der Rechtschreibung und der Grammatik gerecht zu werden.</p>
<p>IB5: Nếu như mà mình cũng có (I: ừ), bởi vì là để, khi mà mình, những cái bài viết để cho mọi người cùng đọc ý ạ, thì mình chính chu hơn bởi vì là mình (...?) để cho các bạn cùng hiểu được ý ạ (cười) (I: ừ), có khi là mình mình&mình viết sai ngữ pháp ý ạ (I: ừ), nếu là một mình mình thì mình bảo "ờ" thôi mình vẫn cứ hiểu (I: ừ) là mình viết như thế nhưng mà bây giờ mình viết cho các bạn thì mình cũng phải, thứ nhất đúng ngữ pháp là một, thứ hai là mình phải chọn những cái từ nào nó dễ hiểu (I: ừ) hoặc là để cho như kiểu để tất cả mọi người cùng có thể hiểu được ý ạ, đấy (...??).</p>	<p>IB5: Wenn ich auch habe (I: Ja), weil zum, wenn ich einen Text für andere zum Lesen schreibe, dann schreibe ich bewusster/ordentlicher, weil ich (...?) damit andere auch verstehen können (lachend) (I: Ja), es kann sein, dass ich grammtisch falsch geschrieben habe (I: Ja), wenn der Text nur für mich gedacht ist, dann sage ich zu mir „ja ja“, ich kann trotzdem verstehen (I: Ja), aber wenn mein Text auf meine Gruppenmitglieder ausgerichtet ist, sollte er erstens grammatisch korrekt sein und zweitens leicht verständliche Wörter enthalten (I: Ja), oder damit alle verstehen können, so ist es (...??)..</p>

Auszug 9-14: Potenzial der Veröffentlichung „stärkere Umgang mit der Sprache“

In Auszug 9-14 äußern drei KTN der Gruppe 1 Meinung, worauf sie beim Verfassen der Wiki-Beiträge achten. Fehler, insbesondere Rechtschreibungs- und Grammatikfehler sind die wichtigen Dinge, auf die die IP10 und IH9 beim Wiki-Schreiben Rücksicht nehmen mussten, weil ihre Wikis später auf der Lernplattform veröffentlicht werden. Auch IB5 – der Wiki allein verfasst hat - verbringt mehr Zeit mit den publizierten Wiki-Beiträgen und achtet dabei überwiegend auf den Gebrauch der Grammatikstrukturen und des Wortschatzes, um den zu darbietenden Inhalt verständlich für die anderen Lernenden zu machen.

Was in der Tab. 9-2 noch nicht zu sehen ist, sind die Veränderungen von Wiki-Versionen. Dadurch wird es deutlich, wie intensiv die Lernenden sowohl allein als auch kollaborativ mit der Sprache im Wiki-Text umgegangen haben. Bei den allen Gruppenarbeiten der Gruppe I ist es nicht sinnvoll, den Bearbeitungsprozess des Wikis zu verfolgen, weil die meisten Wikis allein oder nur die einzige Version verfassen haben. Aus diesem Grund müssen andere Wikis

zur Analyse ausgewählt werden, um den zwei Fragen nachzugehen: Wie findet der stärkere Umgang mit der Sprache beim Schreiben mit Wiki findet und gibt es Unterschied bei der Auswirkung der Veröffentlichung zwischen Lernenden, die trotz der gebildeten Gruppe Wiki alleine verfassen haben (WB6 und B15) und Lernenden, die tatsächlich gemeinsam geschrieben haben (WB7 und B14).

Bei den beiden Wiki-Aufgaben zu „Deutsches Nationaltheater Weimar“ und „Sommerwerft-Theaterfestival am Fluss“ ist WB6 zum großen Teil alleine aktiv, Wiki zu schreiben, weil B15 bei der ersten Aufgabe krank und bei der zweiten Aufgabe oft keinen Internetanschluss zu Hause hatte (siehe Auszug 7-15, 7-16). Das erste Wiki hat insgesamt zehn Versionen, während die zweite über zwölf Versionen verfügt.

Adresse

Deutsches Nationaltheater Weimar (DNT)
Theaterplatz 2
99423 Weimar
Tel: 03643 / 75 53 34

Preise

11 gruppen Sitzen mit Preis(4€ -75€)

Sie können mehr information in unterseite suchen

http://www.nationaltheater-weimar.de/de/index/karten_service/prices_seatingplans.php

Öffnungszeiten

Theaterplatz 2
Montag - Freitag 10 bis 18 Uhr

Interessantes

In Deutsche Nationaltheater Weimar gibt es: Schauspiel, Musiktheater, Tanztheater und Konzerte.

Geschichte

- 1779 errichtete einen Bau für sein Hoftheater .
- 1907 wurde das Theatergebäude abgerissen und ein neues Theater bauen
- 1945 erlag das Theater einem Luftangriff
- Nach dem Krieg wurde das DNT als erstes deutsches Theater wieder aufgebaut
- In den 70er-Jahren wurde das DNT umgebaut
- 1998 saniert das Theater

Internetlinks

- <http://www.genius-loci-weimar.org/festival/wettbewerb/orte/dnt/>
- http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsches_Nationaltheater_und_Staatskapelle_Weimar
- http://www.nationaltheater-weimar.de/de/index/das_dnt/geschichte.php

Unter hier ist etwas Bild in DNT :

Abb. 9-2: Text der zehnten Version des Wikis „Deutsches Nationaltheater Weimar“ von WB6

In Abb. 9-2 ist der Wiki-Beitrag „Deutsches Nationaltheater Weimar“ in seiner zehnten Version zu sehen. In diesem Text musste WB6 wahrscheinlich mehr Zeit für das Teil „Geschichte“ investieren, weil sechs Sätze in diesem Teil vollständig sprachlich mit Subjekt und Prädikat und inhaltlich formuliert sind. Auch der Text in Abb. 9-3 ist der Fall, dass WB6 versucht hat, aus recherchierten Texten zentrale Informationen zu filtern und kurze Sätze mit Schlüsselwörtern zu bilden.³¹³ In den beiden Texten finde ich keine großen grammatischen Fehler³¹⁴ oder Ausdrucksfehler, die mein Verständnis erheblich beeinträchtigt haben. Meines Erachtens werden die zwei Wikis insgesamt sprachlich und inhaltlich von WB6 ziemlich gut bearbeitet. Inhaltlich fokussieren die beiden Wikis auf die vorgegebenen Schwerpunkte/Stichwörter wie „Adresse, Preise, Geschichte, Interessantes“ (vgl. Kap. 5.2.4.2), für die überwiegend passende Informationen von WB6 gefunden wurden. In der sprachlichen Hinsicht sind in den beiden Wikis keine Copy-Paste-Auszüge vom Internet zu finden. Außerdem ist es noch erkennbar, dass die Sätze kurz und meistens mit den gelernten Wörtern bzw. niveauangemessen formuliert sind. Somit können die Texte für die anderen Mitlernenden verständlich sein.

³¹³ Dieses Vorgehen hat er selbst im Interview angesprochen, dass er nicht alles vom Internet in seinen Text kopiert hat. Er hält das auch für wichtig, dass sein Text angemessen und verständlich für andere geschrieben werden soll (vgl. Auszug 9-15 von WB6).

³¹⁴ Es gibt kaum Fehler mit der Verkonjugation und Verstellung, sogar in Perfekt- und Passiv-Sätzen.

- **Geschichte**

Die Sommerwerft feierte man zuerst am 18.Juli bis 3.August 2000. Bis jetzt hat man 14 mal gefeiert. Die Festival dauert 17 Tage. Das Thema von Festival ist der Kontrast in unserer Stadt, zwischen Freiheit und Vorgaben, Tradition und Moderne.
- **Interessantes**

Der Eintritt ist frei.

Die Sommerfestival hat viel Programm. Die Programme feiern oft nur in der Nacht . Es gibt:

 - **Outdoor-Theater :**

Hat eine Prozession durch die City.
Künstlern tanzend und musizierend in einer Prozession über die Hauptwache und den Römer bis zum Eisernen Steg
 - **Indoor-Theater:**

Hat viele Programme .Es gibt **Night of Dance I** (Montag 21.Juli) **Night of Dance II** (Montag 28.Juli), **Poetry Slam**, **Schweini's Kochshow Vol1&2**.
 - **Musikprogramm:**

Hat viele Sänger, Sängerin und Musikband. Es gibt *Kyle Woolard*, *Martin Kilger*, *Ivan Santos*,...
Kann viele Musiken hören : Pop, Blue, Soul, Rock, Folk, R&B Pianokonzert,...
Nur 1 Stunde.für pro Sänger.
 - **Kinoprogramm:**

Die Kinoabende beginnen immer um 22:00 Uhr.
Die Kinoabende wurden von Simone Wedel organisiert.
Präsentiert werden Filme von Künstlern aus Polen, Japan, den Niederlanden, Brasilien, Frankreich, Großbritannien, Deutschland und weiteren Orten der Welt.
Es gibt Dokumentarfilme, Kurzfilme und kreative Studentenfilme von Studente
 - **Kinderprogramm:**

Trommeln, Tanzen, Masken bauen, Animationsprogramm, Spaßvögel aus Sankt Petersburg.
Feiern nur am Sonntag von 15:00 Uhr
 - **Silent-Disco :**

Musik mit einem Kopfhörer hören und tanzen.

Workshop:
Hier gibt es viel Tänzer und Tänzerin. Man kann Tanz lernen:Samba, Tango, Zeitgenössischer Tanz
 - **Flowmarkt ist ein Flohmarkt.**

Immer feiert man am Sonntag von 15:00 bis 22:00 Uhr am.
Hier findest du jeden Festivalsonntag wirklich einzigartige Sachen aus dem Keller, vom Speicher und den hintersten Ecken verschiedener Schränke
- **Internetlinks**

Abb. 9-3: Text der zwölften Version des Wikis „Sommerwerft-Theaterfestival am Fluss“ von WB6

Zum Schreibprozess mit Wiki und insbesondere zum Umgang mit der Sprache hat WB6 seine Meinung wie folgt geäußert:

<p>WB6: Ủ, (2), em nghĩ em sợ nhiều hơn, sợ viết sai gì đấy (I: ok), sợ viết không đúng, vì cái đấy em không thấy có bình luận comment, em thấy có phần comment (I: ừ) nhưng không thấy ai bình luận gì (I: ừ) nên có khi mình viết, bởi vì khi làm bài đấy em cũng tìm hiểu lịch sử của nó rồi, ta ... trên trang wikipedia người ta viết rất dài (I: ừ), nhưng mà em không theo cái đấy, em cũng tìm một số trang web khác người ta cũng tóm tắt hơn (I: ừ), khi mình tóm tắt đấy em sợ một số người đọc được thấy thiếu hoặc là thấy áy (I: ừ), một số không đúng hay là chi tiết (I: ừ), vì em cảm giác ở bài em, em viết cũng rất là ngắn (I: ừ), em chỉ đưa một số thông tin chính thôi và em tóm gọn thôi chứ không phải là chi tiết hay là (...???) I: Rồi, tức là em sợ nhiều hơn là em ... WB6: Em không phải sợ mà là cảm giác hồi hộp, hơi hơi lo lắng (I: ok, (cười)). I: Ủ, rồi, nhưng mà tức là em cũng dành nhiều thời gian hơn so với việc là em chỉ viết cho chỉ một mình mình xem à? WB6: Vâng, em phải, nói chung trước khi làm bài em, thì em cũng xem bài các bạn làm rồi, hầu như lúc đấy chỉ có mỗi bạn B9 bạn nộp, em thấy viết, bạn B9 viết gạch đầu dòng, cũng lung củng lúc này lúc kia, không ra phân nào, phân nào, phân loại nó cũng áy (I: ok) nên là em cũng không áy (I: ừ).</p>	<p>WB6: Ja, (2), ich glaube, ich hatte mehr Angst, Angst, etwas falsch zu schreiben (I: ok), Angst, etwas nicht richtig zu schreiben, deswegen, ich habe keine Kommentare gefunden, ich habe die Kommentarfunktion gesehen, aber keiner hat kommentiert (I: ja),, beim Bearbeiten habe ich seine Geschichte (des recherchierten Themas) recherchiert, man ... auf Wikipedia hat man sehr lang geschrieben (I: ja), aber ich habe das nicht verfolgt, ich habe andere Webseiten recherchiert, da schreibt man zusammenfassender (I: ja), aber wenn nur kurz zusammengefasst wird, fürchte ich, dass einige das für unzureichend halten würden oder sie finden (I: Ja) etwas nicht richtig oder detailliert genug (I: Ja), denn ich habe das Gefühl, dass auch ich sehr kurz geschrieben habe (I: Ja), (I: ja), ich habe nur wichtige Informationen wiedergegeben und zusammengefasst, nicht zu detailliert oder (...???) I: Ja, d. h. du hattest mehr Angst als du ... WB6: Ich hatte keine Angst, sondern aufgeregt, etwas besorgt (I: ok (lachend)). I: Ja, aber das heißt, dass du mehr Zeit dafür verbracht hast, als wenn du das für dich alleine schreibst? WB6: Ja, ich muss, generell musste ich vor dem Schreiben auch andere Beiträge lesen/anschauen, aber es gab nur einen Beitrag von B9, ich habe gesehen, dass B9 nur Stichpunkte geschrieben hatte, außerdem war die Struktur des Beitrags auch nicht übersichtlich, das Sortieren war auch (I: Ok), deshalb habe ich auch nicht (I: Ja)...gemacht (I: ja)</p>
<p>WB6: Thông qua bài tập nhóm đấy thì khả năng từ vựng, khả năng ngữ pháp của mình khi sử dụng một số mẫu câu hay là khi mình đọc cái thông tin trên các web hay là tìm thông tin (I: ừ), thì ngôn ngữ của người ta và khi mình viết lại thì mình viết bằng ngôn ngữ của mình (I: ừ) thì mình mới vận dụng được kiến thức của mình hay là những từ ngữ mà mình hay học hay là hay áy ...</p>	<p>WB6: Durch diese kooperative Aufgaben (Wiki-Aufgabe) können meine Wortschatzkompetenz, meine Grammatikkompetenz beim Gebrauch der Satzmodellen oder beim Lesen der recherchierten Informationen auf der Webseite oder beim Recherchieren (I: ja), dann formuliere ich diese Inhalte/diese Sprache mit meinen eigenen Wörtern um (I: ja), dann kann ich meine Kenntnisse anwenden oder die Wörter, die ich gelernt haben, oder ...</p>

Auszug 9-15: Umgang mit der Sprache beim Wiki-Schreiben von WB6

Sowohl an seinen beiden Texten als auch in Auszug 9-15 ist es zu erkennen, dass WB6 viel Mühe gegeben hat, zu erwähnenden Inhalten mit seinen eigenen Wörtern „mình viết bằng ngôn ngữ của mình „verständlich auszudrücken. Obwohl WB6 sich im Umgang mit der Sprache noch nicht ganz sicher fühlt, hat WB6 trotzdem versucht, beim Lesen wichtige Informationen zu filtern, die er für nötig für seinen Beitrag hält, und das Gelesene, die recherchierten Inhalte zusammenfassend zu formulieren. Seine Mühe und sein Versuch sind auch im Wiki-Verlauf in Tab. 9-4 zu sehen, wo seinen letzten Wiki-Versionen mit anderen vorherigen Versionen verglichen wurden. Dadurch kann man sehen, wie er sprachliche Fehler korrigiert und verbessert hat.

WB6 hat in seinen Aussagen gezeigt, dass die Zeit verfügbar sein muss, damit er vor allem andere Beiträge lesen kann und was davon lernen kann. Außerdem wird möglich ausreichend Zeit für den stärkeren Umgang mit der Sprache benötigt. Nur wenn die Lernende ohne Hektik und mit allen Hilfsmitteln wie Internet Texte schreiben können, können sie in Ruhe ihr Gelernte aktivieren und das zur Sprache bringen, was ich für einen lebensnahen Schreib Anlass wie im Alltagsleben halte.

In Aussagen WB6 in Auszug 9-15 ist es ebenfalls sichtbar, welche Auswirkung die Veröffentlichung des Wikis auf den Schreibprozess und auf den Umgang mit Sprache hat: Druck/Angst und Motivation. Weil alle seine Wikis lesen können, wurde WB6 einerseits unter Schreibdruck gesetzt: Er müsste verständlich schreiben, damit die anderen Mitlernenden seinen Text verstehen können. Andererseits kann dieser Druck ihn gleichzeitig motivieren, seine Sprachkenntnisse intensiv zu bearbeiten, um das Gewünschte mit eigenen Wörtern zum Ausdruck zu bringen. Wie die Veröffentlichung auf den Schreibprozess auswirkt und wie unterschiedlich das Gefühl, für die Anderen zu schreiben, bei Probanden ankommt, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

9.4.3 Motivation

Seit den 1990er Jahren wird Motivation nach *social educational modell* verfasst, welches intrinsische und extrinsische Motivation umfasst (vgl. Riemer 2016: 268). Die Studien zum Motivationsaspekt der Veröffentlichung sprechen meistens dafür, dass die Veröffentlichung der Schreibprodukte die Lernenden motivieren können. Da können die Lernenden möglichst der ganzen Welt ihre Botschaft sowie ihre Texte mitteilen oder ihre Produkte vorstellen (vgl. Rösler/Würffel 2014: 130). Nachdem Wikis im Fremdsprachenunterricht in einem Zeitraum von fünf Jahren in der Gundelschule Budapest eingesetzt worden sind, stellt der Kursbegleiter Klötzke (2012: 144) fest, dass die Steigerung der Motivation von ihm nur bedingt bestätigt werden kann. Im durchgeführten Projekt waren sechs³¹⁵ von acht Lernenden der Gruppe I damit einverstanden, dass die Veröffentlichung ihrer Produkte in der Lernplattform ihnen Spaß gemacht und sie beim Deutschlernen motiviert hat. Daneben sind einige andere Lernenden auch dieser Meinung, wie der folgende Auszug zeigt:

³¹⁵ Der IB10 hat die erste Wiki-Aufgabe nicht gemacht und kein Interview über die Aufgabenbearbeitung mit Wiki wurde mit dem IB10 durchgeführt.

IB5: Thực ra em thấy việc đẩy chắc chắn nó sẽ hứng thú hơn ạ (I: ok), vâng (I: ...?), thì em thấy nó không có vấn đề gì gọi là bảo mật hay là ấy ở đây cả. (Hs02 e08 mi IB5: 34)	IB5: Eigentlich bin ich der Meinung, dass dies uns mehr Spaß macht (I: OK), ja (I: ...?), und ich finde es unnötig, hier etwas geheim zu halten, oder etwas.
I: Ok, rồi, thế thì là cái bài của bọn em đúng không, thì nó sẽ được những người khác đọc (B14: vâng), thì cái điều đấy nó có gây hứng thú hoặc có thúc đẩy em khiến cho em phải làm hay để cho những người khác đọc hoặc viết trau chuốt hơn không? Vgl. Kap. 9.3.3.2	I: Ok, dann wird der Text, der von euch verfasst wurde, von anderen gelesen (B14: Ja). Hat dies dich ermuntert bzw. dazu motiviert, interessanter zu schreiben oder den Text zu verfeinern?
WB13: Ừ, thực ra là ... có đấy ạ, bởi vì khi xem bài của bạn khác thấy họ có nhiều hình ảnh hay viết hay như thế thì mình phải làm sao cho nhóm mình cũng phải thú vị như nhóm đấy (I: ok) hoặc là thú vị hơn	WB13: Ja, eigentlich ja, wenn andere Gruppen interessante Fotos oder schöne Texte hatten, dann wollte ich auch, dass meine Gruppe dasselbe machen sollte (I: Ok) oder sogar besser.

Auszug 9-16: Die Veröffentlichung motiviert die Lernenden

Bei IB5 ist eher die intrinsische Motivation zu bedenken, weil die Veröffentlichung für IB5 hauptsächlich dazu dient, Fehler im Text für sich zu erkennen bzw. seinen Beitrag sprachlich zu verbessern. Währenddessen haben WB13 und ein anderer KTN B14³¹⁶ und explizit auf die extrinsische Motivation hingewiesen, dass die Schreibmotivierung durch die Konkurrenz mit anderen Lernenden und Beiträgen erfolgt.

Im Gegensatz zu der Ja-Antwort der obigen Probanden auf die Frage, ob die Veröffentlichung der Wiki-Texte einen Unterschied im Vergleich zu anderen Schreibaufgaben (z. B. zum Abgeben oder für sich allein) macht, haben IP7, WB7, WH10, WH12 und H13 „Nein“ geantwortet.

IP7: Ừm, con thấy bình thường ạ (cười). „Thực ra con thấy nó vẫn như nhau ý ạ.“	IP7: Ähm, ich finde es normal (lachend). Eigentlich finde ich beides gleich.
WB7: Em thấy bình thường.	WB7: Ich finde es normal.
WH10: Dạ, em thấy cũng không có gì ạ.	I: Ähm, ich halte auch nicht viel davon.
I: Ừ, ok, rồi, thế cái việc bạn làm bài wiki đấy các bạn cũng đọc được đúng không? (WH12: dạ vâng). Thì nó có khác gì so với bình thường không? WH12: Dạ, không.	I: Ja, ok, was du gemacht hast, kann dein Wiki von anderen auch gelesen werden? (WH12: ja, richtig). Ist es anders als üblicherweise? WH12: Nein.
H13: Em thấy không sao (trả lời rất nhỏ). H13: Cảm thấy mọi người nhìn những cái bài mà mình làm thì mình thấy thích hơn.	H13: Ich finde es egal (leise antworten) H13: Dass die anderen meinen Beitrag lesen, macht mich glücklicher.

Auszug 9-17: Es gibt keinen Unterschied für die Probanden, ob ihre Wiki-Beiträge veröffentlicht werden.

Wie IP7, WB7, WH10, WH12 und H13 in Auszug 9-17 angeben, spielt für sie die Veröffentlichung keine wichtige Rolle. Dass ihre Beiträge veröffentlicht werden oder nicht, haben sie weder zum besseren Schreiben motiviert, noch sie beängstigt. Die Gründe für ihre „unentschiedene“ Meinung haben sie nicht mitgeteilt. Zur Erklärung dieser Haltung kann auf

³¹⁶ In Kap. 9.3.3.2 hat IB4 „Ja“ auf die Frage gewortet, ob die Veröffentlichung seiner Texte ihn ermuntert bzw. dazu motiviert, interessanter zu schreiben oder den Text zu verfeinern.

diese beiden wichtigen affektiven Faktoren seitens der Sprachlernenden zurückgegangen werden. Laut Riemer (2016: 266f) sind Motivationen und Angst affektive Faktoren, die „mehrdimensional, dynamisch und teils tief in der Persönlichkeit der Lernenden und ihre Lernbiographie verwurzelt sind“. Sowohl Motivation als auch Angst sind auf individuelle Unterschiede beim Gebrauch der Fremdsprachen bezogen, wie z. B. auf ihre Persönlichkeit, ihre Lernerfahrungen, ihre Lernstile bzw. Lerntypen (vgl. ebd.: ff). Ihre vielfältigen Lernbiographien entscheiden, wie sie individuell auf bestimmte Situationen beim Fremdsprachenlernen reagieren.

Innerhalb der Gruppe I hat nur IH9 teilweise zugestimmt, dass die Veröffentlichung ihn motiviert hat. In seinen folgenden Aussagen sind sogar negative Einflüsse der Veröffentlichung auf den Schreibprozess/Schreibprodukt festzustellen.

<p>IH9: Có nghĩa là nếu mà các bạn (cười), nếu mà xem bài các bạn mà hơn bài mình thì cũng kiểu hơi bị hăng kiểu không vui lắm (cười) (I: ok) hoặc là thế nào đây bởi vì là, với cả nhiều khi mà nhờ làm wiki mà trùng chủ đề với nhau thì cũng, thì em cũng không thấy hay lắm ạ.</p> <p>I: À, ok (IH9: vâng), tức là ý em nói là mình nên là bố trí trước là ai làm nhóm nào, làm chủ đề gì cho nó không trùng (IH9: vâng, vâng). Nhưng mà em có thích việc công khai bài viết của em ở trên đây không hay là em thích, hay là em không thích?</p> <p>IH9: Cũng tùy lúc, nếu mà mình biết là bài mình bị công khai thì mình sẽ cố làm cho bài mình nó hay hơn (I: ừ, đúng) chẳng hạn, còn thực ra em cũng đã tham khảo bài của những bạn khác xem các bạn làm như thế nào để mình còn thay đổi bài mình cho nó hay hơn (I: ừ) (hs01 leitfaden h09: 67-69)</p>	<p>IH9: Das heißt, wenn die anderen (lachen), wenn ich ihre Beiträge besser als meinen finden, dann fühle ich mich „enttäuscht“???, irgendwie fühle ich mich nicht wohl (lachend) (I: ok), oder irgendwie, weil, manchmal wurde das gleiche Thema gewählt, was ich auch nicht so schön finde.</p> <p>I: A, ok (IH9: ja), das heißt, du meinst, dass wir Themen vorbesprechen sollen, damit nicht gleiche Themen ausgewählt sind (I: ja, ja). Aber magst du deine Texte da (auf der Lernplattform) veröffentlichen, magst du oder magst du nicht?</p> <p>IH9: Je nach der Situation, wenn ich weiß, dass mein Text veröffentlicht wird, dann werde ich mir Mühe geben, damit der z. B. interessanter wird (I: ja, richtig), eigentlich habe ich auch Beiträge der anderen gelesen, um zu sehen, wie sie gemacht haben, damit ich meinen Beitrag interessanter machen kann.</p>
---	---

Auszug 9-18: Zweiseitiger Einfluss der Veröffentlichung auf IH9

Wie IH9 in Auszug 9-18 deutete, ist IH9 sowohl negativ und positiv von der Veröffentlichung der Wiki-Beiträge beeinflusst. Im Unterschied zu B14 und WB13 hält IH9 die Konkurrenz zu anderen für „uninteressant“, wobei er sich etwas enttäuscht von sich selbst fühlt, besonders wenn seine Beiträge seiner Meinung nach nicht so gut wie deren sind. Zugleich hat IH9 bereits impliziert, dass die Textveröffentlichung zu seiner Bemühung für einen besseren Text führen kann (IH9 hat das Wort „bị“ statt „được“ im Satz „wurde ... veröffentlicht“ verwendet, was in der vietnamesischen Sprache auf eine negative Bedeutungsnuance bzw. ein schlechtes Gefühl des Sprechers hindeutet.) Außerdem sieht IH9 die Publikationsmöglichkeit als eine Chance, von anderen Beiträgen zu lernen bzw. aufgrund dessen seinen eigenen zu verbessern.

Anhand der dargestellten Beispiele lässt sich feststellen, dass die Möglichkeit zur Textveröffentlichung nicht immer positiv von Lernenden wahrgenommen. Dieses Ergebnis ist

demnächst mit dem Untersuchungsergebnis von Klötzke (2012: 144) übereinstimmt. Die Motivation der Veröffentlichung liegt teilweise daran, dass die Lernenden der anderen Mitlernenden seine Botschaft mitteilen und ihnen vielleicht seine (sprachliche) Leistung oder seine Kreativitätsleistung zeigen können. Gleichzeitig können die Lernenden noch davon motiviert werden, dass sie von anderen lernen können und anhand von diesem Gelernten ihren Text inhaltlich und sprachlich besser machen können.

Die gerade angeführte Analyse zu dem Aspekt „Mehrwert der Veröffentlichung“ zeigt deutlich, dass die Veröffentlichung der Wiki-Beiträge innerhalb einer begrenzten Lernergruppe von 12 bis 20 Kursteilnehmern bestimmte Vorteile aufweisen kann. Diese Vorteile sind nicht getrennt, sondern miteinander verbunden. Voneinander Lernen gilt selbst als eine Motivation, damit die Lernenden stärker mit der Zielsprache bzw. ihrem eigenen Text umgehen wollen/müssen. Erstens sind alle Beiträge auf der Publikationsplattform zeit- und ortsunabhängig für alle Mitlernende erreichbar. Das hat Lernenden ermöglicht, sowohl Arbeitstechniken als auch sprachliche Inhalte wie Wortschatz, Grammatikstruktur, Ausdrücke voneinander zu lernen, auch wenn sie bei der Aufgabenbearbeitung nur selten kollaborativ gemeinsam geschrieben haben. Zweitens, aufgrund ihrer Beobachtung der anderen Texte und ihrer möglichen Diskussion in ihrer Gruppe ist es ihnen „verpflichtet“, mit der Sprache in ihrem eigenen Beitrag intensiv umzugehen, was viele Untersuchungen mit Wiki bereits bestätigt haben. Da müssen sie große Rücksicht z. B. auf jede Formulierung oder jeden Rechtschreibungsfehler nehmen, damit ihre Texte einerseits korrekt geschrieben werden, andererseits für die anderen verständlich sind. Schließlich kann diese „Pflicht“ bei manchen eine Motivation oder bei den Anderen ein unzufriedenes Gefühl auslösen, worauf ihre individuelle Lernbiographien Auswirkungen haben können. Dieses Ergebnis widerspricht teilweise die vorherige Erwartung, dass die Publikationsmöglichkeit die Lernenden als Produzenten motivieren kann (vgl. Rösler 2013: 257ff).

9.5 Wiki zum Spracherwerb

Wiki ist ein digitales Werkzeug/Medium, das kooperatives/kollaboratives Schreiben ermöglicht, deswegen kann Wiki den Prozess des Spracherwerbs vielseitig fördern (vgl. Kap. 2.4.6.3). Indem die Lernenden bei der Gruppenarbeit voneinander lernen können und die Veröffentlichung ihrer Beiträge stärkeren Umgang mit der Sprache motivieren kann, können ihre Texte qualitativ besser werden, wie die Analyse der Selbsteinschätzungen der KTN in Kap. 9.5 bereits zeigt. Im vorliegenden Kapitel werden mehr Belege mit Produkt- und Prozessdaten

für diese Verbesserung geliefert, welche das Verständnis der subjektiven Einschätzungen der KTN unterstützen und erweitern.

Darüber hinaus wird Wiki im Rahmen des Blended-Learning-Konzepts als eine Projektaufgabe konzipiert (vgl. Kap. 5.2.4.2). Wie es im Kapitel 2.4.3.3 beleuchtet wird, stellt das Lösen der Wiki-Aufgaben mit drei Phasen einen komplexen Handlungsprozess mit unterschiedlichen Handlungsschritten dar und gilt als eine umfassende Lernmöglichkeit, damit die Lernenden in wichtigen Teilbereichen der Sprachkompetenz wie Wortschatz- und Grammatiktraining, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit bzw. kombiniert Teilfertigkeiten trainieren können, um letztendlich ihre Sprachkompetenzen zu verbessern. Während die Förderungsmöglichkeiten beleuchtet werden, wird gleichzeitig auf Schwierigkeiten eingegangen, auf die die Lernenden tatsächlich beim Spracherwerb mit Wiki gestoßen sind.

9.5.1 Wortschatz- und Grammatiklernen

Für viele Deutschlernende auf der Anfängerstufe ist der Erwerb des Wortschatzes und der Grammatik von großer Bedeutung, weil ihre ersten Sätze und ihre Mitteilungen diesen semantischen Bedeutungseinheiten zugrunde liegen. Aus diesem Grund legen viele Anfänger, besonders im asiatischen Kulturraum großen Wert auf das Wortschatz- und Grammatiklernen, was die KTN im vorliegenden Projekt auch der Fall ist (vgl. Kap. 4.5 und Kap. 5.1.1.2). Zunächst wird darauf eingegangen, wie die Lernenden mit Wiki Wortschatz und Grammatik lernen konnten.

Beim Fremdsprachenlernen findet der Wortschatzerwerb in der Regel in drei Formen statt: im gesteuerten Präsenzunterricht, lerngesteuerter Wortschatzerwerb und inzidenteller Wortschatzerwerb (vgl. Stork 2010: 106f). Der unterrichtlich gesteuerte Wortschatzerwerb geschieht in unterschiedlichen Phasen von der Darbietung über die Übungsphase bis hin zur Integrierung/bis zum Transfer und wird insbesondere für das Lernen der häufigsten Wörter und für die erste Begegnung mit einem Wort empfohlen. Während dieses Präsenzunterrichts sind die Fremdsprachenlernenden aus zeitlichen Gründen nicht in der Lage, „den zu lernenden Wortschatz ausreichend zu festigen“. Deshalb ist es notwendig, dass sie außerhalb des Fremdsprachenunterrichtes die gelernten Wörter gesteuert (mit Hausaufgaben) und ungesteuert zu wiederholen. Daneben spielt die Fähigkeit, Wortschatz selbstgesteuert zu erwerben, für ein autonomes und lebenslanges Lernen eine wichtige Rolle (vgl. ebd.). Sowohl der gesteuerte als auch der ungesteuerte Wortschatzerwerb sind für den Lernprozess wichtig und sollen sich gegenseitig ergänzen. Neben den zwei dargestellten Erwerbsformen in intentionaler Form findet der Wortschatzerwerb in der Wirklichkeit oft in der inzidentellen Form, anders gesagt

im "beiläufigem Wortschatzerwerb" statt. Da ist die Aufmerksamkeit des Lernens an erster Stelle auf den Sprachgebrauch gerichtet und der Wortschatz ist somit eher beiläufig erworben, beispielsweise beim Hören, beim Lesen oder bei der Internetrecherche in der Wiki-Aufgabe (vgl. ebd.: 104). Bei der Internetrecherche können Bedeutungen der neuen Wörter in den Texten aus dem zusammenhängenden Kontext (einschließlich Layout, Bilder) erschlossen werden und rezipiert werden. Haudeck (2008: 362) stellt fest, dass sogar Anfänger Wortschatz durch inhaltsorientiertes Lesen mithilfe von vereinfachten Texten erwerben können. Allerdings ist die Effizienz des inhaltsorientierten Lesens noch umstritten, dieser Erwerb sollte stärker ins Bewusstsein der Lerner gerückt werden (vgl. ebd.). Nachfolgende wird darauf eingegangen, wie das Wortschatz- und Grammatiklernen mit der Wiki-Aufgabe stattgefunden haben. Im Interview bekommen die KTN die Frage, wie sie das Deutschlernen mit Wiki finden und was sie dabei lernen konnten. Viele weisen sofort auf den effektiven Wortschatz- und Grammatikerwerb und erläutern ihre Gründe dafür.

<p>I: Ok ok ok. Rồi, ừm thế thì nói về cái bài tập ở wiki, em có làm bài tập nhóm hai lần hay một lần gì đó đúng không? (WB8: Hai lần). Hai lần đúng không, thì em thấy cái ah bài học nhóm với việc học nhóm với cả wiki này thì em có viết là hiệu quả. Tại sao em nghĩ nó hiệu quả?</p> <p>WB8: Vì là em có thể tìm, ừm, search được và hiểu biết được nhiều thông tin của nước Đức hơn các ah lễ hội. [...]</p> <p>WB8: Ähm là nhiều có nhiều từ mới em không biết ấy thế thì mình qua đó thì mình có thể mở rộng được vốn từ hơn (Hs02 leitfaden WB8: 39-42)</p>	<p>I: Ok, ok, ok. Ähm, jetzt möchte ich über Wiki-Aufgaben sprechen. Hast du ein- oder zweimal die Gruppenaufgaben gemacht? (B8: zweimal). Also zweimal, du hast angegeben, dass das Schreibenlernen bei den Wiki-Aufgaben effektiv war. Warum findest du es effektiv?</p> <p>WB8: Weil ich kann, Ähm, weil ich mehr Informationen über Deutschland, verschiedene Feste gefunden habe. [...]</p> <p>WB8: Ähm, es gibt viele neue Wörter, die ich noch nicht kenne, dadurch kann ich den Wortschatz erweitern.</p>
<p>WB2: Học nhóm thì em thấy thích vì như kiểu sau khi em làm những cái bài tập đấy thì em biết nhiều từ hơn (I: ừ) (Hs02 leitfaden WB2: 24)</p>	<p>WB2: Die Gruppenarbeit mag ich, weil ich nach dem Bearbeiten dieser Aufgaben mehr Wörter kenne (I: ja).</p>
<p>B15: À, mình sẽ cải thiện được, mình sẽ thêm được cái vốn từ của mình (I: ừ), mình sẽ nói được cái câu nó hoàn chỉnh hơn. (Hs02 e10 mi 15: 57-58)</p>	<p>B15: Ah, ich kann, ich kann meinen Wortschatz erweitern (I: ja), ich kann besser Sätze bilden</p>
<p>IB12: Tại vì trước đây thì em không có sử dụng máy tính mà chỉ hầu như sử dụng điện thoại (I: ok). Mà khi làm việc với trang web thì bắt buộc phải làm việc với máy tính, phải truy cập và phải ..., nói chung là những cái từ, biết phần nào làm bài tập trên đấy thì giúp, nói chung là viết tiếng Đức nó nhanh, còn trước đây thì, tại vì em không làm việc trên máy tính em không quen (I: ok), với cả khả năng tra cứu từ thì nó có nhiều phần mà mình muốn tìm thêm từ để mình diễn đạt ý của mình thì phải đi tìm tòi, thì tra từ điển thì nó ra, nó bổ sung cho thêm cái vốn từ vựng.</p>	<p>Denn ich habe früher keinen Computer, sondern nur das Handy benutzt (I: Ok). Und wenn man mit der Webseite lernen will, muss man mit dem Computer arbeiten, sich einloggen und ... generell sind Wörter, ich habe auch dadurch gelernt, Deutsch schneller zu schreiben, aber früher, weil ich nicht mit dem Computer gearbeitet habe, bin ich nicht so vertraut (I: Ok), was das Nachschlagen angeht, gibt es zu jedem Wort viele Erklärungen, wenn ich nach Wörtern suche, um meine Absicht auszudrücken, muss ich im Wörterbuch wirklich stöbern. Und dies kann meinen Wortschatz erweitern.</p>

Auszug 9-19: Wortschatz- und Grammatiklernen³¹⁷

³¹⁷ Vgl. Aussagen von B5 in Auszug 9-13

WB2, IB5, B15 und WB8 geben in Auszug 9-19 an, dass sie mit der Wiki-Aufgabe mehr Wörter kennen bzw. ihren Wortschatz erweitern können. Gleiche Meinung vertritt auch WB6³¹⁸ und nennt auch implizite Gründe dafür, dass WB6 durch das Lesen bei der Internetrecherche viele neue Wörter und Grammatikstrukturen kennen lernen konnte und dies später für seinen eigenen Text umformuliert hat. Seine Versuche und seine Mühe, die recherchierten Inhalten mit eigenen Wörtern umzuformulieren, zeigen sich ziemlich klar in seinen Texten in Tab. 9-4. WB6 gehört zu den wenigen KTN, die wirklich viel Zeit und Mühe für seine Wikis investiert haben.

Wiki	Anzahl von Versionen	Zeitpunkte, wann die Versionen erstellt / geändert wurden
Die erste Wiki-Aufgabe	zehn Versionen	um 19:31, 19:38 am 11. Januar 2015 um 02:39, 02:39, 03:00, 03:43, 03:46, 04:47, 04:48, 05:01 am 12. Januar 2015
Die zweite Wiki-Aufgabe	12 Versionen	um 13:19 am 20. Januar 2015 um 19:09, 19:10 am 20. Januar 2015 um 01:46, 03:51, 04:08, 04:13, 04:30, 04:36, 05:26, 05:28, 05:48 am 21. Januar 2015

Tab. 9-3: Arbeitszeiten von WB6 für seine zwei Wikis

Die Tab. 9-3 zeigt den Arbeitsprozess von WB6 mit zwei Wiki-Aufgaben: Bei den beiden Wikis hat WB6 von zehn bis zwölf Versionen erstellt und hat daran vermutlich mindestens drei Stunden kontinuierlich gearbeitet. Anhand der vorgegebenen Inhaltspunkte in der Aufgabenstellung hat WB6 in der ersten Version Gliederung für den Beitrag angelegt und dann Inhalte zu diesen Punkten ergänzt. Gegebenenfalls hat WB6 Inhalte bearbeitet, Fehler korrigiert und Fotos hinzugefügt. Während dieser Arbeitszeit hat WB6 versucht, mehrmals seine eigenen Beiträge zu optimieren, wie der folgende Auszug zeigt:

11 gruppe Sitzpläne und viel Preis(4€ -75€) Sie können mehr information in unterseite besuchen 1779 errichtet einen Bau für sein Hoftheater . 1907 wurde das Theatergebäude abgerissen und neu theater bauen in den 70er-Jahren wurde das DNT umgebaut	11 gruppen Sitzen mit Preis(4€ -75€) Sie können mehr information in unterseite suchen 1779 errichtete einen Bau für sein Hoftheater . 1907 wurde das Theatergebäude abgerissen und ein neues Theater bauen In den 70er-Jahren wurde das DNT umgebaut
Die Sommerwerft feierte man zuerst am 18.Juli bis 3.August 2001 . Bis jetzt hat man 13 mal gefeiert.	Die Sommerwerft feierte man zuerst am 18.Juli bis 3.August 2000. Bis jetzt hat man 14 mal gefeiert. Die Festival dauert 17 Tage. Das Thema von Festival ist der Kontrast in unserer Stadt, zwischen Freiheit und Vorgaben, Tradion und Moderne. Die Programme feiern oft nur in der Nacht
Kann viele Musik hören : Pop, Blue, Soul, Rock, Folk, R&B Pianokonzert,.. Pro Sänger präsentiert oft 1 Stunden	Kann viele Musiken hören : Pop, Blue, Soul, Rock Nur 1 Stunde für pro Sänger.

³¹⁸ Vgl. Datenauszug 7-16

Kinoabende der Sommerwerft wurden von Simone Wedel organisiert.	Die Kinoabende beginnen immer um 22:00 Uhr. Die Kinoabende wurden von Simone Wedel organisiert.
Musik hören mit einem Kopfhörer und tanzen.	Musik mit einem Kopfhörer hören und tanzen.
Night of Dance I (Montag 21. Juli) und Night of Dance II (Montag 28. Juli)	keine

Tab. 9-4: Vergleich zwischen anderen Versionen mit der letzten Version der Wikis von WB6

In Tab. 9-4 ist es sichtbar, dass WB6 sich mehrmals mit seinen Texten bezüglich der Inhalte, der Sprache in vieler sprachbezogenen Hinsicht auseinandergesetzt haben. Im inhaltsbezogenen Hinblick hat WB6 einmal die Jahreszahl 2001 sowie Zahl 13 auf 2000 und 14 geändert und einmal den Inhalt „Night of Dance“ gelöscht. Dreimal hat er den neuen Inhalt hinzugefügt „*Die Programme feiern oft nur in der Nacht; Die Kinoabende beginnen immer um 22:00 Uhr; Die Festival dauert 17 Tage*“, wenn die fünfte Version mit der zwölften Version verglichen wird. In Bezug auf die Sprachebene hat WB6 unterschiedlich wie folgt korrigiert:

- semantisch: ~~besuchen~~ → *suchen*
- syntaktisch, grammatisch:
 - ~~errichtet~~ → *errichtete* (Präsens → Präteritum)
 - ~~Kinoabende~~ → *Die Kinoabende* (Bestimmter Artikel „Die“ hinzufügen)
 - ~~neu theater~~ → *ein neues Theater* (Unbestimmter Artikel „ein“ und Adjektivendung „-es“ hinzufügen)
 - ~~1 Stunden~~ → *1 Stunde* (Plural → Singular)
- orthografisch: in → In; theater → Theater (Kleinschreibung → Großschreibung)
- sowohl inhaltlich als auch sprachlich korrigiert,
 - Pro Sänger präsentiert oft 1 Stunden → *Nur 1 Stunde für pro Sänger.*

11 ~~gruppe Sitzpläne und viel~~ Preis(4€ -75€) → 11 **gruppen Sitzen mit** Preis(4€ -75€)

Es ist hierbei auffällig, dass bestimmte Fehler in allen Versionen vorhanden sind und dass nicht alle Änderungen in der letzten Version linguistisch und inhaltlich korrekt sind, wie z. B. viele ~~Musik~~ → *viel Musiken*, ~~oft~~ 1 Stunden → *nur* 1 Stunde. Allerdings zeigt dieser Bearbeitungsprozess doch, dass WB6 tatsächlich intensiv und stärker mit den Inhalten sowie mit der Sprache umgegangen ist (vgl. Kap. 9.4.2). WB6 hat zum großen Teil sprachliche Fehler in der semantischen, syntaktischen, morphologischen und orthografischen Hinsicht richtig korrigiert. In diesem Fall handelt es von dem Prozess der selbstinitiierten Selbstkorrektur, die sich mit der fremdinitiierten Selbstkorrektur, z. B. anhand von Weiterhilfen unterscheidet (vgl. Bausch/Kleppin 2016: 409). Dabei hat WB6 seinen Fehler selbst bemerkt und ihn ohne Hilfe von außen korrigiert. Dieser Prozess der selbstinitiierten Selbstkorrektur erfordert den

intensiven/stärkeren Umgang, indem in diesem Fall WB6 den Wiki-Beitrag mehrmals durchlesen musste und dabei selbst Fehler entdecken und korrigieren. Natürlich kann der Umgang noch intensiver stattfinden, wenn Wikis wirklich kollaborativ geschrieben wären. Das bedeutet, die fremdinitiierten Selbstkorrektur könnte mit Hilfe eines Lernpartners gemacht werden. Da kann der Lerner auf seinen Fehler aufmerksam gemacht und sie selbst verbessern. Allerdings muss sich eine Frage stellen, in wie weit die selbstinitiierte Selbstkorrektur oder die fremdinitiierte Selbstkorrektur durch die Mitlernenden lernfördernd sind.

Während die anderen Probanden Wortschatz und Grammatik von den Texten der Internetrecherche gelernt haben, ist IB5 der Meinung, dass IB5 viel aus anderen Wiki-Beiträgen in Bezug auf Wortschatz und Grammatik gelernt haben.

Es ist anscheinend, dass Grammatikstrukturen/-phänomene aus den Texten als semantische Ausdrücke wie neue Wörter wahrgenommen und rezipiert werden. Mit Wiki haben IB5, WB2 und B19 an zwei Beiträgen „GOETHE NATIONAL MUSEUM“ und „TODESTAG DER HUNG KOENIG“ gemeinsam gearbeitet, die jedoch von IB5 verfasst und hochgeladen wurden. Die Beiträge der IB5-Gruppe mit anderen Beiträgen verglichen, ist es folgendes zu erkennen:

- Wie die meisten Beiträge der anderen Lernenden wurden die beiden Wiki-Beiträgen der IB5-Gruppe anhand der vorgegebenen Punkte gestaltet. Besonders die Struktur des ersten Beitrags lässt sich nicht mit anderen unterscheiden.

- Bezüglich der Ausdrücke lässt es sich im ersten Beitrag nicht feststellen, dass IB5 von anderen gelernt hat. Der Vergleich mit einer möglichen Internetquelle³¹⁹ sieht wie folgt aus:

Internetquelle:	Wiki „GOETHE NATIONAL MUSEUM“ der IB5-Gruppe
<p>Das Goethe-Nationalmuseum ist das bedeutendste Museum zur Präsentation und Erforschung der Lebensleistung Goethes. [...] Die Ausstellung »Lebensfluten - Tatensturm« erschließt Goethes Leben und Wirken für die Besucher [...] Kurz nach dem Tod des letzten Enkels Walther von Goethe wurden das historische Wohnhaus Goethes und seine hinterlassenen kunst- und naturwissenschaftlichen Sammlungen in die</p>	<p>Interessantes - Das Goethe-Nationalmuseum ist das bedeutendste Museum zur Präsentation und Erforschung der Lebensleistung Goethes. - Gibt es die interessante Ausstellung Lebensfluten - Tatensturm. Die erschließt Goethes Leben und Wirken. - Das museum enthielt Goethes hinterlassenen Kunst, Naturwissenschaftlichen und persönlichen Umfeld. - Circa 2000 Zeichnungen von Goethe und etwa 100 000 Ausstellung, die konzentriert sich auf die Zeit der Klassik. Wenn Siesich für Architektur interessieren, das Museum des Bauhaus-Architektur wurde zum UNESCO-Weltkulturerbe sowie Adresse Priorität.</p>

³¹⁹ <https://www.klassik-stiftung.de/einrichtungen/goethe-nationalmuseum-mit-goethes-wohnhaus/> stand als das erste Suchergebnis, als ich das Wort „Goethe National Museum“ bei Google eingetippt habe (Abrufdatum: 18.04.19).

Trägerschaft des 1885 gegründeten Goethe-Nationalmuseums überantwortet	
siehe oben	Geschichte
Für die kontinuierlich anwachsenden Bestände sind 1913 und 1935 zwei Museumsbauten errichtet worden, in denen sich heute das zentrale Foyer, Ausstellungsräume, Schaumagazine und Studienräume befinden. In wechselnden Sonderausstellungen präsentiert das Goethe-	<ul style="list-style-type: none"> - Kurz nach dem Tod des letzten Enkels Walther von Goethe : GNM rüedet am 8.August 1885 - 1920er Jahren banten Man mehr Gebaeude. Heute sind : Ausstellungraeme, Schaumagazine, Foyer,.... - 1953 ward diese Gebaeude den Besitz von NFG (der klassischen Literatur in Weimar). - Heuzutage besteht Goethehaus an dem GNM.

Tab. 9-5: Vergleich zwischen der letzten Wiki-Version der IB5-Gruppe mit einer möglichen Recherchequelle

* NFG: Nationale Forschungs- und Gedenkstätten der Klassischen Deutschen Literatur (Weimar)

* GNM: Goethe-Nationalmuseum

Der Vergleich in Tab. 9-5 zeigt: hat IB5 den ersten Satz bei „Interessantes“ und den Satzanfang bei „Geschichten“ Im ersten Beitrag direkt aus der recherchierten Webseite kopiert. Ansonsten hat IB5 einige Wörter des Originaltextes wie „hinterlassenen Kunst, Naturwissenschaftlichen“ und „Ausstellungraeme, Schaumagazine, Foyer“ verwendet. In diesem ersten Beitrag ist daneben merkwürdig, dass IB5 noch viele sprachbezogene Fehler gemacht hat, z. B. Ausdrucksfehler, Grammatikfehler und Rechtschreibungsfehler. Anders als der erste Beitrag handelt es sich im zweiten Beitrag um ein vietnamesisches Fest „Todestag der Hung Könige“ [sic!]. Das bedeutet, dass die IB5-Gruppe wenige deutschsprachige Suchergebnisse, wenn sie dieses Thema in Google recherchieren und dass sie viele Schreibinhalte selbst ins Deutsche übersetzen und formulieren müssten.

TODESTAG DER HUNG KOENIG

Todestag der Hung Koenig

1. Traditionen

- Wo : Hung Tempel, Viet Tri, Phu Tho, Vietnam
- Wann : + Jaehrlich organisiert "TDHK" am 10. Maerz nach dem Mondkalender (Das Feste findet im 5 tage statt, von 5.3 bis 10.3)

Geschichte und Bedeuten

- Todestagisteiner der größtenFeiertage derVN.
- Die Hung Koenige haben das este Bundesland von VN gegruendet.
- Feste organisiert zu gedenken und ehren die Arbeit der Hung Koenig.
- Es ist der Konvergenzpunkt der geistigen Kultur der Menschen in VN.
- 6/12/2012, TDHK von der UNESCO zum immateriellen Kulturerbe der Menschheit anerkannt.

2. Interessantes

- Von 5.3 bis 9.3 : vielen Wettbewerb stattfinden
- + packen "Chung Kuchen" und "Day Kuchen", schmueken Obst,....
- +Volksspiele : Fahren werfen, s Ringen, s Bogenschissen, Schlepper,....
- + Auffuehren e Kunst : Xoan singen, Cheo singen
- Am 10.3 (Hauptfeste) :+ in einer Prozession gehen mit dem Gong, dem Tomtom,...und widmen Weihrauch.
- +Leute widmen viele Spezialitaeten von ihrer Region, z.B: Obst, Schweinebraten, Haehchen,.....bersonde "Chung Kuchen" und "Day Kuchen"

3. Internetlink

Abb. 9- 4: Der zweite Wiki-Beitrag der IB5-Gruppe „Todestag der Hung Koenig“ [sic!]

Aus dem Text in Abb. 9-4 entnommen, verfügt der abgebildete Wiki-Beitrag inhaltlich über fast alle wichtigen Inhalte dieses Themas. Die IB5-Gruppe bzw. IB5 hat versucht, das Wichtigste zusammenzufassen und alles auf Deutsch zu formulieren. Einige Versuche sind ziemlich gelungen bzw. die Inhalte sind sinngemäß angemessen übertragen und inhaltlich verständlich formuliert, wie etwa „am 10. März nach dem Mondkalender“, „Todesstag ist einer der größten Feiertage der VN“, „von der UNESCO zum immateriellen Kulturerbe der Menschheit anerkannt“. Allerdings sind nicht alle formulierten Sätze des Beitrags inhaltlich verständlich sowie sprachlich korrekt. Einige Inhalte wurden direkt aus dem Vietnamesischen nicht sinngemäß übersetzt und somit nicht verständlich, wie z. B. „der Konvergenzpunkt der geistigen Kultur der Menschen in VN“, „Fahren werfen“, „Prozession“, „Schlepper“ und „weihrauch“. Es ist vermutlich, dass die IB5-Gruppe bzw. IB5 Google Übersetzer zum Übersetzen benutzt hat.

<p>- kéo co - Schlepper (richtig: Tauziehen)</p>	 <p>The screenshot shows the Google Translate interface with 'Tiếng Việt' selected on the left and 'Tiếng Đức' on the right. The input text is 'kéo co' and the output is 'Schlepper'. There is a 'Chỉnh sửa' (edit) link below the input text.</p>
<p>- hương - Weihrauch (richtig: Räucherstäbchen)</p>	 <p>The screenshot shows the Google Translate interface with 'Tiếng Việt' selected on the left and 'Tiếng Đức' on the right. The input text is 'hương' and the output is 'Weihrauch'. There is a 'Chỉnh sửa' (edit) link below the input text.</p>

Tab. 9-6: Übersetzungsversuche mit Google Übersetzer der zwei Ausdrücke des Beitrags der IB5-Gruppe³²⁰

Die Tab. 9-6 zeigt tatsächlich, dass die genannte Vermutung nachvollziehbar ist. In diesem Fall hat IB5 falsch formuliert, was eigentlich gemeint ist. Bei „Schlepper“ hat IB5 wahrscheinlich eine traditionelle Sportart gemeint, die auf Deutsch „Tauziehen“ heißen soll. Und „hương“ bedeutet in Deutsch eigentlich nicht „weihrauch“, sondern „Räucherstäbchen“, die für die toten Könige angezündet werden sollen. Mit anderen Beiträgen verglichen sind einige ähnliche Ausdrücke auch im zweiten Beitrag der IB5-Gruppe vorhanden, beispielsweise „nach dem Mondkalender“, „einer der größten Feiertage der VN“, „Chung Kuchen“ und „Day Kuchen“.

³²⁰ vgl. https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=google+d%E1%BB%8Bch, Stand: 06.07.2017

Durch die Analyse der beiden Beiträge der IB5-Gruppe liegen nur ein paar Beweise dafür vor, was IB5 geäußert hat, dass IB5 Wörter bzw. Grammatikstrukturen von anderen gelernt haben. Allerdings ist es durchaus denkbar, dass IB5 diese Ausdrücke nur kennengelernt haben und sie nicht im eigenen Beitrag verwendet haben. Die konkreten Satzbeispiele der anderen Beiträge zum ähnlichen Recherchethema können jedoch dazu dienen, bestimmte Wörter und Ausdrücke (z. B. zur Beschreibung des zeitchronologischen Ablaufs der Feste) in „adäquaten“ Kontexten vorzustellen. Ob IB5 oder die anderen Mitlernenden Aufmerksamkeit auf dies haben, sie verstehen sowie sie noch einmal in ihrem Beitrag gebrauchen, ist ein komplexer Entscheidungsprozess.

Diesen Entscheidungsprozess hat ebenfalls IP7 wahrscheinlich erlebt.

„IP7: Em nghĩ là còn cả ngữ pháp (I: ừ), còn cả mẫu câu em chưa học ý ạ (I: ừ) và ví dụ câu bị động, cái đây nó được xây, cái thứ viện nó được xây từ những năm nào, kiểu đó là kiểu câu bị động nên em cũng không biết diễn đạt.“

I fragt nach den Schwierigkeiten bei der Wiki-Verfassung.

[IP7: ich denke, zuerst muss man Aufgaben fleißig machen (I: ok), und dann können die Bearbeitung dieser Aufgaben und Informationsrecherche im Netz auch helfen, Wortschatz zu erweitern und die&die, die Grammatik, das heißt, Informationsrecherche im Internet kann häufig helfen, dass man wiederholt, Grammatikkenntnisse wiederholen kann (I: indem man liest?), ja, indem man liest.“.]

Für den ersten Wiki-Beitrag hat sich die IP7-Gruppe das Thema „HERZOGIN-ANNA-AMALIA-BIBLIOTHEK“ ausgesucht und dazu einen Text verfasst. Zum Teil „Geschichte“ der Bibliothek wird darüberschrieben, wann diese Bibliothek gebaut wurde. Das bedeutet, zum Ausdruck dieses Sachverhaltes sollen Passivsätze gebraucht werden, die allerdings erst vier Lektionen danach gelernt werden. Beim Recherchieren hat IP7 diesen Satztyp im Netz auf der Webseite³²¹ gelesen und hat sich entschieden, diese Passivsätze im eigenen Beitrag unverändert zu verwenden.

Geschichte

- Die Herzogliche Bibliothek wurde im Jahr 1691 begründet, als Herzog Wilhelm Ernst seine gesammelten 1.400 Bücher der Öffentlichkeit zugänglich machte.
- Bis 1766 war die Bibliothek im Residenzschloss untergebracht.

Interessantes:

- Der Turm selbst wurde 1821 bis 1825 in ein Büchermagazin umgewandelt und um einen neugotischen Vorbau ergänzt.
- Der im ersten Stockwerk eingerichtete Rokokosaal bildete das Glanzstück des neu gestalteten Baus.
- Von Anfang an gehörten zahlreiche Ölgemälde und Büsten, Kupferstiche und Karten, Globen und Medaillen zur Ausstattung der Bibliothek. Die Bibliothek ist weltberühmt - sie hat mit 13000 Büchern die größte "Faust"-Sammlung der Welt und auch eine große Shakespeare-Sammlung von circa 10000 Büchern.

Auszug 9-19: Auszug aus dem Wiki „HERZOGIN-ANNA-AMALIA-BIBLIOTHEK-BESICHTIGUNG“ von IP7 und WP11

³²¹ Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Herzogin_Aнна_Amalia_Bibliothek

Die Suchergebnisse eines Versuchs zur Recherche zu demselben Thema zeigen, dass fast alle Sätze des Auszuges 9-19 unverändert kopiert wurden. In einem anderen Interview hat IP7 extra gesagt: „*Em chỉ cóp những cái câu nào em hiểu thôi ạ.*“/ [*Ich habe nur Sätze kopiert, die ich verstehe.*]. Inwiefern IP7 nur Inhalte der kopierten Sätze, Struktur der Passivsätze oder komplexe Nominalgruppen wie "Der im ersten Stockwerk eingerichtete Rokokosaal" verstanden hat, ist es hier nicht klar. Trotzdem ist IP7 der Meinung:

„IP7: Ồ, em nghĩ đầu tiên tức là phải chăm chỉ làm bài (I: ok) và sau đấy là cái việc làm các bài tập đấy và tìm kiếm thông tin trên mạng thì cũng giúp cho mở rộng vốn từ với cả cái &cái, về ngữ pháp, tức là việc tìm kiếm thông tin trên mạng nhiều lúc cũng khiến mình ôn được về những, ôn được các kiến thức ngữ pháp các loại (I: thông qua việc mình đọc ý ạ?) thông qua việc mình đọc ý ạ.“

[„IP7: *Ähm, ich denke, zuerst muss man Aufgaben fleißig machen (I: ok), und dann können die Bearbeitung dieser Aufgaben und Recherche im Netz auch helfen, Wortschatz zu erweitern und die&die, die Grammatik, das heißt, Recherche im Internet kann manchmal helfen, dass man wiederholt, Grammatikkenntnisse wiederholen kann (I: indem man liest?), ja, indem man liest.*“]

Seines Erachtens kann IP7 die Rechercheaktivität zur Informationssuche für den Wiki-Beitrag dazu beitragen, dass Wortschatz erweitert werden kann und Grammatikkenntnisse wiederholt werden können, indem man Informationen beim Recherchieren liest. Diese Meinung ist möglichst denkbar, weil die Recherche für die Wiki-Aufgabe nur einen selektiven Leseprozess erfordert (vgl. Aufgabenbeschreibung). Beim Recherchieren bzw. beim (Durch-)Lesen kann es durchaus sein, dass einerseits immer wieder gelernte Wörter bzw. Grammatikstrukturen auftauchen und der Leser sie im authentischen Kontext wiedererkennen und wiederholen kann. Andererseits sind neue Wörter und Ausdrücke ebenfalls vorhanden, die der Leser noch nicht kennt und in diesem Fall neu kennen lernen kann.

IH9 ist in der Meinung, dass IH9 im Vergleich mit dem Kursanfang seinen Wortschatz und seine Grammatik verbessern konnte. Für diese Verbesserung hat IH9 auf unterschiedliche Gründe hingedeutet. Davon bezieht sich ein Grund auf die Wiki-Aufgaben.

„IH9: Em nghĩ là, so với em một tháng trước đây thì (I: ừ) khá hơn hẳn bởi vì học A2.2 ở đây nó bắt mình phải nói, giao tiếp bằng tiếng Đức nhiều hơn thì để giao tiếp được thì mình cũng phải có một cái vốn từ nhất định (I: ừ) để nói, có nhiều cái mẫu câu để nói hoặc những cái từ ngôn ngữ nói thì em cũng được học nhiều hơn (I: ừ), về phần ngữ pháp thì chắc là cũng hơn hồi trước đây ạ (cười).“

[IH9: Ich denke, im Vergleich zu mir vor einem Monat ist es/bin ich (I: ja) deutlich besser, weil das Lernen auf der Stufe A2.2 mich zwingt, zu sprechen, häufiger/mehr auf Deutsch zu kommunizieren, um dies zu tun, muss ich über bestimmte Wörter verfügen (I: Ja), und viele Satzmuster kennen oder ich habe auch mehr Wörter aus der gesprochenen Sprache gelernt (I: Ja), meine Grammatik ist vielleicht besser als früher geworden (lachend)]

„IH9: Thì, em có thể, có nghĩa là, về nhà thì em xem lại những cái bài như thế này, như thế này hoặc tình huống như thế này (I: ừ) cô giao thì mình sẽ nói như thế nào (I: ừ) và mình phải cần những từ ngữ gì để nói, nói về cái đấy (I: ừ, để diễn đạt cái ý đấy), vâng, trong cái phần online cũng có cái phần vốn từ, từ vựng ý ạ (I: ừ) thì cũng giúp, hoặc là cái phần wiki thì nó có những mẫu câu mình thuyết trình thì mình dùng những cái mẫu câu đấy chẳng hạn thì nó cũng (I: ừ) giúp cho việc.“

[IH9: Dann, ich kann, das bedeutet, zu Hause habe ich solche Aufgaben noch einmal durchgehen, so oder in so einer Situation (I: Ja), die von der Lehrerin gegeben würde, was würde ich sagen (I: Ja) und was für Wörter sollte

ich verwenden, um zu sprechen, um darüber zu sprechen (I: Ja, um das zum Ausdruck zu bringen), ja, im Online-Teil gibt es auch ein Wortschatz , also neue Wörter (I: Ja), das kann auch helfen, oder im Wiki stehen auch Satzmuster für die Präsentation zur Verfügung, die kann ich auch benutzen, was ebenfalls (I: Ja) nützlich ist.]

Auszug 9-20: Meinung von IH9 zur Verbesserung des Wortschatzes und der Grammatik im Blended-Learning-Kurs und mit Wiki-Aufgabe

Laut Meinung von IH9 in Auszug 9-20 liegen seine besseren Lernergebnisse im Wortschatz- und Grammatikbereich zum Teil an den vorgegebenen Redemitteln zur Präsentation des Wikis. Einen Blick auf seinen Beitrag werfend ist es im Unterschied zu IP7 und IB5 in diesem Beitrag von IH9 merkwürdig, dass die Sätze deutlich kürzer sind und fast nur bekannte Wörter in diesem Niveau beinhalten. Mit der möglichen Quelle verglichen hat IH9 wirklich nicht komplett kopiert, sondern sortiert kopiert und umformuliert.

Text aus der Webseite ³²²	Text aus dem Wiki „Goethes Wohnhaus“ von IH9
a) Im Haus am Frauenplan lebte Johann Wolfgang Goethe 50 Jahre lang bis zu seinem Tod 1832 [...]	Im Haus am Frauenplan lebte Johann Wolfgang Goethe 50 Jahre lang bis zu seinem Tod 1832
b) In das 1709 erbaute Wohnhaus im barocken Stil zog er am 1. Juni 1782 zunächst als Mieter ein.	Das Haus ist 1709 im barocken Stil gebaut. Am 1. Juni 1782 zog er zunächst als ein Mieter
c) 1792 erwarb Herzog Carl August von Sachsen-Weimar und Eisenach das Anwesen und schenkte es 1794 seinem mittlerweile in den Adelsstand erhobenen Staatsminister Goethe.	1792 gekauft Herzog Carl August das Hause und 1794 schenkte es 1794 Staatsminister Goethe
d) Erst als Eigentümer konnte Goethe das Gebäude nach seinen Entwürfen umbauen lassen. [...] Die Umbauten spiegeln Goethes klassizistisches Kunstideal wider.	Goethe habe das Haus renoviert. Die Umbauten zeigt Goethes klassizistisches Kunstideal
e) Der Hausgarten wurde hauptsächlich von Goethes Frau Christiane betreut [...]	Der Hausgarten ist von Goethes Frau Christiane betreut

Tab. 9-7: Vergleich zwischen dem Text aus dem ersten Wiki „Goethes Wohnhaus“ von IH9 mit einer möglichen Recherchequelle

Der Tab. 9-7 entnommen ist es bemerkenswert, dass IH9 nur den Satz a) in seinem Beitrag unverändert verfasst hat. Den Satz b) einschließlich einer Nominalgruppe mit Partizipialattribut hat IH9 in zwei kurze Sätze eingeteilt. Allein die Nominalgruppe wurde in einen Satz umgewandelt und dabei hat er zwei Änderungen vorgenommen: In das 1709 → 1709 und *erbaute* → ist ... gebaut, was in Bezug auf die Bedeutung und die Grammatik auf diesem Niveau akzeptierbar ist. Die zweite Satzhälfte wurde auch in einen vollständigen Satz umformuliert, wobei IH9 vermutlich das Präfix „ein-“ von dem trennbaren Verb „einzog“ mit dem unbestimmten Artikel „ein“ von „als ein Mieter“ verwechselt. Im Satz c) ist der Versuch von IH9 ziemlich gelungen, wichtige Wörter aus dem Originaltext zu sortieren und sogar ein

³²² Vgl. <https://www.klassik-stiftung.de/einrichtungen/goethe-nationalmuseum-mit-goethes-wohnhaus/goethes-wohnhaus/> (letzter Zugriff am 12.03.19).

Synonymverb „kaufen“ für das Verb „erwarb“ zu finden, obwohl die Verform „gekauft“ nicht korrekt ist. Diesen Versuch hat IH9 noch einmal mit Satz d) unternommen: Die Prädikate „hat ... umbauen lassen“ wurde von „habe ... renoviert“, „wiederspieln“ von „zeigte“ ersetzt. Im Satz e) hat IH9 die Verform geändert, von „wurde“ zu „ist“ (Zustandspassiv mit Präteritum zu Zustandspassiv mit Präsens), was jedoch grammatisch falsch ist. Zusammenfassend zeigt der Vergleich zwischen dem Originaltext und des Wikis von IH9 in Tab. 9-7 deutlich, dass IH9 beim Verfassen tatsächlich nur verständliche Inhalte, Sachverhalte aussuchen konnte sowie diese Inhalte mit den erworbenen Wörtern formuliert hat bzw. entsprechende Wörter/Synonyme zum gewünschten Ausdruck gesucht hat. Obwohl nicht alle Umformulierungen semantisch und grammatisch richtig sind, sind sie allerdings niveaumäßig angemessen und nicht stark von dem Originaltext abgewichen. Im Laufe dieses Schreibprozesses ist es erforderlich, dass IH9 in erster Linie den größten Teil des Originaltextes und Bedeutung/Gebrauch der Schlüsselwörter und Grammatikstrukturen verstanden hat, die für IH9 zum Teil neu und unbekannt sind. Nur somit kann IH9 unwichtige Wörter weglassen, Schlüsselwörter und Ausdrücke für seinen Text filtern und sie angemessen wieder in seinem Beitrag verwenden. Dadurch ist es durchaus denkbar, dass der Bearbeitungsprozess der Wiki-Aufgabe teilweise zur Wortschatz- und Grammatikverbesserung beitragen kann, wie IH9 in Auszug 9-20 gesagt hat.

Resümierend verdeutlichen die Aufführung und die Analyse der Beispieltex te und der Aussagen der Probanden, dass sie beim Deutschlernen mit Wiki unterschiedliche Möglichkeiten zum Wortschatz- und Grammatiktraining haben.

- Die Lernenden können Wörter aus dem Kontext, aus den Texten bei der Internetrecherche erraten, lernen und wiederholen.
- Die Lernenden können neue Wörter und Satzmuster aus den Texten der Anderen (mit Hilfe von Fotos und Bildern) lernen
- Die Lernenden können die neuen Wörter, Grammatikausdrücke im Online-Wörterbuch nachschlagen oder Synonyme zum gewünschten Ausdruck suchen.
- Die Lernenden können die gelernten Wörter oder die zu lernenden Wörter im Wiki-Beitrag und in der Präsentation produktiv verwenden

Die Probanden stellen auch fest, dass diese sowohl rezeptiven als auch produktiven Lernmöglichkeiten zur Verbesserung ihres Wortschatzes und ihrer Grammatik beitragen können. Diese Ergebnisse sprechen auch dafür, was Tschirner (2010: 243) zusammengefasst

hat, dass „je mehr man mit einer Vokabel macht, desto besser prägt sie sich ein“, Der Autor geht davon aus, dass Wörterlernen z. B. effektiver ist, wenn die Lernenden sich intensiver mit diesem Vokabel auseinandersetzen, wie etwa die richtige Bedeutung aus mehreren Bedeutungen auswählen, das Wort im Wörterbuch nachschlagen und es in einem Aufsatz benutzen. Meines Erachtens gilt dieser Aussage nicht nur für Wörter, sondern auch für Grammatik- und Ausdrucksstrukturen.

9.5.2 Schriftliche Ausdrucksfähigkeit

Wiki-Aufgabe ist eine kollaborative Schreibaufgabe, in der die Lernenden zuerst schreiben üben, und zwar mit anderen Gruppenmitgliedern und digital auf der Lernplattform (vgl. Kap 2.4.6.3). Aus diesem Grund besteht die Möglichkeit für die Lernenden, ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit zu trainieren, was teils zum Spracherwerb der deutschen Sprache beitragen kann (vgl. ebd.) Die Lernenden können bei der Bearbeitung der Wiki-Aufgaben ihre Schreibfertigkeit motiviert trainieren, weil sie an der ersten Stelle ein beliebiges Thema für ihre eigenen Texte auswählen, dies ziemlich frei/offen gestalten und veröffentlichen können. Das entspricht einigermaßen ihren Interessen und kann ihren stärkeren Umgang mit der Sprache motivieren, wie das Kap. 9.4 zeigt. Außerdem kann dieser Umgang noch beschleunigt werden, indem sie mit anderen Lernenden gemeinsam recherchieren, mit anderen Ideen austauschen, über Rechercheergebnisse diskutieren und einen Text verfassen. Beim Austauschen und beim gemeinsamen Verfassen geschehen die Fremdkorrektur und im Idealfall die gegenseitige Korrektur, wobei sie von ihren Fehlern vielmehr im Hinblick auf den sprachbezogenen Aspekt lernen können (vgl. Kap. 9.4.1). Der Schreibprozess wird dadurch nachhaltig verändert, weil die kooperativen Prozesse die Bearbeitungszeiten verlängern und somit den positiven Einfluss darauf ausüben kann (vgl. Krings 1992). Außerdem können die unterschiedlichen Phasen des kooperativen Schreibens wie Vorbereitung, Planung, Überarbeitung bei der Wiki-Aufgabe helfen, „die dabei entstehende Komplexität reduzieren, die Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte der Aufgabe fokussieren und zu einem besseren Gelingen der Arbeit beitragen“ (ebd.).

Die Anforderungen in den konzipierten Wiki-Aufgaben entsprechen Kompetenzerwartungen im Rahmenplan für DaF³²³, was die Lernenden des Niveaus A2.2 nach GeR bezüglich der Schreibfertigkeit können (vgl. Kap. 5.2.4.2). Die Lernenden können am Ende des Niveaus A2.2 „*Texte mit einfachen Wendungen und Sätzen verfassen*“ wie z. B. „*mit einfachen sprachlichen Mitteln über interessante Ereignisse berichten*“ oder „*Gehörtes, Gelesenes, Gesehenes,*

³²³ Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DaF-Rahmenplan/daf-rahmenplan_node.html (Stand: 18.04.19).

Erlebtes kurz mit einfachen Sätzen wiedergeben oder zusammenfassen und auf einfache Weise ihre Meinung darlegen“.

Die 33 Wiki-Beiträge der drei Studien machen unterschiedlichen Eindruck von der Textlänge bzw. Anzahl von Wörtern, der Textstruktur bzw. -gestaltung sowie ihrer Ausdrucksweise der gewünschten Schreibinhalte. Die meisten Wikis sind auf der Basis der Inhaltsvorgabe (z. B. Traditionen, Geschichte, Interessantes) und mit vielen Fotos gestaltet. Bezüglich des zu verfassenden Inhaltes und der dazugehörigen Sprache haben einige Lernergruppen wie z. B. B9-Gruppe fast alle Rechercheinhalte in ihren Beitrag kopiert, woraus ein langer Beitrag entsteht. Im Gegensatz dazu haben sich nicht wenige Lernenden (IH9, WB6) einschließlich ein paar schwächeren Lerner bemüht, Rechercheergebnisse in einem kurzen Beitrag zusammenzufassen und verständlich und angemessen umzuformulieren. Darüber hinaus tendieren auch einige Lernenden (IP7), teils komplette Sätze zu kopieren und teils manche Sätze selbst zu formulieren.

Im Sinne von Verfassen von Texten beobachtet, sehen diese erstellten Wiki-Texte wie eine Zusammenfassung der Schlüsselinformationen in Wörtern und Wortgruppen aus. Für sie dient dieses Wiki dazu, auf die mündliche Präsentation vorzubereiten, wie IB5 und WB13 folgendermaßen geäußert haben:

<p>IB5: Ồ, thực ra là khi mình làm một bài thuyết trình như thế ý a, thì em thấy em dành nhiều thời gian hơn cho phần mà mình nói và khi mà mình lên lớp và thể hiện phần nói của mình, tức là, phần em tổng hợp em viết thông tin như thế, em chỉ coi nó đấy như là dàn ý thôi ý a (I: ừ), để khi mà ví dụ Vì cái bài đấy em chú ý nhiều vào phần nói và phần đọc của em, em chỉ nghĩ đấy là một cái dàn ý (I: ừ). Và có thể em mắc nhiều lỗi ngữ pháp ở trong đấy em không coi đó là quan trọng lắm. (Hs02 e08 mi IB5: 36)</p>	<p>IB5: Ähm, eigentlich, wenn ich so eine Präsentation vorbereite, verbringe ich meiner Meinung nach mehr Zeit für den mündlichen Teil, also dafür, wie ich das vortragen werde. Das heißt, das, was ich alles zusammengestellt habe, gilt lediglich als eine Gliederung (I: Ja), damit zum Beispiel ... Weil ich viel Wert auf meine mündliche Präsentation und meinen Leseteil lege, ist das Zusammengestellte für mich lediglich eine Gliederung (I: Ja). Und dass ich da [im Wiki-Beitrag] viele Grammatikfehler machen kann, halte ich nicht für wichtig.</p>
<p>WB13: Dạ, em học được nhiều, thứ nhất là về việc chuẩn bị, về cách viết ý mình phải tóm tắt làm sao ... ý ít nhưng mà các bạn đọc sẽ dễ hiểu, với thứ hai là mình học được cách khi chuẩn bị như thế thì mình có gì đấy trước thì lên mình sẽ không bị bối rối, không, ý nó sắp xếp rồi thì cứ thế mình đọc, mình thuyết trình theo những cái ý đó (Hs02 e10 mi WB13: 49-50)</p>	<p>WB13: a, ich habe dabei viel gelernt, erstens ist es die Vorbereitung, die Formulierung von Stichpunkten, also ich muss Inhalte so zusammenfassen, wenige Stichpunkte, dass andere gut verstehen können. Zweitens habe ich gelernt, dass die Vorbereitung mich gut unterstützen kann, damit ich bei der Präsentation nicht verwirrt werde. Alles ist bereitgestellt, und ich brauche nur anhand dessen zu lesen und zu präsentieren.</p>

Auszug 9-21: Wiki-Beitrag als Vorbereitung für die Präsentation

In Auszug 9-21 sind IB5 und WB13 beide der Meinung, dass der Wiki-Beitrag die Funktion einer inhaltlichen und sprachlichen Vorarbeit übernimmt. Mit Hilfe des Wikis, wo alle Inhaltspunkte zum Sprechen aufgelistet und dargestellt sind, wird sich WB13 nicht so aufgeregt

fühlen, das recherchierte Thema zu präsentieren. Auch IB5 bezeichnet Wiki als eine Gliederung für die Präsentation, wo alle Formulierungen nicht sprachlich korrekt sein sollen und Fehler auftauchen können. Für IB5 erscheint die mündliche Präsentation deutlich wichtiger. Besonders bei den neuen Themen ist die Bedeutung der sprachlichen Vorarbeit durch den Schreibprozess für die Präsentation entscheidend. Denn im spontanen mündlichen Sprachgebrauch kann Verbindung zwischen den bereits beherrschten Elementen und Strukturen mit noch wenig Beherrschten kaum zustande kommen. Dank der langsamen und aufmerksamen Sprachverarbeitung beim Schreiben können diese beiden Elementen tatsächlich miteinander verknüpft werden und zum mündlichen Ausdruck beitragen und den Präsentationsprozess erleichtern (vgl. Kap. 2.4.6.3). Darüber hinaus wird die Schreibaufgabe in einer Recherche-/Präsentationsaufgabe integriert und das Arbeitsergebnis wird später vor der Klasse präsentiert, was die Lernenden motivieren kann.

Trotz der Meinungen von IB5 und WB13 gilt die Schreibmöglichkeit mit Wiki neben der Vorbereitungsfunktion für die spätere Präsentation für IB5 und auch andere Lernende wegen des bedeutenden Veröffentlichungsanreizes und der kooperativen Arbeitsprozesse als doch noch notwendig, weil Lernenden dadurch motiviert sind, stärker mit dem Text bzw. mit der Sprache umzugehen, gegenseitig zu korrigieren und von Anderen zu lernen und möglichst das Gelernte direkt in den eigenen Texten anzuwenden, wie die Datenauszüge in Kap. 9.4.1 gezeigt haben. Diese kooperativen Schreibprozesse mit publizierten Beiträgen können in der Tatsache helfen, ihre Schreibfertigkeit zu verbessern.

IP7: Về kĩ năng viết thì em thấy em có tăng lên nhiều so với cái, so với hồi chưa học A2.2 ạ (I: ừ). ³²⁴	IP7: In Bezug auf die Schreibfertigkeit finde ich, dass meine sich viel verbessert hat, im Vergleich zu, zum Zeitpunkt vor dem A2.2-Kurs (I: ja).
WP8: Ừ, lớn nhất đấy là kĩ năng viết của em. I: Ừ, em rèn, em cho rằng rèn luyện kĩ năng viết thông qua những bài nào? WP8: À, những cái bài, những cái bài (cười), ví dụ như là bài giới thiệu về phim chẳng hạn (I: ok) hoặc là cái bài đầu tiên mà mình viết ạ (I: ok), hoặc là những bài mình viết trên wiki (I: ok), dạ.	WP8: Ja, am besten ist meine Schreibfertigkeit verbessert. I: Ja, du hast geübt, durch welche Aufgabe hast du deiner Meinung nach deine Schreibfertigkeit geübt? WP8: Die Aufgaben, die Aufgaben (lachend), z. B. wie die Aufgabe zur Filmbeschreibung (I: ok), oder die erste Schreibaufgabe (I: ok) oder die Aufgaben auf dem Wiki (I: ok), ja.
WP11: Thì em thấy là kĩ năng viết của em tốt lên ạ (I: ừ), vì em phải tìm thông tin với tập nói [...]	WP11: Ich finde, meine Schreibfertigkeit ist besser geworden (I: ja), weil ich Informationen recherchieren und sprechen üben musste.
IB1: [...], và đặc biệt là kĩ năng viết, em được viết nhiều hơn và nghe ý ạ thì có thêm nhiều bài tập.	IB1: [...], und besonders die Schreibfertigkeit, ich konnte mehr schreiben und zum Hören gibt es mehr zusätzliche Aufgaben.

³²⁴ Vgl. Kap. 9.5.1.

<p>IB4: Em nghĩ là kỹ năng viết của em em thấy được cải thiện nhất (I: ok) với cả nói ạ.</p> <p>I: Ok, thế theo em là cái yếu tố nào là giúp em có thể đạt được mục tiêu đấy?</p> <p>IB4: Ồ, em được luyện nhiều ạ, em nghĩ là em luyện nhiều.</p> <p>I: Ah luyện nhiều, ý em nói là luyện nhiều ở đâu, trên lớp hay là...?</p> <p>IB4: Ồ trên trên trang web í ạ, ở những cái bài viết với cả các bài wiki (I: ok), xong rồi thuyết trình trước lớp (I: ừ). (Hs02 leitfaden IB4: 46-50)</p>	<p>IB4: Ich denke, dass meine Schreibfertigkeit, ich finde, am meisten besser geworden ist (I: ok), und meine Sprechfertigkeit auch.</p> <p>I: Ok, welcher Faktor kann deiner Meinung nach dir helfen, dieses Ziel zu erreichen?</p> <p>IB4: Ähm, ich konnte viel trainieren, ich denken, ich habe viel geübt.</p> <p>I: Viel geübt, meinst du, wob hast du viel geübt, im Kurs oder ...?</p> <p>IB4: Auf der Webseite, bei den Schreibaufgaben und bei den Wiki-Aufgaben (I: ok), und bei der Präsentation vor der Gruppe (I: ja).</p>
--	---

Auszug 9-22: Potenzial “Verbesserung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit”³²⁵

Die Aussagen der Probanden in Auszug 9-22 deuten darauf hin, dass die Bearbeitung der Wiki-Aufgabe zur Verbesserung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit beigetragen hat. Die Gründe für die Verbesserung wurden ebenfalls genannt. Einerseits bietet Wiki-Aufgabe als eine obligatorische Schreibaufgabe Möglichkeiten, Deutsch schreiben zu üben, wie WP8 und WP11 geäußert haben. Neben der Forum- Aufgabe und Schreibaufgaben des Konzeptes haben Wiki-Aufgaben zur Verbesserung seiner Schreibfertigkeit beigetragen. Die gleiche Meinung vertritt WP11 im Evaluationsbogen: seiner Ansicht nach ist Trainingsmöglichkeit der Schreibfertigkeit einer der drei großen Vorteile des Blended Learning Konzeptes. Andererseits ist es beim Wiki-Schreiben erforderlich, dass die Lernenden Informationen recherchieren müssen, wobei sie neue Wörter der Rechercheergebnisse nachschlagen und diese anwenden lernen können. Dadurch können Wortschatz und Grammatikstrukturen wiederholt und erweitert werden, wie IP7 und IB12 ausgedrückt haben.

Die Verbesserung der Schreibfertigkeit kann zum Teil anhand ihrer Schreibprodukte bewiesen werden. Aus diesem Grund werden zunächst einige Wiki-Beiträge derjenigen Probanden analysiert, die ihrer Ansicht nach dank der Wiki-Aufgabe ihre Schreibfertigkeit besser finden.

³²⁵ Vgl. Aussagen von IB12 in Auszug 9-19

DAS GOETHE GARTENHAUS

1. Adresse.

- Park an der Ilm 99423 Weimar.

-Telefon: 03643 545 400.

-E-Mail: info@klassik-stiftung.de

2 .Oeffnungszeiten

-Sommer(ab dem letzten Sonntag im Maerz)

Dienstag bis Sonntag: 10.00 Uhr - 18.00 Uhr.

-Winter(ab dem letzten Sonntag im Oktober)

Dienstag bis Sonntag: 10.00 Uhr - 16.00 Uhr.

3 .Preise.

- Normalpreis : 6,00 EUR

-Ermaessigt : 4,50 EUR; Schueler (16-20 J.) 2,00 EUR; Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren frei.

4 .Geschichte.

- Es war ein kleines Winzerhaus am Ilm in Weimar.Goethe erwarb es um 600\$.Das Gartenhaus war seine Wohn-und Arbeitsstaette bis zum Umzug in das Haus am Frauenplan 1782.Das wurde 1995-1996 renoviert. Einrichsgegenstaende stammen aus Goethe Besitz.

5. Interessantes.

-entspannen,Blumen sehen,spazieren,eine kleine Wanderung durch den Park zur Sphinx-Quelle unternehmen.

6.Internetlinks <http://www.klassik-stiftung.de/en/institutions/museums/goethe-gartenhaus/>

Auszug 9-23: Die zweite Version des Wikis „Goethe-Gartenhaus“, die auch als die letzte Version von IB1 verfasst wurde

Der Auszug 9-23 zeigt, dass sowohl kopierte Fakteninformationen (Adresse, Öffnungszeiten, Preise) als auch umformulierte Sätze (ausgenommen von Rechtschreibungsfehlern) in der letzten Version dieses Wiki-Beitrags von IB1 zu finden sind. Die geänderten Sätze gehören zu den beiden Teilen „Geschichte“ und „Interessantes“. Wenn die Sätze bei Google eingegeben wurden, ist es deutlich zu erkennen, dass diese Sätze nicht nur aus der angegebenen Webseite stammen, sondern aus anderen Internetseiten. Beispielsweise, der Satz „*Das Gartenhaus war seine Wohnung Arbeitsstaette bis zum Umzug in das Haus am Frauenplan 1782.*“ wurde sprachlich fast komplett aus einer Webseite³²⁶ kopiert. Im Vergleich zu Originalsätzen sind die anderen Sätze wie folgt formuliert:

Sätze in möglichen Rechercheergebnissen	Sätze in Wiki-Beitrag von IB1
Das Gartenhaus war seine Wohn- und Arbeitsstätte bis zum Umzug in das Haus am Frauenplan 1782.	Das Gartenhaus war seine Wohn-und Arbeitsstaette bis zum Umzug in das Haus am Frauenplan 1782.
Das kleine Gartenhaus Goethes Gartenhaus im Park an der Ilm	Es war ein kleines Winzerhaus am Ilm in Weimar
600 Talern	Goethe erwarb es um 600\$.
Das Gartenhaus wurde 1995/96 grundlegend restauriert.	Das wurde 1995-1996 renoviert.
Die Einrichtungsgegenstände stammen aus Goethes Besitz.	Einrichsgegenstaende stammen aus Goethe Besitz.

Tab. 9-8: Vergleich des IB1-Wikis mit möglichen Rechercheergebnissen

³²⁶ Vgl. <http://www.weimar-tourist.de/sehenswertes-und-kultur/goethes-gartenhaus.html> (Stand: 30.04.18)

In den Sätzen der Tab. 9-8 ist es aufgefallen, dass sie ziemlich kurz formuliert sind. Inhaltlich ist es an einer Stelle nicht komplett richtig wiedergegeben, z. B. statt *Taler* wurde US-Dollar verwendet. Sprachliche bzw. syntaktische Fehler sind selten zu erkennen und beeinträchtigen nicht deutlich mein Verständnis, wie Rechtschreibfehler „ae“, „am Ilm“, „Einrichsgegenstaende“ und „Goethe Besitz“. Für IB1 stellt Wiki-Aufgabe eine Gelegenheit dar, ihre Schreibfertigkeit zu trainieren und zu verbessern (siehe auch Auszug 7-22 direkt oben), weil er aus recherchierten Informationen/Rechercheergebnissen Schlüsselinformationen filtern sowie sie in einem zusammenhängenden Aufsatz umformulieren muss (vgl. Auszug 7-12). Nach der Ansicht von IB1 bedeutet Wiki-Beitrag, dass die darinstehenden Sätze möglichst zusammenhängend und „câu phải đúng ngữ pháp ý a“ / „grammatisch korrekt“ sind. Aus der Tab. 9-8 entnommen sind die Verben in allen Sätzen richtig gebraucht und an seinen richtigen Plätzen positioniert. Das heißt, IB1 hat tatsächlich beim Wiki-Schreiben wiederholt und richtig geübt, wie Sätze mit Verben und anderen Satzteilen gebildet werden sollen.

Noch einen wichtigen Grund in Bezug auf die Wiki-Aufgabe wurde von IB1 genannt, wodurch seine Schreibfertigkeit besser geworden ist, und zwar die Möglichkeit, die kooperative Schreibaufgabe mit Wiki zu Hause zu lösen.

IB1: Ở nhà a. (I: Tại sao?) Bởi vì ở trên lớp đôi khi em hơi lo lắng a, nhìn các bạn viết được mà em không viết được em sẽ rất lo lắng a.

IB1: Zu Hause. (I: Warum?) Weil ich im Kurs ab und zu etwas besorgt war. Wenn ich beobachtet habe, dass andere beim Schreiben vorwärts kommen konnten, und ich nicht konnte, habe ich mir große Sorgen gemacht.

IB1: Vâng, đúng rồi, ở nhà thì em tập trung hơn a.

IB1: Ja, richtig, zu Hause kann ich mich besser konzentrieren.

IB1: Em thấy ở nhà tâm trạng em thoải mái hơn (I: à, ok) ở trên lớp.

IB1: Ich finde, zu Hause ist meine Laune besser als im Kurs.

Auszug 9- 24: Vergleich von IB1 zum Schreiben zu Hause oder im Kurs (vgl. Auszug 7-8)

Für den Schreibprozess im Kurs empfiehlt IB1 in Auszug 9-24 ziemlich anstrengend, weil er aufgeregt ist und sich Sorgen gemacht hat, wenn er nicht schreiben kann. Zu Hause schreiben ist für ihn auf jeden Fall angenehmer, weil er sich zu Hause besser konzentrieren kann und seine gute Laune herrscht, was den Schreibprozess bestimmt nicht verhindert, sondern beschleunigt. Das aufregende Gefühl kann aufgrund der Zeitbeschränkung des Präsenzunterrichtes verursacht werden und die Begründung von IB1 war

Während es sich in Wiki-Beiträgen von IB1 und WB13 um ein deutsches Fest handelt, haben IB4 und IB12 ein vietnamesisches Fest (wie WB7 und B14, siehe Kap. 9.3.3.2) ausgesucht, zu den wenigen Rechercheergebnissen in der deutschen Sprache vorhanden sind. Das heißt, beim Schreiben müssen sie eher auf der Basis ihrer landeskundlichen Kenntnisse und ihrer

Lebenserfahrung Inhalte für ihren Wiki-Beitrag aussuchen. Auf dem Niveau A2 verfügen sie über wenige Wörter zum Ausdruck dieser Inhalte und müssen dies mithilfe eines Übersetzungswerkzeugs (z. B. Google Übersetzer) ins Deutsch übersetzen. Das Schreibprodukt zum Thema „Tet-Fest“ / „Neujahrsfest nach Mondkalender in Vietnam“ wurde von IB4 und IB12 sieht folgendermaßen aus:

TET FEST

1. Gesichte :

- Am grossten Fest in Vietnam und der wichtigste vietnamesische Feiertag
- stammt aus China.
- Anfangen : 1.1 nach dem Mondkalender.
- Markiert gleichzeitigen Fruehlingsbeginn

2. Traditionen :

- a, Symbol : Pfirsichbaum, Glueck Stange
- b, Speisen und Getraenke :
 - Traditioneller Kuchen : Chung Kuchen (Symbol fuer die Erde) und Tet Kuchen (Symbol fuer den Himmel)
 - Geroestete Samen von Wassermelonen in Salzlake mariniert Zwiebelherzen
 - - Getrocknetes oder kandiertes Fleisch der Kokosnuss
 - Fruehlingroll
- c, Aktivitaeten
 - Die Vorbereitung auf das Fest
 - + die Haeuse auffraeumen
 - + Neue Dinge und Sache fuer Dekoration einkaufen
 - + Eltern kaufen ihren Kindern neue Kleider
 - + Fast alle Menschen fahren nach Hause zurueck
 - Der Vonrabend des Festes
 - + Die Menschen denken an Verfahren
 - + Alle Menschen gehen draussen, um feuerwerk anzuschauen
 - + Tempel gehen
 - + glueck Geld bekommen
 - + gluecklich wuenschen
 - + Verwandte und Freunden besuchen

3. Grussformeln

- Hundert Jahre sollst du leben
- Sicherheit, Gesundheit und Wohlstand
- Beste Gesundheit
- Das Geld soll rein fliesen wie Wasser

4. Bilden fuer Tet .

- in Suedenvietnam
- in Nordvietnam

Viele Vietnamesen leben in Deutschland, sie hat viel tradition activ:

am Ende...

Auszug 9-25: Die letzte Version des zweiten Wiki-Beitrags von der IB4 und IB12

Wie oben genannt, es ist anscheinend, dass der Wortschatz von IB4 und IB12 zum Thema „Tet-Fest“ noch nicht ausreichend verfügbar ist, sodass sie viele Begriffe selber übersetzen mussten. In Auszug 9-25 sind diejenigen unangemessenen Wörter, Ausdrücke oder Sätze markiert. Es

ist nicht möglich, herauszufinden, woher diese Ausdrücke stammen und wie IB4 und IB12 darauf gekommen sind. Ein paar Ausdrücke wurden in der Tatsache Wort für Wort übersetzt:

Was im Wiki "Tet-Fest" steht	Mögliche vietnamesische Ausdrücke	Alternative deutsche Entsprechungen
Tempel gehen	<i>đi lễ chùa</i>	Tempel/Pagoden besuchen
gluecklich wuenschen	<i>chúc may mắn</i>	Glück wünschen
Das Geld soll rein fließen wie Wasser	<i>tiền vào như nước</i>	Ich wünsche dir einen Geldberg/viel Geld.
in Salzlake mariniert Zwiebelherzen	<i>muối dưa hành</i>	eingelegte Zwiebeln
Getrocknetes order kandiertes Fleisch der Kokosnuss	<i>mứt dừa khô</i>	getrocknete Kokosstreifen

Tab. 9-9.: Versuche der „Wort für Wort“-Übersetzung im Wiki-Beitrag von IB4 und IB12

Auf der Lernplattform steht, dass nur IB4 alle fünf Versionen erstellt und bearbeitet haben. Allerdings hat IB4 in einem Interview mitgeteilt, dass die beiden unabsichtlich einen Laptop/Computer nur mit einem Account Wiki geschrieben haben (IB12: *Thế chắc kiểu là em không để ý cái tên nick rồi.*), weil sie zusammenwohnen. Aus diesem Grund ist es nicht möglich zu verfolgen, wer von IB4 und IB12 welche Version bearbeitet hat. Jedoch zeigt der Wiki-Verlauf, welche Änderungen in der letzten Version im Vergleich zu den vorherigen Versionen zu sehen sind, und zwar: „Tradition → Traditionen“, „Active → Aktivitaeten“.

Anhand der letzten Version des Wikis „Tet-Fest“ sowie deren Wiki-Verlauf lässt sich feststellen, dass sich IB4 und IB12 in der Tatsache Mühe gegeben, passende Ausdrücke für gewünschte Inhalte (mittels Internet) herauszufinden und sprachlich selbst/gegenseitig zu korrigieren. Das kann dazu führen, was sie in Auszug 9-22 festgestellt haben, dass sie mit der Wiki-Aufgabe ihre Schreibfertigkeit trainieren und üben können. IB4 mag Wiki- und Schreibaufgaben und findet sie interessant *„những cái bài như kiểu wiki với lại viết ạ thì bọn em, em thấy nó hay ạ, em thích mấy bài đấy“*. Im Vergleich zu anderen Fertigkeiten konnte IB4 die Schreibfertigkeit am meisten verbessern und hat deutlich darauf hingedeutet, dass das Lösen der Wiki-Aufgaben einen Beitrag zu dieser Verbesserung geleistet hat. Die Gründe für die Verbesserung hat IB12 von seiner Seite auch genannt, nämlich kann IB12 jetzt in Deutsch schneller schreiben *„nói chung là những cái từ, biết phần nào làm bài tập trên đấy thì giúp, nói chung là viết tiếng Đức nó nhanh,“*, weil er wahrscheinlich mehr Wörter kennt.

Trotz der „schwachen“ Kollaboration ist es bei vielen Probanden festzustellen, dass sie ihre Schreibfertigkeit/schriftliche Ausdrucksfähigkeit durch die Bearbeitung der Wiki-Aufgaben verbessern konnten. Wegen der gemeinsamen Unterkunft sind IB4 und IB12 davon ausgenommen, weil sie mit einander direkt kooperativ schreiben konnten. Die Gründe dafür

wurden mehrfach genannt: die obligatorische Schreibmöglichkeit, kooperativ, digital, kombiniert mit anderen Fertigkeiten.

Dabei ist es allerdings nicht zu vernachlässigen, dass ein paar Probanden wie bei den anderen Schreibaufgabentypen Probleme hatten, Wiki zu schreiben. Beispielweise hatten IB1, IB5 und IB12 Schwierigkeiten, Inhalte für das Wiki zusammenzufassen, wie sie in ihren Evaluationsbögen angegeben haben. Dazu sagt IB5 wie folgt:

„IB5: Ví dụ như là phần ngữ pháp ý a, thì em cũng cố gắng để dùng những cái kiểu mà mình biết ý a, nó đơn giản thôi ý a. Nhưng cái khó là cái việc mình dùng từ để mình dựng nó thành một câu hoàn chỉnh hoặc là (cười) nhiều từ mới.“

[„IB5: Die Grammatik zum Beispiel, ich habe versucht, Dinge zu verwenden, die ich kenne, also einfache Strukturen. Schwierig ist gerade, aus einzelnen Wörtern einen kompletten Satz zu bilden, oder viele neue Wörter zu benutzen.“]

In Bezug auf die Grammatik ist es in beiden Aufgaben erforderlich, dass die Probanden Muster/Satzmodelle der Grammatikphänomene verwenden, die sie noch nicht kennen. Z. B. In dem ersten Wiki in der achten Einheit sollen Passivsätze zum Ausdrücken gebraucht werden, wann welches Gebäude gebaut worden ist. Jedoch werden Passivsätze erst in der zwölften Einheit vermittelt. Dazu hat IP7 in seinen Aussagen in Kap. 9.5.1 eindeutig geäußert

Nicht nur Schwierigkeiten mit dem ungelerten Grammatikmustern hatten die Probanden noch Probleme mit dem Wortschatz, weil viele Wörter zu Recherchethemen ihnen unbekannt sind. Besonders bei den landeskundlichen Themen wie „Neujahrsfest/Tet-Fest“ oder regionale Feste wie „Todestag der Hung-Könige“, für die die Probanden wenige deutschsprachige Rechercheergebnisse bekommen können, müssen sie die entsprechenden sinngemäßen Wörter suchen und finden. Diese Tätigkeit stellt für viele Probanden auf diesem Niveau deutlich schwierig dar, wie die Produkte bzw. Versuche der IB4, IB12, IB5, WB7 und B14 gezeigt haben (vgl. Auszug 9-25, Tab. 9-5, Kap. 9.3.2.2).

„IB5: À, cái đấy, thì cái tìm thông tin trên mạng thì kiểu ra nhiều ý a, và khi mà mình đọc thì mình cũng thể hiểu hết được ý a, thế là và khi tra từ điển thì nó cũng, cái từ điển của mình nó cũng không có được hết ý a (I: ok), thế là mình chỉ cố gắng hiểu ý ý nào thôi a.“

[Ah, das, wenn man etwas im Internet sucht, kommt man zu vielen Suchergebnissen, und beim Lesen konnte ich nicht alles verstehen, und dann wird in meinem Wörterbuch auch nicht alles erklärt (I: Ok), dann habe ich nur versucht, ungefähr zu verstehen.]

Neben den sprachlichen Schwierigkeiten aufgrund der Aufgabenanforderungen sind noch andere Schwierigkeiten aufgetaucht. Dazu gehören die Schwierigkeiten aufgrund der Aufgabenstellungen (beschränkte/kurze Bearbeitungszeit bei WB6, wenige Suchanforderungen bei IB1), spezifische Schwierigkeiten mit digitalem Schreiben und Schwierigkeiten mit kollaborativem Schreiben (siehe Kap. 9.3.3).

Zusammenfassend lässt es sich festhalten, dass die kooperative Wiki-Aufgabe den

vietnamesischen Lernenden ein Potenzial bietet, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit auf eine neue Art und Weise (kooperativ) zu trainieren und dadurch diese Fertigkeit trotz der schwachen Kollaboration und der geratenen Schwierigkeiten zu verbessern. Die Verbesserung ist in der Tat bei einigen Probanden gelungen und lässt sich nicht nur durch ihre eigenen Aussagen, sondern durch ihre Produkte nachweisen.

9.5.3 Mündliche Ausdrucksfähigkeit

Neben der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit bestehen mit der kombinierten Wiki-Aufgabe noch Möglichkeiten, Präsentieren bzw. Sprechen zu trainieren, weil Präsentieren als ein Arbeitsschritt zu der projektartigen Wiki-Aufgabe gehört (siehe Tab. 2-2). Dabei werden Rechercheergebnisse bzw. Präsentationen anhand der Wiki-Beiträge vorgestellt. Wie angesprochen in Auszug 9-21 sind die Wiki-Präsentationen für einige Lernenden wichtiger als der Wiki-Beitrag selbst. Aus diesem Grund haben sie weniger Wert auf den Beitrag und mehr Zeit für die Präsentation investiert. Für einige dient der Wiki-Beitrag als die sprachliche Vorarbeit für die spätere mündliche Präsentation, die je nach Lernenden zu den bestimmten Lernfolgen führen werden. Für IB5 und WB13, die wirklich mehr Rücksicht auf die Präsentation nehmen, ist der schriftliche Beitrag nicht von großer Bedeutung und demnach werden z. B. sprachliche Fehler vernachlässigt: „Và có thể em mắc nhiều lỗi ngữ pháp ở trong đây em không coi đó là quan trọng lắm.“ / „Und dass ich da [im Wiki-Beitrag] viele Grammatikfehler machen kann, halte ich nicht für wichtig.“ (vgl. Aussage von WB13 in Auszug 9-21). Darüber hinaus sollen/müssen die Lernenden in dieser ziemlich anspruchsvollen Sprechübung für A2.2-Niveau vor der Lernergruppe frei sprechen, was für einige Lerner Schwierigkeiten verursachen kann. Die Lernenden müssen versuchen, neulich gelernte Wörter oder Strukturen in den Rechercheergebnissen zum Ausdrücken produktiv zu gebrauchen. Es ist deswegen denkbar, dass sie mit diesen neuen Wörtern/Strukturen noch nicht vertraut sind und Probleme damit haben können. Das heißt, mit dieser Lernmöglichkeit sind in der Tatsache sowohl Potenziale als auch Schwierigkeiten vorgekommen.

In den Evaluationsbögen wurde die Meinung „Lernmöglichkeit, mit Wiki mündlich zu präsentieren, ist ein großer Vorteil / ein einzigartiges Potenzial/Lernerlebnis“ mehrfach vertreten. Alle KTN der Gruppe I in der Ansicht, dass es ein schönes Erlebnis ist. Von 33 Nicht-intensiven sind fünf nicht damit einverstanden, und zwar H8 (keine gemacht), WB3, WB6 (kurze Vorbereitungszeit), WB2 und B17 (allein machen). Für einige ist die Präsentationsmöglichkeit in der Wiki-Aufgabe das erste Mal und deshalb sind sie einerseits begeistert, andererseits aufgeregt.

„IP7: Dạ, cũng run (cười), đây là lần đầu tiên em nói thuyết trình bằng tiếng Đức ý a.“
 [“IP7: Ja, auch zitternd (lachend), das ist das erste Mal, dass ich auf Deutsch präsentiere.“]

IB5: Thực sự thì hôm đấy khi mà bọn em trình bày có, bọn em cũng có sự luyện tập trước ý a (I: ừ), tức là bọn em, em cảm thấy khi mà bọn em luyện tập khá là tốt, ở trên lớp thì ba bạn ai cũng run (I: à, ok), (...?) phần dàn ý nó chỉ có thể, nhưng mà bọn em kiểu có những câu nói hay là những câu chuyện dẫn dắt, thì kiểu lúc đấy nó bị run hết, không thể tìm được từ (cười).

[Eigentlich haben wir uns durch Übung auf die Präsentation vorbereitet (I: Ja), das heißt, wir, ich hatte das Gefühl, dass wir gut geübt haben, aber bei der Präsentation haben wir die Situation nicht gut beherrscht (I: Ah, ok) (...?), die Gliederung war schon bearbeitet, aber beim Sprechen sollten wir noch etwa wie verbindende oder einleitende Sätze dazu sagen, da wir drei nervös und verwirrt waren, konnten wir keine richtigen Wörter herausbringen.]

Auszug 9-26: Die Präsentationsmöglichkeit mit Wiki als die erste Präsentation in deutscher Sprache

In Auszug 9-26 sagen IP7 und IB5 über ihr Gefühl beim Präsentieren ihre Arbeitsergebnisse. Obwohl IP7 im Durchschnitt bessere Deutschkenntnisse als andere in seinem Kurs hat, fühlt er sich bei der Präsentation noch aufgeregt, was auch drei Mitglieder der IB5-Gruppe selbst mit ihrer Präsentation erlebt hat. Vor der Präsentation hat IB5-Gruppe das Sprechen geübt, hatten sie trotzdem bei der Präsentation Schwierigkeiten, vorhandene Sätze und Inhalte im Wiki-Beitrag miteinander zu verbinden bzw. in den nächsten Inhaltspunkt einzuleiten. Dieser Neuigkeitseffekt kann besonders in der ersten Präsentation bei manchen den Lernenden dazu führen, dass Präsentationsinhalte nicht frei vorgetragen, sondern nur anhand der Beiträge vor-/abgelesen wurden. Diese Probleme gehörten zu den Gründen, warum die meisten nicht mit ihren eigenen Präsentationen zufrieden sind.

IB5 kĩ năng nói còn kém nên bài thuyết trình không được tốt. khó khăn trong cách dựng câu, phát âm chưa chuẩn và trình bày còn thiếu tự tin	IB5: die Sprechfertigkeit ist noch mangelhaft, deswegen war die Präsentation nicht so gut. Schwierigkeiten bei der Satzbildung, schlechte Aussprache und beim Präsentieren fehlt es mir an Selbstvertrauen.
WB13: Thực ra, em thấy bài trình bày của bọn em chưa tốt (I: Chưa tốt ở đâu?), tức là mình có chuẩn bị nhưng mà khi lên nói cũng quên một số với cả ... em với IB1 cũng chưa có thời gian luyện nói trước mà chỉ là tương tác làm về ý thôi, chưa tập một lần nào, thế là lên hai chị em cũng ... quên nhiều với cả nói cũng thiếu ý.	WB13: Eigentlich finde ich, dass unsere Präsentation nicht gut war (I: Was/Wo war nicht gut?), das heißt, ich war vorbereitet, aber beim Präsentieren habe ich einiges vergessen, außerdem hatten IB1 und ich noch keine Zeit, zuvor sprechen zu üben, sondern wir haben an Inhaltspunkten gemeinsam gearbeitet, wir haben noch nicht einmal geübt, dann haben wir viel vergessen und beim Sprechen einige Punkte übersehen.
B15: Bài đấy (2), cái đấy nó chưa, thời gian ngắn quá chưa chi tiết được hết ạ (I: ừ), với cả về cái phần từ tiết toàn từ lạ (I: ừ), cho nên là mình cũng không ấy được, nhiều khi người dịch ra, dịch không sát với nghĩa tiếng Việt cho nên là mình cũng không hiểu nó là cái gì.	B15: Diese Aufgabe (2), diese Aufgabe noch nicht, die Zeit war so kurz, dass es nicht detailliert (geschrieben) war, und viele Wörter waren unbekannt (I: ja), deshalb konnte ich das nicht, manchmal gab es Wörter, die nicht sinngemäß übersetzt waren, und ich konnte sie daher nicht verstehen.
WB7: Ừ, bọn em chuẩn bị khá sơ sài (cười).	WB7: Ja, wir haben uns ziemlich wenig vorbereitet (lachend)
P12: Thực ra thì, em thấy nó rất là hay bởi vì mình có thể tăng được khả năng thuyết trình trước đám đông	P12: Eigentlich finde ich sie (Wiki-Aufgabe) sehr interessant, weil ich die Präsentationsfertigkeit vor dem Publikum verbessern kann und weil meine

và do khả năng ngôn ngữ của em nó còn kém nên là không tự tin với khả năng đấy nên là ...	Sprachkompetenz noch schwach ist, bin ich mir nicht dieser Fähigkeit vertraut, deshalb ...
IP10: Của bọn em hơi sơ sài	IP10: (Die Präsentation) Von uns ist etwas mangelhaft.
WH12: Ừ, ở khâu thuyết trình ạ thì vì khả năng tiếng Đức chưa cao cho nên là em không nhớ được hết những cái thông tin mà còn phải nhìn nhiều với cả.	WH12: Uh, bei der Präsentation, weil meine Deutschkenntnisse noch nicht gut sind, deshalb konnte ich noch nicht alle Informationen im Kopf behalten, sondern musste ab und zu mal vom Blatt ablesen.
IH9: Không tốt lắm ạ (cười). IH9: Bởi vì cái phần nói cả hai người đều chưa chuẩn bị kỹ ở nhà.	IH9: Noch nicht gut (lachend.) IH9: Weil wir beide den Sprechteil zu Hause noch nicht so gut vorbereitet haben.

Auszug 9-27: Unzufriedenheit der Probanden mit ihren eigenen Präsentationen³²⁷

Der Auszug 9-27 zeigt, dass die Probanden unterschiedliche Gründe für die Unzufriedenheit mit ihren eigenen Präsentationen genannt haben. IB5, P12, WH12 sind der Ansicht, dass sie beim Präsentieren vor dem Publikum noch aufgeregt sind. Das kann dazu führen, dass sie alle Präsentationsinhalte bzw. Wörter im Kopf behalten konnten und ständig auf den Wiki-Beitrag oder ihre Notizen nachgucken mussten, wie IP7 gesagt hat: „IP7: Dạ, có ạ, kiểu không nhớ được hết ạ.“. Währenddessen vertreten IB5, H13, IH9, P12 außerdem die Meinung, dass ihre Deutschkenntnisse bei der Aufgabenbearbeitung noch nicht genügend sind und deshalb sie nicht so gut lösen konnten bzw. präsentieren konnten. Dieses Ergebnis stimmt auch ihrer Aufgabenbeurteilung übereinander, dass die Wiki-Aufgabe aufgrund ihrer hohen Anforderungen an den Wortschatz/Strukturen für die Lernende nicht nur beim Schreiben, sondern auch beim mündlichen Ausdrücken schwierig zu lösen ist (vgl. Kap. 5.2.4.2). Für IH9, IP10, WB7 ist die Vorbereitung auf die mündliche Präsentation von großer Bedeutung: Sie haben sich gar nicht oder wenig darauf vorbereitet, weshalb die Präsentation ihres Erachtens nicht so gut waren und was zu ihrer Unzufriedenheit mit ihren Präsentationen geführt hat. Obwohl die sprachliche Vorarbeit an dem Wiki-Beitrag das Präsentieren zum Teil erleichtern kann, ist es jedoch zum erfolgreichen Präsentieren erforderlich, dass die Probanden freies Sprechen zu Hause üben.

Die genannten Gründe für die Unzufriedenheit mit den Präsentationen wie hohe Aufgabenanforderungen und Mangel an Wörtern und Strukturen sind für die Schwierigkeiten beim Präsentieren bzw. beim Üben der Sprechfertigkeit zuständig:

³²⁷

H13: Em không tốt tại vì là nói em nó yếu.

H13: Là nhiều từ đọc còn sai (I: ừ), với lại là toàn, không, kiểu còn ngại trước đám đông.

H13: Ich habe nicht gut gemacht, weil ich in Sprechen schwach war.

H13: Viele Wörter habe ich falsch ausgesprochen (I: Ja), außerdem hatte ich oft Angst, vor dem Publikum zu sprechen

<p>WH12: Ủ, bởi vì, cái vấn đề chính là khả năng nói chưa tốt ý ạ (I: ừ) và mình cũng không nhớ được hết các từ kiểu có nhiều từ mới trong bài thuyết trình (I: ok) mình không thể nào nhớ hết được cho nên là không thể nói một cách thoải mái kiểu nói, vẫn phải nhìn ý ạ (I: ừ), vâng.</p> <p>„WH12: Ja, weil, das Hauptproblem ist, die Sprechfertigkeit ist noch nicht gut (I: ja) und ich konnte nicht alle Wörter im Kopf behalten, es gibt viele neue Wörter in der Präsentation (I: ok), ich konnte mir nicht alle merken, um frei sprechen zu können. Ich war beim Sprechen daher noch darauf (den Notizzettel/Wiki-Beitrag) gucken.</p>
<p>IB10: Nếu mà bài nói về phần thuyết trình thì, thực ra bài đấy thì em cũng thích nhưng mà việc nói của em là kém nên lúc mà nói cái đấy thì hơi hơi khó với em (I: ok), nhưng mà nếu bảo thích thì vẫn muốn làm mấy bài đấy đề ... (Hs02 leitfaden IB10: 139)</p>
<p>WH7: Cũng không hẳn ạ, chỉ một phần là vì bọn em nói vẫn chưa ổn lắm ạ (I: ừ) nên là nó hơi khó, nói theo phần ạ (I: ừ), còn lại thì vì cả lớp cũng quen nhau hết rồi nên nói khá thoải mái</p> <p>WH7: Nicht wirklich, nur teilweise, weil wir noch nicht so gut gesprochen haben (I: Ja), es fiel uns schwer, wir haben gesprochen, wie es uns in dem Moment einfiel. (I: Ja), sonst haben sich alle Lerner in der Klasse gut gekannt, daher war die Stimmung relativ locker.</p>

Auszug 9-28: Schwierigkeiten beim mündlichen Präsentieren³²⁸

In Auszug 9-28 sagen die KTN darüber, warum sie Schwierigkeiten beim Präsentieren hatten. Sowie bei der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit sind die Lernenden nicht mit ihren mündlichen Produkten zufrieden, weil ihrer Meinung nach ihre Kapazität an Wörtern und Grammatikstrukturen zum freien Ausdrücken noch fehlend ist. Im Vergleich mit der „Kann-Beschreibung des Rahmenplans für DaF“ auf dem Nivea A2.2 (vgl. Kap. 5.2.4.2) sind Anforderungen an Lernenden in der Wiki-Aufgabe möglichst realisierbar, dass sie „mit einfachen zusammenhängenden Sätzen eine kurze, eingeübte Präsentation in logischer Abfolge zu einem vertrauten Thema ihres Erfahrungs- oder Interessensgebiets vortragen und dabei elementare Satzverknüpfungen verwenden“ können. Trotzdem sind sie beim Präsentieren doch

³²⁸ Vgl. Aussagen von IB10 in Auszug 9-1.

H5: Chưa tốt là bởi vì đấy, cái khó là biến nó thành của mình ý ạ, biến cái thông tin thành của mình, mà mình chưa biến được thành ra là nó chưa (cười).

[H5: Noch nicht gut, weil, es war schwierig, die gefundenen in eigene Informationen umzuwandeln. Mir ist dies noch nicht gelungen, deshalb war es noch nicht (gut?) (lachend).]

H3: Tại vì là em cũng chưa được thuyết trình nhiều lần và cũng, khi mà tìm được thông tin trên mạng thì cũng nhiều cái mình chưa hiểu được hết ý ạ (I: ừ), thì để mà chọn được cái thông tin đấy rồi để lên lớp mà nói được thì cũng hơi khó, tại vì cái vốn từ, cái vốn hiểu biết của mình nó cũng chưa đến, nó cũng chưa rộng (I: ừ) nên là lúc mà lên trình bày thì còn phải nhìn, còn phải nhìn nhiều.

[H3: Weil ich noch nicht so viel Erfahrung mit der Präsentation gemacht habe, und von den im Internet gefundenen Informationen habe ich nicht alles verstehen (I: Ja), es war ziemlich nicht einfach, die richtigen zu finden und sie dann vor der Klasse zu präsentieren. Daneben lag es auch an meinem mangelnden Wortschatz, meinem noch nicht umfangreichen Wissen (I: Ja), beim Präsentieren war ich oft vom geschriebenen Text abhängig.]

B15: Bài đấy (2), cái đấy nó chưa, thời gian ngắn quá chưa chi tiết được hết ạ (I: ừ), với cả về cái phần từ tiếng toàn từ lạ (I: ừ), cho nên là mình cũng không ấy được, nhiều khi người dịch ra, dịch không sát với nghĩa tiếng Việt cho nên là mình cũng không hiểu nó là cái gì.

siehe Auszug 9-27

in Schwierigkeiten geraten, weil sie bei der Internetrecherche semantische Bedeutungen vieler neuen Wörter nicht komplett/vollständig verstanden haben, wie H3 und B15 angegeben haben. Obwohl sie diese im (Online-)Wörterbuch nachgeschlagen haben, finden sie die vietnamesischen Entsprechungen noch nicht ganz angemessen, wodurch sie Bedeutungen dieser Wörter wirklich verstehen konnten und demnach im Kopf behalten und sie beim Präsentieren reproduzieren konnten. Darüber hinaus nennt z. B. H5 einen Grund für seine Schwierigkeit beim Präsentieren, dass die Umformulierung mit eigenen Wörtern ihm schwerfällt. Für A2.2-Lernende, die noch keinen breiten Wortschatz z. B. an Synonymen besitzen, erscheint die Tätigkeit mit dem Paraphrasieren nicht einfach (siehe Beispiel in Auszug 9-23 und Auszug 9-25). Daneben ist die mündliche Ausdrucksfähigkeit an sich selbst für viele asiatische Fremdsprachenlerner aufgrund der Aussprache/der Artikulation, der Redeflüssigkeit, der Satzakzente/-melodie die schwierigste Sprachfertigkeit. Die alle drei Probleme können dazu führen, dass die Lernenden beim Präsentieren nicht viele neue Wörtern und Strukturen verstehen, nicht umformulieren konnten und demzufolge mit ihnen nicht vertraut sind sowie sie nicht frei zu produzieren. Folglich ist es in vielen Präsentationen erkennbar, dass die Probanden ihre teilweise kopierte Wiki-Beiträge ständig nachgeguckt und sie (vollständig) abgelesen haben. Obwohl ich als Forscherin von Anfang an Hinweise auf die Bearbeitungsweise der Wiki-Aufgabe und Präsentation gegeben habe, scheint diese Begleitung aufgrund der Schwierigkeit noch nicht ausreichend.

Neben den typischen Schwierigkeiten beim Sprechen kommen psychologische Schwierigkeiten Präsentieren wie Angst vor dem Publikum oder vor dem Lampenfieber vor, besonders wenn viele diese Präsentationsmöglichkeit zum ersten Mal erlebt haben. Daneben kann die schwache Kooperation/Kollaboration im Schreibprozess - einer schreibt, zwei präsentieren (z. B. IB5-Gruppe in Auszug 9-3) – Schwierigkeiten bei den nicht-intensiven Teilnehmer verursachen. Was viele dieser Lernergruppe häufig gemacht haben, war Ablesen von geschriebenen Beiträgen. Die ungenügende Einübung/der Vorbereitung zum erfolgreichen Präsentieren, was im Rahmenplan angesprochen wurde und die Unzufriedenheit einiger Lerner mit dem mündlichen Ergebnis ausgelöst hat, kann Schwierigkeiten bei manchen Lernenden verschlimmern.

Trotz der Unzufriedenheit sowie der vorkommenden Schwierigkeiten war diese Präsentationsmöglichkeit für die meisten Lernenden ein schönes Erlebnis, weshalb sie in der Zukunft weitermachen möchten, wie z. B. IB10 und IB5 sich in Auszug 7-46 gewünscht haben. Denn sie haben bei der Aufgabenbearbeitung sowie beim Ergebnispräsentieren Lernpotenziale

erkannt, dass diese Aufgabe zuerst eine Möglichkeit anbietet, freies Sprechen und Präsentieren zu trainieren und zu verbessern.

<p>I: Ok ò, thì theo em yếu tố gì nó giúp em đạt được cái mục tiêu là đạt được khả năng nói, ngoài việc em và IB4 luyện nhóm ở nhà? IB12: À, cái, có thể là do các bài tập ở trên lớp có, nó bắt buộc phải nói (I: ù) hoặc là những bài thuyết trình cũng là bắt buộc phải nói. (Hs02 leitfaden IB12: 57-58)</p>	<p>I: Ok, was hat dir geholfen, dein Ziel - Verbesserung deiner Sprechfertigkeit - zu erreichen, ausgenommen deine Gruppenarbeit mit IB4 zu Hause? IB1: Ah, das kann an Übungen im Unterricht liegen, bei denen das Sprechen erforderlich ist (I: Ja) oder an den Präsentationsaufgaben, bei denen das Sprechen auch erforderlich ist.</p>
<p>I: À, ok, thế thì trong bài tập Wiki vừa rồi có phần là kết hợp giữa việc làm tìm hiểu ở nhà và làm ở trên lớp tức là thuyết trình ở trên lớp (WB7: vâng), thì em thấy sự kết hợp đấy nó như thế nào? WB7: Nói chung là rất tốt, nếu như mà cái chủ đề nó tốt thì nói chung là rất tốt. Nó phân, luyện được mình phân xạ ở trên luôn (I: ù), có thể nói được. (Hs02 e08 mi WB7: 46-47)</p>	<p>Ah, ok, bei der letzten Wiki-Aufgabe gab e seine Kombination zwischen der Vorbereitung zu Hause und der Präsentation im Unterricht (B7: Ja), dann wie findest du diese Kombination? WB7: Generell ist es sehr gut, wenn das Thema gut, dann ist es allgemein sehr gut. Es reflektiert, traniert durch Reflexion/Reaktion (I: ja), kann sprechen.</p>
<p>I: À, đến hôm nay gần như là ngày gần cuối cùng của khóa học này rồi (IB10: vâng) thì em có cảm giác là em có đạt được mục tiêu cải thiện khả năng nói đấy không? IB10: Cũng đỡ hơn một tí ạ (cười) (I: à, nhưng mà cái gì), nhưng mà chắc chắn sẽ tốt hơn (I: ok) so với lúc mà chưa nói (I: chưa bắt đầu) và chưa làm bài tập. IB10: Nếu cải thiện thì chắc là khả năng nói ạ bởi những bài wiki đấy ạ, nếu mà khó thì thực ra cái đấy là khó với em nhưng mà nếu mà có thêm thì em vẫn làm như bình thường. IB10: Ừ, yếu tố chắc là trình bày trước mọi người (I: à) thì ..., tại vì trước đây em cũng chưa bao giờ làm (cười) thuyết trình trước mọi người hay là (...??) sau hai lần đấy thì đúng thì em thấy lần thứ hai cũng đỡ hơn lần đầu tiên (cười vui) (I: à, ok).</p>	<p>Ah, heute ist schon fast das Ende des Kurses (B10: Ja), wie schätzt du ein, hast du dein Ziel - Verbesserung deiner Sprechfertigkeit - erreicht? IB10: Ein bisschen besser (lachend) (I: Ah, aber was ist besser?), aber es ist jetzt bestimmt besser (I: Ok) als die Zeit vor dem Sprechen (I: vor dem Anfang) und die Zeit vor der Übung. IB10: Was verbessert geworden ist, ist wahrscheinlich meine Sprechfertigkeit. Solche Wiki-Aufgaben waren zwar für mich schwer, wenn es aber mehr gäbe, würde ich sie trotzdem machen. IB10: Ja, ein Faktor ist Präsentieren vor anderen (I: Ah) ..., weil ich noch nie Erfahrung damit gemacht habe (lachend) vor anderen präsentiert habe oder (...??) nach zwei Versuchen finde ich, dass der zweite besser als der erste war (lachend) (I: Ah, ok).</p>
<p>WB11: Ähm, em thấy thì kĩ năng nói của em có vẻ tiến bộ nhiều hơn</p>	<p>WB11: Ähm ich finde, meine Sprechfertigkeit anscheinend viele Fortschritte hatte.</p>
<p>WB3: Kĩ năng nghe thì không phát triển nhiều (I: ù), kĩ năng nói chắc là đỡ hơn. WB3: Bởi vì có nhiều bài như kiểu wiki phát triển kĩ năng nói (I: ok), ý là ít bài phát triển kĩ năng nghe.</p>	<p>WB3: Die Hörfertigkeit hat sich nicht viel entwickelt/verbessert (I: ja), die Sprechfertigkeit ist wahrscheinlich besser. WB3: Weil es viele Aufgaben wie Wiki-Aufgaben zur Entwicklung der Sprechfertigkeit gibt (I: ok), ich meine, wenige Aufgben zur Entwicklung der Hörfertigkeit.</p>

Auszug 9-29: Potenzial „Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfertigkeit“³²⁹

In Auszug 9-29 haben die Probanden das Lernpotenzial der projektartigen Wiki-Aufgabe bestätigt, dass die Möglichkeiten zum Sprechtraining dabei bestehen, was folglich zur Verbesserung ihrer Sprechfertigkeit beigetragen hat. Für IB1, WB3, WB7, IB10 und IB12 sind ihre Sprechfertigkeiten ihrer Ansicht nach dank der Wiki-Aufgabe besser geworden. Die Sprechübungen im Präsenzünterricht haben ihres Erachtens bei IB1 und IB12 auch einen

³²⁹ Vgl. Auszug 7-12 von IB1

Beitrag dazu geleistet. Allerdings gelten Präsentationen im Rahmen der Wiki-Aufgabe für sie als „obligatorischer“, weil sie im Präsenzunterricht nicht unbedingt aktiv an der Sprechübung teilnehmen müssen. Daneben sind die Probanden sich bewusst und finden es sinnvoll, dass sie beim Präsentieren tatsächlich schnell, produktiv produzieren und damit ihre Sprechaktionen Routinen gemäß trainieren können. Außerdem können sie dabei noch lernen, wie sie präsentieren sollen bzw. wie sie sich wichtige Inhalte aussuchen und diese sprachlich umformulieren. Dazu können sie dabei selbst Strategien erwerben und entwickeln, wie sie mit den sprachlichen und inhaltlichen Problemen umgehen, z. B. wie sie neue Wörter oder unbekannte Grammatikstrukturen verwenden können. Dadurch können sie beim nächsten Mal besser präsentieren. Diese Erfahrung haben IB10 und IP7 mitgeteilt: Selbst sie finden ihre zweite Präsentation besser als ihre erste im Hinblick auf z. B. ihre Sprechflüssigkeit.

Zunächst werden Belege aus den mündlichen Präsentationen von IP7 und IB10 zitiert, wodurch sich die Verbesserung ihrer mündlichen Sprechfertigkeit kennzeichnet. Dabei werden subjektive Ansichten der Forscherin und Lehrerin miteinbezogen, die die beiden Präsentationen beobachtet und zugehört haben

Thema „Liszt Haus“

IP7: Da gibt es klassische Luft und erstelichen (sic!). Klaviere. Da findet ihr Musik überall (sic!). Es ist sehr gut zu entspannen, ähm, und Eintritt? (7). Es gibt die Öffnungszeiten, von, ähm, sechsundzwanzigsten Oktober bis neunundzwanzigsten März. Die Öffnungszeiten ist von, ähm, zehn Uhr bis sechzehn Uhr und von dreißigsten März bis fünfzigsten Oktober, (die Öffnungszeiten?) ist von zehn Uhr bis achtzehn Uhr und der Eintritt kostet (sic!) vier Euro für Erwachsene (sic!) und für Schul, für Schüler und Schülerin ist 1 Euro, ähm, Kinder unter 16 Jahren kostenlos (sic!) (5). #00:01:54-4#

IP7: Ähm, hier ist Interessantes, ähm, das Liszt Haus ist sehr frei, Wann ihr von der Tür geht (sic!), findet ihr sofort Musik (sic!). Der zentrale Musiksalon in der Beletage (sic!) ist durch einen Halbbogen und großzügig-elegante Portieren vom hinteren Arbeitszimmer getrennt (ohne Pause). Er wird dominiert durch den Bechstein-Flügel und das Ibach-Klavier, auf denen Liszt seine Schüler unterrichtete. Das stumme Klavier im ehemaligen Dienerzimmer wurde für Fingerübungen genutzt und konnte auf Reisen mitgenommen werden. Und hier ist Internetlink. Das ist alles. Haben Sie, haben Sie noch Fragen? #00:06:26-0#

Ostern

IP7: Wir feiern Ostern, weil Ostern in Christ, Christentum das Fest der Auferstehung (sic!) von Fürsten Christ ist. Ähm, das Wort Ostern kommt vor Namen "Ostara", die marische? Göttin des Frühlings, der Fruchtbarkeit und Morg, Morgengötter. Zu ehren die Göttin haben, die Göttin haben die Deutsche im Frühling ein Götterfest veranstaltet (sic!). Und, ähm, über die, über das Osternfest es gibt, gibt es viele Interessante Information (sic!). Zum Beispiel im Ostern (sic!) gibt es Osternfei, ah, Ostereier, weil das Eier, das Ei in vielen Kulturen, ähm, Fruchtbarkeit und neuers (sic!) Leben. Und es, es gibt zu, es ist mehr Informationen zum Osternfest. Und wenn, ähm, ihr, wenn ihr Interessantes zum Ostern finden möchtet, ihr könnte die Seit, die Webseite osternfeier.de besuchen. Habt ihr noch Fragen? #00:03:32-0# [...]

IP7: Wir fahren Ostern mit, mit, mit unserer Familie oder Freunde, ähm, wir, die Eier ... malen und ... wir (puzzle?) die Eier im Garten und am Sonntagmorgen, die nächste Morgen die Kinder zu finden. #00:04:47-5# [...]

Auszug 9-30: Präsentationsteile von IP7 im Rahmen der Wiki-Aufgaben

In Auszug 9-30 sind Transkripte der beiden Präsentationen von IP7 zu sehen. Im Vergleich zum ersten Thema ist das Thema „Ostern“ durch Fernsehsendungen und Nachrichten

wahrscheinlich bekannter als das Thema „Liszt Haus“. Aus meiner Beobachtung fand ich die zweite Präsentation deutlich besser. Während IP7 in der ersten häufig vom Wiki-Beitrag abgelesen hat, ist es IP7 in der zweiten besser gelungen, Inhalte verständlich mit eigenen Wörtern in kurzen Sätzen zu präsentieren.

Der Kommentar der Lehrkraft zu der Präsentation „Ostern“ von WP11 und IP7 hat diese Verbesserung des freien Sprechens von IP7 bestätigt sowie meiner Beobachtung zugestimmt:

„L: Also, erstmals dieser, die beiden, also haben auch, haben wir uns auch Rückfragen gestellt, oder? Verstehen Sie? Sie haben nicht nur etwas präsentiert, sondern sie fragen uns auch. WP11 und IP7 haben uns auch eine Frage gestellt, ja? Dann können wir, können wir auch, konnten wir auch mitmachen. Das finde ich sehr schön, ja? Und IP7, WP11 ist auch (?) alles auch besser gemacht. Aber IP7 hat auch frei, sehr freigesprochen, oder? Blickkontakt. Ihr habt sehr schön gemacht, ne? Und die Verbindung zwischen den beiden kurzen, den beiden Vorträgen war auch sehr gut, ja. IP7 hat, WP11 hat einfach das Wort an WP11, ah, Moment (lachend) ...? WP11 hat das Wort an IP7 sehr gut gegeben, oder? ja, indem IP7 (lachend), WP11 IP7 etwas gefragt hat. Stimmt das? Das finde ich sehr, super. ...“

Die Lehrkraft findet die zweite Präsentation von IP7 besser, weil IP7 sehr freigesprochen hat und Blickkontakt mit dem Publikum gehabt hat. Außerdem haben IP7 und WP11 mit den Zuhörern interagiert, indem Fragen an sie gestellt wurden.

Im Vergleich zu IP7 fand IB10 seinen zweiten Versuch mit dem Präsentieren auch besser, obwohl er den Beitrag nicht schriftlich verfasst hat.

Weimarer Schloss

IB10: Guten Tag, mein Name ist IB10 und hier ist WB3 und IB16. Wir sind zwei Gruppe, ah, wir sind Gruppe zwei. Heute pre/äsentieren, präsentieren wir über Schloss (lachend), über Schlosstadt Weimar, und natürlich gibt es viele Schloss mit Barockarchitektur, außerdem gibt es viele Turm, See, Garten und hoch Wand. Ich finde, dass die Landschaft sie (es fanden viele) und noch nicht (chu nay nghia la gi?), nicht nur ist ein, nicht nur ist ein schöner Ort, auch kann man würdevoll finden.

Halloween

IB10: Ich heiße IB10 und hier ist WB3 und IB16. Heute präsentieren wir über Halloween in der Welt. Vor 2000 hat Halloween Urprung in Celt. Ähm, Celt beginnt (sic!) neues Jahr am ersten Dezember (sic!). Und Silvesterabend feiern sie ein Fest. Das Fest signalisieren Winter(-) und Tod, das ist Halloween und Halloween wanderteten/einwandieren (?/sic!) in die USA und im Jahr 1800 gibt es Halloween in der ganzen Welt.

Auszug 9-31: Präsentationsteile von IB10 im Rahmen der Wiki-Aufgaben

Die beiden Wiki-Beiträge wurden ausschließlich von WB3 verfasst. Es ist nicht nachvollziehbar, ob WB3 und IB10 bei der Verfassung mitgemacht haben.³³⁰ Allerdings hat IB10 bei den beiden Präsentation Aufgaben übernommen, die Gruppe, das Thema vorzustellen und mit der Präsentation anzufangen. Darüber hinaus hat IB10 bereits versucht, frei zu sprechen bzw. den Wiki-Beitrag nur teilweise abzulesen. Außerdem hat IB10 nicht alle Sätze und alle Wörter wie im Wiki präsentiert, sondern die Wortstellung getauscht und sogar zusätzliche

³³⁰ Vgl. Chatauszüge von WB3 und IB10 zur Gruppenarbeit in der zweiten Wiki-Aufgabe sind vorhanden (in Anhang 17).

Wörter und Sätze zur Erklärung hinzugefügt (unterstrichene Sätze und Wörter in Auszug 9-31). Zu der ersten Präsentation hat die Lehrkraft kommentiert: „Diese Präsentation finde ich gut, denn, ihr habt so sehr versucht, frei zu sprechen und Ihr habt Kontakt, also Augenkontakt gehabt. Die Gliederung, die Struktur war ok, gut, super. Und die Aussprache war auch gut, denn. Ich habe fast alles, ich habe fast alles verstanden, was ihr gesagt habt, ja.“ Aus meiner Beobachtung hat IB10 in der zweiten Präsentation die Präsentationsinhalte besser verstanden, weil er ziemlich verständlich präsentiert hat und Fragen dazu später beantworten konnte. Es kann daran liegen, dass das Thema „Halloween“ in Vietnam und auch für ihn bekannt ist.

Trotz der beiden kurzen Präsentationsteile von IP7 und IB10 ist es festzustellen, dass die Wiki-Aufgaben sowohl nach der Lenersicht als auch aufgrund ihrer mündlichen Vorträge eine gute Möglichkeit zum Fertigkeitstraning des Sprechens angeboten hat und zur Verbesserung ihrer Sprechfertigkeit beigetragen hat. Es ist ebenfalls nicht verneinen, dass die Kombination mit der Präsentationsphase eine wichtige Rolle für die Lernenden bei der Berarbeitung der Wik-Aufgabe spielt. Dank der Präsentation sind die Probanden motiviert, ihre Produkte nicht nur in der schriftlichen Form zu veröffentlichen, sondern auch in der mündlichen Form vorzustellen. Für die meisten ist diese Gelegenheit ein schönes Erlebnis, weil die meisten von ihnen noch nie (auf Deutsch) präsentiert haben. Dieses Selbstwertgefühl hat sicherlich den Lernfortschritt in der Zukunft herangebracht.

9.5.4 Kombiniertes Fertigkeitstraining

Im Laufe der Analyse von Förderungsmöglichkeiten des Spracherwerbs werden unterschiedliche Belege von Kap. 9.5.1 bis 9.5.4 dafür geliefert, dass die KTN Wortschatz, Grammatik, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit im Rahmen der Wiki-Aufgabe verbessern können. Weil Wiki als eine komplexe Projektaufgabe mit drei Arbeitsphasen angeboten wird, ist es durchaus möglich, dass die KTN in vielen Lernbereichen davon profitieren können. Im vorliegenden Kapitel wird darauf fokussiert, wie die KTN die Möglichkeit zum kombiniertes Fertigkeitstraining mit Wiki wahrnehmen.

WB18: „làm Wiki rất thú vị, phát triển các kĩ năng, tự tin hơn khi nói“ (Kommentar im Evaluationsbogen)

[WB18: „Wikibearbeitung war sehr interessant, Entwicklung der Fertigkeit, selbstbewusster/vertrauter beim Sprechen“]

IB5: „Bởi vì em cảm thấy mình làm những bài tập này ý ả thì mình, em cảm thấy những bài tập này nó như là tổng hợp những cái kĩ năng rồi ý ả, từ việc mình đọc, rồi mình nói này (I: ừ), rồi mình rèn luyện hết được các kĩ năng ấy (I: à, ok) cho nên là em thích.“

[IB5: Weil ich finde, als ich diese Aufgaben bearbeitet habe, ich finde, um sie zu bearbeiten, muss man alle Fertigkeiten miteinander kombinieren, vom Lesen, Sprechen (I: Ja), bis zu anderen Fertigkeiten (I: Ah, ok), deswegen haben sie mir gut gefallen.]

WB18 und IB5 sind der Ansicht, dass sie mit der Wiki-Aufgabe unterschiedliche (Sprach-) Fertigkeiten trainieren und entwickeln konnten, und zwar vom Lesen bis zum Sprechen. Im Blended-Learning-Konzept wird Wiki-Aufgabe in Form einer Projektaufgabe didaktisiert, die sich mit einer Präsentation anhand des erstellten Wiki-Beitrages auf der Lernplattform beendet. Diese Projektaufgabe gliedert sich in drei unterschiedliche Phasen: Recherche, Wiki-Schreiben und Präsentation. In jeder Phase ist es erforderlich, dass einzelne Sprachfertigkeit stärker verwendet, trainiert und verbessert wird: Lesen bei der Recherche, Schreiben beim Wiki-Verfassen und Sprechen (und Hören) beim Präsentieren. Allerdings sind alle Phasen miteinander verbunden, weil die nächste Phase dem Ergebnis der letzten Phase zugrunde liegt. Das heißt, die Fertigkeiten sind in der Tatsache miteinander kombiniert geübt. Ohne Rechercheergebnisse können die Lernenden nicht mit dem Schreiben anfangen und ohne Wiki-Texte ist die Präsentation ebenfalls kaum möglich. Dazu stellt Krumm (2001) fest, dass kommunikatives Handeln bzw. Ausführung der kommunikativen Sprachhandlungen - das Ziel des Fremdsprachenlernens - nur stattfinden kann, wenn verschiedene Fertigkeiten kombiniert gebraucht werden. Stork (2010: 101f) ist auch der Ansicht, dass Fertigkeiten zur Vorbereitung auf reales kommunikatives Handeln, zum Erreichen dieses Ziels kombiniert geübt werden müssen. Die Kombination der Sprachfertigkeiten ist in vielen Fällen möglich, besonders durch die Bearbeitung der komplexen Aufgaben bzw. durch Einsatz der Projektarbeit. Laut Krumm (2001: 10) können in Unterrichtsprojekten verschiedene Fertigkeiten „auf vielfältige Art und Weise mobilisiert werden, so dass die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten integrativ geschult werden.“ Außerdem kann die Einbeziehung neuer Medien wie z. B. bei der Wiki-Aufgabe die vielfältige sprachliche Handlungen auslösen können (bei der Produktion von Podcasts) Bei einer projektartigen Wiki-Aufgabe (vgl. Präsentationsaufgabe), wo die Lernenden ziemlich großen Freiraum zur eigenen Planung und Bewältigung der Aufgaben haben können, können vielfältige Sprachhandlungen ausgeführt werden bzw. Sprachfertigkeiten trainiert werden. Durch das Aufgabenlösen und diesen kombinierten Gebrauch kann kommunikatives Handeln gelernt werden. Zu der Möglichkeit des intergrativen Fertigkeitstrainings mit der Wiki-Aufgabe haben die Lernenden wie folgt gesagt:

<p>IB1: Ừ, những cái gì từ trước đến giờ em chưa biết, thứ nhất là về ngữ pháp ạ (I: ok), sẽ cùng cố được, ví dụ như là khi mình sẽ nói thành câu (I: ừ) thì phải, câu phải đúng ngữ pháp ý ạ (I: ừ). Thứ hai là em biết những thông tin ý ạ về các thành phố, về đất nước hay là lễ hội (I: ừ), em thấy những cái đấy chưa bao giờ em biết cả. (Hs02 leitfaden IB1: 54)</p>	<p>IB1: Ja, was ich bisher noch nicht kenne, erstens die Grammatik (I: Ok), wird gefestigt, zum Beispiel, wenn ich Sätze bilden soll (I: Ja), dann müssen sie grammatisch korrekt sein (I: Ja). Zweitens muss ich über Städte, Länder oder Feste recherchieren (I: Ja), all diese Dinge habe ich noch nicht einmal kennen gelernt.</p>
--	--

<p>IB1: Em thấy là em đã dần biết tìm thông tin trên internet và sắp xếp nó lại, chọn lọc để tổng hợp thành câu để nói được một bài văn ý ạ. (Hs02 leitfaden IB1: 56)</p>	<p>IB1: Ich habe nach und nach gelernt, wie man nach Informationen im Internet suchen, sortieren, Sätze bilden und sie zu einem ganzen Text zusammenstellen kann.</p>
<p>IB5: Bởi vì em cảm thấy mình làm những bài tập này ý ạ thì mình, em cảm thấy những bài tập này nó như là tổng hợp những cái kĩ năng rồi ý ạ, từ việc mình đọc, rồi mình nói này (I: ừ), rồi mình rèn luyện hết được các kĩ năng ấy (I: à, ok) cho nên là em thích. (Hs02 e08 mi IB5: 20)</p>	<p>IB5: Weil ich das Gefühl habe, die Bearbeitung dieser Aufgaben dann ich, ich habe das Gefühl, dass diese Aufgaben Fertigkeiten umfassen, vom Lesen bis hin zum Sprechen (I: ja), dann kann ich alle diese Fertigkeiten trainieren (I: ah, ok), deswegen mag ich dies. Siehe oben</p>
<p>IB5: Ồ, em thấy bài tập nhóm đấy nó làm cải thiện cho mình nhiều cái kĩ năng (I: ừ), ví dụ như là cái tìm thông tin, cái kĩ năng, nó củng cố ngữ pháp (I: ừ) và cả cái kĩ năng nói của mình khi mà mình làm bài thuyết trình ở trên lớp mặc dù vẫn hơi kém</p>	<p>IB5: Ähm, ich finde, dass die Gruppenarbeit zur Verbesserung vieler Fertigkeiten beigetragen hat (I: Ja), zum Beispiel Verbesserung der Informationssuche, der Grammatik (I: Ja), und auch der Sprechfertigkeit durch das Präsentieren, obwohl es noch nicht so gut war.</p>

Auszug 9-32: Fertigkeiten kombiniert trainieren³³¹

In Auszug 9-32 deuten die Aussagen der Probanden darauf hin, dass unterschiedliche Fertigkeiten mit der Wiki-Aufgabe trainiert werden können. IB1 ist in der Ansicht, dass er dabei sowohl grammatisch korrekt sprechen kann als auch landeskundliche Informationen wie Feste bekommen kann. Außerdem hat IB1 auch gelernt, bei der Internetrecherche bzw. beim Lesen, Schlüsselinformationen für den Wiki-Beitrag zu sortieren, in der Art selektiv zu lesen sowie das Gelesene zusammenzufassen und wiederzugeben. Die ähnliche Meinung vertritt IB12: Er kann dabei auch landeskundlich lernen, seine Sprechfertigkeit verbessern und außerdem Recherche- und Teamfähigkeit besser machen. Auch wie IB1, IB12 kommen bei IB5 (auch bei WB11) viele Sprachfertigkeiten in Gebrauch: Lesen, Sprechen, Grammatik, die dadurch eingeübt werden können. Folglich mag IB5 diese komplexe Aufgabe sowie die Trainingsmöglichkeiten besonders.

Mit der Wiki-Aufgabe kann Grammatik beim Lesen passiv wiederholt und erworben und produktiv beim Schreiben verwendet werden, wie Belege in Kap. 9.5.1, 9.5.2, 9.5.3 zeigen. Laut IB5 kann die Recherchetechnik dabei verbessert werden, weil unterschiedliche Informationen aus verschiedenen Quellen recherchiert werden müssen. Besonders bei einem Thema wie „Hung-König-Fest“, zu dem wenige deutschsprachige Webseiten verfügbar sind, müssen alle möglichen Versuche mit vietnamesischsprachigen Webseiten unternommen werden und zusätzlich Übersetzungswerkzeuge eingesetzt werden. Lesen, Schreiben und Sprechen sind ebenfalls genau die Sprachfertigkeiten, die B17 bei der Wiki-Aufgabe trainieren konnte.

³³¹ Siehe Aussagen von WB11 in Kap. 7.6.3.4; vgl. IB12 in Auszug 7-41.

Was die Probanden angegeben haben, belegen angeführte Potenziale der projektartigen Wiki-Aufgaben. Die Lernenden können nicht nur einzelne Sprachfertigkeiten in einzelnen Phasen trainieren, sondern viele Fertigkeiten mit den ganzen Aufgaben sinnvoll zusammenhängend, kombiniert, im realen Kontext gebrauchen und verbessern. Zur Vorbereitung auf das kommunikative Handeln, zukünftig ähnliche Kommunikationssituationen z. B. Referat an der Universität halten, sind solche komplexe Aufgaben von großer Bedeutung, wie Krumm (2001) und Stork (2010) festgestellt haben. Allerdings betrachten ein paar Probanden diese Möglichkeiten - viele Fertigkeiten auf einmal zu trainieren - gleichzeitig als Schwierigkeiten. Für schwache Lernenden (IP10, IH9, IB1, WB6) sind diese Möglichkeiten anscheinend anspruchsvoll und überfordert. Die Schwierigkeiten beziehen sich auf einzelne Fertigkeiten in einzelnen Phasen, die im Vorrang eingeübt werden. Beim Lesen haben sie Probleme mit vielen unbekanntem Wörtern und Grammatikstrukturen (vgl. Kap. 9.5.1 und 9.5.2). Daneben stehen Schwierigkeiten auch im engen Zusammenhang. Bei der Internetrecherche wird nicht gut recherchiert, nicht gut selektiv gelesen, dann ist der Beitrag nicht gut geschrieben, z. B. mit kopierten, unverständlichen, langen Sätzen mit vielen unbekanntem Wörtern. Anschließend wird das mündliche Produkt abgelesen präsentiert.

9.6 Zusammenfassung: Kooperatives Deutschlernen mit Wiki

Kapitel 9 der vorliegenden Arbeit befasst sich mit dem Deutschlernen mit Wiki – einem digitalen Werkzeug zum kollaborativen Schreiben. Dieses Werkzeug existiert bereits auf der vorhandenen Lernplattform im Moodle-Format. Aufgrund des eingesetzten Lehrwerks „Studio d“ wurden die Schreibaufgaben mit Wiki aus der dazugehörigen Materialenseite adaptiert und auf der Lernplattform eingebaut, was in anderen BLK-Szenarien nur selten vorkommt (vgl. Kap. 5.2.4.2). Für den jeweiligen Kurs werden zwei Wiki-Aufgaben angeboten, die die Lerner in der Regel in Zweier- oder Dreier-Gruppen bearbeitet haben. In den drei Studien sind so insgesamt 33 Wiki-Beiträge entstanden, die von 40 der 45 Probanden verfasst worden sind. Davon haben 29 Probanden zwei Beiträge verfasst, während elf Probanden einen schrieben. Die fünf Probanden, die keinen Beitrag beitragen haben, haben nur den Kurs besucht oder hatten keine Zeit dafür. Aus diesem Grund lässt sich sagen, dass die Wiki-Aufgaben beliebt bei den Lernenden in allen drei Hauptstudien waren. Das gilt vor allem für die zweite Hauptstudie, in der ausnahmslos alle mindestens einen, mehr als drei Viertel sogar zwei Beiträge geschrieben haben. Dieser hohe Anteil und diese aktive Teilnahme hängt mit der positiven Aufgabenbeurteilung der Probanden zusammen (vgl. Kap. 9.2). Fast alle Probanden der Gruppe I haben aus unterschiedlichen Gründen die Wiki-Aufgaben gut oder sehr gut gefunden haben.

Zu den genannten Gründen zählen interessante Aufgaben, Spaß, Training der Sprachfertigkeiten, landeskundliches Lernen, Verbesserung der Recherche-, Präsentationstechnik und der Teamfähigkeit. Der einzige Proband (IH9), der Wiki-Aufgaben nicht positiv bewertet hat, hatte mit diversen Schwierigkeiten in unterschiedlichen Dimensionen (inhaltlich-methodisch, technisch, Gruppenarbeit) zu kämpfen (vgl. Kap. 9.2). Seine Schwierigkeiten treten teilweise auch bei anderen KTN der Gruppe I und W auf.

Die überwiegend positive Beurteilung der Wiki-Aufgaben weist darauf hin, dass das Deutschlernen mit Wiki dreierlei Hauptpotenziale aufweist: „Gruppenarbeit“, „Veröffentlichung“ und „Förderung des Spracherwerbs“. Die Potenziale in diesen drei Dimensionen hängen direkt zusammen und können folglich nicht getrennt betrachtet werden. Neben den Potenzialen der drei Aspekte entstehen gleichzeitig auch Schwierigkeiten (vgl. Kap. 9.3, 9.4, 9.5), die beim Deutschlernen mit Wiki vorgekommen sind und den entscheidenden Einfluss auf den Lernprozess mit Wiki hatten.

In der Dimension der Gruppenarbeit beschäftigt sich Kapitel 9.3 mit deren Prozess, mit ihren einzelnen Aspekten und mit den daraus entstehenden Schwierigkeiten. An sich ist der Prozess der Gruppenarbeit bzw. der digitale Schreibprozess mit Wiki in Gruppen komplex, weil er sich in viele Phasen unterteilt: von der Gruppenbildung über die Themauswahl, die Arbeitsteilung, die Auswahl von Kommunikationswerkzeugen bis hin zum Prozess des computergestützten kollaborativen Schreibens (vgl. Kap. 5.2.4.2). Jede Teilphase kann Einfluss darauf haben, wie der Arbeitsprozess weiter verläuft. Die Untersuchung der Daten von den intensiven KTN zeigt, dass schon die Gruppenzusammensetzung einschließlich der Gruppengröße und die Heterogenität der Gruppenmitglieder den Prozess bei IH9 und WH10 erheblich negativ beeinflusst haben (vgl. Kap. 9.3.1.1). Dieses Ergebnis bestätigt die wichtige Rolle der Lernergruppe für den kooperativen Schreibprozess nach Würffel (2007: 15ff). Neben dem Faktor der Gruppenbildung wird die strategische Planung der Arbeitsteilung für die erfolgreiche Gruppenarbeit sowie das Endprodukt vorausgesetzt. Die Arbeitsteilung meint die Partizipation aller Mitglieder am Arbeitsprozess und auch den Kooperativitätsgrad zwischen den Gruppenmitgliedern. In drei Studien sind vier Typen der Arbeitsteilung zu erkennen. Zu diesen ist erwähnenswert, dass der Kooperativitätsgrad nicht so hoch wie erwartet war. Daneben ist fast bei allen Gruppen zu erkennen, dass sie vorgegebene Inhaltspunkte als Orientierung für die Arbeitsteilung benutzt haben: Jedes Mitglied ist für einige Inhaltspunkte verantwortlich. Es ist jedoch fragwürdig, ob sie ihre eigene Verantwortung ernstnehmen und sich bemühen, die Teilaufgabe so gut wie möglich zu erledigen. Ihre positive Abhängigkeit und individuelle

Verantwortlichkeit – zwei Basiselemente zum erfolgreichen kooperativen Lernen – sind zwar ganz entscheidend für den Erfolg des Gruppenprozesses, aber nicht genügend für die „gelungene“ Kooperation bei einigen Gruppen (vgl. Kap. 2.4.3).³³² Außerdem kommt es auch auf andere Faktoren an, z. B. ihre verfügbare mediale Ausstattung oder ihren geistigen und körperlichen Zustand. Ausgenommen vom Idealfall (Typ 4) muss die Arbeitsteilung ansonsten der neuen Arbeitssituation angepasst werden: ein Gruppenmitglied muss flexibel mehr oder weniger Arbeitsteile der anderen übernehmen. Dabei ist es denkbar, dass der Arbeitsprozess sowie -erfolg und besonders die Einstellung des Lernpartners gegenüber dem Deutschlernen mit kooperativen Aufgaben negativ beeinflusst werden können.

Nach dem Schritt der Arbeitsteilung findet die Gruppenarbeit statt, wobei die digitalen Werkzeuge zum Austauschen, Kommunizieren und Diskutieren vorher ausgesucht worden sind. Die drei Teilstudien der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass die Lerner gerne alltägliche Kommunikationswerkzeuge für die Gruppenarbeit ausgewählt haben, nämlich Email, Facetime, Chat und die Nachrichten-Funktion bei Facebook (Messenger) (vgl. Kap. 9.3.1.3). Mit diesen Werkzeugen sind sie technisch vertrauter als mit den Kommunikationstools (Chat und Forum) auf der Lernplattform. Diese Resultate bestätigen das Ergebnis der Untersuchung von Zibelius (2015) mit einem BLK in der Lehrerfortbildung: Neben den Kommunikationsmöglichkeiten auf der Lernplattform haben die Studierenden auch andere alltägliche Kommunikationswerkzeuge verwendet, um den Interaktionsgrad zu erhöhen. WP11 und IP7 sind die einzigen Probanden der drei Studien, die auf der Lernplattform miteinander kommuniziert haben. Jedoch waren sie damit nicht zufrieden, weil es ihnen nicht immer gelungen ist, zeitlich versetzt zu kommunizieren. In der Tat kann die asynchrone Kommunikation, z. B. das Warten auf die Rückmeldung, zur Demotivierung oder im schlimmsten Fall zum Kommunikationsblock führen, wie Gruppe WB6 zeigt (vgl. auch Tamme 2003).

Bei einer kollaborativen Schreibaufgabe wie Wiki ist nicht nur Kooperation, sondern auch tatsächliche Kollaboration zwischen Gruppenmitgliedern für den Lernerfolg, die Lernziele und für die Qualität der Schreibprodukte sehr wichtig. Allerdings hat die gewünschte Kollaboration in allen drei Studien sehr selten stattgefunden. In nicht wenigen Arbeitsgruppen wurde über die Texte zwar gemeinsam diskutiert, die Texte aber nicht von allen ins Wiki geschrieben, sondern nur von einer Person eingetippt. Es ist denkbar, dass dieses Problem auf die Heterogenität der

³³² Sowohl im Sinne vom kooperativen Lernen als auch im Sinne vom kollaborativen Schreiben haben sich Mitglieder einiger Gruppen gegenseitig nicht „freiwillig“ und „genug“ unterstützt. Die positive Abhängigkeit hat in diesem Fall noch gefehlt.

Gruppe oder mangelnde Computer- und Internetausstattung der Lerner zurückzuführen ist, wie die KTN in Kap. 9.3.3 angegeben haben. Die meisten aktiven Teilnehmer verfügen wie beobachtet und analysiert über gute Deutschkenntnisse, funktionsfähige Computer und Internetanschluss und sind oftmals ziemlich motiviert. Daneben kann die ungenügende Arbeitsanweisung eine Ursache dafür sein: Dort wird nur geschrieben, dass alle Mitglieder an der gemeinsamen Verfassung teilnehmen sollen. Das Konzept „kollaboratives Schreiben“ bzw. „kollektive Autorschaft“ ist vielen KTN der vorliegenden Untersuchung unbekannt (vgl. Kap. 9.3.1.4). Artikel in offenen Enzyklopädien wie der Wikipedia werden oftmals von Dutzenden Autoren über einen langen Zeitraum verfasst. Die Arbeitsanweisung, einen Beitrag „gemeinsam“ zu verfassen, kann natürlich auch ausgeführt werden, wenn nur ein KTN die tatsächliche Tipparbeit übernimmt, dabei aber vom inhaltlichen Input der anderen zehrt.

Im Lauf der komplexen Schreibprozesse mit Wiki bestehen viele Möglichkeiten zur Förderung der Kooperationskompetenz. Jedoch hängen die Förderungsmöglichkeiten an erster Stelle von dem Kooperations-, Kollaborationsgrad und der Intensität der Gruppenarbeit ab. Je intensiver sie zusammenarbeiten, desto mehr Möglichkeiten haben sie, um die Teilfertigkeiten der Kooperationskompetenzen zu erlernen, zu üben und zu verbessern. Selbst wenn die Gruppenarbeit zustande gekommen ist, ist es zur Förderung der kooperativen Lernkompetenz wichtig, dass die Gruppenmitglieder zuvor teilweise Ahnung von (metakognitiven) Strategien oder Tipps zum erfolgreichen kooperativen Lernen besitzen. Mit diesen Strategien können sie bewusst mit potentiellen Problemen der Gruppenarbeit umgehen. Jedoch wird in der Unterrichtspraxis und besonders in Lehrwerken noch wenig Rücksicht auf solche Probleme genommen.

In Laufe der Gruppenarbeit mit Wiki sind einige Schwierigkeiten festzustellen. Dazu gehören typische Schwierigkeiten jeder Gruppenarbeit, z. B. mit der Gruppenbildung, mit der Homogenität und Heterogenität der Gruppenmitglieder, mit der zeitlichen und örtlichen Organisation, mit der Aushandlung und Entscheidung und nicht zuletzt mit der Partizipation an der Gruppenarbeit. Darüber hinaus sind Lernschwierigkeiten mit digitalen Medien wie Kommunikations- und technische Schwierigkeiten vorgekommen.

Die angeführte Datenanalyse in Kapitel 9.4 zum Aspekt „Mehrwert der Veröffentlichung“ zeigt deutlich, dass die Veröffentlichung der Wiki-Beiträge innerhalb einer geschlossenen Lernergruppe von 12 bis 20 Kursteilnehmern bestimmte Vorteile aufweisen kann: Sie können voneinander lernen, motiviert werden und stärker mit der Sprache umgehen. Dank der technischen Funktionen des Wikis wie z. B. zeit- und ortsunabhängige Zugänglichkeit oder

Editierbarkeit ist es immer möglich, andere Texte (kritisch) anzugucken und davon zu lernen. Daneben zwingt und motiviert diese Publikationsmöglichkeit die Lerner, sich stärker mit ihren eigenen Texten sprachlich auseinanderzusetzen, woraus sich bessere Texte ergeben können. Jedoch zeigen Daten auch, dass die Veröffentlichungspflicht zweispaltige Auswirkungen auf manche Lerner haben kann. Dieses Ergebnis widerspricht der vorherigen Erwartung, dass die Publikationsmöglichkeit die Lernenden ausschließlich motivieren kann und stimmt am ehesten mit dem Untersuchungsergebnis von Klötzke (2012: 144) überein, wobei die Möglichkeit zur Textveröffentlichung nicht immer positiv wahrgenommen wird.

Aus didaktischer Sicht wird das Potenzial „Förderung des Spracherwerbs“ als das entscheidende der Wiki-Aufgabe betrachtet. Denn letztendlich soll diese Aufgabe dazu beitragen, Schreibfertigkeit bzw. allgemein Deutschkenntnisse zu verbessern. Die Analyse der vielfältigen Datensätze haben viele Belege dafür geliefert, dass das Deutschlernen mit der Wiki-Aufgabe im durchgeführten BLK Potenziale zum Wortschatz- und Grammatiktraining, zur Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit und zum kombinierten Fertigkeitstraining aufweist. Zum „Wortschatz- und Grammatiktraining“ bestehen unterschiedliche Lernmöglichkeiten:

- Die Lernenden können Wörter aus dem Kontext, aus den Texten bei der Internetrecherche erraten, lernen und wiederholen;
- Die Lernenden können neue Wörter und Satzmuster aus den Texten der anderen (mit Hilfe von Fotos und Bildern) lernen;
- Die Lernenden können die neuen Wörter, Grammatikausdrücke im Online-Wörterbuch nachschlagen oder Synonyme zum gewünschten Ausdruck suchen;
- Die Lernenden können die gelernten Wörter oder die zu lernenden Wörter im Wiki-Beitrag und in der Präsentation produktiv verwenden.

Diese rezeptiven als auch produktiven Lernmöglichkeiten können aus Lernericht zur Verbesserung ihres Wortschatzes und ihrer Grammatik beitragen. Das Wörterlernen ist bei einer komplexen Projektaufgabe mit Wiki effektiv, wenn die Lernenden sich intensiver mit einer Vokabel in unterschiedlichen Formen (rezeptiv, produktiv, lesen, schreiben, sprechen) auseinandersetzen (vgl. Kap. 9.5.2).

Anhand der Schreibprodukte sowie der Präsentationen und Aussagen der Lernenden lässt sich zu den zwei Aspekten „schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit“ ableiten, dass sich neue (kooperative) Lerngelegenheiten zum Fertigkeitstraining mit der Wiki-Aufgabe eröffnen

können. Dadurch können ihre Schreib- und Sprechfertigkeit trotz der schwachen Kollaboration und Schwierigkeiten verbessert werden. Besonders die Präsentation hat die Probanden motiviert und stellte für viele ein schönes Erlebnis dar, was ihren zukünftigen Lernfortschritt voranbringen kann (vgl. Kap. 9.5.3). Im Zusammenhang mit den Trainingsmöglichkeiten der einzelnen Fertigkeiten ist es bei der Wiki-Aufgabe auch möglich, viele Fertigkeiten mit der gesamten Aufgaben sinnvoll kombiniert im realen Kontext zu gebrauchen und zu verbessern. Die Möglichkeit dient dazu, auf das kommunikative Handeln und ähnliche Kommunikationssituationen in der Zukunft vorzubereiten. Darum wird dies von vielen Probanden positiv wahrgenommen, weshalb sie sich zukünftig weiter damit beschäftigen möchten (vgl. Kap. 9.5.4). Dabei sind jedoch die Schwierigkeiten nicht zu vernachlässigen, auf die die Lernenden gestoßen sind. Dies beziehen sich nicht nur auf technische Schwierigkeiten (Layout), sondern auch auf methodisch-didaktische Aspekte (Aufgabenstellung, Anleitung), die beim nächsten Einsatz möglichst durchdacht erarbeitet werden müssen.

In dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass das Deutschlernen mit Wiki-Aufgaben sowohl Lernpotenziale als auch Schwierigkeiten nach sich zieht. Die Lernpotenziale werden von den Probanden positiv angesehen, weil sie dadurch ihre Deutschkenntnisse in Bereichen wie Wortschatz, Grammatik, Schreib- und Sprechfertigkeit wiederholen, vertiefen und erweitern können. Darüber hinaus können sie Zusatzkompetenzen erwerben und entwickeln, nämlich kooperative Lernkompetenz, Recherche-, Präsentations- und Medienkompetenz. Allerdings haben die entstandenen Schwierigkeiten den Lernprozess bzw. die Endprodukte zum Teil verhindert, obwohl dies von allen Probanden selten negativ wahrgenommen, weil sie ihre Schwierigkeiten selber überwinden konnten. Zentral ist, dass sie sich trotz dieser Schwierigkeiten weiterhin mit derartigen Wiki-Aufgaben beschäftigen möchten.

Die aktuelle Forschung weist drauf hin, dass Wiki sich vielfältig in Bildungskontexten und im Fremdsprachenunterricht nutzen lässt (vgl. Dorok 2008: 19f). Auch im DaF-Unterricht kann Wiki bereits zum Einsatz kommen. Die Potenziale des Wiki-Einsatzes für den DaF-Unterricht in Vietnam werden in der vorliegenden Arbeit gezeigt, vor allem die Förderung der Sprachkompetenz und der Sozialkompetenzen bei der Teamarbeit. Jedoch ist es beim Wiki-Einsatz zweifelhaft, ob es sich lohnt, alle Funktionen des Schreibwerkzeugs zu nutzen. Beispielsweise soll laut Dorok (2008: 19) die Diskussionsfunktion „den Mitschülern ein formalisiertes, kritisches Feedback“ ermöglichen. Auch WB6 hat sich dies oder eine Kommentarfunktion gewünscht, aber angemerkt, dass kein Kursteilnehmer davon Gebrauch gemacht hat.

Aus den zusammengefassten Untersuchungsergebnissen ergeben sich einige praktische Überlegungen, die sich auf Schwierigkeiten beim Deutschlernen mit Wiki beziehen. Diese Überlegungen sollen dazu dienen, den Einsatz des Wiki-Werkzeugs in zukünftigen Unterrichtsstunden zu optimieren. Viele Datenauszüge deuten darauf hin, dass die Probanden Schwierigkeiten mit der Gruppenarbeit haben (vgl. Kap. 9. 3.3). Diese Schwierigkeiten gehören zum Wesen jeder Gruppenarbeit, jedoch können sie auch aus der Lernkultur entstammen, da die meisten Lernenden nicht daran gewohnt sind, in der Gruppe zu lernen (vgl. Kap. 4.5). Darum ist es vor dem Einsatz sinnvoll, konkrete Anweisungen zum kooperativen Lernen und kollaborativen Schreiben zur Verfügung zu stellen, z. B. Strategien, Tipps, Tools zur effektiven Vorbereitung und Planung. Das konkrete Ausmaß der An- und Begleitung kommt nicht zuletzt auf die jeweilige Zielgruppe und ihre Lernerfahrungen an.

10 Zentrale Ergebnisse der Studie und Ausblick

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit ist die Untersuchung des Deutschlernens mit dem Blended-Learning-Konzept in einem institutionellen Kontext in Vietnam. Fokussiert werden die Einschätzungen der vietnamesischen Deutschlernenden dazu, wobei ihre Lernprozesse bei der Analyse ihrer Perspektive mitberücksichtigt werden. Abschließend eingegangen wird nun auf die gewonnenen Untersuchungsergebnisse, die in drei Auswertungskapitel auch in den Forschungsdiskurs eingeordnet werden (Kapitel 10.1). Das durchgeführte Projekt ist eines von wenigen Projekten im DaF-Unterricht in Vietnam, in denen BLK zum Einsatz gekommen ist. Aufgrund dessen sollen in Kapitel 10.2 praktische Vorüberlegungen zur Optimierung des BL-Einsatzes in ähnlichen und anderen Unterrichtskontexten vorgestellt werden.

10.1 Zentrale Ergebnisse der Studie

Im vorliegenden Kapitel wird die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse in zwei Teile eingeteilt. Der erste Teil befasst sich mit den einzelnen Schwerpunkten des BL-Einsatzes im DaF-Unterricht in Vietnam: Selbstlernen mit IAÜ, kooperatives Fremdsprachenlernen mit Wiki und Deutschlernen mit BLK. Im zweiten Teil wird die Untersuchung in ihrem Gesamtzusammenhang untersucht.

Selbstlernen mit IAÜ

IAÜ bzw. Online-Übungen kommen häufig beim digitalen Fremdsprachenlernen zum Einsatz und sind deswegen vielen Fremdsprachenlernenden (inklusive 17 von 45 KTN im vorliegenden Projekt) bekannt. Im Forschungsstand gelten IAÜ als geeignete Übungen zum Grammatik- und Wortschatztraining sowie zum Einüben der rezeptiven Sprachfertigkeiten wie Lesen und Hören. IAÜ verfügen über didaktische Besonderheiten und Vorteile wie unmittelbare Rückmeldungen und bieten Möglichkeiten zum individuellen Lernen. Im eingesetzten BLK werden IAÜ in Kombination mit dem Präsenzunterricht auch eingebaut, um diese Trainingsmöglichkeiten besonders im Lernbereich Hören zu fördern, was ihren Zielen beim Online-Fremdsprachenlernen sowie ihren Bedürfnissen und ihrem Sprachstand in diesem Kurs entspricht (vgl. Kap. 5). Dieses Ergebnis widerspricht der bisherigen negativen Vorstellung und dem Zweifel vieler Fremdsprachendidaktiker gegenüber mechanischen Online-Übungen bzw. IAÜ zum Fremdspracherwerb. Im Gegensatz zu den Postulaten von Biechele (2003: 13) und Handt (2002: 24) wird in Kap. 8 gezeigt, dass IAÜ für bestimmte Lernphasen (Selbstlernphase) und -bereiche (Grammatik, Wortschatz, Hören, Lesen) durchaus geeignet sind.

Die Auswertung der Logdaten zeigt, dass 30 von 45 KTN zumindest einmal IAÜ ausprobiert haben: Sie haben auf der Lernplattform mindestens auf eine IAÜ geklickt. Allerdings haben sich nur acht dazu entschieden, weiter intensiv damit zu lernen. Ihre Gründe liegen sowohl an ihrer internen Motivation zur Erhöhung der Lernergebnisse als auch an der externen Motivation durch Vorteile der IAÜ wie Feedback, inhaltliche Abstimmung, schnellen Zugriff oder Layout.

Mit den angebotenen IAÜ können die KTN der intensiven Gruppe ihre vor dem Kursbeginn gesteckten Lernziele erreichen, indem sie besonders ihre individuellen gewünschten Lernbereiche „Grammatik, Wortschatz und Hörverstehen“ trainieren und insgesamt ihre Deutschkenntnisse wiederholen und erweitern konnten. Für diese Gruppe ist das Selbstlernen mit IAÜ im BLK effektiv, weil sie inhaltlich abgestimmt, immer mit einem Feedback versehen, vielfältig und lebendig gestaltet sind. Mit diesem Ergebnis lassen sich besondere Vorteile der IAÜ und deren Effekte bestätigen, wobei die Interaktion bzw. die Interaktivität zwischen Lernenden mit Lerninhalten, mit der Maschine (bei Feedback) und mit der Lernplattform eine wichtige Rolle zum effektiven Lernen spielt, wie Schulmeister (2004:30) sagt: „[D]ie Interaktivität [macht] einen entscheidenden Unterschied für die Qualität des Lernens[.]“ Die Auswertung der Einschätzungen von den KTN belegt, dass sich die erhöhte „Qualität des Lernens“ beim Lernen mit IAÜ durch „praktischen, schnellen Zugang, Handhabbarkeit und Feedback“ auszeichnet. Dank der Rückmeldungen können Lernende sofort Ergebnis und Lösung erfahren, was die Prozesse zur Verarbeitung der Lerninhalte und zur Überprüfung des erworbenen Wissens fördern kann. Außerdem wird zum Spracherwerb im Kontext des selbstgesteuerten Lernens im Internet die Bedeutung verfügbarer Rückmeldungen zur Motivierung und zur Entscheidung zum Weiterlernen von einigen intensiven KTN sehr hochgeschätzt (vgl. Kap. 8.3).

Allerdings wird anhand ihrer Äußerungen zu überwiegend einfachen Feedbackformen in den bereitgestellten IAÜ deutlich, dass die Qualität des Feedbacks in den angebotenen IAÜ noch nicht so hochwertig wie erwartet ist: Einige KTN wünschen sich nicht nur einfache Feedbackformen in Form von Richtig/Falsch-Antworten, sondern auch elaborierte Feedbackformen mit Erklärungen. Zugleich ist es für die Diskussion um die Gestaltung der Feedbackformen in den IAÜ interessant und erstaunlich, dass elaborierte Feedbackformen nicht immer und nicht von allen intensiven KTN gefordert werden. Daraus ergibt sich, dass die Bereitstellung von unterschiedlichen Feedbackformen von Übungstypen und individuellen Lernbedürfnissen abhängig ist. Ähnlich wie das Feedback wird auch der Schwierigkeitsgrad der angebotenen IAÜ aufgrund der beschränkten Auswahl von den KTN unterschiedlich

eingeschätzt. Deswegen ist die Adaptivität der Lernplattform bzw. der IAÜ sehr wichtig für die Lernenden, um ausreichende Auswahlmöglichkeiten der für sie angemesseneren Feedbackformen sowie Schwierigkeitsstufen zur Verfügung zu stellen. Dafür sind weitere Entwicklungsschritte des Big Data sowie der künstlichen Intelligenz und ihre Anwendung im Fremdspracherwerb notwendig, damit möglichst viele Verbindungszweige zwischen Lernbedürfnissen und angemessenen Übungen und Feedbackformen adaptiv gestaltet werden können.

Die Untersuchungsergebnisse des Selbstlernens mit IAÜ belegen, dass IAÜ trotz der häufig genannten Nachteile (z. B. mechanische und stark formfokussierte Übungen) für bestimmte Zwecke bzw. Lernphasen geeignet sind. Vor allem ermöglicht das Selbstlernen mit IAÜ es einzelnen KTN, über das Lerntempo und den Lerninhalt individuell zu entscheiden. Mit diesen Möglichkeiten sind die KTN im Vergleich zu traditionellen Übungen im Bereich Wortschatz oder Grammatik in der Lage, in ökonomischer Art motiviert, aktiv und zielgerichtet zu lernen. Das Lernergebnis wird dementsprechend als einigermaßen effektiv von den KTN bewertet. Für die Lerneffektivität der IAÜ sind noch andere Faktoren zuständig, allen voran die Interaktivität und die inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht. Wie die bisherigen Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Interaktivität beim internet- und computergestützten Selbstlernen zeigen, spielen Interaktivität und vor allem die Interaktionsform Feedback im vorliegenden Projekt eine zentrale Rolle für den Lernprozess, das Lernergebnis sowie für die Entscheidung, ob die KTN sich weiter mit IAÜ beschäftigen wollen. Auch wenn die Feedbackformen der angebotenen IAÜ noch nicht optimal gestaltet sind, werden die IAÜ von einigen KTN Übungen im Arbeitsbuch vorgezogen (vgl. Kap. 8.5.2). Neben dem Feedback wurde die inhaltliche Abstimmung mit den Lerninhalten im Präsenzunterricht als deutlicher Vorteil der IAÜ im eingesetzten BLK gegenüber anderen kostenfreien IAÜ im Internet belegt.

Kooperatives Fremdsprachenlernen mit Wiki

Aufgrund der Analyse des Lehrwerks für den Präsenzunterricht, der vietnamesischen Lernergruppe, der Zielgruppe am Einsatzort im Hinblick auf ihre Ziele und ihre Bedürfnisse vor dem Kursbeginn werden kooperative Aufgaben mit Wiki im vorliegenden BLK eingebaut (vgl. Kap. 5.2.4.2). Die Besonderheit der Wiki-Aufgaben macht die sinnvolle Kombination zwischen der Präsenzphase und der kooperativen Online-Phase aus, was sehr typisch für BL-Szenarien ist.

Die Auswertung der Meinungen der meisten KTN, ihrer Lernprozesse und ihrer Schreibprodukte in Kapitel 9 zeigen deutlich, dass kooperatives Deutschlernen mit Wiki für

viele ein schönes Lernerlebnis ist und größtenteils positiv wahrgenommen wird: 40 von 45 KTN haben mindesten bei einer Wiki-Aufgabe mitgemacht, 29 KTN verfassten sogar zwei Wiki-Artikel. Wie es zu diesem positiven und durchaus erstaunlichen Ergebnis gekommen ist, soll anhand zentraler Aspekte des kooperativen Fremdsprachenlernens mit Wikis resümiert werden.

Weil Wiki eine kooperative Aufgabe ist, hat die erlebte Gruppenarbeit großen Einfluss auf den Lernprozess, das Lernergebnis und die Einschätzung der einzelnen KTN zum Deutschlernen mit Wiki. Die Beobachtung der kooperativen Arbeitsprozesse aller teilnehmenden Gruppen auf der Lernplattform und die Analyse der Schreibprodukte und der Einzelinterviews mit mehr als der Hälfte der Wiki-Lernenden belegen, dass die Gruppenarbeit bei einigen nicht allseitig als erfolgreich wahrgenommen wird. Für diese noch nicht gelungene Kooperation ist eine Faktorenkomplexion zuständig, wie die intensiven Gruppenmitglieder begründet haben. Dazu gehören vor allem Gruppenzusammensetzung einschließlich der Gruppengröße, die Heterogenität der Gruppenmitglieder, der Gruppenprozess, die strategische Organisation der Gruppenarbeit (etwa die Arbeitsteilung), die fehlende positive Abhängigkeit sowie die unzureichende Verantwortungsübernahme einzelner KTN (vgl. Kap. 9). Im vorliegenden Projekt schätzen mehr als die Hälfte der vietnamesischen Deutschlernenden ihre Fähigkeiten zur Kooperation und zum selbstgesteuerten Lernen als durchschnittlich (23 KTN) bis nicht gut (3 KTN) ein. Das bedeutet, sie besitzen noch keine Erfahrungen sowie ausreichende Strategien zur effektiven Gruppenarbeit oder zur Problemlösung, was in einigen gescheiterten Gruppenarbeiten belegt werden konnte. Aus diesem Grund haben besonders die fleißigen KTN bei der Wiki-Aufgabe Möglichkeiten zur Förderung ihrer Kooperationskompetenz, obwohl drei davon vor dem Kurs ihre Teamfähigkeit selbst als gut beurteilt haben. Dabei können sie viel über Arbeitsteilung im Team, Selbstmanagement, freie Meinungsäußerung und Diskussionsfähigkeit, Strategien sowie Kommunikation bei Meinungsverschiedenheiten zur Konfliktlösung lernen. In einer kollektiven Gesellschaft und Lernkultur wie in Vietnam werden Möglichkeiten zur Ausbildung und zum Erwerb sozialer Kompetenzen oft vernachlässigt, welche aber zum erfolgreichen (kooperativen) Fremdsprachenlernen wichtig sind.

Im Hinblick auf die Veröffentlichung und deren Auswirkung auf den Arbeitsprozess mit Wiki zeigen die gewonnenen Daten, dass die Veröffentlichung bei vielen KTN positive Auswirkungen auf ihre Motivation und ihren kritischen Umgang mit der Sprache hat. Sie fühlen sich beim Schreiben für andere Leser motiviert und versuchen, einen inhaltlich verständlichen, interessanten und sprachlich korrekten Eintrag zu erstellen. Durch die inhaltliche Recherche

und die sprachlichen (Um-)Formulierungen, für die in der Regel mehrere Anläufe nötig sind, sowie durch das Lesen anderer Wiki-Beiträge sind sie sozusagen gezwungen, stärker und kritischer mit den verwendeten Sprachmitteln umzugehen, z. B. bei der Wortauswahl oder Satzbildung. Allerdings fällt auf, dass diese Auswirkungen nicht alle KTN betreffen. Die Veröffentlichung löst bei manchen Lernenden wie z. B. H9 gleichzeitig Motivation und einen negativen Druck aus, wobei H9 letzteres durch die Konkurrenzsituation im direkten Vergleich mit anderen Wiki-Artikel begründet. Für ihn machen publizierte Wiki-Beiträge außerdem keinen Unterschied zu üblichen Schreibaufgaben. Seine Aussagen belegen den zweiseitigen Einfluss der Veröffentlichung auf den Schreibprozess der Fremdsprachenlernenden, mit dem Klötze (2012: 144) im DaF-Unterricht ebenfalls praktische Erfahrungen gemacht hat.

Obwohl die Möglichkeit zum kollaborativen Schreiben mit digitalen Medien als einer der großen Vorteile der Wiki-Aufgabe betrachtet wird, hat der gemeinsame Schreibprozess im vorliegenden Projekt sehr selten so stattgefunden, wie ursprünglich angedacht. Fast alle Wiki-Beiträge sind zwar gemeinsam, aber nicht kollaborativ geschrieben worden. Jedes Gruppenmitglied übernimmt Verantwortung für ein paar Inhaltspunkte in der Aufgabenstellung und schreibt den entsprechenden Wiki-Text dazu. In wenigen Gruppen sind sich die Mitglieder aber bewusst, dass alle gemeinsam für die Qualität des *gesamten* Wiki-Beitrags zuständig sind. Sie trauen sich nicht, Texte der anderen KTN zu korrigieren. Aufgrund des kulturbezogenen Verhaltens in Vietnam tendieren sie dazu, das „Gesicht“ der anderen zu wahren und das direkte Kritisieren ihrer Texte zu vermeiden. Auch wenn einige KTN (des vierten Typs der Gruppenarbeit) im vorliegenden Projekt eine gegenseitige Korrektur versuchten, führt die typische Harmonisierung in kollektiven asiatischen Kulturen und Gesellschaften aber dazu, dass die KTN auf Konflikte und somit auf die qualitative Verbesserung der gemeinsamen Texte bewusst verzichten. Einen anderen möglichen Grund dafür nennen Rösler und Würffel (2014: 135), der einwendet, dass die kollektive Autorschaft nur wenigen Lernenden bekannt ist. Auch den vietnamesischen Deutschlernenden ist kaum bekannt, wie sie gegenseitig Feedback geben sollen und annehmen können. Besonders wenn ihre Deutschkenntnisse noch auf Anfängerniveau sind, fühlen sie sich mit ihren sprachlichen Kompetenzen nicht sicher und vertraut. Darüber hinaus gilt die Rückmeldung der Lehrkraft (als „allwissende Instanz“) im traditionellen Frontalunterricht in Vietnam als wichtiger und besser als das Feedback der Mitlernenden.

Trotz der genannten Beschränkung im kollaborativen Schreibprozess wird anhand der Einschätzungen vieler KTN deutlich, dass einige der in der Forschung festgestellten Potenziale des Deutschlernens mit Wiki in Kapitel 9 der vorliegenden Arbeit erhärtet werden können. Vor allem werden viele Vorteile zum Fremdsprachenerwerb angesprochen, besonders zum Training der einzelnen Lernbereiche wie Wortschatz, Grammatik, schriftliche Ausdrucksfähigkeit, mündliche Ausdrucksfähigkeit sowie der kombinierten Fertigkeiten. Anhand der Logdaten, der Aussagen und der Schreibprodukte zeigt die Auswertung der Lernprozesse mit Wiki, dass die KTN bei der komplexen³³³ und projektbezogenen Wiki-Aufgabe aufgrund der authentischen Lernsituation und Materialien gute Lernmöglichkeiten sahen, um ihre Deutschkenntnisse in den erwähnten Lernbereichen zu verbessern. Aus den recherchierten Texten der anderen können sie alte und neue Wörter und Grammatikstrukturen wiederholen und erweitern, indem sie Sprachmittel im natürlichen Kontext rezeptiv beim Lesen, Hören, Sehen und produktiv beim Schreiben und Präsentieren der Wiki-Beiträge anwenden. Trotz des Mangels an gemeinsamer Kollaboration, wie z. B. dem gegenseitigen Korrigieren der Textauszüge, sind einige KTN der Meinung, dass sie viel bezüglich der sprachlichen Kenntnisse wie neue Ausdrücke von anderen Mitgliedern ihrer Gruppe gelernt haben. Im Vergleich zu den traditionellen Schreibaufgaben in Papier-Form können Wiki-Aufgaben zeitlich und örtlich flexibel bearbeitet werden, was nicht nur den kreativen Schreibprozess begünstigt, sondern auch die Entfaltung von Ideen ermöglicht.

Die eingesetzten Wiki-Aufgaben verfügen über einige typische Merkmale der Ansätze der Projekt- und Aufgabenorientierung. Dabei müssen die KTN die Zielaufgabe „Gemeinsames Erstellen und Präsentieren eines Wiki-Beitrags über eine Sehenswürdigkeit in Weimar und ein Fest“ lösen und können im Idealfall gleichzeitig wichtige Kompetenzen erwerben. Die Meinungsäußerungen der fleißigen Wiki-Lernenden zu den Wiki-Aufgaben und zu ihrem Lernerfolg belegen, dass Besonderheiten und damit verbundene Potenziale des Deutschlernens mit Wiki-Aufgaben von den KTN wahrgenommen und als gut beurteilt werden. Sie sprechen deutlich aus, dass sie Möglichkeiten zum gleichzeitigen Training der kombinierten Sprachfertigkeit erhalten haben. Nach der Bearbeitung der Wiki-Aufgaben können sie dank des gemeinsamen Schreibprozesses und der mündlichen Präsentation Deutsch sowohl schriftlich als auch mündlich in authentischen Situationen gebrauchen. Sie haben Möglichkeiten erhalten, das Projekt selbständig zu planen, durchzuführen und zum Teil zu evaluieren, indem sie z. B. das Thema, die Inhaltspunkte für den Wiki-Beitrag oder ihre Gruppenmitglieder frei auswählen

³³³ Die Wiki-Aufgaben sind aufgaben- und projektorientiert gestaltet und beinhalten viele kleine Teilaufgaben: Recherche, Verfassung der Wikis und Präsentation des Ergebnisses.

und den Gruppenprozess selbst organisieren konnten. Diese von den KTN anerkannten Merkmale und die ausgeführten Arbeitsschritte im Bearbeitungsprozess der Wiki-Aufgabe entsprechen den typischen Kriterien des aufgaben- und projektorientierten Ansatzes (vgl. Legutke 2008: 65ff).

Neben den genannten Potenzialen und dem positiven Erlebnis mit der projektorientierten Wiki-Aufgabe wurden auch unterschiedliche Defizite, Nachteile und Schwierigkeiten von den KTN wahrgenommen. Mit diesen gilt es sich zu konfrontieren und zu überwinden, ob schon einige aufgrund mangelnder Vorerfahrungen damit Probleme haben, weshalb die Aufgaben in Ärger umschlugen. Betroffen sind nicht nur technische, sondern auch didaktische Aspekte wie Aufgabenstellung und -anpassung an die Lernkultur der Zielgruppe. Im Fall der vietnamesischen Gruppe, die noch fehlende Kooperations- und Sozialkompetenzen besitzen, müssen mehr didaktische Maßnahmen zur Lösung potentieller Probleme und zur optimalen Unterstützung überlegt und vorbereitet werden (vgl. Berkenmeier/Grundwürmer 2012).

In Kapitel 9 der Arbeit werden Lernprozesse und -ergebnisse der KTN mit Wiki aus ihrer Perspektive sowohl subjektiv als auch objektiv anhand der Analyse der Logdaten, der Kommunikationsauszüge, dem Bearbeitungsverlauf auf der Lernplattform und der Schreibprodukte dargestellt. Kap. 9 gibt einen Überblick, wie die vietnamesische Zielgruppe eine komplexe Wiki-Aufgabe gemeinsam bearbeitete, wie sie die Gruppenarbeit organisierte und wie ihre Texte entstanden. Die ausführliche Analyse ihrer Wiki-Texte auf sprachlicher Ebene und der Bearbeitungsprozesse der einzelnen Wiki-Beiträge zeigen, dass der Wiki-Einsatz im BL-Format im DaF-Unterricht in Vietnam bestimmte Potenziale zum Spracherwerb aufweist. Die Untersuchung der einzelnen Aspekte und ihre Rolle im Lernprozess mit Wiki erklärt, woher diese Potenziale rühren. Sowohl die Veröffentlichung und die damit verbundene Motivation als auch der stärkere Umgang mit der Sprache durch den häufigen Kontakt mit der Zielsprache und die intensiven Kommunikations- und Austauschmöglichkeiten sind nachgewiesene Gründe für die Potenziale des Deutschlernens mit Wiki. Jedoch gilt dies nicht für alle KTN im vorliegenden Projekt. Dieses Ergebnis kann insofern zur Erweiterung der Kenntnisse zu Potenzialen des Wikis im DaF-Unterricht, als dass die Veröffentlichung in der Regel motiviert und die Bearbeitung der kooperativen Wiki-Aufgaben automatisch zum stärkeren Umgang mit der Sprache führt. Schließlich wird das Deutschlernen mit Wiki von den vietnamesischen Deutschlernenden im vorliegenden Projekt überwiegend positiv bewertet. Diese Bewertung zeichnet sich vor allem durch ihre Beurteilung der Wiki-Aufgaben, ihrer eigenen Lernerfolge mit Wiki und ihrer Entscheidung zum Weiterlernen damit aus. Die meisten

KTN der drei Deutschkurse äußern den Wunsch, Wiki-Aufgaben auch weiterhin im DaF-Unterricht zu behandeln. Auf jeden Fall lohnt die Integration eines Wikis in Form von Projektaufgaben im Rahmen eines BLK im DaF-Unterricht. Der Wiki-Einsatz kann und soll unter Umständen optimiert werden, indem Möglichkeiten zur Interaktion, Kooperation und Kollaboration noch motivierter gestaltet, verstärkt und erweitert werden.

Deutschlernen mit BLK

Die Untersuchung des Deutschlernens mit den zwei beliebtesten Komponenten im erprobten BLK – IAÜ und Wiki – zeigt, dass die Auswahl dieser Komponenten für das BLK im DaF-Unterricht eine richtige didaktische Entscheidung war. Zugleich belegt die ausführliche Auswertung in Kap. 8 und 9, dass das Deutschlernen mit dem BLK auf der Bestandteilebene aus Lernerperspektive und teilweise aus der objektiven Beobachtung der Lernprozesse überwiegend Potenziale zum Spracherwerb aufweist. Diese Ergebnisse werfen die Frage auf, ob die KTN das Deutschlernen mit dem BLK auf der Konzeptebene ähnlich bewerten.

Aus der Auswertung der Lerner-Selbsteinschätzungen nach dem Kurs ergibt sich, dass ihre Beurteilungen auf der Bestandteil- und Konzeptebene, besonders bei der Fokusgruppe, eng zusammenhängen. Wer das Deutschlernen mit einzelnen Komponenten so als positiv eingeschätzt hat, sieht den gesamten Lernprozess mit dem BLK ähnlich. Im Evaluationsbogen nach dem Kurs haben viele KTN bestimmte Potenziale und Schwierigkeiten des Deutschlernens mit dem BLK wiederholt, welche sie bereits auf der Bestandteilebene angesprochen haben.

Hinsichtlich der Potenziale zum Deutschlernen mit dem BLK werden an erster Stelle ökonomische bzw. technische Vorteile der digitalen Medien wie z. B. Zeit- und Ortsunabhängigkeit, schneller Zugriff auf Übungen und Aufgaben sowie multimediale Gestaltung der Übungen und Aufgaben angesprochen. Diese Vorteile haben dazu beigetragen, dass das Deutschlernen mit dem BLK begünstigt und darüber hinaus als interessant, motivierend und effektiv bewertet wird. Neben dem ökonomischen Aspekt heben die KTN Vorteile des BLK auf didaktischer Ebene hervor. Dazu gehören die besondere „gegenseitige Ergänzung“ des BLK, die sinnvolle Kombination zwischen den beiden Lernphasen und besondere Potenziale der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht: Steigerung der Lernaktivität, Flexibilisierung der Lernprozesse, Verstärkung der Zusatzkompetenzen und Erweiterung der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten. Dank dieser Vorteile können die KTN ihren eigenen Lernprozess individuell und effektiv gestalten und dadurch ihre Deutschkenntnisse verbessern bzw. erweitern. Diese Meinung vertreten nicht nur die intensiven

KTN der Gruppe I, sondern auch einige KTN der Gruppe W. Trotz ihrer schwachen Intensität mit dem BLK haben sie die Potenziale des BLK zum Deutschlernen erkannt. Die wahrgenommenen Potenziale stellte bereits Bärenfänger (2015) theoretisch dar und wurden stellenweise in BL-Studien im Fremdsprachenunterricht von Todorova (2008), Launer (2009) und Kirchhoff (2009) empirisch untersucht und festgehalten. Im vorliegenden Projekt werden diese Potenziale jedoch noch deutlicher belegt. Besonders für eine kulturbezogene Zielgruppe vietnamesischer Deutschlerner hat die Arbeit Zweifel ausgeräumt, ob der Einsatz des BLK als didaktische Alternative im DaF-Unterricht in Vietnam sinnvoll ist und gelingen kann.

Neben den anerkannten Potenzialen des BLK wurde ein kritischer Blick auf die von den KTN erlebten Schwierigkeiten im vorliegenden Projekt geworfen. Für die KTN der beiden Gruppen haben technische Schwierigkeiten den Lernprozess mit dem BLK verhindert: Probleme mit dem Umlaut auf der Tastatur; ein langsamer Internetanschluss (u.a. in Verbindung mit einem landesweiten Internetausfall); nervige Pop-Up-Fenster; die komplexe Arbeitsweise; oder die unübersichtliche Struktur der Lernplattform nebst des kleinschrittigen Zugangs zu gewünschten Aufgaben. Ferner gaben beide Gruppen ähnliche Schwierigkeiten auf didaktischer Ebene an: Für sie sind einsprachige und unverständliche Aufgabenstellungen ein deutliches Hindernis beim Deutschlernen mit dem BLK.

Daneben liefert die Untersuchung eindeutige Belege für den entscheidenden Unterschied zwischen den beiden Gruppen. So erklärt sich, warum Gruppe I sich weiter und intensiv mit der Lernplattform beschäftigte, während Gruppe W nicht fleißig gelernt und den Lernprozess auf der Lernplattform ständig unterbrochen hat. Während Gruppe I das Feedback der IAÜ problematisch findet und trotzdem gerne mit der Lernplattform lernt, werden persönliche Gründe häufiger von Gruppe W genannt. Die Analyse der Lernerprofile vor und ihrer Aussagen nach dem Kurs ergeben, dass die KTN der Gruppe I entweder mehr Erfahrungen mit Online-Lernen haben bzw. technische Kenntnisse beherrschen oder motivierter beim Lernen sind. Dadurch können sie mit ihren eigenen Strategien und Erfahrungen Schwierigkeiten überwinden.

Trotz der unterschiedlichen Lernerfahrungen mit dem BLK wird in 28 von 32 Evaluationsbögen angegeben, dass sie weiter damit lernen wollten. Die meisten Gründe dafür sind die Effektivität und der Spaß beim Deutschlernen mit dem BLK sowie Möglichkeiten zum selbstbestimmten und kooperativen Lernen und ökonomische Vorteile. Dieses Ergebnis stimmt auch mit ihren Einschätzungen zu der Rolle der Lernplattform im BLK überein: Viele KTN und besonders alle der Gruppe I sind der Meinung, dass das Deutschlernen mit der

Lernplattform mindestens 30% zu ihrem Lernergebnis beigetragen hat. Für fünf intensive KTN macht dieser Anteil gar 40% bis 60% aus, weil sie die Lernplattform effektiver finden und dabei mehr Spaß hatten. Wie im traditionellen Fremdsprachenunterricht spielen Effektivität und Spaß im vorliegenden Projekt eine zentrale Rolle für die Entscheidung der KTN, ob sie mit Computer und Internet Fremdsprachen lernen wollen. Diese beiden Faktoren bedingen sich gegenseitig im Lernprozess der jungen KTN: Wenn sie sich beim Lernen angenehm und erholt fühlen und Spaß haben, kann ihre Lernmotivation erhöht werden. Somit können sie effektiver lernen, wie etwa IB10 zeigt. Allerdings zeigt das Ergebnis auch, dass technische Infrastruktur beim Online-Lernen für die Entscheidung ebenfalls von Bedeutung ist und in engen Zusammenhang mit der Lernmotivation steht. Vor allem für die heutige Generation der Jugendlichen soll Online-Lernen möglichst schnell und zugänglich gestaltet werden. Ansonsten wird der Lernprozess aufgrund der Frustration und der Demotivation unter- und sogar abgebrochen werden, wie es Gruppe W passiert ist.

Zusammenhänge der Untersuchungsergebnisse auf der Konzept- und der Bestandteilebene

Zusammenfassend sind die gewonnenen Ergebnisse auf der Bestandteilebene und Konzeptebene zu den Potenzialen und Schwierigkeiten des BLK größtenteils einheitlich. Dadurch kann die Forschungsfrage so beantwortet werden, dass das BLK eine sinnvolle didaktische Alternative zur Ergänzung des Präsenzunterrichtes und zur Integration der digitalen Medien im DaF-Unterricht in Vietnam ist. KTN des Sprachinstituts, wo das Projekt mit drei Studien durchgeführt wurde, benötigen neben dem Präsenzkurs ein zusätzliches Lernangebot bzw. eine Lernplattform. Die Online-Phase auf der Lernplattform kann den Präsenzkurs nicht ersetzen, aber sinnvoll ergänzen, indem die beiden Lernphasen miteinander kombiniert werden. Der hohe Anteil der Akzeptanz und die wahrgenommene Rolle der Lernplattform sprechen deutlich dafür, dass das BLK von vietnamesischen Deutschlernenden im vorliegenden Projekt (vor allem von Gruppe I) geschätzt wurde, weil sie sie als effektiv zur Wiederholung und Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse befinden.

Die Untersuchung des BL-Einsatzes ermöglicht anhand des Mixed-methods-Designs den Einblick in den komplexen Lernprozess der vietnamesischen Deutschlernenden mit digitalen Medien. Dadurch werden viele wertvolle Daten im Lernprozess anhand der Logdaten, Lernprotokolle und Mini-Interviews gesammelt und analysiert, die zeigen, wie das Deutschlernen mit einzelnen Komponenten des BLK abgelaufen ist. In anderen BL-Studien im Fremdsprachenunterricht finden sich wenige Daten, die darüber Auskunft geben. Anhand dieser prozessorientierten Daten, welche zusammenhängend mit subjektiven Einschätzungen

und anderen produkt-/ergebnisorientierten Daten untersucht werden, werden einzelne Potenziale und Schwierigkeiten des BLK im DaF-Unterricht in Vietnam und mögliche bzw. belegbare Gründe hinter den subjektiven Einschätzungen und den Lernergebnissen der KTN geliefert. Durch die konkrete Darstellung der positiven und negativen Auswirkungen des BLK ist es möglich, praktische Maßnahmen für den zukünftigen BL-Einsatz im DaF-Unterricht treffen zu können.

Die Ergebnisse können auch einen kleinen Beitrag zur Forschungslandschaft „Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien“ und insbesondere zum Einsatz des BLK im DaF-Unterricht in Vietnam leisten, weil es nur wenige Untersuchungen in DaZ-Kontexten mit vom Westen abweichenden Lernbedürfnissen und -bedingungen gibt und bis dato keine Untersuchung mit dieser kulturbedingten Zielgruppe durchgeführt wurde. Die Untersuchung liefert Belege dafür, dass das BLK im DaF-Unterricht in Vietnam in sinnvoller Kombination mit dem üblichen Präsenzunterricht einsatzfähig ist und dieser Einsatz das Potenzial in sich birgt, eine „Änderung der Lernkultur“ im digitalen Zeitalter zu ermöglichen (vgl. Kap.7.6.2, vgl. auch Bärenfänger 2015). Vielfach äußern die KTN die Meinung, dass sie dabei aktiver geworden sind und sich ihre Fähigkeit zum selbstbestimmten und kooperativen Lernen verbessern konnte. Anhand der positiven Einschätzungen der KTN besteht am Erfolg des nächsten BLK-Einsatzes im DaF-Unterricht in Vietnam weniger Zweifel.

Neben den wichtigen Ergebnissen, welche durch das kombinierte Forschungsdesign der quantitativen und qualitativen Methoden ermöglicht wurde, ließen sich zugleich damit verbundene Schwierigkeiten während des Forschungsvorhabens feststellen. Die Forscherrolle kritisch zu betrachten war in manchen Momenten und besonders während der Datenerhebungsphase für mich schwierig, da sich meine Rollen als Forscherin und als Tutorin verschränkten. Die schwierige Trennung kann sich auf meine Auseinandersetzung mit dem Projekt auswirken und meine Beobachtung des Forschungsgegenstandes beeinflussen. Die etwas enge Beziehung mit den KTN als Tutorin hat zur Folge, dass ich meine (Nach-)Fragen im Interview anders stellte, indem ich etwa auf persönliche Probleme der Lernenden einging.

Die vorliegende Untersuchung zeigt exemplarisch jene Herausforderungen, mit denen sich zukünftige Forschungen des komplexen BLK-Gegenstands konfrontieren müssen. In bestimmten Forschungsphasen war meine Kapazität erschöpft. Allein das kooperative Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das viele Aspekte aus der Psychologie, der Pädagogik/Fremdsprachendidaktik/Mediendidaktik, der Soziologie sowie den Informations- und Kommunikationswissenschaften enthält. Aus diesem

Grund wäre es sinnvoll und effektiv, wenn bessere personale Bedingungen in den BL-Studien zur Verfügung stehen. Trotz der Komplexität des BLK finde ich es ebenfalls sinnvoll, wenn weitere BL-Studien nicht nur die Lernericht, sondern auch andere Perspektiven (Lehrer und Institut) untersuchen würden. Dank der ergänzenden Perspektiven kann z. B. das Lernergebnis mit dem BLK objektiver beurteilt werden. Außerdem können andere Untersuchungsinstrumente zur genaueren Beobachtung des außerunterrichtlichen Lern- sowie Bearbeitungsprozesses der einzelnen Übungen und Aufgaben (Lautes Denken, E-Lerntagebuch mit Videoaufnahmen) und des Gruppenprozesses (Paar-Interview, Bildschirmaufnahme der Chatauszüge) verwendet werden. Mit Hilfe von prozessbezogenen Daten wäre die Nachverfolgung der E-Lernphase sicherlich zuverlässiger.

Ausblick

Die vorliegende Untersuchung ist bis jetzt die erste und einzige BL-Studie im DaF-Unterricht in Vietnam. Diese Untersuchung wurde in einem ausländischen Sprach- und Kulturinstitut durchgeführt, wo die technische Infrastruktur im Vergleich zu anderen heimischen Sprachzentren ziemlich fortgeschritten ist. Aber die gewonnenen Ergebnisse bezüglich der Einschätzungen der vietnamesischen Deutschlernenden zum Deutschlernen mit BLK können teilweise auf schulische und universitäre Unterrichtskontexte übertragen werden, wo der Einsatz solcher BL-Konzepte in ein paar Jahren möglich und auch erforderlich ist, z. B. das Angebot von obligatorischen Aufgaben und die Flexibilität der Lernumgebung (offen und geschlossen) (vgl. Kap. 10.2). Daneben kann das BLK vor allem im fachberuflichen DaF-Unterricht bzw. in aktuellen Projekten zur Aus- und Weiterbildung der vietnamesischen Pflegekräfte für Deutschland zum Einsatz kommen, wie Kirchhoff (2008) im Medizin-Englischunterricht vormachte. Diese beiden Einsatzmöglichkeiten werden bereits als eine Lösung häufig in anderen Bereichen zur beruflichen Weiterqualifikation in Unternehmen und zur Optimierung der hochschulischen Lehrveranstaltungen in Deutschland praktiziert.³³⁴ Auch für den Unterricht der anderen Fremdsprachen in Vietnam können die Ergebnisse der durchgeführten BL-Untersuchung belegen, dass die Integration der digitalen Medien im Rahmen des BLK als eine didaktische Alternative oder ein Denkimpuls für Experten im

³³⁴ Vgl. z. B. Hilger 2016, Meyer 2017, Wiepcke 2006.

Nationalprojekt „Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts in Vietnam bis 2025“ dienen kann.³³⁵

Bis jetzt finden sich noch wenige empirische Arbeiten zum Fremdsprachenlehren und -lernen mit BLK. Deswegen ist es erforderlich, dass weitere Forschungen dazu in verschiedenen Unterrichtskontexten und mit unterschiedlichen Zielgruppen (je nach Lernzielen und Lernkulturen) durchgeführt werden. Denn der Konzeptaufbau und die Kombination der beiden Lernphasen sind vom Unterrichtskontext abhängig und müssen zielgruppenangemessen sein. Eine der wichtigsten Aufgaben der Fremdsprachendidaktiker und –forscher in künftigen BL-Studien wäre die tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernprozess online, welche aufgrund der schwierigen Zugänglichkeit großen Arbeitsaufwand mit sich bringt und deswegen bisher kaum erforscht ist. Gleichzeitig stellt diese Aufgabe eine Herausforderung für die Forscher dar, weil die dadurch entstehenden Datenberge nur schwer auszuwerten sind. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Untersuchungen einzelner Aspekte des BLK durchgeführt würden. In ihrem Beitrag diskutiert Würffel (2014: 160f) über die Definition „Blended Learning“ und seine vorhandeneren Modelle und stellt die Frage, „ob es eines mehrstufigen Modells bedarf, das es auch erlaubt, die Mikroebene von Blended-Learning-Unterricht in den Blick zu nehmen.“

Besonders dank der rasanten Entwicklung der Informationstechnologie ist es denkbar, dass viele neue Werkzeuge wie Smart-Geräte mit neuen Tools/Funktionen auf dem Markt angeboten, im Alltagsleben genutzt und vielleicht von der zukünftigen Generation zum Fremdsprachenlernen benutzt werden. Von weitergehendem Interesse ist deswegen in diesem Fall die Frage, wie diese neuen Medien sinnvoll im Rahmen des BLK integriert werden sollen und wie der Lernprozess damit untersucht werden kann. Mit den Fortschritten in der Entwicklung im Bereich Big Data und Künstliche Intelligenz ist es vorstellbar, dass die Lernumgebung interaktiver und adaptiver gestaltet werden kann und sich die Rollen der Online-Tutoren³³⁶ sowie der Präsenz-Lehrkräfte stark ändern. Es ist durchaus möglich, dass bestimmte Lernende keinen Präsenzunterricht bzw. keine Lehrer mehr benötigen, während andere noch

³³⁵ Das Nationalprojekt ist schon einmal aus vielen Gründen gescheitert und lässt sich meines Erachtens kaum erfolgreich realisieren. In diesem Projekt wurde der Einsatz digitaler Medien im Englischunterricht geplant, wobei eigentlich nur in die mediale Ausstattung investiert wurde. Die Weiterbildung der Lehrkräfte fokussiert nicht die didaktische Kompetenz, sondern nur die Sprachkompetenz. Aus diesem Grund ist es denkbar, BL sowohl zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Schüler als auch zur Lehrerfortbildung im Fremdsprachenunterricht in Vietnam einzusetzen.

³³⁶ Die ideale Kombination zwischen Online-Tutorierung und E-Lerncoach: Online-Tutoren erhalten Datenanalysen der einzelnen Lernerprofile (zu Lerntyp, -verhalten, -gewohnheit usw.) vom E-Lerncoach und beraten basiert darauf z. B. passende Lernstrategien sowie -materialien.

mit dem selbstbestimmten Lernen kämpfen müssen: denn das Selbstlernkonzept gilt besonders beim Online-Selbstlernen immerhin als ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg.

Als eines der zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kann festgehalten werden, dass die KTN in diverse Schwierigkeiten mit BLK geraten sind, sowohl in didaktischer als auch in technischer Hinsicht. Aus diesem Grund müssen noch viele Faktoren hinter den Kulissen eines didaktischen Konzepts zum Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien berücksichtigt und optimiert werden. Die möglichen Optimierungsvorschläge sowie praktische Überlegungen und Maßnahmen werden im nächsten Kapitel näher erläutert.

10.2 Praktische Implikationen

Die Auswertung der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit belegt, dass 40 von 45 KTN in drei Kursen bereits mit der Online-Phase bzw. mit der Lernplattform gearbeitet haben. Allerdings haben nur acht KTN der Gruppe I intensiv gelernt, während sich die anderen 32 KTN weniger intensiv damit beschäftigt haben. Neben persönlichen Gründen spielen Konzept und Lernplattform selbst dabei eine Rolle. Das bedeutet, das BLK und vor allem die Online-Phase müssen in vielerlei Hinsicht beim zukünftigen Einsatz optimiert werden. In Kap. 7 werden praktische Maßnahmen anhand der gewonnenen Ergebnisse zu einzelnen Schwerpunkten des Konzepts vorgeschlagen. Im vorliegenden Kapitel werden die wichtigsten Optimierungsvorschläge für den zukünftigen Einsatz zusammengefasst und erweitert.

Ökonomische und technische Dimension

Die KTN der beiden Gruppen haben deutlich formuliert, dass sie mit der technischen Infrastruktur der Online-Phase nicht vollständig zufrieden waren. Zu ihren erwähnten Schwierigkeiten gehören technische Probleme mit der unangemessenen Gestaltung der Lernplattform, dem komplexen Zugriff auf bereitgestellte Übungen, dem Pop-Up-Fenster und besonderen Funktionen der einzelnen Werkzeuge der Lernplattform. Idealerweise sollte die nächste Lernplattform technisch ausgereifter sein. Die Materialien, Übungen und Aufgaben sollten mit weniger Klicks eingeblendet werden, sodass der Zugriff zu den beabsichtigten Übungen möglichst schnell abläuft. Das Pop-Up-Fenster für Video und Lesetext muss angemessen und groß angezeigt werden. Die Werkzeuge sollten funktionsfähig bereitgestellt und angeleitet werden, sodass zumindest einfache gängige Handlungen beim Umgang mit dem Computer wie z. B. „Copy & Paste“ sowie Bilder einfügen möglich sind. Die KTN äußern unterschiedliche Wünsche in Bezug auf die Gestaltung der Lernplattform: mit Musik, mehr

Farben oder mit der Hierarchie-Struktur ähnlich wie z. B. in der Community „Deutsch für dich“.

Diese Vorschläge der KTN zeigen deutlich, dass die jungen Lernenden (Generation Y) eigene Bedürfnisse nach einer personalisierten Lernumgebung haben. Diese Tendenz wurde mit dem Aufkommen der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht bereits in der Forschung bestätigt und diskutiert (vgl. z. B. Burwitz-Melzer et al. 2013).

Es ist deswegen erforderlich, dass die Adaptivität auf der Lernplattform allein bezüglich der Gestaltung erhöht werden muss. In einer personalisierten Lernumgebung müssen Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung, zur Auswahl der Farben, der Musik, der Aufbaustruktur der Materialien, der Lernmodule oder zur Auswahl eines Begleit-Symbols (z. B. nicht immer eine Eule wie bei Duolingo³³⁷) bestehen. Die angemessene Konfiguration der eigenen Lernumgebung bzw. eines E-Klassenraums kann die Lernmotivation erhöhen und mehr Spaß machen, sodass der Lernprozess seltener abgebrochen wird.

Didaktische Dimension

Obwohl die KTN Möglichkeiten zum Deutschlernen mit dem BLK in 27 Nennungen als positiv bewerten, zeigen ihre Einschätzungen auch negative didaktische Aspekte auf. Vor allem auf der Aufgabenebene muss noch viel gearbeitet werden, sowohl bei den Übungen zum Selbstlernen als auch bei den kooperativen Aufgaben. Die Aufgabenstellungen müssen entweder zweisprachig oder verständlich und niveauangemessen einsprachig formuliert sein. Die Anforderungen müssen daneben auch transparent und differenzierter dargestellt werden. Diese Differenzierung gilt auch für den Schwierigkeitsgrad der Übungen und Aufgaben: Wie die Lerninhalte sowie Übungstypen sollen Übungen und Aufgaben möglichst vielfältig für unterschiedliche Lerntempos zur Auswahl bereitgestellt werden. Für schwächere sollen z. B. Verweise auf gelernte Grammatikregel zur Wiederholung und für stärkere auf Übungen der nächsten Schwierigkeitsstufe verfügbar sein. Bei dem Feedback sollen auch Optionen zur Auswahl der gewünschten Feedbackformen in Abhängigkeit vom Vorwissen und nach individuellem Bedarf zur Verfügung gestellt werden.

Die Vielfalt der digitalen Lernmaterialien und vor allem der Übungen und Aufgaben stellt den nächsten Einsatz der Online-Phase vor große Herausforderungen. Im vorliegenden Projekt werden vorhandene Online-Übungen und Aufgaben des Lehrwerks im Präsenzunterricht

³³⁷ In der Masterarbeit von Usta (2017: 77) wurde im Interview mit dem Experten geäußert, dass die Eule Duo seiner Meinung nach „nicht so interaktiv, wie sie scheint“ ist. Denn die Lernenden konnten die Eule zum Zeitpunkt des Interviews bei Problemen noch nicht anschreiben.

aufgrund der inhaltlichen Abstimmung und aus praktischen Gründen verwendet, was allerdings nicht allseitig gelungen ist. Ein Teil der KTN ist noch nicht mit den angebotenen Übungen und Aufgaben zufrieden. In der Praxis des DaF-Unterrichts ist das kostenpflichtige und kostenfreie Lernangebot von internetgestützten Aufgaben und Übungen noch beschränkt. Vor allem sind gute Übungen und Aufgaben zum Online-Deutschlernen kaum zu finden, erst recht nicht solche, die die Kriterien für Aufgaben 2.0 von Biebighäuser (2012) erfüllen können. Trotzdem sollten die Lehrkräfte kritischer mit der Auswahl von bestehenden Übungen und Aufgaben umgehen und sich anhand der Prinzipien zur Materialauswahl³³⁸ und des Preis-Leistungs-Verhältnisses durchdacht überlegen, welche zum Einsatz kommen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die vietnamesischen Deutschlernenden im vorliegenden Projekt im Vergleich zu traditionellen passiven Fremdsprachenlernenden deutlich anspruchsvoller sind. Sie haben individuelle Bedürfnisse und wollen nicht exakt wie alle anderen lernen. Im Wandel der Lernkultur in Vietnam, wo sie aufgrund der uneinheitlichen Qualität im landesweiten Bildungssystem unterschiedliche und stark voneinander abweichende Online-Lernerfahrungen machten, sind ihre Bedürfnisse durchaus berechtigt. Deswegen muss eine ideale Lernumgebung adaptiv an ihre individuellen Ansprüche angepasst werden.

Direkt bezogen auf das Konzept bleibt die Frage noch ziemlich offen, wie die sinnvolle Kombination der beiden Lernphasen neben der inhaltlichen Abstimmung sowie der didaktischen und organisatorischen Verknüpfung optimiert werden kann. Auf jeden Fall ist es anhand der gesammelten Erfahrungen mit diesem Projekt empfehlenswert, dass eine bessere Kombination durch engere Zusammenarbeit zwischen Tutor und Präsenz-Lehrkraft während der Konzeption sowie der Durchführung sowie in einzelnen Wiki-Lernszenarien³³⁹ gewährleistet wird.

Selbstverständlich muss die Kombination an die potenzielle Zielgruppe angepasst werden. In der Praxis sieht es de facto so aus, dass ein Autorteam Vorhersagen über die Zielgruppe treffen muss. Ob diese zutreffen und die didaktischen Maßnahmen richtig vorgenommen sind, ist meines Erachtens von der Flexibilität des Konzepts abhängig. Das Konzept muss flexibel mit Varianten eingeplant werden und dabei viele Aspekte berücksichtigen.

³³⁸ Kriterien und Prinzipien zur Auswahl und Evaluation von E-Learning-Materialien, internetgestützten Aufgaben und Übungen sind in Biebighäuser 2012, Li 2017 und Roche 2016 zu finden.

³³⁹ Empfehlungen für die effektive Kollaboration zwischen den Lehrpersonen zur erfolgreichen Implementation des kollaborativen Lernens sind in Jacobs (2006: 44ff) zu finden, wobei der Autor davon ausgeht, dass Lehrpersonen und Lernende in kooperativen Aufgaben von der effektiven Zusammenarbeit profitieren.

Organisatorische Dimension

In einem komplexen BLK spielt die Kursorganisation für den einwandfreien Lernprozess eine wichtige Rolle. Vor allem ist die Kick-Off-Phase für den ersten Eindruck der KTN vom zusätzlichen Lernangebot von großer Bedeutung. Die Erfahrung im vorliegenden Projekt zeigt, dass mehr Zeit für die Kick-Off-Phase einzuplanen ist und besser direkt am Bildschirm organisiert werden soll. Nur unter diesen Bedingungen können einzelne KTN unter Begleitung der Tutoren die Lernplattform erfolgsversprechend ausprobieren, eventuelle Schwierigkeiten erkennen sowie technische Probleme vermeiden lernen. Daneben ist es auch wichtig zu wissen, wie informativ die Kick-Off-Phase sein soll. Ob die KTN am Kursbeginn bereits über alle relevanten Informationen des Kurses informiert oder ob alles auf einmal erklärt werden soll, muss im nächsten BL-Projekt durchdacht überlegt werden.³⁴⁰

Auch in organisatorischer Hinsicht sollen Inhalte und Ziele des Deutschlernens mit der Online-Phase in der Kick-Off-Phase möglichst transparent für alle KTN dargestellt werden. Somit können Probleme des vorliegenden Projekts vermieden werden: Der Sinn der Ähnlichkeit der IAÜ im Arbeitsbuch und im Wiederholungsteil war einigen KTN beispielsweise nicht klar, sodass sie sich darüber beschwert haben.

Neben der Kick-Off-Phase ist die begleitende Rolle der (Online-)Tutoren im Laufe des Kurses besonders für die kulturbezogene Zielgruppe mit passivem Lernverhalten in Vietnam von großer Bedeutung. Im vorliegenden Projekt wurde die Online-Tutorin als eine Besonderheit und sogar als ein Potenzial des angebotenen BLKs erkannt. Allerdings haben sich einige KTN „schüchtern“ verhalten: Obwohl sie Schwierigkeiten mit der Online-Phase hatten, haben sie mich nicht umgehend kontaktiert, um eine Lösung oder eine Hilfestellung zu finden. Diese Rolle soll deswegen im zukünftigen Einsatz verstärkt werden. Die Aufgaben der Online-Tutoren gilt es bereits am Anfang konkret und transparent mit den KTN abzusprechen. Die KTN sollen auch wissen, welche Aufgaben ein Online-Tutor wahrnimmt und in welchen Fällen sie sich an ihn wenden können. Es wäre ideal, wenn die Online-Tutoren sich ihrer Aufgaben bewusst sind und dank der Schulungs- und Ausbildungsmaßnahmen³⁴¹ über Sozialkompetenz

³⁴⁰ Die Äußerungen der KTN dazu sind insofern erstaunlich, als dass die KTN der drei Studien unterschiedliche Erfahrungen mit der Anfangsphase gemacht haben. Während die Pilotstudie ziemlich gut abgelaufen ist und nur wenige KTN über technische Schwierigkeiten berichteten, haben die KTN der ersten Hauptstudie (meistens aus persönlichen Gründen) seltener mitgemacht, wodurch nicht viele technische Schwierigkeiten ans Tageslicht kamen. Erst in der zweiten Hauptstudie wurden neue technische Schwierigkeiten von den KTN angesprochen.

³⁴¹ Ein Überblick wichtiger Kompetenzen der Online-Tutoren im Fremdsprachenunterricht und deren Ausbildung findet sich in Rösler/Würffel 2010b.

und didaktisch-methodische Kompetenz verfügen, um mit ihren Aufgaben sicher umzugehen und sich mit ihrer Rolle zurechtzufinden.

Im vorliegenden Projekt ist mehrfach belegt, dass der BL-Einsatz mit Hilfe der Online-Phase zur Ergänzung des Präsenzunterrichts im DaF-Unterricht in Vietnam sinnvoll ist. Allerdings ist es zum gelungenen Einsatz in der Zukunft wichtig, dass der Präsenzunterricht anders gestaltet werden soll. Um effektiver mit kooperativen Aufgaben wie Wiki zu lernen, sollten z. B. wichtige Lernstrategien und Kompetenzen wie Sozialkompetenzen bereits dort schrittweise in kleineren Gruppenaufgaben vermittelt werden. Die KTN können sich dadurch allmählich auf größere Projektaufgaben mit Wiki und Forum vorbereiten und die genannten Schwierigkeiten mit der Gruppenarbeit wie im vorliegenden Projekt vermeiden.

Die formulierten Überlegungen in drei Dimensionen lassen sich in der Praxis zwar realisieren, aber nicht in jedem Unterrichtskontext bzw. unter allen unterrichtlichen Rahmenbedingungen. In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts in Vietnam, wo die vollständige (technische) Infrastruktur aufgrund der hohen Kosten noch nicht verfügbar ist und wo Lehrerausbildung und -fortbildung noch Probleme aufweisen, bleibt die Frage offen, welche didaktischen Konzepte und Maßnahmen zum Medieneinsatz im DaF-Unterricht in Vietnam sparsam und trotzdem effektiv sind. In diesem Fall ist das Problem mit dem Kontext ähnlich wie im Sprichwort „Liệu cơm gắp mắm“, das sinnmäßig „sich nach der Decke strecken“ bedeutet. Durch die Orientierung an den fünf grundlegenden Prinzipien zur Medienintegration von Li (2017: 141f) kann vielleicht die richtige Auswahl eines kontextangemessenen Konzeptes leichter getroffen werden.

Literaturverzeichnis

A

Aaras, Ulrike (2007): *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung "Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Tübingen: Narr.

Abraham, Ulf (2014): Digitaler Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Volker Frederking (Hrsg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP, 8), 269–289.

Adamczak-Krystofowicz, Sylwia (2010): Hören und Hörversehen. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 79–83.

Aguado, Karin (Hrsg.) (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Kolloquium zur Forschungsmethodologie in der Fremd-/Zweitsprachenerwerbsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 13).

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderate. In: Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karin (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 48), 119–135.

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. 1 Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 47–56.

Aguado, Karin/Heine, Lena/Schramm, Karin (Hrsg.) (2013): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 48).

Alte und neue Medien im fremdsprachlichen Klassenzimmer: Discourse - Szenario - Task (2008). In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 65–84.

Appel, Wolfgang; Michel-Dittgen, Birgit (2013): *Digital Natives : Was Personaler über die Generation Y wissen sollten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Arendt, Manfred (2010): Lernerorientierung. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*; mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 185–186.

Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thilloßen, Anne; Zimmer, Gerhard (2011): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. 1: Bertelsmann W. Verlag. Online verfügbar unter http://ebookciando.com/book/index.cfm/bok_id/272495.

Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thilloßen, Anne; Zimmer, Gerhard (2013): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*; [eBook inklusive]. 3., aktualisierte Aufl. Bielefeld: wbv.

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

Arnold, Rolf; Lermen, Markus (Hrsg.) (2006): *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.

B

Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): *Medienkompetenz: Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. 31-35.

- Bachmann, G., Dittler, M., Lehmann, T., Glatz, D. & Rösel, F. (2002): Das Internetportal "Learn Tec Net" der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität: In: Bachmann, G., Haefeli, O., Kindt, M. (Hrsg.): Campus 2002: *Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase, Reihe Medien in der Wissenschaft*, Münster: Waxmann, Bd. 18, 87-97
- Baier, Stefan (2007): Zum so genannten E-Learning im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandaufnahme mit vielen offenen Fragen. In: Constanze Göbel (Hrsg.): *DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive*. Unter Mitarbeit von Nikolaos / Merkelbach Chris / Theuerkauf Judith / Yang Jianpei Katsaouni Frankfurt am Main: IKO, 197–213.
- Baier, Stefan (2009a): *Einsatz digitaler Informations- und Kommunikationsmedien im Fremdsprachenunterricht*. Techn. Univ, Frankfurt am Main, Berlin.
- Baier, Stefan (2009b): Lernplattformen im Fremdsprachenunterricht. In: Jieping, Fan/Yuan, Li (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive: Neuere Trends und Tendenzen; Beiträge zur Internationalen Konferenz "Deutsch als Fremdsprache aus Internationaler Perspektive" vom 07. bis 09. September 2007 am Institut für German Studies der Zhejiang Universität in Hangzhou*. München: Indicum, 168–179.
- Bärenfänger, Olaf (2015): *Blended Learning Deutsch als Fremdsprache: Modelle, Komponenten und Potenziale*. Habilitationsschrift an der Universität Leipzig.
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH (utb-studi-e-book, 8422).
- Barnard, Roger; Nguyen, Gia Viet (2010): Task-Based Language Teaching (TBLT): A Vietnamese Case Study Using Narrative Frames to Elicit Teachers' Beliefs. In: *Language Education in Asia*, Volume 1, 77-86. Online unter dx.doi.org/10.5746/LEiA/10/V1/A07/Barnard_Nguyen (Stand 09.05.2019).
- Barr, David (2008): Computer-enhanced grammar teaching. In: Zhang, Felicia; Barber, Beth (Hrsg.): *Handbook of research on computer-enhanced language acquisition and learning*. Hershey, 101–113. Online unter uir.ulster.ac.uk/5663/1/DBarr08.pdf (Stand: 08.05.2019).
- Baumgartner, Peter (2009): Die zukünftige Bedeutung von Online-Lernen für lebenslanges Lernen. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. 1: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 505–513.
- Baumgartner, Peter; Häfele, Hartmut; Maier-Häfele, Kornelia (2002): *E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen; Marktübersicht - Funktionen - Fachbegriffe*. Innsbruck u.a: Studienverl.
- Baumann, Thomas (2005): *Medienpädagogik, Internet und eLearning. Entwurf eines integrativen medienpädagogischen Programms*. Zürich: Pestalozzianum.
- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Bausch, Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bellmann, Uwe (2003): Bericht der Arbeitsgruppe 2: Rahmenbedingungen für Autonomes Fremdsprachenlernen mit Neuen Medien. In: Peter Tischer (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Informationszeitalter*. Dokumentation der 21. Arbeitstagung 2000. Bochum: AKS Verlag, 77–87.
- Benitt, Nora/Legutke K. Michael (2012): Tasks in Action (Research): Insights into a Blended-Learning Teacher Education Program. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr, 191-211.
- Berkemeier, Anne (2012): Präsentationen beurteilen – ein Kriterienraster. In: *Fremdsprache Deutsch* (47). Online unter:

https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD_Heft47_Berkemeier_Beurteilungsbogen.pdf.

Berkenmeier, Anne; Grundwürmer, Margit (2012): Präsentieren: Wie fängt man an und wo hört man auf? In: *Fremdsprache Deutsch* (47), 12–17.

Biebighäuser, Katrin (2012): Aufgabenformate für das Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten am Beispiel von Second Life. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 141–166.

Biebighäuser, Katrin (2013): Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten Aufgabengestaltung in komplexen multimodalen Lernumgebungen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42 (2), 55–70.

Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela (2009): Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in JETZT Deutsch lernen und in Second Life. In: *Info DaF* 5, 2009, 411–428

Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja; Schmidt, Torben (Hrsg.) (2012): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr.

Biebighäuser, Katrin/Zibelius Marja/Schmidt Torben (2012): Aufgaben 2.0 - Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 11–56.

Biechele, Barbara (2010a): deklaratives Wissen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 44.

Biechele, Barbara (2010b): prozedurales Wissen. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 266.

Biechele, Markus; Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan; Würffel, Nicola (2003): *Internet-Aufgaben. Deutsch als Fremdsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett (Klett Computerpraxis Fremdsprachen).

Biechele, Markus (2005a): Lust auf Internet. In: *Fremdsprache Deutsch* (33), 5–11.

Biechele, Markus (2005b): Online lernen: Grundlagen und Aufgabentypen. In: *Fremdsprache Deutsch* (33), 12–16.

Billmaier, Klaus (2011): Blended Learning in der Fachdidaktik – Kernelement eines integrativen E-Learning-Konzeptes in der Lehrerbildung am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Karlsruhe. In: Jörg Döhnicht (Hrsg.): *Blended Learning und Medienkompetenz. Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2011*. BAK-Vierteljahresschrift 17. Jahrgang 2011. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren, 60–73.

Bimmel, Peter; Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (2011): *Deutschunterricht planen*. Neu. Berlin, Madrid, München, Warschau, Wien, Zürich: Langenscheidt (Fernstudieneinheit, 18).

Blell, Gabriele (2012): *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung*. Münster: LIT-Verl. (Fremdsprachendidaktik in globaler Perspektive, 1).

Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.) (2005): *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bodemer, Daniel; Gaiser Birgit; Hesse, Friedrich W. Hesse (2009): Kooperatives netzbasiertes Lernen. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. I: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 151–158.

- Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Regionale Lehr- und Lernkulturen. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 952-960.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Fremdsprachenunterricht mit neuen Medien: Von traditionellen Übungsformen zu Verbundlernszenarien. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 113–125.
- Bonk, Curtis Jay; Ray Graham, Charles Ray (2006): *The handbook of blended learning. Global perspectives, local design* 1. ed. San Francisco, Calif: Pfeiffer (Pfeiffer essential resources for training and HR professionals). Bonnet, Andreas (2009): Kooperatives Lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 99 (99), 2–8.
- Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Hericks, Uwe (2010). In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*; mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 145–147.
- Bonnet, Andreas; Decke-Cornill, Helene; Hericks, Uwe (2017): Kooperatives Lernen. In. Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Weimar: J. B. Metzler, 172 – 174.
- Borsch, Frank (2015): *Kooperatives Lernen. Theorie, Anwendung, Wirksamkeit*. 2. überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (Lehren und Lernen).
- Bortz, Jürgen; Bortz-Döring; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen. 4., überarb. Aufl., [Nachdr.]. Heidelberg: Springer-Medizin-Verl (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master).
- Bosenius, Petra; Donnerstag Jürgen (Hrsg.) (2004): *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bredella, Lothar (2006): Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht In: Karl-Richard Bausch (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterricht Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 18–24.
- Brash, Bärbel/Pfeil, Andrea (2017): *Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprache
- Brünken, Roland; Seufert, Tina (2009): Wissenserwerb mit digitalen Medien. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. I: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Brünner, Ines (2009): *Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien. Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht*. Scheßlitz: Iudicium.
- Burwitz-Melzer; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung; Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2015): *Lernen an allen Orten?: Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen ; Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655).
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit: zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973

C

- Caspari, Daniela (2013a): Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (4), 5–8.
- Caspari, Daniela (2013b): Didaktisches Lexikon: Aufgaben. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (4), 17.
- Caspari, Daniela (2016): Prototypische Design. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 67-78.
- Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ceylan, Yasemin; Mollaoğlu, Arzu (2012): Die Integration der Projektarbeit in sprachpraktischen Lehrveranstaltungen des Fremdsprachenunterrichts mit landeskundlichen Schwerpunkten. In: *gfl-journal* No. 1/2012. Online: www.gfl-journal.de/1-2012/ceylan-mollaoğlu.pdf (Stand: 06.05.19).
- Chaudhuri, Tushar et al. (2002): Kriterienkatalog für Internet-Lernmaterial Deutsch als Fremdsprache.
- Chen, Yu (2012): *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprechfertigkeit im Deutschen während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte*. Frankfurt am Main, New York: Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft Duisburg papers on research in language and culture, Bd. 91).
- Chlosta, Christoph; Jung, Mathias (Hrsg.) (2010): *DaF integriert Literatur – Medien – Ausbildung*. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 81. Göttingen: Universität Göttingen.
- Chou, Mei-Wu (2015): *Grammatiklernen und -lehren im universitären DaF-Unterricht Taiwan Eine empirische Studie zu didaktischen, sprachlichen und kulturellen Aspekten*. Tübingen: Narr.
- Costa, Marcella (2010): Bedeutungs-aushandlung. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 23.
- Creswell, John W (2014): *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Fourth Edition, International student edition. Los Angeles [u.a.]: SAGE.

D

- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. 1 Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-122.
- Dannerer, Monika/Fandrych, Christian (2012): "Vorhang auf!", "Beamer an!" oder einfach "Alle mal herhören!": Formen und Funktionen, Ansprüche und Leistungen des Präsentierens im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (47), 3–11.
- De Florio-Hansen, Inez (1998): Themenschwerpunkt: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Tübingen: Narr, 1998
- Denzin, Norman K. (1970): *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, Norman K. (1989): *The Research Act*. 3. Auflage. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dexemer (2012): *Virtuelle Lernplattformen: Ein didaktischer Mehrwert für schulische Lehr-LernUmgebungen? Eine Analyse zur Nutzung der didaktischen Möglichkeiten der Plattform Moodle an Schulen in Rheinland-Pfalz*. Bachelorarbeit an der Universität Koblenz-Landau. Online unter http://www.dms.uni-landau.de/roth/za/Bachelorthesis_Martin_Dexheimer.pdf (Stand: 08.05.2019).
- Ditton, Hartmut; Müller, Andreas (Hrsg.) (2014): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster [u.a.]: Waxmann.

Doff, Sabine (Hrsg.) (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: Narr (Narr Studienbücher).

Domaschnew, Anatoli I. (2010): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Russland. In: Hans-Jürgen Krumm/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin etc.: De Gruyter Mouton, 1556-1660.

Dohnicht, John (2011): „Digital is now“ – Überlegungen zu der Einführung von Blended Learning in der Lehrerausbildung in Baden-Württemberg. In: Jörg Dohnicht (Hrsg.): *Blended Learning und Medienkompetenz. Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2011*. BAK-Vierteljahresschrift 17. Jahrgang 2011. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren, 90–104.

Dohnicht, Jörg (Hrsg.) (2011): *Blended Learning und Medienkompetenz*. Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2011. BAK-Vierteljahresschrift 17. Jahrgang 2011. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren.

Döring, N. (2002). Online-Lernen. In: Issing, L.J. & P. Klimsa, P. (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim: PVU, Beltz, 246–263.

Döring, Nicola (2010): Plan und Durchführung von Evaluationsstudien. In: Heinz Holling (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 13), 261–272.

Dorner, Andrea (2010): Übung. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 345.

Dörnyei, Zoltán (2007): *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.

Dorok, Sebastian J.; Klemm, Uwe (2008): Wiki, Blog & Co.: Internet-Genres im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (1), 19–24.

E

Edmonson, Willis (2017): Automatisierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Weimar: J. B. Metzler, 13.

Edmonson, Willis; House, Juliane (2007): Interaktion bei Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 242–247.

Elsner, Daniela; Viebrock; Britta (2014): Einleitung: Triangulation in der Fremdsprachenforschung. In: Elsner, Daniela et al. (Hrsg.): *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Lang-Ed., 7- 16.

Ende, Karin (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt (Deutsch lehren lernen, 6).

Ende, Karin (2014): *Deutsch lehren lernen*. München: Klett-Langenscheidt.

F

Falk, Simon: “Let’s Work Together” - How Mobile-Assisted Language Learning Can Contribute to More Collaboration and Interaction among Students. In: Ludwig, Christian; Van de Poel; Kris (Hrsg.) (2017): *Collaborative Learning and New Media: New Insights into an Evolving Field*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 227 - 240

Fan, Jieping; Li, Yuan (2009): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive*. Neuere Trends und Tendenzen; Beiträge zur Internationalen Konferenz "Deutsch als Fremdsprache aus Internationaler Perspektive" vom 07. bis 09. September 2007 am Institut für German Studies der Zhejiang Universität in Hangzhou. München: Iudicium.

- Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 961–965.
- Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 1008–1020.
- Fandrych, Christian (2013): Grammatik. In: Oomen-Welke, Ingelore und Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 165–177.
- Faulstich, Werner (2004): *Grundwissen Medien*. 5. vollständig überarbeitete und erheblich erweiterte Aufl. München: Wilhelm Fink (UTB, 8169).
- Fourie, Christine (2017): Facing (and Facebooking) Authentic Tasks in a Blended Learning Environment: Metacognitive Awareness Demonstrated by Medical Students. In: Ludwig, Christian; Van de Poel; Kris (Hrsg.) (2017): *Collaborative Learning and New Media: New Insights into an Evolving Field*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 151 – 176.
- Friedrich, Helmut. (2002): *Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten*. Online unter: <http://netzwerk.lo-net2.de/lftv/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes%20lernen.pdf>. (Stand: 08.05.2019).
- Flick, Uwe: Entzauberung der Intuition (1992): systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P.(Ed.): *Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdt. Verl., 11-55
- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995
- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. [2007] - Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Flick, Uwe (2011): *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. [2007], 4. Aufl. - Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Flucht, Michael (2013): *Deutsch in Vietnam - derzeitiger Stand und mögliche Perspektiven: Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung des Goethe-Institut* Tagung an der Hanoi Universität.
- Fluck, Hans-R. / Gerbig, Jürgen (Hrsg.) (1999): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fluck, Hans-Rüdiger; Saarbeck, Ursula; Jianhua, Zhu; Zimmer, Thomas (1996): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien: Situationen, Sprachbeschreibungen, didaktische Konzepte*. Heidelberg: Groos.
- Forneck, Hermann J. (2002): Konzept Selbstlernen. In: *Management & Training – Magazin für Humans Resources Development* (4), 28–31.
- Frederking, Volker (Hrsg.) (2014): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP, 8).
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2012): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Freudenstein, Reinhold (2007): Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 395–399.
- Funk, Hermann (1995): Grammatikvermittlung im Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Historische und aktuelle Perspektiven. In: Claus Gnutzmann und Frank G. Königs (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterricht* Tübingen: G. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 404), 29–46.

- Funk, Hermann (2006): *Studio d. A 2*; Kurs- und Übungsbuch. 1. Aufl. - Berlin: Cornelsen, 2006
- Funk, Hermann (2007): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 940-.
- Funk, Hermann (2010a): Lehrwerkforschung. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 364–368.
- Funk, Hermann (2010b): Materialentwicklung. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 307–312.
- Funk, Hermann (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. 1. Aufl. München: Klett-Langenscheidt (Deutsch lehren lernen, 4).
- Funk, Hermann (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 435–441.

G

- Glaboniat, Manuela (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (2010): Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 111–115.
- Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterricht* Tübingen: G. Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 404).
- Göbel, Constanze; Katsaounis, Nikolaos; Merkelbach, Chris; Theuerkauf Judith; Yang, Jianpei (Hrsg.) (2007): *DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive*. Unter Mitarbeit von. Frankfurt am Main: IKO.
- Götz, Sandra (2012): Testing Task Types in Data-Driven Learning: Benefits and Limitation In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 249–276.
- Götze, Lutz (2010): Materialien für das Grammatiklehren und -lernen. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 1258–1263.
- Grimm, Thomas (2010): „Interkulturelle Kompetenz“. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; 140.
- Grimm, Thomas; Gutenberg, Norbert (2013): Hörverstehen. In: Oomen-Welke, Ingelore und Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 121–129.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke,
- Groeben, Norbert; Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, 151-165.
- Grossenbacher, Barbara; Sauer, Esther; Wolff, Dieter (2012): *Neue fremdsprachen-didaktische Konzepte: ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien*. Bern: Schulverl. Plus.
- Grotjahn (1987): On the Methodological Basis of Introspective Methods. In: Faerch, Claus [Hrsg.] *Introspection in second language research*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters, 54 – 81.

- Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative versus quantitative Fremdsprachenforschung. In: Johannes-Peter Timm und Helmut J. Vollmer (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 1), 223–248.
- Grum, Urska; Legutke, Michael K. (2016): Sampling. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 78-89).
- Grünewad, Andreas (2010a): Blended Learning. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 26–27.
- Grünewad, Andreas (2010b): E-Learning. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 41–45.
- Grünewad, Andreas (2010c): Medien. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 207–210.
- Grünewad, Andreas (2010d): Mediendidaktik. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 210–213.
- Grünewald, Andreas (2016): Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 463–466.
- Grünewald, Andreas (2017): Blended Learning. In.: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Weimar: J. B. Metzler, 33-34.
- Grünewald, Andreas (2017): E-Learning. In.: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Weimar: J. B. Metzler, 52-57.
- Guth, Sarah (2007): Wikis in education: Is public better? In: *Proceedings of the 2007 international symposium of Wikis*, 61–68. [Online: equivococom/wp-content/.../Guth_WikiSym2007_IsPublicBetter.pdf. Stand: 06.05.2019].

H

- Haack, Johannes (2002): Interaktivität als Kennzeichen von Multimedia und Hypermedia. In: Issing, Ludwig J. und Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. vollständige überarbeitete Auflagen, Beltz, Weinheim, 127 – 136.
- Haag, L. & Huber, A (2011): Allgemeine Hinweise zum Einsatz von Partner- und Gruppenarbeitsmethoden im Unterricht. In: Huber, Anne et al. (Hrsg.): *Kooperatives Lernen - kein Problem: effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit (für Schule und Erwachsenenbildung)*. 3. Auflage - Seelze: Klett Kallmeyer, 16 – 27.
- Haas, Ulrich (2015): *Selbstorganisiertes Lernen im Unterricht. Eine unterrichtspraktische Einführung*. Weinheim: Beltz (Pädagogik. Praxis).
- Hahn, Angela (2010): Inhaltsorientierung. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 114.
- Hahn, Angela (2010): Lernziel. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 195–196.
- Hallet, Wolfgang (2012): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis In: Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer u.a., 8–19

- Hallet, Wolfgang (2005): Erprobung einer Lern- und Kommunikationsform im schulischen Englischunterricht. In: Blell, Gabriele; Kupetz Rita (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 105–118.
- Hallet, Wolfgang (2012): Die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, Kompetenzaufgaben und Evaluationsaufgaben für den Englischunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer u.a, 92–97.
- Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer u.a
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hammoud, Antje / Ratzki, Anne (2009): Was ist Kooperatives Lernen? In: *Fremdsprache Deutsch* (41), 5-13.
- Harsch, Claudia (2010): Kompetenz. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 140–142.
- Haß, Frank (2010a): Lerntheorien. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*; mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 193–195.
- Haß, Frank (2010b): Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 151–156.
- Haß, Frank (2010c): Sozialformen. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*; mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 266–269.
- Haß, Frank (2016): 70. Sozialformen im Überblick. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 335–340.
- Haß, Frank (2017): Sozialformen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Weimar: J. B. Metzler, 306 – 309.
- Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas: *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage - Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2013.
- Haudeck, Helga (2008): *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers: eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Narr, 2008
- Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Heimann, P. / Otto, G. / Schulz, W. (1965): *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover
- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settineri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 123–135.
- Heine, Lena; Schramm, Karen: (2016): Introspektion. In: Caspari; Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. und Schramm; Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 173-181.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm (1999): Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1), 1–102.

- Hense, Jan (Hrsg.) (2013): *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen*. Unter Mitarbeit von Stefan Rädiker, Wolfgang Böttcher und Thomas Widmer. Münster, Westf: Waxmann.
- Hense, Jan; Widmer, Thomas (2013): Ein Überblick zum internationalen Stand der Forschung über Evaluation. In: Jan Hense (Hrsg.): *Forschung über Evaluation. Bedingungen, Prozesse und Wirkungen*. Unter Mitarbeit von Stefan Rädiker, Wolfgang Böttcher und Thomas Widmer. Münster, Westf: Waxmann, 251–278.
- Henseler, Roswitha/Surkamp Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 87–92.
- Henseler, Roswitha; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht*. Grundlagen, Methoden, Anregungen für die Unterrichtspraxis Seelze: Kallmeyer.
- Hermes, Liesel (2017): Leseverstehen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 227 – 231.
- Hesse, Friedrich W. Hesse; Garsoffky Bärbel; Hron Aemilian (2002): Netzbasiertes kooperatives Lernen. In: Issing, Ludwig J. und Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. vollständige überarbeitete Auflagen, Beltz, Weinheim, 283–298.
- Hess, Hans-Werner (1996): „Deutsch in der Krise? DaF und Hong Kong“, in: Fluck, H.-R. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien*, Heidelberg: Groos, 27-59.
- Hess, Hans-Werner (1999): Deutsch als Fremdsprache in europäischer Perspektive. Tradition und Innovation in Hong Kong. In: Fluck, Hans-R. / Gerbig, Jürgen (Hrsg.) *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg, 173-192.
- Hilger, Tanja (2016): Entwicklung von Führungskompetenzen durch computerunterstütztes kollaboratives Lernen in der Betrieblichen Weiterbildung: Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen in Blended Learning-Konzepten. Hagen: Fernuniversität Hagen
- Himpsl, Klaus (2006), *Social Software als wesentlicher Bestandteil eines Blended Learning Design Konzepte, praktische Unterrichtserfahrungen und Evaluation rund um das Open Source-Projekt "MediaWiki Joins ILIAS"*. Donau-Universität Krems: Masterarbeit. Online: <https://docplayer.org/5114526-Social-software-als-wesentlicher-bestandteil-eines-blended-learning-designhtml> (Stand: 06.05.19).
- Hirataka, Fumiya (2013): Deutsch als Fremdsprache in Japan. In: Oomen-Welke, Ingelore und Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10), 474–480.
- Hoffmann, Sabine (2010): Sozialformen. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 164–168.
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues etrangeres*. Paris: Hatier, 1979
- Hollick, Danielle (2013): Informelles Lernen von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext Schule und Migration.
- Eine explorative Studie über Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Kassel Univ. Online unter <file:///C:/Users/ducng/Downloads/978-3-86219-600-5.volltext.frei.pdf> (Stand: 10.05.2019).
- Holling, Heinz (Hrsg.) (2010): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 13).
- Hu, Feng (2013): *Lesestrategien im chinesischen DaF-Unterricht Entwicklung eines Konzepts zur Verbesserung des Leseverstehens chinesischer Deutschlerner*. Hamburg: disserta Verlag.
- Huber, Anne A. ; Haag, Ludwig (Hrsg.) (2011): *Kooperatives Lernen - kein Problem : effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit* (für Schule und Erwachsenenbildung). 3. Auflage - Seelze: Klett Kallmeyer.

Hufeisen, Britte; Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 738–753.

Hurst, Alfred: Qualitativ orientierte Evaluationsforschung im Kontext virtuellen Lehrens und Lernen.

I

Issing, Ludwig J. (2009): *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. 1: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.) (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. vollständige überarbeitete Auflagen, Beltz, Weinheim.

J

Jacobs, M George (2006): Issues in implenting cooperative learning. In: McCafferty, Steven G. [Hrsg.]: *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press. 30-46.

Jahns, Silke; Schröter Anne (2012): Förderung der Aussprachekompetenz in DaF und EFL in Web 2.0-Lernumgebungen. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 167–189.

Jianhua, Zhu (1996): Situationen und Perspektiven des studienbegleitenden DaF-Unterrichts in der VR China. In

Jieping, Fan; Yuan Li (Hrsg.) (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. Beiträge zur internationalen Konferenz "Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive" vom 07. bis 09. September 2007 am Institut für German Studies der Zhejiang Universität in Hangzhou.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992): Positive interdependence: Key to effective cooperation. In: Lazarowitz, R. Hertz; Miller N. (Hrsg.): *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. New York: Cambridge University Press, 174-199.

Jones, Roger D.; Stuhlmann, Sebastian; Zeyer, Tamara (2016): *Interaktivität: Annäherungen, Definitionen und Faktoren*. In: Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger D. (Hrsg.) *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype?*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 11-42.

Juchem-Grundmann, Constanze (2010): Fernunterricht. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 59–60.

Jung, Heidrun (2006): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4., vollst. neu bearb. Hrsg. v. Udo O. H. Jung. Frankfurt am Main: Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 2).

K

Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.

Kaltenbaek, Jesko (2009): Hochschule online - Online Lehren und Lernen in der Hochschule. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. 1: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 367–388.

Kast, Bernd; Jenkins, Eva-Maria (2011): *Fertigkeit Schreiben*. [11. Dr.]. Berlin etc.: Langenscheidt (Fernstudienangebot. Germanistik. Deutsch als Fremdsprache, 12).

Katzlinger, Elisabeth (2009): Online-Tutoring. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. 1: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 243–254.

- Kelle, Udo (2007): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kelle, Udo/Erzberger, Christian (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, nes (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 299–308.
- Kerres, Michael (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2., vollst. überarb. Aufl. München: Oldenbourg. Online verfügbar unter <http://www.oldenbourg-link.de/isbn/9783486250558>.
- Kerres, Michael, de Witt, Claudia & Jörg Stratmann (2002): *Jahrbuch Personalentwicklung & Weiterbildung 2003* (hrsg. von Schwuchow, Karlheiz & Guttman, Joachim), Luchterhand Verlag, https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/jahrb-pe-wb-b_0.pdf
- Kerres, Michael (2003): Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, Reinhard; Kerres, Michael (Hrsg.): *Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung / Education Quality Forum 2002*. Münster [u.a.]: Waxmann, 31-44.
- Kerres, Michael (2013): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Kerres, M.; Jechle, Thomas (2000): Betreuung des mediengestützten Lernens in telemedialen Lernumgebungen. In: *Unterrichtswissenschaft 28* (2000) 3, S. 257-277.
- Kerres, Michael/Petschenka, Anke (2002): Didaktische Konzeption des Online-Lernens in der Weiterbildung. In: Lehmann, Burkhard (Hrsg.): *Online-Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (2002) S. 240-256, 240–256. Online: <https://learninglab.uni-due.de/biblio/453> (Stand: 08.05.2019).
- Kieweg, Werner (2011): Don't Eat Chicken Wing Lernhilfen für Hörverstehensaufgaben konzipieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 45* (109), 20–23.
- Kirchhoff, Petra (2007): Blended Learning - ein Modell für den universitären Fremdsprachenunterricht. In: Friederike Klippel, Gerhard Koller und Axel Polleti (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen online. Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektverbund SprachChancen*. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 45), 17–35.
- Kirchhoff, Petra (2008): *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*. 1. Aufl. Berlin, München [u.a.]: Langenscheidt (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, 18).
- Kleppin, K. (1987): Chinesische Lerner - Deutsche Lehrer. Zur Unterrichtssituation in der Volksrepublik China. In: *Info DaF* (3), 252-260.
- Kleppin, Karin (2011): Sprachlernberatung auf Distanz. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2006* (2). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Kleppin1.htm>.
- Klippel, Friederike (2010): Methodik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 219-220.
- Klippel, Friederike (2010): Übung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 314-317.
- Klippel, Friederike; Koller, Gerhard; Polleti, Axel (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachenlernen online. Erfahrungen und Erkenntnisse im Projektverbund SprachChancen*. Münster: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 45).
- Klötzke, Ralf (2012): Wiki im DaF-Unterricht. Web-2.0-Szenarien im Fremdsprachenunterricht. In: Jürgen Wagner und Verena Heckmann (Hrsg.): *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: Hülsbusch (E-Learning), 137–145.
- Knapp-Potthoff, Annelie (2007): Lehr- und Lernmaterialien in Neuen Medien. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 430–433.

- Knorr, Petra; Schramm, Karin (2016): Triangulation. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 90–97.
- Kohn, Kurt (2006): Blended Language Learning: Potential und Herausforderung. In: Heidrun Jung: *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 4., vollst. neu bearb. Hrsg. v. Udo O. H. Jung. Frankfurt am Main: Lang (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, 2), 286–292.
- Königs, Frank G. (2010): "Behaviorismus/Behaviourismus". In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH; 25–26.
- Konrad, Klaus (2014a): Kooperatives Lernen. In: Klaus Konrad (Hrsg.): *Lernen lernen – allein und mit anderen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 79–87.
- Konrad, Klaus (Hrsg.) (2014b): *Lernen lernen – allein und mit anderen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Konrad, K. & Traub, S. (2005): *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2008): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 3., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2010): *Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. 4., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler Schneider-Verl. Hohengehren, 2010
- Kopp, Birgitta/Mandl Heinz (2009): Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. l: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 139–150.
- Kopp, Birgitta/Mandl Heinz (2014): Lerntheoretische Grundlagen von Rückmeldungen. In: Hartmut Ditton und Andreas Müller (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*: Waxmann, 29–41.
- Köster, Lutz (2010): Film. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 242–251.
- Köster, Lutz (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Riemer C, Krumm H-J, Hufeisen B, Fandrych C (Eds);, 1. Berlin, New York: de Gruyter, 1021-1032.
- Kotz, Andreas; Biechele Markus (2009): Arbeit mit der Lernplattform Moodle beim Goethe-Institut. In: *Deutsche Lehrer im Ausland* 56 (4), 365–370.
- KOTZ, ANDREAS (2005): „GUTES DIDAKTISIEREN“ VON WWW-SEITEN Ein Leitfaden? In: *Fremdsprache Deutsch* 2005 (33), 28–33. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/lhr/pro/lkd/00-didakt.pdf> (Stand: 08.5.2019).
- Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (2006): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz PVU (Anwendung Psychologie).
- Krauß, Susanne (2016): Interaktivität beim Wortschatzlernen - Der interaktive Knoten. In: Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger D. (Hrsg.) *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype?*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 163-190.
- Krauß-Leichert, Ute (Hrsg.) (2010): *Kundenzufriedenheit und Kommunikationspolitik. Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Masterstudiengang Informationswissenschaft und -management*. Wiesbaden: Dinges & Frick (B.I.T. online, 31).
- Krings, Hans P. (2016): Schreiben. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 107–111.

- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten - isoliert - kombiniert - integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* (24), 5–12.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Lehr- und Lernziele. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 116–121.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010a): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed).
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010b): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. ebrary, Inc. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2).
- Kuckartz, Udo (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxi 2.*, aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Kuckartz, Udo (2014): *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, Christina (2010): programmierte Instruktion, die/programmierter Unterricht. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 262-263.
- Kuty, Margitta (2012): Individualisierung im kompetenzorientierten Englischunterricht. In: Wolfgang Hallet (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Friedrich, 45–55.

L

- Lahaie, Ute (2007): Materialien zum Selbstlernen. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 413–416.
- Lamnek, Siegfried: *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. 5., überarb. Aufl. - Weinheim [u.a.]: Beltz, 2010
- Landmann, Meike/Schmidt, Michaela (2010): Tagebuch. In: Heinz Holling (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 13), 165–172.
- Lang, Martin; Pätzold, Günter (2002): *Multimedia in der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen und Fallstudien zum netzbasierten Lernen*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Pätzold, Günter; Lang, Martin (2004): Dossier 1 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung I – Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dortmund. Online
unter https://www.pedocs.de/volltexte/.../SKOLA_Dossier_1_Selbst_gesteuertes_Lernen.pdf (Stand: 09.05.2019).
- Li, Li (2017): *New technologies and language learning*. London: Palgrave Macmillan Education.
- Lightbown, Patsy; Spada Nina (2008) *How languages are learned*. 3rd ed., [Nachdr.] - Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press, 2008
- Langenbach, Christian (2017): *E-Learning an Hochschulen*. Nürnberg: Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. Urn: urn:nbn:de:bvb:92-opus4-2486
- Langner, Michael (2006): Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Langner1.htm>.
- Launer, Rebecca (2007): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: Jörg Roche (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Band 5., Bd. 5. Berlin: Lit Verlag (5), 124–143.

Launer, Rebecca (2008): *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht Konzeption und Evaluation eines Modells*. Online verfügbar unter <http://edoc.ub.uni-muenchen.de/8905/>, zuletzt geprüft am 04.05.2012.

Le, Van Canh (2008): Những vấn đề về Phương pháp trong trào lưu đổi mới giáo dục ngoại ngữ của thế kỷ XXI (16-25). In: *Những vấn đề cơ bản về dạy – học ngoại ngữ. Tuyển tập các bài báo Khoa học 1995 – 2005*. Nhà xuất bản đại học quốc gia Hà nội, 16-25.

Legutke, Michael (2007): Projektunterricht. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 259–263.

Legutke, Michael (2008): *Alte und neue Medien im fremdsprachlichen Klassenzimmer: Discourse — Szenario — Task*. In:

Legutke, Michael (2010): Projekte und Szenarien. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 207–210.

Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Beiträge des Giessener Forschungskolloquium Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 108–117.

Leutner, Detlev (2009): Apdativität und Adaptierbarkeit beim Online-Lernen. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. l: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 115–123.

Liu, Liang (2012): *Chinesen lernen anders!: Lernkulturstandards chinesischer Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung der Wortschatzarbeit*. Hamburg: Kovač, 2012

Liang, Min (1999): „Tradition“ und „Innovation“ - Einblicke in vierzig Jahre. Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Hochschulen. In: Fluck, Hans-R. / Gerbig, Jürgen (Hrsg.) (1999): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel*. Tübingen: Stauffenburg, 199-208.

Ludwig, Christian; Van de Poel; Kris (Hrsg.) (2017): *Collaborative Learning and New Media: New Insights into an Evolving Field*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Luo, Xun; Kück, Sebastian (2011): Gibt es Lernstile, die kulturspezifisch sind? Eine interkulturelle Annäherung an das Lernstilkonzept anhand einer vergleichenden Untersuchung am Beispiel deutsch-chinesischer Studenten. In: *Intercultural Journal* 10 (15), 37–60. Online verfügbar unter <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/viewFile/123/209> (Stand: 08.05.2019).

Lütge, Christiane (2010): Handlungsorientierung. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 98–99.

Lutjeharms, Madeline (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 977–982.

M

MacDonald, Janet (2008): *Blended learning and online tutoring: a good practice guide*. 2nd ed. Aldershot: Gower.

McCafferty, Steven G. [Hrsg.] (2006): *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press

Majorosi, Anna (2010): Lernziel. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 196.

- Mandl, Eva (2010): Schritt für Schritt in die virtuelle Welt. Die Gestaltung von Online-Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (42), 29–35.
- Mandl, Heinz /Kopp, Birgitta (2006): *Selbst gesteuert kooperativ lernen mit neuen Medien*. Praxisbericht Nr. 33. Department für. München: Ludwig-Maximilians-Universität. Online verfügbar unter <https://pub.ub.uni-muenchen.de/906/>.
- Marques-Schäfer, Gabriela (2013): *Deutsch lernen online: eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr.
- Mayer, H.O. / Treichel, D. (Hrsg.) (2004): *Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiel*. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Mayrberger, Kerstin (2013): Unterwegs lernen. Mobile Endgeräte im Unterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (1), 5–7.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitativ orientierte Verfahren. In: Heinz Holling (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 13), 179–190.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik).
- Mayring, Philipp; Gläser-Zikuda, Michaela (2008): *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik).
- Meese, Herrad (2001): Selbstlernmaterialien zum Erwerb von Sprachkenntnissen - unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien. In: *Info DaF* 28, 51–105. Online verfügbar unter http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2001_Heft_1.pdf#page=51&view=Fit, zuletzt geprüft am 28.07.2016.
- Mehlhorn, Grit/Kleppin, Klappin (2006): Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm>.
- Merkelbach, Chris (2007a): Blended Learning - ein zukunftsorientiertes Modell für den Fremdsprachenunterricht? In: Chris Merkelbach (Hrsg.): *Gemischte Lehr- und Lernformen im Fremdsprachenunterricht*. Werkstattberichte. Aachen: Shaker, 81–100.
- Merkelbach, Chris (2007b): Fremdsprachenerwerb mit gemischten Lernformen im Anfängerunterricht. Eine Pilotstudie. In: Constanze Göbel (Hrsg.): *DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive*. Unter Mitarbeit von Nikolaos /. Merkelbach Chris /. Theuerkauf Judith /. Yang Jianpei Katsaouni Frankfurt am Main: IKO, 215–228.
- Merkelbach, Chris (Hrsg.) (2007c): *Gemischte Lehr- und Lernformen im Fremdsprachenunterricht*. Werkstattberichte. Aachen: Shaker.
- Merkelbach, Chris (2011): Wie unterscheiden sich die Lernstrategien beim Erlernen von L2 und L3? Ergebnisse einer empirischen Studie bei taiwanischen Deutsch-als-L3-Lernenden. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16, 126–146. Online verfügbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Merkelbach.pdf>.
- Merlingen, Verena (2010): Feedback. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 78
- Mertens, Jürgen (2010): Aufgabenorientiertes Lernen. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriff; mit Tabellen*. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 7–9.
- Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf (2004): Interaktivität im virtuellem Lernen am Beispiel von Lernprogrammen zur Deutschen Gebärdensprache. In: Mayer, H.O. / Treichel, D. (Hrsg.):

Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiel. München, Wien: Oldenbourg Verlag, 265–297.

Mey, Günter (2010): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss..

Meyer, Nicole et al. (2017): *E-Learning vs. Blended Learning: Was bevorzugen Studierende? Welche Methode eignet sich besser zum Lernen?.* Cottbus : BTU Cottbus - Senftenberg

Mitschian, Haymo (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht.* Frankfurt/Main: Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Mitschian, Haymo (1992): Traditionen im DaF-Unterricht der VR China. Chinatypisches Lernen nach deutscher Methodik? In: *Info DaF*, Heft19.1.

Mitschian, Haymo (1999): Passivität asiatischer Lerner -Analyse einer Verhaltensbeschreibung. In:

Fluck, Hans-R. / Gerbig, Jürgen (Hrsg.) (1999): *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien. Lehr- und Lerntraditionen im Wandel.* Tübingen: Stauffenburg, 45-60.

Mitschian, Haymo (2010): Behaviorismus. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2. Berlin: Walter de Gruyter, 793-799.

Mitschian, Haymo (2004): *Lernsoftware. Bewertung in Theorie und Praxi* München: Kopaed.

Mitschian, Haymo (2010): *M-Learning - die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache.* Kassel: [Univ.-Bibliothek].

Mitschian, Haymo (2017): Den Dingen die richtigen Namen geben. Fachlexik vom Programmieren Lernen zum Blended Learning. In: Hartung, Nicole; Zimmermann, Kerstin (2017): *Facetten des Deutschen – didaktisch, linguistisch, interkulturell.* Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag. <https://doi.org/10.14279/depositonce-5130>.

Morlock, Bernd (2011): Englisch lernen und interkulturelles Lernen auf Internetplattformen. In: Jörg Dohnicht (Hrsg.): *Blended Learning und Medienkompetenz. Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2011.* BAK-Vierteljahresschrift 17. Jahrgang 2011. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren, 74–89.

Müller, Andreas; Ditton, Hartmut (2014): Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In: Hartmut Ditton und Andreas Müller (Hrsg.): *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder.* X: Waxmann, 11–28.

Müller-Hartmann, Andrea/Schocker-von Ditfurth Marita (2001): Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich 'Fremdsprachen lehren und lernen'. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen.* Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 2–9.

Müller-Hartmann, Andrea; Schocker-von Ditfurth Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-von Ditfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching:* Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 1–51.

Müller-Hartmann, Andrea; Schocker-von Ditfurth Marita (2006): Aufgaben bewältigen. Weg und Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40 (84), 2–9.

Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.) (2008): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main, Bern 9: Peter Lang GmbH, 65 -84).

Müller-Hartmann, Andrea; Schocker-von Ditfurth, Marita (2008): Research on the Use of Technology in Task-based Language Learning. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–54.

- Müller-Hartmann, Andrea; Schocker-von Ditfurth Marita (2010): Tasked-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 203–206.
- Müller-Hartmann, Andrea/Schocker-von Ditfurth Marita (2011): Mit Lernaufgaben Kompetenzen entwickeln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 45 (109), 2–8.
- Müller-Hartmann, Andreas (2001): Fichtenschonung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer - Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 206–237.
- Müller-Hartmann, Andreas (2007): Lernen mit E-Mail und Internet. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 269–272.
- Müller-Hartmann, Andreas; Raith, Thomas (2008): Web 2.0. Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42 (96), 2–7.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-Ditfurth, Marita von (2011): *Teaching English. Task-supported language learning*. 1. Aufl. Paderborn, Paderborn: UTB; Schöningh (UTB, 3336).
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2008): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main, Bern 9: Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften; Peter Lang [Distributor] (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert Ser).
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Task-based language learning and teaching: Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

N

- Narciss, Susanne (2006): Informatives tutorielles Feedback: Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43-82). Münster: Waxmann.
- Nandorf, Katja (2003): Interaktivität in multimedialer Englisch-Lernsoftware für erwachsene Selbstlerner. In: Michael Legutke und Dietmar Rösler (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Beiträge des Giessener Forschungskolloquium Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 35–65.
- Nandorf, Katja (2004): *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. 1. Aufl. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Neveling, Christiane (2017): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*, 2. Auflage. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 378-381.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. 1. Dr. Berlin, München [u.a.]: Langenscheidt.
- Nguyen, Long V., (2011): Learners' reflections on and perceptions of computer-mediated communication in a language classroom: A Vietnamese perspective. In: *Australasian Journal of Educational Technology* (27), 1413–1436.

Nguyen, Long V. (2013): *Integrating computer-mediated communication into foreign language education. A Vietnamese sociocultural context of higher education*. Muenchen: LINCUM Europa (LINCUM studies in second language teaching, 18).

Nguyen, Thi Hang (o. J.): *Die Deutsche Sprache in Vietnam Geschichte und gegenwärtige Situation Die Bedeutung der deutschen Sprache für Vietnamesen*. Online verfügbar unter <http://www.iik.de/publikationen/> (Stand.:2012).

Nguyen, Thu Huong (2012): *Blended-Learning im DaF-Unterricht in Vietnam: Einsatzmöglichkeiten im Goethe-Institut Hanoi*. Masterarbeit an der Universität Kassel.

Nguyen, Thu Huong (2015): *Fremdsprachenlerner in Vietnam – Lerntraditionen und Lerngewohnheiten im Wandel*. Online unter http://hdl.handle.net/ULIS_123456789/525 (Stand: 08.05.2019).

Nguyen, Thuong (2017) *Vietnam's National Foreign Language 2020 Project after 9 years: A Difficult Stage*. The Asian Conference on Education & International Development 2017 Official Conference Proceedings. Online unter <https://papers.iafor.org/submission35175/> (Stand 09.05.2019).

Nguyen, Van Loi (2016): Learner Autonomy in Vietnam: Insights from English Language Teachers' Beliefs and Practices. In: Roger Barnard & Jinrui Li (Hrsg.): *Language Learner Autonomy: Teachers' Beliefs and Practices in Asian*, 1-22. Online unter http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/LA_Asia (Stand: 08.05.2019).

Niegemann, Helmut (2009): Interaktivität in Online-Anwendungen. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. 1: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 125–137.

Niegemann, Helmut et. al. (2008): *Kompendium multimediales Lernen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Nieweler, Andreas (2010): Inhaltsorientierung. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe; mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 114–115.

Notari, Michele (Hrsg.) (2013): *Der Wiki-Weg des Lernen Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen*. Bern: hep.

Nunan, David (2004): *Task-based language teaching*. 1. Aufl. Cambridge: Cambridge Univ. Press (Cambridge language teaching library).

O

Odendahl, Wolfgang (2007), Vom Korrektor zum Koordinator: Web-basierte Online-Kollaboration im Aufsatzkur In: Schneider, Susanne & Würffel, Nicola (Hrsg.) (2007), *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, 101–126.

Ojstersek, Nadine (2011): Blended Learning als Herausforderung für Lehrende. In: Jörg Dohnicht (Hrsg.): *Blended Learning und Medienkompetenz*. Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2011. BAK-Vierteljahresschrift 17. Jahrgang 2011. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren, 36–45.

Ojstersek, Nadine; Heller, Ilke; Kerres, Michael (2006): E-Tutoring. Zur Organisation von Betreuung beim E-Learning. In: Rolf Arnold und Markus Lermen (Hrsg.): *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweler: Schneider, 107–116.

Oomen-Welke, Ingelore; Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2013): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Ōta, Tatsuya (Hrsg.) (2018): *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt. Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. DaF-Seminar. München: Iudicium.

P

- Paland-Riedmüller, Ines; Fuenzalida, Donoso Eliana & Kober, Christina (2016): Sprachliches Handeln in Studium und Wissenschaft -Vermittlungskonzepte für Blended Learning. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 1,40-56. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.
- Palloff, Rena M.; Pratt, Keith (2005): *Collaborating online: learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- Petko, Dominik (2014): *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl., neue Ausg. Weinheim, Bergstr: Beltz, J (Bildungswissen Lehramt, 25).
- Pfeifer, Claudia (1991): *Konfuzius und Marx am Roten Fluss: vietnamesische Reformkonzepte nach 1975*. Unkel/Rhein [u.a.]: Horlemann, 1991.
- Pfeil, Andrea (1995a): Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (53), 3-8.
- Pfeil, Andrea (1995b): Verzahnung als Schlüssel für erfolgreichen Unterricht mit digitalen Medien. In: *Fremdsprache Deutsch* (53), 29-34.
- Pham, Thi Hoa (2008): Bồi dưỡng đội ngũ giáo viên Phổ thông. Một số vấn đề và giải pháp. In: *Những vấn đề cơ bản về dạy – học ngoại ngữ. Tuyển tập các bài báo Khoa học*. 1995 – 2005. Nhà xuất bản đại học quốc gia Hà nội, 160-167.
- Pham, Trong Binh (2014): *Zur Verbesserung der Hörverstehens- und Sprechfertigkeiten der Deutschstudierenden in Vietnam*. Online unter <https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/4259> (Stand: 08.05.2019).
- Phuong-Mai, Nguyen; Terlouw, Cees; Pilot, Albert (2005): Cooperative learning vs Confucian heritage culture's collectivism: confrontation to reveal some cultural conflicts and mismatch. In: *AEJ* 3 (3), 403–419. DOI: 10.1007/s10308-005-0008-4.
- Piesztal, Beate (2010): Konzepterstellung einer Moodle-Lernplattform für das Goethe-Institut Hamburg. In: Ute Krauß-Leichert (Hrsg.): *Kundenzufriedenheit und Kommunikationspolitik. Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Masterstudiengang Informationswissenschaft und -management*. Wiesbaden: Dinges & Frick (B.I.T. online, 31), 165–180.
- Platten, Eva (2007): WWW-Projekte im Spannungsfeld zwischen Steuerung und Offenheit. In: Schneider, Susanne/Würffel, Nicola (Hrsg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 127–150.
- Platten, Eva (2008): Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web - Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Platten1.htm>.
- Pliening, Miriam (2011): Babel: didaktischer Methodenmix für digitale Sprachkurse. In: Ullrich Dittler (Hrsg.): *E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien*. 3., komplett überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg, 191–203.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2010): Schreiben. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 92–96.
- Pross, Harry (1972): *Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen*. Darmstadt: Habel.
- Puskás, Csilla (2008): "Einige Antworten sind nicht richtig!" Programmierbares Feedback in Onlineübungen. In: Andreas Müller-Hartmann und Marita Schocker-v. Dittfurth (Hrsg.): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang, 269–280.

Q

Quetz, Jürgen; Handt, Gerhard von der (Hrsg.) (2012): *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2002. (Perspektive Praxis)
Online: <http://www.die-bonn.de/doks/2002-fremdsprachenunterricht-01.pdf> (Stand: 06.05.19).

R

Raabe, Horst (2007a): Audiovisuelle Medien. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 423–426.

Raabe, Horst (2007b): Grammatikübungen. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 283–287.

Raindl, Marco; Niewalda, Katrin (2018): Wie nutzen Lernende Interaktionsangebote zu nicht-tutorierten Online-Aufgabensequenzen? - Eine Analyse der Forenbeiträge in Michale in Deutschland. In: Tatsuya Ōta (Hrsg.): *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt. Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. München: Iudicium, 102–124.

Raith, Miriam; Raith, Thomas (2008): Kooperative Schreibprozesse mit Wikis gestalten. Ein Literaturprojekt zum Roman *Lupita Mañana*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42 (96), 20–24.

Raithel, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskur* 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Rasch, Björn; Hofmann, Wilhelm; Friese, Malte; Naumann, Ewald (2010): *Quantitative Methoden*. Band 2. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Rauschelbach, Lisa; Ritter, Markus (2017): Korrespondenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage. Weimar: J. B. Metzler, 176–177.

Rebel, Karlheinz (2010): Sozialkompetenz. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriff*, mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 269–270.

Reinders, Heinz (2010): Interview. In: Heinz Holling (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 13), 153–164.

Reinmann, Gabi (2011): Blended Learning in der Lehrerbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung. In: Jörg Dohnicht (Hrsg.): *Blended Learning und Medienkompetenz. Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2011*. BAK-Vierteljahresschrift 17. Jahrgang 2011. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren, 7–16.

Reising-Schapler, Martina (2003): Fremdsprachenlernen und -lehren im virtuellen Klassenraum und in Internetforen: Eine Möglichkeit zum Erwerb kooperativer und (kommunikativ-)interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht? In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Reising-Schapler1.htm>.

Richter, Michael /Flückiger, Markus (2016): *Usability und UX kompakt: Produkte für Menschen*. 4. Auflage. Berlin; Heidelberg: Springer Vieweg.

Riemer, Claudia (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 13), 93–104.

Riemer, Claudia (2010a): Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodische Entscheidungen. In: Christoph Chlosta und Mathias Jung (Hrsg.): *DaF integriert Literatur – Medien – Ausbildung* 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als

- Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 81.* Göttingen: Universität Göttingen, 423–434.
- Riemer, Claudia (2010b): Motivaion. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 168–172.
- Riemer, Claudia (2010c): Spracherwerb und Spracherwerbstheorien. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe; mit Tabellen*. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 276–280.
- Robinson, Peter (2011): *Second language task complexity. Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: Benjamins (Task-based language teaching, 2).
- Roche, Jörg (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Band 5. Berlin: Lit Verlag (5).
- Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Roche, Jörg (2008): *Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen*. 1. Auflage. Ismaning: Hueber (Qualifiziert unterrichten).
- Roche, Jörg (2009): Fremdsprachenlernen online. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. l: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 389–400.
- Roche, Jörg (2010): Klinisch getestet: Zur Erforschung und Evaluation von e-Mehrwerten. In: Christoph Chlosta und Matthias Jung (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur, Medien, Ausbildung; 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen (Universitätsdrucke, 81), 13–224.
- Roche, Jörg (2013): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. 3. vollst. überarb. Aufl. Bern: A. Francke
- Roche, Jörg (2016): Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 466–470.
- Roche, Jörg Mathias (2010): Audiovisuelle Medien. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 1243–1251.
- Rösler, Dietmar (2003): Halboffene Lernumgebungen – Fremdsprachenlernen mit den neuen Medien im Kontext von Globalisierung, Individualisierung und Mehrsprachigkeitspostulaten. In: Clalüna, Monika/Schneider, Günther (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicium, 181-194.
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg (Stauffenburg-Einführungen, 18).
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg
- Rösler, Dietmar (2008): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien - Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: *Info DaF*, 373–389.
- Rösler, Dietmar (2010a): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1199-1214. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed).
- Rösler, Dietmar (2010b): E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 285–289.

- Rösler, Dietmar (2012a): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2012b): So echt wie möglich und/oder so tun als ob? Aufgaben im Kontext sich verändernder Privatheit. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 91–118.
- Rösler, Dietmar (2013): Erfüllen Aufgaben ihre Aufgabe? Ein Blick in den akademischen Diskur In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 42 (2), 41–54.
- Rösler, Dietmar (2016): Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 471–476.
- Rösler, Dietmar; Ulrich, Stefan (2003): Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremdsprachenlernen. In: Michael Legutke und Dietmar Rösler (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquium Tübingen*: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 115–144.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010a): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* (42), 5–11.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010b): *Online-Tutoren. Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2013): Digitale Medien. In: Oomen-Welke, Ingelore und Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): . Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 252–260.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt (Deutsch lehren lernen 5).
- Rummel, Stefan (2007): Blended-Learning in Taiwan mit Deutsch-Uni Online - Ausblick auf ein Experiment. 227-288. In: Chris Merkelbach (Hrsg.): *Gemischte Lehr- und Lernformen im Fremdsprachenunterricht*. Werkstattberichte. Aachen: Shaker.
- Rummel, Klaus (Hrsg.) (2014): *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster, Westf: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 67).
- Rüschhoff, Bernd (2007): Computergestützte Lehr- und Lernmaterialien. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 426–430.

S

- Salmon, Gilly (2007): *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London [u.a.]: RoutledgeFalmer
- Sauter, Werner/Sauter, Annette M./Bender, Harald (2004): *Blended Learning: effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. 2., erw. und überarb. Aufl. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Saxalber-Tetter, Annemarie (2010): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck: Studien-Verl (ide-extra, 17).
- Schäfer, Patrick (Hrsg.) (2009): *E-Learning im Fremdsprachenunterricht*. Ein Praxisbuch. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung / Sonderheft, 14).
- Scheffer, Ute (2002): *E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Scherfer, Peter (2007): Wortschatzübungen. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 280–283.

- Scherpinski, Anja (2014): Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen – eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (2), 171–186.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settineri, Demirkaya, Feldmeier, Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1. Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh,
- Schmenk, Barbara (2010): Individualisierung. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler, 111–112.
- Schmenk, Barbara (2012): Von Autonomie zu Aufgaben und zurück. Oder: Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. 1. Aufl. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 57–90.
- Schmenk, Barbara (2017): Entdeckendes Lernen. In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*, 2. Auflage. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 62-63.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/ Konnektionistische Ansätze. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, Band 2. Berlin: Walter de Gruyter, 807–817.
- Schmidt, Torben (2005): Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/TorbenSchmidt.htm>.
- Schmidt, Torben (2007): *Gemeinsames Lernen mit Selbstlernsoftware im Englischunterricht. Eine empirische Analyse lernprogrammgestützter Partnerarbeitsphasen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schmidt, Torben (2010): Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 80–284.
- Schmidt, Torben (2016): Sprechen und Interagieren. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 102–106.
- Schneider, Susanne; Würffel, Nicola (Hrsg.) (2007): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Schocker-v. Ditfurth, Marita; Müller-Hartmann, Andreas (2008): *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schocker-v. Ditfurth, Marita (2006) *Task-based Learning: Mehr Mut zur Kommunikation*. Online verfügbar unter lakk.bildung.hessen.de/afl/.../2/.../4_03_Schocker-Ditfurth_TBL.pdf.
- Schomer, Marion (2005): Von HYPERLINK zu HYPERLINK Sprachliche Lernziele (auch im Anfängerunterricht) mit dem Internet verfolgen. In: *Fremdsprache Deutsch* (33), 17–25.
- Schöningh, Ingo (2010): Deutsch in Vietnam. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35.2), 1839–1842.
- Schönplug, Udo (2007): Lerntheorie und Lernpsychologie. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 49–54.

- Schramm, Karen (2007): Sozialformen. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag. Online verfügbar unter 1182-1187.
- Schramm, Karen (2016): Empirische Forschung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 49-56.
- Schramm, Karen (2016): Gewinnung von Dokumenten, Texten und Daten. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Ein Handbuch. 1. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 121–123.
- Schulmeister, Rolf (2002): Taxonomie der Interaktivität von Multimedia – Ein Beitrag zur aktuellen Metadaten-Diskussion. In Zeitschrift *it + ti – Informationstechnik und Technische Informatik* 44 (2002) 4, 193-199.
- Schulmeister, Rolf (2005): *Interaktivität in Multimedia-Anwendungen*. <https://www.e-teaching.org/didaktik/gestaltung/interaktiv/InteraktivitaetSchulmeister.pdf> (Stand: 08.05.2019).
- Schulmeister, Rolf (2006): eLearning: Einsichten und Aussichten / von Rolf Schulmeister. München [u.a.] : Oldenbourg.
- Schulmeister, Rolf (2011): Relevanz der Medienkompetenz für die (Ausbildung von) in der Schule Lehrenden. In: Jörg Dohnicht (Hrsg.): *Blended Learning und Medienkompetenz*. Seminar – Lehrerbildung und Schule 3/2011. BAK-Vierteljahresschrift 17. Jahrgang 2011. Baltmannsweler: Schneider Verlag Hohengehren, 17–35.
- Schwab, Götz (2013): "Yes, I can" Schwache Lerner besser fördern. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (1), 8–9.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2007): Gruppenunterricht und Partnerarbeit. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 254–256.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2007): Sozialformen: Überblick. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 247–251.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2011): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. [8. Aufl.]. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, NY: Langenscheidt (Fernstudieneinheit, 29).
- Seel, Norbert M.; Ifenthaler, Dirk (2009): *Online lernen und lehren*. Mit 9 Tabellen und 19 Aufgaben. München: Reinhardt (Pädagogik, Psychologie, 3288).
- Segermann, Krista (2010): Übungen zum Hörverstehen. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 295–299.
- Settinieri; Demirkaya; Feldmeier; Gültekin-Karakoc; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. 1 Aufl. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Skiba, Dirk (2013): Vom Schreiben zur Textproduktion. In: Ingelore Oomen-Welke und Bernt Ahrenholz (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10), 141–152.
- Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 969–975.
- Spang, Andre J. (2013): Lernen 2.0. Mobiles Lehren und Lernen mit iPad und Cloud. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (1), 11–13.

- Spiel, Christiane; Gradinger, Petra; Lüftenegger, Marko (2010): Grund der Evaluationsforschung. Basics of Evaluation Research. In: Heinz Holling (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*, 223-232. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 13).
- Stein, Tina (2010): Interaktion. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH, 135.
- Steinke, Inez (1999): Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl., 1999.
- Steininger, Ivo (2016): Partner- und Gruppenarbeit. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 343–347.
- Stork, Antje (2010): Integrated skill In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 100–103.
- Stork, Antje (2010): Wortschatzerwerb. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 104–107.
- Stracke, Elke (2003): Bericht der Arbeitsgruppe 1: Didaktische Möglichkeiten mit Neuen Medien. In: Peter Tischer (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Informationszeitalter*. Dokumentation der 21. Arbeitstagung 2000. Bochum: AKS Verlag.
- Strasser, Thomas (2011): *Moodle im Fremdsprachenunterricht*. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege? Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Strobl, Carola (2010): Blended Learning im universitäten Fachsprachenunterricht: eine Fallstudie im Fach Wirtschaftsdeutsch an der Universität Gent. In: Christoph Chlosta und Matthias Jung (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur, Medien, Ausbildung*; Göttingen: Univ.-Verl. (Universitätsdrucke, 81), 145–157.
- Strzebkowski, Robert; Kleeberg, Nicole: Interaktivität und Präsentation als Komponente multimedialer Lernanwendungen. In: Issing, Ludwig J. und Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. vollständige überarbeitete Auflagen, Beltz, Weinheim, 228–245.
- Stückler-Sturm, Brigitte (2015): Sprachlehrfilme für den AnfängerInnenunterricht. In: Tinka Welke und Renate Faistauer (Hrsg.): *FILM im DaF/DaZ-Unterricht*. Beiträge der XV. IDT Bozen. Unter Mitarbeit von Valerie Bauernfeind. Wien: Praesens-Verl., 221–230.
- Stufflebeam, D. L. (2007): *CIPP evaluation model checklist*. Online verfügbar unter https://wmich.edu/sites/default/files/.../u350/.../cippchecklist_mar07.pdf (Stand: 08.05.2019).
- Summer, Theresa (2016): Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Grammatiklernen. In: Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Tübingen: A. Francke Verlag (UTB, 8655), 448-452
- Suñer, Ferran; Paland-Riedmüller, Ines (2015): Blended Learning. Flexible TestDaF-Vorbereitung mit Online-Lernphasen
- Nistor, Nicolae [Hrsg.]; Schirlitz, Sabine [Hrsg.]: *Digitale Medien und Interdisziplinarität*. Münster, u.a.: Waxmann, 270-284.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon).
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Weimar: J. B. Metzler.
- Szerszeń, Paweł (2014): *Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach -) Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 250–260. Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Szerszen.pdf>.

Tamme, Claudia (2003): Hot Potatoes, Markin und ICQ im Einsatz zwischen Kontaktunterricht und Selbstlern. In: Michael Legutke und Dietmar Rösler (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Beiträge des Giessener Forschungskolloquium*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 91–114.

Tesch, Bernd (2010): *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Freie Univ, Frankfurt am Main, Berlin.

Tesch, Felicitas (1995): Computer und Grammatikunterricht, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 111–124.

Thelen, Tobias & Gruber, Clemens (2003), Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWeb In: Kerres, Michael & Voß, Britta (Hrsg.) (2003), *Digitaler Campus Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule*. Münster u. a.: Waxmann, 356–365.

Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (1993): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Essen, 7.-9. Oktober 1991. Bochum: Brockmeyer (Beiträge zur Fremdsprachenforschung, Bd. 1).

Tischer, Peter (Hrsg.) (2003): *Fremdsprachenunterricht im Informationszeitalter*. Dokumentation der 21. Arbeitstagung 2000. Bochum: AKS Verlag.

Todorova, Dessimilava (2009): *Einsatzmöglichkeiten der elektronischen Medien im interkulturellen DaF-Unterricht*. Univ, Münster, Westf, München.

Tran, Giang Nam (2015): *Investigating teachers' implementation of the taskbased curriculum from a teacher cognition perspective: A case study of a Vietnamese uppersecondary school*. Doctor of Philosophy thesis, Faculty of Social Sciences, University of Wollongong. Online unter: <http://ro.uow.edu.au/theses/4579> (Stand: 14.05.2019).

Tran, Thuc-Lan (2009): *Der kommunikative Fremdsprachenunterricht und Lehr- und Lerntraditionen am Beispiel des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts in Vietnam*. Online verfügbar unter https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00016131 (Stand: 08.05.2019).

Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, 236-245. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed).

U

Ulrich, Stefan (2012): Lernplattformen. In: *Fremdsprache Deutsch* (42), 12–14.

Unger, Tobias /2014): Digitale Technologien und Medien im kompetenzorientierten Englischunterricht. In: In: Hallet, Wolfgang; Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer u.a, 56–67.

Usta, Merve (2017): Fremdsprachenlernen mit Apps? Eine Evaluation der App Duolingo

http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13575/pdf/UstaMerve_2017.pdf (Stand: 12.05.2019).

V

Van Branden, Kris den (Hrsg.) (2009): *Task-based language teaching. A reader*. Amsterdam: Benjamins (Task-based language teaching, 1).

Van de Loo, Kirsten (2010): Befragung. In: Heinz Holling (Hrsg.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe (Handbuch der Psychologie, 13), 131–138.

Van Schmid, Euline Cutrim/ Hazebrouck Sanderin (2012): Material Development and Task Design for the Interactive Whiteboard in the Foreign Language Classroom. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius

und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*, 119-140. 1. Aufl. Tübingen: Narr.

Vogt, Karin (2010): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR). In: Carola Surkamp (Hrsg.): *Metzler-Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*; mit Tabellen. Stuttgart: Metzler (Metzler-Lexikon), 81–83.

Volgger, Marie-Luise (2010), "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169-198. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/Volgger.pdf>

Volgger, Marie-Luise (2012): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht: zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: Ibidem-Verl., 2012

Vollmer, Helmut Johannes (2010): Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 372–376.

W

Wagner, Jürgen; Heckmann, Verena (Hrsg.) (2012): *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: Hülsbusch (E-Learning).

Wagner, Rudi F. (2016): *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Walter, Gertrud (2007): Frontalunterricht. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 251–254.

Wanner, Irmgard (2010): Mit Blended Learning zur Lernerzentriertheit. Blended Learning in der Lehrerausbildung. In: *Fremdsprache Deutsch* (42), 36–40.

Wegele, Erika (2006): Tutorielle Betreuung beim Online-Sprachprogramm uni-deutsch.de Erste Erfahrungen aus der Praxi In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2). Online verfügbar unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Wegele1.htm>.

Weidenmann, Bernd (2009): Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. In: Ludwig J. Issing: *Online-Lernen*. 1. Aufl. Hrsg. v. Paul Klimsa. 1: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 73–86.

Weidner, Margit (2011): *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. 5. Aufl.: Kallmeyer [u.a.]: Seelze-Velber

Welke, Tinka; Faistauer, Renate (Hrsg.) (2015): *FILM im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen*. Unter Mitarbeit von Valerie Bauernfeind. Wien: Praesens-Verl.

Westhofen, Andreas (2001): *Typologie von WWW-Übungsmaterialien im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Online unter <https://www.iik-duesseldorf.de>.

Wicke, Rainer E. (2007): Unterrichtsplanung. In: Karl-Richard/Christ Herbert/Krumm Hans-Jürgen Bausch (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke Verlag, 933–940.

Wicke, Rainer E. (2012): *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. München: Iudicium.

Wiepcke, Claudia (2006): *Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung*. Univ, Hamburg, Münster.

- Wildt, J.; Szczyrba, B. & Wildt, B. (Hrsg.) (2006). *Consulting, Coaching, Supervision: eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung/Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Willis, Dave; Willis, Jane (2007): *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford handbooks for language teachers).
- Witt, Claudia de; Czerwionka, Thomas (2013): *Mediendidaktik*. 2., aktualisierte u. überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, W (Studentexte für Erwachsenenbildung).
- Wolff, Dieter (2005): Lehren und Lernen im Internet: Untersuchungen zu einer webbasierten Lernplattform. In: In: Blell, Gabriele; Kupetz Rita (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Beiträge zu einer kritisch-reflektierenden Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 87–103.
- Wolpert, Juliane (2007): Neue Medien – neue Lehrerrollen: Innovative Schulungskonzepte für Sprachlehrerinnen und Sprachlehrer. In: Jörg Roche (Hrsg.): *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*. Band 5. Berlin: Lit Verlag (5), 111–123.
- Würffel, Nicola: (2008). Lösestrategien bei Aufgabenbearbeitungen mit internetgestütztem Selbstlernmaterial zum Fremdsprachenlernen. In: Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-v. Ditzfurth (Hrsg.) *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/ Main u.a.: Peter Lang, 281-296.
- Würffel, Nicola (2003): Aufgabenbearbeitung als Analysefaktor für die Herausarbeitung von Problemen von Lernenden bei ihrer Arbeit in einem internetbasierten Sprachlernprogramm. In: Michael Legutke und Dietmar Rösler (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Beiträge des Giessener Forschungskolloquium Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 1–34.
- Würffel, Nicola (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Univ., Dis--Gießen, 2006. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Würffel, Nicola (2007): Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Schneider, Susanne/Würffel, Nicola (Hrsg.): *Kooperation & Steuerung. Fremdsprachenlernen und Lehrerbildung mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 1–32.
- Würffel, Nicola (2008): Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1). Online verfügbar unter <http://tujournalulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/226/218>.
- Würffel, Nicola (2010a): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35, Online Ed), 1227–1243.
- Würffel, Nicola (2010b): Medienerziehung und -didaktik. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 146–150.
- Würffel, Nicola (2013): Leseverstehen. In: Oomen-Welke, Ingelore und Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 130–140.
- Würffel, Nicola (2014): Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning Kritische Einschätzung von Modellen. In: Klaus Rummler (Hrsg.): *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster, Westf: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 67), 150–162.

Y

- Yang, Jianpei; Loo, Angelika: Vom Notfall zur Innovation? Zur Großgruppendidaktik im chinesischen DaF-Unterricht. In: *gfl-journal*, No. 3/2007. Online unter www.gfl-journal.de/3-2007/yang_loo.pdf (Stand: 09.05.2015).

Yang, Mengying (2017ff): *Effektivität von Vokalbellernstrategien im DaF-Unterricht in China*. Dissertation an der Philipps-Universität Marburg.

Z

Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Roger, Dale Jones (Hrsg.) (2016): *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Hit oder Hype?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Zeyer, Tamara (2018) - Grammatiklernen interaktiv: eine empirische Studie zum Umgang von DaF-Lernenden auf Niveaustufe A mit einer Lernsoftware. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Zibelius, Marja (2012): Theorie und Realität: Taks-as-workplan und Taks-in-process in einer Aufgabensequenz für virtuelle Kooperation. In: Katrin Biebighäuser, Marja Zibelius und Torben Schmidt (Hrsg.): *Aufgaben 2.0*. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. 1. Aufl. Tübingen: Narr, 213–248.

Zibelius, Marja (2015): *Cooperative Learning in Virtual Space. A Critical Look at New Ways of Foreign Language Teacher Education*. 1. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Zimmermann, Günther (1988): Lehrphasenmodell fuer den fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dahl, Johannes: *Grammatik im Unterricht: Expertisen und Gutachten zum Projekt "Grammatik im Unterricht" des Goethe-Instituts München* Muenchen: Goethe-Inst. (1988) 160- 176.

Zschäbitz, Ewa/Schöne Katrin (2012): Integration von Moodle und Web-2.0-Werkzeugen in den Anfangsunterricht Tchechisch und Polnisch. In: Jürgen Wagner und Verena Heckmann (Hrsg.): *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht*. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule. Glückstadt: Hülsbusch (E-Learning), 276–283.

Zydatið, Wolfgang (2010): Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Wolfgang/Königs Frank G. Hallet (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Vellber: Friedrich Verlag, 59–63.

Internetquellen

<https://www.cornelsen.de/reihen/studio-d-deutsch-als-fremdsprache-120000010000/grundstufe-120000010004>

<https://www.cornelsen.de/reihen/studio-21-120002290000/grundstufe-120002290001>

<https://www.hueber.de/menschen>

<https://www.hueber.de/schritte>

<https://www.podcast.de/podcast/14645/>

<https://www.goethe.de/prj/dfd/m/welcome>

<http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/538> (18.11.13). Online verfügbar unter <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/538>, zuletzt aktualisiert am 18.11.13.

<http://www.degeval.de/degeval-standards/standard>

<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>

http://www-user.uni-bremen.de/~los/berichte/band10/kapitel4_7.html: Evaluationsinstrumente. Online verfügbar unter http://www-user.uni-bremen.de/~los/berichte/band10/kapitel4_7.html.

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile.

<http://docmoodle.org/20/de/P%C3%A4dagogik>.

<https://www.stern.de/wirtschaft/bildung--die-preussen-asiens--3119730.html> (Stand: 29.04.19).

Abkürzungen

BLK: Blended Learning Konzept

bspw.: beispielsweise

bzw.: beziehungsweise

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DaZ: Deutsch als Zweitsprache

DUO: Deutsch Uni Online

FSL: Fremdsprachenlernen

FST: Forschungsprogramm Subjektive Theorie

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

IAÜ: Interaktive Übungen

KTN: Kursteilnehmende

MOOC: Massive Open Online Course

MUD: Multi User Dungeon

usw.: und so weiter

vgl.: vergleiche

z. B.: zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2-1: Lehr- und Lernmaterialien und Medien im Überblick (Funk 2016: 437)	20
Abb. 2-2: Elektronische Medien und Werkzeuge für den DaF-/DaZ-Unterricht (Würffel 2010: 1229)	22
Abb. 2-3: Die vier Schranken, die mit Multimedia und eLearning überwunden werden können (Schulmeister 2009: 207)	25
Abb. 2-4: Beispiel aus der Community "Deutsch für dich" des Goethe Instituts ...	27
Abb. 2-5: Digitale Medien und Werkzeuge zur Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens nach Würffel (2016: 388)	39
Abb. 2-6: Beispiel für einfache Feedbackformen in der Online-Phase	54
Abb. 2-7: Beispiel für elaborierte Feedbackformen	55
Abb. 2-8: Beispielübung für differenziertes Feedback bzw. lösungsorientierte Feedback-Inhalte	57
Abb. 2-9: Beispiel für differenziertes Feedback	58
Abb. 2-10: Beispiel für elaboriertes Feedback	59
Abb. 2-11: Beispielübung 9.3 - <i>Am Telefon: eine Nachricht hinterlassen</i>	60
Abb. 2-12: Fünf Basiselemente des kooperativen Lernens (nach Weidner 2011: 35)	71
Abb. 2-13: Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht durch digitale Medien (Rösler 2012: 33)	87
Abb. 3-1: Blended-Learning-Modell als „Retter“ bzw. „Hoffnungsträger“ des E-Learning	112
Abb. 3-2: Blended-Learning-Modell als ein Mix aus Medien, Methoden und Theorien (nach Wiepcke 2006: 69)	113
Abb. 3-3: Blended-Learning-Standardformat in Anlehnung an Roche (2008a: 252)	133
Abb. 3-5: Blended-Learning-Modell im Fremdsprachenunterricht (Launer 2008: 79)	146
Abb. 5-1: Planung des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam	189
Abb. 5-2: Beispiel für den Aufbau der Lerneinheit 08 in der Online-Phase	193
Abb. 5-3: Beispielübung für den Übungstyp Classic Multiple Choice	196
Abb. 5-4: Beispielübung für den Übungstyp „Lückentext“ im Erweiterungsteil....	199
Abb. 5-5: Beispielübung für den Übungstyp Drag and Drop im Wiederholungsteil	200
Abb. 5-6: Beispielübung für den Übungstyp Zuordnungsübung im Erweiterungsteil	201
Abb. 5-7: Beispielübung für den Übungstyp Textchecker	201
Abb. 5-8: Zugang zu IAÜ im Wiederholungsteil	204
Abb. 5-9: Beispiel für IAÜ aus dem Lehrangebot des Lehrwerks „Menschen“ ...	208
Abb. 5-10: Wiki-Aufgabe „Besichtigung der Stadt ‚Weimar‘“ in der achten Einheit	211
Abb. 5-11: Forum-Aufgabe in der elften Einheit	212
Abb. 5-12: Podcast „Wohngemeinschaft“ aus der Podcast-Reihe „Grüße aus Deutschland“	214
Abb. 5-13: Aufgabe „Abkürzungen in Wohnungsanzeigen“	216

Abb. 6-1: Konzeption eines Mixed-methods-Designs in der vorliegenden Untersuchung	231
Abb. 6-2: Beispiele für geschlossene und offene Fragen im Vorab-Fragebogen ...	235
Abb. 6-3: Beispiel für Logdaten von WB8	243
Abb. 6-4: Auswertungsverfahren qualitativer Daten (vgl. „Qualitative Inhaltsanalyse“ von Mayring 2008)	251
Abb. 7-1: Umgang mit der Online-Phase im BLK in drei Studien	254
Abb. 7-2: Text von IB1 zu der Schreibaufgabe	278
Abb. 7-3: Vergleich der Bildschirm-Aufnahmen der ersten Wiki-Aufgabe in der Computer-Version vs. in der mobilen Version (Smartphones-Bildschirm)	314
Abb. 7-4: Bildschirmaufnahmen der Schreibaufgabe und dem Bewertungsüberblick	329
Abb. 7-5: Redemittel im Lehrbuch (S. 181)	346
Abb. 7-6: Forumsbeiträge von WB6, IB4, IB12 zum Thema „Einen Film raten“	346
Abb. 7-7: Antworten der Gruppe W auf die Frage „Wie finden Sie das Deutschlernen mit dem BLK?“	391
Abb. 8-1: Aufgabe Kreuzworträtsel „Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen	431
Abb. 8-2: Beispiel für Video-Aufgabe - Die Übung wird vom Video-Fenster verdeckt	432
Abb. 8-3: Beispiel für Text-Aufgabe - Die Übung wird vom Text-Fenster verdeckt	433
Abb. 8-4: Beispiel für unflexibles Feedback in der IAÜ	440
Abb. 8-5: Aufgaben „Zeitadverbien: damals, früher / heute, jetzt“	449
Abb. 8-6: Aufgabe „Gründe nennen“ mit „weil“ und „denn“	451
Abb. 8-7: Aufgabe „Über Berufsbiografien und -wünsche sprechen“	457
Abb. 9-1: Verlauf des ersten und zweiten Wikis von IP10 und WP8	484
Abb. 9-2: Text der zehnten Version des Wikis „Deutsches Nationaltheater Weimar“ von WB6	505
Abb. 9-3: Text der zwölften Version des Wikis „Sommerwerft-Theaterfestival am Fluss“ von WB6	508

Tabellenverzeichnis

Tab. 2-1: Vier Sachverhalte der Interaktivität (nach Metzger/Schulmeister 2004: 269)	47
Tab. 2-2: Sechs Stufen der Interaktion (nach Schulmeister 2004: 270)	47
Tab. 2-3: Klassifikation unterschiedlicher Feedbackformen (nach Narciss 2006: 23; Narciss 2014: 76f)	53
Tab. 2-4: Typologie der Kommunikationsmedien nach Petko (2014: 85)	86
Tab. 2-5: Wichtige Wiki-Funktionen nach Arnold (2013: 180)	89
Tab. 2-6: Arbeitsschritte der Wiki-Aufgaben „Weimar-Projekt“ und „Feste“	92
Tab. 3-1: Übersicht von möglichen Kombinationselementen im BLK (nach Bärenfänger 2015: 55)	118
Tab. 3-2: Zusammenfassung der typischen Vorteile und Nachteile der beiden Lernphasen im BLK (vgl. auch Nguyen 2012)	124
Tab. 3-3: Vier mögliche Blended-Learning-Szenarien im Fremdsprachenunterricht nach Rösler (2010: 6f)	134
Tab. 3-4: Kennzeichen eines erfolgreichen BL-Lerners (nach Launer 2008: 212)	142
Tab. 3-5: Aspekte der geeigneten Material- und Medienauswahl (nach Roche 2016: 469f)	148
Tab. 3-6: Zusammenfassung der Potenziale und Risiken des BLK	151
Tab. 4-1: Auszug aus den Grunddaten der „Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015“	155
Tab. 5-1: Überblick der KTN in den drei Studien – Alter, Geschlecht, Beruf	182
Tab. 5-2: Aufbau einer Lerneinheit auf der Lernplattform	192
Tab. 5-3: Aufgaben zum kooperativen Lernen auf der Lernplattform	210
Tab. 5-4: Forum-Aufgaben auf der Lernplattform	212
Tab. 5-5: Zusammenfassung der Konzeption des BLK für den DaF-Unterricht in Vietnam	218
Tab. 6-1: Überblick der Untersuchungsteilnehmer	234
Tab. 6-2: Überblick der drei Studien	239
Tab. 6-3: Überblick von den gewonnenen Daten der drei Studien	242
Tab. 7-1: Umgang der KTN mit einzelnen Konzeptkomponenten	255
Tab. 7-2: Verfügbare Daten von der 31 KTN der Gruppe W	267
Tab. 7-3: Überblick von Gruppe I und W14	268
Tab. 7-4: Zusammenfassung der genannten Potenziale und Schwierigkeiten des BLK in den Evaluationsbögen	308
Tab. 7-5: Vergleich zwischen den Redemitteln im Lehrbuch und Einträgen in entsprechenden Forum-Aufgaben in der Online-Phase	347
Tab. 7-6: Ausgewählte Notizen der Gruppe W und W14 zu didaktischem Vorteil „Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten“	381
Tab. 7-7: Gefühle der intensiven KTN beim Deutschlernen in der Online-Phase	389
Tab. 7-8: Einschätzung der Gruppe I zur Förderung bzw. Verbesserung der Zusatzkompetenzen im Vergleich zur Selbsteinschätzung vor dem Kurs	404
Tab. 7-9: Funktion der Lernplattform im Rahmen des BLK für die Lernergebnisse	409
Tab. 8-1: Gruppe lernt Deutsch mit IAÜ im Lernangebot	424
Tab. 8-2: Beurteilung der Gruppe I zu den interaktiven Übungen im BLK	429
Tab. 8-3: Einschätzung der Gruppe I zum Feedback der interaktiven Übungen	436
Tab. 8-4: Kommentare zu Höraufgaben (Lernprotokolle IB5)	459
Tab. 9-1: Gruppenzusammensetzung der KTN in der Gruppe I	479
Tab. 9-2: Überblick von ausgewählten Wikis mit Versionen/Verlauf	59ß

Tab. 9-3: Arbeitszeit von WB6 für seine zwei Wikis	515
Tab. 9-4: Vergleich zwischen anderen Versionen mit der letzten Version der Wikis von WB6	515
Tab. 9-5: Vergleich zwischen der letzten Wiki-Version der IB5-Gruppe mit einer möglichen Recherchequelle	517
Tab. 9-6: Übersetzungsversuche mit Google Übersetzer der zwei Ausdrücke des Beitrags der IB5-Gruppe	519
Tab. 9-7: Vergleich zwischen dem Text aus dem ersten Wiki „Goethes Wohnhaus“ von IH9 mit einer möglichen Recherchequelle	522
Tab. 9-8: Vergleich des IB1-Wikis mit möglichen Rechercheergebnissen	528
Tab. 9-9: Versuche der „Wort für Wort“-Übersetzung im Wiki-Beitrag von IB4 und IB12	531

Verzeichnis der Datenauszüge

Auszug 7-1: Zufriedenheit und Schwierigkeit der Gruppe I mit dem Fremdsprachenlernen im Internet zu Kursbeginn	259
Auszug 7-2: Lernziele der Gruppe I vor dem Kurs	261
Auszug 7-3: Vorschläge/Wünsche der Gruppe I für den Kurs sowie das BLK vor dem Kurs	262
Auszug 7-4: Die ersten Gründe der intensiven Lernenden für das Lernen mit der Online-Phase	263
Auszug 7-5: Zufriedenheit und Schwierigkeiten der Gruppe W14 mit dem Fremdsprachenlernen im Internet vor dem Kurs	269
Auszug 7-6: Gründe von WP9 für weniger intensives Lernen mit der Online-Phase	270
Auszug 7-7: Lernprozess von IB1 in der ersten Lektion mit der IAÜ	277
Auszug 7-8: Lernprozess von IB1 in der ersten Lektion mit der Schreibaufgabe	279
Auszug 7-9: Lernprozess von IB1 in der ersten Lektion mit der Community „Deutsch für dich“	280
Auszug 7-10: Einschätzung von IB1 zum Deutschlernen mit der Online-Phase nach der ersten Lektion	281
Auszug 7-11: Einschätzung von IB1 nach dem Kurs zum Deutschlernen mit IAÜ in der Online-Phase	282
Auszug 7-12: Einschätzung von IB1 nach dem Kurs zum Deutschlernen mit Wiki in der Online-Phase	284
Auszug 7-13: Einschätzung von IB1 zum gesamten Lernprozess mit der Online-Phase	286
Auszug 7-14: Meinung von WB6 zur Community „Deutsch für dich“	291
Auszug 7-15: Lernprozess von WB6 mit der ersten Wiki-Aufgabe in der zweiten Einheit	293
Auszug 7-16: Einschätzung von WB6 zum Deutschlernen mit Wiki am Ende des Kurses	296
Auszug 7-17: Lernprozess von WB6 mit Forum-Aufgabe in der zweiten Einheit	298
Auszug 7-18: Beurteilung der Gruppe I zum Layout der Lernplattform	313
Auszug 7-19: Negative Beurteilung der Gruppe W1 zum Layout der Lernplattform	316
Auszug 7-20: Klagen über die große Anzahl notwendiger Klicks zu gewünschten Aufgaben	320
Auszug 7-21: Problem mit der einsprachigen Arbeitssprache bzw. mit der Unverständlichkeit beim Lernen in der Online-Phase	322
Auszug 7-22: Notizen der Gruppe I in den Evaluationsbögen über die drei Schwierigkeiten des Deutschlernens mit der Lernplattform im Kurs	325
Auszug 7-23: Ausgewählte Notizen Gruppe W zu ihren drei größten Schwierigkeiten beim Lernen mit BLK	327
Auszug 7-24: Ökonomisches und effizientes Lernen durch den praktischen und schnellen Zugang	332
Auszug 7-25: Äußerungen von WH7 zur übersichtlichen Gestaltung der Lernplattform	335
Auszug 7-26: Meinung der Gruppe I zu den Anteilen der Präsenz- und (E-) Selbstlernphase	340

Auszug 7-27: Meinung der Gruppe W14 zu den Anteilen der Präsenz- und Online-Phase	342
Auszug 7-28: Meinung von IH9 zum Schreiben außerhalb des Präsenzunterrichts	349
Auszug 7-29: Meinung der KTN zu der zeitlichen, organisatorischen Kombination in der Wiki-Aufgabe im Vergleich zu dem Präsenzunterricht	351
Auszug 7-30: Gründe für den Wunsch von drei intensiven KTN nach mehr Übungen	355
Auszug 7-31: Meinung der Gruppe W14 zu der Anzahl der Aufgaben und Materialien auf der Lernplattform	356
Auszug 7-32a: Meinungen der KTN zum Schwierigkeitsgrad der Aufgaben	362
Auszug 7-32b: positive Meinung zur Aufgabenvielfalt der Lernplattform	363
Auszug 7-33: Meinung zu den obligatorischen Aufgaben	366
Auszug 7-34: Didaktischer Vorteil „Steigerung der Aktivität“ aus der Sicht der Gruppe I	372
Auszug 7-35: Ausgewählte Notizen der Lernergruppe I zu drei Potenzialen des BLK	377
Auszug 7-36: Ausgewählte Notizen der Lernergruppe W und Gruppe W14 zu drei Potenzialen des BLK	378
Auszug 7-37: Beispielfragen und -antworten in der Diskussionsrunde nach der Präsentation von IB4 und IB12	378
Auszug 7-38: Tatsächliche Interaktionen der KTN in der Community „Deutsch für dich“	383
Auszug 7-39: Die Community „Deutsch für dich“ ist für IB5 und WP11 offen und zu groß angelegt.	386
Auszug 7-40: Das Deutschlernen in der Online-Phase ist für die Gruppe I interessant	380
Auszug 7-41: Positive Aussagen zum Potenzial “Förderung der Kooperationsfähigkeit“	399
Auszug 7-42: Negative Meinung zum Potenzial “Förderung der kooperativen Lernkompetenz”	401
Auszug 7-43: Ziemlich wichtige Rolle der Lernplattform für die aktiven KTN .	409
Auszug 7-44: Sehr wichtige Rolle der Lernplattform für aktive KTN	411
Auszug 7-45: Unzufriedenheit von IH9 und IB1 mit dem Präsenzunterricht	412
Auszug 7-46: Gründe für Weiterlernen mit BLK von der Gruppe I	415
Auszug 7-47: Gründe für Weiterlernen mit BLK von der Gruppe W14	416
Auszug 7-48: Unentscheidende Akzeptanz zum BLK von zwei KTN (IB16, WB18)	418
Auszug 8-1: Vergleich zwischen Online- und Papierversion	425
Auszug 8-2: Rolle des Feedbacks als ein wichtiger Grund für das aktive Lernen mit IAÜ	426
Auszug 8-3: Grund von IB12 für aktives Lernen mit interaktiven Übungen	427
Auszug 8-4: Beurteilung von IP10 zu Höraufgaben	430
Auszug 8-5: Die Beurteilung „befriedigend“ von IP7 zu interaktiven Übungen	435
Auszug 8-6: Ein Richtig-Falsch-Feedback ist ausreichend	437
Auszug 8-7: Ein Richtig-/Falsch-Feedback reicht nicht.....	438
Auszug 8-8: Feedback soll flexibel sein.	439
Auszug 8-9: Wünsche von IB12 zu dem Feedback	441

Auszug 8-10: Ausgewählte Kommentare zu den bearbeiteten interaktiven Übungen (Lernprotokolle IB1)	443
Auszug 8-11: Potenziale „Wiederholung und Erweiterung“ für IP7	444
Auszug 8-12: Potenziale „Wiederholung und Erweiterung“ – Inhaltliche Abstimmung mit dem Präsenzunterricht	445
Auszug 8-13: Rolle der Lernplattform für IP10	446
Auszug 8-14: Potenzial „Grammatiktraining“	449
Auszug 8-15: Notizen von IB4 im Lernprotokoll zum Potenzial „Grammatiktraining“	450
Auszug 8-16: Potenzial „Grammatiktraining“ für IH9	451
Auszug 8-17 Potenzial „Fertigkeitstraining – Hörverstehen“ für IP7	455
Auszug 8-18: Potenzial „Fertigkeitstraining – Hörverstehen“ für IP10	457
Auszug 8-19: Potenzial „Fertigkeitstraining“ für IH9	458
Auszug 8-20: Potenzial „Fertigkeitstraining – Hörverstehen“ für IB5	460
Auszug 8-21: Kommentare zu Video-Hör-Seh-Aufgaben im Lernprotokoll von IB1	460
Auszug 8-22: Potenzial „Fertigkeitstraining - Hörverstehen“ für IB1	461
Auszug 8-23: Technische Schwierigkeit – komplizierte Verbindung	465
Auszug 8-24: Schwierigkeit mit ähnlichen Übungen im Lehrbuch	466
Auszug 8-25: Schwierigkeiten mit unverständliche Aufgabenanweisungen	467
Auszug 9-1: Kommentare zu Wiki-Aufgaben der KTN mit positiver Beurteilungen in ihren Lernprotokollen und Interviews	474
Auszug 9-2: (Durchschnittliche) Beurteilung der IH9 zu der Wiki-Aufgabe wegen der Schwierigkeiten mit der Ausdrucksfähigkeit, mit der Gruppenarbeit und mit der Technik	476
Auszug 9-3: Typ 2 der Arbeitsteilung (IH9 und WH10, IB5 und WB2, IP7 und WP11)	483
Auszug 9-4: Arbeitsteilung und Themaauswahl des dritten Typen bei IP10 und P8	484
Auszug 9-5: Korrekturarbeit des Wikis des vierten Typen	485
Auszug 9-6: Face-to-face-Kommunikation von IB4 und IB12	487
Auszug 9-7: Auswahl des Kommunikationswerkzeugs „Facebook“	487
Auszug 9-8: Auswahl des Kommunikationswerkzeugs „Klassenforum“	488
Auszug 9-9: Schwierigkeit mit Klassenforum von WP11	489
Auszug 9-10: Schwierigkeiten mit der zeitlichen Organisation	493
Auszug 9-11: Schwierigkeiten mit der Aushandlung und Entscheidung	497
Auszug 9-12: Kommunikationsschwierigkeiten mit digitalen Medien	499
Auszug 9-13.: Potenzial „Voneinander lernen“	501
Auszug 9-14: Potenzial der Veröffentlichung „stärkere Umgang mit der Sprache“	504
Auszug 9-15: Umgang mit der Sprache beim Wiki-Schreiben von WB6	508
Auszug 9-16: Die Veröffentlichung motiviert die Lernenden	510
Auszug 9-17: Es gibt keinen Unterschied für die Probanden, ob ihre Wiki-Beiträge veröffentlicht werden	511
Auszug 9-18: Zweiseitiger Einfluss der Veröffentlichung auf IH9	514
Auszug 9-19: Auszug aus dem Wiki „HERZOGIN-ANNA-AMALIA-BIBLIOTHEK-BESICHTIGUNG“ von IP7 und WP11	522

Auszug 9-20: Meinung von IH9 zur Verbesserung des Wortschatzes und der Grammatik im Blended-Learning-Kurs und mit Wiki-Aufgabe	525
Auszug 9-21: Wiki-Beitrag als Vorbereitung für die Präsentation	525
Auszug 9-22: Potenzial "Verbesserung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit" ...	527
Auszug 9-23: Die zweite Version des Wikis „Goethe-Gartenhaus", die auch als die letzte Version von IB1 verfasst wurde	528
Auszug 9-24: Vergleich von IB1 zum Schreiben zu Hause oder im Kurs	529
Auszug 9-25: Die letzte Version des zweiten Wiki-Beitrags von der IB4 und IB12	530
Auszug 9-26: Die Präsentationsmöglichkeit mit Wiki als die erste Präsentation in deutscher Sprache	533
Auszug 9-27: Unzufriedenheit der Probanden mit ihren eigenen Präsentationen	534
Auszug 9-28: Schwierigkeiten beim mündlichen Präsentieren	536
Auszug 9-29: Potenzial „Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit	538
Auszug 9-30: Präsentationsteile von IP7 im Rahmen der Wiki-Aufgaben	539
Auszug 9-31: Präsentationsteile von IB10 im Rahmen der Wiki-Aufgaben	540
Auszug 9-32: Fertigkeiten kombiniert trainieren	542

Anhänge

Anhang 01: Umsetzung der Kannbestimmungen des GeR in Studio d A2.2

Lernziele im Lehrwerk: Ich kann ...	
Einheit 7 „Zu Hause“	
Hören Lesen Schreiben Sprechen Wortschatz Aussprache Grammatik	... Gespräche über Stadt- und Landleben verstehen. ... Texte über Stadt- und Landleben verstehen. ... Unfälle beschreiben. ... über das Stadt- und Landleben sprechen. ... nach einer Wohnung fragen. ... Vor- und Nachteile von Stadt- und Landleben nennen. ... einen Umzug planen. ... über Unfälle im Haushalt berichten. ... Wörter zum Thema Stadt- und Landleben. ... Wörter zum Thema <i>Erste Hilfe</i> den „sch“-Laut. ... Modalverben im Präteritum verstehen und benutzen. ... Nebensätze mit <i>als</i> verstehen und benutzen
Einheit 8 „	
Hören Lesen Schreiben Sprechen Wortschatz Aussprache Grammatik	... Wegbeschreibungen verstehen. ... Texte zu kulturellen Interessen verstehen. ... über Vergangenes schreiben. ... einen biografischen Text schreiben. ... über kulturelle Interessen sprechen. ... ein Programm für die Stadtbesichtigung planen. ... einen Theaterbesuch organisieren. ... über Vergangenes sprechen. ... etwas vergleichen <i>früher/heute</i> Wörter zum Thema Kultur. ... Wörter zum Thema Beziehungen. ... Theaterintonation anwenden. ... die Zeitadverbien <i>damals, früher/heute, jetzt</i> verstehen und benutzen. ... Verben im Präteritum verstehen und benutzen
Einheit 9	
Hören Lesen Schreiben Sprechen Wortschatz Aussprache Grammatik	... Berufsbiografien und -wünsche verstehen. ... Stellenanzeigen und einen Lebenslauf verstehen. ... Notizen zum tabellarischen Lebenslauf machen. ... über Berufsbiografien und -wünsche sprechen. ... am Telefon eine Nachricht hinterlassen. ... Wörter zum Thema Arbeit. ... „Zwilaute“: z. B. <i>ei, eu, au</i> aussprechen. ... Sätze mit <i>denn – weil</i> verbinden. ... das Verb <i>werden</i> verstehen und benutzen. ... Nominalisierungen verstehen und benutzen. ... Wünsche/Höflichkeit ausdrücken mit <i>hätte, könnte</i>
Einheit 10	
Hören Lesen Schreiben Sprechen Wortschatz	... Gespräche zum Thema Feste verstehen. ... Texte zum Thema Feste verstehen. ... Texte über Feste schreiben. ... über Feste und Bräuche sprechen. ... über Geschenke sprechen. ... Feste in D-A-CH und anderen Ländern vergleichen. ... Wörter zum Thema Feste.

Aussprache Grammatik	... Wörter zum Thema Weihnachten und Ostern. ... Konsonanten „scharf flüstern“. ... Präpositionen mit Dativ verstehen und benutzen. ... Verben mit Dativ verstehen und benutzen. ... Verben mit Dativ- und Akkusativergänzung verstehen und benutzen. ... Bedingungen und Folgen als Nebensätze mit <i>wenn</i> ausdrücken
Einheit 11	
Hören Lesen Schreiben Sprechen Wortschatz Aussprache Grammatik	... Gespräche zum Thema Emotionen verstehen. ... Texte lesen und den Genitiv verstehen. ... Texte zum Thema Emotionen schreiben. ... Emotionen erkennen und ausdrücken. ... einen Film mit einer Textgrafik zusammenfassen. ... über einen Film sprechen. ... Wörter zum Thema Emotionen. ... Wörter zum Thema Film. ... Laute dehnen. ... Indefinita: <i>einige, manche</i> verstehen und benutzen. ... Wechselprepositionen verstehen und benutzen. ... Verben mit Akkusativ und Verben mit Dativ verstehen und benutzen. ... Relativsätze mit <i>in, mit</i> + Dativ verstehen und benutzen
Einheit 12	
Hören Lesen Schreiben Sprechen Wortschatz Aussprache Grammatik	... Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen. ... mit Sachtexten arbeiten. ... Produkte beschreiben. ... sagen, welche Dinge ich oft benutze und wozu. ... Wörter zum Thema Produkte und Erfindungen ... Wörter zum Thema Schokolade/Produktion. ... Akzent und Textgliederung anwenden. ... einen Zweck ausdrücken mit <i>um zu</i> und <i>damit</i> Vorgänge beschreiben: Passiv mit werden/wurden.

Anhang 02: Überblick von interaktiven Übungen im entwickelten BL-Konzept

WIEDERHOLUNGSTEIL (33 Links, aber 43 Übungen/Aufgaben)

Übung	Übungstyp	Bereich	Lerneraktivitäten	Anmerkung
Einheit 7: Zu Hause				
7.1 - Über das Stadt- und Landleben sprechen (S. 16)	Lückentext	Lesen Wortschatz	- den Text (selektiv) lesen - die passenden Wörter im Text suchen und in die Lücken eingeben	Lesetext
7.2 - Modalverben im Präteritum (S. 18)	Drag and Drop?	Grammatik	Wörter (Verben im Präteritum) auf die richtige Stelle im Satz ziehen	keine Verben konjugieren musste
7.3 - Nebensätze mit als (S. 18)	Unscramble Words	Grammatik	Sätze ordnen	mit dem Wort in Klammern beginnen Komma und Punkte auch ordnen
7.4 - Nach einer Wohnung fragen (S. 19)	Lückentext	Wortschatz	- Wörter an die richtige Stelle ziehen	
7.5 - Über Unfälle im Haushalt berichten (S. 20)	Multiple Choice Drag and Drop	Hören Wortschatz	- (detailliertes HV) den Text hören - Richtig/Falsch ankreuzen - richtige Wörter suchen, konjugieren und ergänzen	2 Aufgaben Hörtext Wörter/Verben müssen konjugiert werden – höherer Schwierigkeitsgrad
7.6 - Video: Ausflug in die Berge Webseite	Multiple Choice	Hören	- (Globales) Hör-Seh-Verstehen - Video sehen - Aktivitäten im Film ankreuzen	Video
Einheit 8: Kultur erleben				
8.1 - Über kulturelle Interessen sprechen (S. 30)	Multiple Choice	Lesen	- Text lesen - Richtige Sätzen ankreuzen	Lesetext
8.2 - Eintrittskarten kaufen (S. 31)	Unscramble Sentences Zuordnung	Hören	Dialog ordnen Text hören Sätze ordnen	2 Aufgaben Hörtext
8.3 - Zeitadverbien: damals, früher / heute, jetzt (S. 31)	Zuordnung	Grammatik	Sätze verbinden	
8.4 - Verben im Präteritum: er lebte, ich arbeitete, es gab (S. 33-34)	Drag and Drop? Lückentext	Grammatik	Verben auf die richtige Stelle im Satz ziehen Verben in der richtigen Form in die Lücken ergänzen	2 Aufgaben
8.5 - Video: Auf Goethes Spuren	Drag and Drop Lückentext?	Hören	Film ansehen die richtigen Wörter	Video

Einheit 09: Arbeitswelten				
9.1 - Über Berufsbiografien und -wünsche sprechen (S. 44)	Multiple Choice	Hören	den Text hören richtige Sätze ankreuzen	Hörtext
9.2 - Stellenanzeigen und einen Lebenslauf verstehen (S. 44-45)	Multiple Choice	Lesen	den Text lesen richtige Sätze ankreuzen	3 Aufgaben Lesetext Lesetext
	Text Multiple Choice Drag and Drop	Lesen Wortschatz		
9.3 - Am Telefon: eine Nachricht hinterlassen (S. 48)	Zuordnung	Hören	den Text hören	Hörtext
9.4 - Wünsche/Höflichkeit: hätte, könnte (S. 48)	Drag and Drop	?	Sätze zuordnen	
9.5 - Video: Alte Berufe	Multiple Choice	Hör-Seh-Verstehen	Video ansehen das Richtige ankreuzen	Video
Einheit 10: Feste und Geschenke				
10.1 - Über Feste und Bräuche sprechen (S.68)	Text Multiple Choice	Wortschatz Landeskunde	Text lesen das richtige Wort auswählen	
10.2 - Präpositionen mit Dativ (S. 70)	Text Multiple Choice Lückentext	Grammatik	das richtige Wort für die Lücke auswählen Lücken ergänzen	2 Aufgaben
10.3 - Verben mit Dativ (S. 70)	Lückentext Lückentext	Grammatik	Lücken ergänzen Lücken ergänzen (Wörter vorgeben)	2 Aufgaben
10.4 - Verben mit Dativ- und Akkusativergänzung (S 71)	Multiple Choice	Grammatik	das Richtige ankreuzen	
10.5 - Bedingungen und Folgen: Nebensätze mit wenn (S. 71)	Zuordnung (Verbinden)	Grammatik	Elemente richtig verbinden	
10.6 Video: Interviews mit Reisenden	Multiple Choice	Hör-Seh-Verstehen	Film ansehen die richtige Person ankreuzen	Video, Bilder
Einheit 11: Mit allen Sinnen				
11.1 - Emotionen erkennen und Emotionen ausdrücken (S.82)	Text Multiple Choice	Lesen	Text lesen die richtige Antwort auswählen	Lesetexte
11.2 - Über einen Film sprechen (S. 83)	Text Checker	Lesen	Text lesen Fehler suchen und korrigieren	Lesetexte
11.3 - Wechselp Präpositionen (S. 84)	Drag and Drop	Grammatik	Text ergänzen Interview hören	Hörtext Grammatik oder Hören?

			das Ergebnis mit dem Hörtext kontrollieren	
11.4 - Verben mit Akkusativ / Verben mit Dativ (S.85)	Text Multiple Choice	Grammatik	die richtige Antwort auswählen	
11.5 - Relativsätze: in, mit + Dativ (S. 86)	Zuordnung	Grammatik	Elemente richtig verbinden	2 Aufgaben
	Lückentext	Grammatik	Lücken ergänzen (vorgegeben)	kein Text, einzelne Sätze
11.6 - Video: Interview mit einer Servicekauffrau	Multiple Choice	Hör-Seh-Verstehen	Video ansehen das Richtige auswählen	Video
Einheit 12: Erfindung und Erfinder				
12.1 - Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen (S. 96)	Drag and Drop	Wortschatz	das richtige Wort auswählen und ergänzen	
12.2 - Mit Sachtexten arbeiten (S.98)	Lückentext?	Hören	Hörtext hören das Jahr notieren	Hörtext
12.3 - Einen Zweck ausdrücken: um zu / damit (S.99)	Zuordnung Textchecker	Grammatik	richtige Elemente verbinden Sätze umformulieren	2 Aufgaben
12.4 - Vorgänge beschreiben: Passiv mit werden/wurden (S.100)	Textmarker Lückentext	Grammatik	Passivformen markieren Lücken imText ergänzen	2 Aufgaben
12.5 - Video: Ein Kosmetikkonzern	Lückentext	Hör-Seh-Verstehen	Video ansehen Lücken ergänzen (vorgegeben)	Video
insgesamt				
33 Links 43 Aufgaben	Classic Multiple Choice Text Multiple Choice Lückentext Drag and Drop Zuordnung (Verbinden/ Connect it) Textchecker Textmarker Unscramble Sentences Unscramble Words	Lesen Hören Grammatik Wortschatz Landeskunde Hör-Seh-Verstehen		

ERWEITERUNGSTEIL (29 Übungen)

Übung	Übungstyp	Bereich	Lerneraktivitäten	Anmerkung
Einheit 7: Zu Hause				
Die neue Wohnung (1)	Multiple Choice	Wortschatz	das unpassende Wort anklicken	
Die neue Wohnung (1)	Multiple Choice	Wortschatz	das unpassende Wort anklicken	
Die neue Wohnung (1)	Multiple Choice	Wortschatz	das unpassende Wort anklicken	
Modalverben	Lückentext	Grammatik	Verben in der richtigen Form ergänzen	
Landleben oder Stadtleben	Multiple Choice	Hören	Text hören Sätze lesen auf den richtigen Satz klicken	Hörtext Foto
Einheit 8: Kultur erleben				
Theaterkarten reservieren	Multiple Choice	Hören	Text hören den richtigen Satz anklicken	
Friedrich Schiller	Lückentext	Grammatik	Verben im Präteritum ergänzen	
In Weimar	Text Multiple Choice	Landeskunde?	Text hören Richtige Präpositionen hören	
Goethe in Weimar	Classic Multiple Choice	Hör-Seh-Verstehen	Film sehen Sätze lesen den richtigen Satz anklicken	Video
Einheit 09:				
Nomen und Verben	Lückentext	Wortschatz	die passenden Verben ergänzen	
Höflichkeit	Zuordnung	Wortschatz	richtige Elemente verbinden	
Höfliche Bitten (1)	Sortieren	Grammatik	die Wörter in der richtigen Reihenfolge anklicken	zu wenig
Höfliche Bitten (1)	Sortieren	Grammatik	die Wörter in der richtigen Reihenfolge anklicken	zu wenig
Gründe nennen	Text Multiple Choice	Grammatik	das passende Wort für die Lücken ergänzen/auswählen	
Einheit 10				
Feste	Multiple Choice	Landeskunde Lesen	Text lesen den richtigen Satz ergänzen	Lesetext Bild
Satzverbindungen	Text Multiple Choice	Grammatik	das passende Wort für die Lücken ergänzen/auswählen	
Possessivartikel im Dativ	Lückentext	Grammatik	Wörter in der richtigen Form ergänzen	
Pronomen im Dativ	Lückentext	Grammatik	Wörter in der richtigen Form ergänzen	
Einheit 11				
Eine Filmszene verstehen	Lückentext	Hören	Text hören die richtigen Wörter in die Lücken ergänzen	
Am Filmset	Text Multiple Choice	Grammatik	Bild ansehen	Bild

			das passende Wort für die Lücken ergänzen/auswählen	
Ein Interview verstehen (1)	Multiple Choice	Hören	Text hören die richtige Antwort anklicken	Hörtext, Foto
Ein Interview verstehen (2)	Multiple Choice	Hören		Hörtext
Ein Interview verstehen (3)	Multiple Choice	Hören		
Am Flughafen	Sortieren	Hören	Video ansehen Sätze ordnen	Video
Einheit 12				
Wozu?	Zuordnung	Grammatik	Satzteile verbinden	
Erfindungen und Entdeckungen	Lückentext	Grammatik	Partizip II ergänzen	
Eine Torte backen	Sortieren	Hören	Text hören Sätze in der richtigen Reihenfolge anklicken	Hörtext
Glasmacher	Multiple Choice	Hören	Video ansehen den richtigen Satz anklicken	Video
Ein Kosmetikkonzern	Lückentext	Hören	Film ansehen Lücken ergänzen	Video
insgesamt				
29 Übungen	Classic Multiple Choice Text Multiple Choice Lückentext Zuordnung (Verbinden/ Connect it) Sortieren	Lesen Hören Grammatik Wortschatz Landeskunde Hör-Seh- Verstehen		

Anhang 03: Realisierung der Lernziele mit Werkzeugen im Moodle-Kursraums Studio d A2.2

Lernziele Werkzeuge	Schreiben	HV	LV	WS	Gram.	LK	Sonstiges
Aufgaben	Ich-Texte Meine Sprachlernbiografie Mein letzter Umzug Fest in meinem Land						
Foren	Das schönste deutsche Wort Personbeschreibung Reisebericht Restaurantwitze Meinungsäußerung einen Film raten						
Glossare				Stellenangebote: Recherche, Begriff und Erklärung Eintrag zu einer Erfindung			
Wikis	Stadtbesichtigung			Wörter zu einem Thema sammeln und Worterklärung		Recherche, Text schreiben	
Externe Links		HV und zuordnen	Lesen und zuordnen	IAÜ	IAÜ	Video ansehen	Tests

Anhang 04:

BLEND-LEARNING-KURS STUDIOD A2.2: VORAB-FRAGEBOGEN

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Justus-Liebig-Universität Gießen wird diese Befragung durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt und ausschließlich für Forschungszwecke verwendet.

Anweisungen zum Ausfüllen: Bitte lesen Sie jede Frage und kreuzen Sie **immer nur ein Kästchen** ☒ mit dem Inhalt an, der für Sie am ehesten zutrifft. Bei offenen Fragen antworten Sie bitte **ausschließlich auf Vietnamesisch** und schreiben Sie bitte **möglichst deutlich** handschriftlich.

A. Zur Person

1. Name: _____

2. Alter: _____

3. Beruf: _____

4. Geschlecht: männlich weiblich

B. Medien- und Internetzugang

5. Welche Geräte besitzen Sie? (Mehrfachantworten möglich)

	Ich besitze folgende Geräte	mit Internetanschluss (z. B. Kabel, W-Land oder 3G)
Desktop-PC/Computer Schreibtisch zu Hause	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Laptop/Notebook/Netbook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet-PC (z. B. iPad, Samsung Galaxy Tab)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smartphones (z. B. iPhone)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handy mit Internetzugang (nicht Smartphones)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MP3-Player/iPod	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PDA/Pocket-PC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Medien- und Internetnutzung

6. Wie gut sind Ihre folgenden Kenntnisse?

	sehr gut	gut	schlecht	sehr schlecht	keine
Computerkenntnisse allgemein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernsoftware	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentationsprogramme (PowerPoint)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bildbearbeitungs-, Audio-, Video- und Multimedia-Softwares (z. B. Photoshop)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informationsrecherchen mit Suchmaschinen (z. B. Google)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textverarbeitungen (Word, OpenOffice)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wie oft verwenden Sie diese Anwendungen?

	täglich	2-4mal/ Woche	etwa einmal/Woche	etwa einmal/ Monat	nie
Mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chat (z. B. Yahoo Messenger)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voice/Video-Chat (z. B. Skype)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blog (z. B. Yahoo 360 Plus, Wordpress)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forum (z. B. otofun.com; TTVNOL, webtretho.com)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YouTube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fotos herunter- und hochladen (z. B. Flickr)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Podcast (z. B. Deutsche Welle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Twitter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mindmap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wikis schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apps (Application)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Fremdsprachenlernen, Lernen und Fremdsprachenlernen mit Internet

8. Welche Fremdsprachen sprechen Sie?

Fremdsprachen	Wie lange?	Wo? (Schule, Uni, Sprachzentrum, online, usw.)	Niveau
1.			
2.			
3.			
4.			

9. Ich habe mit folgenden Materialien/Quellen im Internet gelernt: (Mehrfachantworten möglich)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> interaktiven Webseiten (z. B. hocmai.vn) | <input type="checkbox"/> Webseiten für Online-Englischlernen |
| <input type="checkbox"/> online Kurse | <input type="checkbox"/> E-Vorlesungen |
| <input type="checkbox"/> Online-Übungen | <input type="checkbox"/> Online-Videos (z. B. YouTube) |
| <input type="checkbox"/> Online-Audiodateien (z. B. BBC, Deutsche Welle) | <input type="checkbox"/> Soziale Netzwerke (z. B. Facebook) |
| <input type="checkbox"/> Apps | <input type="checkbox"/> Sonstiges: |

Keine. Ich habe noch nie mit Internet gelernt, weil _____

10. Wie haben Sie mit Internet gelernt? (Mehrfachantworten möglich)

- allein
- in der Gruppe
- mit einer Online-Tutorin/einem Online-Tutor

11. Zu welchem Zweck/In welchen Bereichen haben Sie Fremdsprachen mit Internet gelernt?
(Mehrfachantworten möglich)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Hörfertigkeit verbessern | <input type="checkbox"/> Sprechfertigkeit |
| <input type="checkbox"/> Leseverstehen | <input type="checkbox"/> Schreiben |
| <input type="checkbox"/> Grammatik | <input type="checkbox"/> Wortschatz |
| <input type="checkbox"/> Aussprache | <input type="checkbox"/> Landeskunde |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ | |

12. Gefällt Ihnen das Fremdsprachenlernen mit Internet?

Ja, warum? _____

Nein, warum nicht? _____

13. Welche Probleme haben Sie beim Fremdsprachenlernen mit Internet? Beschreiben Sie diese Probleme.

E. Deutschlernen

14. Warum lernen Sie Deutsch?: _____

15. Wie schätzen Sie Ihre Deutschkenntnisse bis zum heutigen Zeitpunkt ein?

	sehr gut	gut	ausreichend	noch nicht so gut	Ich weiß nicht.
Deutsch hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsch schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Landeskunde über deutschsprachige Länder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstlernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperatives Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Warum haben Sie sich für diesen Kurs angemeldet?

18. Welche Ziele beim Deutschlernen möchte Sie in diesem Kurs erreichen?

19. Welche Erwartungen haben Sie von diesem Kurs?

Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!

Anhang 05: Beispiel für Lernprotokoll

A VOR DEM LERNEN

Ausfüllen

am:

.....

In der **Lektion 07 „Zu Hause„** werden die folgenden Lerninhalte behandelt. *Nummerieren Sie drei bis fünf Lerninhalte, die für Sie am wichtigsten sind (1,2,3,4,5). Welche sind für Sie gar nicht wichtig? Markieren Sie ☒.*

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> über Stadt- und Landleben sprechen | <input type="checkbox"/> Wohnungsanzeigen lesen und auswerten |
| <input type="checkbox"/> nach Informationen zu einer Wohnung fragen
Deutschland | <input type="checkbox"/> das Leben in einer Wohngemeinschaft in
Deutschland |
| <input type="checkbox"/> Wohnungssuche in Deutschland | <input type="checkbox"/> einen Umzug in Deutschland planen |
| <input type="checkbox"/> über Unfälle im Haushalt berichten | <input type="checkbox"/> <i>sch</i> -Laut |
| <input type="checkbox"/> über meine Kindheit/Schulzeit sprechen | <input type="checkbox"/> Worfeld „Wohnungssuche“ |
| <input type="checkbox"/> Modalverben im Präteritum: z. B. <i>wollten</i> | <input type="checkbox"/> Nebensätze mit <i>als</i> |

Nun habe ich beim Deutschlernen generell folgende Lernprobleme bzw. Schwierigkeiten:

.....

Das benötige ich, um meine Ziele zu erreichen:

.....

.....

B LERNPLATTFORM UND E-LERNPHASE

Datum 24.11.2014

**Die Aufgaben bearbeite
ich heute:**

Meine Kommentare oder meine Probleme:

- | | | |
|------------------|---|-------|
| 1. Aufgabe | : | |
| 2. Aufgabe | : | |
| 3. Aufgabe | : | |

**Nach dem Lernen fühle ich
mich ...,**

- | | | | |
|---|------------------------------------|-----------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> sehr zufrieden
weil | <input type="checkbox"/> zufrieden | <input type="checkbox"/> ok | <input type="checkbox"/> nicht zufrieden |
|---|------------------------------------|-----------------------------|--|

**Das beschäftigt mich heute
noch (meine Gedanken,
Wünsche, Sorgen):**

Lernzeit (von ... bis ...)

ACHTUNG!!!: Weitere Einträge in nächsten Tagen kannst du auf der Rückseite schreiben. → → →

Datum: 25.11.2014

**Die Aufgaben bearbeite
ich heute:**

Meine Kommentare oder meine Probleme:

- | | | |
|------------------|---|-------|
| 1. Aufgabe | : | |
| 2. Aufgabe | : | |

3. Aufgabe :

Nach dem Lernen fühle ich mich ..., sehr zufrieden weil zufrieden ok nicht zufrieden

Das beschäftigt mich heute noch (meine Gedanken, Wünsche, Sorgen):

Lernzeit (von ... bis ...)

Datum: 26.11.2014

Die Aufgaben bearbeite ich heute:

Meine Kommentare oder meine Probleme:

1. Aufgabe :
2. Aufgabe :
3. Aufgabe :

Nach dem Lernen fühle ich mich ..., sehr zufrieden weil zufrieden ok nicht zufrieden

Das beschäftigt mich heute noch (meine Gedanken, Wünsche, Sorgen):

Lernzeit (von ... bis ...)

C NACH DEM LERNEN

Ausfüllen am:

Das habe ich erreicht:

.....
Das kann ich jetzt besser:
.....

Das hat mir in dieser Lektion besonders geholfen, meine Ziele zu erreichen:
.....
.....
.....

☹ Folgende Probleme/Schwierigkeiten habe ich noch:
.....
.....

☹ Das hat mich beim Lernen gestört:
.....
.....

☺ Das hat mir in dieser Lektion besonders gut gefallen:
.....

.....
☹ Das hat mir in dieser Lektion gar nicht gefallen:
.....
.....

Mit meinem Lernergebnis in der **Lektion 07** bin ich ...



sehr zufrieden



zufrieden



ganz okay



nicht zufrieden

Anhang 06: Mini-Interview (5-10 Minuten)

Wann? direkt nach der jeweiligen Lektion und nachdem Lernprotokolle zurückgegeben werden.

Sampling: nach dem Zufallsprinzip, aber man kann absichtlich zwei, drei Probanden auswählen, die sich besonders sehr intensiv damit beschäftigt haben (anhand Logdaten und Lernprotokolle)

- sehr intensiv mit dem Selbstlernen
- nicht intensiv mit dem Selbstlernen
- positive Erfahrung, Einstellung zum Kooperativen Lernen
- schlechte Erfahrung, negative Einstellung zum Kooperativen Lernen

Fragen des Mini-Interviews

1. Sie haben in der Lektion ... (im Vergleich mit der Lektion ...) sehr intensiv/nicht so intensiv/intensiver in der Lernplattform gelernt. Können Sie sagen, warum?

- + Welche Einflüsse hat das Lernen mit der Lernplattform auf Ihr Lernergebnis in dieser Lektion?

oder

- Warum nicht? Welche Probleme hatten Sie beim Deutschlernen in der Lernplattform in dieser Lektion? Erzählen Sie ausführlich, wie diese Probleme entstanden sind?

2. Sie haben am Anfang der Einheit ... angekreuzt, dass Lerninhalte... für Sie am wichtigsten / gar nicht wichtig sind. Allerdings haben Sie danach die dazugehörigen Aufgaben nicht bearbeitet. Können Sie erklären, warum Sie das (nicht) gemacht haben?

3. Bei einzelnen und konkreten Aufgaben (Aufgaben mit einem Ipad/Desktop zeigen)

Sie haben die Aufgabe erfolgreich/nicht erfolgreich bearbeitet?

- + Wie finden Sie diese Aufgabe? Wie hat die Aufgabenlösung Ihr Lernergebnis/Ihren Lernprozess (positiv) beeinflusst?

oder

- Warum nicht? Welche Probleme hatten Sie bei der Aufgabenbearbeitung? Erzählen Sie ausführlich, wie diese Probleme entstanden sind?

Anhang 07: Evaluationsbogen

BLEND-LEARNING-KURS STUDIOD A2.2: EVALUATIONSBOGEN

Im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Justus-Liebig-Universität Gießen wird diese Befragung durchgeführt. Alle Daten werden vertraulich behandelt und ausschließlich für Forschungszwecke verwendet.

Anweisungen zum Ausfüllen: Bitte lesen Sie jede Frage und kreuzen Sie **immer nur ein Kästchen** mit dem Inhalt an, der für Sie am ehesten zutrifft. Bei offenen Fragen antworten Sie bitte **ausschließlich auf Vietnamesisch** und schreiben Sie bitte **möglichst deutlich** handschriftlich.

TEIL A

1. Wie hat Ihnen die Lernplattform gefallen?

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Layout	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilfestellung (Symbole, Hinweise)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernressourcen (z. B. Online-Wörterbuch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

2. Wie finden Sie Aufgaben zum Selbstlernen?

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	Ich habe das nicht gemacht.
Online-Übungen zur Wiederholung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Online-Übungen zur Erweiterung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgaben mit Podcast „Grüße aus Deutschland“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgaben in der Community „Deutsch für dich“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreibaufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

3. Wie finden Sie Aufgaben zum kooperativen Lernen?

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	Ich habe das nicht gemacht.
die Aufgabe im Forum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Aufgabe im Wiki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Aufgaben Glossar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Aufgaben zum Lernen lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

4. In welchen Aufgabenbereichen hätten Sie mehr oder weniger Aufgaben bzw. Materialien?

Aufgabenbereiche	keine Änderung notwendig	mehr Aufgaben	weniger Aufgaben
Kooperatives Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selbstlernen zur Wiederholung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstlernen zur Erweiterung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Landeskunde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aussprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziales Lernen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TEI B

5. Wie oft hatten Sie Probleme beim Deutschlernen mit der Lernplattform in diesem Kurs?

	hatte ich nie Probleme.	hatte ich selten Probleme.	hatte ich manchmal Probleme.	hatte ich häufig Probleme.	hatte ich immer Probleme.
Beim Umgang mit dem Gerät bzw. mit dem Internet...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Aus- und Einloggen bzw. Passwörtern ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Hoch- und Herunterladen von Materialien...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Symbolen und Anweisungen...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben im Wiki ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit regelmäßigen Lernzeiten mit der Lernplattform ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Suchen eines Lernortes zum regelmäßigen Lernen mit der Lernplattform ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit der Orientierung in der Lernplattform ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben im Forum ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Wortschatzlernen mit Glossar ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

6. Wie beurteilen Sie die Lernplattform?

In der Lernplattform ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... sind die Lerninhalte und -materialien auf Lerninhalte im Präsenzunterricht abgestimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich mit digitalen Materialien Deutsch (besser) verstehen und lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... war für mich schwierig, alles auf Deutsch zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... kam ich mit den bereitgestellten Lerninhalten und -materialien schnell zu der Aufgabe, die ich brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sind Lerninhalte und -materialien gut ausgewählt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... waren die Kursinhalte viel für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

... hatte ich schnellen Zugang zu verschiedenen authentischen Materialien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... war das Layout nicht übersichtlich für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

7. Wie beurteilen Sie Deutschlernen mit interaktiven Übungen in der Lernplattform?

Beim Deutschlernen in der Lernplattform ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... fand ich unmittelbares Feedback in interaktiven Übungen hilfreich für meinen Lernprozess.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich in interaktiven Übungen Schwierigkeiten mit dem Feedback/ der Lösung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich in interaktiven Übungen Schwierigkeiten, Aufgabenstellung zu verstehen und Anweisungen zu verfolgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... war Deutschlernen mit interaktiven Übungen für mich effektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat Deutschlernen mit interaktiven Übungen mir Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

8. Wie beurteilen Sie Deutschlernen mit Podcasts in der Lernplattform?

Hörtraining mit Podcasts „Grüße aus Deutschland“ ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... war eine tolle Erfahrung für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat meiner Meinung nach zu wenige Aufgaben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... war für mich schwierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... war für mich effektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

9. Wie beurteilen Sie Deutschlernen mit Forum und Wiki in der Lernplattform?

	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich konnte im Forum von anderen Lernenden lernen und gegenseitig korrigieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich konnte im Forum mit anderen Lernenden intensiv diskutieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben im Forum oder im Wiki habe ich mir Mühe gegeben, um einen interessanten und sprachlich korrekten Eintrag zu erstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Schreiben im Wiki hatte ich Probleme, den Bearbeitungsprozess bzw. aktuelle Versionen zu verfolgen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beim Schreiben im Forum und im Wiki hatte ich mehr Zeit, stärker über meinen Umgang mit der Sprache zu reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Veröffentlichung meiner Produkte in der Lernplattform hat mir Spaß gemacht und motiviert mich beim Deutschlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Schreiben im Wiki hatte ich Probleme, Inhalte für das Wiki zusammenzufassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit dem Schreiben im Wiki hatte ich Probleme, das Wiki zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Diskussion im Forum war für mich wenig sinnvoll.

Weitere Kommentare: _____

10. Wie beurteilen Sie Deutschlernen mit dem Internetprojekt „Weimar“ im Kurs?

Im Internetprojekt „Weimar,, ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... konnte ich das Thema und Präsentationsinhalte mitbestimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich Schwierigkeiten mit der Selbstbestimmung und Selbstauswahl von Themen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... waren das Mitmachen und Präsentieren ein tolles Erlebnis für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich Schwierigkeiten, mit anderen Kursteilnehmern zusammen zu arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich meine individuellen Interessen und Begabungen selbstständig entfalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

11. Wie beurteilen Sie Aufgaben zum Lernen lernen in der Lernplattform?

	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Die Strategie mit dem „Mindmap,, zum Wortschatzlernen war für mich hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wortschatzlernen mit dem Glossar in der Lernplattform war für mich effektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lernstrategien zum Lernen lernen sind für mich überflüssig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

12. Wie haben Sie im Rahmen des Deutschkurses mit der Community „Deutsch für dich“ gelernt?

In der Community „Deutsch für dich,,...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... war ich beim Lernen orientierungslos und brauchte mehr Orientierungshilfe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich mit anderen Fremdsprachenlernenden aus aller Welt kommuniziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich Schwierigkeiten, alles auf Deutsch zu schreiben bzw. zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich Deutsch effektiv üben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich selber Lernpartner ausgesucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... war Deutschlernen ein tolles Erlebnis für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

13. Wie haben Sie kooperativ in der Lernplattform gelernt?

In der Lernplattform ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... hatte ich zahlreiche Möglichkeiten, mit Deutschlernenden aus anderen Ländern zu kommunizieren und Deutsch zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich zahlreiche Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Kursteilnehmern, Deutsch zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich in kooperativen Aufgaben Kommunikationsschwierigkeiten mit anderen Kursteilnehmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat kooperatives Deutschlernen mir Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich mit anderen Fremdsprachenlernenden bzw. Muttersprachlern sprachlich interagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich mehr von anderen Mitlernenden gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich bei kooperativen Aufgabe effektiv lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

14. Wie individuell und autonom haben Sie in der Lernplattform gelernt?

In der Lernplattform ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... konnte ich nach meinem eigenen Tempo lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich über meine Lernziele mitentscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich Themen und Materialien zum Lernen selbst auswählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich meine eigenen Lernzeiten und Lernorte selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich Lernaufgaben nach dem Schwierigkeitsgrad selbst auswählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich meine eigene Lernpfade selbst steuern bzw. meinen Lernweg skizzieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich individuell lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich die Reihenfolge der Bearbeitungsschritte von Aufgaben selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich meinen Lernprozess verfolgen und meine Lernergebnisse selbst evaluieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hatte ich Schwierigkeiten mit der Organisation und der Durchführung des selbstständigen Lernprozesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

15. Welche Kompetenzen haben Sie beim Deutschlernen in der Lernplattform verbessert bzw. erworben?

Nach dem Deutschlernen in der Lernplattform ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... konnte ich mit den technischen Geräten besser als vor dem Kurs umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... konnte ich deutschsprachige Webseiten besser als vor dem Kurs im Internet recherchieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... fällt es mir leichter, wenn ich mit digitalen Medien auf Deutsch schreiben muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

... fällt es mir leichter, mit Deutschlernenden aus anderen Ländern auf Deutsch zu kommunizieren.

Weitere Kommentare: _____

16. Wie beurteilen Sie Ihre Online-TutorIn/Ihren Online-Tutor?

	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich habe die Korrektur bzw. das Feedback der Online-Tutorin intensiv gelesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es war für mich schwierig, die Korrektur bzw. das Feedback der Online-Tutorin zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Korrektur und das Feedback der Online-Tutorin haben mir beim nächsten Lernschritt geholfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte Schwierigkeiten, mit der Online-Tutorin zu kommunizieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare: _____

17. Nennen Sie drei Vorteile bzw. Potenziale des Deutschlernens mit der Lernplattform im Kurs.

.....

18. Nennen Sie drei Probleme, die Sie beim Deutschlernen mit der Lernplattform hatten.

.....

TEIL D

19. Wie beurteilen Sie Deutschlernen mit der Lernplattform in diesem Kurs?

Deutschlernen mit der Lernplattform ...	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
... war für mich effektiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... war für mich schwierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat mir Spaß gemacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... hat mich motiviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...war für mich ungewohnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Wie fühlten Sie sich beim Deutschlernen in der Lernplattform? (Mehrfachantworten möglich)

- motiviert
 - einsam
 - abgelenkt
 - nicht konzentriert
 - Spaß
 - begeistert
 - müde
 - ungewohnt
- Weitere Kommentare: _

21. Wie beurteilen Sie den Kurs und seine Komponente?

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	Ich habe das nicht gemacht.
Wie hat Ihnen der Kurs insgesamt gefallen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie hat Ihnen die Blended-Learning-Phase/E-Lernphase insgesamt gefallen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie finden Sie die Lerninhalte bzw. Aufgaben in der Lernplattform?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie finden Sie die Aufgaben im Teil 1 (obligatorisch) insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie finden Sie die Aufgaben im Teil 2 (freiwillig) insgesamt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Was hat Ihnen nicht gefallen? Notieren Sie.

Zum Kurs:

Zur E-Lernphase:

Aufgaben und Materialien insgesamt:

Aufgaben im Teil 1:

Aufgaben im Teil 2:

23. Möchten Sie weiter mit der Kombination Klassenzimmerunterricht und Lernplattform Deutsch lernen?

Ja, warum? _____

Nein, warum nicht? _____

24. Ihre Erwartungen bzw. Wünsche an dem nächsten Kurs mit der Lernplattform

- nur Präsenzkurs
- weniger Lernmaterialien in der Lernplattform
- mehr Lernmaterialien in der Lernplattform
- sonstiges: _____

Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung!

Anhang 08: Leitfadeninterview

INTERVIEWBEGINN

- Ein kleines Puzzle zum Aufwärmen: Lerninhalte und Lernthemen zu jeweiligen Lektionen zuordnen - zur Erinnerung an die Lerninhalte im gesamten Kurs bzw. an den Kursverlauf und ihren eigenen Lernprozess.

INTERVIEWFRAGEN

- 1. Offene Einschätzung zum eigenen Selbstlernen: Sie haben in diesem Kurs sehr intensiv/nicht intensiv mit der Lernplattform selbst gelernt. Wie war das für Sie?*
- 2. Offene Einschätzung zum kooperativen Lernen: Auch in diesem Kurs haben Sie in der Lernplattform mit Forum, Wiki oder im Projekt etc. in Gruppen gearbeitet bzw. kooperativ gelernt. Wie war das für Sie?*
- 3. Probleme: Beim Deutschlernen mit der Lernplattform hatten Sie die folgenden Probleme: Problem ABC. Erzählen Sie, wie diese Probleme entstanden sind?*
- 4. Potenziale: Sie haben drei Vorteile ABC des Deutschlernens mit der Lernplattform genannt. Können Sie ausführlicher beschreiben?*
- 5. Sie haben am Kursbeginn die folgenden Lernziele beim Deutschlernen mit diesem Kurs gesetzt: Lernziele XYZ. Welche haben Sie in diesem Kurs erreicht? Welche nicht?*
- 6. Grade der Zufrieden: In Ihren Lernprotokollen ist Ihre Zufriedenheit mit dem Lernergebnis und dem Lernprozess von der Einheit ... bis ... gesunken/gestiegen? Können Sie ausführlicher erzählen, warum?*
- 7. Akzeptanz: Sie möchten (nicht) weiter mit dem Blended Learning Deutsch lernen? Können Sie über Ihre Gründe genauer sagen?*

Registerfragen – wenn die Probanden ins Erzählen kommen

Erzählen Sie, welche Rolle die Lernplattform für Sie in diesem Deutschkurs spielt?

INTERVIEWABSCHLUSS

- bilanzierende Fragen: das Ganze des Themas noch einmal in den blick nehmen und so auch abrunden

Was ist in diesem Interview insgesamt wichtig für Sie?

Anhang 09: Überblick von Lernaktivitäten der KTN in drei Kursen

* Diese KTN gehören zur Gruppe I

X: Bestätigung durch Logdaten und Interview;

X?: Bestätigung durch Logdaten;

X?0: Bestätigung durch Interview

IAÜ (W): Interaktive Übungen im Wiederholungsteil,

IAÜ (ER): Interaktive Übungen im Erweiterungsteil

WI: Wiki;

FO: Forum;

CO: Community „Deutsch für dich“;

SA: Schreibaufgaben;

PO: Podcasts;

OG: Online-Glossar

KTN	IAÜ (W)	IAÜ ER	WI	FO	CO	SA	PO	OG	Anmerkung
Pilotstudie (9/13)									
P1	1	0	0	0	0	0	0	X	Nur den halben Präsenkurs besucht
P2	0	0	0	0	0	0	0	0	Keinen Eintrag
P3	0	0	0	0	0	0	0	0	Keinen Eintrag, nur den halben Kurs besucht
P4	3	0	1	1	0	0	0	0	
P5	0	0	2	0	0	0	0	0	Keinen Eintrag
P6	0	0	2	0	0	0	0	0	
P7*	10	3	2	1	?	2	0	0	
P8	0	2	2	1	?	1	0	0	Prüfung an der Uni
P9	2	2	1	1	?	1	0	0	
P10*	22	1	2	0	0	0	0	0	Keine Logdaten mehr (festgestellt am 27.08.15)
P11	4	1	2	2	0	3	0	0	
Hauptstudie 01 (9/13)									
P12	6	0	1	1	0	0	0	0	Erst ab der Lektion 9, keine Logdaten mehr (festgestellt am 27.08.15)
H1	0	0	0	0	?	0	0	0	Nur den halben Kurs besucht, A2-Prüfung
H2	0	0	2	0	0	0	0	0	Beschäftigt mit Visaantrag, keine Daten
H3	0	0	1	0	0	0	0	0	
H4	6	0	1	0	0	0	0	0	
H5	2	0	2	0	0	0	0	0	Direkt nach dem Kursende nach Deutschland
H6	0	0	2	0	0	0	0	0	Noch einen Kurs außerhalb von GI besucht,
H7	2	3	2	0	X	0	X?	0	
H8	5?	0	0	0	0	0	0	0	Nachhilfeunterricht, Computer kaputt
H9*	13	4	1	0	X?	0	0	0	
H10	4?	0	2	0	0	0	0	0	Computer kaputt, kein Netz
H11	0	3	1	0	0	0	0	0	Keine Zeit
H12	5	1	1	0	0	1	0	0	Für die Prüfung an der Uni lernen
H13	0	0	1	0	0	0	0	0	Kein Netz
Hauptstudie 02 (17/20)									
B1*	21	4	2	2	X	1			Für die B1-Prüfung lernen
B2	10	6	2	1	X?	0	X?	X	Internetbeschränkung
B3	2	3	2	2	0	0	0	0	
B4*	11	3	2	2	0	1	0	0	
B5*	27	5	2	2	X	1	0	X	
B6	6	5	2	2	X	0	0	0	
B7	0	0	2	2	X?	0	0	0	
B8	6	2	2	1	0	0	0	0	Computerbeschränkung
B9	1	2	2	2	0	0	0	X	Internet und Computerbeschränkung
B10*	16	3	1	2	0	1	0	0	
B11	3	2	2	X?	0	2	X?0	0	Internetbeschränkung
B12*	15	4	2	3	X?	1	X?	X	
B13	2	2	2	2	X?	1	0	X	Für die B1-Prüfung lernen
B14	2	0	2	0	0	0	0	0	Für die B1-Prüfung lernen, kein eigener Computer und Internetbeschränkung
B15	0	0	2	X?	0	0	0	0	Internetbeschränkung
B16	1	1	1	0	0	0	0	0	Kein Computer
B17	0	0	2	0	0	0	0	0	Für die B1-Prüfung lernen
B18	6	0	2	0	0	0	0	0	Für die B1-Prüfung lernen
B19	2	2	2	0	0	0	0	0	Kein Computer
B20	X	X	1	0	X?	0	0	0	Nur den halben Kurs besucht, nicht bis zum Ende
insg.	17		40	17		12	1	6	

Anhang 10: Notizen der Gruppe W in den Evaluationsbögen zu den drei größten/wichtigsten Potenzialen

P8*	nắm chắc hơn về những vấn đề đã học trên lớp, nâng cao khả năng làm việc nhóm, rèn luyện kỹ năng viết	vertrauter mit dem Gelernten im Präsenzunterricht, Verbesserung der Teamfähigkeit, Training der Schreibfertigkeit zeitflexibel, Kenntnisse wiederholen
P9*	thời gian linh hoạt, bài tập đa dạng, thiết kế web dễ sử dụng	zeitflexibel, vielfältige Übungen, benutzerfreundliche Webgestaltung
P11*	củng cố lại kiến thức đã học, luyện kỹ năng viết, tăng cường khả năng tự học	Wiederholung der gelernten Kenntnisse, Üben der Schreibfertigkeit, Verstärkung der Selbstlernkompetenz
P12	tăng cường khả năng viết tiếng Đức, giúp cho học viên có thể tự tìm hiểu thông tin và tra cứu từ mới, tăng khả năng thuyết trình nói tiếng Đức	Verbesserung der Schreibfertigkeit in Deutsch, Kursteilnehmern helfen, Informationen selbst zu recherchieren und neue Wörter zu wiederholen, Verbesserung der Sprech- und Präsentationsfertigkeit in Deutsch
H5	chủ động về thời gian, làm việc nhóm tốt, hỗ trợ tốt các kiến thức đã học	zeitflexibel, gute Gruppenarbeit, gute Unterstützung der gelernten Kenntnisse
H7*	có thể học bất kỳ lúc nào và ở bất kỳ đâu chỉ cần có wifi, có sự sắp xếp ngư pháp, từ vựng và kiến thức khá khoa học, kết nối trực tiếp với cộng đồng những người học tiếng Đức trên thế giới	kann irgendwann und irgendwo/zeit- und ortsunabhängig mit W-LAN lerne, übersichtliche Gestaltung der Grammatik, des Wortschatzes und der Kenntnisse, unmittelbarer Kontakt mit der Community der weltweiten Deutschlernenden
H8	thời gian linh động, bổ sung kiến thức	zeitflexibel, Kenntnisse ergänzen
H10*	có nhiều bài tập củng cố kiến thức, tạo môi trường làm việc nhóm, tăng khả năng thuyết trình và kỹ năng viết	viele Übungen zur Wiederholung, Umgebung zur Gruppenarbeit ermöglichen, Verbesserung der Präsentationskompetenz
H11	gây hứng thú cho người tham gia, liên kết mọi người hoạt động nhóm, có thể thay đổi thời gian biểu phù hợp với khóa học	Kursteilnehmern Spaß machen, Menschen zur Gruppenarbeit verbinden, adaptierbarer Stundenplan mit dem Kurs
H12*	làm quen với việc học tiếng Đức trên máy tính, tạo môi trường, cơ hội giao tiếp với những người cùng học tiếng Đức, rèn luyện thêm các kỹ năng nghe nói đọc viết và làm việc nhóm	mit dem Deutschlernen am Computer kennen lernen, Erstellen der Umgebung und Kommunikationsmöglichkeiten mit anderen Deutschlernenden, zusätzliches Training der Hör-, Sprech-, Lese-, Schreibfertigkeit und Teamfähigkeit
H13	giúp tiếp cận với mọi người, tăng khả năng sử dụng internet, thúc đẩy quá trình học	behilflich mit den Anderen in Kontakt zu kommen, Verbesserung der Fertigkeit, mit Internet umzugehen,
B3*	chủ động thời gian, khối lượng bài tập, môi trường giao tiếp với người Đức, trực quan, có hứng thú hơn	zeitflexibel, flexibler Umgang mit den Aufgaben Kommunikationsmöglichkeiten mit Deutschen, mehr Spaß
B7*	trao đổi, thảo luận nhóm	Austausch und Diskussion im Team
B19*	keine Angabe	k. A.
B18*	làm Wiki rất thú vị, phát triển các kỹ năng, tự tin hơn khi nói	Bearbeitung der Wiki-Aufgabe ist sehr interessant, Entwicklung der Fertigkeiten, selbstbewusster beim Sprechen
B13	có thể luyện kỹ năng nghe, làm việc theo nhóm, thuyết trình bằng tiếng Đức	Möglichkeiten zum Training der Hörfertigkeit, zur Teamarbeit, zur Präsentation auf Deutsch

B9	có thể tự học vào tùy lúc, tùy nơi, sử dụng các trang web tìm kiếm bằng tiếng Đức tốt hơn, hiểu biết thêm nhiều kiến thức xã hội	zeits- und ortsunabhängiges Lernen, bessere Recherchefähigkeit in deutschsprachigen Webseiten, mehr über Soziales wissen
B6*	có bài tập tương ứng với chương trình học trên lớp, có lời giải và đáp án nhanh, nâng cao kiến thức	mit den Lerninhalten des Präsenzunterrichts abgestimmte Übungen, mit Feedback und schneller Lösung, Kenntnisse verbessern
B15	vẫn còn bỡ ngỡ khi lần đầu sử dụng, có nhiều bài tập không hiểu	noch ungewohnt beim ersten Gebrauch, konnte viele Übungen nicht verstehen
B8*	nhiều lúc không đăng nhập được, vẫn bỡ ngỡ	konnte ab und zu nicht einloggen, noch ungewohnt/fremd
B2*	sự cố mạng, sắp xếp thời gian	Internetkabel-Defekt, Zeitmanagement
B17	tốc độ mạng, làm theo chỉ dẫn bằng tiếng Đức	Internetanschlussgeschwindigkeit, deutsche Arbeitsanleitung
B11*	kết nối internet	Internetanschluss
B16	không có máy để online	keinen Computer, um online zu sein

* Probanden der Gruppe W14

Anhang 11: Notizen der Gruppe W in den Evaluationsbögen zu den drei größten/wichtigsten Schwierigkeiten

P8*	không sắp xếp được thời gian tự học, nhiều khi cảm thấy nhàm chán vì bài tập trên trang web khá giống với trong sách	die Zeit zum Selbstlernen nicht organisieren/managen, manchmal fühle ich langweilig, weil die Übungen auf der Lernplattform fast ähnlich wie im Buch sind.
P9*	nhiều từ mới	viele neue Wörter
P11*	lúc đầu chưa hiểu về giao diện, phần mein community thấy phức tạp, không up được tệp, không copy paste được	am Anfang das Layout nicht verstanden, das Teil „Mein Community“ kompliziert finden, keine Datei hochladen können, nicht kopieren und hinzufügen können
P12	cách sử dụng hơi khó, gặp khá nhiều từ mới trên trang web, sắp xếp thời gian và địa điểm để có thể sử dụng mạng để truy cập	die Bedienung ist etwas schwierig, viele neue Wörter auf der Lernplattform, Zeit- und Ortsmanagement zum Internetzugang
H5	phụ thuộc vào internet, giao tiếp với nhóm gặp khó khăn	vom Internet abhängig, Schwierigkeit bei der Kommunikation mit der Gruppe
H7*	vẫn chưa quen lắm, gặp chút khó khăn với trang web, file bài nhiều khi không mở được	noch nicht wirklich eingewöhnt, etwas Schwierigkeit mit der Webseite, Übungsdateien lassen sich nicht öffnen
H8	không làm được bài tập, không mở được file bài tập, không có thời gian, hay bị sao nhãng khi lên mạng	keine Übungen machen konnten und keine Übungsdateien öffnen konnten, keine Zeit, abgelenkt im Netz
H10*	không tải được một số bài tập, gửi bài viết đi rồi và không biết là đã được chưa, đôi khi không hiểu hết phần bài tập yêu cầu	einige Übungen nicht herunterladen, es ist nicht klar, ob Schreibtexte schon geschickt wurden, manchmal habe ich Arbeitsanweisung nicht komplett verstanden
H11	không biết vào trang web, không hiểu biểu tượng	nicht wissen, auf die Lernplattform einzuloggen, Symbole nicht verstehen,
H12*	chưa quen với việc làm việc bằng giao diện tiếng Đức, thỉnh thoảng còn gặp trục trặc trong việc gửi bài	noch nicht gewohnt, mit dem deutschsprachigen Layout zu arbeiten, manchmal Schwierigkeit hatten, (Schreib-)texte zu schicken,
H13	chưa quen sử dụng giao diện tiếng Đức, nhiều khó khăn tìm kiếm thông tin, tốc độ xử lí có lúc bị chậm	noch nicht gewohnt, mit dem deutschsprachigen Layout zu arbeiten, viele Schwierigkeiten bei der Informationsrecherche, die Verarbeitungs-geschwindigkeit ist noch langsam
B3*	giao diện chưa thuyết phục, vừa thiếu vừa thừa	das Layout ist nicht überzeugend, sowohl mangelhaft als auch überflüssig
B7*	mạng chậm	langsame Netzgeschwindigkeit
B19	không thể lên mạng thường xuyên, vốn từ mới không nhiều nên một số điều không hiểu	konnte nicht ständig/häufig online sein, wegen des beschränkten Wortschatzes sind einiges nicht verständlich
B18*	rất ít thời gian (em phải ôn thi B1, nấu ăn, dọn nhà), mạng schlecht, các bài tập không thú vị	wenig (Frei-)Zeit (ich muss für die B1-Prüfung lernen, kochen, aufräumen), schlechter Internetanschluss, Übungen sind nicht interessant
B13*	không có thời gian, post bài lên Wiki hay bị mất ảnh, không có hứng khởi	keine Zeit, beim Hochladen auf Wiki sind Fotos oft verschwunden, keine Lust
B9	mạng chậm, nhiều mục quá, gây rối mắt, do là trang web tự học nên nhiều khi có tư tưởng lười	langsame Netzgeschwindigkeit, viel auf dem (Navigations-)Menü, unübersichtlich, aufgrund der Webseite zum Selbstlernen ist es deswegen eher faul
B6*	có nội dung chưa hiểu, khó sử dụng, nhiều lúc không vào được do mạng kém	viele Inhalte nicht verstehen, schwierig zu bedienen, manchmal war es nicht möglich, aufgrund des langsamen Internetanschlusses einzuloggen
B15	vẫn còn bỡ ngỡ khi lần đầu sử dụng, có nhiều bài tập không hiểu	noch ungewohnt bei dem ersten Umgang, viele Übungen sind noch nicht verstanden
B8*	nhiều lúc không đăng nhập được, vẫn bỡ ngỡ	ab und zu ist Einloggen nicht möglich, noch ungewohnt
B2*	sự cố mạng, sắp xếp thời gian	Internetdefekt, Zeitmanagement
B17	tốc độ mạng, làm theo chỉ dẫn bằng tiếng Đức	Netzgeschwindigkeit, Anweisung auf Deutsch, Internetanschluss
B11*	kết nối internet	Internetanschluss
B16	không có máy để online	keinen Computer/Laptop haben, online zu sein

* Probanden der Gruppe W14

Anhang 12: Zusammenstellung der Notizen zu drei wichtigen Potenzialen und zu drei großen Schwierigkeiten nach Probanden (vietnamesisch) (Gruppe I vs. Gruppe W14)

Potenziale	Schwierigkeiten
Gruppe I	
IP7: dễ dàng tìm tài liệu hơn, hiệu quả trong việc ôn tập lại các kiến thức trên lớp, tiết kiệm thời gian công sức	keine
IP10: bài tập sát với bài học trên lớp để tìm được bài tập và có nhiều bài tập, nâng cao khả năng tự học	đôi khi không hiểu hết yêu cầu của bài tập, phần video che mất phần bài làm
IH9: chủ động, ôn lại bài bằng việc làm bài tập, có thời gian đầu tư hơn, có thể sửa lại các bài tập bắt buộc	không đánh được các kí tự có umlaut và ss, sợ xóa/sửa nhầm wiki của bạn khác, window pop-up bé quá, nếu mở thêm cửa sổ text, video che hết câu hỏi - khó khăn
IB1: được luyện thêm nhiều bài tập, phát triển các kỹ năng, có cơ hội giao lưu với các bạn học tiếng Đức trên toàn thế giới	vấn đề về sử dụng internet, đôi khi cảm thấy vẫn còn chán nản, ít bài tập
IB4: làm việc nhóm hiệu quả, luyện kỹ năng nghe, luyện bài tập viết cùng giáo viên online	nhiều thao tác khó, không thực hiện được, không hiểu tất cả từ ngữ trên trang web
IB5: được luyện tập lại những kiến thức đã học và mở rộng thêm kiến thức, có nhiều bài tập nghe rất có ích cho tôi, các bài tập đa dạng, dễ tìm kiếm nên việc học và luyện tập tiếng Đức có hiệu quả hơn	một số thao tác còn khó, không hiểu hết tất cả nội dung trên trang web, một số kết nối hơi phức tạp
IB10: nhanh tiện, tự giác chủ động thời gian học, luyện tập thêm	phần nghe không có phần chữa bài, các phần khác có kết quả nhưng có giải thích lí do
IB12: nhiều bài tập nghe và nói, có giáo viên online, học trên trang web hỗ trợ đỡ căng thẳng hơn học với sách vở	bài tập video thường xuyên load rất chậm
Gruppe W14	
WP8: nắm chắc hơn về những vấn đề đã học trên lớp, nâng cao khả năng làm việc nhóm, rèn luyện kỹ năng viết	không sắp xếp được thời gian tự học, nhiều khi cảm thấy nhàm chán vì bài tập trên trang web khá giống với trong sách
WP9: thời gian linh hoạt, bài tập đa dạng, thiết kế web dễ sử dụng	nhiều từ mới
WP11: củng cố lại kiến thức đã học, luyện kỹ năng viết, tăng cường khả năng tự học	lúc đầu chưa hiểu về giao diện, phần mein community thấy phức tạp, không up được tệp, không copy paste được
WH7: có thể học bất kì lúc nào và ở bất kì đâu chỉ cần có wifi, có sự sắp xếp ngr pháp, từ vựng và kiến thức khá khoa học, kết nối trực tiếp với cộng đồng những người học tiếng Đức trên thế giới	vẫn chưa quen lắm, gặp chút khó khăn với trang web, file bài nhiều khi không mở được
WH10: có nhiều bài tập củng cố kiến thức, tạo môi trường làm việc nhóm, tăng khả năng thuyết trình và kỹ năng viết	không tải được một số bài tập, gửi bài viết đi rồi và không biết là đã được chưa, đôi khi không hiểu hết phần bài tập yêu cầu
WH12: làm quen với việc học tiếng Đức trên máy tính, tạo môi trường, cơ hội giao tiếp với những người cùng học tiếng Đức, rèn luyện thêm các kỹ năng nghe nói đọc viết và làm việc nhóm	chưa quen với việc làm việc bằng giao diện tiếng Đức, thỉnh thoảng còn gặp trục trặc trong việc gửi bài
WB3: chủ động thời gian, khối lượng bài tập, môi trường giao tiếp với người Đức, trực quan, có hứng thú hơn	giao diện chưa thuyết phục, vừa thiếu vừa thừa
WB7: trao đổi, thảo luận nhóm	mạng chậm
WB18: làm Wiki rất thú vị, phát triển các kỹ năng, tự tin hơn khi nói	rất ít thời gian (em phải ôn thi B1, nấu ăn, dọn nhà), mạng schlecht, các bài tập không thú vị
WB13: có thể luyện kỹ năng nghe, làm việc theo nhóm, thuyết trình bằng tiếng Đức	không có thời gian, post bài lên Wiki hay bị mất ảnh, không có hứng khởi
WB6: có bài tập tương ứng với chương trình học trên lớp, có lời giải và đáp án nhanh, nâng cao kiến thức	có nội dung chưa hiểu, khó sử dụng, nhiều lúc không vào được do mạng kém
WB8: nâng cao kiến thức, nâng cao từ vựng, biết cách sử dụng trang web	nhiều lúc không đăng nhập được, vẫn bỏ ngỡ
WB2: nhanh, nhiều dạng bài tập	sự cố mạng, sắp xếp thời gian
WB11: tự tin khi thuyết trình, khả năng viết bài, tăng khả năng làm việc nhóm	kết nối internet

Anhang 13: Zusammenstellung der Notizen zu drei wichtigen Potenzialen und zu drei großen Schwierigkeiten nach Dimensionen (vietnamesisch) (Gruppe I vs. Gruppe W)

Gruppe I	Gruppe W
POTENZIALE	
<p>pädagogisch hiệu quả trong việc ôn tập lại các kiến thức trên lớp luyện tập tiếng Đức có hiệu quả hơn</p> <p>được luyện tập lại những kiến thức đã học và mở rộng thêm kiến thức, được luyện thêm nhiều bài tập luyện tập thêm ôn lại bài bằng việc làm bài tập</p> <p>phát triển các kỹ năng, luyện kỹ năng nghe, có nhiều bài tập nghe rất có ích cho tôi, nhiều bài tập nghe và nói, luyện bài tập viết cùng giáo viên online</p> <p>bài tập sát với bài học trên lớp để tìm được bài tập và có nhiều bài tập, các bài tập đa dạng, dễ tìm kiếm học trên trang web hỗ trợ đỡ căng thẳng hơn học với sách vở có giáo viên online</p> <p>có cơ hội giao lưu với các bạn học tiếng Đức trên toàn thế giới</p> <p>làm việc nhóm hiệu quả</p> <p>nâng cao khả năng tự học</p> <p>ökonomisch/technisch dễ dàng tìm tài liệu hơn, dễ tìm kiếm, dễ tìm kiếm nhanh tiện, tiết kiệm thời gian công sức chủ động, có thời gian đầu tư hơn, tự giác chủ động thời gian học có thể sửa lại các bài tập bất buộc</p>	<p>pädagogisch nắm chắc hơn về những vấn đề đã học trên lớp, củng cố lại kiến thức đã học, nâng cao kiến thức nâng cao kiến thức có nhiều bài tập củng cố kiến thức</p> <p>nâng cao từ vựng, phát triển các kỹ năng rèn luyện kỹ năng viết có thể luyện kỹ năng nghe, luyện kỹ năng viết, rèn luyện thêm các kỹ năng nghe nói đọc viết tăng khả năng thuyết trình và kỹ năng viết tự tin khi thuyết trình, khả năng viết bài, làm Wiki rất thú vị, tự tin hơn khi nói thuyết trình bằng tiếng Đức</p> <p>có bài tập tương ứng với chương trình học trên lớp có lời giải và đáp án nhanh, bài tập đa dạng, nhiều dạng bài tập</p> <p>kết nối trực tiếp với cộng đồng những người học tiếng Đức trên thế giới tạo môi trường, cơ hội giao tiếp với những người cùng học tiếng Đức, môi trường giao tiếp với người Đức</p> <p>nâng cao khả năng làm việc nhóm tạo môi trường làm việc nhóm tăng khả năng làm việc nhóm trao đổi, thảo luận nhóm làm việc theo nhóm, rèn luyện thêm làm việc nhóm tăng cường khả năng tự học làm quen với việc học tiếng Đức trên máy tính biết cách sử dụng trang web</p> <p>ökonomisch/technisch nhanh, có thể học bất kỳ lúc nào và ở bất kỳ đâu chỉ cần có wifi. thời gian linh hoạt, chủ động thời gian, khối lượng bài tập, trực quan, có hứng thú hơn có sự sắp xếp ngữ pháp, từ vựng và kiến thức khá khoa học thiết kế web dễ sử dụng</p>
SCHWIERIGKEITEN	
<p>pädagogisch đôi khi không hiểu hết yêu cầu của bài tập,</p> <p>ít bài tập phần nghe không có phần chữa bài, các phần khác có kết quả nhưng không có giải thích lý do</p>	<p>pädagogisch đôi khi không hiểu hết phần bài tập yêu cầu nhiều từ mới</p>

<p>đôi khi cảm thấy vẫn còn chán nản,</p> <p>technisch không hiểu tất cả từ ngữ trên trang web không hiểu hết tất cả nội dung trên trang web</p> <p>nhiều thao tác khó, không thực hiện được, một số thao tác còn khó, một số kết nối hơi phức tạp</p> <p>phần video che mất phần bài làm video che hết câu hỏi không đánh được các kí tự có umlaut và ss, sợ xóa/sửa nhầm wiki của bạn khác, window pop-up bé quá nếu mở thêm cửa sổ text</p> <p>vấn đề về sử dụng internet, bài tập video thường xuyên load rất chậm</p>	<p>các bài tập không thú vị nhiều khi cảm thấy nhàm chán vì bài tập trên trang web khá giống với trong sách phần mein community thấy phức tạp không có hứng khởi</p> <p>technisch chưa quen với việc làm việc bằng giao diện tiếng Đức lúc đầu chưa hiểu về giao diện, có nội dung chưa hiểu,</p> <p>gặp chút khó khăn với trang web, khó sử dụng, vẫn ngỡ vẫn chưa quen lắm,</p> <p>giao diện chưa thuyết phục, vừa thiếu vừa thừa</p> <p>file bài nhiều khi không mở được không tải được một số bài tập, gửi bài viết đi rồi và không biết là đã được chưa, thỉnh thoảng còn gặp trục trặc trong việc gửi bài không up được tệp, không copy paste được post bài lên Wiki hay bị mất ảnh,</p> <p>mạng chậm kết nối internet sự cố mạng, nhiều lúc không vào được do mạng kém mạng schlecht, nhiều lúc không đăng nhập được,</p> <p>persönlich không có thời gian không sắp xếp được thời gian tự học, sắp xếp thời gian rất ít thời gian (em phải ôn thi B1, nấu ăn, dọn nhà),</p>
--	---

Anhang 14: Zusammenstellung der Notizen zu drei wichtigen Potenzialen und zu drei großen Schwierigkeiten nach Dimensionen (Deutsch)

Gruppe I	Gruppe W
POTENZIALE	
<p>pädagogisch effektiv bei der Wiederholung (2 Nennungen) Sprachliche Fertigkeiten (4 Nennungen) zusätzliches Üben, Wiederholen und Erweitern (4Nennungen)</p> <p>Abstimmung und Kombination mit dem Präsenzunterricht (1 Nennung) vielfältig (2 Nennungen) motiviert, Spaß (1 Nennung)</p> <p>Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten (1 Nennung)</p> <p>kooperatives Lernen (1Nennung) Selbstlernkompetenzen (1Nennung)</p> <p>Online-Tutor (1Nennung)</p> <p>ökonomisch/technisch praktisch, schnell zugänglich (5 Nennungen) zeitlich flexibel (4Nennungen)</p>	<p>pädagogisch effektiv bei der Wiederholung, (3 Nennungen) Sprachliche Fertigkeiten und Lernbereiche trainieren (10Nennungen)</p> <p>Abstimmung und Kombination mit dem Präsenzunterricht (1 Nennung) vielfältig (2 Nennungen) Feedback (1 Nennung)</p> <p>Erweiterung der Kommunikations-und Kooperationsmöglichkeiten (3 Nennungen)</p> <p>kooperatives Lernen (6Nennungen) Selbstlernkompetenzen (1Nennung) Medienkompetenz (2Nennungen)</p> <p>ökonomisch/technisch schnell (1 Nennung) zeitlich u. örtlich flexibel (3 Nennungen) lebendig, mehr Spaß (1 Nennung) übersichtliche Gestaltung von Grammatik, Wortschatz und Kenntnissen (1 Nennung) benutzerfreundliche Webgestaltung(1 Nennung)</p>
SCHWIERIGKEITEN	
<p>pädagogisch (4 Nennungen) unverständliche Aufgabenstellung (1 Nennung)</p> <p>Anzahl der Aufgaben (1 Nennung) Qualität der Aufgaben: langweilig (1 Nennung) problematisches Feedback (1 Nennung)</p> <p>technisch (12 Nennungen) einsprachige Arbeitssprache (2 Nennungen) komplexe Ausführung der Funktionen (3 Nennungen)</p> <p>einzelne Probleme mit Funktions/Tools (5 Nennungen)</p> <p>langsamer Internetanschluss (2 Nennungen)</p>	<p>pädagogisch (5 Nennungen) unverständliche Aufgabenstellung (1 Nennung) viele neue Wörter (1 Nennung) Qualität der Aufgaben: langweilig, keine Lust (2 Nennungen) komplexe Community (1 Nennung)</p> <p>technisch (15 Nennungen) einsprachige Arbeitssprache (2 Nennungen) komplexe Ausführung der Funktionen (3 Nennungen) problematisches Layout (1 Nennung) einzelne Probleme mit Funktions/Tools (7 Nennungen)</p> <p>langsamer Internetanschluss (2 Nennungen)</p> <p>persönlich keine Zeit (3 Nennungen)</p>

Anhang 15: Umgang mit Wiki-Aufgabe

Proband	1. Wiki-Aufgabe: Weimar-Projekt ³⁴²	2. Wiki-Aufgabe „Feste“ ³⁴³	Mit wem?
IP7	Herzogin-Anna-Anna-Bibliothek-Besichtigung	Ostern	WP11
IP10	Liszt-Haus	Geburtstag	WP8
IH9	Goethes Wohnhaus	X	WH10
IB1	Das Goethe Gartenhaus	Weihnachten	WB13
IB4	Schloss Belvedere	Tet-Fest	IB12
IB5	Goethe National Museum	Todestag der Hung Koenig [sic]	WB2 und B19
IB12	Schloss Belvedere	Tet-Fest	IB4
IB10	X	Halloween	WB3 (B20)

1. Wiki-Aufgabe: Weimar-Projekt ³⁴⁴		2. Wiki-Aufgabe „Feste“ ³⁴⁵	
<i>Probanden</i>	<i>Wiki-Beiträge</i>	<i>Probanden</i>	<i>Wiki-Beiträge</i>
IP7 und WP11	Herzogin-Anna-Anna-Bibliothek-Besichtigung	IP7 und WP11	Ostern
IP10 und WP8	Liszt-Haus	IP10 und WP8	Geburtstag
P5 und P6	Goethes Gartenhaus	P6	Weihnachten
		P12	Valentinstag
IH9 und WH10	Goethe-Wohnhaus		
H6 und H7	Bauhaus-Universität	H6 und H7	Oktoberfest
H2 und H5	Goethe Nationalmuseum	H2, H5 und H4	Halloween
		H8	Ostern
IB4 und IB12	Schloss Belvedere	IB4 und IB12	Tet-Fest
WB3	Weimarer Stadtschloss	WB3, IB10, B16	Halloween
WB6 und B15	Deutsches Nationaltheater Weimar	WB6 und WB15	Sommerwerft-Theaterfestival am Fluss
WB7, B14, B20	Goethe Wohnhaus	B7 und B14	Tet-Fest in Vietnam
WB8 und B9	Bauhaus Museum Weimar	B8 und B9	Karneval
IB1 und WB13	Das Goethe Gartenhaus	IB1 und WB13	Weihnachten
WB11 und WB18	Anna Amalia Bibliothek	WB11 und WB18	Valentinstag
WB2, IB5, B19	Goethe National Museum	WB2, IB5, B19	Todestag der Hung Koenig
B17	Liszts Haus	B17	Oktoberfest

³⁴² 1. Wiki-Aufgabe: Besichtigung der Stadt „Weimar“ in der Einheit 08 „Kultur erleben“)

³⁴³ 2. Wiki-Aufgabe: „Feste in deutschsprachigen Ländern (und in Vietnam)“ in der Einheit 10 „Feste und Geschenke“

³⁴⁴ 1. Wiki-Aufgabe: Besichtigung der Stadt „Weimar“ in der Einheit 08 „Kultur erleben“

³⁴⁵ 2. Wiki-Aufgabe: „Feste in deutschsprachigen Ländern und in Vietnam“ in der Einheit 10 „Feste und Geschenke“

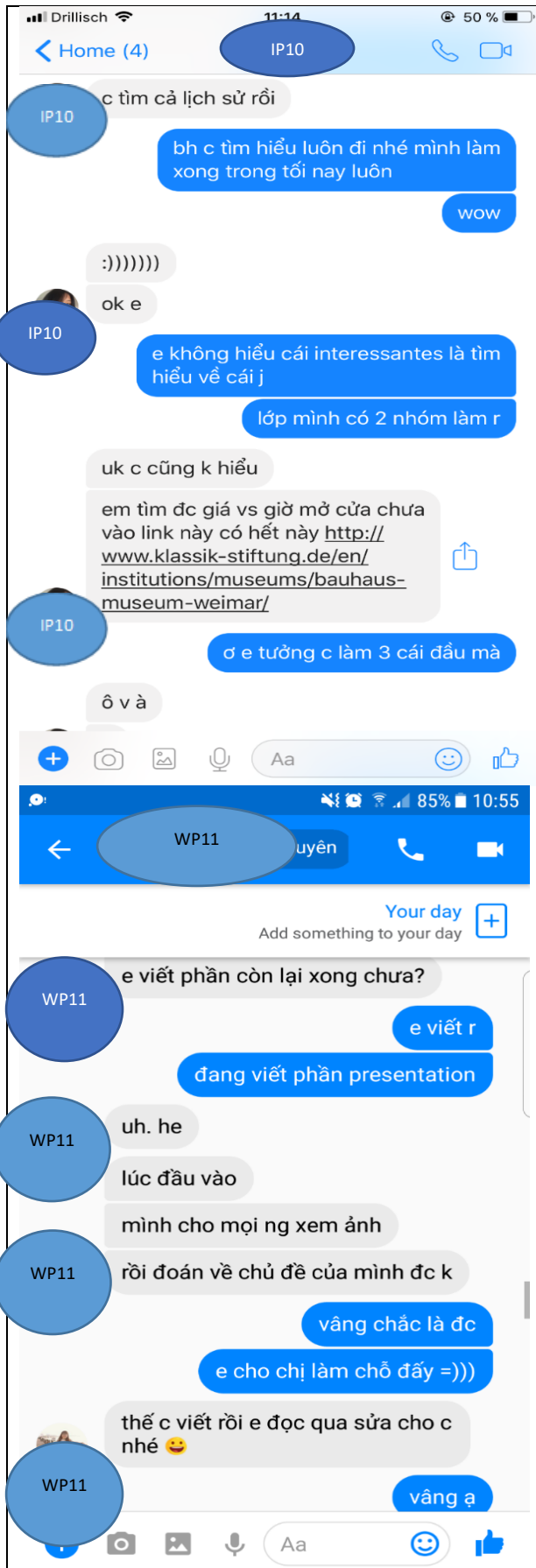
Anhang 16: Heterogenität der Arbeitsgruppen der aktiven KTN (Gruppe I)

Selbstschatzung der KTN im Evaluationsbogen	IP7 und WP11	IP10 und WP8	IH9 und WH10	IB1 und WB13	IB4 und IB12	IB5 und WB2 (B19)	IB10 und WB3 (B20)
Deutschkenntnisse (mindestens gut)	GR, SPR, LV, PHO	keine Fertigkeiten	keine Fertigkeiten	SPR HV PHO	PHO	keine Fertigkeiten	WS, LV, HV, SPR, SCR, GR, PHO
	keine Fertigkeiten	PHO WS GR	keine Fertigkeiten	keine Fertigkeiten	LV SCHR PHO GR	PHO GR	keine Fertigkeiten
Kooperatives Lernen	durchschnittlich durchschnittlich	keine Angabe durchschnittlich	durchschnittlich durchschnittlich	gut gut	gut gut	durchschnittlich gut	gut gut
Selbstlernen	gut durchschnittlich	durchschnittlich gut	gut durchschnittlich	gut gut	durchschnittlich durchschnittlich	durchschnittlich gut	gut durchschnittlich
Computerkenntnisse (mindestens gut)	computer, word, lernsoftware internetrecherche	internetrecherche, computer, word präsentationssoftwar e	bearbeitungssoftware , internetrecherche. computer	internetrecherche computer lernsoftware word	internetrecherche, computer, word, lernsoftware präsentationssoftwar e	präsentationssoftwar e internetrecherche word	internetrecherche
	internetrecherche word	internetrecherche word, computer lernsoftware	lernsoftware word präsentationssoftwar e, internetrecherche	internetrecherche computer lernsoftware word	lernsoftware bearbeitungssoftware internetrecherche word	internetrecherche computer lernsoftware präsentationssoftwar e word	lernsoftware präsentationssoftwar e internetrecherche word computer bearbeitungssoftware
Schwierigkeiten mit dem Online-FLS	Ja Ja	Ja Ja	Ja Ja	Ja Ja	Ja Ja	Ja Ja	Ja Ja
Erfahrung mit Online-Lernen	web, web fs, online übungen, tondatei, apps, soziale netzwerke web fs: Webseiten zum Fremdsprachen- lernen	online übungen, web fs, soziale netzwerke	web online übungen community tondatei apps evorlesung online videos soziale netzwerke sonstiges - filme, musik, game	online videos, facebook twitter, web, web fs, online übungen apps	apps	web community web fs youtube facebook twitter	online übungen tondatei web online videos facebook twitter
	web, web fs, online übungen, online videos, tondatei, apps, soziale netzwerke	tondatei, apps, web fs, online videos	web apps web fs evorlesung soziale onlienvideos soziale netzwerke	web web fs online übung online videos tondatei facebook twitter apps	app online videos facebook	online übungen community tontdatei web fs facebook apps	web tondatei apps online videos facebook twitter
Zufriedenheit mit dem FLS	Ja Ja	Nein Ja	Ja Ja	Ja Ja	Nein Ja/Nein	Ja Ja/Nein	Ja Nein
Mediennutzung (mindestens einmal pro Woche)	youtube, facebook, twitter, apps, email, hochladen und herunterladen, chat, podcast	voicechat youtube hochladen herunterladen facebook, email	email youtube hochladen und herunterladen facebook twitter apps voicechat blog podcast	youtube facebook hochladen und herunterladen email voicechat forum podcast apps	youtube facebook, twitter, apps; hochladen und herunterladen, chat, podcast	email voicechat forum youtube facebook hochladen und herunterladen lernplattform	youtube hochladen und herunterladen facebook podcast email forum

	chat facebook forum voicechat und twitter	youtube apps, email podcast, hochladen herunterladen	apps, hochladen und herunterladen facebook, email voicechat forum	youtube, hochladen und herunterladen voicechat youtube	hochladen und herunterladen, email voicechat youtube	youtube hochladen und herunterladen facebook podcast email forum twitter	youtube hochladen chat blog youtube facebook voicechat apps email	chat youtube facebook apps blog forum hochladen und herunterladen voicechat	email youtube hochladen und herunterladen facebook apps chat voicechat mindmap
Ziel/Motivation	Ich will meine vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben verbessern.	Ich verfüge mich über genügende Sprachkenntnisse, um das Lernen auf dem Niveau B1 fortzusetzen.	das Niveau A2.2 erfolgreich abschließen, Wortschatz und Grammatik verbessern	Am Ende des Kurses meine Sprachfertigkeiten auf dem Niveau [A2] entsprechend beherrschen	die Sprachprüfungen B1 und B2 bestehen, um die Voraussetzungen für das Studium in Deutschland zu erfüllen; die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben gut beherrschen	Deutsch gut hören, sprechen und gebrauchen, um für das zukünftige Studium zu verwenden.	A2-Prüfung bestehen		
	Teilnahmebestätigung "good success"	Verbesserung der Hör-, Sprech-, Lese und Schreibfertigkeit, Wortschatzerweiterung, Beherrschung der Grammatik	B1-Prüfung mit gutem Ergebnis bestehen und mehr über eine Fremdsprache [Deutsch] wissen	muss gut hören und sprechen (bzw. kommunizieren)	die im Kurs vermittelten Kenntnisse gut beherrschen, um das Lernen auf dem Niveau B1 fortzusetzen	alle vier noch keine Sprachfertigkeiten des Deutschen verbessern			

GR: Grammatik
HV: Hörverstehen
LK: Landeskunde
LV: Leseverstehen
PHO: Phonetik
SCR: Schreiben
SPR: Sprechen
WS: Wortschatz

Anhang 17: Beispiele für Chatauszüge
 IP7 und WP11, IP10 und WP8, IB10 und WB3



IP10: Ich habe schon über „Geschichte“ recherchiert

WP8: Nun machst du das gleich, ja, wir werden heute Abend fertig machen. Wow.

IP10: :)))))))). Ok.

WP8: Ich habe nicht verstanden, was wir bei „Interessantes“ suchen [bzw. recherchieren] müssen. In unserer Klasse sind zwei Gruppen schon fertig.

IP10: Ja, ich habe auch nicht verstanden. Hast du schon Preis und Öffnungszeiten gefunden? In diesem Link gibt es alles. (IP 10 gibt den Link an).

WP8: Ach, ich dachte, du machst die ersten drei [Inhaltspunkte].

WP11: Hast du den Rest schon fertig geschrieben?

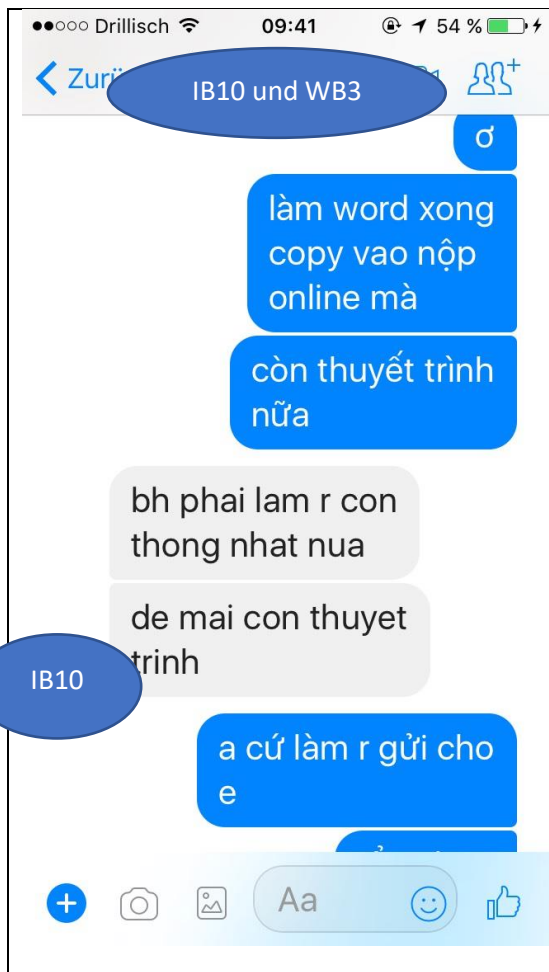
IP7: Ich habe schon geschrieben. Ich schreibe gerade den Präsentationsteil.

WP11: Uh. Am Anfang werden wir Leuten Fotos zeigen und dann müssen sie unser Thema raten, ist es so ok?

IP7: Ja, wahrscheinlich ist es in Ordnung. Ich kann dir das machen lassen :)))

WP11: Dann schreibe ich [meinen Teil] und du korrigierst ihn, ja?

OP7: Ja.



WB3: Ach. Mach alles in Word und kopiert und gib das online ab. Und noch präsentieren.

IB10: Jetzt müssen wir machen und uns einigen, damit wir morgen präsentieren.

WB3: Du machst das fertig und schicke es mir.

Anhang 18: Auflisten von Forum-Beiträgen

1. Forum-Aufgabe: FORUM: DAS LEBEN AUF DEM LAND - VOR- UND NACHTEILE UND EIGENE MEINUNG AUSDRÜCKEN

Mögen Sie lieber das Leben auf dem Land oder in der Stadt? Klicken Sie unten auf "Neues Thema hinzufügen" und schreiben da die Vor- und Nachteile, die für Sie wichtig sind. Danach klicken Sie auf "Beitrag absenden", damit die anderen Teilnehmerinnen Ihren Beitrag lesen und kommentieren können.

1. Lesen Sie die Beiträge in diesem Forum und klicken Sie unten rechts auf "Antworten".
2. Antworten Sie auf die anderen Beiträge und schreiben Sie Ihre Meinung.

seine Meinung ausdrücken

Ich finde (auch/nicht), dass .. / Ich meine (auch/nicht), dass ... / Ich glaube (auch/nicht), dass ... / Ich denke (auch/nicht), dass ...

Es ist (nicht) richtig, dass ... / Es ist für mich (nicht) wichtig, dass...

Ich hoffe, dass ...

... stört/stören mich (nicht) / ist für mich (k)ein Problem.

Vor- und Nachteile nennen

Ich lebe lieber / Ich finde es schöner auf dem Land / in der Stadt, weil ...

Ein Vorteil/Nachteil ist, dass ...

Für mich ist es (un)wichtig, dass ...

P11:

Ich finde es schön, weil es in der Stadt viele Vorteile gibt. Ein Vorteil ist, dass Leben in der Stadt modern und interessant ist. Es gibt viele Sehenswürdigkeiten und Einkaufszentrum. In der Stadt haben Menschen gute Lebensbedingungen. Ich kann jeden Abend ins Kino mit meinem Freunde gehen. Ein Nachteil ist viele Konkurrenten, trotzdem möchte lieber ich in der Stadt wohnen, weil es Chancen für gute Jobs gibt. Für mich es wichtig, dass Leben Heiterkeiten hat.

Mittwoch, 7. Januar 2015, 14:24 - Donnerstag, 8. Januar 2015, 16:17

G: Hallo Ich bin G haha 😊

Ich finde es schöner in der Stadt, weil es sehr modern, interessant und abwechslungsreich ist. In der Stadt kann man alles mögliche kaufen.

T: Hallo G 😊

Ich finde das nicht so wichtig. Ich lebe lieber auf dem Land, weil ich in der Ruhe leben möchte.

Auf dem Land ist die Luft gut und man kann großen Garten haben.

G: Ja, aber auf dem Land es ist zu ruhig. Ich finde es sehr sehr langweilig. In der Stadt gibt es Kinos, Parks, Theater,... z.B In Hanoi gibt es Royal city, Times city, CGV, Wasserpark,... Gibt es sie auf dem Land?

T: Da bin ich anderer Meinung. Auf dem Land ist sehr interessant, ich kann mit Kühe, Hühner, Wasserbüffel,... spielen oder im Feld laufen 😊 (Das Feld ist sehr groß, du kannst den ganzen Tag im Feld laufen 😊)

G: Du bist einsam 😊)) In der Stadt kannst du mit Computers oder Moped oder Autos oder Smartboard... spielen 😊)

T: Nein, ich brauche das nicht 😊).

In der Stadt gibt es zu viele Menschen, zu viel Verkehr, zu Lärm,... Das ist nicht gut für Gesundheit :3

G: Für Gesundheit gibt es Sauna, Gym, Park, Fußgängerzone... in der Stadt 😊))

T: Sicher, aber in der Stadt gibt es schlechte Atmosphäre.

TA: Und auf dem Land ist die Luft sehr frisch. Man kann sich mit Natur entspannen. Leben in der Stadt gibt es nicht !

PN: Aber in der Stadt gibt es auch Parks, Parks sind auch "Natur" 😊. Und man kann einen guten Job in der Stadt finden. 😊

T: Ich kann auf dem Land leben und dann fahre ich zur Arbeitsplatz.

G: Ich funder es nicht gut, weil Petrol teuer ist und deine Moped früher kapput ist

PN: Aber du musst zu viel fahren, das ist nicht gut für Gesundheit und unbequem.

TA: Ja, aber du kannst mit dem Zug oder mit dem Bus fahren. In diese Zeit kannst du Zeitung lesen oder Muzik hören.

NA: Das finde ich nicht gut, weil es zu viel Zeit nimmt. 😞

LT: Das stimmt, aber das Leben in der Stadt ist zu stressig und schmutzig.

PN: Ja, aber wir haben Vereine, Clubs, Kneipen in der Stadt!

PNg: Na und? Ich denke, wir haben sie auch auf dem Land.

TL: Es ist auch gut aber ich denke, dass das Leben auf dem Land ist am besten für die Alten. Ach so natürlich liebst du in der Stadt leben.

In my opinion, ich möchte in der Stadt leben. Haha

2. Forum-Aufgabe: SPIEL: PERSONEN RATEN

Wählen Sie eine bekannte Persönlichkeit und schreiben Sie einen kurzen biografischen Text, ohne den Namen zu nennen. Laden Sie bitte den Text ins Forum hoch oder schreiben einen Forumsbeitrag und die anderen raten, wer diese Persönlichkeit ist.

B5: Das ist ein Mann. Er ist letzte Koenig von Vietnam und er hat sechse Ehefrau.

B1: Das ist ein Mann. Er ist sehr talentiert und er war ersten Praesident in Viet Nam. Er geboren in Nghe An werden.

B3: Apropos Pop, niemand kann ihn übertreffen, mit Tanz und PGesang magische Energie, wurde er für Pop öffnen und machen Millionen Herzschläge

B13: Das ist ein Mann. Er war sehr intelligent. Er starb im Jahr 2011. Er gruendete 1976 Apple. Wer ist das???

B10: Er ist einen behruemte Fussballspieler. Er kommt aus Argentinien. Er hat 4 mal " Golden Ball " gewinnen und er ist nur 1,69m gross. Wer ist er ?

B6: Das ist ein Mann. Als er ein Kind war, studierte er in der Pagode. Er ist der jüngste Weihnachtssterne in Vietnam.

B9: Das ist ein Mann. Er ist ein junger Dichter berühmt in Vietnam. Er hat drei Bücher mit Gedichten veröffentlicht. "Wie viele Menschen gehen durch die Sehnsucht zu vergessen einander ? " ist ein Gedicht, um seinen Namen angebracht.

B12: Das ist eine Frau, die ist die einzige Kaiserin von China

P11: Aaron Yan war bekannter Sänger in Taiwan. Er wurde 1985 in Taiwan geboren. Als er 5 Jahre alt war, wohnte er in Newyork. Gestern studierte er Media in Kultur Universität. Seine Familie gab es 4 Personen. Er hatte eine Schwester. Seine Hobbys waren Musik hören und Basketball spielen. Aaron Yan konnte Klavier, Violone, Flöte und Gitarre spielen. Als er 25 Jahre alt war, war er 1m70 groß. Er war der jüngste Mitglied in Fahrenheit Musikgruppe. Er war mein Idol.

3. Forum-Aufgabe: FORUM: EINEN FILM RATEN

Schreiben Sie eine Filmbeschreibung. Zum Beispiel von Ihrem Lieblingsfilm. Schreiben Sie NICHT den Namen des Films!

1. Klicken Sie auf "Neue Frage hinzufügen"
2. Schreiben Sie die Filmbeschreibung, verraten Sie aber nicht zu viel.
Es ist ein Krimi / Actionfilm / Thriller / Liebesfilm / eine Komödie ...
In dem Film geht es um ...
Der Ort der Handlung ist ... / Der Film spielt in ... /
Das ist ein Film mit ... / von ...
... spielt die ... / die Hauptrolle.
3. Klicken Sie auf "Beitrag absenden".

Lesen Sie die Filmbeschreibungen von anderen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern. Welchen Film beschreiben sie? Raten Sie.

1. Klicken Sie auf "Antworten".
2. Schreiben Sie den Namen des Films.
3. Klicken Sie auf "Beitrag absenden".

Wer die meisten Filme als erste(r) erraten hat, gewinnt.

<p>IB10: (Entschuldigung für Umlaub) Das ist der beste Science - Fictionfilm habe ich schon gesehen. Der Film erzählt über Parfüme. Der Film kommt aus US, Spanien, Frankreich und Deutschland. Der Regisseur von dem heißt Tom Tykwer. Wie heißt den Film ?</p>
<p>IB1: Das ist ein Film von Brad Peyton und sehr berühmt in USA. Es kommt erst in 1997 heraus. Die Schauspieler sind Leonardo DiCaprio und Kate Winslet. Außerdem hat es Billy Zane, Kathy Bates... Jack Dawson ist ein junger Maler. Rose Dewitt ist sehr schön und reich. Sie treffen ins Schiff. Aber eine Katastrophe passiert ins Schiff. Zum Schluss starben Jack.</p>
<p>IB5: Das ist ein bekannter Liebesfilm. Der Film erzählt über Liebesgeschichte von einem Jungen (er ist schlechter Maler) und einer Mädchen (ihre Familie ist sehr reich). Sie treffen sich auf dem Schiff. Das Schiff ist sehr groß und luxuriös. Dann hat das Schiff einen Unfall. Viele Leute sterben. Der Junge stirbt auch, endet ihre Liebe tragisch. Der Regisseur des Films ist James Cameron und der Film hat 2 Hauptrollen. Sie sind Leonardo DiCaprio und Kate Winslet</p>
<p>WB6: Es ist ein Actionfilm aus dem Jahr 2001. Der Film ist am Anfang von dem Seriefilm (7 Folge). In dem Film geht es um Straßenrennen, zwischen Dom und Brian (er ist ein Polizist) Brian liebt Mia. Aber Mia ist Schwester von Dom. In dem Film hat es viele Berühmte Autos: 1970er Dodge Charger R/T, 1970er Chevrolet Chevelle SS, Ferrari F355 F1 Spider, Mazda RX-7,.. Das ist ein Film mit Paul Walker, Vin Diesel, Jordana Brewster,... von Regisseur Rob Cohen. Paul Walker und Vin Diesel spielen die Hauptrollen. Aber Paul Walker starb am 30. November 2013 in Autounfall.</p>
<p>WB3: DU KANNST GLAUBEN NICHTS :) Der Film ist auf die zum Zeitpunkt der letzten Monate des Zweiten Weltkriegs geschehen. Im April 1945, als die Alliierten führten den letzten Angriff auf den Schlachtfeldern Europas, einem kampferprobten Sergeant der US Army Panzerdivision unter dem Namen Wardaddy (Brad Pitt), befahl er ein Panzerzug. Mit dem Unterschied über Waffen und Truppen, zeigt die Charaktere im Film seinen Mut. Es ist kurz, aber die Filmbetrachter Gefühle nicht vergessen kann. - Erscheinungsjahr: 2014 - IMDb: 7.8</p>
<p>IB4: Es ist ein heißer Film von Nguyen Quang Huy.</p>

<p>Son Tung MTP ist die Hauptrolle.</p> <p>Der Ort der Handlung ist Leben von ein berühmter Sänger - Dinh Phong (Son Tung MTP) mit 4 besten Freunden : Sky (Harri Won) - seine Freundin , Ha(Ngo Kien Huy), Bang (Pham Quynh Anh) . Er hat immer ein Traum - ein Konzept für ihn und seine Freunde. Aber , Unglücklich, Dinh Phong hat ein dangerous Krank. Und kein Tablette für sein Krank.. Am Ende, seine Freunde helfen ihm ein Konzept feiern.. Alles Geld - er verdient - er schenkt für Armer Menschen.</p> <p>Der Film ist ein Geschenk für Wanbi Tuan Anh - ein berühmten jungen Sänger aber er hat ein dangerous Krank. Er hat in 2013 gestorben .</p>
<p>IB12: Es ist Komödie von Charlie Nguyễn. Der Ort der Handlung ist Vung Tau. Die Hauptrollen spielen Thái Hòa, Diễm My und Quang Su. Die Nebenrollen spielen sind Huy Khánh, Thu Trang. Drehbuch über Hoi, er ist Gay und sehr reich. Er wohnt in USA. Er fliegt nach VN zurück, denn er möchte eine richtige Liebe. Er liebt Nam (Quang Su) aber Nam liebt Thu Le (Diem My). Am Ende des Film hilft Hoi, Nam und Thu Le verlieben sich.</p>
<p>IP7: Mein Lieblingsfilm ist ein Actionfilm von Jaume Collet-Serra. Der Film wurde im Jahr 2014 veröffentlicht.</p> <p>In dem Film geht es um der Luftmarschall Bill Marks, der auf einem Flug von New York nach London geflogen ist. Er erhält eine Textnachricht von unbekannter Telefonnummer. Der Inhalt der Nachricht ist, dass 150 Millionen Dollar auf ein angegebenes Konto überwiesen werden. Wenn der Antrag nicht durchgeführt ist, ein Passagier alle 20 Minuten getötet wird. Marks muss Schuldige zu finden und die Passagiere schützen.</p> <p>Die Hauptrollen der Film sind Liam Neeson, Julianne Moore, Scott McNairy und Michelle Dockery.</p>
<p>WP9</p> <p>Es ist ein animierter Film, in dem Film geht es um die Geschichte von einem tapferen Prinzessin auf eine Reise mit einem Bergmann gesund aber erst grob, und sein Rentier. Auf dem Weg treffen beide auf den lebendigen Schneemann Olaf. Gehen sie auf der Suche nach Schwester von Anna. Am Ende des Films treffen Prinzessin und ihr Schwester wieder zu. Elsa verspricht, die Tore des Schlosses nie wieder zu schließen und ernennt Kristoff zum offiziellen Eislieferanten von Arendelle. Er und Anna küssen sich und werden ein Paar. Der Film endet mit einem gemeinsamen Eislaufen im Schlosshof.</p> <p>Das ist ein Film von dem Regisseur Chris Buck und Lee</p> <p>Originalsprecher: Kristen Bell, Jonathan Groff, Idina Menzel</p>
<p>P4</p> <p>Mein Lieblingsfilm ist eine US-amerikanische Fantasy-Tragikomödie aus dem Jahr 1990 mit Tim Burton in dem Regisseur. In dem Film geht es um Edward(Johnny Depp)-Ein künstlich erschaffener Mensch. Aber statt Händen hat Edward Apparaturen aus Scheren. Er lebt alleine im Schloss seines Schöpfers, bis eines Tages Peg(Dianne Wiest) das Schloss betritt. Als Peg Edward entdeckt, lädt sie ihn ein, mit ihr zu kommen. So folgt Edward Peg in die Vorstadt. Mit seinen Scherenhänden gestaltet er die wunderbarsten Pflanzenkunstwerke und seine Fähigkeiten als Haarkünstler sind berühmt. Und verliebt sich Edward in PEGs Tochter Kim(Wyona Ryder). Und die Probleme beginnen...</p>
<p>WP8 Es ist ein Liebesfilm. In dem Film geht um eine Reise von einer jungen Frau heißt Sophie, einer alten Frau-Claire und ihrem Enkel-Charlie. Wenn Sophie in Verona (Italia) ist, finden sie ein besondere Haus. Viele Briefe werden an der Wand des Hauses aufgeklebt. Sophie interessiert einen Brief von einer alten Frau. Diese Frau möchte ihren ersten Freund finden. Sophie möchte sie helfen. Dann treffen sie sich und starten eure Reise. Am Ende des Films treffen Frau Claire und ihr Freund wieder zu. Sophie und Charlie verlieben sich. Der Film spielt in der USA und Verona. Das ist ein Film von dem Regisseur-Gary Winick. Amanda Seyfried spielt Sophie. Christopher Egan spielt Charlie.</p>
<p>WP11 Es ist eine Komödie. Der Film ist eine Verfilmung des Unterhaltungsliteratur " 5 Punkt Personal" von Chetan Bhagat Autor. In dem Film geht es um der Geschichte handelt von drei Studenten der Ingenieure: Rancho, Farhan Qureshi, Raju Rastogi, Ihre Fahrt und der Lieblings Rancho & Pia. Der Hauptdarsteller und die Hauptdarstellerin des Film sind Amir Khan und Kareena Kapoor. Der Regisseur des Film ist Rajkumar Hirani. Der Film wird auf dem Welt gespielt. Der Film gefällt mir sehr gut. Ich finde die Musik des Film toll.</p>

Anhang 19: Kommentare in Lernprotokollen von IB5

Aus Lernprotokollen IB5	Einheit 07	Einheit 08	Einheit 09	Einheit 10	Einheit 11
<i>Höraufgaben</i>	Aufgabe: Ueber Unfaelle im Haushalt berichten: Nghe còn kém nên sai nhiều Aufgabe: Video „Ausflug in der Berge“: Bình thường	Aufgabe 8.4: không có khó khăn gì	Über Berufsbiografien und -wünsche sprechen: hoàn thành tốt	Aufgabe.10.6 Video: nghe còn chưa tốt	Aufgabe 11.6: hơi khó nghe nhưng vẫn hoàn thành khá tốt Aufgabe Eine Filmszene verstehen (hoeren) : Không có khó khăn gì với bài nghe này.
<i>Das habe ich erreicht:</i>	học thêm ngữ pháp và từ vựng mới, diễn đạt và đặt câu trôi chảy hơn.	học ngữ pháp „Động từ ở thì quá khứ“, luyện thêm bài nghe nói	kĩ năng nghe đã được cải thiện một chút	học thêm ngữ pháp và từ vựng chủ đề „Lễ hội“	cũng cố thêm một số ngữ pháp mới, kĩ năng nghe được cải thiện nhiều
<i>Das kann ich jetzt besser:</i>	Cải thiện vốn từ vựng và cách đặt câu.	kĩ năng nghe, đọc hiểu được cải thiện thêm một chút.	nghe và đọc bài khóa đã tốt hơn	Kĩ năng nghe và đọc bài khóa được cải thiện	
<i>Das hat mir in dieser Lektion besonders geholfen, meine Ziele zu erreichen: .</i>	- Nebensaetze mit als und Modalverben im Praeteritum - 2 cấu trúc ngữ pháp trên giúp tôi đặt câu tốt hơn, tôi đã có thể diễn đạt trôi chảy hơn những điều muốn nói.	- Ngữ pháp „Động từ ở thì quá khứ“ - Các video giới thiệu về „Weimar“ và „Goethe“ -- Từ vựng chủ đề „Văn hóa“	- Nghe và đọc hiểu các quảng cáo tuyên dụng việc làm - Học từ vựng chủ đề „Arbeit“	- Bài khóa về chủ đề lễ hội - Ngữ pháp „Động từ với Dativ“, câu phụ với „wenn“ - Từ vựng chủ đề „lễ hội“	- Các bài nghe và các Video về chủ đề phim - Từ vựng chủ đề Film

Anhang 20: Übersicht von Lehrinhalten im Moodle-Kurs *Studio d A 2.2* nach Einheiten

<p>Einheit 7 – Zu Hause Lernziele ► Über das Stadt- und Landleben sprechen Ü 1 (S. 120) ► Modalverben im Präteritum Ü 4 (S. 122) ► Nebensätze mit <i>als</i> Ü 6 (S. 122) ► Nach einer Wohnung fragen Ü 8 (S. 123) ► Über Unfälle im Haushalt berichten Ü 10, Ü 11 (S. 124) Video Ausflug in die Berge (Track 18) Schreiben Forum: Das Leben auf dem Land – Vor- und Nachteile und die eigene Meinung ausdrücken Ich-Text: Mein letzter Umzug</p>	<p>Einheit 10 – Feste und Geschenke Lernziele ► Über Feste und Bräuche sprechen Ü 4 (S. 149) ► Präpositionen mit Dativ Ü 5, Ü 13 (S. 149) ► Verben mit Dativ Ü 6, Ü 7 (S. 174) ► Verben mit Dativ- und Akkusativergänzung Ü 8 (S. 174) ► Bedingungen und Folgen: Nebensätze mit <i>wenn</i> Ü 10 (S. 175) Video Interviews mit Reisenden (Track 22) Schreiben Wiki: Feste in deutschsprachigen Ländern Ich-Text: Feste in meinem Land</p>
<p>Einheit 8 – Kultur erleben Lernpakete ► Über kulturelle Interessen sprechen Ü 1b (S. 134) ► Eintrittskarten kaufen Ü 2, Ü 3 (S. 135) ► Zeitadverbien: <i>damals, früher / heute, jetzt</i> Ü 4 (S. 135) ► Verben im Präteritum: er lebte, ich arbeitete, es gab Ü 8, Ü 6 (S. 137 - 138) Video Auf Goethes Spuren (Track 16) Schreiben Wiki: Stadtbesichtigung</p>	<p>Einheit 11 – Mit allen Sinnen Lernziele ► Emotionen erkennen und Emotionen ausdrücken Ü 1a, Ü 1b (S. 186) ► Über einen Film sprechen Ü 2a (S. 187) ► Wechselpräpositionen Ü 4 (S. 188) ► Verben mit Akkusativ / Verben mit Dativ Ü 6 (S. 189) ► Relativsätze: <i>in, mit</i> + Dativ Ü 7, Ü 8 (S. 190) Video Interview mit einer Servicekauffrau (Track 23) Schreiben Forum: Einen Film raten</p>
<p>Einheit 9 – Arbeitswelten Lernziele ► Über Berufsbiografien und -wünsche sprechen Ü 1b (S. 149) ► Stellenanzeigen und einen Lebenslauf verstehen Ü 2a, Ü 2b, Ü 3 (S. 149 - 150) ► Am Telefon: Eine Nachricht hinterlassen Ü 11 (S. 152) ► Wünsche/Höflichkeit: <i>hätte, könnte</i> Ü 12 (S. 152) Video Alte Berufe (Track 19) Schreiben Glossar: Stellenangebote</p>	<p>Einheit 12 – Erfindungen und Erfinder Lernziele ► Beschreibungen von Produkten und Erfindungen verstehen Ü 1 (S. 200) ► Mit Sachtexten arbeiten Ü 4 (S. 202) ► Einen Zweck ausdrücken: <i>um zu / damit</i> Ü 6 (S. 203) ► Vorgänge beschreiben: Passiv mit <i>werden/wurden</i> Ü 10, Ü 9a (S. 204) Video Ein Kosmetikkonzern (Track 25) Schreiben Glossar: Die wichtigsten Erfindungen des 20. Jahrhunderts</p>