

MASTEROPPGAVE

**INTEGRIERTES LERNEN IN DEUTSCH ALS
FREMDSPRACHE:
UNTERSUCHUNGEN ZUR LERNERAKZEPTANZ
EINES DIGITALEN UNTERRICHTSKONZEPTS
IN NORD-TRØNDELAG**

Ursula Dehus-Deutsch

2016

Master i fremmedspråk i skolen – tysk

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



VORWORT UND DANKSAGUNG

Im Schuljahr 2011 wurde ich von meinem Arbeitgeber, der Bezirksregierung Nord-Trøndelag, gefragt, ob ich mir vorstellen könnte einen Unterrichtsentwurf für Deutsch als Fremdsprache auszuarbeiten, der zu großen Teilen auf das Internet basiert. Eine spannende Herausforderung, die ich nach kurzer Überlegung gerne annahm und im darauffolgenden Schuljahr 2012/2103 konnte zum ersten Mal ein digitalisierter Fremdsprachenunterricht für fortgeschrittene Deutschlerner in die Tat umgesetzt werden konnte. Seit diesem Zeitpunkt unterrichte ich Schüler in Deutsch als Fremdsprache aus verschiedenen weiterführenden Schulen in Nord-Trøndelag gleichzeitig mit Hilfe eines Unterrichtskonzepts, das sich fast ausschließlich auf das Internet stützt, das integrierte Lernen. Viele Kollegen standen und stehen bis heute der Methodik und Didaktik des integrierten Lernens sehr kritisch gegenüber, im Gegensatz zu den Schülern, die meines Erachtens fast alle ohne größere Schwierigkeiten mit den neuen Lern- und Lehrmethoden gut zurechtkommen. Dieser Widerspruch war das Motiv mich mit der Thematik des internetgestützten Unterrichts in meiner Masterarbeit auseinanderzusetzen, und zwar aus der Sicht der Schüler. Genau genommen war mein Ziel die positiven Rückmeldungen aus dem Unterricht in einer quantitativen Untersuchung kritisch zu hinterfragen, um konkrete Rückschlüsse auf die Akzeptanz des integrierten Lernens unter den Schülern ziehen zu können.

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit nutzen all denjenigen zu danken, die mich bei der Durchführung meiner Masterarbeit begleitet und unterstützt haben. Zuerst möchte ich mich herzlich bei Peter Langemeyer bedanken, der meine Arbeit betreut hat und mir stets durch seine konstruktive Kritik sowie seine hilfreichen Anregungen beratend zur Seite stand. Ganz besonders dankbar war ich für die schnellen und lehrreichen Rückmeldungen, durch die sich meine Arbeit stetig weiterentwickelt hat.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Kommilitonen Christiane Delord, die mich auf wunderbare Weise an meine Stärken erinnerte und ermunterte das Studium fortzusetzen und bei Karoline Amlo bedanken, die mir durch interessante Gespräche und vor allem durch ihr wohlthuendes Verständnis eine große Hilfe war.

Mein besonderer Dank gilt meinem Mann, Jürgen, ohne seine Ermunterungen diese Arbeit nie zu Stande gekommen wäre. Er hat unendlich viel Rücksicht genommen, mir Mut gemacht und immer an mich geglaubt. Er gab mir das Vertrauen und die Kraft diese Arbeit zu vollenden.

Ursula Dehus-Deutsch, Grong, 10.04.2016

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	1
2. E-LEARNING.....	3
2.1 Begriffsbestimmung.....	3
2.2 Historische Dimension von E-Learning.....	4
2.3 Formen des E-Learning.....	5
2.4 Potenzial des E-Learning.....	6
2.5 Nachteile von E-Learning.....	7
3. INTEGRIERTES LERNEN – BLENDED LEARNING.....	8
3.1 Definition.....	9
3.2 Leitgedanken für sinnvolles integriertes Lernen im Fremdsprachenunterricht.....	10
3.3 Methodenvielfalt beim integrierten Lernen.....	12
3.4 Das Rollenverständnis der Lehrkräfte.....	13
3.5 Vorteile und Nachteile des integrierten Lernens.....	14
4. DIDAKTISCHE ASPEKTE BEIM INTEGRIERTEN LERNEN IM FSU.....	16
4.1 Realisierung und Organisation.....	16
4.2 Der konstruktivistische Ansatz beim integrierten Lernen.....	17
4.2.1 Die Haltung der Lehrenden.....	20
4.2.2 Medien- und Kommunikationskompetenz der Lehrenden.....	21
4.3 Selbstlernphasen – eine Sozialform des integrierten Lernens.....	21
4.4 Präsenz- und Onlinephasen.....	23
4.4.1 Synchrones und asynchrones Arbeiten im virtuellen Klassenraum.....	26
4.5 Anforderungen an Lehrende.....	27
4.6 Anforderungen an Lernende.....	28
4.7 Gestaltung von Onlineaufgaben.....	29

5. INTEGRIERTES LERNEN IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AM SCHULSTANDORT NORD-TRØNDELAG.....	31
5.1 Bedarfsanalyse: Deutsch als Fremdsprache in Norwegen.....	32
5.2 Die Situation von Deutsch Niveau III in Nord-Trøndelag.....	33
5.2.1 Die Intention eines integrierten Deutschunterrichts in Nord-Trøndelag und dessen Akzeptanz im Lehrerkollegium.....	34
5.3 Fremdsprache Niveau III – der norwegische Lehrplan.....	35
5.4 Struktur und Umsetzung des integrierten Deutschunterrichts in Nord-Trøndelag.....	36
5.4.1 Die Lernplattform Its Learning.....	40
5.4.2 Das virtuelle Klassenzimmer Skype for Business.....	41
6. WIE BEURTEILEN NORWEGISCHE SCHÜLER DAS INTEGRIERTE LERNEN IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE?.....	43
6.1 Untersuchungsmethode.....	43
6.2 Untersuchungsinstrument: Fragebogen.....	44
6.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	45
6.4 Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....	58
7. FAZIT UND AUSBLICK.....	65
8. LITERATURVERZEICHNIS.....	69
Anhang.....	75
Glossar.....	75
Abbildungsverzeichnis.....	76
Fragebogen.....	77

1. EINLEITUNG

In der norwegischen Schule sind Technologie und Digitalisierung omnipräsent und spätestens seit das Ministerium für Forschung und Bildung, das *Utdanningsdirektoratet*¹ (2012, S. 5-6) in Norwegen, neben mündlichen und schriftlichen Fähigkeiten sowie Lese- und Rechenfähigkeiten auch digitale Fähigkeiten zu den fünf grundlegenden Kompetenzen rechnet, scheint die Frage nach technologieunterstütztem Lehren und Lernen unter Verwendung von digitalen Lernplattformen realistisch, wenn nicht sogar unausweichlich (Kunnskapsdepartementet, 2006, S. 6)². Man kommt tatsächlich im 21. Jahrhundert an dem Begriff E-Learning samt dessen Integration im schulischen Kontext nicht mehr vorbei und trotz der nach wie vor verbreiteten Furcht einiger Pädagogen, das Ziel sei es, Lehrkräfte durch Computer wegzurationalisieren, hätte das Ignorieren dieses neuen Mediums Folgen, die bildungspolitisch nicht gewollt und zudem nicht zeitgemäß wären.

Das aus dem E-Learning entstandene *integrierte Lernen*³ respektive Blended Learning, Grundlage und Ausgangspunkt dieser Arbeit, kombiniert bewährte Unterrichtsansätze mit Technologien und digitalen Elementen und fungiert auf diese Weise als komplettierendes Unterrichtsmodell zum reinen Präsenzunterricht. Der entscheidende Unterschied zwischen „klassischen“ Unterrichtsmethoden und integriertem Lernen besteht darin, dass integriertes Lernen Präsenz- und virtuelle Phasen kombiniert und damit das Fundament eines digitalen und flexiblen Unterrichts bildet, im Gegensatz zum traditionellen Unterricht, der ausschließlich aus Präsenzphasen besteht.

Zum Thema E-Learning bzw. integriertes Lernen oder Blended Learning existieren bereits eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen, die sich jedoch in der Regel primär auf Hochschule und Wirtschaft beziehen und weniger die erfolgreiche Implementierung eines integrierten Lernprozesses im schulischen Fremdsprachenunterricht berücksichtigen. Für die norwegische weiterführende Schule⁴ sind allerdings Unterrichtskonzepte und deren Eruiierung, die sich mit

¹ Aufgabe des norwegischen Utdanningsdirektoratet ist es dafür zu sorgen, dass die nationale Ausbildungspolitik umgesetzt wird (UDIR, 2015). (Eigene Übersetzung).

² Im Jahr 2006 gab es eine Reform in der norwegischen Grund- und weiterführenden Schule, genannt *Kunnskapsløftet* (Wissensförderung), die unter anderem die Anwendung digitaler Instrumente als grundlegende Fertigkeit in den Lehrplan aufnahm.

³ In dieser Arbeit werden die Begriffe *integriertes Lernen* und *Blended Learning* identisch verwendet.

⁴ Die norwegische videregående skole allmenfag entspricht dem deutschen Gymnasium.

Fremdsprachen im digitalisierten schulischen Unterricht befassen, von besonderer Relevanz. Die Studie des Forschungsinstitutes Betriebliche Bildung⁵, in deren Mittelpunkt wirtschaftliche Interessen öffentlicher und privater Institutionen stehen oder auch die Untersuchung von Kristoffer Hanstad⁶ (2015), die auf die Flexibilisierung von Vorlesungen an Hochschulen und Universitäten fokussiert, sind nur zwei Arbeiten aus einer ganzen Reihe von Untersuchungen, deren Schwerpunkt schulische Organisationen nicht berücksichtigen.

Ziel dieser Arbeit ist es ein im Regierungsbezirk⁷ Nord-Trøndelag angewandtes integriertes Lernkonzept für fortgeschrittene DeutschlernerInnen⁸, das die gegenwärtig verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet in Relation zu „klassischen“ Lernmethoden in einem möglichst sinnvollen Lernarrangement nutzt, zu erläutern und durch Schüler evaluieren zu lassen. Die anschließende Ergebnisanalyse soll Aufschluss zur Akzeptanz eines integrierten Lernkonzepts unter Schülern geben, die Deutsch als Fremdsprache Programmfach Niveau III, dem höchsten Niveau in der norwegischen weiterführenden Schule, gewählt haben. Eine quantitative Untersuchung soll Erkenntnisse liefern, in welchem Maße dieses integrierte Lernkonzept, häufig nur eine pragmatische Alternative zum reinen Präsenzlernen, von den Schülern akzeptiert wird. Die geringen Schülerzahlen der letzten Jahre führten dazu, dass der klassische Präsenzunterricht an den weiterführenden Schulen nicht mehr gewährleistet werden konnte, und wie schon in den oben genannten Studien, waren auch in Nord-Trøndelag unter anderem wirtschaftliche Motive der Anlass verstärkt ein kostensparendes digitales Unterrichtskonzept einzuführen, das es möglich macht Schüler von verschiedenen Schulen gleichzeitig in einer Klasse zu unterrichten. Die Evaluierung eines möglichen Lernmehrerts dieser neuen hybriden Unterrichtsform wird nicht Gegenstand dieser Arbeit sein, sondern der Fokus liegt ausschließlich auf der Resonanz respektive Akzeptanz des integrierten Lernkonzepts unter den Schülern.

In Kapitel 2 werden zunächst begriffliche Definitionen zum Thema E-Learning geklärt und der Verlauf des elektronischen Lernens in den letzten Jahrzehnten angesprochen, was unweigerlich

⁵ Die Studie zu den Potenzialen von eLearning-/Blended-Learning-Lösungen, in Auftrag gegeben von der Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) und vorgelegt vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) unter der Leitung von Thomas Reglin, untersucht Nutzungspotenziale von E-Learning und Blended Learning bei der deutschen Entwicklungsarbeit.

⁶ *En casestudie av et «Flipped Classroom» prosjekt innen Høyere Utdanning* (2015).

⁷ Regierungsbezirk: norweg. Fylke (Pons, 2006, S. 104)

⁸ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden ausschließlich aus Gründen der Leserlichkeit auf genderspezifische Differenzierungen verzichtet.

zu den Termini *integriertes Lernen* bzw. *Blended Learning* führt, womit sich Kapitel 3 beschäftigt. Sinnvolles Lernen durch variierende Arbeitsweisen sowie die Rolle der Lehrkräfte sind weitere Themen, die in diesem Kapitel relevant sind, bevor sich Kapitel 4 didaktischen Szenarien und dem unkomplizierten Arbeiten sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler mit digitalen Medien widmet. Das Schulsystem Norwegens im Allgemeinen und der integrierte Fremdsprachenunterricht (FSU) samt einer Skizzierung der Rahmenbedingungen in Nord-Trøndelag im Besonderen, werden im 5. Kapitel thematisiert, um dann im 6. Kapitel die Ziele und Vorgehensweise der Untersuchung vorzustellen. Dieser empirische Teil der Arbeit, der sich auf Erkenntnisse aus der quantitativen Untersuchung stützt, ist die Basis zur Bewertung der Akzeptanz des integrierten Lernens, vor dem Hintergrund der zuvor gestellten Frage nach der Akzeptanz des integrierten Lernens unter den Schülern am Schulstandort in Nord-Trøndelag. Im letzten Kapitel (7) werden Fakten und gewonnene Einsichten reflektiert und mögliche Konsequenzen für den Unterricht besprochen, außerdem werden im Anhang wesentliche Begriffe dieser Arbeit in einem Glossar erläutert.

2. E-LEARNING

Das elektronische Lehren und Lernen nimmt seit den 90er Jahren (Arnold et al., 2013, S. 9) zusehends einen größeren Stellenwert ein und ist in der modernen Informations- und Wissensgesellschaft nicht mehr wegzudenken. E-Learning symbolisiert eine kontinuierliche Digitalisierung vieler Bereiche der Wissensvermittlung, die in der schulischen Bildung zentrale Bestandteile sind.

2.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff E-Learning ist nicht allgemeingültig und einheitlich zu definieren, was schon die unterschiedlichen Schreibweisen, wie unter anderem *e-learning* oder *eLearning*, ahnen lassen. Doch trotz zahlreicher kursierender Formen gibt es eine Kongruenz, und zwar das „E“ in beiden Definitionen, das für *electronic* steht, womit ein wesentliches Element der E-Learning-Formen signalisiert wird: Unter "elektronischem" Lernen und Lehren wird demnach grundsätzlich das Lehren und Lernen unter Verwendung elektronischer bzw. digitaler Medien und Instrumente verstanden (Goethe Universität, 2015).

Allerdings tauchen unter dem Begriff E-Learning auch eine ganze Reihe weiterer Formulierungen auf, wie z. B. Telelernen, virtuelles Lernen, netzbasiertes Lernen oder technologiegestütztes Lernen (Wache, 2003, S. 2). Alle diese Faktoren, sowie die multiplen Verwendungsmöglichkeiten nicht nur in Bildungsinstituten, sondern auch in vielen Bereichen der Wirtschaft, machen eine klare Abgrenzung des Begriffes schwierig. Die vorliegende Arbeit befasst sich konkret mit dem durch digitale Medien unterstützten Fremdsprachenlernen und die in diesem Kontext logische Konsequenz ist, dass „[...] eine tatsächliche Integration der Informations- und Telekommunikationstechnik in den Lernprozess eingeht [...]“ und infolgedessen „[...] sowohl Phasen des Online-Lernens als auch des Offline-Lernens, synchrone und asynchrone Kommunikation [...] und auch die Beschaffung von Lernmaterialien und Informationen verstanden [...]“ (Rösler, 2010, S. 8) wird. Die erste historische Erwähnung des indessen zum Modewort avancierten E-Learning, liegt allerdings viele Jahre zurück.

2.2 Historische Dimension von E-Learning

1964 wurden die ersten Lehr- und Lernmaschinen in Deutschland entwickelt und Mitte des 20. Jahrhunderts traten die ersten ernstzunehmenden E-Learning Projekte in Erscheinung, wie z. Bsp. ein US amerikanisches Konzept (Weber, 2014, S. 11 ff.), das die Effizienz von Instruktionen demonstrieren sollte, die von Computern unterstützt wurden. Aber erst Anfang der 80er Jahre kam der Durchbruch des computergestützten Unterrichts, obgleich sowohl Computer als auch Software noch relativ teuer waren. Dieser offensichtliche Wandel kommt nicht überraschend, gab es doch die ersten Anfänge schon Mitte der 80er bis Ende der 90er Jahre mit den CBT-Lernprogrammen auf CD-ROM (Computer Based Training), sowie dem Web Based Training (WBT), das auf Kommunikation basiert und später das CBT (Arnold et al., 2013, S. 18) mit der Entwicklung des Internets zum Massenmedium sukzessive ablöste. Seither wird E-Learning in verschiedensten Unterrichtskonzepten, die gezielt neue Medien⁹ nutzen, eingesetzt.

⁹ Der Terminus „Neue Medien“ bezieht sich in dieser Arbeit auf Medien, die Lerner individuell oder auch in Zusammenarbeit mit anderen sowohl schriftlich als auch mündlich anwenden können, wie z. B. technische Hilfsmittel: MP3, YouTube, Google Disc oder auch Kommunikationsmedien: Wiki, Skype, Chat.

2.3 Formen des E-Learning

Die Lernformen des E-Learning sind vielfältig, und zwar so multipel, dass auch hier, wie schon bei den zuvor erwähnten Schreibweisen, eine klare Abgrenzung schwer fällt und die Erklärung E-Learning stütze sich auf elektronische Medien wäre nicht differenziert genug. Unterschiedliche technische und mediale Formen werden unter diesem Begriff zusammengefasst, wie z. B. das Lernen im Offline Bereich mit CD-ROM und DVD oder das Lernen im Onlinebereich mit Unterstützung des World Wide Web (WWW) als multimedialer Informationskanal und Kommunikationsplattform mit vielseitigen Optionen zur Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements. Im Weiteren werden drei der maßgeblichen Erscheinungsformen von E-Learning, die für die schulische Bildung und den Fremdsprachenunterricht relevanten sind, beschrieben:

Computer Based Training (CBT) ist die älteste Form des computerbasierten Lernens und bezieht sich auf das Lernen mit einer Lernsoftware auf der Festplatte, Diskette, CD-ROM, DVD oder im lokalen Netzwerk, und es ist im Gegensatz zu anderen E-Learning Formen keine Internetverbindung notwendig. Die Lerninhalte dieser CBT Programme sind zumeist sehr strukturiert und formal und dementsprechend wenig flexibel. Im Gegensatz können die Nutzer Lernzeitpunkt und Lerninhalt frei wählen und selbstbestimmt lernen, was allerdings ein hohes Maß an Selbstdisziplin voraussetzt. CBT Programme sind durchaus für das Fremdsprachenlernen geeignet, z. B. bei Inhalten, die sich nicht verändern, wie grammatische Strukturen, Semantik oder Ausspracheübungen. Das Manko dieser Programme ist die soziale Komponente, denn da man mit CBT Lernprogrammen größtenteils alleine arbeitet und bei Problemen, sowie aufgrund fehlender Rückmeldungen auf sich alleine gestellt ist, ist man zwangsweise isoliert (Landesbildungsserver Baden-Württemberg).

Web Based Training (WBT) Anwendungen werden nicht wie bei CBT von einem Datenträger gestartet, sondern die Materialien werden auf einem Server im Internet deponiert und können von den Nutzern über einen Webbrowser abgerufen werden. Durch den enormen Erfolg und die schnelle Verbreitung des Internets in den letzten Jahren, hat das WBT eminent an Bedeutung gewonnen und durch seine technische Vielfalt wurden CBT Lernprogramme zum größten Teil abgelöst. Die Vorteile sind eindeutig, denn schon allein die Möglichkeit der Aktualisierung der Daten samt deren weltweite Verfügbarkeit sind unschlagbare Argumente und bedeuten einen technischen Fortschritt gegenüber des CBTs. Kooperatives und gleichzeitiges Arbeiten mehrerer Teilnehmer an Programmen ist bei WBT Anwendungen

genauso realistisch, wie die Kommunikation und der Informationsaustausch zwischen allen Akteuren. Diese Funktionen und Tätigkeiten sind ausgesprochen wichtig für die Interaktivität zwischen Lernenden und Lehrenden und spielen eine zentrale Rolle bei der fachlichen Betreuung der Lernenden (ebd.)

Blended Learning oder auch vermischtes, integriertes sowie hybrides Lernen ist die wohl meist verbreitete E-Learning Variante, die WBT und klassische Elemente kombiniert, letztendlich die Verbindung des Online Unterrichts mit Präsenzphasen. Trotz der ohne Zweifel erreichten, meist technischen Vorschritte beim WBT, wurde schnell klar, dass ein kompletter Online Unterricht ohne persönliche Kontakte zu Tutoren und anderen Personen der Lerngruppe lange nicht so erfolgreich ist, wie eine Kombination von Fernlernen und Präsenzveranstaltungen. Bei der Variante des integrierten Lernens werden sowohl die Vorteile von Effektivität und Flexibilität (Lernende und Lehrende sind geographisch und zeitlich unabhängig) gewahrt, als auch soziale Aspekte des Lernens inkludiert. Obwohl der Großteil des Unterrichts bei dieser Ausprägung des E-Learning weitgehend online geschieht, kommen soziale Kontakte bei Präsenzterminen, die häufig zu Besprechungen und Prüfungen, aber meistens zu Zwecken des Unterrichts stattfinden, zustande (Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen).

2.4 Potenzial des E-Learning

Die elektronische Wissensbildung ist spätestens seit dem Siegeszug des Internets in allen Bereichen der Gesellschaft ein Teil unseres Bildungswesens geworden und kann oder soll nicht ignoriert werden, dennoch sie gibt Anlass zu allerlei Diskussionen. Es ist aus heutiger Perspektive unrealistisch zu glauben, der Unterricht würde in absehbarer Zukunft vollständig elektronisch gestaltet werden, d. h. elektronische Medien ersetzen künftig den klassischen Unterricht, und zudem wäre ein solches Szenario auch nicht erstrebenswert. Doch sollte man sich nicht vor den Potentialen der elektronischen Wissensbildung verschließen, die aus schulpolitischer Perspektive als eine der grundlegenden Kompetenzen in Norwegen definiert wird (Kapitel 1, S. 1).

Michael Wache (2003, S. 3) spricht von Mehrwerten des E-Learning und zwar aus einer doppelten Perspektive, aus Sicht der Lernenden:

- die flexible Organisation des Lernprozesses in Bezug auf Lernort, Lernzeiten, Lernaufbau, Lernweg und Lerninhalte;
- die Lernmotivation durch attraktive Multimediapräsentationen oder spielerische Lernszenarien;
- die kognitiv „einleuchtende“ Darstellung komplizierter Lerngegenstände durch Visualisierungen, Animationen und Simulationen;
- das Bereitstellen wirklichkeitsnaher, interaktiver Übungsumgebungen;
- das Bereitstellen umfangreicher Wissensressourcen für das jeweilige Lernthema, (z. B. Glossare, Lexika, Bibliotheken, Linklisten, Literaturlisten);
- das teamorientierte Lernen durch neue, über das Netz abgewickelte Kommunikations- und Kooperationsszenarien.

und der Perspektive der Organisatoren und Lernumgebung (ebd.):

- die schnelle, örtliche unbegrenzte Distribution von Lernangeboten;
- die schnelle und kostengünstige Aktualisierung von Lerninhalten;
- die effiziente Produktion von neuen Lerninhalten;
- die Wieder- und Weiterverwertung von neuen Lerninhalten;
- erhebliche Einsparung bei Reisekosten und Dienstreisen in der betrieblichen Weiterbildung

Die genannten Aspekte können allerdings nur ihre Funktionen erfüllen, wenn eine positive Interaktion zwischen: Lernern und Bildungsplanern bzw. Lehrern samt Technologien (Autorenwerkzeuge und Lernplattformen), Inhalten und Lernumgebung stattfindet (ebd.). Soll Bildung erfolgreich mit elektronischer Lern- und Lehrkultur gefördert und ermöglicht werden, müssen die technologischen Potenziale von Computer und Internet in vollem Maße zur Entfaltung kommen, aber auch die Nachteile dürfen bei einer objektiven Analyse nicht außer Acht gelassen werden.

2.5 Nachteile von E-Learning

Ein zentraler Nachteil des E-Learning ist ohne Zweifel, dass kein direkter Ansprechpartner vorhanden ist, weder Lehrer noch Lerner, und somit ein gruppenspezifischer Lernprozess entfällt. Das individuelle, zeitunabhängige Arbeiten kann hier zu einem Nachteil werden, denn auch soziale Komponenten gehen verloren. Fragen an Lehrer können nur zeitlich versetzt

beantwortet werden, da beispielsweise erst eine E-Mail geschickt werden muss und auf diese Weise eine unmittelbare didaktische Reaktion des Lehrers nicht gegeben ist. Wache (2003, S. 4) sieht die zwischenmenschliche Wahrnehmung und Kommunikation gefährdet und begründet mit folgenden Aspekten:

- Der Lehrer oder Moderator verliert wichtige Instrumente, um das Verhalten der Lerner und der Lerngruppe einzuschätzen und zu beeinflussen.
- Dem Lernenden fehlen wichtige Möglichkeiten, um vom Lehrenden und von Mitlernern motivierende und Verständnis fördernde Aufmerksamkeits- und Bestätigungssignale zu bekommen.
- Für alle Akteure in der Lernumgebung gibt es erhebliche Restriktionen: differenziert ausdrücken, differenziert verstehen, Kommunikationssituationen einschätzen und Abläufe der Dialogführung koordinieren
- Die Abwicklung von gleichzeitigen (synchronen) Gruppenkommunikationen ist für die Beteiligten kognitiv sehr anspruchsvoll, weil die gesamte Organisation des Kommunikationsprozesses über explizite, neu zu definierende Signale gesteuert werden muss.

Die hohen Anforderungen an die Selbstdisziplin überfordern in vielen Fällen die Lerner und Lehrkräfte sollten Strategien kennen und Methoden anwenden, in Form von differenzierten Aufgabestellungen, die die Lernenden unterstützen und motivieren sich mit der Thematik zu befassen, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren.

Ein weiterer, nicht unwesentlicher Nachteil, kann die Größe eines E-Learning Kurses sein, denn je mehr Lerner teilnehmen, desto schwieriger ist es für Lehrende Kontakt zu den Teilnehmern aufzubauen, Fragen zu beantworten und Feedback zu den Leistungen der Lerner zu geben. Viele dieser Hürden können durch einen strukturell gut organisierten Unterricht gemeistert werden, sodass die Lernenden Aufgaben autark wahrnehmen und bearbeiten können.

3. INTEGRIERTES LERNEN – BLENDED LEARNING

Ob der mit E-Learning verbundene Optimismus seinem Ruf gerecht wird, ist schwer zu sagen. Ein Aspekt, der die Diskussionen zur neuen Informations- und Kommunikationstechnologie

beflügelte, war sicherlich die kostengünstigen, effizienten und flexiblen Anwendungsmöglichkeiten. Für Unternehmen ist das eine attraktive Perspektive, aber auch Hochschulen, Universitäten und Schulen setzen hohe Erwartungen in das „neue“ System Lernen und Lehren. In schulischen Bildungsinstitutionen erkannte man indessen schnell (Formen des E-Learning, Kap. 2.3), dass ein mediengestützter Unterricht, der sich ausschließlich auf Internet und Intranet beschränkt und keine Präsenztreffen implementiert, die Beteiligten vor fast unüberwindbare Hürden stellt. Explizit schulische Bildungseinrichtungen richteten ihre Aufmerksamkeit von dem zum Selbstlernen gedachten CBT auf das WBT, das als technische Weiterentwicklung des CBTs betrachtet wird. Fortan wurden Präsenztreffen zwischen Lehrenden und Lernenden in virtuellen Klassenräumen in den zuvor ausschließlich auf Medien gestützten Unterricht implementiert. Daraus folgend entwickelte sich durch die Ergänzung des E-Learning mit Präsenzphasen eine neue Begriffsbildung: Blended Learning respektive *integriertes Lernen* (Mandl & Winkler, 2006, S. 21), die Übersetzungen, die sich für den deutschsprachigen Raum durchgesetzt hat.

3.1 Definition

Integriertes Lernen und Blended Learning (englisch *blend* = Mischung) oder auch hybrides Lernen stehen für die Kombination von Lernen in traditionellen Präsenzveranstaltungen mit modernen Formen des E-Learning (Arnold et al., 2013, S. 414). Die Intention dieses Konzepts ist es Effektivität und Flexibilität mit den sozialen Aspekten der Face-to-face Kommunikation und dem praktischem Lernen auf digitalen Lernplattformen zusammenzubringen. Eine Verknüpfung differenter Medien und Methoden, die in Hinsicht auf den Fremdsprachenunterricht (FSU) bestimmten Anforderungen entsprechen muss, soll die Vorteile des integrierten Lernens exponieren und die Nachteile minimieren. Um erfolgreich Lerninhalte zu vermitteln, ist unter diesen Voraussetzungen eine der wesentlichen Aufgaben der Lehrkräfte die richtige Mischung zwischen Präsenzunterricht, Selbstlernphasen und Lern- und Arbeitsphasen zu finden (Rösler & Würffel, 2010, S. 6).

Die Kombination der Lernformen geriet erst mit den neuen Medien in den Fokus der Bildungsinstitutionen (ebd., S. 5 f), denn Fremdsprachenlernen findet im Normalfall im Klassenverband, d. h. im sozialen Kontext statt, in dem es wohl Phasen der individuellen Arbeit gibt, jedoch das Alleinlernen die absolute Ausnahme darstellt. Seit E-Learning und gemischte Lernformen Einzug in den schulischen Unterricht hielten, spricht man beim klassischen

Unterricht in Fachkreisen von Präsenzlernen und grenzt sich damit begrifflich eindeutig vom virtuellen Lernen ab.

Noch vor wenigen Jahren war das schulische Fremdsprachenlernen nur in Form des klassischen Präsenzunterrichts denkbar, doch seit geraumer Zeit werden die Szenarien des integrierten Lernens im FSU immer realistischer, gleichwohl bestimmen auch hier unterschiedliche Vorstellungen die Thematik. Häufig versteht man unter integriertem Lernen einen Online-Kurs bei dem sich die Lernenden zu Anfang des Kurses während eines Präsenztreffens das erste und häufig letzte Mal begegnen, mitunter die einzige Gelegenheit organisatorische und technische Problemstellungen zu erörtern. Über Lernplattformen interagieren die Teilnehmer online und in manchen Fällen steht am Ende des Kurses noch ein Präsenztreffen bei dem unter Umständen Kursinhalte und Ergebnisse evaluiert werden. Ein weiteres Szenario ist den beschriebenen Kurs mit einem Online-Forum zu ergänzen, in dem sowohl Lehrer als auch Lernende sich treffen können, um z. B. inhaltliche Problemstellungen zu erörtern (ebd., S. 6). Waren die Vorgaben im klassischen Präsenzunterricht noch recht zuverlässig definiert, ist beim integrierten Lernen für alle Beteiligten von zentraler Bedeutung, dass Aktivitäten und Strategien explizit beschrieben sind, um Unsicherheitsfaktoren weitestgehend auszuschließen, denn nur so kann die Summe aller Teile, d. h. die Lernformen in einer Art und Weise kombiniert werden, sodass sie ein Ganzes ergeben.

3.2 Leitgedanken für sinnvolles integriertes Lernen im Fremdsprachenunterricht

Wie kann integriertes Lernen überzeugend gestaltet werden, damit eine authentische Lerneinheit und in der Folge ein substanzieller Lernmehrwert entsteht?

Gabi Reinmann (2005, S. 111) arbeitet zu der Thematik des Blended Learning drei Leitgedanken aus und vertritt darin folgende Thesen:

1. Lerner und Lernprozess bilden den Ausgangspunkt des Lernprozesses und aller Überlegungen. „Wichtig ist, *was wer wozu* lernen soll [...]“ (ebd. S. 112). Richtungsweisend ist in diesem Fall sich dessen bewusst zu sein, dass es hierbei um ein Lernen mit digitalen Medien geht, außerdem systematisch zu reflektieren warum und was vermittelt und gelernt werden soll und zu unterscheiden, dass die mediengesteuerte Unterrichtsform ein völlig anderes Auftreten der Lehrkörper verlangt, wie das traditionelle Präsenzlernen (ebd.).

2. Nachdem Zielgruppe, Lerninhalte und Lernziele feststehen sowie die bevorzugten Formen des Lernens feststehen, sollte festgelegt werden „[...] wie man die angestrebten Lerninhalte vermitteln und die angestrebten Lernprozesse fördern kann.“ (Ebd.), also welche Lehrstrategien und Methoden angewendet werden.
3. Im dritten Schritt spricht Reinmann (ebd.) die Relevanz der digitalen Medien an, die beim integrierten Lernen einen zentralen Teil der Lernumgebung bilden. D. h. verfügbare Technologien und Werkzeuge und deren Lernpotenziale müssen systematisch auf ihre Qualifikation und ihren Mehrwert geprüft werden, die in einer mediengesteuerten Lernumgebung von signifikanter Bedeutung sind.

Zur Verdeutlichung wird nachfolgend ein für diese Arbeit relevantes von Medien gestütztes Unterrichtsmodell in Verbindung mit Präsenz- und Selbstlernphasen, also Integriertes Lernen, illustriert:



Abbildung 1. Unterrichtsmodell des integrierten Lernens mit Präsenz- und Selbstlernphasen

Bei der Erstellung eines derartigen Unterrichtsmodells für den FSU werden im ersten Schritt Verarbeitungsprozesse der fremdsprachlichen Informationen untersucht und festgestellt welche Lernprozesse konkret ablaufen, ferner wird analysiert wie Lernprozesse durch Interaktion der Lernenden und den Einsatz digitaler Medien unterstützt werden. Welche Zielgruppe, d. h. soll der Unterricht für fortgeschrittene oder lernunerfahrene Schüler erstellt werden und in welchem Alter befinden sich die Teilnehmer, sind zentrale Faktoren die erläutert werden müssen. Haben wir es mit Kindern, Jugendlichen oder mit Erwachsenen zu tun, sind jeweils Problemstellungen, die bei der Erstellung einer integrierten Lerneinheit von Relevanz sind und verlässlich geklärt werden müssen. Nachdem die Lernziele präzisiert wurden, werden im weiteren Verlauf Lernprozesse definiert und kategorisiert, sowohl Selbstlernphasen, Präsenzphasen als auch

Onlinephasen verteilt, um dann im letzten Schritt inhaltliche Fragen, Methode des Unterrichts und die Wahl der Medien zu konkretisieren.

3.3 Methodenvielfalt beim integrierten Lernen

Das Konzept des integrierten Lernens umfasst eine Reihe von Optionen und das Spektrum der Arbeitsweisen ist ausgesprochen vielfältig. Wie die Bezeichnung *Blended Learning* schon ahnen lässt, handelt es sich hierbei um einen Methodenmix bzw. eine Methodenvielfalt, die alle zu nennen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden, dennoch soll und kann diese Problematik nur wegen der Diversität nicht ausgegrenzt werden. Einen generellen Überblick geben Mandl und Kopp (2006) und heben hervor, dass das Prinzip eines Blended Learning Konzepts gerade die multiplen Kombinationsmöglichkeiten sind (ebd., S. 6). Die Konzeption des Unterrichts folgt keinen festen Regeln, was bedeutet kann, dass z. B. nur am Anfang eines Kurses ein einmaliges Präsenztreffen steht, damit die Teilnehmer sich kennenlernen oder technische und methodische Details erläutern werden können und der weitere Verlauf nur auf E-Learning Phasen basiert. Aber auch die umgekehrte Abfolge ist möglich: erst am Schluss des Kurses, etwa zu Zwecken der Evaluation, treffen sich die Teilnehmer zum ersten Mal Face-to-Face (ebd., S. 7).

Der Methodenmix ist nahezu grenzenlos und Köhne (2005, S. 10) spricht von Face-to-Face-Arrangements z. B. bei Seminaren und Konferenzen, die mit synchronen oder asynchronen¹⁰ Medienarrangements verknüpft werden. Ob Internet oder Intranet, CBT und WBT, Audio und Videodateien, Handouts und Bücher, alle Medien haben einen adäquaten Stellenwert. Selbst die Organisation der Lernphasen folgt keiner vorgegebenen festen Struktur wie schon bei Mandl und Knopp (2006) erwähnt wurde.

Rösler und Würffel (2010, S. 6) betonen, dass bei der Arbeit mit integrierten Lernprozessen bzw. dem Blended Learning eine klare Definition des Arbeitsabläufe eminent wichtig ist und sprechen von Beschreibungsebenen zum einen der technologischen Ebene und zum anderen der didaktischen Ebene (zu der an späterer Stelle noch detailliert Bezug genommen wird). „Auf

¹⁰ Arbeiten die Teilnehmer gleichzeitig an etwas, arbeiten sie synchron. Wird jedoch etwas produziert das zu einem späteren Zeitpunkt von einer oder mehreren Personen gelesen und ggf. weiterverarbeitet wird, spricht man vom asynchronen arbeiten (Rösler, 2010, S. 50).

technologischer Ebene unterscheidet man z. B. die Art und Weise, wie die digitalen Medien im jeweiligen BL-Kurs eingesetzt werden [...]“ (ebd.):

- distributiv: Lehr- und Lernmaterialien sind auf digitalen Medien für die Lernenden disponibel
- interaktiv: Lernende können mit dem System interagieren d. h. sie können beim Arbeiten ein direktes Feedback bekommen und somit gleichzeitig lernen
- kollaborativ: mit Hilfe der Technologien können die Lernenden online interagieren und virtuell zusammenarbeiten

Die Fülle der Möglichkeiten eröffnet vollkommen neue Perspektiven sowohl für Lernenden als auch für Lehrenden, deren Rolle im mediengestützten Unterricht nicht mehr nur der des klassischen Pädagogen im traditionellen Präsenzunterricht entspricht.

3.4 Das Rollenverständnis der Lehrkräfte

Digitale Medien sind zum Alltag vieler Menschen geworden, aber dennoch beschränkt sich die Nutzung häufig nur auf ein paar wenige Funktionen, z. B. Informationen im Internet suchen, Dokumente verfassen oder die Anwendung von Spielen. Auch hier wieder, ähnlich wie in vielen anderen Bereichen des Lernens mit digitalen Medien, sind eine Vielzahl von Bezeichnungen und Zuordnungen für die Rolle der Lehrkraft in Umlauf: Kursplaner, Kursentwickler, Kursbetreuer, E-Manager, E-Trainer, E-Tutor, Online-Tutor, E-Moderator, Tele-Coach, Online-Coach, und das ist noch lange nicht das Ende des Definitionsreichtums (Arnold et al., 2013, S. 210). Diese Fachkräfte, im „normalen“ Präsenzunterricht lautet die Berufsbezeichnung Lehrer, Dozent, Trainer oder Professor, sind häufig verantwortlich für „[...] die Entwicklung und Bereitstellung der Medien, Einrichtung und Administration der Kurse, Vermittlung der Lerninhalte, Planung und Moderation der Lernprozesse, Betreuung der Lernenden und die technische Unterstützung.“ (Ebd.).

Bleiben wir in dieser Arbeit bei der traditionellen Bezeichnung *Lehrer*, denn der Kern des Unterrichts und Lehrens ist nach wie vor die Vermittlung von Wissen und grundsätzlich unterscheiden beim Präsenzunterricht und dem integrierten Lernen nur die Methoden den Unterricht, der Inhalt bleibt der Gleiche. Einer der wesentlichsten Unterschiede bzw. Aufgaben einer Lehrkraft beim integrierten Lernen ist tatsächlich die Rolle des Organisators von Materialien, denn durch Informationen, Aufgabenstellungen und Beratung soll bestmöglich

gesichert werden, dass die Lernenden eine Annäherung an ein für diese Lernform entscheidendes autonomes Lernverhalten entwickeln (Rösler, 2010, S. 200).

Der Aufgabenschwerpunkt der Lehrer verschiebt sich lt. Arnold et al. (2010, S. 210 f.) bei virtuellen Bildungsangeboten auf die Wissensvermittlung, allerdings bei längeren Kursen mit komplexen Bildungsangeboten wie sie u. a. im schulischem Kontext existieren, beschränken sich die Aufgaben der Lehrer nicht nur auf Wissensvermittlung sondern auch darauf, dass die Lernenden durch Aktivierung und Motivierung begleitet werden. Nicht minder wichtig erscheint die Notwendigkeit Lernenden durch Betreuung und Beratung zu Hilfe kommen und letztendlich die Lernenden zu fördern (ebd.). Der Lehrer wird infolge Arnold et al. (ebd.) beim integrierten Lernen „[...] zum Begleiter an der Seite der Lernenden“, aber ist das nicht ein Szenario das schon seit etlichen Jahren in Schulen existent ist bzw. angestrebt wird? Nicht nur im mediengestützten Unterricht, sondern gerade auch in einem modernen traditionellen Präsenzunterricht? Welchen neuen Herausforderungen müssen sich demnach Lehrende stellen, um didaktisch und pädagogisch sinnvoll arbeiten zu können?

Für Lehrkräfte hat integriertes Lernen, und damit das Arbeiten in virtuellen Lernräumen, zur Folge, dass alle Vorgänge und Präsentationen medienvermittelt sind, eine Methode die den Kompetenzerwerb der Lehrenden entscheidend verändert. Wegen der neuen medialen Kompetenzanforderungen müssen Lehrende adäquate Qualifikationen erwerben, um die Basis für einen erfolgreichen Unterricht zu schaffen. Lt. Arnold et al. (ebd.) sollte in virtuellen Lernräumen nicht nur das pädagogische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden verändert werden, sondern auch das Lehren und Lernen zu einem kooperativen und partizipativen Prozess werden. Eine Perspektive, die unter anderem auch Danbolt Drage (2014, S. 4 f.) in ihrem Artikel „Hvordan kan teknologi skape nye undervisnings- og læringsmåter i fremmedspråksundervisningen fram mot 2030?“ vertritt.

3.5 Vorteile und Nachteile des integrierten Lernens

Bisher gibt es kaum gesicherte Untersuchungen zur mediengestützten Lernform des integrierten Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht, aber eine ganze Reihe der vorhandenen Analysen sind aus Wirtschaft, Hochschul- und Universitätsbereichen. Häufig in diesem Zusammenhang wiederkehrende Begriffe sind: Kosteneinsparung, Effektivität und die zunehmende Bedeutung von Information und Technik (IT), jedoch sollen in dieser Arbeit Vor-

und Nachteile berücksichtigt werden, die in Relation zum integrierten Lernen im FSU und dieser Arbeit stehen.

Auf der Internetseite des Leibniz-Instituts für Wissensmedien (IWM) spricht man von einem Kernproblem beim Blended Learning, das sich zum einen durch fehlendes Selbst- und Zeitmanagement der Lernenden ausdrückt und zum anderen durch den stark dezimierten persönlichen Kontakt sowohl zwischen Lernenden als auch zwischen Lehrenden und Lernenden äußert. Die Konsequenz des defizitären Zusammenkommens mit Gleichgesinnten ist ein Mangel an sozialem Austausch.

Köhne sieht in ihrer Dissertation (2005, S. 55) die Kommunikation und Interaktion sowohl in Online-Begegnungen als auch in Face-to-Face Begegnungen als einen Vorteil. Online Kommunikation schafft die Basis für einen intensiveren Wissensaustausch bei realen Treffen und umgekehrt fördern persönliche Treffen durch das miteinander vertraut werden wiederum die Qualität der Onlinekommunikation, eine Situation, die für alle Beteiligten Vorteile bietet. Ein Manko bei der synchronen Kommunikation ist, dass der Vorteil der Zeitunabhängigkeit wegfällt (ebd.), allerdings kann der Lernort gleichwohl frei gewählt werden.

Generell punktet das integrierte Lernen mit Flexibilität und selbstbestimmten Lernen gleich in mehreren Disziplinen: Lernformen und Lerntempo können von den Lehrkräften individuell angepasst werden; die Lernumgebung wird von den Lernenden selbst bestimmt; durch einen abwechslungsreichen Methodenmix wird die Motivation der Lernenden gefördert. Die eigenverantwortliche Planung des Lernens kann entsprechend dem Verantwortungsbewusstsein und Reifegrad des individuellen Schülers ein Vorteil, aber gleichwohl auch ein Nachteil sein, denn fehlt z. B. die erforderliche Disziplin, wird der Erfolg beim integrierten Lernen schnell zu einem aussichtslosen Unterfangen. Eine realistische Selbsteinschätzung und Eigenständigkeit sind wichtige Aspekte, die dem Lernenden helfen erfolgreich zu arbeiten.

Lernmaterialien und Wissensbestände sind jederzeit online verfügbar und können im Internet genutzt werden (ebd., S. 54 f.). Aber was hier als Vorteil dargestellt wird, kann schnell zum Nachteil werden, denn die Voraussetzung für ein produktives und sinnvolles Arbeiten ist die technische Ausstattung von Lern- und Arbeitszubehör der Lehrenden und Lernenden, außerdem muss eine gute Internetverbindung gewährleistet sein und im Notfall ein technischer Support zur Verfügung stehen (ebd.). Diese Aspekte schließen natürlich eventuelle Beeinträchtigungen der Internetverbindung, wie sie immer wieder bei schlechten

Wetterverhältnissen vorkommen können, nicht aus und last not least sind qualifizierte Lehrkräfte dringend erforderlich, damit die Unterrichtform des integrierten Lernens bestmöglich vermittelt und schlussendlich praktiziert werden kann.

4. DIDAKTISCHE ASPEKTE BEIM INTEGRIERTEN LERNEN IM FSU

Es verwundert nicht, dass Blended Learning bzw. integriertes Lernen noch keinen festen Platz in der Allgemeindidaktik hat, denn das Szenario mediengestützt zu lehren und lernen ist noch ein relativ unerforschtes Gebiet. Damit aus der jungen Geschichte des digitalen Fremdsprachenlernens kein didaktischer Rückschritt wird, bemerken Rösler und Würffel (2010, S. 7 f.), dass es eminent wichtig ist notwendige technische Mittel bereitzustellen mit deren Hilfe zum einen die Vielfalt der Aufgaben und Übungen im Unterricht sichergestellt werden und zum anderen ist es von zentraler Bedeutung, dass das Alleinlernen als Lernprozess des integrierten Lernens gesehen wird und nicht zum Zweck strategischer Einsparmaßnahmen missbraucht wird (ebd.).

4.1 Realisierung und Organisation

Die Thematik des mediengestützten Unterrichts, in dieser Arbeit konkret des integrierten Lernens, wird auch aus didaktischer Sicht von heterogenen Merkmalen gekennzeichnet und bevor man sich mit der Didaktik auseinandersetzt, sollten zuerst eine Reihe von Fragen geklärt werden: Aus welchem Anlass und zu welchem Zweck wird mit Hilfe von E-Learning unterrichtet? Handelt es sich um kommerzielle Institutionen, die eine Blended Learning Schulung für Mitarbeiter durchführen oder um den Regelunterricht an einer weiterführenden Schule? Fragen, die alle für sich eine vollkommen neue Konstellation des Unterrichts beanspruchen, jedoch werden in dieser Arbeit nur die Fragen primär Beachtung finden, die in Relation zum Fremdsprachenunterricht stehen.

Die Einführung des integrierten Lernens und Blended Learning in Bildungsinstitutionen macht eine Umstrukturierung des Unterrichts in wesentlichen Teilen notwendig. Für die Realisierung von Online-Elementen im Unterricht bedeutet dies Veränderungen bei den sowohl technischen als auch organisatorischen Strukturen und Abläufen, aber auch zwischenmenschliche

Kommunikations- und Verhaltensmuster müssen neu organisiert werden (Dewe & Weber, 2007, S. 94).

Bei Dewe und Weber (ebd.), wie auch bei Arnold et al. (2013, S. 99) wird darauf hingewiesen, dass durch die Implementierung digitaler Bildungsmedien im Unterricht nicht nur das Lernen und Lehren grundsätzlich verändert wird, sondern vielmehr Kurskonzepte überarbeitet werden und Struktur und Aufbereitung von Lernmaterialien, wie z. B. die Form der Aufgabenstellung neu gestaltet werden müssen. Organisationen und Lehrende werden damit vor komplett neue didaktische Herausforderungen gestellt. Im Weiteren unterscheiden sich Kommunikationssituationen mit Lernenden und deren Betreuung wesentlich von Szenarien im reinen Präsenzunterricht, obendrein müssen zeitliche und organisatorische Abläufe besonders beachtet werden. Lt. Arnold et al. (ebd.) haben integrierte Unterrichtsformen das Potential dem Lernen und Lehren neue Impulse zu geben und zur Modifizierung des pädagogischen Verhältnisses zwischen Lernenden und Lehrenden beizusteuern, jedoch ist der reflektierte Einsatz von E-Learning-Elementen von großer Bedeutung, „[...] denn ein unreflektierter Einsatz von E-Learning-Elementen kann Lernprozesse auch erheblich behindern.“ (Ebd.).

4.2 Der konstruktivistische Ansatz beim integrierten Lernen

Mandl und Kopp (2006, S. 8 f) befürworten bei der Ausarbeitung didaktischer Szenarien im mediengestützten Unterricht die konstruktivistische¹¹ Auffassung von Lernen und setzten voraus, dass Wissen autonom und aktiv erworben wird und nicht ohne weiteres von der einen zu der anderen Person übertragen werden kann. Lernprozesse und notwendige Voraussetzungen nehmen aus konstruktivistischer Perspektive eine wesentliche Rolle ein, die lt. Mandl und Kopp wie folgt aus sechs wichtigen Merkmalen bestehen (ebd.):

- Lernen als aktiver Konstruktionsprozess: Lerner erwerben Wissen nur über eigenständige und aktive Beteiligung am Lernprozess.

¹¹ Definition Konstruktivismus nach Arnold et al. (2013, S. 107): Wissen ist nicht objektiv vorhanden, sondern entsteht durch interne subjektive Konstruktion eines aktiven, lernenden Individuums in einem konkreten sozialen Kontext durch das eigenständige Entdecken von Problemen. Neues und altes Wissen werden verknüpft, wodurch neue Strukturen und mentale kognitive Landkarten gebildet werden. Lernwege sind individuell, nicht vorhersehbar und Lehren im üblichen Verständnis demzufolge nicht möglich, stattdessen wird von Lernbegleitung gesprochen.

- Lernen, ein konstruktiver Prozess, bei dem Wissen in bereits existierende Wissensstrukturen eingebaut wird und auf der Basis von Vorwissen und Erfahrungen interpretiert wird.
- Positive Emotionen und Freude wirken sich vorteilhaft auf den Lernprozess aus und Angst und Stress sind obstruktiv, denn Lernen ist ein emotionaler Prozess.
- Lernen als selbstgesteuerter Prozess bedeutet, dass Planung, Kontrolle und Überwachung des Lernprozesses von den Lernenden autonom und eigenverantwortlich geschieht.
- Lernen als sozialer Prozess bedeutet, dass der Erwerb von Wissen in der Interaktion mit anderen stattfindet.
- Lernen ist ein situativer Prozess: Der Erwerb von Wissen ist an einen bestimmten Zusammenhang oder an eine bestimmte Situation gebunden, die grundsätzlich kontextuelle und situative Relationen aufweisen. Im Mittelpunkt steht also nicht das Wissen, das erworben werden soll, sondern der Lernprozess.

Die konstruktivistische Auffassung basiert auf dem problemorientierten Lernen, d.h. die Ausgewogenheit zwischen Instruktionen und Konstruktionen in Verbindung mit den Lernvoraussetzungen und dem Lerngegenstand spielen eine zentrale Rolle. Der Lernprozess gilt als eigenaktiv und konstruktiv, kann aber, und in konkreten Situation soll er das auch, mit Hilfe von Lehrenden durch Anregung und Förderung verbessert und begleitet werden (ebd.). Die folgende Abbildung von Mandl und Kopp (2006, S. 9) illustriert Merkmale des problemorientierten Lernens:

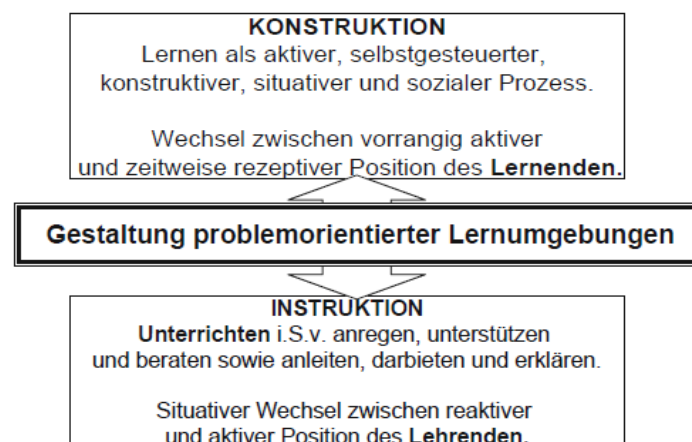


Abbildung 2. Merkmale des problemorientierten Lernens

Infolge Mandl und Kopps Darstellung nehmen Lehrende, die anleiten, darbieten und erklären, in erster Linie eine beratende Rolle ein und Lernende eine vorwiegend aktive Rolle, ergänzt von rezeptiven Motiven.

Auf diesen Voraussetzungen basieren folgende grundlegenden Erkenntnisse für das integrierte Lernen (ebd.):

1. Authentizität und Anwendungsbezug in der Lernumgebung: Für Lehrende heißt das die Lernumgebung so zu gestalten, dass authentische Lernsituationen mit realen Problemstellungen vorliegen. Mit der Inklusion authentischer Aufgaben und Situationen im Unterricht soll der Erwerb von anwendungsbezogenen Wissens unterstützt werden.
2. Multiple Kontexte und Perspektiven in der Lernumgebung haben die Intention das Wissen der Lernenden durch unterschiedliche Voraussetzungen und vielschichtige Inhalte zu fördern. Multiple Aspekte erweitern den Blickwinkel der Lernenden und die Wissensbildung wird durch die vielfältigen und unterschiedlichen Situationen weiterentwickelt.
3. Soziale Unterrichtseinheiten sind im mediengestützten Unterricht ein zentraler Punkt bei der Wissensbildung. Durch kooperatives Lernen bei komplizierten Aufgaben und Fragestellungen werden soziale Kompetenzen, Kommunikation und Kooperation gebildet.
4. Erläuternde Anweisungen und Unterstützung von Lehrenden ist für die meisten Lernenden im selbstgesteuerten Lernen eine wichtige Grundlage, denn die Komplexität des integrierten Lernens bedarf einer hohen Disziplin und ist eine der größten Herausforderungen. Konkrete Instruktionen bei den Aufgaben und klar definierte Regeln (Abgabetermine, Anwesenheitspflicht bei Präsenztreffen usw.), konstante Begleitung der Arbeitsprozesse, häufiges Feedback und hohe Präsenz der Lehrenden sind weitere elementare Faktoren.

Integriertes Lernen verlangt von den Lernenden ein relativ breit gefächertes Kompetenzsystem, bestehend aus der Fähigkeit der Selbststeuerung, aus Medienkenntnissen und der Anlage zur Zusammenarbeit mit mehreren Lernenden, also Kooperationsbereitschaft. Abschließend kann konkludiert werden, dass integriertes Lernen im FSU zu großen Teilen von konstruktivistischen Ansätzen geprägt ist, jedoch in jedem Fall infiltriert von Aspekten aus dem Kognitivismus, dessen vielleicht wichtigstes Merkmal beim Wissenserwerb die Anknüpfung an das Vorwissen

ist und bei der Wahrnehmung und Organisation neuer Informationen behilflich ist (Roche, 2013, S. 21). Es ist immer wieder wichtig zu hinterfragen, welcher Anlass, welche Lernumgebung und welcher Ausgangspunkt Basis für ein mediengestütztes Unterrichtsmodell ist, in diesem Fall das integrierte Lernen im FSU, damit eine Lernumgebung entstehen kann, die den Lernenden pädagogisch und didaktisch adäquat begegnet.

4.2.1 Die Haltung der Lehrenden

Das integrierte Lernen ist in Bildungseinrichtungen noch eine verhältnismäßig junge Disziplin und ein Mindestmaß an positiver Grundeinstellung in den betroffenen Institutionen kann nur erreicht werden, wenn ein offener Umgang sowohl von den Organisationen als auch von den Verantwortlichen im Hinblick auf neue Lernformen praktiziert wird. In der Einleitung wurde schon erwähnt, dass dem mediengestützten Lernen selbst in der digitalen Welt des 21. Jahrhunderts einige Lehrende noch immer kritisch, wenn nicht sogar ablehnend, gegenüberstehen. Die Beweggründe, die zu diesem passiven Verhalten führen, sind vielfältig und entspringen häufig einer subjektiven pessimistischen Haltung generell in Bezug auf neue Medien und müssen dementsprechend ernst genommen werden. Ein offener Umgang der Bildungsinstitution bei der Umsetzung von technikgestützten virtuellen Strukturen im Unterricht und eine konstruktive Diskussion der Thematik ist in diesem Fall eminent wichtig und ist der erste Schritt, um Unsicherheiten im Lehrerkollegium abzubauen (Dewe & Weber, 2007, S. 95).

Man muss in Betracht ziehen, dass einem bedeutenden Teil der Lehrer einfache Anwendungen im medialen Bereich durchaus bekannt sind, dagegen ein kompletter Unterricht, der Präsenzlernen mit Elementen des E-Learning verbindet, einer nahezu revolutionären Handlung entspricht. Die Ursachen liegen in diesem Kontext mitunter an der in mancher Hinsicht „altertümlichen“ Lehrerausbildung (Reinmann, 2005, S. 23), aber man darf auch nicht vergessen, dass aller Voraussicht nach ältere Kollegen mit medialen Herausforderungen bislang einfach noch nicht im Unterricht konfrontiert waren. Wie kompetent Lehrkräfte sind, hängt zum großen Teil von den Fortbildungsmöglichkeiten ab, denn qualifizierte Lehrende, die mediengestützte Lernprozesse anregen und befürworten (Dewe & Weber, 2007, S. 95), sind die besten Voraussetzungen für einen positiven und funktionierendes integriertes Lernen. Aus- und Weiterbildung ist in diesem Fall eine Investition in die Zukunft aller Beteiligten und erweitert ferner das Betätigungsfeld der Pädagogen in einer Weise, die die Realisierung von

Bildungsangeboten mit Online-Elementen und die Rahmenbedingungen des Planungsprozesses zu keiner illusionären Vorstellung macht (Reinmann, 2005, S. 30).

4.2.2 Medien- und Kommunikationskompetenz der Lehrenden

Eine umfassende Medien- und Kommunikationskompetenz der Lehrenden ist bei der Umsetzung von integrierten Lernprojekten Grundvoraussetzung, schließlich basiert die Gestaltung von mediengestützten Lehr- und Lernräumen unter anderem auf der Beschaffung von Informationen im Internet, die wiederum gewisse technische Qualifikationen der Verantwortlichen voraussetzt. Die Lehrenden müssen in der Lage sein technische Herausforderungen bei der Anwendung differenzierter Softwareprogramme zu meistern und außerdem den alternativen Strukturen von Kommunikationsräumen gewachsen sein (Dewe & Weber, 2007, S. 97f.).

Es müssen individuelle didaktische Wege bei der Aufgaben- und Problemstellung in besonderem Maße bei Gruppenarbeiten beherrscht werden, um kooperatives Lernen zwischen den Lernenden fördern und unterstützen zu können (ebd., S. 98).

Integriertes Lernen funktioniert nur dann, wenn die Bereitschaft zu Modifizierung verschiedener Unterrichtsstrukturen vorhanden ist, denn:

Letztlich geht es weniger darum, organisierte Lerngelegenheiten zu schaffen, als eine für implizite und informelle Lernprozesse förderliche Organisationsstruktur zu entwickeln. In der Wissensgesellschaft, in der Informations- und Kommunikationstechnologien eine zentrale Rolle [...] spielen, geht also darum, Online- und Präsenzlernen in informellen Kontexten zu ermöglichen. (Ebd., S. 101).

Das Potenzial von integriertem Lernen liegt unter anderem darin Strukturen aus dem traditionellen Präsenzlernen in den mediengestützten Unterricht zu inkludieren und nicht zu verwerfen, allerdings darf der Erfolg nicht über das technisch Realisierbare definiert werden, sondern über ein pädagogisch und didaktisch ausgewogenes Konzept (ebd.).

4.3 Selbstlernphasen - eine Sozialform des integrierten Lernens

Die Sozialformen des integrierten Lernens unterscheiden sich tatsächlich in vieler Hinsicht von den Sozialformen des Präsenzlernens, das unter anderem vom Lernen und Lehren im sozialen Kontext, d. h. von Schülern die gemeinsam im Klassenzimmer agieren, geprägt ist. Zwar treten

Alleinlernen, Einzelarbeit oder die sogenannte Stillarbeit auch im traditionellen Unterricht in Erscheinung, vor allem bei individuell geplanten Übung, werden aber häufig mit mediengestützten Unterrichtsformen in Verbindung gebracht (Rösler, 2010, S. 28). Das Alleinlernen ist demnach nicht nur eine Erscheinung in digitalen Lernräumen, sondern kommt ebenso im klassischen Unterricht vor, dennoch werden reine E-Learning Projekte im Gegensatz zum integriertem Lernen, welches Präsenzphasen und Elemente des E-Learning verbindet, fast ausschließlich vom Alleinlernen bestimmt. Gleichwohl impliziert auch das integrierte Lernen eine beachtliche Quote von Phasen des Alleinlernens bzw. Selbstlernphasen, die allerdings in hohem Maße abhängig von Bildungsinstitutionen sind, denn der Lernprozess wird kontinuierlich von verantwortlichen Lehrenden überwacht und begleitet, das wiederum für eine starke Fremdsteuerung auch in den Selbstlernphasen spricht (ebd., S. 32).

Rösler (ebd.) konkretisiert bzw. differenziert, dass Alleinlernen zumeist eine Phase innerhalb eines sozial organisierten Lernens darstellt und im Gegensatz dazu bezieht sich Selbstlernen auf das lehr- und organisationsabhängige Lernen und Arbeiten im Hinblick auf den gesamten Lernprozess oder zumindest größere Teile von ihm und es wird deutlich, dass es bei dem Begriff *Selbstlernen* nicht um Selbstlernkurse mit Selbstlernmaterialien geht, sondern Phasen innerhalb eines mediengestützten Unterrichts in denen Lernende mit oder ohne Betreuung anhand unterrichtsrelevanter Materialien sowohl online als auch offline arbeiten.

Selbstlernen wird häufig mit dem Begriff selbstbestimmtes Lernen bzw. selbstgesteuertes Lernen oder autonomes Lernen gleichgesetzt, jedoch sind diese Termini lt. Rösler (ebd., S. 33) nicht synonym zu verwenden, denn beim Selbstlernen liegt der Fokus „[...] auf den individuellen Aktivitäten und der Organisationsform des Lernens [...]“, und „[...] beim Konzept des selbstbestimmten und autonomen Lernens [...]“ stehen „[...] Aspekte von Selbstbestimmung im Umgang der Lernenden mit dem Lernprozess im Vordergrund.“ (Ebd.). Selbstgesteuertes Lernen und Lernerautonomie setzen eine beträchtlichen Umfang an Eigenverantwortung der Lernenden voraus und bezeichnet das Verhältnis der Lernenden zu ihrem eigenen Lernprozess, d. h. die relativ freie Bestimmung über Raum und Zeit und der selbstbestimmte Umgang mit dem Lernstoff. Infolge Rösler (ebd., S. 34) erfordert das von den Lernenden: Disziplin, Selbstverantwortung und die Fähigkeit organisieren zu können, die klassischen Bedingungen, die Lehrende mitbringen müssen, um erfolgreich am integrierten Lernen teilzunehmen. In diesem Zusammenhang ist es unvermeidbar sich mit dem Begriff *autonomes Lernen* näher zu befassen, der lt. Rösler (ebd., S. 38) ein hohes Ziel beschreibt und

in der traditionellen deutschen Bildungsdiskussion eine Aura der Hochwertigkeit umgibt. Autonomie, nach Duden (2011, S. 131) das Synonym für Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, würde in Bezug zum Lernen bedeuten, dass Lernende vollkommen eigenständig und autark über den eigenen Bildungsprozess entscheiden. Ein Szenario das nicht ganz der Realität entspricht, denn tatsächlich kann mit der Autonomie der Lerner nur die freie Wahl des Zeitpunkts und des Orts assoziiert werden. Nicht einmal Selbststeuerungsmerkmale werden erfüllt, weil die verantwortlichen Lehrer erfahrungsgemäß eine wichtige Rolle auch für Alleinlernende spielen und auf diese Weise wird bei Rösler (2010, S. 38 f.) aus dem „Hochwertbegriff“ Autonomie ein Marketingbegriff.

4.4 Präsenz- und Onlinephasen

Das Potenzial des integrierten Lernens besteht aus der Kombination von Präsenzphasen und Onlinephasen, wobei virtuelle Abschnitte sowohl in Präsenz- als auch in Onlinephasen integriert werden können. Von Lehrenden ausgewählte und didaktisch sinnvolle Lernmethoden und Medien werden den jeweiligen Arbeitsphasen zugeordnet, sodass die Vorteile der Arbeitsphasen optimal genutzt werden.

Präsenzphasen finden an einem Ort und zur selben Zeit statt und in diesen Arbeitsphasen werden häufig Lernprozesse koordiniert und Organisation, Ziele und Arbeitsablauf des Lernens geklärt. Ein wichtiger Aspekt bei solchen Arbeitsphasen ist die soziale Komponente, denn oft sind Präsenztreffen für Lernende und Lehrende die einzige Gelegenheit sich „in natura“ zu treffen, Erwartungen und Interessen auszutauschen sowie Arbeits- und Kommunikationsregeln zu besprechen. Präsenzphasen werden aber auch genutzt, um Lern- und Arbeitsprozesse zu reflektieren und zu evaluieren (HAWK, 2015).

Während der Onlinephasen kommen verschiedene Medien, Technologien und Methoden zur Anwendung, wie etwa: Lernplattformen (LMS), E-Mails, Chats Videokonferenzen, Webseiten, Social Software, Filme, E-Bücher, Audiodateien, Projektarbeit etc. Die häufigsten Aktivitäten der Lerner in Onlinephasen sind die interaktive Bearbeitung der vereinbarten Aufgaben, onlinegestütztes Selbststudium, Internetrecherchen samt dem Lösen interaktiver Aufgaben, und außerdem das kollaborative Arbeiten in virtuellen Gruppen. Lehrende leiten über themenbezogene Foren die Arbeitsprozesse, darüber hinaus organisieren und moderieren sie

synchrone Kommunikationsforen, z. B. zu spezifischen Fragestellungen und Unterrichtsthemen, aber auch um neue Themen zu introduzieren.

Die Gliederung der Unterrichtsphasen kann sehr verschieden sein und es existieren die unterschiedlichsten didaktischen und organisatorischen Phasen, die von den entsprechenden Bildungsinstitutionen gemäß technischer und fachlicher Voraussetzungen zusammengestellt werden. Die Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (2015) nennt vier der gängigsten Modelle:

1. Präsenzphase vor Onlinephasen: Bei dieser nachgelagerten Struktur bekommen Lernende eine Einführung in die Lernplattform und Technik, relevante fachspezifische Themen werden besprochen und die Teilnehmer lernen sich kennen. Diese Form ist speziell für Lerner, die noch keinen sicheren Umgang mit den technischen Details eines mediengestützten Unterrichts haben, geeignet, überdies fällt den Lernern die spätere Onlinekommunikation und Interaktion untereinander leichter, wenn sie zuvor persönlichen Kontakt hatten.
2. Onlinephase vor Präsenzphase: Findet die Onlinephase vor der Präsenzphase statt, kann theoretisches Wissen vorab an die Lernenden vermittelt werden mit dem Ziel ein homogenisiertes Wissensniveau aufzubauen. Dieser Unterrichtsrahmen ist für den schulischen FSU weniger geeignet, denn das Pensum wird gemeinsam erarbeitet und die fachlichen Kenntnisse bzw. Voraussetzungen sollten mit Abschluss der vorherigen Niveaustufe/Klasse gelegt worden sein, allerdings findet dieser Aufbau seine Anwendung in Hochschulen und Universitäten, denn Studenten haben hier die Gelegenheit ihre Kenntnisse vor Kursbeginn auf den erforderlichen Stand zu bringen.
3. Parallele Online- und Präsenzphasen: Lernende haben die Möglichkeit sich zwischen den Präsenzphasen mit Onlinelehrmaterialien zu beschäftigen. Der Vorteil dieses Arrangements ist, dass die Lernenden individuell arbeiten können, aber gleichzeitig mit den Lehrenden interagieren können.
4. Die in Sequenzen eingeteilten Online- und Präsenzphasen: In dieses Modell sind Präsenz- und Onlinephasen integriert und unterstützen die verschiedenen Lehr- bzw. Lernprozesse. Die Präsenzphasen sind gewissermaßen in die jeweiligen Online-Phasen eingebettet, der Schwerpunkt liegt jedoch auf den Onlinephasen, allerdings können Webseminare und Projektaufgaben den Lernprozess unterstützend begleiten. Diese Struktur ist für das schulische integrierte Lernen geeignet, weil beide Phasen

gleichzeitig angeboten werden und alle Beteiligten kontinuierlich die Möglichkeit haben sowohl in Präsenzphasen, wie auch in Onlinephasen untereinander zu kommunizieren.

Das in dieser Arbeit zu evaluierende Modell baut auf das sequenzielle integrierte Lernen auf: Der Kurs bzw. Unterricht beginnt mit einem Präsenztreffen, das dem gegenseitigen Kennenlernen und der Orientierung zum gesamten Kursablauf dient. Darauf schließen sich eine Reihe von Onlinephasen mit asynchronen und synchronen Komponenten an, bis kurz vor Ende des 1. Schulhalbjahres, vor der halbjährlichen Ganztagsprüfung, eine weitere Präsenzphase stattfindet, die überwiegend zur Vorbereitung auf die anstehende Prüfung genutzt wird. Nach dieser Prüfung finden weitere Onlinephasen und Webseminare statt, bis am Ende des 2. Schulhalbjahres vor der abschließenden Ganztagsprüfung wieder eine Präsenzphase stattfindet. Kommen die Lernenden in ein schriftliches oder mündliches Examen oder in beide Prüfungen, werden kurzfristig und individuell weitere Präsenzphasen eingerichtet.

Ein wesentlicher Aspekt, um ein so umfangreiches Projekt wie das integrierte Lernen im FSU erfolgreich zu realisieren, oder vielmehr unter den bestmöglichen Bedingungen auf den Weg zu bringen, ist die sinnvolle Kombination von Präsenz- und Onlinephasen. Beide Sequenzen sind voneinander abhängig und müssen kohärent geplant und durchgeführt werden. Dabei spielt immer die konsequente und durchdachte Planung eine zentrale Rolle.

Rösler und Würffel (2010, S. 8 f.) machen darauf aufmerksam, dass eine generelle Aussage, welcher Unterrichtsstoff, welche Methode und Sozialform in welche Unterrichtssequenz, Online- oder Präsenzphase gehört, nicht gemacht werden kann, denn zum einen ist die Vielfalt der mediengestützten Szenarien inzwischen viel zu groß und zum anderen wird die Organisation des Kurses von dessen Zielsetzung beeinflusst, außerdem ist die Planung des Unterrichts abhängig von den Vorkenntnissen der Lerner und wird grundsätzlich von technischen Kriterien der Bildungsinstitutionen geprägt. Interessant ist in diesem Kontext, dass durch den medialen Fortschritt eine grundsätzliche Differenzierung der Präsenzphasen von den Onlinephasen „[...] bezüglich deren Vorteile bzw. Potenziale [...]“ (ebd.) nicht mehr gemacht werden kann. Mittlerweile kann der Präsenzkontakt längst über visuelle Plattformen in Onlinephasen ausgeführt werden und man spricht bei diesen Sequenzen von asynchronen und synchronen Kontaktphasen.

4.4.1 Synchrones und asynchrones Arbeiten im virtuellen Klassenzimmer

In virtuellen Klassenzimmern, d. h. Lehrende und Lernende sind räumlich getrennt, können die Teilnehmer synchron und asynchron zusammenarbeiten. Lerner treffen sich im Internet auf einer Lernplattform (LMS) zum Lernen in der Gruppe, aber auch um an Unterrichtssequenzen mit Lehrenden zu partizipieren oder sich Aufgaben auf ihren Computer herunterzuladen. Um an derartigen Lehrveranstaltungen teilzunehmen brauchen alle Benutzer ein entsprechendes Equipment, bestehend aus PC, Kopfhörer mit Mikrofon und Zugang zum Internet.

Ein typisches Beispiel für synchrones Arbeiten ist das Kommunizieren in einem Chatraum, wogegen das Kommunizieren mit E-Mails eine asynchrone Kooperation ist, denn es wird nicht zeitgleich kommuniziert, d. h. häufig erst Tage später geantwortet (Rösler, 2010, S. 50). Beide Formen haben sowohl Vor- als auch Nachteile, und Rösler (ebd.) sieht beim asynchronen Arbeiten die zeitliche und räumliche Flexibilität generell als Vorteil z. B. bekommen Lernende, die etwas mehr Zeit für ihre Antworten brauchen, sei in schriftlicher oder auch mündlicher Form, mehr Spielraum, solange der zeitlich verabredete Rahmen eingehalten wird. Ein Chat oder ein Treffen im virtuellen Klassenzimmer über Videokonferenz ist sowohl zeitlich als auch räumlich unabhängig, denn tatsächlich können Lehrende und Lernende sich, egal wo und in welcher Zeitzone sie sich befinden, online treffen, vorausgesetzt eine funktionierende Internetverbindung existiert.

Ohne Zweifel stellt sich über kurz oder lang die Frage in welchem Maß sich das asynchrone und synchrone Kommunizieren für das Fremdsprachenlernen eignet, und es kann vorweggenommen werden, dass eine ganze Reihe von Faktoren für den Erfolg eine wichtige Rolle spielen: inwieweit die Lernenden an die „neue“ Kommunikationsform im Kontext Schule gewöhnt sind; die Vorkenntnisse gerade bei der mündlichen Kommunikation, denn viele Lerner trauen sich nicht zu kommunizieren, weil Kompetenzen nur mangelhaft oder gar nicht vorhanden sind, bzw. die Lernenden trauen sich nicht auf Grund des fehlenden Selbstbewusstseins in der fremden Sprache zu kommunizieren; welche Lernziele von den Lernern verfolgt werden (ebd., S. 51). Allerdings kann durch den synchronen Kontakt von Lehrenden gezielt Hilfestellung gegeben werden, zudem sind virtuelle Treffen wichtig für die sozialen Bindungen in der Gruppe (Rösler & Würffel, 2010, S. 9).

Ein großer Diskussionspunkt ist in Fachkreisen, wie das Erlernen und Fördern der Aussprache in der Fremdsprache im virtuellen Klassenzimmern stattfindet, denn seit geraumer Zeit ist die Technologie soweit fortgeschritten, dass generell in videobasierten Räumen, wie sie z. B. von

Skype angeboten werden, der mündliche FSU stattfindet (ebd.). Ohne Zweifel ein großer Fortschritt für das Modell des integrierten Lernens, aber trotz aller Euphorie darf nicht unerwähnt bleiben, dass Präsenzphasen noch immer eine eminent wichtige Rolle für das Aussprachtraining im schulischen Fremdsprachenlernen spielen, ganz abgesehen von den sozialen Aspekten.

4.5 Anforderungen an Lehrende

Lehrende werden beim integrierten Lernen nicht durch den Einsatz elektronischer Medien ersetzt, sie übernehmen jedoch teilweise andere Rollen, wie in der reinen Präsenzlehre üblich. Im Vordergrund steht nun nicht mehr nur die Wissensvermittlung, sondern genauso von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Begleitung der Lernenden während des gesamten Lernprozesses. Lehrende müssen mit den Phänomenen des virtuellen Lernens, z. B. Lernszenarien, Gruppenarbeit und Kommunikationsformen bestens vertraut sein und darüber hinaus sollten sie sich mit der Darstellungsweise und den Funktionen des Lehr- und Lernraums aus der Sicht der Lerner auskennen, da sich die Perspektive aus der Sicht der Anwender aus Gründen der Logik ändert (Arnold et al., 2013, S. 92).

Um ein integriertes Unterrichtskonzept sinnvoll zu gestalten, sollten sich Lehrende laut Arnold et al. (ebd., S. 93) mit folgenden grundlegenden Aktivitäten vertraut machen:

- Kenntnisse zur Lernplattform und deren Funktionen vertiefen
- Planung des Kurses im Lernraum
- Informationen zur eigenen Person wegen der Erreichbarkeit auf die Lernplattform einstellen
- Informationen zu Lernszenarien, Lernformen, Stundenpläne (Planung der synchronen Onlinephasen), Lernmaterialien, Aufgaben, Tests und Prüfungen im Lernraum publizieren
- Für den Unterricht relevante Links publizieren: Literaturlisten, Seiten die Hilfe und Materialien zu Arbeitstechniken, Literatur, Linguistik und Schreibformen geben
- Bearbeitung von Aufgaben und Rückmeldungen
- Motivation, Hilfe und Lösungsvorschläge geben

Um Vertrauen aufzubauen und auf individuelle Bedürfnisse der Lerner einzugehen, die durch die Fokussierung synchroner Werkzeuge gefördert werden kann, sehen Rösler und Würffel

(2010, S. 10 f.) die affektive Unterstützung der Lernenden als eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrenden. Lehrende in einem integrierten Lernkonzept sind faktisch immer und jederzeit online erreichbar, ein Vorteil, der jedoch schnell zur Überforderung der Lehrkräfte führen kann, wenn nicht klar definierte Stundenpläne der sowohl synchronen als auch asynchronen Onlinephasen vorliegen und schlussendlich auch eingehalten werden. Das erfordert in erster Linie eine gewisse Disziplin seitens der Lehrer an den Stundenplänen festzuhalten, denn für die Lernenden ist es natürlich ein Vorteil zeitnahe Reaktionen und punktgenaue Unterstützung zu bekommen.

4.6 Anforderungen an Lernende

Häufig sind die ersten Reaktionen der Lerner in Bezug auf ein mediengestütztes Unterrichtsprojekt äußerst kritisch und viele rechnen im Vergleich zum gewohnten Präsenzunterricht mit einem unpersönlichen und einsamen Lernen, außerdem besteht die Furcht vor der sozialen und kommunikativen Isolation (Rösler, 2007, S. 114 f.). Ein strukturell übersichtliches Modell des integrierten Lernens ist in diesem Fall hilfreich Ängste abzubauen und im Gegenzug Vertrauen und Neugier aufzubauen, denn schließlich betreten die Lernenden eine vollkommen neue Welt mit der sie noch keine Erfahrungen haben. Diese Problemstellungen sollten im Rahmen einer ersten Präsenzphase thematisiert und eruiert werden, um jegliche Unklarheiten vor Kursbeginn geklärt zu haben. Bei Rösler (ebd., 115 f.) werden unter anderem folgende Herausforderungen an die Lerner festgestellt:

- Bestimmung von Lernort, Lernzeit und Lerntempo samt dem Lernvolumen
- ein gewisses Maß an Technikkompetenz
- die kritische Nutzung des World Wide Web bei der Materialsuche
- die Fähigkeit kollaborativ zu lernen

Das Lernen ist beim integrierten Lernen vielseitig und mit den Kombinationsmöglichkeiten der differenten Lernformen wird eine Individualisierung des Lernprozesses ermöglicht, da Zeitpunkt, Intervalle, Tempo und Ort selbst bestimmt werden. Ein realer Vorteil ist, dass die Lernenden mit nicht verstandenen Inhalten beliebig oft arbeiten können und auf diese Weise der Lernprozess bedarfsgerecht, individuell und dem persönlichen Leistungsstand sowie der eigenen Lerngeschwindigkeit angepasst werden kann. Die Lerner müssen ein hohes Maß an

Selbstdisziplin und Selbstlernkompetenz mitbringen, um in den Genuss der Freiheit zu kommen, die mit der Individualisierung des Lernprozesses einhergeht.

Beste Voraussetzungen für das Gelingen aller Beteiligten sind didaktisch gut umgesetzte Inhalte mit Text und Bild, Ton und Video in Interaktion mit persönlichem Austausch während der Präsenzphasen und in synchronen Onlinephasen.

4.7 Gestaltung von Onlineaufgaben

Wie sinnvolle und überzeugende Onlineaufgaben im Bereich des integrierten Lernens aussehen sollten, bezeichnet Eva Mandl (2010, S. 29) zu Recht als das Herzstück innerhalb einer virtuellen Lernumgebung. Allerdings ist die Thematik außerordentlich komplex und die Frage nach der fundierten Gestaltung ist zum einen nicht Gegenstand dieses Beitrages und zum anderen würde eine umfassende Beantwortung den Rahmen der Arbeit sprengen. Doch kann die Problemstellung wegen ihrer erheblichen Relevanz nicht völlig außer Acht gelassen werden, weshalb im Folgenden nicht im Detail auf die spezifische Form der Onlineaufgaben Bezug genommen wird, sondern auf grundlegende Prinzipien bei deren Gestaltung.

Eine Problemstellung, die sich wie ein roter Faden durch die Thematik des implizierten Lernens zieht, ist der soziale Aspekt und in diesem Fall zwischen Lernenden und Lehrenden. Wie ist das Verhältnis zu den Lehrenden, wenn der Unterricht fast ausschließlich auf einer Lernplattform stattfindet? Kommen persönliche Kontakte zustande oder fühlen die Lernenden sich womöglich alleingelassen? Eine ernstzunehmende Problematik, die auch bei der Befragung der Schüler im Kapitel 6 eine wichtige Rolle spielen wird, aber um es gleich vorwegzunehmen, auch im reinen Präsenzunterricht können sich Schüler isoliert fühlen, wenn z. B. Lehrende nicht in der Lage sind einen inkludieren Unterricht zu gestalten. Mandl (ebd., S. 30) bemerkt in diesem Kontext, dass hier die grundsätzlichen Regeln eines didaktisch sinnvollen und pädagogisch verantwortungsbewussten Unterrichts sowohl für die mediengestützt Lernumgebung als auch für den Präsenzunterricht gelten.

Die methodisch konstruktive Kombination von Online- und Präsenzphasen scheint in diesem Kontext von zentraler Bedeutung zu sein. In welcher Form und Regelmäßigkeit welche Phasen auftreten sollten und welche didaktischen Aspekte von Relevanz sind, wurde schon in Kapitel 4 ausführlich besprochen, aber prinzipiell wichtig für Onlineaufgaben im FSU ist: authentisches Sprachmaterial zu verwenden; das Material soll funktional und durch vielerlei Varianten

gekennzeichnet sein; zu einem Ziel bzw. geeigneten Resultat führen; die Aufgaben sollen im Bereich des Erlebens und der inneren Vorstellung der Lernenden realisiert werden können. Nicht zuletzt muss das Arbeitsmaterial internetgerecht sein und multipel in Form und Anwendung zu bearbeiten sein (ebd., S. 31).

Die veränderte Lernumgebung sowie neue Kommunikations- und Sozialprozesse beim integrierten Lernen unterscheiden sich durch viele Faktoren von der Lernumgebung des reinen Präsenzunterrichts und nur klar strukturierte und nachvollziehbare Aufgabenstellungen bewirken, dass Lernende sich nicht unsicher fühlen und im schlimmsten Falle den Kurs abbrechen. Im ausschließlichen Präsenzunterricht haben Lernende beim Auftreten der geringsten Unsicherheiten die Möglichkeit Lehrende um Hilfe zu bitten, aber die veränderte Lernsituation beim integrierten Lernen erschweren den direkten Zugriff auf die Lehrenden bzw. die Konstellation stellt sich anders da. Im Präsenzunterricht können Lehrende ad hoc gefragt werden, beim Onlinelernen werden die Aufgaben häufig alleine in Selbstlernphasen bearbeitet und Lehrende müssen im Zweifel z. B. im Chat kontaktiert werden. Verständliche Anleitungen, Hinweise zum Vorgehen, Informationen zu Hilfestellungen, Angaben zur Sozialform und der Art der Rückmeldung sind fundamentale Bestandteile der transparenten Aufgabengestaltung und ausschlaggebend für den Erfolg des Kurses und natürlich den der Lernenden (ebd., S. 30 f.).

In Kapitel 3.2 wurde bereits über die Anordnung der verschiedenen Phasen und deren generelle inhaltliche Erscheinungsformen gesprochen, die in Mandls 5-Stufen-Modell (ebd., S. 32 ff.) noch einmal präzisiert werden:

1. Der erste Schritt wird durch den Einstieg in die virtuelle Welt gekennzeichnet und ist die Basis für den erfolgreichen Einsatz der Onlinekomponenten beim integrierte Lernen.
2. Beim zweiten Schritt stehen explizit die Kommunikation im Mittelpunkt und nicht die Fehler. Hemmungen sollen abgebaut und das soziale Miteinander in der Gruppe aufgebaut werden.
3. Im dritten Schritt sollen die Lernenden ermuntert werden, selbstständig zu lernen und in Interaktion zu sowohl anderen Lernenden als auch zu Lehrende zu treten. Die Möglichkeiten der Aufgabenstellung sind sehr vielfältig, z. B.: Rechercheaufgaben, Lese- und Hörtexte, Filmanalysen, landeskundliche Themen sind nur einige von vielen Möglichkeiten.

4. Der vierte Schritt soll das Bewusstsein der Lernenden zur Kooperation fördern. Hierzu eignen sich gemeinsame Schreibprojekte, die in kleineren Gruppen bewältigt werden können, womit unter anderem die Sozialkompetenz und das Verantwortungsgefühl jedes Individuums unterstützt werden soll.
5. Der fünfte und letzte Schritt fokussiert in Mandls Konzept (ebd.) die Wissenskonstruktion und die bisher erlangten Kompetenzen der Lernenden werden vertieft und weiterentwickelt, wobei der Lehrende Lernprozesse initiiert und begleitet.

Bei allen Aspekten, die in einem integrierten Lernprojekt zu berücksichtigen von großer Bedeutung sind, ist doch die logische Verzahnung der jeweiligen Phasen, insbesondere ein schlüssiger Aufbau von Präsenz- zu Onlinephasen, die grundlegende Voraussetzung für ein positives Lehr- und Lernerlebnis.

5. INTEGRIERTES LERNEN IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE AM SCHULSTANDORT NORD-TRØNDELAG

Die Zahlen der Fremdsprachenlerner in Norwegen gehen seit 2004/2005 lt. Nybøle (2015a, S. 14)¹² mit kleinen Unterbrechungen konstant nach oben und es gab generell noch nie so viele Schüler in Norwegen, die außer Englisch eine Fremdsprache lernen. Die norwegische Regierung macht bereits in einer Stortingsmeldung (Nr. 23, 2007 – 2008, S. 56) darauf aufmerksam, wie wichtig es gerade in internationalen Zusammenhängen ist, Fremdsprachen zu beherrschen. Die Europäische Union und der Europarat halten Fremdsprachenkenntnisse als ein grundlegendes Element bei der Bildung von Demokratie, im Weiteren wird lt. EU und Europarat die Mitwirkung in europäischen und internationalen Prozessen begünstigt und das Verständnis für die internationale Gemeinschaft gefördert (ebd.). Die Anzahl der Deutschlerner in Norwegen lässt allerdings zu wünschen übrig, denn lt. Utdanningsdirektoratet (2013, S. 3) ist Deutsch in nur vier Verwaltungsbezirken Norwegens meist gewählte Fremdsprache in der Schule, wogegen Spanisch in 14 Verwaltungsbezirken dominiert.

In der vorliegenden Arbeit werden im Kontext Deutsch als Fremdsprache die Verhältnisse in Nord-Trøndelag eine Rolle spielen und zwar konkret ein auf digitale Medien gestütztes

¹² Alle Übersetzungen norwegischer Quellen stammen von mir.

integriertes Unterrichtskonzept für Lerner, die Deutsch Niveau III, das höchste Niveau in der norwegischen Schule, als Programmfach wählen. Es ist ein eminenter Unterschied, ob das Fach Deutsch „nur“ gelernt wird, weil es, wie in den ersten beiden Jahren der weiterführenden Schule ein Pflichtfach ist, oder ob Deutsch quasi im dritten Jahr freiwillig und bewusst gewählt und weitergelernt wird. Ohne Frage ist das Leistungsniveau von Deutsch III höher, als das von Deutsch II, aber wesentlich ist in diesem Kontext die Freiwilligkeit und Motivation der Lernenden, sich mit dem Fach auf höchstem Niveau auseinanderzusetzen.

5.1 Bedarfsanalyse: Deutsch als Fremdsprache in Norwegen

Steinar Nybøle (2015, S. 14 f) konstatierte, dass es in Norwegen noch nie so viele Fremdsprachenlerner in Norwegen gab wie zum aktuellen Zeitpunkt, aber die Zahlen der Lerner, die Fremdsprache als Hauptfach wählen, sind erstaunlich niedrig. Nicht ohne Grund bekam das norwegische nationale Zentrum für Fremdsprachen in der Ausbildung, kurz Fremdsprachenzentrum, vom norwegischen Ministerium für Forschung und Bildung den Auftrag einen Maßnahmenkatalog auszuarbeiten, der zum Ziel hat, die Zahl der Lerner, die die Fremdsprache Niveau III als Hauptfach in der 3. Klasse der weiterführenden Schule wählen, zu steigern (Fremmedspråksenteret, 2015).

Gro Elisabeth Paulsen (2015, S. 5) bemerkt, dass die Anzahl der Schüler, die in der 3. Klasse der weiterführenden Schule Fremdsprache Niveau III als Hauptfach wählen, die letzten Jahre beunruhigend niedrig sei. Obwohl die norwegische Wirtschaft händeringend nach Arbeitskräften mit Sprachkenntnissen und Kulturverständnis sucht, ist gleichzeitig die Nachfrage nach Fremdsprache als Hauptfach Niveau III so niedrig, dass viele Schulen das Fach niedergelegt haben.

Schaut man auf die Zahlen der nachfolgenden Statistik (Tabelle 1) des Fremdsprachenzentrums (2015 b) wird deutlich, dass ein erheblicher Handlungsbedarf besteht, denn nur 1743 Schüler haben im Schuljahr 2014-2015 in ganz Norwegen eine Fremdsprache als Hauptfach gewählt. Die größte Gruppe der Hauptfächer ist Niveau III, also Schüler der 3. Klasse in der weiterführenden Schule und es fällt dabei auf, dass Deutsch Niveau III die kleinste Gruppe der gewählten Fremdsprachen darstellt (ebd.).

Tabelle 1: *Fremdsprache als Hauptfach im Schuljahr 2014-15*

	Nivå I	Nivå II	Nivå III	I alt	
Fransk	-	13	316	329	19 %
Spansk	37	34	648	719	41 %
Tysk	18	25	276	319	18 %
Andre språk	146	109	121	376	22 %

Im Gegensatz zu der oben gezeigten Tendenz, oder mutmaßlich aus diesem Grund, ist die Intention der norwegischen Regierung das Interesse an Deutsch als Fremdsprache zu fördern. Deutschland, als einer der größten Handelspartner Norwegens, spielt für Norwegens Wertschaffung eine bedeutende Rolle und folgerichtig ist ein breites Wissen über die deutsche Gesellschaft, Sprache und Kultur wichtig für die norwegische Wirtschaft. Es wird gewünscht, dass mehr norwegische Schüler und Studenten ihre Ausbildung oder Teile ihrer Ausbildung in Deutschland absolvieren, das lt. Kunnskapsdepartementet (2015) sowohl Ausbildungs-, als auch Forschungsinstitute von hoher Qualität beheimatet.

5.2 Die Situation von Deutsch Niveau III in Nord-Trøndelag

Im Dezember 2012 beschlossen die Verantwortlichen der Bezirksregierung in Nord-Trøndelag einen strategischen Plan zur Steigerung der Schülerzahlen innerhalb der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer und den Fremdsprachenfächern. Anlass zu diesem Maßnahmenkatalog waren die gleichen Motive, die auch schon landesweit registriert wurden (Kap. 5.2), jedoch sollen in der vorliegenden Arbeit ausschließlich didaktische und pädagogische Aspekte eine Rolle spielen und nicht z. B. der markante Mangel an Arbeitskräften mit Fremdsprachenkenntnissen in Norwegen, oder die Maxime, dass das Beherrschen von Fremdsprachen eine wichtige Voraussetzung bei der Zusammenarbeit über Landesgrenzen und Kulturen hinaus darstellt. Gleichwohl ist es nicht ganz unwichtig in diesem Kontext darauf hinzuweisen, dass durch die steigende Globalisierung der Gesellschaft Fremdsprachenkenntnisse eine zentrale Rolle bei grenzüberschreitenden Kooperationen einnehmen und in diesem Zusammenhang ist die Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der weiterführenden Schule von großer Bedeutung (Fylkestinget, 2014, S. 140).

Nur wenige Schüler wählten seit geraumer Zeit Fremdsprachen mit dem höchsten Niveau III als Hauptfach, eine Situation mit weitreichenden Konsequenzen, die sich zunächst in kleinen Klassen ausdrückte. In vielen Fällen war die Zahl der Fremdsprachenlerner allerdings so gering,

dass es aus wirtschaftlichen Gründen für einen beträchtlichen Teil der weiterführenden Schulen nicht möglich war eine Klasse zu bilden. Seit dem Schuljahr 2008/2009 wurden in Nord-Trøndelag jährlich unter 10 Schüler in einer Fremdsprache Niveau III unterrichtet, eine viel zu niedrige Quote, um statistisch erfasst zu werden (AVGO, S. 3 ff.).

Auf Initiative des Regierungsbezirks Nord-Trøndelag konnte für das Schuljahr 2011/2012 zum ersten Mal an allen 11 weiterführenden Schulen ein auf das Internet basierendes Unterrichtsmodell für die Fremdsprachen Spanisch, Französisch und Deutsch mit Niveau III mit studienvorbereitender Ausrichtung angeboten werden. Die Schüler sollten in einer integrierten Lernumgebung mit Präsenz- Online- und Selbstlernphasen gemeinsam, entsprechend ihrer Fachrichtung, unterrichtet werden.

5.2.1 Die Intention eines integrierten Deutschunterrichts in Nord-Trøndelag und dessen Akzeptanz im Lehrerkollegium

Sprachinteressierte Schüler in Nord-Trøndelag haben seit der Einführung des Modells die Gelegenheit, sich auf dem höchsten Niveau von Deutsch als Fremdsprache mittels eines digitalen Unterrichtsmodells weiterzubilden. Die Hoffnung der Verantwortlichen des Regierungsbezirks ist indessen durch diese „neue“ Unterrichtsform langfristig die Anzahl der Schüler, die Fremdsprache Niveau III im dritten Jahr der weiterführenden Schule wählen, nicht nur signifikant zu steigern, sondern auch dauerhaft in Nord-Trøndelag zu stabilisieren (AVGO, S. 5).

Eine wichtige Voraussetzung zum Gelingen des Unterrichtskonzepts ist die Bereitschaft im Lehrerkollegium neue Herausforderungen anzunehmen. Erschwerende Aspekte, wie ein gewisses Maß an Technophobie oder die profane Angst wegrationalisiert zu werden innerhalb der Lehrerschaft, ist für das erfolgreiche Initiieren des integrierten Lernens gerade zum Zeitpunkt des Etablierens von digitalen Unterrichtsmodellen außerordentlich hinderlich und dürfen bei der Entwicklung des Projekts nicht unterschätzt werden. Obwohl seit 2006 flächendeckend in allen weiterführenden Schulen Nord-Trøndelags mit der Lernplattform (LMS) *Its Learning* gearbeitet wird, und damit längst eine gewisse „Light-Form“ des Blended Learning bzw. integrierten Lernens praktiziert wird, stößt der digitale Unterricht nicht immer auf positive Resonanz. Im Sinne eines fortschrittlichen Unterrichts, unter Berücksichtigung von didaktischen und pädagogischen Aspekten, müssen E-Learning Skeptiker ernst genommen

werden und Ziel sollte sein mit abstrakten Mitteln und Methoden Zweifler vom Potenzial des mediengestützten Unterrichts zu überzeugen.

Digitale Kompetenz der Lehrer als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts bedeutet nicht nur das Arbeiten mit Lernplattformen, sondern generell der Einsatz neuer Medien im Unterricht und setzt damit eine Akzeptanz eines Paradigmenwechsels vom Wissensvermittler zum kollaborativ arbeitenden Betreuer voraus (Kap. 3.4). Eine zeitgemäße Schulentwicklung wird allein durch fachkundige Lehrer und deren kontinuierlichen Kompetenzaufbau, bezogen auf fachwissenschaftliche, pädagogische und didaktische Inhalte und durch lebenslanges Lernen realisiert (Reinmann, 2005, S. 13 f.).

5.3 Fremdsprache Niveau III – der norwegische Lehrplan

Im *generellen Teil* des norwegischen Lehrplans für Fremdsprache als Hauptfach, der sich auf Niveau I, II und III bezieht, heißt es, dass aus gesellschaftlicher Perspektive es wichtig sei Fremdsprachenkenntnissen zu besitzen, denn nur durch Kontakt mit anderen Menschen bekomme man ein erweitertes Verständnis für deren Lebens- und Denkweisen (UDIR, 2006, S. 2), eine grundlegende Voraussetzung für sowohl nationale als auch internationale Zusammenarbeit in Bereichen der Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur. Weiter heißt es: Fremdsprachenkenntnisse sind wichtige Voraussetzungen bei der persönlichen Entwicklung eines Individuums und eröffnen neue Chancen im Arbeitsleben, ferner lernt man über den Erwerb der Fremdsprache die kulturelle Umgebung des Landes kennen, deren Sprache man sich aneignet.

Der Lehrplan für das Hauptfach Fremdsprache umfasst drei Hauptbereiche (ebd., S. 3):

1. *Das Sprachlernen* bedeutet Kenntnisse und Lernstrategien über das eigene Sprachlernen zu entwickeln und anzuwenden, Arbeitsmethoden und Lernstrategien zu definieren und Hilfsmittel sinnvoll einzusetzen, ferner den eigenen Arbeitsprozess zu bewerten und Ziele zu formulieren. Zentral sind die Aneignung eines vielfältigen Wortschatz, Sprachstrukturen und Kenntnisse in der Anwendung der Sprache, sowie die Erforschung von Kontrasten zwischen der Mutter- und Fremdsprache.
2. Im Bereich *Kommunikation* geht es um die Vermittlung von eigenen Meinungen in der Fremdsprache. Hören, Lesen, Schreiben und mündliche Kommunikation in differenzierten Kommunikationssituationen wird hervorgehoben, und wie schon in der

Kategorie Sprachlehren, auch das sprachliche Repertoire und der Satzbau. Summa summarum wird auf das Anwenden von Sprache Wert gelegt, und zwar in verschiedenen authentischen Situationen, angepasst an die entsprechenden Sprachsituation.

3. Der Bereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft* dreht sich im weitesten Sinne um das Kulturverständnis der Lernenden. Die verschiedenen Seiten des gesellschaftlichen Lebens, der Kultur und das Bewusstmachen von Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen dem Land der Zielsprache und dem Vaterland sind wesentliche Gesichtspunkte in diesem Bereich des Lehrplans und genauso wichtig wie interkulturelle Aspekte. Eine weitere zentrale Rolle spielen die heterogene Textauswahl, Filme, Sport, Musik und bildende Kunst.

Im Weiteren differenziert der Lehrplan grundlegenden Fähigkeiten, die in die Kompetenzziele integriert sind und zur Entwicklung von Fachkompetenz beitragen sollen. Es handelt sich hierbei um: schriftliches und mündliches Formulieren, Lesen und Rechnen in der Fremdsprache und die Verwendung von digitalen Werkzeugen.

Bei den Lernzielen wird zwischen den Niveaustufen I, II und III differenziert und explizit dem Niveau entsprechend auf die Disziplinen Sprachlernen, Kommunikation und Sprache, Kultur und Gesellschaft eingegangen. In Unterpunkten werden an dieser Stelle die Lernziele konkretisiert, die schon unter Hauptbereiche generell formuliert wurden.

Gemeinsam für alle drei Niveaustufen sind 140 Unterrichtsstunden¹³ im Schuljahr und die Lerner bekommen sowohl eine schriftliche als auch eine mündliche Abschlussnote (Utdanningsdirektoratet, 2006).

5.4 Struktur und Umsetzung des integrierten Deutschunterrichts in Nord-Trøndelag

Der integrierte FSU in Nord-Trøndelag richtet sich an Lerner, die Deutsch als Fremdsprache Niveau III als Wahlfach in der 3. Klasse der weiterführenden Schule gewählt haben, unter Voraussetzung Niveau II erfolgreich bestanden zu haben. Die Lerngruppe ist im Allgemeinen

¹³ Die im Lehrplan angegebene Stundenzahl (140 Unterrichtsstunden) richtet sich nach 60 Minuten Einheiten, die jedoch häufig in Unterrichtseinheiten von 45 Minuten durchgeführt werden, wobei sich in diesem Fall die Anzahl der Unterrichtsstunden entsprechend vermehrt.

heterogen, bedingt nicht nur durch verschiedene gesellschaftliche Rahmenbedingungen, sondern auch durch den differenten Wissenspool eines jeden Schülers, der aufgrund der abweichenden kognitiven, sozialen, kulturellen, physischen und normativen Lernvoraussetzungen in den Herkunftsschulen der Lerner erfahrungsgemäß nicht homogen sein kann. Dieses Spektrum an Diversität als Vorteil zu nutzen, stellt Lehrende bei der Planung von integriertem Lernen sicherlich vor gewisse Herausforderungen, die jedoch durch gleichberechtigte Inklusion eines jeden Individuums im Unterricht, flexible Differenzierung der Lernziele und Lernzeiten sowie eine variierende und abwechslungsreiche Auswahl von Materialien und Lernquellen, Technologien (Movie Maker, Photo Story, Google Plus, You Tube etc.) und Sozialformen (Alleinarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit), außerdem mit differierenden Übungs- und Präsentationsformen gemeistert werden können, Faktoren, die ohnehin in einem modernen Unterricht unerlässlich sind.

Der integrierte Deutschunterricht in Nord-Trøndelag orientiert sich an den von Reimann (2005, S. 111 f.) vertretenen Leitgedanken zum Blended Learning und wurde bereits in Kapitel 3.2 in einem Modell illustriert. Das Modell basiert auf einer konstruktivistischen Perspektive von Lernen (Kap. 4.2) und setzt ein hohes Maß an Disziplin der Lerner voraussetzt, die Basis für eine konstruktive Disposition des Lernalltags. Wichtige Voraussetzungen zur erfolgreichen Wissenskonstruktion sind ferner individuelle sowie interaktive Prozesse mit anderen Teilnehmern, um Lernprozesse zu entwickeln, unterstützt und begleitet von Lehrenden, die den Lernenden bei der Identifikation und Aufklärung von Problemen zur Seite stehen.

Im Weiteren spricht Reinmann (ebd., S. 130 ff.) bei der Gestaltung von Blended Learning Umgebungen von verschiedenen Planungsebenen und zieht ein heuristisches Rahmenmodell basierend auf drei Abstraktionsebenen heran:

1. Die erste und oberste Ebene definiert und kategorisiert didaktische Szenarien und wird als Strukturebene bezeichnet, die Lernumgebung bzw. Lerninhalte und Aufgaben methodisch beschreibt.
2. Auf der mittleren, zweiten Ebene, die als Prozessebene bezeichnet wird, werden didaktische Interaktionsmuster konzipiert und definiert, zu denen konkrete Lernprozesse und Interaktionsprozesse zwischen den Teilnehmern und mit den Lerninhalten gerechnet werden.
3. Die unterste und dritte Ebene wird als technische Ebene beschrieben, die die Beschreibung technischer Infrastrukturen und Kategorisierung der für den Unterricht

relevanten spezifischen Software kennzeichnet, wobei nicht die Bewertung der technischen Werkzeuge im Fokus stehen, sondern vielmehr deren Selektierung auf der Basis didaktischer Interaktionsmuster.

Für einen sinnvollen integrierten Unterricht ist die Implementierung aller Ebenen zielführend und trägt entscheidend zum Gelingen des integrierten Lernens bei, ebenso wie die kohärente Gestaltung der Lernumgebung, deren „[...] Teile zusammenpassen, im Einklang zueinander stehen, stimmig sind und einen „Gleichklang“ ergeben [...]“ (ebd., S. 135 f.).

Die Lehr- und Lernziele für Deutsch Niveau III wurden zuvor eingehend in Kapitel 5.3 besprochen und bezeichnen theoretisch den gleichen Sachverhalt, jedoch aus verschiedenen Perspektiven, denn Lehrziele werden von Lehrenden definiert und erst dann zu Lernzielen, wenn Lernende die Intentionen der Lehrpersonen übernehmen. Die Lerninhalte werden auf Lernphasen verteilt, wobei die Erarbeitung von grammatischen Strukturen, wie auch die Rezeption von Hör- und Lesetexten weitgehend in Selbstlernphasen stattfindet, mit dem Ziel in Präsenzphasen Raum für Fragen, Diskussionen, Meinungs austausch, soziale Interaktionen und das Introdizieren neuer Themen zu schaffen.

Die Gestaltung der Lernumgebung in Nord-Trøndelag wird unter anderem durch drei ganztägige Präsenztreffen strukturiert: zu Anfang des Schuljahres und jeweils vor den Ganztagsprüfungen am Ende eines Schulhalbjahres. Außerdem finden wöchentliche Onlinetreffen in Videokonferenzen statt, deren Umfang eine Schulstunde beträgt, und um allen Lernenden adäquat gerecht zu werden, sollte die Teilnehmerzahl bei diesen synchronen Treffen nicht mehr als 5 Schüler übersteigen. Der zeitliche Rahmen von Deutsch Niveau III umfasst in der Regel wöchentlich 5 Schulstunden (à 45 Minuten) und vor dem Hintergrund, dass de facto nur einmal pro Woche eine Schulstunde in Videokonferenz unterrichtet wird, jedoch das zu bewältigende Pensum durchaus dem vollen Umfang von 5 Unterrichtsstunden entspricht, müssen sich die Lernenden in medial gestützten Selbstlernphasen mit den Lernzielen selbstständig oder in Partner- bzw. Gruppenarbeit befassen. Die Lerner erhalten in diesen Selbstlernphasen mediales Feedback, entweder synchron in individuellen Videokonferenzen oder asynchron in Chats, E-Mails oder durch Screencasts.

Das erste Präsenztreffen zu Anfang des Schuljahres startet mit einer sogenannten Einführungsveranstaltung, bei der die Lernenden mit den verschiedenen Funktionen der Lernplattform *Its Learning*, dem online Klassenzimmer *Skype for Business* und dem digitalen Lehrbuch *Deutsch Drei Digital* vertraut gemacht werden. Im Weiteren werden die mündlichen

Stunden der Videokonferenzen festgelegt und deren Prozesse besprochen, häufig eine der größten Herausforderungen für alle Teilnehmer, denn vielen der Beteiligten steht nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung. Die Lernenden kommen aus verschiedenen Schulen mit unterschiedlichen, ihrer Fachrichtung entsprechende Stundenplänen und die Problematik besteht darin, unter diesen Konstellationen einen funktionierenden Stundenplan für die Videokonferenzen zu erstellen. Alle Schüler erhalten während der ersten Präsenzveranstaltung individuelle technische Instruktionen, so dass die zentralen Online-Schritte möglichst unkompliziert verlaufen, darüber hinaus steht das Kennenlernen im Mittelpunkt, mit dem Ziel, eine gemeinsame Basis für das Miteinander und die weitere Zusammenarbeit zu gestalten. Die Organisation und Realisierung der nächsten beiden Präsenztreffen vor den jeweiligen Ganztagsprüfungen gestaltet sich um ein Vielfaches einfacher und erschließt sich aus den im Unterricht beobachteten fachspezifischen Defiziten der Lerner.

Die Lernphasen werden mit Hilfe der internetbasierten Lernplattform *Its Learning* organisiert, auf der entsprechend der Lehrpläne unterschiedliche Materialien zu thematisch gegliederten Lerneinheiten bereitgestellt werden und die mittels verschiedener Aufgabenstellungen von den Lernenden erarbeitet werden sollen. Mit Unterstützung von differenzierenden Lernmaterialien und kooperativen Arbeitsformen wird die Aneignung notwendiger spezifischer Inhalte und fachlicher Kompetenzen gefördert. Durch kontinuierliche Betreuung der Lernenden und Interaktionen zwischen den Teilnehmern findet auch während der Selbstlernphasen ein reger sozialer Austausch statt und wichtige motivationale Vorteile des Präsenzlernens bleiben somit erhalten. Am Ende einer Lerneinheit respektive eines Themenblocks steht eine Kompetenzprüfung in Form einer Evaluation, gelegentlich mit Noten, aber in jedem Fall bekommen die Lernenden detaillierte objektive Rückmeldungen zu ihren Leistungen. Lehr- und Lernmaterialien sind während des Schuljahres zeitlich unbegrenzt verfügbar und im Internet unter dem digitalen Lehrwerk *Deutsch Digital Drei*¹⁴ oder auf *Its Learning* jederzeit abrufbar.

¹⁴ Deutsch Drei Digital ist für Deutsch als Fremdsprache Niveau III konzipiert und erscheint im Verlag Cappelendamm als komplett digitale Ausgabe: <http://media.cappelendamm.no/undervisning/ddd/ddd.htm>. Das Buch repräsentiert ein vollkommen neues Lehrwerkskonzept wobei die Kompetenzziele des Lehrplans durch Texte und Aktivitäten in digitalem Format abgedeckt werden. Literatur und Sachprosa sind Ausgangspunkt für eine Reihe von Aktivitäten und Ressourcen sowohl für Lehrer als auch für Schüler. Zu den Texten gibt es Biographien der Autoren, Audiodateien, die es ermöglichen Texte zu hören, Bildmaterial, differenzierte und variierende Aufgaben, Links zu aktuellen Ressourcen und in manchen Fällen Film- und Videoausschnitte. Durch die Arbeit mit den Texten und den zusätzlichen Ressourcen lernen die Schüler Texte und Themen, Autoren und Epochen in

Für die didaktische Gestaltung des digital gestützten FSU ist nicht nur wichtig, dass das Curriculum, also Lernziele und Lernzeiten determiniert werden, sondern auch, dass das Zeitverhältnis, d. h. die Anteile von Präsenz-, Online- und Selbstlernzeiten bezogen auf die notwendige Lernzeit eindeutig kommuniziert werden samt der fachlich sinnvollen Verbindung von Online- und Selbstlernphasen und schlussendlich auch von Präsenzphasen. Ein wöchentlicher Unterrichtsplan sorgt dafür, dass Lernphasen und Lerninhalte sowie Arbeitsmodi und Themen präzise kommuniziert werden, für die Lerner ein wichtiger Leitfaden, um das Lernpensum zu bewältigen und Lernfortschritte erzielen zu können.

Abschließend muss noch erwähnt werden, dass der integrierte Unterricht in Nord-Trøndelag von einem einwöchigen für die Schüler kostenlosen Kursaufenthalt an einer Sprachschule in Deutschland komplementiert wird. Die Lernenden werden an fünf Wochentagen à 6 Schulstunden von Muttersprachlern unterrichtet, wobei der Fokus auf dem mündlichen Sprachtraining liegt samt der Vermittlung kultureller Begebenheiten und historischer Ereignisse am Nachmittag durch Museumsbesuche und dergleichen. Ziel der Exkursion ist die im Vergleich zum traditionellen Präsenzunterricht geringe Anzahl Unterrichtsstunden auf diese Weise wenigstens zu einem gewissen Grad zu kompensieren.

5.4.1 Die Lernplattform Its Learning

Alle weiterführenden Schulen in Nord-Trøndelag arbeiten mit der kommerziellen webbasierten Lern- und Kommunikationsplattform bzw. dem Lernmanagement System (LMS) *Its Learning*. Das seit 11 Jahren existierende Modell wurde für Schulen und Hochschulen entwickelt und bietet für den innovativen Unterricht und das integrierte Lernen eine breite Palette pädagogischer Tools, deren Nutzerkreis hauptsächlich in den skandinavischen Ländern Norwegen und Schweden zu finden ist (Its Learning, 2016).

Die Software oder das Programm vom Its Learning unterstützt Lehrende bei der Planung von elektronischen Lerninhalten auf effiziente Weise: speichern aller Lernressourcen an einem Ort; erstellen der Unterrichts- und Lernpläne; Verknüpfung des Lehrplans mit dem Unterricht und

einem kunsthistorischen, politischen und sozialen Zusammenhang zu sehen. Interaktive Aufgaben in Zusammenhang mit Textverständnis und sprachlichen Momenten bieten durch den Einsatz digitaler Medien verschiedene Arbeitsweisen, abhängig sowohl von der fachlichen, thematischen und pädagogischen Annäherung des Lehrers als auch von den Interessen und dem fachlichen Niveau der Lerner.

Lernressourcen; Planung von Aktivitäten in Relation zu Lernzielen und Lehrplänen. Elektronische Werkzeuge (You Tube, Google, Slideshare, Flickr, Meebo rooms usw.) eignen sich für die Projekt- und Zusammenarbeit der Lernenden und die Nutzung von sozialen Medien in geschützter Lernumgebung wirkt ebenso motivierend auf die Lernenden, wie der Einsatz von Diskussionsforen und Multimedia-Ressourcen aus dem Internet (Filme, Videos, Podcasts, etc.).

Aufgaben können als Gruppen- oder Einzelaufgaben gestellt werden und Its Learning überwacht die eingegeben Abgabetermine genauso wie die integrierte Plagiatskontrolle für unverfälschte Arbeiten der Schüler sorgt. Die Lernplattform Its Learning speichert Noten und Bemerkungen automatisch in einer Bewertungsübersicht, auf die sowohl Schüler als auch Lehrer Zugriff haben, d. h. Bewertungen müssen nicht in Listen geführt werden, sondern digitalisierte Aufgaben werden online bewertet und festgehalten. Für das integrierte Lernen ist es besonders wertvoll, dass Rückmeldungen von Lehrenden in Form von einer Audio- und bzw. Videodatei gegeben werden können und auf Its Learning individuell zu jeder eingereichten Arbeit hochgeladen werden können. In Onlinetests können die unterschiedlichsten Fragetypen integriert werden wie z. B. Multiple Choice Fragen, offene Fragestellungen oder Hotspot Fragen und zusätzlich zu den Fragen können Bilder, Video- und Audiodateien integriert werden.

Anwesenheit, Verhalten und Leistung der Lernenden werden in einem umfangreichen Berichtssystem dokumentiert und nach jeder neuen Eintragung oder abgeschlossenen Aktivität automatisch auf den neusten Stand gebracht (Its Learning, 2016).

Der aktuelle Vorteil von Its Learning ist, dass Schüler aus Nord-Trøndelag schon in der Jungendschule Erfahrung mit digitalen Arbeitsmethoden der Lernplattform gemacht haben und das Gleiche gilt für die Onlineplattform Skype for Business, die für die wöchentlichen synchronen Onlinetreffen genutzt wird und im Schulalltag noch relativ neu ist, aber von vielen Jugendlichen bereits privat genutzt wird.

5.4.2 Das virtuelle Klassenzimmer Skype for Business

Fand bislang eine Kommunikation zwischen den Teilnehmern hauptsächlich durch die Übermittlung von Texten, z. B. synchron in Chats oder asynchron in Foren oder Blogs statt (Dewe & Weber, 2007, S. 58), stellt beim integrierten Lernen der mündliche computerunterstützte FSU Lehrer wie auch Lerner vor besondere Herausforderungen, denn

alle müssen zur gleichen Zeit über das Internet verbunden sein. Während im Chat und bei Instant Messaging Systemen ausschließlich schriftlich kommuniziert wird, bietet das virtuelle Klassenzimmer die Möglichkeit, sich gegenseitig zu hören und zu sehen, gemeinsam an Dokumenten zu arbeiten, Präsentationen zu teilen und vieles mehr. Virtuelle Klassenzimmer sind als ein System zu verstehen, das synchrone Kommunikationswerkzeuge zu einer Einheit kombiniert und in einem virtuellen Raum zur Verfügung stellt.

Rösler (2010, S. 50) weist mit Recht darauf hin, dass viele Lerner eine gewissen Zeit brauchen, um Sätze in der Fremdsprache zu formulieren. Sie kommen demzufolge in Videokonferenzen schneller unter Druck als in Kommunikationssituationen beim reinen Präsenzlernen, wo die Klassen erfahrungsgemäß größer sind und damit Lerner eher die Möglichkeiten haben, sich der Aufmerksamkeit der Lehrenden zu entziehen. In dem in Nord-Trøndelag praktizierten mündlichen Unterricht über die Videoplattform Skype werden vorzugsweise nicht mehr als fünf Schüler gleichzeitig unterrichtet und damit sind die Chancen groß, zur Interaktion aufgefordert zu werden. Übrigens werden diese Situationen durchaus als Vorteil des integrierten Lernens gesehen, denn auch wenn synchrone Unterrichtssequenzen in virtuellen Klassenräumen weitaus kürzer sind wie Unterrichtseinheiten beim Präsenzunterricht, kann bedingt durch die geringe Teilnehmerzahl von einer höheren Intensität der Kommunikationssituation samt einer adäquaten Differenzierung gesprochen werden und man kann in diesem Fall von einer intensiveren Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit sprechen.

Im vorliegenden Modell des integrierten Lernens dienen die durch genaue Planung, auf Basis der relevanten didaktischen Grundfragen, organisierten wöchentlichen Videokonferenzen konkret der mündlichen Interaktion der Teilnehmer, mit dem Ziel authentische Kommunikation und Kooperation anhand von echten Sprechanlässen herbeizuführen. Skype for Business, das in Nord-Trøndelag verwendete virtuelle Klassenzimmer zur Kommunikation und Zusammenarbeit beim integrierten Lernen stellt diverse Kommunikationstechnologien auf einer Plattform bereit. Die benutzerfreundliche Oberfläche ist die zentrale Schnittstelle für Anwendungen wie: Instant Messaging, Videokonferenzen, oder einfach nur synchrone Konferenzen ohne Bild, Bildschirmübertragung, sowie die gemeinsame Arbeit an Dokumenten.

Der große Vorteil der räumlichen Unabhängigkeit wird von den Schülern gern genutzt, d. h. häufig sind die Unterrichtsstunden zeitlich so gelagert, dass die Lernenden von zu Hause am Unterricht teilnehmen, vorausgesetzt dass eine Internetverbindung (Breitband) vorhanden ist,

ebenso wie Mikrofon, Lautsprecher und Kamera. Wie allerdings generell der digital gestützte Deutschunterricht angenommen wird, soll im nächsten Kapitel besprochen werden.

6. WIE BEURTEILEN NORWEGISCHE SCHÜLER DAS INTEGRIERTE LERNEN IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE?

Seit Beginn des integrierten Lernens in Nord-Trøndelag im Jahre 2011 konnte die Zahl der Schüler, die Deutsch als Programmfach Niveau III wählten, konstant gesteigert werden, was den Anlass zur der Hypothese gibt, dass die Schüler mit dem praktizierten digitalen Unterrichtsmodell generell zufrieden sind. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es währenddessen konkrete objektive Erkenntnisse zur Akzeptanz des virtuellen Lernraums durch eine Befragung der teilnehmenden Schüler zu erlangen, hypothetische Aussagen zur Akzeptanz des Unterrichtsmodells unter Berücksichtigung der Perspektive der Lerner zu verifizieren und anhand der realisierten Resultate zur Weiterentwicklung und Optimierung der Lernsituation beizutragen.

6.1 Untersuchungsmethode

Die in dieser Arbeit verwendete Forschungsmethode richtet sich nach der quantitativen Vorgehensweise (Albert & Marx, 2010, S. 13), die die zuvor genannte These mittels einer Befragung überprüfen und auf deren Gültigkeit untersuchen soll. Das Instrument der Befragung ist der Fragebogen, der von den Schülern schriftlich beantwortet werden soll, und dessen Katalog 20 Fragen umfasst. Frage eins bis siebzehn treten als geschlossene Fragen auf, d. h. die Antwortmöglichkeiten sind bereits vorab festgelegt und die Schüler müssen sich für eine von fünf Möglichkeit, mit Ausnahme der Frage 7, die nur eine von drei Möglichkeiten zulässt, entscheiden und Frage 16, die mehrere vorgegebene Antwortmöglichkeiten anerkennt. Dieser Fragentyp, Albert und Koster (2002, S. 32 f.) sprechen hier von standardisierten Fragen, ist für Personen, die ihre Gedanken nur schwer in Worte fassen können, ein echter Vorteil und einem Nichtantworten kann auf diese Weise vorgebeugt werden. Allerdings wird mit einem geschlossenen Fragesystem individuellen Antworten sowie eigenen Ideen der Befragten der Weg verbaut und komplexere Sachverhalte können nicht konkret kommuniziert werden. Die drei letzten Fragen entsprechen einem offenen Antwortsystem und in diesen Fällen werden die

Schüler gebeten individuell Stellung zu nehmen und eigene Ideen einzubringen (Albert & Marx, 2010, S. 60 f.).

Albert und Koster (2002, S. 34 f.) bringen die Unterschiede zwischen offenen und geschlossenen Fragen einleuchtend auf den Punkt, und zwar erkennen die Befragten bei geschlossenen Fragen etwas wieder und bei offenen Fragen ist es eine Voraussetzung, dass sie sich an etwas erinnern. Das Erinnern wird häufig als schwieriger empfunden, als das Wiedererkennen und man erhält demzufolge in der Regel bei offenen Fragen oft weniger Antworten als auf geschlossene Fragen, das sich im Übrigen eindrucksvoll in der nachfolgenden Untersuchung bestätigen wird.

Nach der Durchführung der schriftlichen Befragung erfolgt die Analyse und Auswertung der erhobenen Daten, wobei die Ergebnisse festgehalten und diskutiert werden sollen.

6.2 Untersuchungsinstrument: Fragebogen

Die vorliegende Evaluation sollte von der Klasse, 10 Mädchen und 5 Jungen, alle über 18 Jahre alt, online auf Its Learning beantwortet werden, tatsächlich beteiligten sich jedoch nur 13 Schüler an der Befragung. Der Vorteil einer schriftlichen Online-Befragung ist u. a., dass sobald die Erhebung abgeschlossen ist, die Daten anschließend sofort verfügbar sind, denn sie werden automatisch direkt in die Datenbank eingespeist. Eingabefehler, wie sie bei der Codierung von schriftlichen Fragebögen vorkommen, werden so vermieden, überdies entfällt eine eventuelle Beeinflussung durch Gesprächspartner, z. B. durch Reaktionen der Interviewer. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die Befragten und somit deren Antworten von anderen Personen, wie unter anderem von Familienangehörigen, Freunden oder Mitschülern, beeinflusst werden (Albert & Koster, 202, S. 26). Ein weiterer Vorteil der Online-Befragung, die der schriftlichen Befragung gleichkommt, ist der Kostenfaktor, denn da kein personeller oder materieller Aufwand bei der Durchführung erforderlich ist und die Daten sich rasch erheben lassen weil ein Rücklauf meist relativ schnell erfolgt, ist diese Erhebungsform nicht sehr kostenintensiv.

Am 9. Oktober 2015 wurde der Fragebogen (siehe Anhang) auf der Lernplattform online gestellt und am 30. Oktober 2015 wurde der Link wieder geschlossen, d. h. die Schüler hatten 21 Tage Zeit an der Befragung teilzunehmen, danach war der Zugang gesperrt. Auf dem Fragebogen wurde in einer kurzen Einleitung auf den Anlass und die Relevanz der Untersuchung hingewiesen und den Kursteilnehmern ihre Anonymität zugesichert, außerdem,

um Missverständnisse bei der Übersetzung zu vermeiden, wurde der Fragebogen auf Norwegisch formuliert.

Die ersten zwei Fragen des Fragebogens dienen als Anlaufphase, d.h. sie sollen den Schülern helfen sich ohne große Schwierigkeiten mit dem Kontext der Befragung vertraut zu machen und das Interesse der Befragten wecken (Albert & Koster, 2002, S. 36). Die nächsten beiden Fragen weisen bereits auf ein wichtiges Element der Untersuchung hin, d. h. die Akzeptanz des Unterrichts, wobei die vierte Frage als sogenannte Kontrollfrage einzustufen ist, um aufzuklären, ob die Antworten übertrieben oder als realistisch einzuordnen sind (Albert & Marx, 2010, S. 72). Bei den Fragen fünf bis zwölf geht es konkret um die Umsetzung des integrierten Lernens und die Einschätzung bzw. Beurteilung der Schüler steht hier im Fokus. Bei der 13. Frage, die erneut der Kategorie Kontrollfrage zuzuordnen ist, sollen die Befragten bewerten wie erfolgreich sie bisher am Unterricht teilgenommen haben, zudem leitet die Frage einen neuen Themenblock ein, der die Fragen vierzehn bis siebzehn umfasst. Es wird das Verhalten der Schüler untersucht und nach der realistischen Einschätzung ihrer Leistungen gefragt. Bestand bisher die Untersuchung ausschließlich aus geschlossenen Fragen, folgen die letzten drei Fragen dem offenen Fragenmuster. Die Schüler können hier Einstellung oder Überzeugung formulieren und werden nicht durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten in ein Raster gezwungen. Dieser letzte Teil der Befragung zählt zu dem schwierigeren Teil der Umfrage, denn es werden eigene Formulierungen sowie kritische Reflektion erwartet und befindet sich absichtlich am Ende der der Befragung, um die Befragten nicht zu demotivieren und möglicherweise einen Abbruch der Befragung zu provozieren (ebd.).

6.3 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung der Untersuchung des integrierten Lernens einer Gruppe Deutschlerner mit Niveau III an einer norwegischen weiterführenden Schule dargestellt und eine Analyse mit Hilfe von Tabellen und Diagrammen in der Reihenfolge wiedergegeben, wie die auf dem Fragebogen vorkommenden Fragen. Prozentzahlen werden ohne Dezimalzahlen, d. h. auf- bzw. abgerundet dargestellt.

1. Die Relevanz eines Fremdsprachenangebots Niveau III



Abbildung 3. Wie wichtig war es für dich Fremdsprache Niveau III wählen zu können?

Auf die Frage der Wichtigkeit eine Fremdsprache mit höchstem Niveau wählen zu können antworteten 15 % der Befragten mit *sehr wichtig* und 77 % der Befragten mit *wichtig*. Gerade mal 8 % der Befragten haben keine explizite Meinung zu der Frage und antworteten mit: *weiß nicht*. Die Alternative *wenig wichtig* wurde nicht angekreuzt.

2. Integriertes Lernen im Schulalltag

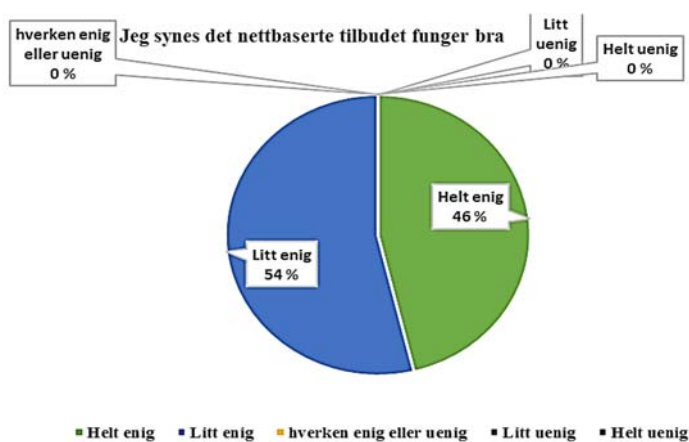


Abbildung 4. Ich finde, dass das auf das Internet basierende Angebot gut funktioniert.

Die Schüler antworteten auf die Behauptung, dass das auf das Internet basierende Angebot gut funktioniere zum großen Teil positiv: 46 % sind mit der Aussage restlos konform und 54 % sind zum großen Teil mit dem Angebot zufrieden. Keiner der Schüler entschied sich für die Alternativen: *weder einig noch uneinig*; *ein wenig uneinig*; *ganz uneinig*.

3. Die technische Kommunikation im Webklassenzimmer



Abbildung 5. Ich finde die technischen Lösungen zum Kommunizieren im Webklassenzimmer funktionieren gut.

Mit der These, die Technik im Webklassenzimmer gestatte eine gute Kommunikation reagierte der überwiegende Teil der Befragten folgendermaßen: 46 % stimmten der Behauptung vollkommen zu. 46 % der Schüler stimmten teilweise zu und 8 % sind mit der Aussage *weder einig noch uneinig*. Die beiden Alternativen *nicht einig* und *vollkommen uneinig* haben keine Treffen erzielt.

4. Computerkenntnisse der Schüler

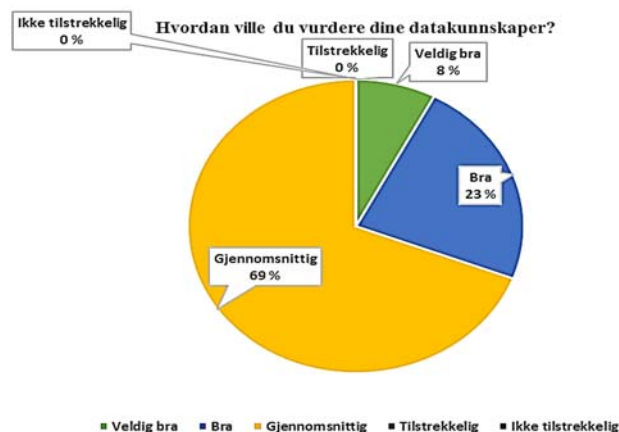


Abbildung 6. Wie würdest du deine Computerkenntnisse beurteilen?

Auf die Frage wie die Schüler ihre Kenntnisse am Computer beurteilen, standen fünf Antwortmöglichkeiten zur Verfügung: *sehr gut*; *gut*; *durchschnittlich*; *ausreichend*; *nicht ausreichend*. 8 % der Befragten antworteten mit *sehr gut*, 23 % antworteten mit *gut* und der Großteil, 69 % der Schüler, antwortete mit *durchschnittlich*. Keiner der Schüler schätzt seine Computerkenntnisse als *ausreichend* bzw. *nicht ausreichend* ein.

5. Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden

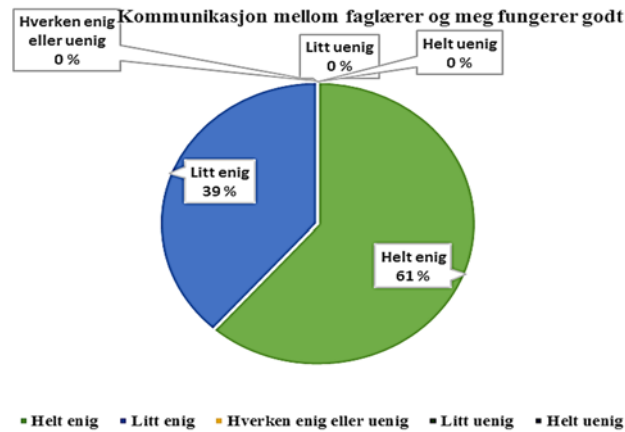


Abbildung 7. Die Kommunikation zwischen dem Fachlehrer und mir funktioniert gut.

Die Resultate der fünften Frage, die die Hypothese aufstellt, die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler funktioniere gut, sind sehr eindeutig. Wenngleich auch hier fünf Antwortmöglichkeiten möglich waren: *vollkommen enig*; *ein wenig enig*; *weder enig noch uenig*; *ein wenig uenig*, *vollkommen uenig*, wurden nur zwei Alternativen gewählt. 61 % der Befragten sind mit der Aussage vollkommen konform und 39 % der Befragten stimmen *ein wenig* mit der Aussage überein. Die Antwortmöglichkeiten *weder enig noch uenig*, *ein wenig uenig* und *vollkommen uenig* fanden bei der Schülerbewertung keine Beachtung.

6. Der Einfluss der Schüler auf den Unterricht



Abbildung 8. Wir haben gute Möglichkeiten auf den Unterricht einzuwirken.

Bei der sechsten Frage wird die Ansicht vertreten, die Schüler haben gute Möglichkeiten auf den Unterrichtsverlauf Einfluss zu nehmen. 8 % der Schüler stimmten dieser Behauptung nicht zu, 15 % stimmten dem teilweise zu und 23 % stimmten dem vollkommen zu. Der Großteil der Befragten, 54 % der Schüler, hatten dazu keine explizite Meinung und antworteten mit: *weder einig noch uneinig* und die Antwort *ein wenig uneinig* wurde nicht von den Befragten beachtet.

7. Der Faktor Zeit im Unterricht

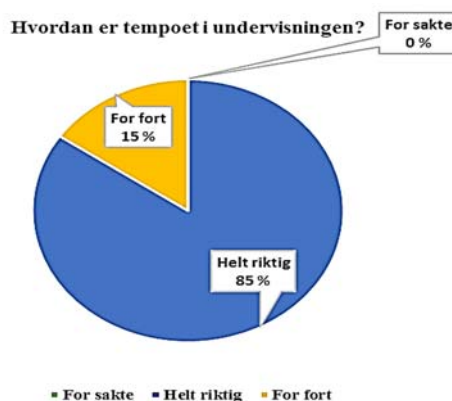


Abbildung 9. Wie ist das Tempo im Unterricht?

Die siebte Frage, nach der für die Schüler im Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit, konnte mittels dreier Alternativen beantwortet werden: *zu langsam*, *genau richtig*, *zu schnell*. 15 % der Befragten antworteten mit *zu schnell* und 85 % der Befragten antworteten mit *genau richtig*. Keiner der Befragten empfand das Tempo im Unterricht *zu langsam*.

8. Prozessorientiertes synchrones und asynchrones Begleiten der Lerner

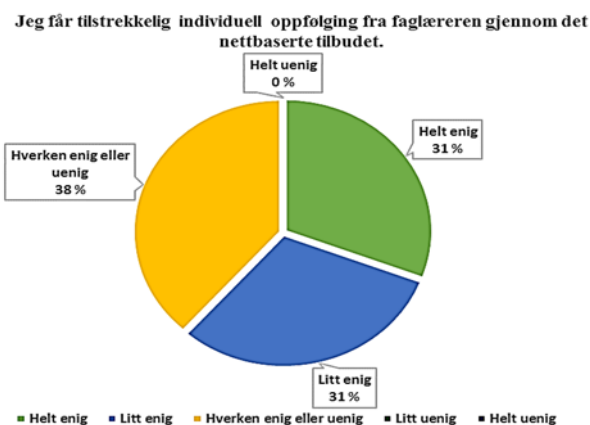


Abbildung 10. Ich bekomme in dem auf dem Internet basierenden Unterricht vom Fachlehrer genug individuelle Lernhilfen.

Die Schüler hatten bei der in der achten Frage aufgestellten Behauptung, es würde vom Fachlehrer genug individuelle Hilfe im integrierten Unterricht angeboten werden, fünf Alternativen zur Wahl. Vollkommene Übereinstimmung mit dieser These hatten 31 % der Befragten, eine teilweise Übereinstimmung hatten ebenfalls 31 % der Befragten und 38 % waren *weder einig noch uneinig* mit der Aussage, und keiner der Schüler gab vollkommene Uneinigkeit an.

9. Das soziale Gefüge im traditionellen Klassenzimmer

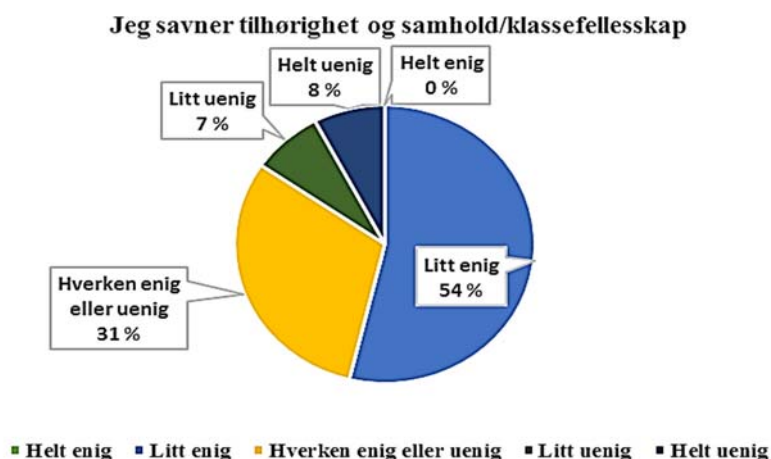


Abbildung 11. Ich vermisse Zugehörigkeit und Zusammenhalt/Klassengemeinschaft.

Bei der neunten Frage sollten die Schüler angeben, ob ihnen die Zugehörigkeit und der Zusammenhalt einer Klassengemeinschaft fehlen. Dazu gab es auch hier fünf Antwortmöglichkeiten: Keiner der Schüler antwortete mit *vollkommen einig*, aber 54 % antworteten mit *ein wenig einig*. 31 % der Befragten antworteten mit *weder einig noch uneinig* und 7 % antworteten mit *ein bisschen einig*. Für 8 % der Schüler scheint die Zugehörigkeit zur traditionellen Klassengemeinschaft keine Rolle zu spielen, denn sie antworteten mit *vollkommen uneinig*.

10. Relation Studenttour und Wahl der Fremdsprache Niveau III

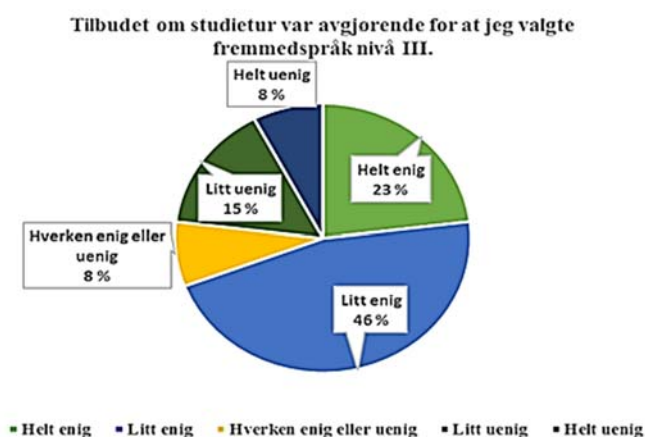


Abbildung 12. Das Angebot der Studientour war für mich ausschlaggebend, Fremdsprach Niveau III zu wählen.

Mit der Hypothese „Das Angebot einer Studientour im Unterrichtsplan war entscheidend für mich bei der Wahl Fremdsprache Niveau III“, waren 23 % der Schüler vollkommen einverstanden und 46 % ein wenig einverstanden. Für 8 % der Befragten spielte die Studientour bei der Wahl des Fachs keine Rolle, sie antworteten mit: *weder enig noch uenig*. 15 % der Schüler waren nicht ganz mit der Aussage einverstanden und 8 % waren absolut nicht mit der These einverstanden.

11. Der fachliche Nutzen eines Aufenthalt im Zielsprachenland

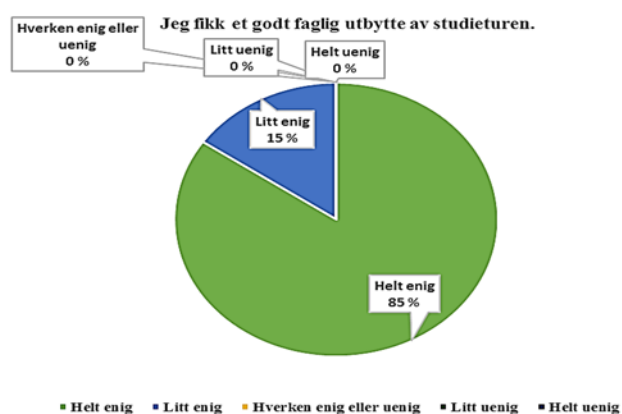


Abbildung 13. Die Studientour hatte einen guten fachlichen Gewinn für mich.

In der elften Frage wurde die Vermutung aufgestellt, dass die Studientour von den Schülern als fachlichen Gewinn wahrgenommen wurde und von den fünf Wahlmöglichkeiten haben 85 % der Befragten *vollkommen enig* angekreuzt und *ein wenig enig* haben 15 % angekreuzt. Die

verbliebenen Möglichkeiten: *weder enig noch uenig*, *ein wenig uenig* und *vollkommen uenig* blieben unbeachtet.

12. Die Gestaltung der ersten Präsenzveranstaltung



Abbildung 14. Ich bin sehr zufrieden mit dem ersten Präsenztreffen zu Anfang des Unterrichts im August.

Inwieweit die Schüler mit dem ersten Präsenztreffen zu Beginn des Kurses zufrieden waren, sollte die zwölfte Frage klären. 23 % der Befragten gaben an sehr zufrieden gewesen zu sein, 46 % waren ein bisschen zufrieden und 31 % hatten zu der These, das erste Präsenztreffen sei sehr zufriedenstellend verlaufen, keine Meinung und antworteten mit: *weder enig noch uenig*. *Ein wenig uenig* und *vollkommen uenig* war nicht relevant für die Befragten und wurde nicht angekreuzt.

13. Das persönliche Erfolgsempfinden der Schüler mit der „neuen“ Unterrichtsmethode

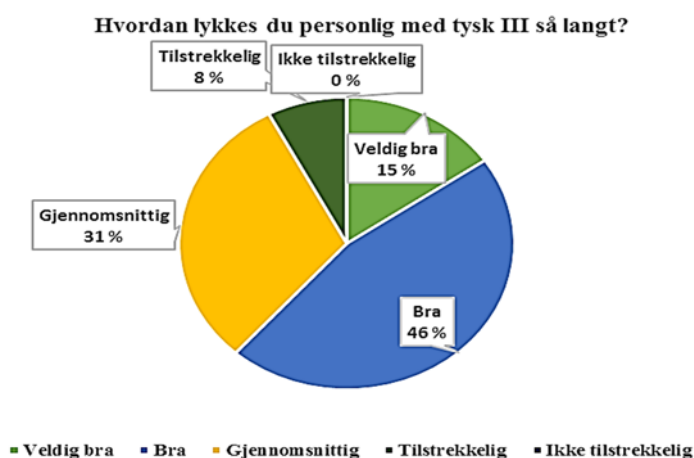


Abbildung 15. Inwieweit bist du bis jetzt persönlich mit deinen Leistungen in Deutsch III zufrieden?

Wie die Schüler den integrierten Unterricht bis zum Zeitpunkt der Evaluierung meisterten, sollte die dreizehnte Frage aufklären. Es gab fünf Antwortmöglichkeiten: *sehr gut*; *gut*; *durchschnittlich*; *ausreichend*; *nicht ausreichend*. 15 % der Befragten antworteten mit *sehr gut* und 46 % antworteten mit *gut*. *Durchschnittlich* meistern 31 % der Befragten den Unterricht und mit ihren Leistungen *ausreichend zufrieden* sind 8 % der Schüler. Die Wahlmöglichkeit *nicht ausreichend*, wurde von den Befragten nicht beachtet.

14. Die Herausforderung mit dem auf digitale Medien gestützten Unterricht effektiv zu arbeiten.

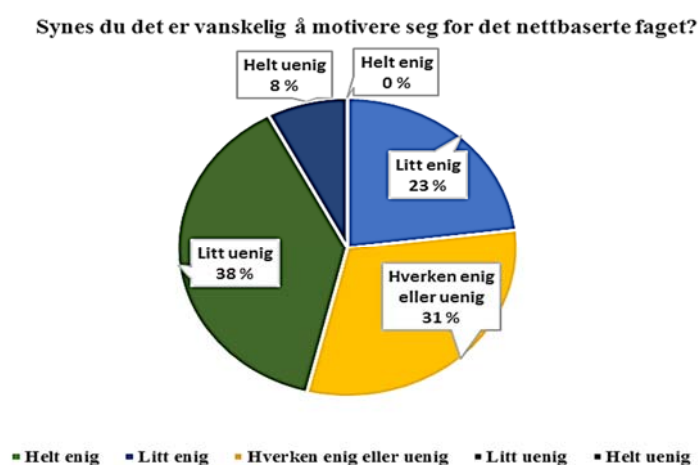


Abbildung 16. Findest du es schwierig sich für das auf das Internet basierende Fach zu motivieren?

Das Ziel der vierzehnten Frage war zu klären, ob die Schüler es als schwierig empfanden, sich für den digital gestützten Unterricht zu motivieren. Es standen fünf Antwortmöglichkeiten zur Wahl: *vollkommen enig*; *ein wenig enig*; *weder enig noch ueinig*; *ein bisschen ueinig* und *vollkommen ueinig*. Keiner der Schüler findet es sehr schwierig sich für das Fach zu motivieren, jedoch haben 38 % der Befragten mit *ein wenig enig* geantwortet und 31 % finden es weder schwer noch leicht sich für das integrierte Lernen zu motivieren. 38 % der Schüler antworteten mit *ein bisschen ueinig* und 8 % haben absolut keine Schwierigkeiten sich für das Fach zu motivieren und antworteten mit *vollkommen ueinig*.

15. Der Zeitaufwand der Lernenden für das integrierte Lernen

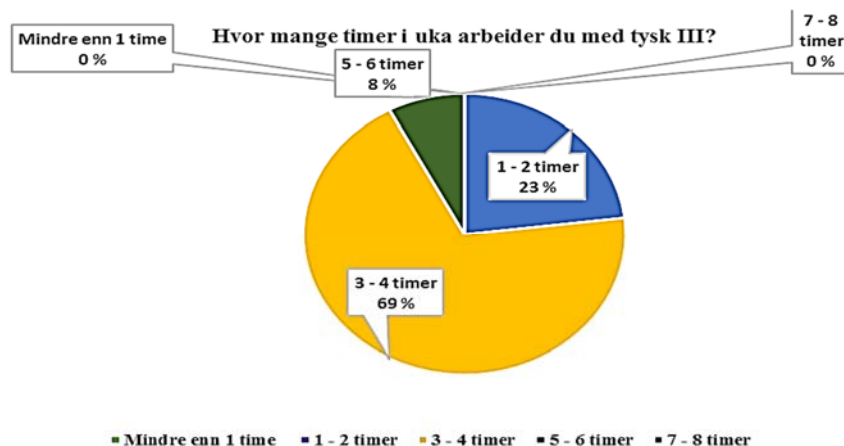


Abbildung 17. Wie viele Stunden in der Woche arbeitest du mit Deutsch III?

Die Frage fünfzehn sollte verdeutlichen, wieviel Zeit die Lernenden wöchentlich mit dem Fach Deutsch III verbringen. Dafür standen fünf Antworten zur Auswahl: *weniger als eine Stunde; ein bis zwei Stunden; drei bis vier Stunden; fünf bis sechs Stunden; sieben bis acht Stunden*. *Weniger als eine Stunde* und *sieben bis acht Stunden* arbeitet keiner der Befragten mit dem Fach, aber *ein bis zwei Stunden* arbeiteten 23 % der Befragten und *drei bis vier Stunden* arbeiten 69 % der Schüler mit dem Fach. 8% der Schüler verbringen *fünf bis sechs Stunden* mit Deutsch III.

16. Kompetenzen im integrierten Lernen

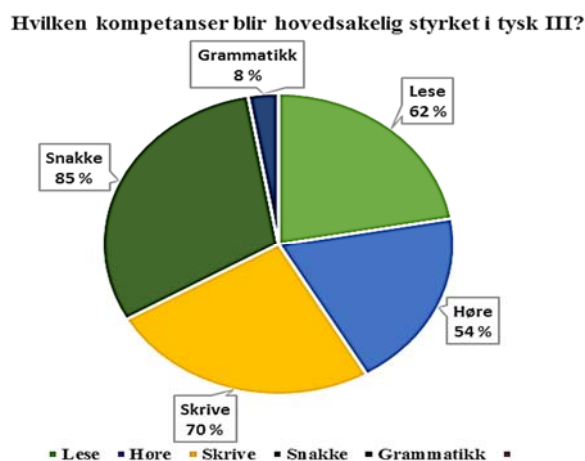


Abbildung 18. Welche Kompetenzen werden hauptsächlich in Deutsch III gestärkt?

In der sechzehnten Frage wurden die Schüler gefragt, welche fachlichen Kompetenzen ihrer Meinung nach beim integrierten Unterricht in Deutsch III im Wesentlichen gefördert werden. Die fünf Komponenten bestanden aus: *Lesen*, *Hören*, *Schreiben*, *Sprechen* und *Grammatik*. Diese Frage gab als einzige in der Untersuchung den Schülern die Möglichkeit mehrere Alternativen anzukreuzen, wovon nachdrücklich Gebrauch gemacht wurde. 70 % der Schüler sind der Auffassung, dass das *Lesen* gefördert wird, 54% entschieden sich für *Hören*, und 70 % finden *Schreiben* würde gefördert werden. Dass *Sprechen* unterstützt wird, entschieden 85 % und für die Förderung grammatischer Kompetenzen entschieden sich 8 % der Schüler.

17. Das Bewerten des Engagements

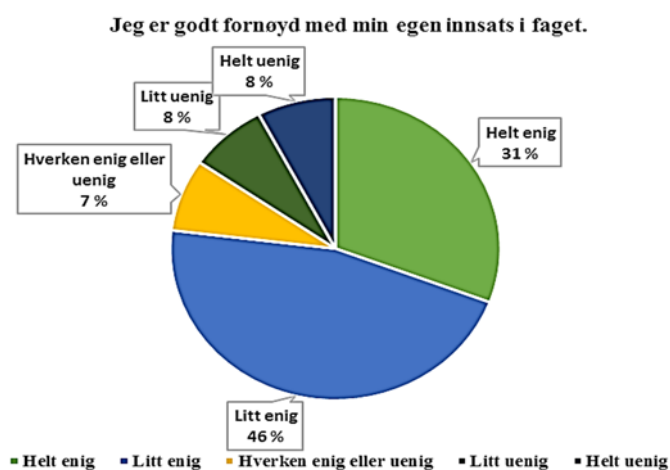


Abbildung 19. Ich bin sehr zufrieden mit meinem Einsatz in Deutsch III.

Frage siebzehn stellt die Hypothese auf, dass die Schüler sehr zufrieden mit ihrem Einsatz für das Fach Deutsch III sind. Auch in dieser letzten geschlossenen Frage waren fünf Antworten möglich: *vollkommen einig*; *ein bisschen einig*; *weder einig noch uneinig*; *ein bisschen uneinig*; *vollkommen uneinig*. 31 % der Befragten antworteten, sie seien mit dem eigenen Einsatz sehr zufrieden, 46 % sind ein wenig zufrieden und 7 % der Schüler sind weder zufrieden noch unzufrieden. 8 % sind nicht ganz zufrieden mit dem eigenen Engagement und ebenfalls 8 % sind unzufrieden mit ihrem Engagement.

18. Die größten Herausforderungen beim integrierten Lernen¹⁵

Antwort	Offene Frage: Welche besonderen Herausforderungen gibt es für dich bei dem auf das Internet basierende Unterrichtsangebot Fremdsprache Niveau III?
1.	Es ist ein bisschen Zeit vergangen bis die Technik so funktioniert hat, wie sie sollte. Lync kann auch während des Unterrichts für kurze Zeit stoppen, weshalb ich nicht immer alles mitbekomme was passiert.
2.	Es können Probleme mit der Technik vorkommen.
3.	Eigentlich nichts Spezielles.
4.	Ich finde nicht, dass es so viele Herausforderungen gibt, wenn wir etwas wissen wollen, haben wir die Möglichkeit unseren Lehrer zu fragen, während wir mit den Aufgaben arbeiten. Wir bekommen außerdem eine sehr gute fachliche Begleitung. Es kann ein Nachteil sein, wenn wir mit einer Aufgabe arbeiten mit der wir Probleme haben und den Fachlehrer nicht erreichen.
5.	Nichts Spezielles.
6.	Ein gutes Milieu in der Klasse zu haben, aber die Studentour nach Berlin hat sehr geholfen!
7.	Es macht es ein bisschen schwieriger den Lehrer zu kontaktieren, wenn man bei eventuellen Aufgaben Hilfe braucht.
8.	Es können Schwierigkeiten bei technischen Fehlern oder ähnlichem vorkommen. Man bekommt nicht das gleiche Angebot, das man im Klassenzimmer bekommt, wenn man physisch anwesend ist. Keine Lehrmethoden wie Zusammenarbeit mit anderen Schülern zum Beispiel.
9.	Manchmal ist es schwierig, dass die Technik funktioniert wegen einem schlechten Internetzugang. Es ist auch manchmal eine Herausforderung keinen Lehrer in der Schule anwesend zu haben.
10.	Es kann wegen dem Internet zu technischen Fehlern kommen, auf Grund dessen kann es manchmal schwierig sein zu folgen. Eine weitere Herausforderung ist, dass wir keinen Lehrer in der Schule haben.
11.	Anzufangen mit den Einreichungen zu arbeiten.
12.	Man hat vielleicht nicht die gleiche Kontinuität und den gleichen Zusammenhalt wie in einer «physischen» Klasse 3 bis 4 Mal die Woche. Da würde es leichter sein zu fragen, zu diskutieren und gleichzeitig würde man selbstverständlich Deutsch sprechen können.

Abbildung 20. Welche besonderen Herausforderungen gibt es für dich bei dem auf das Internet basierende Unterrichtsangebot Fremdsprache Niveau III?

¹⁵ Die norwegischen Antworten der Schüler wurden von mir wortgetreu ins Deutsche übersetzt.

Bei dieser offenen achtzehnten Frage hatten die Schüler die Möglichkeit Herausforderungen zu nennen, denen sie sich beim integrierten Lernen in Deutsch III gegenüber sehen. Von dreizehn Schülern haben zwölf Stellung genommen, wovon zwei Schüler (Antwort 1 und 5) keine besonderen Schwierigkeiten sahen, die Technik wurde u. a. von fünf Schülern (Antwort 1, 2, 8, 9 und 10) als besondere Herausforderung genannt und das in Bezug zum Präsenzlernen geänderte bzw. fehlende Klassenmilieu von drei Schülern (Antwort 6, 8 und 12). Die nicht physisch anwesende Lehrkraft empfanden fünf Schüler (Antwort 4, 7, 8, 9 und 10) als besondere Herausforderung. Veränderte Lernmethoden, explizit das Wegfallen von Gruppenarbeiten, sehen zwei Schüler (Antwort 8 und 12) als Nachteil bzw. besondere Herausforderung.

19. Vorschläge zur Verbesserung des integrierten Lernens in Deutsch III

Antwort	Offene Frage: Hast du Vorschläge, wie man das auf das Internet basierende Fachangebot für Fremdsprache weiterentwickeln könnte?
1.	Ich finde es in Ordnung so wie es ist.
2.	Nein
3.	Ich finde das ist ein gutes Angebot, denn wir können Deutsch auf praktische/mündliche Art anwenden.
4.	Es gibt keine großen Möglichkeiten zur Verbesserung eines Angebotes das auf das Internet ausgerichtet ist. Alles funktioniert so gut wie es nur möglich ist. Wenn man etwas verbessern wollte, dann vielleicht den Schülern die Möglichkeit zu geben mit Themen zu arbeiten, die sie interessieren. Zeitweise haben wir zu viel schwierigen Stoff in Unterricht. Das kann ein Faktor sein, der die Motivation beeinträchtigt.
5.	Die Schule sollte dafür sorgen, dass der Zugang zum Internet noch besser ist.
6.	Die Schule kann einiges tun, das der Internetzugang besser ist.
7.	Finde es ist gut so wie es ist.
8.	Das hat selbstverständlich viel mit den Ressourcen zu tun, aber 45 Minuten in der Woche mit mündlichem Kontakt, ist eigentlich die kürzeste Zeitspanne, die ich mir denken kann ...

Abbildung 21. Hast du Vorschläge, wie man das auf das Internet basierende Fachangebot für Fremdsprache weiterentwickeln könnte?

Die Befragten konnten bei der neunzehnten Frage ihre Verbesserungsvorschläge zum integrierten Lernen in Deutsch III zum Ausdruck bringen. Acht von dreizehn Schülern haben sich geäußert, wovon vier (Antwort 1, 2, 3 und 7) mit dem aktuell praktizierten integrierten Lernen zufrieden waren und keine Verbesserungsvorschläge hatten. Einen besseren Zugang

zum Internet wünschten sich zwei Schüler (Antwort 6 und 7) und ein Schüler (Antwort 4) ist grundsätzlich zufrieden, bemängelt aber die zeitweise schwierigen Themen im Unterricht und schlägt vor vermehrt Themen zu behandeln, die die Schüler interessieren. Außerdem bemerkt ein Schüler, dass wöchentlich 45 Minuten mündlicher Synchronunterricht das absolut kürzeste vollstellbare Intervall ist (Antwort 8).

20. Kommentare zum Fachangebot

Antwort	Offene Frage: Hast du andere Kommentare zum Fachangebot Fremdsprache III ?
1.	Nein, ich finde dass es im Großen und Ganzen gut funktioniert.
2.	Ich finde das ist ein sehr gutes Angebot.
3.	Nein, ich finde es großartig!
4.	Nein, eigentlich nicht.
5.	Das ist ein gelungenes und gutes Angebot. Die Studenttour war vorbildlich. Gut geplant, beides der Unterricht und das Freizeitprogramm. Tüchtiger Fachlehrer, der anspornt und viel guter Stoff. Ein lehrreiches spannendes Fach.

Abbildung 22. Hast du andere Kommentare zum Fachangebot Fremdsprache III?

Bei der letzten Frage der Evaluierung hatten die Befragten die Option sich frei zum integrierten Lernen in Deutsch III zu äußern. Fünf von dreizehn Schülern haben geantwortet, wobei alle fünf Schüler nichts einzuwenden hatten und mit dem Unterricht zufrieden waren und nur ein Schüler begründete seine positive Antwort mit Beispielen (Antwort 5).

6.4 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

In diesem Abschnitt sollen im Rückblick die Ergebnisse der für diese Arbeit konzipierten und durchgeführten Evaluierung kritisch reflektiert und diskutiert werden. Die digitalisierte anonyme Untersuchung erfolgte in einer Gruppe von 15 Schülern von denen 13 an der Befragung teilnahmen.

Die Untersuchung begann mit der Frage, welche Bedeutung es generell für die Schüler hat, dass Deutsch III als Hauptfach angeboten wird. Für den überwiegenden Teil der Befragten, nämlich 77 % der Schüler, scheint es wichtig zu sein, Deutsch Niveau III im letzten Jahr der weiterführenden Schule wählen zu können, allerdings bleibt die Frage offen, warum bzw. aus welchen Beweggründen das Fach gewählt wurde. Die Flexibilität, die die Unterrichtsform bietet, könnte ein Grund dafür sein, was aber nur eine Vermutung ist, die an anderer Stelle

genauer untersucht werden müsste. 15 % der Schüler halten es sogar für sehr wichtig und die 8 %, die keine Meinung zur Wahl des Faches Fremdsprache III hatten, dezimieren nicht den Eindruck, dass Deutsch in der Untersuchungsgruppe eine zentrale Rolle bei der Bestimmung der Hauptfächer spielt. Das lässt vermuten, die Entscheidung Fremdsprache auf höchstem Niveau im letzten Jahr der weiterführenden Schule zu lernen, wurde ganz bewusst gefällt. Vor diesem Hintergrund und betrachtet man die Situation von Deutsch als Fremdsprache generell in Nord-Trøndelag, sind diese Erkenntnisse durchaus als wegweisendes Signal zu interpretieren. Wie schon in Kapitel 5 beschrieben wird, stagniert die Zahl der Deutschlerner in Nord-Trøndelag in den letzten Jahren bedenklich, so dass häufig für weiterführende Schulen die ökonomischen Voraussetzungen einen „normalen“ Präsenzunterricht in Gang zu setzen nicht gegeben sind. Das integrierte Lernen darf allerdings in diesem Fall nicht als wirtschaftlich günstige Alternative zum Präsenzunterricht gesehen werden, sondern unbedingt als eine Unterrichtsform, die interessierten Schülern eine Möglichkeit bietet Deutsch als Hauptfach weiter zu verfolgen.

Das Eine ist die Theorie, aber wie funktioniert die Technik in diesem vergleichsweise neuen Unterricht in der Praxis? Wie bewerten die Schüler die neuen Bedingungen? Die nächsten beiden Fragen (2 und 3) geben darüber erstaunlich deutlich Auskunft, denn alle Schüler fanden, das integrierte Lernen funktioniere entweder sehr gut (46 %), oder gut (54 %). Sicherlich auch eine Folge der konsequenten und differenzierten Wochenpläne, die jederzeit konkret Aufschluss über Lernziele und Lernprozesse geben. Gerade in selbstbestimmten Lernphasen ist es für die Schüler eminent wichtig ein effektives Ressourcenmanagement zu führen, andernfalls kommt es zu Beeinträchtigung der Motivation und der Lernprozess verläuft negativ. Ebenso positiv wie der Unterricht generell, wurden die technischen Verfahren zur Kommunikation im digitalen Klassenzimmer bewertet, denn lt. Untersuchung kommt die Mehrheit der Schüler mit der Technik des Webklassenzimmers sehr gut (46 %) oder gut (46 %) zurecht und nur ein kleiner Prozentsatz (8 %) hatte keine Meinung zu der Frage. Wie wichtig eine gut funktionierende Infrastruktur ist, haben schon Kerres, de Witt und Stratmann (2003, S. 12 f.) verdeutlicht, denn erfahrungsgemäß verunsichert eine nicht funktionierende Technik alle Teilnehmer und es kommt zur Kontraproduktivität mit folgenschweren Konsequenzen für das Lehren und Lernen. Die funktionierende Technik ist also der Garant für ein intaktes Interagieren der Schüler und Lehrer. Nachdem die Technikfragen durchweg positiv beantwortet wurden, ist es umso erstaunlicher, dass ein Großteil der Schüler die eigenen

Computerkenntnisse eher kritisch, d. h. durchschnittlich (69 %) beurteilt (Frage 4) und sich nur wenige Lerner gute (23 %) bzw. sehr gute (8 %) Computerfähigkeiten zutrauen. Diese Selbsteinschätzung der Schüler sollte keineswegs unterschätzt werden, denn schlussendlich werden die Lerner beim integrierten Lernen nicht nur mit neuen Technologien konfrontiert, sondern sie müssen sich autonom mit technologiebasierten Lernszenarien auseinandersetzen können.

Frage fünf sollte den Übergang zu einer objektiven Schülerbewertung des Unterrichts herstellen. Wie gut bzw. schlecht die Kommunikation zwischen Lerner und Lehrer funktioniert, wurde nahezu eindeutig beantwortet. 61 % äußerten sich sehr zufrieden und 39 % der Schüler erklärten sich zufrieden, was auf eine positive Relation aller Beteiligten schließen lässt und ein solides Fundament für den integrierten Unterricht bildet. Lt. Klaus Ulrich (2001, S. 1 f.) ist die wechselseitige Beziehung zwischen Lehrer und Lernern außerordentlich bedeutsam und infolge Ulrich übt die Qualität des Konnexes entscheidend Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse aus. Im Weiteren wurden die Schüler nach den Möglichkeiten der Teilnahme an Entscheidungsprozessen im Unterricht gefragt: Ablauf und Inhalt des Unterrichts (Frage 6), das Tempo im Unterricht (Frage 7) und die individuelle Hilfestellung vom Lehrer (Frage 8). Der Meinungen auf den Unterricht bzw. auf Unterrichtsthemen Einfluss nehmen zu können waren 23 % der Schüler und mehr als die Hälfte (54 %) hatte keine explizite Meinung zu dieser Frage. Allerdings fanden 15 %, dass es wenig Einflussmöglichkeit gäbe und 8 % der Befragten antwortete sogar, dass es keine Einflussmöglichkeiten gäbe. Das Potenzial der Einflussnahme ist nicht zu bagatellisieren, denn Lerner, die in Unterrichtsgestaltung und Themenauswahl implementiert werden, sind erkennbar stärker motiviert und zeigen ein größeres Interesse am Unterricht. Infolge Kerres et al. (2002, S. 5) wird der Erfolg einer hybriden Lernform von der intrinsischen Motivation der Schüler positiv beeinflusst, die ausgelöst wird, wenn sich aus eigenem Interesse mit einer Sache bzw. Thema befasst wird. Extrinsisch motivierte Schüler, d. h. Lerner in einer ausschließlich von Lehrenden bestimmten Lernumgebungen sind seltener motiviert und zeigen häufig weniger Engagement. Allerdings wurde der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen von den Schülern mehrheitlich (85 %) mit genau richtig beantwortet, nur 15 % finden die Geschwindigkeit im Unterricht zu schnell. Auch hier ist die Motivation ausschlaggebender Faktor wieviel Zeit und Energie der Schüler in eine Tätigkeit investiert, d. h. es besteht eine eindeutige Korrelation zwischen Zeitaufwand und Motivation. Die Frage acht nach der individuellen Unterstützung durch den Fachlehrer nimmt im Kontext

Unterrichtsbewertung einen relativ großen Stellenwert ein, denn die Komplexität des integrierten Lernens erfordert eine hohe Präsenz der Lehrenden. Die Rolle der Lehrer verändert sich beim integrierten Lernen, denn stärker als im Präsenzunterricht stehen neben der fachlichen Kompetenz die Förderung von kognitiven Kompetenzen und der Motivation der Lerner im Fokus. Die Schüler müssen auf Selbstlernphasen vorbereitet und in Lernprozessen inhaltlich begleitet werden, letztendlich mit der Intention erreichbare Lernziele zu schaffen. 31 % der Befragten sind äußerst zufrieden und ebenso viele sind zufrieden mit der individuellen Begleitung durch den Fachlehrer, dessen unterstützende und instruktionale Rolle in einem zu großen Teilen selbstgesteuerten Unterricht für die kontinuierliche Begleitung der Prozesse unentbehrlich ist (Mandl & Kopp, 2006, S. 10). 38 % der Schüler hatten keine explizite Meinung zu der Frage. Fasst man diesen Fragenblock zur situativen Lernumgebung zusammen, kann ohne weiteres ein aussichtsreiches Fazit gezogen werden, denn sowohl kommunikative, als auch die Motivation betreffende Aspekte wurden allgemein positiv bewertet.

Die soziale Dimension, beim integrierten Lernen von besonderer Bedeutung, ist Thema der neunten Frage, denn Lernende sind generell in einen soziokulturellen Kontext integriert und abhängig von sozialen Interaktionen (Reinmann, 2005, S. 64). Auch wenn im vorliegenden Unterrichtskonzept das individuelle Lernen vorherrscht, darf nicht vergessen werden, dass Lernen auch ein Prozess ist, der auf kooperative Lernsituationen zurückgreift (ebd., S. 72) und sich im Design der Unterrichtsgestaltung widerspiegeln sollte. 54 % der Schüler antworteten auf die Frage, ob ihnen die Zugehörigkeit und der Zusammenhalt in einer traditionellen Klasse fehle mit ein wenig und 31 % antworteten mit weder noch. 8 % vermissen die Sozialform einer klassischen Unterrichtsform überhaupt nicht und 7 % vermissen den Präsenzunterricht nicht, d. h. 15 % der Befragten kommen mit dem digitalen Deutschunterricht gut zurecht. Trotz der wöchentlichen synchronen Treffen im digitalen Netz, besteht lt. den vorliegenden Untersuchungsergebnissen durchaus ein Bedürfnis der Schüler an mehr sozialen Kontakten zwischen den Teilnehmern.

Ein zentraler Bestandteil des integrierten Fremdsprachenunterrichts in Nord-Trøndelag ist der einwöchige, für die Schüler kostenfreie, Aufenthalt an einer Sprachschule im Zielsprachenland. Wichtig ist in diesem Zusammenhang für Lehrer und Schulleitung zu wissen, welchen Stellenwert die Studententour (Frage 10) und der fachliche Gewinn der Reise (Frage 11) bei der Wahl zu Deutsch III einnimmt. Für 23 % der Schüler war das Angebot der Studienreise in jedem Fall ausschlaggebend Deutsch zu wählen und für 46 % spielte die Reise eine mehr oder

weniger große Rolle. Für 8 % war die Reise bei der Wahl zu Deutsch III irrelevant und für 15 % war die Studententour von nur geringer Bedeutung. 8 % der Schüler hatten keine spezielle Meinung zur Frage. Erfreuliches vermitteln die Zahlen zur Frage nach dem fachlichen Nutzen der Reise, denn 85 % der Schüler waren außerordentlich zufrieden und 15 % waren mit dem fachlichen Gewinn der Studententour zufrieden. Es ist anzunehmen, dass die Schulleitung daran interessiert war zu erfahren, ob u. a. die kostenlose Studienreise Anlass war, Deutsch III als Hauptfach zu wählen. Das Ergebnis der Untersuchung entkräftet allerdings diese Spekulationen, denn für den Großteil der Schüler spielt bei der Wahl des Faches die Reise keine große Rolle und letztendlich würden nicht fast alle Schüler den fachlichen Nutzen der Tour in diesem Maße positiv einschätzen und hervorheben.

Das Model des integrierten Lernens beginnt in dem hier besprochenen Unterricht mit einer Präsenzveranstaltung, die das Ziel hat Lernende über die zukünftigen Arbeitsphasen, Lernprozesse, Organisation und Ziele zu orientieren und wertvolle soziale Kontakte zu knüpfen. Mit dieser zentralen ersten Präsenzveranstaltung (Frage 12) waren 23 % der Befragten sehr zufrieden und 46 % zufrieden. Für 31 % der Schüler gab es weder negative noch positive Anhaltspunkte bei dem Präsenztreffen. Dieses Ergebnis kann der Indikator sein, für die relativ guten Resultate bei den Fragen zur Technikkompetenz (Frage 2, 3) und zu den sozialen Komponenten (Frage 9), da sich beim ersten Präsenztreffen dieser Themenblock im Fokus steht.

Bis hierher kann gefolgert werden, dass die Rahmenbedingungen des integrierten Unterrichts zum großen Teil positiv von den Schülern realisiert wurden. Die entscheidende Frage (Frage 13) ist allerdings in welchem Maß die Lerner einen persönlichen Erfolg empfinden? Immerhin finden 15 % der Befragten sie kommen sehr gut mit dem Unterricht zurecht und 46 % kommen gut zurecht. 31 % antworteten durchschnittlich und nur 8 % kommen ausreichend gut mit dem Unterricht zurecht. Das bedeutet, die Mehrheit der Lerner verfügt über ausreichend Strategien und Kompetenzen, um einen Lernerfolg zu erzielen. In direktem Zusammenhang dazu steht die nächste Frage (14), und zwar wie schwierig es für Lerner ist, sich für das integrierte Lernen zu motivieren. Um integriertes Lernen erfolgreich bewältigen zu können, wird den Schülern eine eminente Portion Selbstdisziplin abverlangt, denn ohne die entscheidende Disziplin bleibt unter Umständen der Lehrerfolg aus, was in der Konsequenz zu einem defizitären Motivationsverhalten führt. 23 % der Befragten empfinden es ein wenig schwierig sich für das integrierte Lernen zu motivieren und 38 % finden es eher nicht schwierig. Weitere 31 %

antworteten es sei weder schwierig noch leicht, und 8 % finden es sogar überhaupt nicht schwierig, sich für das Fach zu motivieren. Der Tenor ist demnach grundsätzlich positiv einzuschätzen und es kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der Schüler die Fähigkeit besitzt, sich auf die zu lernenden Strukturen zu konzentrieren und mit Lern- und Übungsangebote sowie neuen Informationen zu arbeiten. In unmittelbarem Zusammenhang zur Frage vierzehn, steht die nächste Frage (15) nach dem Zeitaufwand, den die Schüler wöchentlich für das Fach betreiben. 69 % antworteten drei bis vier Stunden und diese Zahl korreliert mit der Gruppe der Befragten, die in der vorhergehenden Frage kaum Probleme hatten, sich für Deutsch III zu motivieren (31 % weder leicht noch schwer; 38 % eher nicht schwierig). 8 % der Schüler verbringen fünf bis sechs Stunden mit dem Fach und auch hier kann davon ausgegangen werden, dass diese Zahlen mit der Gruppe der stark motivierten Schüler (8 %) kongruiert. Ein bis zwei Stunden verbringen 23 % der Schüler mit Deutsch III und diese Zahl kongruiert mit der Gruppe der Lerner, die es ein wenig schwierig finden, sich für das Fach zu motivieren. Der Faktor Motivation ist sicherlich ein Schlüsselbegriff bei der Konstruktion eines integrierten Lernmodells und bedarf der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrenden. Arnold et al. (2013, S. 92 f.) sprechen von einem *Lebendig machen* des virtuellen Lernraums, z. B. durch das Erstellen von Diskussionsforen, Ankündigungen und Nachrichten, denn nur wer etwas gern tut und Erfolg damit hat, ist motiviert Zeit damit zu verbringen.

Ein Teil der Kollegen, die dem integrierten Lernen in Nord-Trøndelag sehr kritisch gegenüber stehen, bemängelten, dass nicht alle relevanten Kompetenzen zum Erwerb einer Fremdsprache bei einem digitalisierten Unterrichtsmodell gefördert würden, explizit das Sprechen, denn schließlich ist im Gegensatz zum herkömmlichen Präsenzunterricht mit fünf Schulstunden wöchentlich, der Unterricht beim vorliegenden Modell auf eine synchrone Onlineschulstunde wöchentlich begrenzt. In diesem Kontext ist es außerordentlich spannend das Resultat der Frage nach den Kompetenzen, die im Unterricht gefördert werden, zu analysieren. Die Majorität der Schüler haben mehrere Alternativen gewählt, aber am auffälligsten ist, dass 85 % der Befragten u. a. das Sprechen als die Kompetenz gesehen haben, die viel gefördert wird. Vor dem Hintergrund der dezimierten Sprechansätze beim integrierten Lernen, ist dieses Resultat erstaunlich und ohne Zweifel auf die konsequente Unterrichtsgestaltung, die sowohl Komponenten von online als auch Selbstlernphasen und synchrone mit asynchronen Interaktionen aufeinander abstimmt. Aber auch das Schreiben (70 %), Lesen (62 %) und Hören (54 %) haben bei der Befragung erstklassig abgeschnitten. Natürlich kann man beanstanden,

die Zahlen entsprächen dem subjektiven Empfinden der Schüler, und um objektive Resultate zu gewinnen müsste man weiterführende Studien anstrengen, doch kann das Ergebnis durchaus als positives Zeichen für ein heterogenes akzeptiertes Unterrichtskonzept interpretiert werden.

Die letzte der geschossenen Fragen sollte ermitteln, wie die Schüler ihr Engagement für das integrierte Deutschlernen einschätzen. Der überwiegende Teil der Befragten (77 %) ist mit seinem Einsatz für Deutsch III zufrieden, was die Zahlen der vorhergegangenen Frage (13, 14, 15) nach der Erfolgsempfinden, Motivation und Zeitaufwand eigentlich nur bestätigen.

Im Weiteren hatten die Schüler bei den letzten drei offenen Fragen die Möglichkeit ihren Standpunkt zum integrierten Lernen explizit und individuell darzulegen, allerdings war die Quote der gegebene Antworten nicht so hoch, wie bei den geschlossenen Fragen. Es wurde nach besonderen Herausforderungen (Frage 18), Verbesserungsvorschlägen (Frage 19) und generellen Kommentaren (Frage 20) zum Fachangebot gefragt. Ein Aspekt, der deutlich oft genannt wurde, ist die Technik beim integrierten Lernen, denn es können immer wieder Störungen bei der Internetverbindung vorkommen, sei es beim synchronen Onlineunterricht oder die Schüler haben zu Hause keinen ausreichenden Zugang zum Internet. Nicht etwa das teilweise Fehlen von Technikkompetenz wurde von den Schülern hervorgehoben, sondern explizit die von den Schulen bereitgestellten technischen Rahmenbedingungen. Der Erfolg eines integrierten Lernmodells ist abhängig sowohl von den technischen Kompetenzen der Schüler, aber auch dass qualifizierte technischen Mittel zu deren Nutzung zur Verfügung stehen. Im Klartext bedeutet das, die technischen Rahmenbedingungen haben Verbesserungspotenzial, wobei meteorologische Beeinträchtigungen bei Internetverbindungen natürlich nicht auszuschließen sind.

Vereinzelt wurden die verhältnismäßig wenigen mündlichen Unterrichtsstunden angesprochen und in diesem Zusammenhang auch die Schwierigkeit den Fachlehrer bei Fragen zu erreichen. Die Entscheidung der Verantwortlichen den mündlichen Onlineunterricht auf eine Stunde zu limitieren, hat ohne Zweifel wirtschaftliche Gründe, die zu diskutieren hier fehl am Platz wäre, allerdings werden Schüler und auch Lehrer in diesem Kontext mit Herausforderungen konfrontiert, die nicht ignoriert werden können. Wird einer der Teilnehmer krank und kann infolgedessen nicht am Unterricht teilnehmen, gehen nicht nur wertvolle Informationen verloren, sondern auch soziale Bindungen. Rösler und Würffel (2010, S. 11) weisen darauf hin, dass es aufgrund der Erwartungshaltung der Schüler sinnvoll ist, Zeitfenster der Betreuung festzulegen und transparent zu machen. Ein weiterer Schritt wäre Routinen zu entwickeln, wie

z. B. die Fragen der Schüler in ein Forum zu stellen und dort zu beantworten. Grundsätzlich gab es keine weiteren Verbesserungsvorschläge, denn auch die letzte offene Frage, an der nur fünf Schüler teilnahmen, wurde durchweg positiv beantwortet, und dass es bis zum Zeitpunkt der Evaluation keine Kursabrecher gab, kann in diesem Kontext als Indiz für die generell positive Einschätzung des integrierten Lernens der Schüler gesehen werden.

7. FAZIT UND AUSBLICK

Das norwegische *Utdanningsdirektoratet* reagierte 2006 mit der Einbeziehung digitaler Kompetenzen in die Lehrpläne auf das sich in allen Bereichen der Gesellschaft rasant verbreitende Internet. Das Potenzial der elektronischen Wissensbildung ist nicht mehr von der Hand zu weisen und flexible Lernprozesse, motivationsfördernde neue Methoden, abwechslungsreiches authentisches und aktuelles Unterrichtsmaterial, Interaktivität, unbegrenzte Ressourcen sowie effiziente Lernumgebungen sind nicht mehr nur Schlagworte, sondern Argumente, die die Chancen der digitalen Lernwelten attraktiv machen und das Interesse der Bildungsinstitutionen wecken. Doch bei aller Euphorie muss man sich bewusst sein, dass fehlende soziale Komponenten, kognitiv anspruchsvolle Kommunikation und ein hohes Maß an Selbstdisziplin nur einige der großen Herausforderungen sind, auf die Schüler und letztendlich auch Lehrer beim integrierten Lernen treffen.

Meines Wissens existieren wenige Studien zur Thematik *Integriertes Lernen* und *Blended Learning*, die konkret den digitalisierten Fremdsprachenunterricht in der Schule untersuchen. Das Ziel meiner Arbeit war darüber aufzuklären, wie ein in Nord-Trøndelag praktiziertes digitales Unterrichtskonzept für Deutsch als Fremdsprache von den Schülern bewertet wird. Eine Evaluierung des Unterrichts durch die Deutschgruppe sollte Erkenntnisse liefern, inwieweit die Konzeption des integrierten Lernens von den Lernern akzeptiert wird. Das Lernprojekt wurde und wird noch immer von Teilen des Lehrerkollegiums ohne gesicherte Erkenntnisse äußerst skeptisch beäugt und ohne fundierte Beweisführung kritisiert, der Grund für mich, ausschließlich die Reaktionen der Lerner zu untersuchen, denn die Schüler sind es, die sich in der neuen Lernumgebung zurechtfinden müssen.

Die Möglichkeiten des integrierten Lernens waren zielführend bei der Planung eines neuen auf Medien gestützten Unterrichts in Nord-Trøndelag. Die Kombination von Präsenz- und Onlinephasen, organisiert auf der Lernplattform Its Learning in Verbindung mit dem virtuellen

Klassenzimmer Skype, sind die Bausteine der „neuen“ Lernumgebung im Fremdsprachenunterricht Deutsch in Nord-Trøndelag.

Die didaktischen Szenarien des integrierten Lernens unterscheiden sich von denen des traditionellen Präsenzunterrichts unter anderem dadurch, dass sowohl technische und organisatorische als auch zwischenmenschliche Verhaltensmuster eine entscheidende Rolle bei der Strukturierung des Unterrichts spielen. Der konstruktivistische Ansatz scheint bei der Realisierung des mediengestützten Unterrichts folgerichtig, denn eigenverantwortliches konstruktives Lernen ist der Ansatzpunkt, um hierbei erfolgreich Wissen zu erwerben. Dessen ungeachtet ist es offenkundig, dass die Einbeziehung von kognitiven Aspekten, wie unter anderem die Aktivierung von Vorwissen, bei der Wissensbildung im integrierten FSU dringend erforderlich ist, denn neue Informationen werden wesentlich besser verstanden und gespeichert, wenn diese mit bestehendem Vorwissen verknüpft werden können.

Die vorliegende Analyse der Evaluierung des integrierten Lernens, in der Kombination von traditionellem Präsenzlernen mit Elementen des E-Learning, scheint vorsichtig ausgedrückt einen sinnvollen Unterricht möglich zu machen, jedoch wurde deutlich, dass bei der Planung und Organisation von hybriden Lernwelten eine stringente, d. h. eine logische und einleuchtende Struktur beachtet werden muss, die Lerner und Lernprozess sowie Technologie und Arbeitsmaterialien gleichermaßen berücksichtigen. Gerade wegen der bestehenden Methodenvielfalt, die unzählige Kombinationen von Unterrichtskonzepten möglich machen, ist es eminent wichtig Arbeitsabläufe und Lernphasen konkret zu definieren.

Eine erfolgreiche Interaktion zwischen allen Teilnehmern einer integrierten Lerneinheit ist grundsätzlich von Bedeutung, ebenso wie die Medien- und Kommunikationskompetenz der Lehrenden, ohne die technische Herausforderungen und didaktische Lösungen nicht gemeistert werden können. Es hat sich außerdem herausgestellt, dass die kohärente Planung von Selbstlernphasen, Präsenz- und Onlinephasen, sowie die sinnvolle Gestaltung der virtuellen Klassenräume entscheidend für die Akzeptanz des integrierten Lernens unter den Lernern sind.

Die Online-Befragung der Schüler bringt Aufschluss darüber, wie die Lernenden sich im virtuellen Klassenraum zurechtfinden. Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse zeigt, dass die strukturellen Merkmale des integrierten Lernens positiv bewertet werden. Motivation und Selbstständigkeit sowie kommunikative Prozesse werden ebenso unproblematisch gemeistert, wie die sozialen Dimensionen, denen unbestritten eine besondere Bedeutung zukommt. Die einwöchige Klassentour, zu einem recht frühen Zeitpunkt im Schuljahr, trägt

sicherlich maßgeblich dazu bei, dass soziale Strukturen aufgebaut werden können, die dann später im virtuellen Klassenzimmer beim Interagieren zwischen den Teilnehmern hilfreich sind. Die Mehrheit der Schüler ist außerdem mit ihren Leistungen sowie ihrem Arbeitseinsatz im Unterricht zufrieden, aber spätestens hier kommt die Frage auf, wie realistisch diese Aussagen zu bewerten sind, denn sachlich betrachtet kommen durchaus Zweifel auf, ob die Frage nach dem persönlichen Engagement der Schüler für das Fach nicht hätte differenzierter gestellt werden müssen, um zu zuverlässigeren Resultaten zu kommen. Fragen in diesem Kontext wären z. B. was für Ziele der einzelne Schüler verfolgt oder was für Beweggründe gaben den Anlass das Fach überhaupt zu wählen. Ähnliche Zweifel bestehen bei der Frage nach der Förderung der Kompetenzen: Hören, Schreiben, Sprechen und Lesen im digitalisierten Unterricht, die nach Meinung der Schüler alle optimal unterstützt werden. Vor dem Hintergrund, dass vereinzelt mehr mündlicher Unterricht gefordert wurde, oder auch dass das Fehlen des Klassenmilieus eines traditionellen Unterrichts genannt wurde, wird deutlich, diese Antworten tragen wenig zu einer verlässlichen Beurteilung bei.

Abschließend kann gefolgert werden, dass eine Menge Potenzial im integrierten Lernen liegt und vor dem Hintergrund der positiven Evaluierung des Unterrichts durch die Lerner ist das integrierte Lernen in Nord-Trøndelag sicherlich eine ernstzunehmende Alternative zum traditionellen Präsenzunterricht. Im Weiteren könnte eine Analyse des Lernerfolgs beim integrierten Lernen Aufschluss darüber bringen, in welchem Maße die digitalisierte Lernumgebung die Leistung der Lerner beeinflusst und so zu weiteren wichtigen Erkenntnissen führen. Um in Zukunft zu exakteren Ergebnissen zu kommen, wäre im nächsten Schritt eine Befragung einer Kontrollgruppe, die dem klassischen Unterricht folgt, erforderlich. Der verhältnismäßig frühe Zeitpunkt (9. Oktober bis 30. Oktober 2015) der Evaluierung kann im Nachhinein durchaus kritisch gesehen werden, denn eine Untersuchung zu einem späteren Termin hätte sicherlich differenziertere Resultate gebracht. Außerdem wäre eine parallele Befragung der unterrichtenden Lehrer nötig, denn nicht zuletzt sind sie es, die den Lernprozess gestalten und begleiten und damit auch beeinflussen. Generell ist die durchweg positive Bewertung des Unterrichts eine Annäherung an das Ziel der Untersuchung, und zwar Erkenntnisse zur Lernerakzeptanz des digitalisierten Deutschunterrichts in Nord-Trøndelag zu erlangen, jedoch um deutlichere Befunde und genauere Antworten zu bekommen, sind weiterführende Untersuchungen nötig. Relevante Fragen, die über die hier verfolgte Problemstellung hinausgehen und den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätten, wären in diesem

Kontext: Werden Lernergebnisse durch das *Integrierte Lernen* beeinflusst? Welche Lernstrategien wirken sich positiv auf digitalisierte Lernkonzepte aus? Verfügen Lehrer über die nötige Medienpädagogik und mediendidaktische Kompetenzen um in virtuellen Lernräumen bestehen zu können?

Die Erforschung und Weiterentwicklung mediendidaktischer Konzepte und der auf Technik basierender Lernszenarien ist eine unerlässliche Voraussetzung, damit die Nachhaltigkeit integrierter Lernkonzepte im Verhältnis zum Bildungsanliegen sichergestellt werden kann. Gleichmaßen von Bedeutung ist die Aus- und Weiterbildung der Lehrer, nicht nur um das mediendidaktische und medienpädagogische Rüstzeug zu bekommen, sondern auch um zu verdeutlichen, dass sich Aufgaben und Funktionen der Lehrkräfte verändern und von einer personellen „Wegrationalisierung“ nicht die Rede sein kann.

In Nord-Trøndelag wird das integrierte Lernen vorerst bis 2018 für fortgeschrittene Lerner angeboten werden, und zwar nicht nur für Deutsch, sondern auch für Spanisch und Französisch, vorausgesetzt es melden sich mindestens 7 Schüler für den jeweiligen Kurs an. Nicht zuletzt muss die Nachhaltigkeit der Unterrichtsform geprüft werden, denn um tatsächlich ein digitalisiertes Unterrichtsangebot in Bildungsinstitutionen zu etablieren, bedarf es einer kontinuierlichen Aus- und Weiterentwicklung des digitalisierten Unterrichts und einer medienpädagogischen Qualifizierung der Lehrkräfte, damit die „neue“ Lernumgebung zielgerecht genutzt werden kann.

In Norwegen ist der Rechner ein Teil des Unterrichts, also warum nicht neue Medien und digitale Lernkonzepte als Chance sehen, die den traditionellen Präsenzunterricht nicht ersetzen, aber ergänzen können? Der digitale Sprachenunterricht wird den herkömmlichen Unterricht keineswegs ersetzen können, aber eine Vielzahl an Möglichkeiten eröffnen, von denen schlussendlich sowohl Lerner als auch Lehrer im traditionellen Präsenzunterricht profitieren können. Digitale Medien sind Mittel zum Zweck und bieten eine Reihe von Möglichkeiten den Unterricht zu bereichern darüber hinaus Schüler zu motivieren und sollen nicht als Bedrohung angesehen werden.

8. LITERATURVERZEICHNIS

Albert, Ruth, Koster, Cor J. (2002). *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

Albert, Ruth, Marx, Nicole. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr.

Alm, Antonie. (2007). *Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht*. Abgerufen am 20.10.2015 unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/docs/Alm.pdf>

Arnold, Patricia, Kilian, Lars, Thillosen, Anne, Zimmer, Gerhard. (2013). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Avdeling for videregående opplæring (AVGO). *Strategisk plan for økt rekruttering til fremmedspråk 2013-2016*. Fylkestinget i Nord-Trøndelag. Abgerufen am 15.08.2015 unter <http://docplayer.no/808739-Fremmedsprak-strategisk-plan-for-okt-rekruttering-til-fremmedsprak-2013-2016.html>

Bender, Harald, Sauter, Annette, Sauter, Werner. (2003). *Blended Learning: Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. München: Luchthand Verlag.

Blell, Gabriele, Kupetz, Rita. (2005). *Fremdsprachenlernen zwischen Medienverwahrlosung und Medienkompetenz*. Frankfurt a.M.: Lang Verlag.

Blell, Gabriele, Hellweig, Karlheinz, Kupetz, Rita. (2008). *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien*. Frankfurt a. M.: Lang Verlag.

Bucher, Hans-Jürgen. (2011). *Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion*. Abgerufen am 20.08.2015 unter https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb2/prof/MED/POM/Bucher_2011-Multimodales-Verstehen.pdf

Danbolt Drange, Eli-Marie. (2014). *Hvordan kan teknologi skape nye undervisnings- og læringsmåter i fremmedspråkundervisningen fram mot 2030?* Acta Didactica Norge. Abgerufen am 15.08.2015 unter <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1125/1004>

Det Kongelige Kunnskapsdepartement. St.meld. nr. 23 (2007 – 2008). *Språk bygger broer*. Abgerufen am 10.10. 2015 unter <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Dewe, Bernd, Weber, Peter. (2007). *Einführung in moderne Lernformen*. Weinheim: Beltz Verlag.

Dittler, Ullrich, Krameritsch, Jakob, Nistor, Nicolae, Schwarz, Christine, Thillosen, Anne. (2009). *E-Learning: Eine Zwischenbilanz*. Abgerufen am 9.11.2015 unter <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2172Volltext.pdf>

Doetjes, Gerard, Idås, Kjetil, Vestre, Eskil, O. (2014). *Nettbasert språkundervisning gir elevene flere muligheter*. Abgerufen am 15.07.2015 unter <http://utdanningsnytt.no/debatt/2014/desember/nettbasert-sprakundervisning-gir-elevene-flere-muligheter/>

- Duden. (2011). *Das Fremdwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Edmondson, J. Willis, Hause, Juliane. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Federking, Volker, Krommer, Axel, Maiwald, Klaus. (2012). *Mediendidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Fremmedspråksenteret. (2015a). *Tiltaksplan for programfag innen fremmedspråk*. Abgerufen am 06.07.2015 unter <http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=987d6d79dd985af7868cdd7d26f8d180>
- Fremmedspråksenteret. (2015b). *Engelsk og fremmedspråk i videregående opplæring 2014-15: stabil situasjon for språkfagene. Notat 2/2015*. Abgerufen am 06.07.2015 unter <http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/services/file/?hash=d50c3ee366d277fce14c2e140e1a82d8>
- Fylkestinget i Nord-Trøndelag. (2014). *Sakliste: 62/14 12/00897-27 Rapportering status fremmedspråk og realfag*. Seite 30 – 46. Steinkjer rådhus: Arkivsak: 14/00010
- Goethe Universität Frankfurt am Main. Philosophie und Geisteswissenschaften. (2015). *Was ist eLearning?* Abgerufen am 22.08.15 unter <https://www.uni-frankfurt.de/44538493/elearning>
- Grießhaber, Wilhelm. *Neue Medien im DaF-Unterricht*. Sprachenzentrum WWU Münster. Abgerufen am 25.08.2015 unter <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tnme-daf.pdf>
- Hahn, Natalia, Roelke, Thorsten (Hrsg.). (2010). *Grenzen überwinden mit Deutsch*. Abgerufen am 8.07.2015 unter http://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-000-2/MatDaF85_Hahn.pdf?sequence=1
- Hals, Karin. (2010). *Deutsch Drei Digital*. Abgerufen am 22.11.2015 unter <http://media.cappelendamm.no/undervisning/ddd/ddd.htm>
- Hanstad, Kristoffer. (2015). *En casestudie av et «Flipped Classroom» prosjekt innen Høyere Utdanning*. Abgerufen am 26.09.2015 unter <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/302104/IS-501,%20Kristoffer%20Hanstad.pdf?sequence=1>
- Hattie, John, Zierer, Klaus, Beywl, Wolfgang. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heimark, Gunn Elin. (2008). *Praktisk tilnærming i praksis*. Acta Didactica Norge. Abgerufen am 15.08.2015 unter <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/viewFile/1026/905>
- Hellekjær, Glenn Ole. (2010). *Fokus på språk. Språkmakt og avmakt: Bruk av og behov for fremmedspråk i statsforvaltningen*. Abgerufen am 15.11.2015 unter [http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/hellekjer-\(2010\).-sprakmakt-og-avmakt.-bruk-av-og-behov-for-fremmedsprak-i-statsforvaltningen.pdf](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/hellekjer-(2010).-sprakmakt-og-avmakt.-bruk-av-og-behov-for-fremmedsprak-i-statsforvaltningen.pdf)
- Herzig, Bodo, Grafe, Silke. (2010). *Digitale Lernwelten und Schule*. In: Hugger, Kai-Uwe, Walber, Markus. *Digitale Lernwelten* (S. 115-127). Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK). (2015). *Formen des Blended Learning*. Abgerufen am 25.10.2015 unter https://www.hawk-hhg.de/hochschule/183974_184262.php#faq

- Hugger, Kai-Uwe, Walber, Markus (Hrsg.). (2010). *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven (German Edition)*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Its Learning. (2013). *Blended Learning im Klassenzimmer*. Abgerufen am 30.06.2015 unter <http://www.itslearning.de/blended-learning#sthash.Yoj5HePJ.fnvJhH8j.dpbs>
- Its Learning. (2016). *Viel mehr als eine Lehrplattform*. Abgerufen am 30.06.2015 unter <http://www.itslearning.de/home#sthash.0kT73aKz.dpbs>
- Kerres, Michael, de Witt, Claudia & Jörg Stratmann. (2003). *E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen*. Abgerufen am 26.7.2015 unter http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/jahrb-pe-wb-b_0.pdf
- Köhne, Sandra. (2005). *Didaktischer Ansatz für das Blended Learning: Konzeption und Anwendung von Educational Patterns*. Abgerufen am 15.06.2015 unter https://opus.uni-hohenheim.de/volltexte/2006/123/pdf/Koehne_EducationalPatterns.pdf
- Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R. (2005). *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Abgerufen am 01.03.2016 unter: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14082/1/14082.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006?* Abgerufen am 26.01.2016 unter <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/bro/2006/0002/ddd/pdfv/283071-kunnskapsloftet2006.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Språk åpner dører. Strategi for styrking av fremmedspråk i grunnopplæringen 2005-2009*. Abgerufen am 28.10.2015 unter https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_SprakApnerDorer_07nett.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tyskland-strategi. Strategi for Kunnskapsdepartementets satsing på Tyskland*. Abgerufen am 28.10.2015 unter <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tiltaksplan-for-kunnskapsdepartementets-satsing-pa-tyskland/id2459206/>
- Landesbildungsserver Baden-Württemberg. *Formen des E-Learning*. Abgerufen am 1.11.2015 unter <http://lehrerfortbildung-bw.de/elearning/theorie/formen/>
- Leibniz-Institut für Wissensmedien. (2015). *Blended Learning*. Abgerufen am 19.10.2015 unter https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/blended_learning
- Lembke, Gerald, Leipner, Ingo. (2015). *Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen*. München: Redline Verlag.
- Lindemann, Beate. (2013). *CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Abgerufen am 20.08.2015 unter http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Lindemann_CLILiG.pdf
- Ludwig, Luise, Narr, Kristin, Frank, Sabine, Staemmler, Daniel (Hrsg.). (2013). *Lernen in der digitalen Gesellschaft – offen, vernetzt, integrativ*. Abgerufen am 15.08.2015 unter http://dl.collaboratory.de/reports/Ini7_Lernen.pdf

- Mandl, Eva. (2010). Schritt für Schritt in die virtuelle Welt. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Deutsch*, Heft 42, S. 29-35. Abgerufen am 15.08.2015 unter https://lehrerraum.files.wordpress.com/2010/11/fremdsprache-deutsch1-heft-42-2010-d0b2d192e2809c-blended-learning-978-3-19-669183-2_42.pdf
- Mandl, Heinz, Kopp, Birgitta. (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven*. Abgerufen am 25.10.2015 unter <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yFkKcj0JAycJ:https://epub.ub.uni-muenchen.de/905/1/Forschungsbericht182.pdf+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=de>
- Mandl, Heinz, Winkler, Katrin. (2006). *Von E-Learning zum Blended Learning Trends und zukünftige Entwicklungen*. Abgerufen am 20.07.2015 unter http://www.gil-net.de/Publikationen/17_21.pdf
- Martiny, Kai. *Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I*. Abgerufen am 15.08.2015 unter http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/martiny_persnlichedatenentfernt.pdf
- Microsoft Office 365. (2015). *Skype for Business Online – Dienstbeschreibung*. Abgerufen am 25.10 unter <https://technet.microsoft.com/de-de/library/skype-for-business-online-service-description.aspx>
- Müller-Hartmann, Andreas, Schocker-V. Ditfurth, Marita. (2008). *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen. (2009). *Tiltaksplan for programfag innen fremmedspråk*. Abgerufen am 25.08.2015 unter <http://www.ntfk.no/bibliotek/saker/2012/YO/vedlegg12020-3.pdf>
- Nolte, Dorothee. (2012). *Digitalisierung in der Schule: Die Cyber-Klasse kommt*. Abgerufen am 01.08.2015 unter <http://www.tagesspiegel.de/wissen/digitalisierung-in-der-schule-die-cyber-klasse-kommt/6964454.html>
- Nybøle, Rolf Steinar. (2015). Aldri før har så mange elever i norsk skole lært fremmedspråk. *Lektorbladet. Fremmedspråk i skolen* (14-15). Abgerufen am 15.06.2015 unter [http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/Lektorbladet_2_Endelig%20versjon.pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/Lektorbladet_2_Endelig%20versjon.pdf)
- Ottestad, Geir, Throndsen, Inger, Hatlevik, Ove, Rohatgi, Anubha. (2013). *Digitale ferdigheter for alle?* Abgerufen am 04.08.2015 unter <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2014/2ICILS-rapport%20TRYKK.pdf>
- Paulsen, Gro Elisabeth. (2015). Den som ikke kjenner fremmede språk, vet ingenting om sitt eget. *Lektorbladet: Fremmedspråk i skolen*, Nr. 2 – 15. Abgerufen am 15.06. 2015 unter [http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/Lektorbladet_2_Endelig%20versjon.pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/Lektorbladet_2_Endelig%20versjon.pdf)
- Pons. (2001). *Kompaktwörterbuch Norwegisch*. Stuttgart: Klett.
- Reglin, Thomas. *Studie zu den Potenzialen von eLearning-/Blended-Learning-Lösungen*. Abgerufen am 01.10.2015 unter http://www.fbb.de/uploads/tx_ffbb/Reglin_Crystal_eLearning-Potenziale_05.pdf
- Reinmann, Gabi. (2005). *Blended Learning in der Lehrerbildung*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

- Reinmann, Gabi. (2011). *Blended Learning in der Lehrerbildung: Didaktische Grundlagen am Beispiel der Lehrkompetenzförderung*. Abgerufen am 7.10.15 unter: <http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Blended-Learning-in-der-Lehrerbildung.pdf>
- Rey, Günther Daniel. *E-Learning: Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. Abgerufen am 15.08.2015 unter <http://www.elearning-psychologie.de/index.html>
- Rösler, Dietmar, Würffel, Nicola. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Fremdsprache Deutsch*, Heft 42, S. 5-1. Abgerufen am 15.08.2015 unter https://lehrerraum.files.wordpress.com/2010/11/fremdsprache-deutsch1-heft-42-2010-d0b2d192e2809c-blended-learning-978-3-19-669183-2_42.pdf
- Roche, Jörg. (2007). *Fremdsprachen lernen medial*. Berlin: LIT Verlag.
- Roche, Jörg. (2008). *Handbuch Mediendidaktik*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Roche, Jörg. (2013). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Rösler, Dietmar. (2010). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Rösler, Dietmar, Würffel, Nicola. (2010). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht*. Abgerufen am 20.07.2015 unter https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-669183-2_Muster_1.pdf
- Schlüter, Okke. (2005). *Welchen blend braucht optimales Blended Learning?* Abgerufen am 11.10.2015 unter <http://slideplayer.org/slide/1320014/>
- Szerszeń, Paweł. (2014). *Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach-) Fremdsprachenunterricht*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Abgerufen am 20.08.2015 unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Szerszen.pdf>
- Ulrich, Klaus. (2001). *Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion*. Abgerufen am 22.01.16 unter http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaft/documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/ulich_interaktion.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan Studiespesialiserende utdanningsprogram. Programområde for språk, samfunnsfag og økonomi*. Abgerufen am 04.12.2015 unter <http://data.udir.no/kl06/PSP1-01.pdf?lang=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Kartlegging. Språk åpner dører. Strategi for styrking av Fremmedspråk i grunnskoling 2005 – 2009*. Abgerufen am 19.09.2015 unter http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2009/5/sprak_opner_dorer.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Abgerufen am 25.10.2015 unter http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Statistiknotat. Fremmedspråk: Hva velger elevene?* Abgerufen am 22.11.2015 unter http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Statistiknotater/Statistiknotat_13_5.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Hva er Utdanningsdirektoratet?* Abgerufen am 31.10.2015 unter <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Oppgaver1/Om-direktoratet/>

Vilbli. *Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring*. Abgerufen am 10.11. 2015 unter http://www.vilbli.no/?Program=V.ST&Kurs=V.STUSP1----_V.STSSA2----_V.STSSA3----&Fag=V.PSP1-01&Artikkel=020144

Wache, Michael. (2003). *E-Learning - Bildung im digitalen Zeitalter*. Abgerufen am 21.08.2015 unter http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=859395

Weber, Frank. (2014). *eLearning-Geschichte-Begriffe-Ausprägungen*. Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen. Abgerufen am 22.08.2015 unter <http://www.slideshare.net/Slifranklin66/elearninggeschichtebegriffeauspraegungen>

Weber, Hartmut. (1998). *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Definitionen, Formen, Funktionen*. Abgerufen am 20.10.2015 unter <https://www.hueber.de/media/36/Interaktiv.pdf>

ANHANG

GLOSSAR

CD-ROM	Compact Disc Read Only Memory ist ein Datenträger zur Aufzeichnung digitaler Daten (Arnold et al., 2013, S. 415).
DVD	Digital Versatile Disk. Datenträger mit erheblich größeren Kapazität wie die CD-ROM zur Aufzeichnung digitaler Daten und gespeicherten Daten, die im Gegensatz zur CD-ROM nicht mehr veränderbar sind (Arnold et al., 2013, S. 417).
Face-to-face	Direkte Interaktion bzw. Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (Arnold et al., 2013, S. 417).
Flickr	Fotoservice im Internet über den Mitglieder Fotos mit anderen teilen und sich darüber austauschen können.
Google	Soziales Netzwerk, auf dem die Nutzer unter anderem synchron an einem Dokument arbeiten können.
Intranet	Betriebsinternes Computernetzwerk, das mit Internet-Technologie arbeitet (Duden, 2011, S. 489).
Instant Messaging	System für Sofortbenachrichtigung und Kommunikation über das Internet, ist eine Form von Chat (Arnold et al., S. 420).
LMS	Learning Management System zur Unterstützung virtueller Lehr- und Lernprozesse (Arnold et al., 2013, S. 422).
Meebo	System für Sofortbenachrichtigung und Kommunikation über das Internet.
Podcast	Im Internet abrufbare Sendung.
Server	Rechner, der für andere in einem Netzwerk mit ihm verbundenen Systeme bestimmte Aufgaben übernimmt und von dem diese ganz oder teilweise abhängig sind (Duden, 2011, S. 952).
Screencast	Online-Werkzeug für das unkompliziert Aufzeichnen digitaler Abläufe am Bildschirm (Arnold et al., 2013, S. 425)
Slideshare	Anwendung, mit der sich Präsentationen, Dokumente und Videos im Internet veröffentlichen lassen.
Webbrowser	Programm, das den Zugang zum World Wide Web bzw. Internet ermöglicht (Duden, 2011, S. 1090).
WWW	World Wide Web ist ein weltweites Informationssystem im Internet (Duden, 2011, S. 1185).
You Tube	Online Videoportal, auf der Nutzer die Möglichkeit haben Videos kostenlos hochzuladen oder anzuschauen.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Unterrichtsmodell des integrierten Lernens mit Präsenz- und Selbstlernphasen.....	11
Abbildung 2: Merkmale des problemorientierten Lernens.....	18
Abbildung 3: Wie wichtig war es für dich Fremdsprache Niveau III zu wählen	46
Abbildung 4: Ich finde, dass das auf das Internet basierende Angebot gut funktioniert	46
Abbildung 5: Ich finde die technischen Lösungen zum Kommunizieren im Webklassenzimmer funktionieren gut	47
Abbildung 6: Wie würdest du deine Computerkenntnisse beurteilen?.....	47
Abbildung 7: Die Kommunikation zwischen dem Fachlehrer und mir funktioniert gut.....	48
Abbildung 8: Wir haben gute Möglichkeiten auf den Unterricht einzuwirken.....	48
Abbildung 9: Wie ist das Tempo im Unterricht?.....	49
Abbildung 10: Ich bekomme in dem auf das Internet basierenden Unterricht vom Fachlehrer genug individuelle Lernhilfen.....	49
Abbildung 11: Ich vermissе Zugehörigkeit und Zusammenhalt/Klassengemeinschaft.....	50
Abbildung 12: Das Angebot der Studentour war für mich ausschlaggebend, dass ich Fremdsprache Niveau III wählte.....	51
Abbildung 13: Die Studentour hatte einen guten fachlichen Gewinn für mich.....	51
Abbildung 14: Ich bin sehr zufrieden mit dem ersten Präsenztreffen zu Anfang des Unterrichts.....	52
Abbildung 15: Inwieweit bist du bis jetzt persönlich mit deinen Leistungen in Deutsch III zufrieden?.....	52
Abbildung 16: Findest du es schwierig sich für das auf das Internet basierende Fach zu motivieren?.....	53
Abbildung 17: Wie viele Stunden in der Woche arbeitest du mit Deutsch III?.....	54
Abbildung 18: Welche Kompetenzen werden hauptsächlich in Deutsch III gestärkt?.....	54
Abbildung 19: Ich bin sehr zufrieden mit meinem Einsatz in Deutsch III.....	55
Abbildung 20: Welche besonderen Herausforderungen gibt es für dich bei dem auf das Internet basierende Unterrichtsangebot Fremdsprache Niveau III?.....	56
Abbildung 21: Hast du Vorschläge, wie man das auf das Internet basierende Fachangebot für Fremdsprache weiterentwickeln könnte?.....	57
Abbildung 22: Hast du andere Kommentare zum Fachangebot Fremdsprache III?.....	58

FRAGEBOGEN

Evaluering tysk III høst 2015

I mitt masterarbeid ønsker jeg å undersøke «Blended Learning» i den videregående skolen, en undervisning som foregår på store deler på Internett med noen presensfaser. Spørsmålene settes sammen av 17 flervalgsspørsmål og 3 spørsmål med åpent kommentarfelt.

Jeg setter stor pris på at du vil svare på disse spørsmålene og bidra til at undersøkelsen blir gjennomført. **Undersøkelsen er anonym!**

Ursula Dehus-Deutsch

1. Flervalgsspørsmål

Hvor viktig var det for deg å kunne velge fremmedspråk på nivå III?

Svært viktig

Viktig

Lite viktig

Vet ikke

2. Flervalgsspørsmål

Jeg synes det nettbaserte tilbudet fungerer bra.

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

3. Flervalgsspørsmål

Jeg synes den tekniske løsningen for kommunikasjon gjennom Web klasserommet fungerer bra.

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

4. Flervalgsspørsmål

Hvordan ville du vurdere dine datakunnskaper?

Veldig bra

Bra

Gjennomsnittlig

Tilstrekkelig

Ikke tilstrekkelig

5. Flervalgsspørsmål

Kommunikasjonen mellom faglærer og meg fungerer godt.

Helt enig

Litt enig

Hverken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

6. Flervalgsspørsmål

Vi har god mulighet til å påvirke undervisningsopplegget.

Helt enig

Litt enig

Hverken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

7. Flervalgsspørsmål

Hvordan er tempoet in undervisningen?

For sakte

Helt riktig

For fort

8. Flervalgsspørsmål

Jeg får tilstrekkelig individuell oppfølging fra faglæreren gjennom det nettbaserte tilbudet.

Helt enig

Litt enig

Hverken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

9. Flervalgsspørsmål

Jeg savner tilhørighet og samhold/klassefelleskap.

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

10. Flervalgsspørsmål

Tilbudet om studietur var avgjørende for at jeg valgte fremmedspråk nivå III.

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

11. Flervalgsspørsmål

Jeg fikk et godt faglig utbytte av studieturen.

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

12. Flervalgsspørsmål

Jeg er godt fornøyd med oppstartsamlingen i august.

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

13. Flervalgsspørsmål

Hvordan lykkes du personlig med tysk III så langt?

Veldig bra

Bra

Gjennomsnittlig

Tilstrekkelig

Ikke tilstrekkelig

14. Flervalgsspørsmål

Synes du det er vanskelig å motivere seg for det nettbaserte faget?

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

15. Flervalgsspørsmål

Hvor mange timer i uka arbeider du med tysk III?

Mindre enn 1 timer

1-2 timer

3-4 timer

5-6 timer

7-8 timer

16. Flervalgsspørsmål

Hvilken kompetanse blir hovedsakelig styrket i tysk III? Her er det mulig å velge flere påstand!

Lese

Skrive

Høre

Snakke

Grammatikk

Kultur og samfunnet

17. Flervalgsspørsmål

Jeg er godt fornøyd med min egen innsats i faget.

Helt enig

Litt enig

Verken enig eller uenig

Litt uenig

Helt uenig

18. Åpent spørsmål

Hva opplever du som særlige utfordringer med et nettbasert undervisningstilbud i fremmedspråk nivå III?

19. Åpent spørsmål

Har du forslag til hvordan det nettbaserte fagtilbudet i fremmedspråk kan utvikles videre?

20. Åpent spørsmål

Har du andre kommentarer til fagtilbudet i fremmedspråk nivå III?

TUSEN TAKK FOR HJELPEN!

