

**EINSATZ EINER LERNPLATTFORM ZUR SPRACHLICHEN
BILDUNG VON DAF-STUDIERENDEN**

**ALMANCA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİLSEL
EĞİTİMLERİNE YÖNELİK BİR ÖĞRENME
PLATFORMUNUN KULLANILMASI**

Ülkü KALE

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

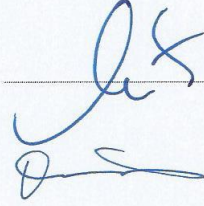
Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2017

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,
Ülkü KALE'nin hazırladığı "Einsatz einer Lernplattform zur sprachlichen Bildung von DaF-Studierenden" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

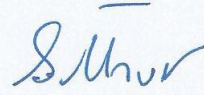
Başkan Prof. Dr. Ayten GENÇ



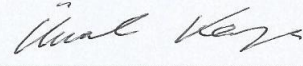
Üye (Danışman) Doç. Dr. Dalım Çiğdem ÜNAL



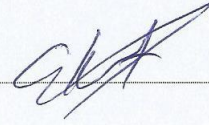
Üye Prof. Dr. Şerife ÜNVER



Üye Doç. Dr. Ünal KAYA



Üye Doç. Dr. Gülnaz KURT



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından **06 / 01 / 2017** tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

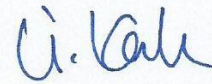
☒ Tezimin/Raporumun 09.02.2019 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

☐ Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

☐ Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:
.....

30 / 01 / 2017

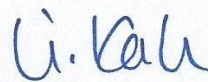


Ülkü KALE

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich bei der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit die Richtlinien zur Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hacettepe beachtet habe. Demnach habe ich

- die Daten und Dokumente, die in dieser Masterarbeit vorhanden sind, gemäß den Richtlinien eingeholt,
- alle visuellen, auditiven und schriftlichen Daten und Ergebnisse im Rahmen der wissenschaftlichen Sorgfalt und Ehrlichkeit dargestellt,
- alle Passagen und Sätze der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Stelle ihrer Herkunft deutlich als Entlehnung gekennzeichnet,
- die Quellen im Literaturverzeichnis angegeben,
- keine Veränderungen bei verwendetem Material vorgenommen,
- und einen Teil dieser Masterarbeit weder der Universität Hacettepe noch einer anderen Universität als wissenschaftliche Arbeit vorgelegt.



Ülkü KALE

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Ganz besonders gilt dieser Dank Frau Assoc. Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, die bei meiner Arbeit stets mit wissenschaftlichem Rat zur Seite stand und ihre liebevolle Geduld zur Fertigstellung dieser Arbeit beitrug.

Ein grosses Dankeschön gilt auch allen beteiligten Befragten, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Für den starken emotionalen Rückhalt über die Dauer meines gesamten Studiums möchte ich mich auch bei meinen Geschwistern Gülşah, Mukaddes, Hakan und Hilal besonders bedanken.

Auch möchte ich mich im Besonderen bei meinen Eltern Nurten und Fahri ÇAKIL bedanken, die mir den Weg bis hierher bereiteten und immer an mich glaubten. Ohne ihre Unterstützung wäre vieles nicht so einfach gewesen. Daher widme ich diese Masterarbeit meinen Eltern.

Abschließend gilt mein besonderer Dank meinem lieben Mann İbrahim KALE, der in den vergangenen drei Jahren stets für das Studium Verständnis aufbrachte, mir in schwierigen Phasen zur Seite stand und mich motivierte.

ALMANCA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİLSEL EĞİTİMLERİNE YÖNELİK BİR ÖĞRENME PLATFORMUNUN KULLANILMASI

Ülkü KALE

ÖZ

Günümüzde bilgi ve iletişim araçları, özel ve iş hayatımızda önemli bir konuma sahip olmaktadır. Sürekli gelişen teknoloji ve dünyanın her yerine yayılan internet, eğitim ve dil öğrenimi alanında da dijital medya kullanımını vazgeçilmez kılmaktadır. Bu nedenle, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenimi birleştiren *Blended Learning* gibi öğrenim modelleri ortaya çıkmıştır. Derslere, internet tabanlı öğrenme çeşitlerini entegre etmek amacıyla öğrenim modelleri geliştirilmiştir. Bunlar, çeşitli öğrenim modellerine uyum sağlamakta, öğrenim sürecini desteklemekte ve beraber öğrenmeyi mümkün kılmak için ders içeriğini aktarmakta yardımcı olmaktadır. Bu modellerin yabancı dil öğretiminde kullanımı önemli bir araştırma unsuru niteliğini taşımaktadır.

Bu çalışma, Moodle Öğrenme Platformu aracılığı ile gerçekleştirilen, Almanca derslerinin dört dil becerisini kapsayan, dil bilgisi ve kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik olan etkilerini ele almaktadır. Veriler, eğitim araştırmalarından bilinen nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma modeli olarak durum çalışması benimsenmiştir. Bu çalışmadaki bilimsel veriler, 2015/2016 öğretim yılında, Hacettepe Üniversitesinin Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında elde edilmiştir. Araştırmaya *İleri Okuma ve Yazma Becerileri* dersini alan 28 öğrencinin katkısı olmuştur. Grup, dokuz hafta boyunca geleneksel yüz yüze ve Moodle öğrenme platformu ile birlikte bilgisayar destekli çevrimiçi modeli ile ders görmüştür. Burada *Blended Learning* söz konusudur. Bunun anlamı; dil ve öğretimi biliminin bulguları üzerinde duran, geleneksel yüz yüze öğretiminin, çoklu ortam ile harmanlanmış olmasıdır. Derslerde, 12 bölümden oluşan, ayrıca ders ve çalışma kitabı içeren *SICHER B2* adlı Almanca ders kitabı kullanılmıştır. Bu kitap, çeşitli alıştırmalar, güncel ve özgün öğrenim araçları sunmaktadır. Ayrıca, *SICHER B2* kitabına entegre edilmek üzere, Moodle öğrenme platformuna çevrimiçi etkinlikler yüklenmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin karma öğrenimi ile dil gelişimini desteklemek amacıyla tamamlayıcı bir yöntem olarak uygulanmıştır. Moodle Öğrenme Platformunun Almanca Öğretiminde kullanılması konusunda, öğrencilerin fikir ve düşüncelerini alabilmek

amacıyla, her hafta açık uçlu sorulardan oluşan bir *Ders Değerlendirme Formu* kullanılmıştır. Toplanan nitel verilerin içerik analizi yapılmış ve sonuçlar tümevarımsal yöntemle, konulara göre kodlanmış ve değerlendirilmiştir. Ayrıca dönemin son dersinde, dört bölümden oluşan “Moodle Öğrenme Platformu ve Almanca Dil Becerileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Algıları Anketi”nden yararlanılmıştır. İlk bölüm, katılımcılar hakkında genel sorular içermektedir. İkinci bölüm, Aylin Acar’ın tezinden (2014) uyarlanmış olup, öğrencilerin, Moodle değerlendirmelerini almayı hedeflemektedir. SPSS 22.0 istatistik programı ile gerçekleştirilen bu değerlendirmeler, araştırmanın nicel verilerini oluşturmaktadır. Ayrıca, anketin üçüncü ve dördüncü bölümünde, öğrencilerin Moodle ile Almanca dil becerilerini geliştirmelerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda, daha fazla nitel veri elde edilmiştir, ve bunların içerik çözümlemelerinin yapılması amacıyla veriler tümevarımsal yöntemle kodlanmış ve bulgular değerlendirilmiştir.

Sonuçlar, Moodle Öğrenme Platformunun öğrenciler tarafından hem Almancanın öğretimi, hem de dil becerilerinin desteklenmesi konusunda olumlu yönde değerlendirildiğini göstermiştir. Özellikle katılımcıların almış oldukları geri bildirimler dilbilgisi, kelime kullanımı ve cümle kurma ile ilgili eksikliklerini görmelerine yardımcı olmuştur. Ancak katılımcıların büyük bir bölümü konuşma becerisinin sınıf içi eğitimde daha iyi desteklendiğini düşünmektedirler. Bunun dışında sonuçlar, teknoloji kullanımı alanında uzmanlaşma; etkileşimli, işbirlikçi ve bireysel öğrenme gibi sanal öğrenme ortamlarına uyum sağlama açısından gerekli görülen becerilerin desteklenmesi konusunda olumlu yönde değerlendirildiğini göstermiştir. Bilgisayar destekli yabancı dil öğretiminin motivasyonu arttırdığı ve böylelikle öğrenmenin de zevkli hale geldiği yönünde değerlendirildiğini göstermiştir. Ayrıca Moodle Öğrenme Platformunun anlaşılmasının ve kullanımının kolay olduğunu, güncel bilgiye erişime olanak sağladığını ve istenilen zaman ve yerde erişim imkanı bulunduğunu, böylelikle öğrenmeyi baskıcı ve sıkıcı olmaktan kurtarması bakımından olumlu yönde değerlendirildiğini göstermiştir.

Anahtar sözcükler: Moodle Öğrenme Platformu, Blended Learning (harmanlanmış öğrenme), Almanca Dil Becerileri, Ders Değerlendirme.

Danışman: Doç. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı

THE USE OF A LEARNING PLATFORM FOR LANGUAGE EDUCATION OF STUDENTS IN THE DEPARTMENT FOR GERMAN LANGUAGE TEACHING

Ülkü KALE

ABSTRACT

New information and communication technologies have currently become more important in the private as well as in the occupational sector. The progress in technology and the spread of the internet worldwide make the use of digital media in the field of education and the learning of foreign languages essential. Thus many forms of learning are created such as blended learning which is a combination of attendance and online periods. To integrate web-based teaching programs during lessons many learning management systems were developed. These systems are qualified for different forms of learning, support the organization of learning processes and impart learning contents for communication and cooperation to make common studying possible. The use of learning management systems in education have been a research topic in foreign languages didactics for a considerable time.

The following deals with computerized German as foreign language lesson with the help of the free learning management system called Moodle and examines the consequences in the four competences such as reading comprehension, auditing, writing and speaking and additionally in acquisition of vocabulary and grammar. Two known research methods from the educational science were applied for the assessment: the quantitative and also the qualitative method. In relation with the purpose of the study, a case study research paradigm was conducted. In the department for German language teaching education of the Hacettepe university, empirical data was collected in the first half year of the session in 2015-2016. 28 students who visited the course *Advanced Reading and Writing Skills*, participated in this examination. The students were taught with class teaching phases and with computerized online phases, in which the learning management system Moodle was used, for nine weeks. This is a Blended Learning model which is the combination of classical class teaching and E-Learning. These self-learn phases are based on the psycholinguistic and didactic knowledge. Textbook *SICHER B2* which consists of one course and work book which each are segmented in twelve

chapters, was used in lessons. The textbook offers different exercises and also current and authentic learning materials. Regarding this, online activities were offered in the learning management system Moodle which were integrated with the textbook *SICHER B2*. These activities helped the students to improve in language through blended learning scenarios with Moodle which were added as additional methodology in lessons. Evaluation sheets with different questions were used weekly to emphasize the thoughts and the opinions of students about the usage of the learning management system Moodle. A content analysis was conducted with these qualitative data and the results were inductive topical coded and evaluated. Additionally, a questionnaire “students perceptions towards moodle” which consists of four parts was used on the last day of tutorial. The first part contains general questions about the person. To learn the assessments of the students about the learning management system Moodle, the second part was adapted from the master thesis by Aylin Acar (2014). These assessments represent the quantitative data of the examination. The evaluation of the examination was done through the usage of the program SPSS version 22.0. The students were further asked about their opinion on the learning with Moodle regarding competences and the advantages and disadvantages of it. With that, qualitative data was achieved which were inductive topical coded evaluated through a content analysis.

The results showed that the usage of the learning management system Moodle were positively accepted by the students both in teaching of German as a foreign language and in delivery of foreign language skills and different competences such as media competence, collaborative learning and individual learning. Particularly, feedback has helped participants to see their deficiencies related to grammar, vocabulary and sentence building. However, most of the participants think that speaking skills are better supported in classroom education. Furthermore it can be said that web based learning has increased motivation and become enjoyable by the foreign language learning. The results also showed that the students assessed the possibilities of the Moodle learning platform.

Keywords: Moodle learning platform, blended learning, german language skills, course evaluation.

Advisor: Assoc. Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, Hacettepe University, Department of Foreign Languages, Division of German Language Education

EINSATZ EINER LERNPLATTFORM ZUR SPRACHLICHEN BILDUNG VON DAF-STUDIERENDEN

Ülkü KALE

ZUSAMMENFASSUNG

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien haben gegenwärtig sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich eine zentrale Bedeutung gewonnen. Der stetige technologische Fortschritt und die weltweite Verbreitung des Internets machen den Einsatz digitaler Medien auch im Bereich der Bildung und des Fremdsprachenlernens unverzichtbar. Demnach sind neue Lernformen wie Blended Learning, eine Kombination von Präsenzphasen und Onlinephasen, entstanden. Um webbasierte Lehrangebote in den Unterricht zu integrieren, wurden Lernplattformen entwickelt. Diese eignen sich für verschiedene Lernformen und unterstützen die Organisation von Lernprozessen und vermitteln Lerninhalte zur Kommunikation und Kooperation, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Seit geraumer Zeit ist der Einsatz von Lernplattformen im Unterricht Forschungsgegenstand der Fremdsprachendidaktik.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit computergestütztem DaF-Unterricht mittels der freien Lernplattform Moodle und untersucht deren Wirkung auf die Förderung der vier Handlungskompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, sowie den Wortschatz- und Grammatikerwerb. Zur Datenerhebung wurden zwei aus der Erziehungswissenschaft bekannte Forschungsmethoden angewandt: die quantitative sowie die qualitative Methode. Die Untersuchung verlief im Rahmen einer Fallstudie. Die empirischen Daten wurden im ersten Halbjahr des Studienjahres 2015-2016 an der Hacettepe Universität in der Abteilung für Deutschlehrausbildung gesammelt. An dieser Untersuchung nahmen 28 Studierende teil, die die Lehrveranstaltung *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* besucht haben. Die Untersuchungsgruppe wurde neun Wochen lang in traditionellen Präsenzphasen und in computergestützten Online-Phasen unterrichtet, indem die Lernplattform Moodle eingesetzt wurde. Dabei handelte es sich um ein Blended-Learning-Modell, d.h. traditionelle Präsenzphasen werden mit multimedial gestützten Selbstlernphasen kombiniert, das auf psycholinguistischen und didaktischen Erkenntnissen aufbaut. Im Unterricht wurde mit dem Lehrwerk

SICHER B2 gearbeitet, das aus einem Kurs- und Arbeitsbuch, die jeweils in 12 Kapitel unterteilt sind, besteht. Das Lehrwerk bietet abwechslungsreiche Übungsformen, sowie aktuelle und authentische Lernmaterialien. Diesbezüglich wurden auf der Lernplattform Moodle Online-Aktivitäten zur Verfügung gestellt, die in die Arbeit mit dem Lehrwerk *SICHER B2* integriert wurden. Um die Meinungen und Gedanken der Studierenden über den Einsatz der Lernplattform Moodle beim Sprachlernprozess herauszustellen, wurde wöchentlich ein Evaluationsbogen mit offenen Fragestellungen eingesetzt. Bei diesen qualitativen Daten wurde eine Inhaltsanalyse durchgeführt und die Ergebnisse induktiv thematisch kodiert und ausgewertet. Außerdem wurde am letzten Seminartag der Fragebogen „Studentenwahrnehmungen und –einstellungen zur Lernplattform Moodle und dessen Einfluss auf die Förderung der Handlungskompetenzen“ eingesetzt, der sich aus vier Teilen zusammensetzte. Der erste Teil umfasste allgemeine Fragen zur Person. Der zweite Teil wurde aus der Dissertation von Aylin Acar (2014) adaptiert, um Bewertungen der Studierenden hinsichtlich der Lernplattform Moodle einholen zu können. Diese Bewertungen der Studierenden stellten die quantitativen Daten der Untersuchung dar, deren Auswertung durch das Programm SPSS Version 22.0 erfolgte. Des Weiteren wurden sie im dritten und im vierten Teil des Fragebogens nach ihrer Meinung zum Lernen mit Moodle bezüglich der Förderung der Handlungskompetenzen und dessen Vor- und Nachteile gefragt. Somit wurden weitere qualitative Daten erhoben.

Die Befunde zeigten, dass die Studierenden den Einsatz von Moodle im Deutschunterricht zu ihrer sprachlichen Bildung und zur Förderung der Kompetenzen, wie Selbstständiges Lernen und Medienkompetenz, eher positiv aufnehmen und beurteilen. Das Sprechtraining wird jedoch von den meisten eher im traditionellen Unterricht bevorzugt. Außerdem fanden die Studierenden das Feedback vom Lehrenden hilfreich, um ihre Defizite bei der Grammatik, Wortwahl und beim Satzbau zu erkennen. Die verschiedenen Möglichkeiten, die Moodle bietet, werden ebenfalls positiv eingeschätzt.

Schlüsselwörter: Lernplattform Moodle, Blended Learning, Sprachfertigkeiten, Unterrichtsevaluation.

Betreuerin: Assoc. Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, Hacettepe Universität, Abteilung der Fremdsprachenausbildung, Abteilung für Deutschlehrerausbildung

INHALTSVERZEICHNIS

JÜRİ ONAY BİLDİRİMİ.....	ii
YAYIMLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	iv
DANKSAGUNG	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
ZUSAMMENFASSUNG	x
INHALTSVERZEICHNIS	xii
TABELLENVERZEICHNIS	xv
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xvii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xx
1. EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung	8
1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit	9
1.3. Zentrale Problemstellung	10
1.3.1. Teilprobleme	10
1.4. Hypothese	11
1.5. Beschränkungen	11
1.6. Begriffsbestimmungen	11
1.7. Theoretische Grundlagen	16
1.7.1. Die Rolle von Medien im Sprachunterricht	16
1.7.1.1. Merkmale digitaler Medien	17
1.7.1.2. Vorteile digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht	20
1.7.2. Schlüsselqualifikationen in der digitalen Welt	22
1.7.2.1. Selbstgesteuertes Lernen	23
1.7.2.2. Medienkompetenz	24
1.7.3. Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien	25
1.7.3.1. Der konstruktivistische Lernansatz	26
1.7.3.2. E-Learning	27
1.7.3.3. Blended Learning	28
1.7.3.3.1. Vorteile von Blended Learning	30
1.7.3.3.2. Anforderungen an die Lehrenden	31
1.7.3.3.3. Anforderungen an die Lernenden	31
1.7.3.3.4. Gestaltung virtueller Aufgaben	32
1.7.4. Lernplattformen	33
1.7.5. Die webbasierte Lernplattform Moodle	34
1.7.5.1. Die Philosophie von Moodle	36
1.7.5.1.1. Konstruktivismus	36
1.7.5.1.2. Konstruktionismus	37
1.7.5.1.3. Sozialkonstruktivismus	37
1.7.5.1.4. Das Konzept des <i>Verbunden und Getrennt</i>	38
1.7.5.2. Auswahl der Lernplattform Moodle	39

1.7.5.3. Erstellung eines Moodle-Kurses	40
1.7.5.4. Lernaktivitäten in Moodle	42
2. FORSCHUNGSSTAND	53
2.1. Forschungen zum Thema aus dem Ausland	53
2.2. Forschungen zum Thema aus der Türkei	56
2.3. Zusammenfassung und Folgerungen des Forschungsstandes	60
3. METHODISCHES VORGEHEN	61
3.1. Methodische Vorgehensweise	61
3.2. Untersuchungsgruppe	63
3.3. Forschungsdesign	63
3.3.1. Fallstudie	63
3.4. Darstellung des Untersuchungsablaufs	64
3.4.1. Die Integration von Moodle in die Arbeit mit dem Lehrwerk	65
3.4.2. Die Unterrichtseinheiten auf der Lernplattform Moodle	68
3.5. Datenerhebungsinstrumente	84
3.5.1. Fragebogen	84
3.5.2. Evaluationsbogen	85
3.6. Anwendung der Datenerhebungsinstrumente	86
3.7. Bearbeitung und Auswertung der erhobenen Daten	87
3.7.1. Auswertungsform der quantitativen Daten	87
3.7.2. Auswertungsform der qualitativen Daten	87
3.8. Interne und externe Validität der Untersuchung	89
4. BEFUNDE UND DISKUSSION	91
4.1. Wahrnehmung von Moodle durch Studierende	93
4.2. Studentenmeinungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Moodle und der Förderung der Handlungskompetenzen	97
4.3. Studentenmeinungen hinsichtlich des multimedial gestützten Deutschunterrichts mit Moodle	104
4.4. Beurteilung von Moodle im Deutschunterricht durch Studierende	107
4.4.1. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erledigen/bewältigen?“	108
4.4.2. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Lernziele und –inhalte konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erreichen?“	110
4.4.3. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle wichtig?“	113
4.4.4. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erfolgreich machen?“	115
4.4.5. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle schwierig?“	117
4.4.6. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Lösungen habe ich gefunden, um Problemsituationen / Schwierigkeiten im Deutschunterricht mit Moodle zu bewältigen?“	119
4.4.7. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Aktivitäten in Moodle möchte ich später noch einmal wiederholen?“	120
4.4.8. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gern gemacht?“	122

4.4.9. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gern gemacht?“	124
4.4.10. Ergebnisse zur Fragestellung: „Wie habe ich mich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gefühlt?“	125
4.4.11. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Ratschläge nenne ich für den Deutschunterricht mit Moodle?“	127
4.4.12. Ergebnisse zur Fragestellung: „Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle gut gefunden?“	129
4.4.13. Ergebnisse zur Fragestellung: „Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gut gefunden?“	132
5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE	133
5.1. Schlussbetrachtung	133
5.2. Desiderate	140
5.2.1. Desiderate bezüglich der Untersuchung	140
5.2.2. Desiderate bezüglich der Durchführung der Untersuchung	141
LITERATURVERZEICHNIS	142
ANHANG	149
ANHANG-1: Einverständniserklärung der Ethikkommission	150
ANHANG-2: Fragebogen	151
ANHANG-3: Evaluationsbogen	155
ANHANG-4: Unterrichtsverläufe	156
ANHANG-5: Echtheitsbestätigung	168
LEBENS LAUF	170

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 3.1: Untersuchungsablauf.....	62
Tabelle 3.2: Ablauf der zweiten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Lesen und Schreiben / Kommunikation und Freundschaft.....	70
Tabelle 3.3: Ablauf der dritten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Kontakte pflegen“	72
Tabelle 3.4: Ablauf der vierten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Medien“	74
Tabelle 3.5: Ablauf der fünften Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Städte“	75
Tabelle 3.6: Ablauf der sechsten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Beziehungen“	77
Tabelle 3.7: Ablauf der siebten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Ernährung“	79
Tabelle 3.8: Ablauf der achten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Rund ums Studium“	80
Tabelle 3.9: Ablauf der neunten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Studieren in Deutschland“	81
Tabelle 3.10: Ablauf der zehnten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Kommunikatin an der Universität“	82
Tabelle 4.1: Geschlechterverteilung der Untersuchungsgruppe.....	91
Tabelle 4.2: Alter der Untersuchungsgruppe.....	92
Tabelle 4.3: Internetzugriff.....	92
Tabelle 4.4: Wöchentliche Internetnutzung	92
Tabelle 4.5: Wahrnehmung von Moodle durch Studierende	94
Tabelle 4.6: Ergebnisse zur Förderung der Handlungskompetenzen mit Moodle	98
Tabelle 4.7: Ergebnisse zu den Vor- und Nachteilen von Moodle	105
Tabelle 4.8: Ergebnisse zur ersten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	108
Tabelle 4.9: Lernziele	110
Tabelle 4.10: Ergebnisse zur zweiten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	111
Tabelle 4.11: Ergebnisse zur dritten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	113
Tabelle 4.12: Ergebnisse zur vierten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	115
Tabelle 4.13: Ergebnisse zur fünften Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	117

Tabelle 4.14: Ergebnisse zur sechsten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	119
Tabelle 4.15: Ergebnisse zur siebten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	121
Tabelle 4.16: Ergebnisse zur achten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	122
Tabelle 4.17: Ergebnisse zur neunten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	124
Tabelle 4.18: Ergebnisse zur zehnten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	126
Tabelle 4.19: Ergebnisse zur elften Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	127
Tabelle 4.20: Ergebnisse zur zwölften Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen.....	130
Tabelle 4.21: Ergebnisse zur dreizehnten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen	132

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1.1: Raster zur differenzierten Beschreibung medialer Angebote	18
Abbildung 1.2: Das didaktische Dreieck virtuellen Lernens	19
Abbildung 1.3: Die Vorteile von Blended Learning	31
Abbildung 1.4: Neuen Kurs anlegen	40
Abbildung 1.5: Kursbereich anlegen	41
Abbildung 1.6: Kurseinstellungen bearbeiten	41
Abbildung 1.7: Rollenzuweisung	42
Abbildung 1.8: Arbeitsmaterial anlegen	43
Abbildung 1.9: Aktivität anlegen	43
Abbildung 1.10: Abstimmung	44
Abbildung 1.11: Aufgabe	45
Abbildung 1.12: Chat	45
Abbildung 1.13: Datenbank	46
Abbildung 1.14: Forum	47
Abbildung 1.15: Glossar	47
Abbildung 1.16: HotPotatoes Kreuzworträtsel	48
Abbildung 1.17: HotPotatoes Zuordnungsübung	48
Abbildung 1.18: HotPotatoes Lückentext	49
Abbildung 1.19: HotPotatoes Satzstellungsübung	49
Abbildung 1.20: HotPotatoes Multiple-Choice-Übung	49
Abbildung 1.21: Test	50
Abbildung 1.22: Wiki	51
Abbildung 1.23: Pädagogische Funktionen der Lernaktivitäten im Überblick	52
Abbildung 3.1: Nutzer/-in erstellen	68
Abbildung 3.2: Moodle-Startseite	69
Abbildung 3.3: Kennwort ändern	69
Abbildung 3.4: Profil bearbeiten	70
Abbildung 3.5: Forumsbeiträge der Studierenden	71
Abbildung 3.6: Test mit Podcast	72
Abbildung 3.7: Test-Bewertung	73
Abbildung 3.8: Link auf Internetseite	73
Abbildung 3.9: Synchrone Kommunikation	75
Abbildung 3.10: Stimmabgabe	76

Abbildung 3.11: Wiki – Kooperatives Schreiben.....	77
Abbildung 3.12: Test – Rückmeldung.....	78
Abbildung 3.13: Test – Eingabe der Antworten	79
Abbildung 3.14: Aufgabe – Motivationsschreiben.....	82
Abbildung 3.15: Test – Schriftliche Kommunikation	83
Abbildung 3.16: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung.....	88
Abbildung 4.1: Stärkung von Kompetenzen durch Moodle-Einsatz	93
Abbildung 4.2: Studentenmeinung bezüglich der Förderung des Leseverstehens.....	100
Abbildung 4.3: Studentenmeinung bezüglich der Förderung des Hörverstehens.....	100
Abbildung 4.4: Studentenmeinung bezüglich der Förderung der Sprechfertigkeit	101
Abbildung 4.5: Studentenmeinung bezüglich der Förderung der Schreibfertigkeit.....	102
Abbildung 4.6: Studentenmeinung bezüglich der Wortschatzerweiterung.....	102
Abbildung 4.7: Studentenmeinung bezüglich des Grammatikerwerbs	103
Abbildung 4.8: Studentenmeinung bezüglich des Erwerbs von landeskundlichem Wissen.....	103
Abbildung 4.9: Studentenmeinung bezüglich der Förderung der interkulturellen Kommunikation	104
Abbildung 4.10: Studentenmeinung bezüglich der Vorteile von Moodle.....	106
Abbildung 4.11: Studentenmeinung bezüglich der Nachteile von Moodle.....	107
Abbildung 4.12: Studentenmeinung bezüglich der ersten Fragestellung.....	109
Abbildung 4.13: Studentenmeinung bezüglich der ersten Fragestellung.....	109
Abbildung 4.14: Studentenmeinung bezüglich der ersten Fragestellung.....	110
Abbildung 4.15: Studentenmeinung bezüglich der zweiten Fragestellung	112
Abbildung 4.16: Studentenmeinung bezüglich der zweiten Fragestellung	113
Abbildung 4.17: Studentenmeinung bezüglich der dritten Fragestellung.....	114
Abbildung 4.18: Studentenmeinung bezüglich der dritten Fragestellung.....	114
Abbildung 4.19: Studentenmeinung bezüglich der dritten Fragestellung.....	115
Abbildung 4.20: Studentenmeinung bezüglich der vierten Fragestellung.....	117
Abbildung 4.21: Studentenmeinung bezüglich der vierten Fragestellung.....	117
Abbildung 4.22: Studentenmeinung bezüglich der fünften Fragestellung.....	118
Abbildung 4.23: Studentenmeinung bezüglich der fünften Fragestellung.....	119
Abbildung 4.24: Studentenmeinung bezüglich der sechsten Fragestellung	120
Abbildung 4.25: Studentenmeinung bezüglich der sechsten Fragestellung	120

Abbildung 4.26: Studentenmeinung bezüglich der siebten Fragestellung	121
Abbildung 4.27: Studentenmeinung bezüglich der siebten Fragestellung	122
Abbildung 4.28: Studentenmeinung bezüglich der achten Fragestellung	123
Abbildung 4.29: Studentenmeinung bezüglich der achten Fragestellung	123
Abbildung 4.30: Studentenmeinung bezüglich der neunten Fragestellung	125
Abbildung 4.31: Studentenmeinung bezüglich der neunten Fragestellung	125
Abbildung 4.32: Studentenmeinung bezüglich der zehnten Fragestellung	126
Abbildung 4.33: Studentenmeinung bezüglich der zehnten Fragestellung	127
Abbildung 4.34: Studentenmeinung bezüglich der elften Fragestellung	128
Abbildung 4.35: Studentenmeinung bezüglich der elften Fragestellung	128
Abbildung 4.36: Studentenmeinung bezüglich der zwölften Fragestellung	131
Abbildung 4.37: Studentenmeinung bezüglich der zwölften Fragestellung	131
Abbildung 4.38: Studentenmeinung bezüglich der dreizehnten Fragestellung	132

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

DaF: Deutsch als Fremdsprache

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

FSU: Fremdsprachenunterricht

BL: Blended Learning

LMS: Learning Management System

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

1. EINLEITUNG

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien haben gegenwärtig sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich eine zentrale Bedeutung gewonnen. Sie ermöglichen einen ungehinderten Zugang zu Wissen und Informationen. Vor allem sind der Computer und das Internet fester Bestandteil der Lebenswelt der Menschen. Der stetige technologische Fortschritt und die weltweite Verbreitung des Internets machen den Einsatz neuer Medien auch im Bereich der Bildung und des Fremdsprachenlernens unvermeidbar. „Medien sind Mittel, mit denen Inhalte, Aufgaben usw. transportiert werden, um so den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten zu unterstützen“ (Rösler & Würffel, 2014, S. 12). Es gibt verschiedene Arten von Medien, die der Lehrperson beim Unterrichten helfen (Unterrichtsmittel) und Lernenden bei ihrer Arbeit in der Schule oder zu Hause unterstützen (Lernmittel) (vgl. Erdmenger, 1997). Ramirez (2011) nimmt Bezug auf Freudenstein's (2007) Ausführungen zu Definitionsversuchen über Medien. Sie werden als *herkömmliche*, *moderne* und *neue* Medien klassifiziert:

Unter »herkömmlichen Medien« versteht er (nicht-technische) traditionelle Medien, die vom Anfang an im fremdsprachlichen Unterricht genutzt wurden, z. B. Lehrwerke, Grammatiken, Tafeln, Bilder usw. Unter »modernen Medien« nennt er weiterentwickelte traditionelle Unterrichtsmittel wie z. B. Overheadprojektor, Tonband, elektronische Wörterbücher, Filme usw. Und als »neue Medien« bezeichnet er technologische Entwicklungen der Telekommunikation, die eine Informationsvermittlung über Computer oder Internet ermöglichen und das interaktive Lernen fördern (S. 39).

Der Einsatz von Medien war schon immer Bestandteil des Lern- und Lehrprozesses an Bildungsinstitutionen und wurde immer wieder weiter entwickelt. Diese Entwicklung beschleunigt sich durch die Digitalisierung von Lehr- und Lernmitteln. Heutzutage werden diese Medien auch digitale Medien genannt (vgl. Ramirez, 2011). Marx und Langner (2005) unterteilen das mediengestützte Sprachenlernen in drei Hauptphasen: das behavioristische, das kommunikative und das integrative mediengestützte Sprachenlernen. Wobei jede Phase unterschiedliche technologische Entwicklungen beinhaltet und bestimmte lerntheoretische Erkenntnisse umsetzt.

Mit der Verbreitung der audiolingualen Methode, die unter dem Einfluss der strukturellen Linguistik und der behavioristischen Lernpsychologie entstanden ist, wurde die Fremdsprache mit Hilfe von verschiedenen Sprachlernprogrammen

gelernt. Zentrale Methode war die systematische Übung von *Satzmustern* (patterns) über situativ eingebettete, auf Imitation und Wiederholung basierende Strukturübungen (pattern drills). Diese Sprachlernprogramme dienten zur Aussprache- und Hörverstehensschulung und erlaubten den Lernenden die Selbstbestimmung der eigenen Lerngeschwindigkeit. Aufgrund der wiederholten Nachsprechdrills zu Satzmustern, der Vernachlässigung des freieren Sprechens und des isolierten Übens des Lernenden wurden hinsichtlich der Fremdsprachendidaktik und –methodik weitere Überlegungen angestellt.

Die zweite Phase des mediengestützten Sprachenlernens begann mit der kommunikativen Wende Mitte 1970er Jahre. Sie führte zu einer veränderten „Einschätzung der Bedeutung der audiolingualen Methode und der mit ihr verbundenen linguistischen und psychologischen Ansätze Strukturalismus und Behaviorismus“ (Rösler, 2010, S. 1202). Dieser *falsche Ansatz* musste nun überwunden werden (vgl. Rösler, 2010). „Nach einer lang andauernden Phase, in welcher der Fremdsprachenunterricht im Wesentlichen durch behavioristische Vorstellungen [...] charakterisiert war, folgte dann eher eine kognitivistische Phase, die deutlich situativ, kommunikativ [...] geprägt war“ (Rüschhoff und Wolff, 1999, S. 29). Während beim behavioristischen Ansatz das Lernen durch Imitation, Repetition und Ausbildung der Sprachgewohnheit erfolgt, gehen kognitive Ansätze von der Annahme aus, dass menschliche Informationsverarbeitung ein aktiver Konstruktionsprozess der Person ist (vgl. Tschirner, 1999). „Der Mensch wurde als aktives und selbstgesteuertes Wesen betrachtet, das äußere Reize selbständig verarbeitet. Nicht Konditionierung, sondern die selbständige Auseinandersetzung mit einer Situation bestimmt zufolge kognitivistischer Lerntheorien das Verhalten einer Person“ (Alm, 2007, S. 3). Mit der Verbreitung des PCs und Lernsoftware auf Disketten und CD-ROMs in den 80er Jahren brachte „das Zeitalter des kommunikativen mediengestützten Sprachenlernens [brachte] mit sich eine Fokussierung auf verschiedenste Lernaktivitäten wie u.a. Textrekonstruktionen“ (Marx und Langner, 2005, S. 1). Laut Marx und Langner (2005) gaben solche Aktivitäten Lernenden die Gelegenheit, bestimmte Formen auch sinnvoll zu verwenden, anstatt sie nur zu formulieren. „Es galt daher nicht mehr wie im Behaviorismus alle Informationen fertig strukturiert zu präsentieren. Lernende sollten Informationen selbst finden und bearbeiten, um selbständig Regeln und

Prinzipien daraus abzuleiten. [...] Durch die Individualisierung der Lernwege wurden die Möglichkeiten selbstbestimmten Lernens größer“ (Alm, 2007, S. 3).

Mit der Verbreitung des Internets gewann die dritte Phase des computer- bzw. mediengestützten Sprachenlernens, der integrative Ansatz, eine besondere Bedeutung. In diesem Zusammenhang wird betont, dass der integrative Ansatz „Lernende mit mehr oder weniger authentischen Situation in Berührung bringt und ihnen erlaubt, verschiedene *tasks* (Aufgaben) und Projekte durchzuführen. Diese Vorgehensweise betont die Entwicklung von Umgangsstrategien [...] und den Schüler als autonomen, eigenverantwortlichen Lernenden“ (Marx und Langner, 2005, S. 1 zit. nach Kern und Warschauer, 2000). Alm (2007) beschreibt die Möglichkeiten der lerntheoretischen und technologischen Entwicklungen wie folgt:

Mittels Kommunikationstechnologien wird Lernenden die Möglichkeit gegeben, Sprachverständnis durch den Dialog mit Mitmenschen zu entwickeln. Kommunikationstechnologien eröffnen Klassenpartnerschaften und -korrespondenzen neue Dimensionen. Ob asynchroner Emailaustausch, synchroner Chat oder mündliche Gespräche über Internettelefon, diese Neuen Medien ermöglichen Lernenden mit Menschen aus der Zielsprachenkultur zu kommunizieren und die Zielsprache in ihrem natürlichen Kontext zu erlernen (S.5).

In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass „während im Kognitivismus Lernen als Prozeß der Aneignung von Wissen im Gedächtnis eines Individuums aufgefaßt wird, ist im Konstruktivismus Wissen nicht in Personen gespeichert, sondern wird in jeder Situation neu konstruiert“ (Tschirner, 1999, S. 5 zit. nach Kerres, 1998). Das Lernen wird in dem Sinne als ein aktiver Konstruktionsprozess verstanden (vgl. auch Thissen, 1997; Rüschoff und Wolff, 1999; Tschirner, 1999; Schmidt, 2005; Alm, 2007): „Der Lernende übernimmt eine aktive Rolle, während dem Lehrenden die Aufgabe zukommt, Problemsituationen zu arrangieren und Werkzeuge zur Problemlösung zur Verfügung zu stellen“ (Mandl, Reinmann-Rothmeier & Gräsel, 1998, S. 13).

Am bekanntesten unter den neuen Medien für den FSU ist das World Wide Web. In seinen Anfangsjahren wurde das WWW, genannt auch Web 1.0 (d.h. das Internet der „alten“ Generation), als eine Art Informationsquelle angesehen, die den Fremdsprachenerwerb durch diverse ins Netz gestellte Angebote, wie z.B. authentische Texte und Online-Wörterbücher, bereichern. Lernende können z.B. Definitionen und/oder Übersetzungen von ausgewählten Schlüsselwörtern oder Redewendungen erhalten (z.B. Britannica), durch hilfreiche Werkzeuge Textinhalte erschließen und durch online veröffentlichte audio-visuelle Medien

(z.B. Videoaufzeichnungen mit Transkripten) zum besseren Verständnis der Hörtexte die synchron geschalteten Transkripte heranziehen (vgl. Ebner, 2011). Dabei werden also nur die rezeptiven Fertigkeiten gefördert, da der Nutzer des Web 1.0 der 1990er als Konsument oder Rezipient einer Webseite agiert und nicht dazu berechtigt ist, Inhalte zu bearbeiten, da sie eigentümerge schützt sind (vgl. Kerres, 2006, S. 2). „Über die Möglichkeiten des ‚klassischen‘ Hypertexts hinausgehende Formen der Interaktivität konstituieren das sogenannte Web 2.0“ (Frederking, Krommer & Maiwald, 2008, S. 226), das nach 2005 als *neue* Internetgeneration bekannt wurde. Weiss (2010) betont, dass „durch die Verwendung von Web 2.0 Anwendungen [...] der Internetnutzer nicht mehr rein Konsument sondern auch Produzent ist“ (S. 30). Sodass die Nutzer selbst zu Anbietern werden können, verschwimmt damit die Unterscheidung zwischen Anbietern und Nutzern von Medienangeboten (vgl. Kerres, 2006). Als gutes Beispiel könnte dafür „Wikipedia“ erwähnt werden, deren Inhalte von den Nutzern selbst erstellt, abgeändert und kommentiert werden können (vgl. Frederking, Krommer & Maiwald, 2008). Für Weiss (2010) und Ebner (2011) sind mögliche Gründe für die Verbreitung und Vermehrung von Web 2.0 Anwendungen die schnelleren Internetzugänge, Breitbandnetze und die steigende Anzahl der Internetanschlüsse weltweit. Zu den bekannten Web 2.0 Anwendungen zählen Blogs, Wikis, Podcasts (Audiobeiträge) und soziale Netzwerke, die eine Kommunikationsbasis für die Nutzer bilden (Frederking, Krommer & Maiwald, 2008; Weiss, 2010; Ebner & Schön & Nagler 2011). Hoffmann (2011) zählt in seiner Diplomarbeit einige Vorteile von Web 2.0 Anwendungen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts auf: Blogs bieten z.B. authentische Inhalte, wenn sie als Lesematerialien verwendet werden, weil sie für einen echten Zweck geschaffen worden sind; auch setzt sich der Lerner mithilfe von Podcasts, die aufgenommene Beispiele authentischer Sprache sind, nicht nur mit der Sprache, sondern auch der Kultur des Zielsprachenlandes aus; zudem bieten Wikis kollaborative Möglichkeiten, in der Individuen oder Gruppen miteinander interagieren und auf Informationen reagieren können. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass diese Anwendungen nicht nur den Zugang zur Zielsprache, sondern auch zur fremden Kultur ermöglichen, indem sie authentische Kommunikation in das Klassenzimmer bringen (vgl. Ramirez, 2011).

So bietet laut Ebner (2011) die letzte Internetgeneration diverse Möglichkeiten zur Förderung der Sprechkompetenz, im Gegensatz zur ersten, streng instruktionistisch geprägten Internetgeneration, die der mündlichen Kommunikation nur begrenzten Raum ließ. Aufgrund der Möglichkeit der sozialen Interaktion, Partizipation, Kommunikation und Kollaboration prädestinieren Web 2.0 Anwendungen für eine Nutzung im Deutschunterricht.

Viebrock (2010) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass es

mithilfe der Anwendungen des Web 2.0 gelingen kann, neue Lernumgebungen zu schaffen, welche den Wert eines handlungsorientierten Ansatzes besonders gut umzusetzen vermögen und welche „die Schüler für ihre private, berufliche und gesellschaftliche Existenz handlungsfähig“ (Haubrich et al. 1997: 42) machen, da eine direkte Auseinandersetzung nicht nur mit technischen, sondern auch mit gesellschaftlichen Entwicklungen stattfindet. (S. 168)

Ramirez (2011) betont ebenfalls, dass durch den Einsatz von neuen Kommunikationsformen, wie z.B. E-Mail, Chat oder Videokonferenzen, die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten gefördert werden. Hier beruft sich Ramirez (2011) auf Freudenstein (2007), der der Ansicht ist, dass dies „die Vernetzung des fremdsprachlichen Lernprozesses im Klassen- und Kursraum mit der Alltags- und Berufswelt“ ermöglicht (S. 40). Neben den neuen Kommunikationsformen sind auch neue Lernformen wie kooperatives Lernen, autonomes Lernen und Blended Learning, auch gemischtes oder hybrides Lernen genannt, die das Präsenzlernen mit Online-Lernen bzw. computerunterstütztem Lernen verbinden, entstanden (vgl. Rösler, 2010; Ramirez, 2011; Würffel & Padrós, 2014): „Bei der Entwicklung von Blended-Learning-Modellen [...] geht es nun darum, die Vorteile der medialen und der Face-to-face-Lehr-Lern-Formen optimal zu integrieren und zu kombinieren. Hilfreich ist es hier, die Sicht der Teilnehmenden stärker als bisher in den Blick zu nehmen“ (Kraft, 2003, S.45).

In Präsenzveranstaltungen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, zeitgleich direkten Kontakt mit allen Teilnehmenden aufzunehmen und spontan auf andere zu reagieren. Lernende und Lehrende erhalten im gemeinsamen Austausch unmittelbares verbales und nonverbales Feedback (ebd.). Die Online-Phasen finden auf einer Lernplattform statt, indem die Lehrkraft verschiedene Übungs- und Sozialformen einsetzt, die sie den Lernzielen, der Unterrichtsplanung und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend anwenden. Lernplattformen, die eine virtuelle Lernumgebung schaffen, wurden für Bildungszwecke entwickelt. Sie

bieten nicht nur unterschiedliche Formen von Lerninhalten an, sondern unterstützen auch die Organisation von Lernprozessen und vermitteln Lerninhalte zur Kommunikation und Kooperation, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen (vgl. Röhl, 2003; Höbarth, 2007; Martiny, 2008; Würffel, 2010). Rösler (2010) gibt einen Überblick über die Möglichkeiten, die die Lernplattformen bieten:

- *Tools zur Kursorganisation und Verwaltung der Benutzer,*
- *Tools zur Erstellung von HTML-Texten oder Lernaufgaben sowie zur Schaffung einer Navigationsstruktur,*
- *Die vollständige Palette der verfügbaren Kommunikationstools über E-Mail, Chat, Foren, Telefonie bis hin zu Videokonferenzen und Whiteboard,*
- *Application Sharing zum gleichzeitigen Bearbeiten eines Dokuments oder*
- *Tools für die Evaluation und zur Personalisierung (wie z.B. die Möglichkeit zum Anlegen individueller Lesezeichen). (S. 72)*

Rösler (2010) betont ebenfalls, dass die Lernplattformen damit „ein Gesamtsystem zur Erstellung und Verteilung von Daten sowie zur Verwaltung internetbasierter Lernumgebungen“ darstellen (S. 72).

Da sich die Lernplattformen für verschiedene Lernformen eignen, die oben genannten Möglichkeiten bieten und am konstruktivistischen Lehr- und Lernansatz orientieren, werden sie von Lehrpersonen im Gegensatz zu Web 2.0 Anwendungen eher bevorzugt (vgl. Rösler, 2010; Ergül, 2013).

In den letzten Jahren ist die Arbeit mit internetbasierten Lernumgebungen auch im Bereich der Hochschullehre von besonderer Relevanz (vgl. Lermen, 2006). Lehrende, die selbst onlinegestützte Verfahren anwenden möchten, müssen sich aufgrund der veränderten Bedürfnisse und Bedingungen, die sich vor allem durch die neuen Kommunikationsmöglichkeiten ergeben haben, anpassen (vgl. Lermen, 2006; Mandl, 2010).

Moodle ist eines der bekanntesten Lernplattformssysteme, die den Lehrenden bietet, online Kursräume einzurichten, webbasierte Lernangebote zu entwickeln und durchzuführen. Das Akronym Moodle steht für „Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment“ (Modulare objektorientierte dynamische Lernumgebung). „Somit besteht Moodle aus verschiedenen Modulen, die eine flexible Gestaltung der Lernumgebung ermöglichen“ (Ünal, 2013, S. 24). Stegmann (2008) erklärt die Möglichkeiten, die Moodle bietet, wie folgt:

Zum einen kann jeder Kurs auf Moodle in thematisch oder zeitlich ausgerichtete Abschnitte gegliedert werden. Zum anderen ist es eine besondere Stärke von

Moodle, dass die einzelnen Unterrichtsaktivitäten komplett abgebildet werden können. In den einzelnen Abschnitten können sowohl Lernaktivitäten angekündigt werden, die ohne Computer stattfinden, als auch unterschiedlichen Lernmaterialien und –aktivitäten hochgeladen werden, die mit dem Computer bearbeitet werden. Texte oder Links auf Internetseiten gelten beispielsweise als Materialien, Aktivitäten fordern die Schülerinnen und Schüler auf, sich am Lernprozess zu beteiligen: Bei der Lernaktivität Wiki etwa werden sie in kollaborative Schreib- und Lernprozesse eingebunden, während Forum und Chat ermöglichen, zeitversetzt oder synchron zu kommunizieren. Bei anderen Aktivitäten prüfen die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen im Online-Test oder laden selbst erstellte Dateien hoch (S. 77).

Mandl (2010) vertritt die Ansicht, dass virtuelle Lernumgebungen kein Ersatz für den Fremdsprachendidaktik, sondern eine Bereicherung sind. „Voraussetzung dafür ist ein strukturierter und sinnvoller, d.h. lernzielorientierter Einsatz der Neuen Medien sowie kreative Aufgabenstellungen, die neugierig machen und motivieren“ (Mandl, 2010, S. 35).

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in fünf Teile. Im ersten Teil werden die Problemstellung, die Zielsetzung der Arbeit, die Hypothesen, die Beschränkungen, die Begriffsbestimmungen und die theoretischen Grundlagen genannt. Innerhalb der theoretischen Grundlagen werden zunächst die Rolle digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht beschrieben und ihre Merkmale und Vorteile beim Einsatz im FSU erläutert. Danach werden die Schlüsselqualifikationen, die im Kontext des lebenslangen Lernens von besonderer Relevanz sind, erläutert. Darüber hinaus wird das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien und diesbezüglich die neuen Lernformen beschrieben. Des Weiteren wird auf die Anforderungen an die Lehrenden und Lernenden in virtuellen Kontexten und auf die Gestaltung von virtuellen Aufgaben eingegangen. Im letzten Teil der theoretischen Grundlagen wird ein Überblick über die Lernplattform Moodle vermittelt, die Auswahl von Moodle begründet und die darin verfügbaren Lernaktivitäten dargestellt.

Der zweite Teil gibt den Forschungsstand bezüglich dieses Fachgebiets im Ausland und innerhalb der Türkei an. Im Anschluss des Forschungsstandes befasst sich der dritte Teil mit der methodischen Vorgehensweise. Innerhalb dieses Abschnitts werden die Untersuchungsgruppe, die genutzten Datenerhebungsinstrumente und Auswertungsverfahren vorgestellt.

Anschließend werden im vierten Teil die erhobenen und untersuchten Daten präsentiert und kommentiert und auf die Fragestellungen eingegangen. In der

Schlussbemerkung im fünften Teil werden Forschungsdesiderata bezüglich der Untersuchung und der Durchführung der Untersuchung aufgeführt.

Aus Gründen der einfachen Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit die maskuline Schreibweise verwendet, wobei die weibliche Form gleichermaßen mit gemeint ist.

1.1. Problemstellung

Die Tatsache, dass die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien bereits eine große Bedeutung für viele Bereiche des öffentlichen und privaten Lebens haben und neue Lern- und Arbeitsformen hervorbringen, bringt das Bedürfnis mit sich, diese effektiv in den Lehr- und Lernprozess in Bildungseinrichtungen einzusetzen, um dadurch die Kompetenzen von Lernenden fördern zu können. Demnach wird Eigenmotivation und Selbstverantwortung, Kommunikation und Kooperation sowie lebenslanges Lernen immer bedeutsamer, deren Grundlagen in Bildungsinstitutionen gelegt werden müssen. Demnach sollen sowohl Lehrende als auch Lernende mit den Informations- und Kommunikationstechnologien vertraut gemacht werden, damit auch spätere Berufsaussichten besser aussehen. Die Aufgabe der Bildungseinrichtungen ist es also, die dafür notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Digitale Medien, besonders die Arbeit mit Lernplattformen, bieten eine ergänzende Methodik zum fremdsprachlichen Präsenzunterricht. Die Möglichkeiten dieser Medien werden jedoch in der Fremdsprachendidaktik von Lehrenden nicht vollkommen ausgenutzt. Das könnte an mangelnder Erfahrung mit Lernplattformen und technischem Wissen liegen. Da aber auch Lernende heute immer noch stark konsumorientiert lernen und einem lehrerzentrierten Unterricht gewohnt sind, ist die Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen mit digitalen Medien gering ausgeprägt. Es besteht also der Bedarf an Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen, damit sich die Mitglieder der Informations- und Wissensgesellschaft den Anforderungen der gegenwärtigen Situation gerecht werden können.

Somit rückt Blended Learning, das eine Mischung aus Präsenzlernen und Online-Lernen ist und dem Lernenden ermöglicht, das eigene Lerntempo zu bestimmen, Informationen einfacher zu schaffen, selbstgesteuert und zusammen mit anderen zu lernen, in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

1.2. Zielsetzung und Relevanz der Arbeit

Um das vielfältige Potential des Blended Learnings beim Prozess des Fremdspracherwerbs voll ausnutzen zu können, ist ein zielorientierter Einsatz der Lernplattform Moodle von besonderer Relevanz. Dadurch kann der FSU bereichert werden. Durch das Konzept des lebenslangen Lernens, das den Rahmen für Lernformen mit digitalen Medien bildet, ist es möglich, zeit- und ortsunabhängig nutzbares Wissen anzueignen, selbstständig und kollaborativ zu arbeiten und den eigenen Lernprozess zu organisieren, um effektiveres Lernen zu ermöglichen. Diesbezüglich wird in der vorliegenden Arbeit untersucht, ob die Studierenden der Deutschlehrausbildung an der Universität Hacettepe den Einsatz einer Lernplattform in den Lernprozess für ihre sprachliche Entwicklung nützlich empfinden. Zu diesem Zweck wurde mit den DaF-Studierenden, die im ersten Halbjahr des Studienjahres 2015-2016 die Lehrveranstaltung „Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene“ besucht haben, eine Untersuchung durchgeführt, indem das Blended Learning-Modell, eine Kombination von traditionellen Präsenzphasen mit multimedial gestützten Selbstlernphasen, in dieser Lehrveranstaltung umgesetzt wurde. Der Unterrichtsinhalt dieses Seminars basiert auf den Text- und Hörtextinhalten, sowie den Wortschatz, die Grammatik, das Landeskundewissen und Interkulturelles Lernen in den Lehrwerklektionen und in den webbasierten Lehrangeboten. Die Studierenden sind auf das Verstehen von Lerninhalten und auf die aktive Teilnahme am Unterricht angewiesen, um erfolgreich am Seminar teilnehmen zu können. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit werden die Komponente, Materialien und die praktische Durchführung des Blended Learning-Kurses erläutert und beispielhaft präsentiert.

Das Ziel der wissenschaftlichen Arbeit ist es, wie die Studierenden der Deutschlehrausbildung an der Universität Hacettepe den Einsatz der freien Lernplattform Moodle in den Deutschlernprozess für die Entwicklung ihrer sprachlichen Bildung einschätzen. Diesbezüglich sollen die Wahrnehmungen der Studierenden zur Lernplattform Moodle und ihre Ansichten hinsichtlich der Förderung der produktiven und rezeptiven Handlungskompetenzen (Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen), sowie der Teilkompetenzen (Grammatik, Wortschatz, Landeskunde, Interkulturelles Lernen) durch den Einsatz der Lernplattform Moodle erörtert werden.

Die Untersuchung verlief im Rahmen einer Fallstudie. Zur Untersuchung und Beantwortung der Forschungsfragen wurde bei der Datenerhebung die Mix-Methods-Untersuchung benutzt, um zu einem umfassenderen Ergebnis zu gelangen. Somit wurden sowohl qualitative Daten als auch quantitative Daten erhoben, analysiert und kommentiert.

1.3. Zentrale Problemstellung

Das webgestützte Lernen mittels einer Lernplattform wird zunehmend integraler Bestandteil von Bildungsangeboten. In den letzten Jahren ist die Arbeit mit internetbasierten Lernumgebungen auch im Bereich der Hochschullehre von besonderer Relevanz (vgl. Lermen, 2006). Aus diesem Grund sind Untersuchungen in Bezug auf das multimedial gestützte Lernen mittels einer Lernplattform wichtig, um Schlüsse aus den vorhandenen Untersuchungsfällen zu ziehen und Verbesserungsvorschläge für die zukünftigen Durchführungen zu entwickeln. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich speziell auf die Untersuchung der Wahrnehmungen von DaF-Studierenden hinsichtlich ihrer sprachlichen Bildung durch den Einsatz der Lernplattform Moodle. In diesem Rahmen lautet die zentrale Fragestellung:

Wie nehmen die türkischen DaF-Studierenden die Förderung ihrer Sprachfertigkeiten durch den Einsatz der Lernplattform Moodle im Deutschunterricht wahr?

1.3.1. Teilprobleme

Folgenden Teilproblemen wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen:

1. Wie nehmen die Studierenden die Lernplattform Moodle wahr?
2. Was sind die Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Moodle-Lernplattform und der Förderung der fremdsprachlichen Handlungskompetenzen?
3. Was sind die positiven und negativen Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des multimedial gestützten Deutschunterrichts mit Moodle?
4. Wie beurteilen die Studierenden den Einsatz der Lernplattform Moodle im universitären DaF-Unterricht?

1.4. Hypothese

Die Hypothese dieser wissenschaftlichen Arbeit besteht in der Annahme, dass die Studierenden der Deutschlehrausbildung an der Universität Hacettepe den Einsatz der freien Lernplattform Moodle hinsichtlich ihres eigenen Deutschlernprozesses positiv sehen. Es besteht somit die Annahme, dass sich die Studierenden in den multimedial gestützten Selbstlernphasen aktiv im Unterricht beteiligen. Aufgrund der zahlreichen Vorteile der virtuellen Lernumgebung, wie beispielsweise das orts- und zeitunabhängige Lernen, die Selbststeuerung des Lernprozesses, die Erleichterung der Kommunikation usw., besteht die Annahme, dass dadurch die rezeptiven und produktiven Kompetenzen, sowie die Teilkompetenzen besser gefördert werden und diesbezüglich von den Studierenden auch in Zukunft Blended Learning-Kurse bevorzugt werden.

1.5. Beschränkungen

Diese Arbeit ist mit 28 Studierenden der Abteilung für Deutschlehrausbildung der Universität Hacettepe, die im ersten Halbjahr des Studienjahres 2015-2016 an der Lehrveranstaltung *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* teilgenommen haben, beschränkt. Die Lehrveranstaltung wurde durch den Einsatz der Lernplattform Moodle webgestützt durchgeführt. Die Durchführungsdauer betrug zehn Wochen und orientierte sich an dem Zeitrahmen des Seminars. Die Unterrichtseinheiten für die Präsenzstunden der vorliegenden Arbeit wurden mithilfe des Lehrwerks SICHER B2 erstellt. Die Lehr- und Lernangebote für die Onlinephasen wurden von der Forscherin ausgewählt bzw. aufbereitet und an die Themen der Lehrwerkлекtionen angepasst. Die Unterrichtseinheiten können jedoch in Bezug auf ihren Inhalt revidiert werden. Folglich gilt zu beachten, dass die Unterrichtsentwürfe und Materialien einen experimentellen Charakter haben und durch die von der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen noch ausbessert und idealisiert werden können.

1.6. Begriffsbestimmungen

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe erläutert, welche im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind und wiederholt auftauchen.

E-Learning: Unter E-Learning soll allgemein das technologieunterstützte Lernen und Lehren verstanden werden (vgl. Kraft, 2003; Reinmann, 2006; Höbarth, 2007;

Göttlicher, 2008). Laut Kerres (2002) werden alle Formen von Lernen verstanden, bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen. Für E-Learning finden sich als Synonyme auch Begriffe wie Online-Lernen, Telelernen, webgestütztes Lernen, multimediales Lernen und computergestütztes Lernen.

Blended Learning: Blended Learning – vom englischen „blender“ (=Mixer) heißt nichts anderes als „vermisches Lernen“ (vgl. Kraft, 2003, S. 43). Sie wird häufig als pragmatische Alternative zum E-Learning verstanden (Launer, 2007, S. 126). In Blended-Learning-Kursen gibt es Online-Phasen und Präsenzunterricht. Diese sind inhaltlich und didaktisch eng miteinander verzahnt und bauen aufeinander auf, sodass sie eine strukturelle Einheit bilden.

Digitale Medien: Unter digitalen Medien werden elektronische bzw. computergestützte Medien verstanden, die mit digitalen Codes arbeiten. Diese digitalen Codes ermöglichen den Transport der Informationen über moderne Rechnernetze. Digitale Medien erleichtern vor allem den Zugang zu Wissen und Bildung. Zu ihnen zählen beispielsweise das Internet und das interaktive Whiteboard.

Präsenzunterricht: Mit dem Präsenzunterricht ist der traditionelle Unterricht im Klassenzimmer gemeint, in dem sich der Lehrende und der Lernende zusammenfinden. Den Begriff Präsenzlernen verwendet man in der Regel im Kontext des computergestützten Lernens, um alle Formen des räumlich getrennten Lernens abzugrenzen und „wird meist in Zusammenhängen benutzt, in denen Formen des Präsenz- und Distanzlernens gemeinsame Lernszenarien bilden, wie beim so genannten Blended-Learning, [...]. Ist davon nicht die Rede, verwendet man den Begriff Präsenzlernen in der Regel nicht, sondern benutzt den unmarkierten Begriff Unterricht“ (Platten, 2010, S. 1193).

Lernplattform: Bei Lernplattformen oder Learning Management Systems (LMS) handelt es sich um Software-Systeme, die auf einem Server installiert sind und sich grundlegend von Lehrskripten und Hypertext-Sammlungen unterscheiden (vgl. Würffel, 2010; Martiny, 2008; Schulmeister, 2005; Wache, 2003). Lernplattformen bieten nicht nur unterschiedliche Formen von Lerninhalten an,

sondern unterstützen auch die Organisation von Lernprozessen und vermitteln Lerninhalte zur Kommunikation und Kooperation, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen (vgl. Würffel, 2010; Martiny, 2008; Höbarth, 2007; Röhl, 2003).

Online-Phase: Die Online-Phasen finden auf einer Lernplattform statt, indem die Lehrkraft verschiedene Übungs- und Sozialformen einsetzt, die sie den Lernzielen, der Unterrichtsplanung und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend anwenden. Die Lernenden können in den Online-Phasen ihr eigenes Lerntempo bestimmen, mit dem Lehrenden und anderen Lernenden kommunizieren.

Virtualität: Virtualität bezeichnet in diesem Kontext die Tatsache, dass ein Unterricht computergestützt, also mithilfe des Internet stattfindet (vgl. Rösler & Würffel, 2014, S. 179). Die Lehr- und Lernangebote stehen im Gegensatz zum traditionellen Unterricht zu jeder Zeit und an jedem Ort zur Verfügung, wenn es die technische Infrastruktur ermöglicht. Die Angebote sind jederzeit abrufbar und es können Inhalte auf dem Computer abgespeichert und für die weitere Be- und Verarbeitung im Lernprozess verfügbar gehalten werden (vgl. Spanhel, 2006).

Selbstgesteuertes Lernen: Selbstgesteuertes Lernen ist eine Lernform, bei der die konstruktive Rolle des Lernenden beim Wissenserwerb in den Vordergrund rückt und von ihm die Kenntnis einer Vielzahl von Strategien und Methoden zur Informationsbeschaffung und Verarbeitung, zur Eigenmotivation, zur Steuerung des eigenen Lernprozesses und zur Nutzung von Ressourcen vorausgesetzt wird (vgl. Schmidt, 2005, S. 17).

Kooperatives Lernen: Beim kooperativen Lernen beschäftigen sich die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit anderen Lernenden sowie die aktive Erarbeitung eines Wissensgebietes intensiver mit dem Lernstoff (vgl. Bartelsen & Bauer, 2008, S. 3). Dabei arbeiten die Gruppen arbeitsteilig und verbinden dann ihre individuellen Ergebnisse dann zu einem gemeinsamen Ergebnis (vgl. Höbarth, 2007, S. 122). Ziel des kooperativen Lernens im Deutschunterricht ist, dass sich Lernende gemeinsam Inhalte und sprachliche Strukturen erarbeiten und dabei voneinander profitieren (vgl. Rösler & Würffel, 2014, S. 178).

Kollaboratives Lernen: Beim kollaborativen Lernen arbeiten die Lernenden nicht arbeitsteilig, sondern von Anfang an zusammen, wobei die soziale Wissenskonstruktion im Mittelpunkt steht (vgl. Höbarth, 2007, S. 123).

Medienkompetenz: Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, mit Medien und ihren Möglichkeiten reflektiert und erfolgreich umzugehen. Als Lehrer oder Lernender soll man dazu fähig sein, den Sinn und Nutzen der Angebote zu erkennen, relevante von irrelevanten und seriöse von unseriösen Inhalten zu unterscheiden und die medial dargebotenen Informationen zu Wissen zu verarbeiten (vgl. Schmidt, 2005, S. 17). Die Medienkompetenz umfasst auch verschiedene Teilkompetenzen, wie Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

Authentizität: In der Fremdsprachendidaktik werden unter diesem Begriff zum einen von Muttersprachlern verfasste Texte, die unverändert im FSU eingesetzt werden, und zum anderen Aufgabenstellungen, mit denen versucht wird, eine Aktivität auszulösen, die auch im außerschulischen Leben vorkommt, verstanden (vgl. Rösler & Würffel, 2014; Westhoff, 1997).

Internet-Recherche: Die Recherche im Internet ist heute eine der Basismethoden der gezielten Informationsbeschaffung im weltweit umspannenden World Wide Web. Für den FSU bietet das Netz sehr viele Möglichkeiten, mit authentischen Texten zu arbeiten. Über die Internetrecherche auf lokalen Seiten des Zielsprachenlandes können die Sprachfertigkeiten gefördert werden. Da aber nicht alle WWW-Dokumente seriöse und korrekte Informationen anbieten, erfordert das Herausfiltern relevanter Informationen aus der Masse Übung und Disziplin. Dabei ist es wichtig, dass sich Lernende Kompetenzen für gezieltes Recherchieren aneignen können und aus diesem Grund mit geeigneten Suchstrategien vertraut gemacht werden müssen.

Wahrnehmung: Wahrnehmung ist der Prozess und das Ergebnis der Informationsgewinnung und -verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und dem Körperinnern eines Lebewesens, die durch unbewusstes und beim Menschen manchmal bewusstes Filtern und Zusammenführen von Teil-Informationen zu subjektiv sinnvollen Gesamteindrücken geschieht (vgl. Wikipedia, 2016). Es wird zwischen einer objektiven und subjektiven Wahrnehmung unterschieden. Da alle Menschen dieselben Sinnesorgane besitzen, ist davon auszugehen, dass auch die Reizaufnahme bei allen gleich ist. Soweit ist die Wahrnehmung objektiv. Entscheidend jedoch dafür, was wahrgenommen wird, wie es interpretiert wird, welche Bedeutung dem Wahrgenommenen beigemessen und welche Reaktion

darauf gezeigt wird, ist die Verarbeitung und Bewertung der Reize im Gehirn. Diese Verarbeitung und Bewertung ist abhängig von zahlreichen äußeren und inneren Faktoren und somit subjektiv, d.h. die Wahrnehmung wird von individuellen Voraussetzungen und Gegebenheiten bestimmt. Die individuelle Wahrnehmung ist entscheidend für die Steuerung des eigenen Handelns.

Rezeptive Fertigkeiten: Innerhalb der Fremdsprachendidaktik zählt das Hören und das Lesen zu den rezeptiven Fertigkeiten. Von den Lernenden wird erwartet, ihre Bedürfnisse nach Informationen, die in einem fremdsprachlichen Text enthalten sind, selbstständig zu befriedigen (vgl. Westhoff, 1997). Die Entwicklung des Leseverstehens und des Hörverstehens hat das Ziel, die Lernenden zum eigenständigen Verstehen geschriebener oder gesprochener Texte zu befähigen, wonach auch die Produktion eigener Texte stattfinden soll.

Produktive Fertigkeiten: Im FSU wird das Schreiben und das Sprechen in produktive Fertigkeiten unterteilt. Demnach sollen Lernende beim Schreiben dazu fähig sein, in fremdsprachlichen Texten die eigenen Mitteilungsabsichten auszudrücken und gleichzeitig darauf achten, dass Orthographie, Redemittel, grammatische Strukturen usw. stimmen (vgl. Kast, 2003). Das Ziel des Sprechens im DaF-Unterricht ist es, dass sich die Lernenden mit Muttersprachlern in alltäglichen Lebenssituationen verständigen und Informationen über sich und die eigene Kultur übergeben können.

1.7. Theoretische Grundlagen

1.7.1. Die Rolle von Medien im Sprachunterricht

Der Einsatz von Medien ist schon seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein fester Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses an Bildungsinstitutionen und wurde immer wieder weiter entwickelt. Die Phasen der Entwicklung von Medien im Fremdsprachenunterricht wurden bereits in der Einleitung beschrieben.

Unter dem Begriff Medien wird im schulischen Kontext Mittel verstanden, mit denen Unterrichtsinhalte zugänglich gemacht werden, um Wissen und Fertigkeiten zu erwerben. Die Medien übernehmen im Unterricht also eine sehr wichtige Rolle. Einerseits werden sie als Hilfsmittel der Lehrkräfte hinsichtlich der Wissensvermittlung angesehen und andererseits sollen durch einen gezielten Medieneinsatz die Lernenden zu mehr Selbstständigkeit und Selbstverantwortung beim Erlernen von Lerninhalten erzogen werden. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist von einer starken Medialisierung verschiedener Lebensbereiche die Rede. Der stetige technologische Fortschritt der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, vor allem die weltweite Verbreitung des Internets, haben in den letzten Jahren Auswirkungen auf alle Bereiche der Gesellschaft: „Auch der Sprachunterricht erhält durch den medialen Wandel neue Inhalte und mediale Nutzungsformate“ (Frederking, Krommer & Maiwald, 2010, S. 77). Demnach bietet das Internet als Pool und Ressource für Lernmaterial viele Möglichkeiten, den Unterricht mit interessantem Anschauungsmaterial und aktuellen Informationen anzureichern (vgl. Mandl, Reinmann-Rothmeier & Gräsel, 1998, S. 20). Die Entwicklung des Internet, insbesondere des *World Wide Web*, hat in den letzten Jahren auch die Möglichkeiten des Computereinsatzes im Lernbereich und in der Fremdsprachenvermittlung in erheblichem Maße erweitert. Demnach werden diese Medien heutzutage *neue Medien* genannt, wobei anzumerken ist, dass jedes Medium zu Beginn seines Erscheinens *neu* war und das sich es, was man darunter versteht, auf Grund fortschreitender technischer Entwicklungen immer wieder ändern wird (vgl. Martiny, 2008, S. 48). Ramirez (2011) zieht die Beschreibung von Freudenstein (2007) heran, der die *neuen Medien* als „technologische Entwicklungen der Telekommunikation [bezeichnet], die eine Informationsvermittlung über Computer oder Internet ermöglichen und das interaktive Lernen fördern“ (S. 39). Unter *neuen Medien* werden auch

allgemein *digitale Medien* verstanden. Sie bereiten Sprachlernende auf Anforderungen der heutigen Gesellschaft vor, z.B. Entwicklung kommunikativer Sprachkompetenz und Fähigkeiten wie Problemlösen, Teamarbeit und kritisches Denken, die sich auf das Alltagsleben und die Berufswelt beziehen (vgl. Ramirez, 2011, S. 40). Demnach unterteilt man Medien im schulischen Kontext in traditionelle, z.B. Wandtafel, gedruckte Bücher usw., und digitale Medien, wie z.B. interaktives Whiteboard oder Internet. De Witt (2005) nennt drei Wege, wie die neuen Medien heutzutage in der Lehre genutzt werden können:

- *Unterstützung und Begleitung eines traditionellen Seminars oder einer Vorlesung*
- *Integrierter Einsatz von Präsenz- und Online-Phasen (blended learning)*
- *Virtuelle Seminare und Lerngemeinschaften (S. 2).*

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Merkmale der digitalen Medien und ihre Vorteile beim Einsatz im FSU erläutert. Danach werden die Schlüsselqualifikationen, die im Kontext des lebenslangen Lernens von besonderer Relevanz sind, erläutert. Darüber hinaus wird das Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien und diesbezüglich die neuen Lernformen beschrieben. Anschließend wird die webbasierte Lernplattform Moodle dargestellt, die Auswahl von Moodle begründet und die Moodle-integrierten Werkzeuge vorgestellt.

1.7.1.1. Merkmale digitaler Medien

Mit neuen bzw. digitalen Medien werden im schulischen Kontext webbasierte Angebote für das Lehren und Lernen verstanden. Sie bieten vielerlei Möglichkeiten, wie beispielsweise die Speicherung, die Übertragung, den Transport, die Weiterverarbeitung, das Herunterladen von Informationen in digitalisierter Form (vgl. Rüschoff & Wolff, 1999). Sie bieten den Lernenden auch schnellen Zugriff auf Informationen im Web, die sie kopieren und weiterverarbeiten können und ermöglichen eine komfortable Interaktion mit anderen Lernenden oder Lehrenden ohne räumliche und zeitliche Beschränkung (vgl. Weidenmann, 2011). Da beispielsweise beim digitalen Medium Internet verschiedene Formen der Informationsdarbietung durch Bild, Grafik, Ton und schriftlichen Text kombiniert werden, ist von Multimedia die Rede. Martiny (2008) betont, dass „bei mehr als zwei Codierungen, der Ansprache von mehr als zwei Sinneskanälen oder der

Veränderbarkeit von Inhalten [...] von *Multimedia* gesprochen werden [soll]“ (S. 48). Der Begriff *Multimedia* wird von verschiedenen Perspektiven aus definiert.

Für den Kontext dieser Arbeit wird eine Definition für Lernplattformen benötigt, die mit Anbindung an das WWW eingesetzt werden. Diesbezüglich wird damit das Online-Lernen bzw. multimediales Lernen gemeint.

Für Weidenmann (2011) zeichnen sich neue Medien beim Online-Lernen durch folgende Merkmale aus:

- Multimedialität: Die Informationen sind auf verschiedene Speicher- und Präsentationstechnologien verteilt, werden aber integriert präsentiert.
- Multicodalität: Informationen lassen sich in verschiedenen Formaten und Symbolsystemen (z.B. verbalen, piktoralen oder numerischen Symbolsystemen) kodieren und präsentieren.
- Multimodalität: Es werden bei der Präsentation der Informationen die verschiedenen Sinne gleichzeitig angesprochen.

Demnach hat Weidenmann (2011) ein Raster (s. Abb. 1.1) zur Beschreibung multimedialer Angebote erstellt:

	<i>Mono-...</i>	<i>Multi-...</i>
<i>Medium</i>	<u>Monomedial:</u> • Buch • PC	<u>Multimedial:</u> • PC + DVD-Player • PC + WLAN
<i>Codierung</i>	<u>Monocodal:</u> • nur Text • nur Bilder • nur Zahlen	<u>Multicodal:</u> • Text mit Bildern • Grafik mit Beschriftung
<i>Sinnesmodalität</i>	<u>Monomodal:</u> • nur visuell (Text, Bilder) • nur auditiv (Rede, Musik)	<u>Multimodal:</u> • audiovisuell (Video, Lernsoftware mit Bild und Ton)

Abb. 1.1: Raster zur differenzierten Beschreibung medialer Angebote (Weidenmann, 2011, S. 76)

Eine weitere Besonderheit der neuen Technologien, die Rüschoff & Wolff (1999) nennen, ist die Hypertextualität. Dabei handelt es sich um einen nicht-linearen

Text, der verschiedene Medien integriert präsentiert und interaktiv verwendet werden kann (vgl. Ramirez, 2011, S. 39).

In der virtuellen Lehre steht das Lernobjekt, beispielsweise Webseiten mit Texten, Bildern, Tabellen, Daten, Diagrammen, Animationen, Filmen und Übungen, Aufgaben, Fallbeispiele, mit denen die Studierenden arbeiten sollen, Tests und Selbsttests etc. im Vordergrund (vgl. Schulmeister, 2005). Nach Schulmeister (2005) unterstützt die Auseinandersetzung mit Lernobjekten die wichtigsten lernpsychologischen Faktoren Kognition, Kommunikation und Kollaboration im virtuellen Lernen. Er beschreibt diese Faktoren wie folgt und erstellt dementsprechend ein didaktisches Dreieck virtuellen Lernens (s. Abb. 1.2):

- Unter **Kognition** fasse ich die Denkprozesse, mit denen sich die Lernenden mit dem Lernobjekt auseinandersetzen. Ziel der kognitiven Prozesse ist die Konstruktion von Wissen durch den Lernenden. Dieser Prozeß der Wissenskonstruktion aktiviert beim Lernenden dessen naive kognitive Konzepte und führt zunächst zu ideosynkratischen kognitiven Konzepten.
- Die **Kommunikation** des Lernenden mit anderen Lernern und mit den Lehrenden muß deshalb ein notwendiger Bestandteil des eLearning sein, weil durch sie die für die Verständigung und die Wissenschaft wichtige Konventionalisierung des Wissens erreicht wird (S. 155).
- Die **Kollaboration** von Individuen mit gemeinsamen Lernobjekten konstituiert Prozesse der Ko-Konstruktion von Wissen, die eine Verständigung über Konzepte und die Konventionalisierung des Wissens einschließen. Die Konstruktion von Wissen und die Konventionalisierung von Wissen werden um so eher erreicht, wenn die Lernenden direkt miteinander an Lernobjekten kooperieren können (S. 156).

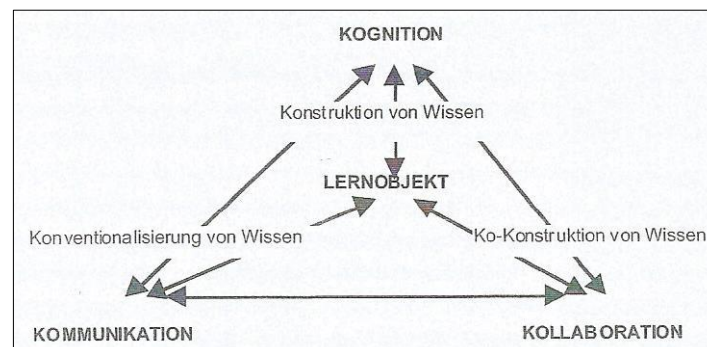


Abb. 1.2: Das didaktische Dreieck virtuellen Lernens (Schulmeister, 2005, S. 156)

Schulmeister (2005) widmet dem Konzept der Interaktivität mit Lernobjekten besondere Aufmerksamkeit. Dabei meint er nicht die soziale Interaktion, sondern bezeichnet mit dem Begriff Interaktivität im Online-Lernen „die Manipulation und den lernenden Umgang mit den Lernobjekten im virtuellen Raum“ (S. 156). Seine Überlegungen führen zu didaktischen Konsequenzen, z.B. Blended Learning, für den Einsatz von Lernplattformen.

In der vorliegenden Arbeit werden Medien im Kontext der Lernsituation gesehen und die Begriffe Multimedia oder multimedial beinhalten die bereits erwähnten Merkmale.

1.7.1.2. Vorteile digitaler Medien im FSU

Der Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht bietet vielerlei Vorteile. „Aufgrund ihrer multicodalen, multimodalen und hypertextuellen Eigenschaften können Neue Medien die Konstruktionsprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen“ (Martiny, 2008, S. 76). Die Vorteile von digitalen Medien, insbesondere des Mediums Internet, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Borková, 2010; Braun, 1998; Martiny, 2008; Ramirez, 2011; Roche, 2008; Rösler & Würffel, 2014; Ünal, 2013):

- Vielfalt der Informationsdarbietung,
- durch die Verbindung von Bild, Ton und Text werden mehrere Sinne angesprochen (mehrkanales Lernen),
- authentische Texte und Informationen sind preiswert und aktuell zugänglich,
- Kommunikation mit der Zielkultur, beispielsweise durch E-Mail-Projekte oder Chaträume, wird erleichtert,
- leichter und schneller Zugang zu Informationen,
- Unabhängigkeit von Ort und Zeit beim Umgang mit Informationen,
- Stärkung der Lernmotivation,
- Erwerb von Medien-, Methoden- und Sozialkompetenz,
- Intensivierung und Individualisierung des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses (Selbstlernen),
- Wortschatzvermittlung durch Bilder,
- Simulation der Realität durch die Wiedergabe von Dialogen,
- Vermittlung von Landeskunde,
- Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz.

Das Lernen mit digitalen Medien bzw. das „Online-Lernen zeichnet sich gegenüber traditionellen Formen des Lehrens und Lernens bezüglich der räumlich zeitlich unabhängigen Kommunikationsbedingungen, Flexibilisierung, Interaktivität und anschaulichen Präsentationen von Lerninhalten aus“ (Pathe, 2008, S. 4). Damit entstehen auch neue Kommunikationsformen (z.B. E-Mail, Chat etc.), Kooperationsformen und die Möglichkeit zur Individualisierung von Lernprozessen.

Digitale Medien, insbesondere das Medium Internet, bieten eine Vielfalt von Informationen, die durch die Verbindung von Bild, Ton und Text mehrere Sinne ansprechen und somit mehrkanaliges Lernen ermöglichen. Außerdem bieten sie einen preiswerten und aktuellen Zugang zu authentischen Texten und Informationen. Authentische und multiperspektivische Kontexte lassen sich auch durch die vielfältigen und realitätsnahen Präsentationsformen, wie beispielsweise Audio- und Videosequenzen, optimal veranschaulichen und bieten dem Fremdsprachenlerner die Möglichkeit, mehr über die Sprache, den Alltag und die Kultur des Zielsprachenlandes erfahren zu können (vgl. Pathe, 2008). Dadurch wird auch die Kommunikation mit der Zielkultur, beispielsweise durch E-Mail-Projekte oder Chaträume, erleichtert.

Des Weiteren schaffen die multimedialen Medien einen leichteren und schnelleren Zugang zu Informationen und sind unabhängig von Ort und Zeit beim Umgang mit Informationen, d.h. dass die benötigte Information zu jeder Zeit und an jedem Ort abrufbar ist. Darüber hinaus bietet das Online-Lernen den Lernenden im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen Möglichkeiten zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses. Durch die zeitliche und räumliche Flexibilität weisen webbasierte Lernarrangements für Lernende mehr Entscheidungsfreiheiten auf als traditionelle Lernarrangements, da Zeit und Ort des Lernens vom Lernenden selbst bestimmt werden kann (vgl. Aeppli, 2005).

Beim selbstgesteuerten Lernen ist es auch wichtig, dass die Lernenden eine sogenannte Medienkompetenz besitzen. Diese Kompetenz ermöglicht ihnen, die durch Medien vermittelten Inhalte den eigenen Zielen und Bedürfnissen entsprechend effektiv nutzen zu können (vgl. Borková, 2010, S. 23).

Durch den Einsatz digitaler Medien in Lernprozesse kann die Motivation der Lerner gesteigert werden, da die Art und Weise der Beteiligung, des Bearbeitens

von Aufgaben sowie der Beschäftigung mit Inhalten mehr und mehr von Lernenden abhängig ist und gleichzeitig auch mitbestimmt wird. Rösler (2010) nimmt in diesem Zusammenhang Bezug auf Funks (2000) Ausführungen zur motivierenden Wirkung der digitalen Medien:

Der motivationale Anreiz durch die Medienverwendung im Unterricht hat sich zu allen Zeiten in dem Maße relativiert, in dem das Medium ohnehin Teil des Alltags wurde und damit nichts Außergewöhnliches mehr war (S. 10).

Weitere Vorteile des Online-Lernens ist die Entwicklung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz der Lernenden. So können sie z.B. durch Videos im Internet ihre Sprachkenntnisse verbessern, indem sie Muttersprachlerinnen und Muttersprachler als Vorbild haben, authentische Kommunikationspartner haben, mit denen sie sich auf Deutsch austauschen.

Pathe (2008) beruft sich auf Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001), die festhalten, „dass der Mehrwert des Lernens mit neuen Medien sich nur realisieren lässt, wenn die Möglichkeiten neuer Lehr-Lernformen ausgeschöpft und einer pädagogisch-didaktischen Gestaltung netzbasierter Lernumgebungen Rechnung getragen wird“ (S. 6).

1.7.2. Schlüsselqualifikationen in der digitalen Welt

Vor allem sind der Computer und das Internet fester Bestandteil der Lebenswelt der Menschen geworden. Durch den stetigen technologischen Fortschritt und die weltweite Verbreitung des Internets benötigt das Individuum im Kontext dieser Entwicklung zentrale Schlüsselqualifikationen, damit seine Teilhabe an der Gesellschaft und am Berufsleben gesichert werden kann. So gelten die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und Medienkompetenz als wesentliche Ausgangsbedingungen, um dem Anforderungsprofil der Wissensgesellschaft anzupassen. Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien werden daher als „Notwendigkeit zum lebenslangen Lernen und zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen“ erkannt (Martiny, 2008, S. 62). Röll (2003) ist der Ansicht, dass durch die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens das selbstgesteuerte Lernen und die Medienkompetenz zu Schlüsselqualifikationen werden, „weil sich zukünftiges Lernen in hohem Maße mit Unterstützung von Computer und Internet realisieren lassen wird“ (S. 15).

1.7.2.1. Selbstgesteuertes Lernen

Mit den Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien rückt das selbstgesteuerte Lernen als eine Lernform in den Mittelpunkt. „Digitale Medien tragen dazu bei, dem Lernenden beim Lernen zu helfen, indem sie Organisationshilfen, strukturierte Informationen und Modelle komplexer Sachverhalte bereitstellen und damit den Wissenskonstruktionsprozess fördern“ (Rösler, 2010 S. 37 zit. nach Rüschoff & Wolff, 2002, S. 66). In der Informations- und Wissensgesellschaft wird die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen als Schlüsselkompetenz angesehen, die sowohl in der Berufswelt als auch in der Bildung hinsichtlich der Eigenverantwortung bei der Aufgabenbewältigung von besonderer Relevanz ist. Demnach ermöglichen die digitalen Medien dem Lernenden, die Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen (vgl. Ramirez, 2011).

Schmidt (2005) verweist auf Stadelhofer und Marquard (1998), die auf die neuen Möglichkeiten und Chancen hinweisen, die die neuen Medien für das selbstgesteuerte Lernen bieten können. Demnach können digitale Medien den Lernprozess begleiten und unterstützen, neue Formen des Lernens durch mediale Präsentationsformen bieten, den interaktiven Umgang mit Lernmaterialien ermöglichen, die Möglichkeit zur weltweiten Kommunikation mit Lernpartnern, Lernberatern und Experten bieten, die Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernprozesses durch das selbstbestimmte Vorgehen mit dem Lernstoff erweitern, die größere Auswahlmöglichkeit von Materialien und Methoden im Lernprozess ermöglichen, das Lernen mit Hypertexten (*Hyperlernen*) erleichtern, die Möglichkeit bieten, eigene Netzwerke und Lerngruppen aufzubauen sowie das Erlernte und Erarbeitete leichter zu veröffentlichen und gezielter zu präsentieren (vgl. Schmidt, 2005, S. 7).

Beim selbstgesteuerten Lernen soll der Lernende den eigenen Lernprozess seinen individuellen Bedürfnissen wie auch seinen persönlichen Fähigkeiten anpassen können, indem er die Komponente seines Lernprozesses, z.B. die Ziele des Lernprozesses, die Lerninhalte, die Lerngeschwindigkeit, die Zeit und Ort des Lernens etc., selbst bestimmt. Dabei übernimmt die Lehrperson die Rolle des Betreuers, die die Lernenden im Lernprozess unterstützen.

Für den Bereich des Fremdsprachenlernens betont Schmidt (2005) die zunehmende Beliebtheit von digitalen Medien, die von Fremdsprachenlehrenden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden (S. 7). „Durch die Verwendung einer Lernplattform können Selbstlerneinheiten in verschiedene didaktische Konzepte eingebunden werden“ (Fink, 2008, S. 38). Fink (2008) betont, dass die Art des Einsatzes einer Lernplattform bestimmen kann, ob sie zu einer qualitativen Weiterentwicklung des Lehrens und Lernens beiträgt. Um das selbstgesteuerte Lernen fördern zu können, sollte daher die Lernumgebung offen gestaltet sein und dem Lernenden durch modularisierte Lerneinheiten die Möglichkeit geben, eigenständig seinen persönlichen Lernweg erstellen zu können.

Vor allem kann in einem Blended Learning-Kurs durch den Wechsel zwischen Online-Lernen und Präsenzlernen die Lernenden unterstützt werden, für die das komplett selbstständige Erarbeiten der Lerninhalte in Online-Einheiten überfordernd ist (vgl. ebd.). Die zeitliche und räumliche Flexibilität in webbasierten Lernarrangements bietet den Lernern die Möglichkeit, ihre Selbstlernkompetenz zu entwickeln, da mehr Entscheidungsfreiheiten bezüglich der Selbstbestimmung der Zeit und des Ortes beim Lernen bestehen. Durch die Entwicklung der Selbstlernkompetenz passen sie sich somit auch an die Anforderungen der heutigen Informations- und Wissensgesellschaft an.

1.7.2.2. Medienkompetenz

Mit der Verbreitung der digitalen Medien, insbesondere des Internet, erhält die Forderung nach Medienkompetenz eine größere Bedeutung. Der Begriff Medienkompetenz bezeichnet den kompetenten Umgang mit Medien. Damit ist aber nicht nur die technische Kompetenz im Sinne einer instrumentellen Handhabung gemeint. Es geht mehr um die Fähigkeit, Sinn und Nutzen der Angebote in der Medioumwelt zu erkennen, relevante von irrelevanten und seriöse von unseriösen Inhalten zu unterscheiden und die medial dargebotenen Informationen zu Wissen zu verarbeiten (vgl. Schmidt, 2005, S. 17). „Einer Person, der man Medienkompetenz zuschreibt, traut man zu, dass sie die Medien in ihren Möglichkeiten durchschauen und kritisch nutzen kann“ (Rösler, 2010, S. 124). Diese Kompetenz ist auch „eine Schlüsselkompetenz zur Teilhabe an der Gesellschaft und umfasst weitere wichtige Aspekte“ (Rösler & Würffel, 2014, S. 157).

Medienkompetenz wird nach Auffassung von Baacke (1997) in die folgenden Teilkompetenzen unterteilt:

- Medienkunde: Die informative Dimension umfasst das Wissen über die Medien-Systeme, wobei die instrumentell-qualifikatorische Dimension die Fähigkeit zum technischen Umgang mit neuen Medien abdeckt.
- Medienkritik: Die Fähigkeit, Inhalte der Medien, kritisch-reflexiv zu betrachten und dementsprechend bedeutsame und irrelevante Informationen voneinander trennen. Das analytische Wissen erlaubt dem Lernenden zu erkennen, ob die bereitgestellten Informationen authentisch oder unglaubwürdig sind.
- Mediennutzung: Die Fähigkeit, die neuen Medien für eine verantwortungsvolle Gestaltung der eigenen Lebenswelt situationsgerecht zu nutzen. Sie umfasst die rezeptiv-anwendende Dimension, d.h. die Nutzungs- bzw. die Rezeptionskompetenz im Umgang mit Medien. Die Dimension der interaktiven Mediennutzung erfasst die Fähigkeit, ein Medium zum Lernen durch eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, wie z.B. Chat, anders zu nutzen, sowie sich mit anderen Nutzern auseinanderzusetzen.
- Mediengestaltung: Die Fähigkeit, das Mediensystem innovativ zu verändern beziehungsweise weiterzuentwickeln, die durch den kompetenten Umgang mit Medien ermöglicht wird.

Rösler (2010) betont zwei Ebenen, bei dem die Medienkompetenz Gegenstand im Fremdsprachenunterricht sein kann: zum einen sind es die medienwissenschaftlichen Seminare, selten auch Reflexion über das eigene Tun im Seminar und zum anderen ist es der Sprachlernprozess selbst. Um Aktivitäten, wie beispielsweise Internet-Recherche, Chatten, E-Mail-Tandem, Durchführung von Projekten mit einer Lernplattform, machen zu können, soll die Medienkompetenz der Lernenden gefördert werden.

1.7.3. Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien

Digitale Medien sind zu einem wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden. Sie ermöglichen die Informationsvermittlung

über das Internet und fördern das interaktive Lernen (vgl. Freudenstein, 2007). Diese digitalen Medien können heutzutage in der Lehre unterschiedlich genutzt werden. Einerseits werden sie als Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt, wie beispielsweise interaktive Whiteboards, die den Lehrern ermöglichen, ihren Unterricht mit interessanten Tafelbildern zu gestalten. Andererseits werden mit digitalen Medien virtuelle Seminare durchgeführt. Dabei handelt es sich um E-Learning, das im Kapitel 1.7.3.2. näher erläutert wird. Außerdem können digitale Medien in der Lehre auch im Kontext des Blended Learnings, integrierter Einsatz von Präsenz- und Online-Phasen, genutzt werden. Auf diese neue Lernform wird im Kapitel 1.7.3.3. eingegangen.

Das selbstgesteuerte Lernen kommt bei den oben genannten Lernformen oft zum Ausdruck. Demnach trägt das Lernen mit digitalen Medien im FSU zur Individualisierung des Lernens und zur Selbststeuerung der Lerner bei, das ein Ansatz zur Realisierung der konstruktivistischen Lerntheorie wird. Im Folgenden wird die besondere Bedeutung des konstruktivistischen Lernansatzes beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien erläutert.

1.7.3.1. Der konstruktivistische Lernansatz

In der konstruktivistischen Lehr- und Lernphilosophie tritt der Lernprozess der Lernenden in den Vordergrund. Dabei geht es mehr um die Frage, wie Wissen konstruiert wird und nicht wie Wissen vermittelt wird. Durch den Einsatz einer Lernplattform im Unterricht wird Lernenden eine aktive Rolle beigemessen. Demnach baut der Lerner Wissen durch aktive und individuelle Konstruktionsprozesse in Auseinandersetzung mit der Umwelt auf. In Lehr- und Lernsituationen steht das eigenständige Auffinden und Konstruieren von Problemen sowie der Umgang mit authentischen Situationen im Mittelpunkt: „Nach der konstruktivistischen Idee werden multimediale Angebote als Hilfsmittel genutzt um Lernprozesse zu fördern und zu unterstützen. Sie werden als Werkzeuge genutzt, die den Lernenden [...] die Möglichkeit bieten, Erfahrungen zu sammeln und darauf aufbauend neues Wissen zu konstruieren“ (Meir, 2001, S. 15).

Der Lernprozess wird aus lernpsychologischer Sicht als Konstruktion angesehen und basiert laut Reinmann-Rothmeier & Mandl (2001) auf folgende konstruktivistische Merkmale:

- *Lernen als aktiver Konstruktionsprozess. Der Lernprozess zeichnet sich durch aktives und eigenverantwortliches Lernen aus, wodurch neues Wissen aufgebaut wird.*
- *Lernen als konstruktiver Prozess. Neues Wissen wird durch die aktive Modifizierung bestehender Wissensstrukturen und unter Berücksichtigung gegebenen Vorwissens aufgebaut.*
- *Lernen als emotionaler Prozess. Positive Emotionen wie Neugier, Freude bis hin zu Flow-Erleben sind wesentlich für die Entwicklung neuen Wissens. Als nachteilig für den Lernprozess lassen sich Angst und Stress ausmachen.*
- *Lernen als selbst gesteuerter Prozess. Effektive Lernorganisation und Lernkoordination stellen die wichtigen Voraussetzungen eines selbstgesteuerten Lernprozess dar.*
- *Lernen als sozialer Prozess. Lernen erfolgt stets über eine soziale Lernform, innerhalb derer sich kommunikative und kooperative Lernprozesse vollziehen.*
- *Lernen als situativer Prozess. Der Aufbau neuen Wissens ist stets kontext- und situationsabhängig, da Wissen stets in einem spezifischen Umfeld und in einer spezifischen Situation erworben wird (Pathe, 2008, S. 9 zit. nach Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001).*

Demnach treten in der konstruktivistischen Lehr- und Lernphilosophie Unterricht und Lehren hinter den Lernprozess des Lernenden zurück, da anstatt der Wissensvermittlung die Wissenskonstruktion im Vordergrund steht. Göttlicher (2008) betont in diesem Zusammenhang, dass sich „durch die Möglichkeiten, die die neuen Medien bieten, [...] die genannten Merkmale optimal unterstützt werden [können], da selbige sich durch ein hohes Maß an Interaktivität und Vernetzung auszeichnen“ (Göttlicher, 2008, S. 4).

1.7.3.2. E-Learning

Unter E-Learning soll allgemein das technologieunterstützte Lernen und Lehren verstanden werden (vgl. Göttlicher, 2008; Höbarth, 2007; Kraft, 2003; Reinmann, 2006). Issing & Kaltenbaek beschreiben E-Learning wie folgt:

Manchmal wird unter E-Learning schon die pure elektronische Darbietung von Informationen in einem erweiterten Lernkontext verstanden. Im engeren Sinne wird unter E-Learning das Lernen mittels Offline- und Online-Technologien verstanden. Beim Lernen mit Offline-Medien spricht man auch vom Computer-Based-Training (CBT), mit Online-Medien vom Web-Based-Training (WBT) (Issing & Kaltenbaek 2006, S.49).

Röll (2003) betont, dass E-Learning eingesetzt wird, „um den Lernenden unabhängig von Zeit und Ort Lernmaterialien und Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen“ (S. 297). Spanhel (2003) gibt an, dass „der einzelne Lernende die Angebote jederzeit wieder aufrufen kann, für ihn interessante oder wichtige Inhalte auf seinem Computer abspeichern und sie für die weitere Be- und

Verarbeitung im Lernprozess verfügbar halten und mit anderen Lernenden darüber austauschen kann“ (S. 93). Rösler (2010) betont ebenfalls, dass „E-Learning der Raum sein muss, an dem Lernende sich und ihre Arbeitsergebnisse produzieren und darstellen, an dem sie Simulationen durchführen und komplexe Lernwelten im Internet entdecken können und mit anderen Lernenden interagieren“ (S. 9). Somit ist E-Learning eine neue Kultur des Lehrens und Lernens in der Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. Wache, 2003).

Zu E-Learning gehört jeder Lernprozess, der sich durch das gleichzeitige Erfüllen von vier Merkmalen auszeichnet. Bauer & Philippi (2001) fassen diese Merkmale folgendermaßen zusammen:

- *Nutzung moderner Multimedia-Technologie*
- *Angebot von autonomem und interaktivem Lernen*
- *Möglichkeit von persönlicher Betreuung*
- *Nutzung von elektronischen Daten- und Kommunikationsnetzen (S.108)*

In E-Learning-Umgebungen liegt der Fokus auf der Selbstorganisation der Lernenden. Sie können ihren Lernprozess selbst steuern, indem sie die Lerninhalte in beliebiger Reihenfolge ohne weitere Steuerung der Lehrperson erarbeiten. Jedoch muss diese Form von Lernen erst gelernt werden.

Issing & Kaltenbaek (2006) nennen drei Funktionsbereiche des E-Learning: „(1) E-Learning als Fernlernen, (2) E-Learning als Interaktion, Kommunikation und Transaktion und (3) E-Learning als Unterstützung des Präsenzlernens“ (S. 50).

In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den letzten Funktionsbereich. Als eine Form von E-Learning konzentriert sich Blended Learning nicht auf den Ersatz traditioneller Präsenzlehre, sondern auf die Ergänzung von Präsenzlehre durch Online-Phasen (vgl. Sauter & Sauter & Bender, 2004).

1.7.3.3. Blended-Learning

Blended Learning – vom englischen „blender“ (=Mixer) heißt nichts anderes als „vermisches Lernen“ (vgl. Kraft, 2003, S. 43). Sie wird häufig als pragmatische Alternative zum E-Learning verstanden (Launer, 2007, S. 126). In Blended-Learning-Kursen gibt es Online-Phasen und Präsenzunterricht. Diese sind inhaltlich und didaktisch eng miteinander verzahnt und bauen aufeinander auf, sodass sie eine strukturelle Einheit bilden. Demnach wird die Präsenzlehre durch

orts- und zeitunabhängige Inhalte und Kommunikation erweitert (De Witt, 2005, S. 4). Die Online-Phasen finden auf einer Lernplattform statt, in dem die Lehrkraft verschiedene Übungs- und Sozialformen einsetzt, die sie den Lernzielen, der Unterrichtsplanung und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend anwenden. Die konkrete Realisierung eines Blended-Learning-Angebots kann „je nach den Bedürfnissen der Lerner, den curricularen und institutionellen Vorgaben und nach der Art der Lernumgebung variieren“ (Wanner, 2010, S. 40). Demnach beschreibt Roche (2007) den Einsatz webbasierter Lernprogramme in Blended-Learning-Kursen, die auf unterschiedliche Weise erfolgen können:

- *Ein Lernprogramm, das als kursbegleitendes Material genutzt wird, bietet den Lernern in Online-Lernphasen zusätzliches Material zur Vorbereitung und Vertiefung von Präsenzphasen. Der Lerner kann die Inhalte aus dem Klassenunterricht nochmals in seinem eigenen Lerntempo und entsprechend seinen Bedürfnissen üben.*
- *Darüber hinaus kann ein Lernprogramm kursergänzend eingesetzt werden, wobei die Online-Komponenten zusätzlich zum bestehenden Lehrwerkmaterial im Präsenzunterricht zu bearbeiten sind. Online-Phasen im Unterricht bieten eine hervorragende Möglichkeit der Binnendifferenzierung.*
- *Auch als kurstragendes Material können Lernprogramme herangezogen werden. In diesem Falle dient das Material aus dem Lernprogramm sowohl für Präsenzphasen als auch für Online-Phasen (S. 114).*

De Witt (2005) betont, dass „mit dieser Methode [...] insbesondere kommunikative Prozesse und das kooperative Arbeiten mit Inhalten gefördert [werden]“ (S. 4). Martiny (2008) hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass „Blended Learning als Reaktion verstanden werden [kann] auf das E-Learning der neunziger Jahre, welches versuchte, behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische Wissens- und Lernparadigmen absolut voneinander abgrenzen zu wollen“ (S. 81).

Auch Kranz und Lüking (2005) befassen sich mit dem Thema Blended Learning: Unter BL wird demnach ein „abnehmerorientierter Mix von verschiedenen didaktischen Methoden und Lernformen [verstanden]. Durch eine möglichst optimale Kombination und ein ausgewogenes Verhältnis von Präsenzunterricht, Selbststudium und Lern- und Arbeitsphasen in virtuellen Arbeitsräumen soll ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden“ (S. 1). BL ist also eine Lernform, in der die Vorteile der computerunterstützten Lernformen in die klassische Präsenzlehre integriert werden (vgl. Kraft, 2003; Köhne, 2005; Martiny, 2008; Rösler & Würffel 2010; Ünal, 2013).

Kerres & Jechle (1999) machen darauf aufmerksam, dass es im Blended-Learning-Ansatz um die Kombination bestimmter Medien und didaktischer Methoden geht, indem die Vorteile möglicher Varianten so verknüpft werden, „daß pädagogische Ziele ebenso wie Effizienzkriterien so weit wie möglich erreicht werden können“ (S. 25). Demnach sollen Medien und Werkzeuge in Blended-Learning-Szenarios zum einen zielgerichtet aufgaben-, lerner- sowie kontextspezifisch eingesetzt werden und zum anderen sollen die angebotenen Lerninhalte und Werkzeuge in sinnvoller Weise aufeinander bezogen verwendet werden (vgl. Rösler & Würffel, 2010, S. 8).

Im Folgenden werden in der vorliegenden Arbeit die Vorteile von BL sowie die Anforderungen an den Lehrenden und Lernenden und wichtige Aspekte für die Gestaltung virtueller Aufgaben erläutert.

1.7.3.3.1. Die Vorteile von Blended-Learning

Blended-Learning hat folgende Vorteile:

- Selbstgesteuertes Lernen wird ermöglicht und durch die angebotenen Lerninhalte unterstützt. Der Lerner kann dabei seinen eigenen Lernprozess selbst steuern.
- Keine zeitliche und räumliche Beschränkung beim Lernen. Unterrichtsmaterialien können jederzeit abgerufen und bearbeitet werden.
- Eine individuelle und motivierende Förderung des Einzelnen ist möglich.
- Kommunikation und interaktiver Austausch sowohl Face-to-Face in Präsenzveranstaltungen als auch Online in virtuellem Klassenzimmer möglich.
- Vorbereitung und Vertiefung von Präsenzphasen durch zusätzliches Material wird ermöglicht (vgl. Roche, 2007).
- Einsparung diverser Papier- und Druckkosten aufgrund der Online-Bereitstellung der Lernmaterialien (vgl. Strasser, 2010, 26).
- Leichter Zugang zu Bildungsangeboten im Netz wird erleichtert (vgl. Köhne, 2006, S. 55).

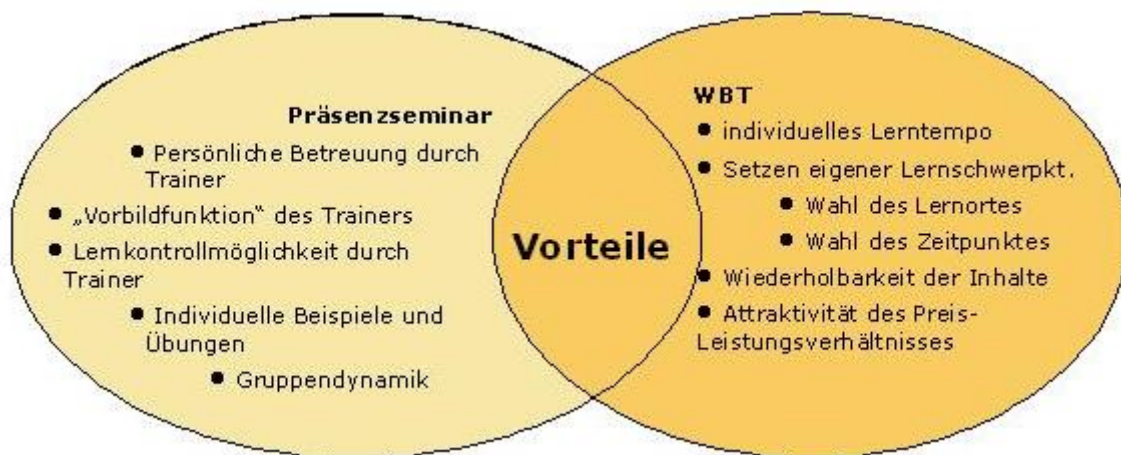


Abb. 1.3: Die Vorteile von *Blended Learning* (vgl. Kranz & Lüking, 2005, S. 1)

Wie auch in Abbildung 1.3 ersichtlich, soll durch eine möglichst optimale Kombination von Präsenzphasen und Selbstlernphasen in virtuellen Lernumgebungen ein erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden (vgl. Kranz & Lüking, 2005).

1.7.3.3.2. Anforderungen an die Lehrenden

Bei der Arbeit mit Lernplattformen wandelt sich die Rolle des Lehrenden vom Wissensvermittler zum Betreuer, Coach, Trainer (Thissen, 1997; Rinder, 2002; Czerwionika & De Witt, 2006; Höbarth, 2007; Hess & Chaudhuri, 2010; Rösler & Würffel, 2014). Die Herausforderung für den Berater ist, dass es ihm gelingen muss, die Lerner zu einer aktiven Teilnahme zu bewegen, ihnen den richtigen Umgang auch mit technischen Schwierigkeiten anzugewöhnen und sie ebenso an eigenständiges Arbeiten heranzuführen. Für Lehrende, die in virtuellen Lernumgebungen arbeiten möchten, ist es hilfreich, „Kenntnisse zum selbstgesteuerten Lernen, zum kooperativen Lernen sowie zur Gestaltung von E-Learning-Umgebungen zu besitzen und über Moderations- und Medienkompetenz zu verfügen“ (Rösler & Würffel, 2010, S. 11 zit. nach Rautenstrauch, 2001).

1.7.3.3.3. Anforderungen an die Lernenden

Blended-Learning-Szenarien stellen dem Lernenden für die erfolgreiche Arbeit in Online-Phasen einige Voraussetzungen dar. Von dem Lernenden wird erwartet, dass er über eine hohe Medienkompetenz verfügt, sodass er sowohl im technischen als auch im medienkritischen Sinne erfolgreich mit Medien umgehen kann. Darüber hinaus wird bei den Lernern eine hohe Schreibkompetenz

vorausgesetzt, da viele Kommunikationswerkzeuge in BL-Szenarien schriftbasiert sind (vgl. Rösler & Würffel, 2010). Erhöhte Selbstmotivation, mehr Selbstdisziplin, d.h. die Lernenden übernehmen die Verantwortung für den eigenen Lernprozess, und vor allem effektives Zeitmanagement spielen in Online-Phasen ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. Höbarth, 2007). Rösler & Würffel (2010) betonen die Wichtigkeit des kooperativen Arbeitens in BL-Kursen, um ein erfolgreicher BL-Lernender zu werden. Demnach kann in einem BL-Modell vom Lernerzentriertheit gesprochen werden.

1.7.3.3.4. Gestaltung virtueller Aufgaben

Virtuelle Lernumgebungen dienen zur Bereicherung der traditionellen Lehrveranstaltungen. Dabei ist ein didaktisch sinnvoller bzw. lernzielorientierter Einsatz der digitalen Medien besonderer Relevanz. Mandl (2010) bezeichnet in ihrem Artikel die Aufgaben innerhalb einer virtuellen Lernumgebung als das „Herzstück“. Demnach betont sie, dass bei der Gestaltung von Online-Aufgaben besonders auf die Verknüpfung von Präsenz- und Onlinephasen, auf eine klar strukturierte, nachvollziehbare Lernorganisation und auf eine kreative Aufgabenstellung geachtet werden muss (vgl. Mandl, 2010, S. 30). Biebighäuser (2012) betont die Möglichkeit zur zielgerichteten Arbeit in virtuellen Lernumgebungen durch klare Formulierung der Aufgaben, klare Benennung erwünschter Ergebnisse und Produkte und kleinschrittige Anleitung der Lernenden. Darüber hinaus soll der Lehrende für Fragen der Lernenden jederzeit zur Verfügung stehen (vgl. Fink, 2008). In Blended-Learning-Szenarien stehen vor allem in den Online-Phasen das selbstständige sowie das kooperative und kollaborative Lernen im Vordergrund. Deshalb sind kreative Aufgabenstellungen von besonderer Relevanz, „damit die Phasen der größeren Freiheit nicht durch die mangelnde Qualität der Aufgabengestaltung behindert werden“ (Rösler & Würffel, 2010, S. 10).

Diesbezüglich sollten Aufgaben und Übungen in Online-Phasen

- *eine sehr gut verständliche Arbeitsanweisung haben,*
- *Hinweise enthalten zu den Lernformen und zu Hilfsmitteln [...],*
- *angeben, in welcher medialen Form die Arbeitsergebnisse abgegeben werden sollen und welcher Art die Rückmeldung zur Aufgabe sein wird,*
- *nichts voraussetzen, was vorher nicht eingeführt wurde, also gut mit den vorherigen Unterrichtsinhalten verzahnt sein,*

- *kein Medium nutzen [...], das die Lernenden nicht haben oder kennen,*
- *das Potenzial ausschöpfen, das in dem gewählten Medium steckt [...]*
(Rösler & Würffel, 2014, S. 159).

Neben der sorgfältigen Gestaltung und Auswahl der Aufgaben ist auch die Wahl der Medien für das Online-Lernen ein wichtiger Aspekt. Didaktisierte Podcasts eignen sich z.B. dafür, um das Hörverstehen der Lernenden zu fördern, eine Online-Übung, um Grammatikstrukturen in Einzelarbeit üben zu lassen oder ein Video im Netz ist angemessen, um aktuelle landeskundliche Kenntnisse und das Hörsehverstehen zu fördern und dann kann auch dementsprechend von den Lernenden gefordert werden, ihre Meinungen zum Thema in einem Forum auszutauschen (vgl. Rösler & Würffel, 2010; Rösler & Würffel, 2014; Ünal, 2015). Lernplattformen wie z.B. Moodle bieten eine Vielzahl von Möglichkeiten, Online-Aufgaben mittels integrierter Werkzeuge zu gestalten. Somit kann die Organisation des Kurses innerhalb der Lernplattform erfolgen.

1.7.4. Lernplattformen

Bei Lernplattformen oder Learning Management Systems (LMS) handelt es sich um Software-Systeme, die auf einem Server installiert sind und sich grundlegend von Lehrskripten und Hypertext-Sammlungen unterscheiden (vgl. Würffel, 2010; Martiny, 2008; Schulmeister, 2005; Wache, 2003). Lernplattformen bieten nicht nur unterschiedliche Formen von Lerninhalten an, sondern unterstützen auch die Organisation von Lernprozessen und vermitteln Lerninhalte zur Kommunikation und Kooperation, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen (vgl. Würffel, 2010; Martiny, 2008; Höbarth, 2007; Röhl, 2003). Schulmeister (2005) führt des Weiteren aus, dass Lernplattformen über Funktionen wie Benutzerverwaltung zum Erstellen von Nutzerkonten mit Benutzername und Passwort; Kurs-, Inhalts- und Dateiverwaltung; Vergabe differenzierter Rechte und Rollen; Darstellung der Kursinhalte, Lernobjekte und Medien in einem netzwerkfähigen Browser; verschiedene Kommunikationsmethoden und Werkzeuge für das Lernen verfügen. Hier beruft sich Martiny (2008) auf Hallet (2006), der betont, dass die auf der Lernplattform bereitgestellten „Informationen und Daten auch zur Individualisierung der Lern- und Konstruktionswege und damit zu einer größeren Selbstständigkeit des Lernens und Arbeitens beitragen“ (Martiny, 2008, S. 90) können. Bei einem Blended-Learning-Szenario eignen sich die LMSs für einen virtuellen Treffpunkt, wo ein ortsunabhängiges und zeitlich flexibles,

individualisiertes und kooperatives Lernen durch soziale Interaktion verwirklicht wird. Lernplattformen stehen sowohl als kostenlose als auch als kommerzielle Open-Source-Produkte zur Verfügung.

Der Einsatz der Lernplattform bietet den Lernenden u.a. einen geschützten Raum, in dem sie sich austauschen und gemeinsam an Unterrichtsprojekten arbeiten können. Materialien können im virtuellen Kursraum vom Lehrenden und von Lernern bearbeitet werden. Durch die Vielfalt von Angeboten im Internet verlieren sich der Überblick und somit auch die Kontrolle über die Lerninhalte. Der Einsatz von Lernplattformen bietet sich, um überhaupt Lerninhalt virtuell am Computer umsetzen zu können und den Zugang für Lernende und Lehrende zu schaffen.

Im Folgenden wird eines der bekanntesten Open-Source-Lernplattformssystem Moodle näher beschrieben.

1.7.5. Die webbasierte Lernplattform Moodle

Moodle ist das weltweit am meisten verbreitete Lernmanagement-System (LMS), das eine Umgebung schafft, in der webbasierte Lernangebote entwickelt und durchgeführt werden können. Das Software-Paket kann auf jedem Rechner installiert werden, der PHP verarbeiten kann und eine SQL Datenbank unterstützt (z.B. MySQL). Moodle kann sowohl unter Windows und Mac laufen als auch auf den unterschiedlichsten Linux-Servern (z.B. RedHat oder Debian GNU) (Moodle, 2016d). Moodle ist eine Lernplattform auf Open Source Basis, d.h. das Programm muss nicht gekauft werden, sondern kann kostenfrei von der Webseite der Entwickler heruntergeladen und verwendet, kopiert und ergänzt werden (vgl. Hoeksema und Kuhn, 2011, S. 15).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (22.11.2016) sind weltweit 73927 Lehr- und Lernplattformen in 233 Ländern mit mehr als 95 Millionen registrierten Nutzern in Verwendung (siehe Moodle, 2016c). Sie wird von vielen öffentlichen Bildungseinrichtungen, wie Schulen, Universitäten und private Bildungsträger benutzt.

Das Akronym Moodle steht für „Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment“ (Modulare objektorientierte dynamische Lernumgebung). „Somit besteht Moodle aus verschiedenen Modulen, die eine flexible Gestaltung der Lernumgebung ermöglichen“ (Ünal, 2013, S. 24). Es werden in Moodle zwei Arten

von Modulen unterschieden. Zum einen sind es die Standardmodule, das sind Lernwerkzeuge – *Lernaktivitäten* genannt –, die in der Moodle-Standardinstallation enthalten sind. Zum anderen gibt es die Zusatzmodule, die bei Bedarf von der Webseite <http://moodle.org> installiert und genutzt werden können. „Lernplattformen stellen damit ein Gesamtsystem zur Erstellung und Verteilung von Daten sowie zur Verwaltung internetbasierter Lernumgebungen dar“ (Rösler, 2010, S. 72). Schätzl (2014) widmet Moodle folgende besondere Aufmerksamkeit:

Das Prinzip, das hinter Moodle steckt, ist also eine dynamische Lernumwelt, die in Module eingeteilt und die fachlich orientiert ist. Konkret kann man sich das für einen Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs so vorstellen, dass auf Moodle in den einzelnen Modulen verschiedene Themen behandelt werden. Bei einem Deutschkurs, der zu einer Prüfungsvorbereitung dient, ist auch vorstellbar, dass die Module nach den Fertigkeiten, die in der Prüfung enthalten sind, gegliedert sind: Neben den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen kann der Erwerb von Grammatik und Wortschatz, wenn dies in der Prüfung separat abgefragt wird, gefördert werden (S.17).

Moodle wurde 1999 im Rahmen eines Projekts zur Programmierung einer Lernplattform von Martin Dougiamas in Perth/Australien entwickelt. Die erste Version wurde im August 2002 veröffentlicht. „Es ist ein globales Softwareentwicklungsprojekt, das einen konstruktivistischen Lehr- und Lernansatz unterstützt“ (Moodle, 2016c). Demnach ist nicht von einem Wissenserwerb, sondern von einer Wissenskonstruktion die Rede. „Den Lernenden gibt Moodle die Gelegenheit, Lerninhalte aktiv zu erarbeiten und ihr Wissen selbstständig und im Dialog mit anderen aufzubauen. Kommunikation und Kooperation spielen hierbei eine tragende Rolle, ebenso eine produktorientierte Ausrichtung des Lernprozesses“ (vgl. Hoeksema & Kuhn, 2011, S. 14). Stegmann (2008, S. 78) betont ebenfalls, dass Lernende auf mehreren Ebenen aktiv an der eigenen Wissenskonstruktion beteiligt werden. Somit unterstützt Moodle einen schülerzentrierten Unterricht, bei dem die Lernenden größere Verantwortung für ihr Lernen tragen und der Lehrende dabei eine Betreuerfunktion übernimmt.

In Moodle können online Kursräume eingerichtet werden. Jeder Kurs kann so konfiguriert werden, dass nur angemeldete Lernende ihn besuchen können. Sie melden sich einmalig an und legen ihr Passwort fest, mit dem sie in Zukunft in die Plattform einsteigen wollen. Gemäß Stegmann (2008) schafft Moodle durch seine Dynamik und Modularität „eine konstruktivistische Lernumgebung, die den Präsenzunterricht sinnvoll ergänzen kann“ (S. 78). Eine Lehrkraft kann nicht nur Arbeitsmaterialien, wie z.B. Textdateien (PDF, Word, PowerPoint etc.), HTML-

Seiten, Bild-, Video- und Audiodateien, sowie Links zu Ressourcen im Internet zur Verfügung stellen, sondern auch Arbeitsaufträge erteilen und die bereits in Moodle integrierten Lernaktivitäten bereitstellen (vgl. Göttlicher, 2008, S. 5; Hoeksema & Kuhn, 2011, S. 40; Schätzl, 2014, S. 16; Ulrich, 2010, S. 13; Ünal, 2013, S. 23). Für registrierte Lernende sind die Lerninhalte einsehbar und können bearbeitet werden. Hoeksema und Kuhn (2011) vermerken hierzu, dass Moodle die aktive Teilnahme der Lernenden am Unterricht und dabei die Selbststeuerung des Lernprozesses fördert. „Lernende können innerhalb von Moodle miteinander und mit Lehrenden über synchrone (z.B. Chat [...]) und asynchrone Kommunikationswerkzeuge (z.B. Diskussionsforen, Wikis, Blogs) kommunizieren und gemeinsam arbeiten“ (Ulrich, 2010, S. 13). „Neben den Kommunikationsmodulen beinhaltet Moodle Lernaktivitäten, die auf bestimmte Lernsituationen zugeschnitten sind“ (Ünal, 2013, S. 24). Beispielsweise kann der Lehrende mit einer *Aufgabe* eine Übung vorgeben, die von Lernenden bearbeitet werden muss und dann als Text oder hochzuladende Datei termingerecht abzugeben ist. Die Bearbeitung des Testmoduls hilft den Lernenden, sein Wissen zu überprüfen. Auf diese Weise verdeutlicht Ulrich, dass es damit aus der Lernplattform Moodle ein virtuelles Klassenzimmer macht (Ulrich, 2010, S.14).

1.7.5.1. Die Philosophie von Moodle

Die Gestaltung und Entwicklung von Moodle wurde geprägt von einer Lernphilosophie, die die Entwickler und Entwicklerinnen dieser Lernplattform als *soziale fördernde Pädagogik* bezeichneten (vgl. Moodle, 2016b). Dahinter stecken vier Grundprinzipien bzw. Hauptkonzepte, nämlich der Konstruktivismus, der Konstruktionismus, der Sozialkonstruktivismus und das Konzept des *Verbunden & Getrennt*, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

1.7.5.1.1. Konstruktivismus

Das Lernen im Konstruktivismus wird als aktiver Prozess der Wissenskonstruktion betrachtet. Es wird davon ausgegangen, „dass Menschen ihr Wissen aktiv aus der Interaktion mit ihrer Umgebung entwickeln“ (Moodle Philosophie, 2016). Demnach ist nicht die Wissensvermittlung, sondern der Lernprozess ein wesentlicher Faktor beim Lernen. Der Wissensaufbau entsteht immer nur unter Berücksichtigung gegebenen Vorwissens und bisheriger Erfahrungen der Lernenden (vgl. Höbarth, 2007, S. 24; Pathe, 2008, S. 9; Thissen, 1997, S. 8). Dieses neu entstandene

Wissen kann bestätigt werden, falls es in anderen Situationen sinnvoll eingesetzt werden kann. Der Lehrende hat beim Lernprozess eine unterstützende Funktion: „Im Zusammenhang mit einer Lernplattform wie Moodle kann man durchaus das Prinzip des Konstruktivismus mit dem Konzept der Förderung vereinen“ (Strasser, 2010, S. 41).

1.7.5.1.2. Konstruktionismus

Der von Papert (1991) eingeführte Ansatz des Konstruktionismus basiert auf dem Konzept des Konstruktivismus. Bei diesem Konzept des Konstruktionismus ist Lernen nicht die Übernahme von Wissen durch die Lehrenden, sondern aktives Aufbauen von Wissensstrukturen, ein aktives Konstruieren (vgl. Thissen, 1997, S. 12; Strasser, 2010, S. 41). Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden beim Lernprozess selbst etwas herstellen und sie für andere aufbereiten. D.h. man bereitet den Lerninhalt für andere auf und kann ihn dadurch auch selbst besser verstehen und behalten. Dies kann durch die Erstellung einer Präsentation, eines Bildes oder auch durch einen gesprochenen Satz erfolgen. Wichtig dabei ist, dass man versucht, sein eigenes Wissen mit seinen eigenen Worten anderen zu erklären. Dadurch wird über dieses Wissen ein höheres Verständnis erreicht. „Konstruktionismus – die Wissenskonstruktion als methodisches Prinzip – betont die Notwendigkeit von selbstgesteuerten und eigenmotivierten Lernprozessen im Sinne handelnden, entdeckenden Lernens. All dies erscheint im Kontext einer sog. reichen Lernumgebung besonders erfolgversprechend“ (Rüschoff, 2003, 427). Strasser widmet dem Konstruktionismus eine besondere Aufmerksamkeit:

Im Konstruktionismus spielt die Auffassung von „Lernen durch Vermittlung“ eine große Rolle, da schließlich ein zentraler Standpunkt von Lernen mit Lernplattformen darin besteht, Wissen mit eigenen bzw. fremden Ideen individuell und autonom zu konstruieren. Lernplattformen als Ort von kollaborativem und inventivem Lernen bieten sich so gesehen förmlich an, das Konzept des Konstruktionismus zu fördern (S. 41).

1.7.5.1.3. Sozialkonstruktivismus

Die Idee des Sozialkonstruktivismus erweitert das Konzept des Konstruktivismus und des Konstruktionismus um eine soziale Gruppe, die ihr Wissen teilt und gemeinschaftlich Bedeutungszusammenhänge erarbeitet. Demnach konstruiert der Lernende seine Wirklichkeit zusammen mit anderen, in die alle ihre eigenen Vorstellungen mit einbringen.

Folgende Einsichten aus der offiziellen Website von Moodle ermöglichen, das Konzept des Sozialkonstruktivismus im Kontext von virtuellen Lernumgebungen besser zu verstehen:

- 1. Jeder von uns ist ein potentieller Lehrer als auch ein Lernender - in einer wahrhaft kollaborativer Umgebung sind wir beides. Viele Aktivitäten in Moodle geben dem Teilnehmer die Kontrolle über den Inhalt - wie Foren, Wikis, Glossare usw. Das ermutigt die Teilnehmer, ihren Beitrag zur Lernerfahrung des gesamten Kurses zu leisten. [...].*
- 2. Wir lernen besonders intensiv, wenn wir anderen etwas erklären oder vermitteln wollen. In Moodle steht eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Verfügung, wie Nutzer ihr Wissen repräsentieren und anderen zugänglich machen können. [...].*
- 3. Wir lernen eine Menge durch schlichte Beobachtung der Aktivitäten unserer Mit-Lernenden. [...].*
- 4. Wenn wir die Kontexte der Anderen verstehen, können wir auf eine umsetzbarere Weise unterrichten (Konstruktivismus). Es gibt verschiedenerlei Wege, etwas um Personen zu erfahren. Wie damit verfahren wird, muss für jede Lernplattform individuell entschieden werden - z.B. durch eine eigene Datenschutzerklärung. [...].*
- 5. Eine Lernumgebung muss flexibel und anpassbar sein, um den Bedürfnissen der Teilnehmer schnellstmöglich zu entsprechen. [...] (Moodle, 2016e).*

Nach dem Konzept des Sozialkonstruktivismus arbeiten die Lernenden in einer virtuellen Lernumgebung zusammen, um gemeinsam Lerninhalte zu erarbeiten, die durch eine Vielzahl von Lernaktivitäten unterstützt werden. Dabei steht die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden im Mittelpunkt. In einer virtuellen Lernumgebung spielt nicht nur das gemeinsame Arbeiten, sondern auch die Unterstützung des einzelnen Lernenden eine bedeutende Rolle. Die Begleitung dieses individuellen Lernprozesses wird durch Feedback- und Bewertungsinstrumente ermöglicht.

1.7.5.1.4. Das Konzept des Verbunden und Getrennt

Diese speziell für virtuelle Lernplattformen adaptierte Idee klassifiziert das Verhalten des Einzelnen innerhalb von Diskussionen. Im Folgenden wird eine Klärung der Begrifflichkeit der offiziellen Website von Moodle herangezogen:

- *Getrenntes Verhalten liegt vor, wenn jemand versucht, objektiv zu bleiben und Fakten darzustellen. Er/sie wird dazu tendieren, die eigenen Ideen zu verteidigen und Lücken in der Argumentation der anderen zu entdecken.*
- *Verbundenes Verhalten stellt mehr ein empathisches Verhalten dar, das Subjektivität einbezieht, versucht zuzuhören, Fragen zu stellen in der Absicht, den anderen zu verstehen.*
- *Entwickeltes Verhalten zeigt eine Person, wenn sie beide Formen der Annäherungen an einen Gegenstand nutzen kann und in der Lage ist, die geeignete Form in der jeweiligen Situation auszuwählen (Moodle, 2016b).*

Das entwickelte Verhalten innerhalb einer Lernumgebung kann als *starker Anreiz für den Lernprozess* angesehen werden, der einerseits die Lernenden näher miteinander in Kontakt bringt, andererseits eine intensivere Reflexion der Leistungen der Lernenden unterstützt und die Überprüfung bestehender Annahmen fördert (vgl. Moodle, 2016b).

1.7.5.2. Auswahl der Lernplattform Moodle

Die Entscheidung für Moodle als Lernumgebung im DaF-Unterricht fiel aufgrund der folgenden Merkmale, die an dieser Stelle stichwortartig genannt werden:

- Moodle ist das größte Lernmanagementsystem (LMS) auf Open Source Basis und steht daher kostenlos zur Verfügung,
- Moodle wurde und wird anhand pädagogischer Leitziele entwickelt,
- Die Installation ist sehr einfach und setzt nur geringe serverbasierte Bedingungen voraus,
- Die Benutzung der Lernplattform erfolgt über einen Computer mit Internetzugang,
- Moodle ist eine webbasierte Lernplattform, so dass die Moodle-Nutzer ihren Lehr- oder Lernraum zeit- und ortsunabhängig erreichen können,
- Moodle kann sowohl unter Windows und Mac laufen als auch auf den unterschiedlichsten Linux-Servern,
- Moodle wird von einer weltweiten Community weiterentwickelt und stets aktualisiert. Diese Entwicklungen werden dann in Moodle integriert,
- Die erstellten Kurse können innerhalb oder außerhalb der eigenen Moodle-Umgebung wieder verwendet werden,
- Kommunikation ist auch außerunterrichtlich möglich,
- Lehr- und Lernmaterialien bleiben für den gesamten Lernprozess erhalten,
- Aufgrund der übersichtlichen Navigation und der modularen Aufbau wird die Bedienbarkeit für die Nutzer erleichtert,
- Durch das Hilfesystem, das in Moodle integriert ist, werden die Funktionen in Moodle erläutert,

- Moodle wird von vielen öffentlichen Bildungseinrichtungen benutzt,
- Materialien und Arbeitsergebnisse aus dem Unterricht können auf Moodle zur Verfügung gestellt werden,
- Kompetenzen, wie Medien-, Selbstlern- und Gestaltungskompetenz können durch die in Moodle gestaltete Lernumgebung gefördert werden (vgl. Fischer, Freund & Duong, 2013, S. 248 ff.).

1.7.5.3. Erstellung eines Moodle-Kurses

Bevor ein Kurs in Moodle erstellt wird, muss zunächst das Software-Paket von der Webseite der Entwickler heruntergeladen und auf einem Server installiert werden. Um einen Kurs zu erstellen, ist eine Anmeldung als Administrator auf der Moodle-Seite nötig. Nach dem Einloggen als Administrator erscheint links unter dem Block *Website-Administration* der Bereich *Kurse*, wo der Link *Kursbereich hinzufügen* (s. Abb. 1.4) auszuwählen ist.



Abb. 1.4: Neuen Kurs anlegen

Als nächsten Schritt wird der Kursbereich ausgewählt (s. Abb. 1.5), zu dem der neue Kurs gehören soll.

Startseite ► Website-Administration ► Kurse ► **Kursbereich hinzufügen**

Navigation
 Startseite
 ► Meine Startseite
 ► Website
 ► Mein Profil
 ► Meine Kurse

Einstellungen
 ► Mein Profil
 ▼ Website-Administration
 Mitteilungen
 Registrierung
 Zusatzoptionen
 Nutzer/innen
 ▼ Kurse
 Kurse und Kursbereiche verwalten
 Kursbereich hinzufügen
 Grundeinstellungen
 Beantragung
 Sicherheit

Kursbereich anlegen

Übergeordneter Kursbereich: Oberste Ebene (top level)

Name des Kursbereichs*

Kursbereichs-ID

Beschreibung

Format: p

[Kursbereich erstellen](#) [Abbrechen](#)

Abb. 1.5: Kursbereich anlegen

Dann werden unter *Kurseinstellungen bearbeiten* (s. Abb. 1.6) die Informationen zum Kurs, z.B. der Kursname, die Kursbeschreibung etc., eingetragen.

Navigation

Startseite

► Meine Startseite

► Website

► Mein Profil

► Meine Kurse

Kurse

Einstellungen

► Kursbereich: Iien Okuma

 Kursbereich verwalten

 Kursbereich bearbeiten

 Kursunterbereich anlegen

 Rollen zuweisen

 Rechte ändern

 Rechte prüfen

 Globale Gruppen

 Filter

► Mein Profil

► Website-Administration

Kurseinstellungen bearbeiten

[Alle aufklappen](#)

▼ Grundeinträge

Vollständiger Kursname*

Kurzer Kursname*

Kursbereich: Iien Okuma

Sichtbar: Anzeigen

Kursbeginn: 8 April 2016

Kurs-ID:

▼ Beschreibung

Kursbeschreibung

Format: p

Maximale Größe für neue Dateien: Unbegrenzt, Maximale Zahl von Anhängen: 1

Dateien in der Kursbeschreibung

Abb. 1.6: Kurseinstellungen bearbeiten

Auf der nächsten Seite werden aus der Nutzerliste die Nutzer ausgewählt, die in den jeweiligen Kurs eingeschrieben werden sollen (s. Abb. 1.7).

Abb. 1.7: Rollenzuweisung

Dabei kann den Nutzern verschiedene Rollen, wie Manager, Trainer, Teilnehmer etc. zugewiesen werden. Jede Kursrolle besitzt bestimmte Rechte. Der Administrator darf alles in der Moodle-Seite und kann selbst nicht gelöscht und geändert werden.

1.7.5.4. Lernaktivitäten in Moodle

In der Standardinstallation von Moodle stehen einige Lernaktivitäten, die als Module in die Plattform integriert werden, zur Verfügung (vgl. Höbarth, 2007, S. 62). Demnach besteht Moodle aus verschiedenen Modulen. Von der offiziellen Website von Moodle <http://moodle.org> können auch zusätzliche Module heruntergeladen und installiert werden.

Die Lehrenden können täglich oder wöchentlich in ihrem Kurs verschiedene Arten von Arbeitsmaterialien, die bereits von Moodle bereitgestellt sind, hinzufügen. Dabei muss man als Nutzer den Button *Arbeitsmaterial anlegen* anklicken und das gewünschte Angebot auswählen (s. Abb. 1.8).

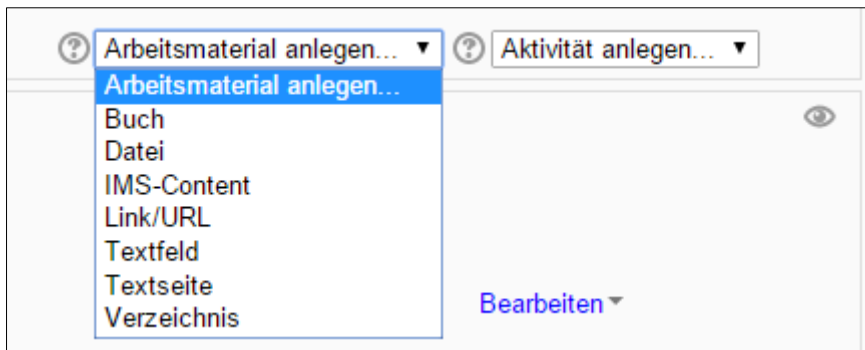


Abb. 1.8: Arbeitsmaterial anlegen

Auf der offiziellen Website von Moodle werden diese Arbeitsmaterialien und ihre Einsatzmöglichkeiten wie folgt beschrieben (s. Moodle, 2016a):

- *Buch* - Mehrseitiges Arbeitsmaterial in buchähnlichem Format
- *Datei* - ein Arbeitsmaterial, das in elektronischer Form vorliegt; das Dateiformat ist beliebig.
- *IMS-Content* - Lerninhalte, die als IMS-Content-Paket vorliegen
- *Link/URL* - Link auf eine (externe) Webseite
- *Textfeld* - Informationen, Anmerkungen, Überschriften, die als Text direkt auf der Kursseite angezeigt werden
- *Textseite* - ein Textdokument, das direkt in Moodle mit Hilfe des HTML-Editors erstellt werden kann
- *Verzeichnis* - ein ganzes Verzeichnis mit Dateien (und ggf. Unterverzeichnissen), das im Kurs zur Verfügung gestellt wird (Moodle, 2016a).

Moodle stellt auch für die Bearbeitung der Lernenden unterschiedliche Werkzeuge bzw. Lernaktivitäten zur Verfügung, die unter dem Bereich *Aktivität anlegen* (s. Abb. 1.9) ausgewählt und in den Kurs hinzugefügt werden können.

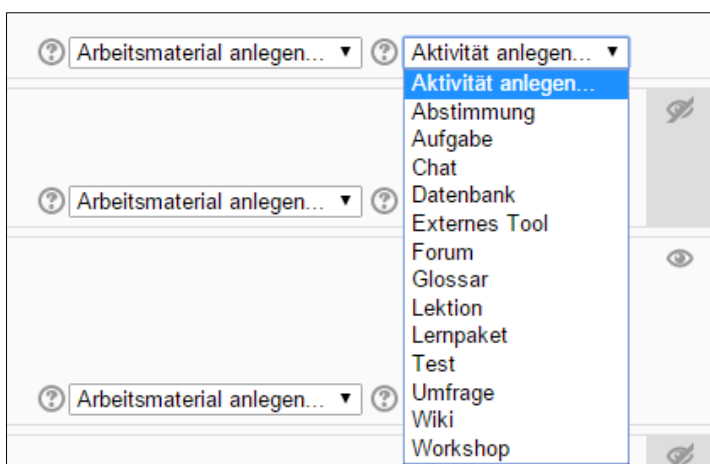


Abb. 1.9: Aktivität anlegen

Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Werkzeuge nach alphabetischer Reihenfolge kurz erläutert. Die Auswahl der Lernaktivitäten hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern analysiert die in der Lehrveranstaltung am öftesten verwendeten Tools.

- Abstimmung: Die Lehrkraft setzt die Lernaktivität Abstimmung ein, um ein Meinungsbild von Lernenden zu einem bestimmten Thema einzuholen, um organisatorische Entscheidungen zu treffen, um als Einstieg in die Auseinandersetzung zu einem bestimmten Thema zu nutzen, um Gruppenfindungsprozesse zu unterstützen (vgl. Höbarth, 2007; Hoeksema & Kuhn, 2011). Dabei gibt er eine Frage mit vordefinierten Antwortmöglichkeiten an (s. Abb. 1.10).

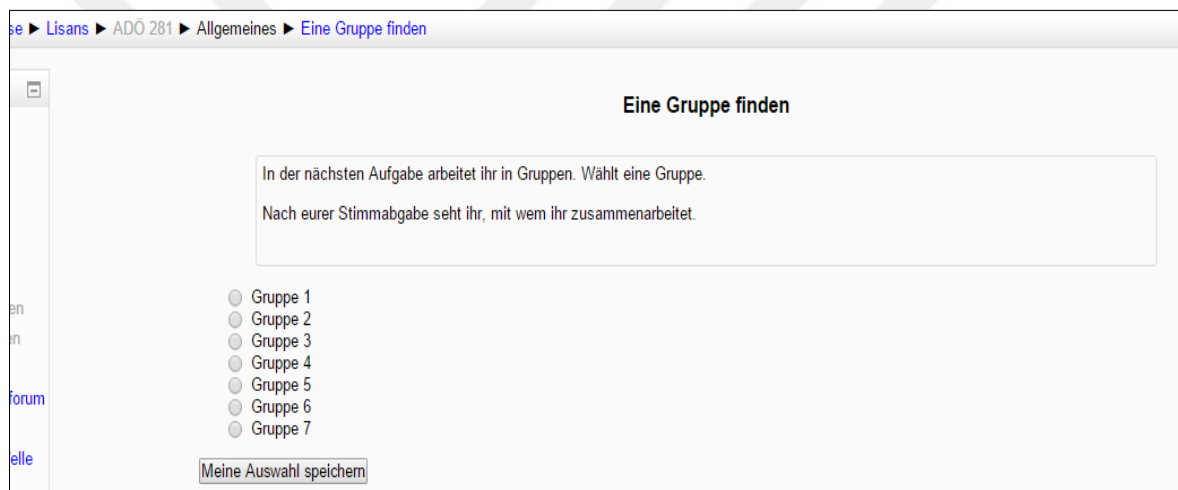


Abb. 1.10: Abstimmung

- Aufgabe: Der Unterrichtende erteilt Arbeitsaufträge, die die Lernenden online oder offline bearbeiten können. Die Lösung kann online als Texteingabe oder Dateiabgabe erfolgen (s. Abb. 1.11). Die Lehrperson gibt konstruktiv Feedback und bewertet die Lösungen.

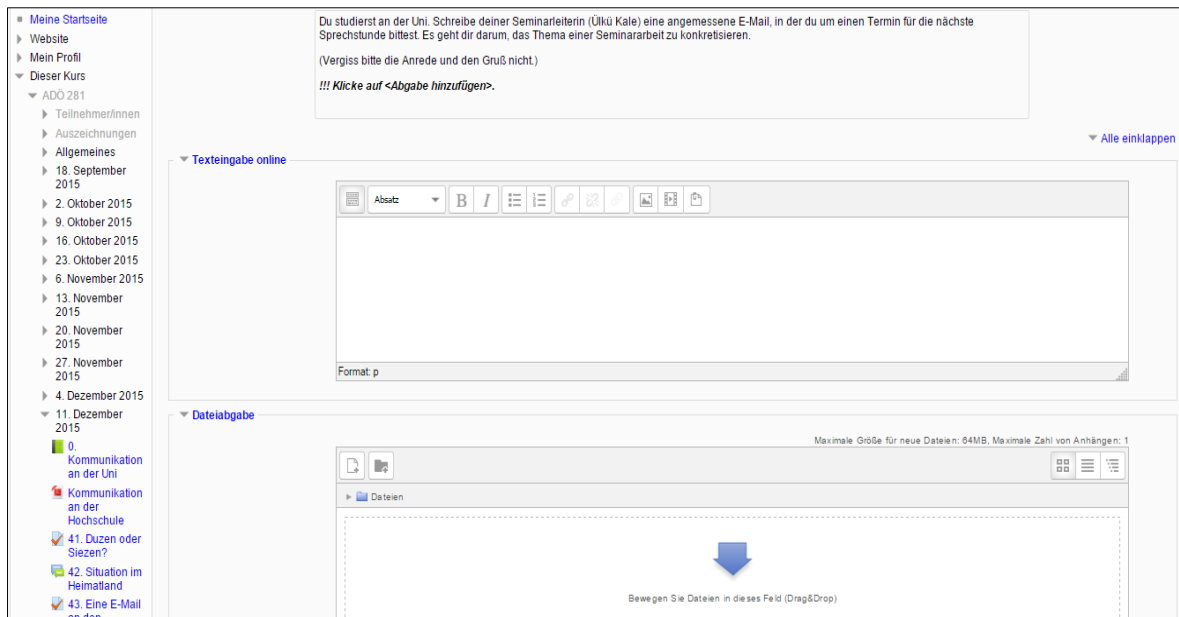


Abb. 1.11: Aufgabe

- Chat: Im Chat diskutieren kleine Gruppen aktuelle Lerninhalte und Aufgaben (s. Abb. 1.12). Die Chat-Funktion ist für den Einsatz in kleinen Gruppen konzipiert und kann eine einmalige Aktivität sein oder öfters wiederholt werden. Die Diskussion in einem Chatraum findet synchron statt und die Sitzungen können gespeichert und veröffentlicht werden. Im FSU kann der Chat mit Muttersprachlern die Motivation zur Kommunikation in der Fremdsprache erhöhen und auch die Kommunikation untereinander intensiviert werden. Darüber hinaus kann auch der interkulturelle Austausch gefördert werden. Die Chat-Sitzungen können aufgezeichnet und von der Lehrperson analysiert werden und Basis für eine Fehlerkorrektur oder weitere Aktivitäten im Unterricht sein.

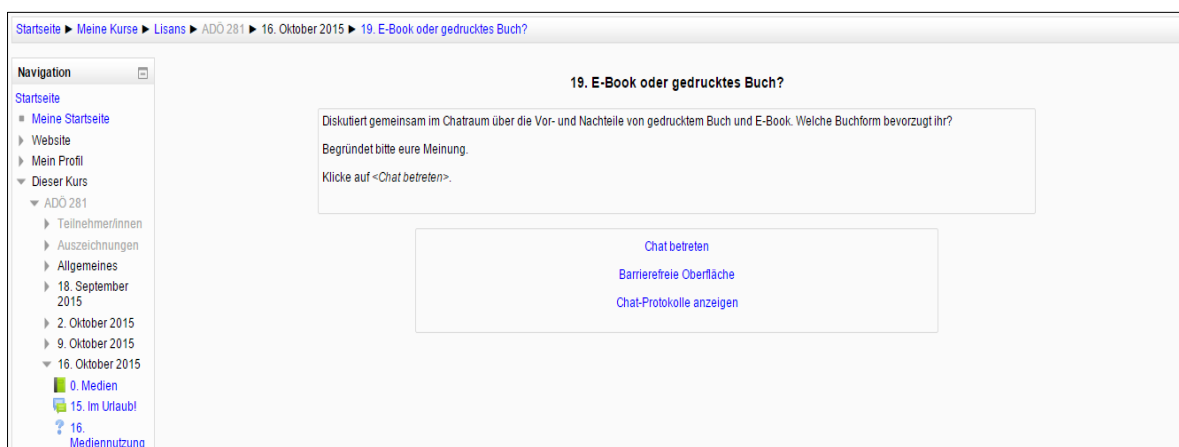


Abb. 1.12: Chat

- Datenbank: Eine Datenbank ist eine Sammlung von Informationen und Materialien, wie z.B. Texteinträge, Links, Audio- und Videodateien, Bilder, die für alle sichtbar sind (s. Abb. 1.13). In der Datenbank können Ergebnisse von einer Recherche zu einer Frage oder einem Thema veröffentlicht, Präsentationen der Gruppenarbeit veröffentlicht, eine Sammlung von Links, Bildern, Rezepten, Liedern usw. erstellt und gegenseitig kommentiert werden. Die Datenbank kann auch so eingestellt werden, dass Einträge zuerst geprüft werden müssen, bevor sie angezeigt werden. Außerdem ist es möglich, Kommentare zu den Einträgen zuzulassen.

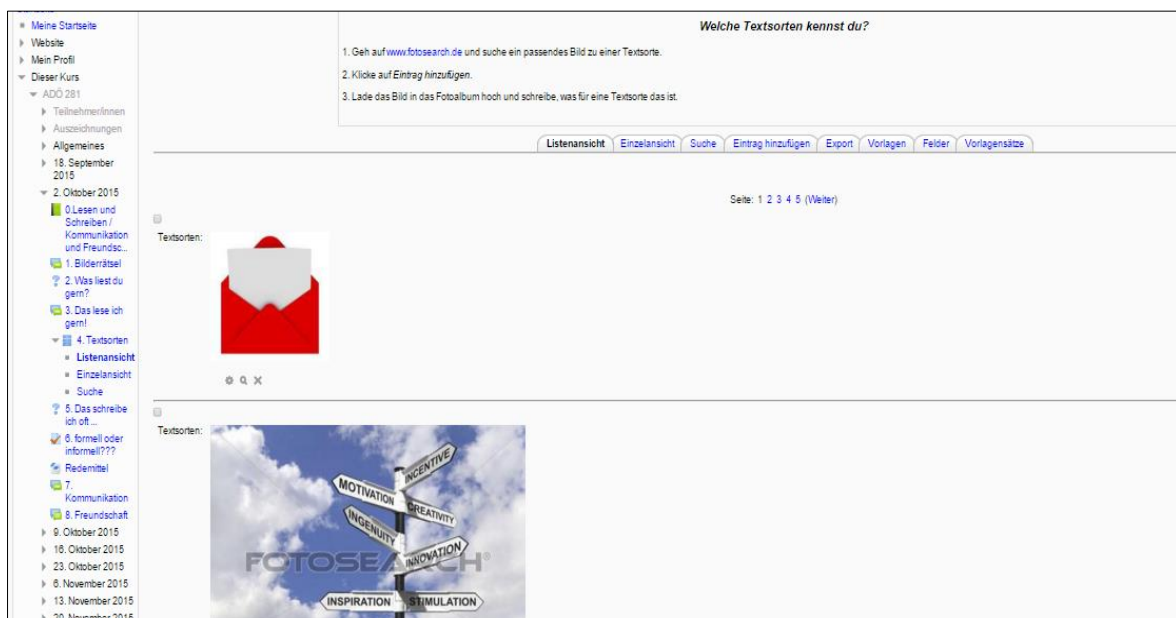


Abb. 1.13: Datenbank

- Forum: Das Forum bietet die Möglichkeit zur asynchronen schriftlichen Kommunikation zwischen dem Lehrenden und Lernenden und zwischen den Lernenden untereinander. In den Foren können beispielsweise über verschiedene Themen diskutiert, Informationen gesammelt und ausgetauscht, Fragen an die anderen gestellt und Fragen beantwortet und Rollen- und Kennenlernspiele durchgeführt werden (s. Abb. 1.14). Im FSU bieten Foren vor allem auch den eher schüchternen Lernenden die Möglichkeit, sich schriftlich in der Fremdsprache zu äußern und sich mit den anderen auszutauschen. Demnach kann ein hoher Motivationsgrad garantiert werden.

- Logdaten - Sicherung - Wiederherstellen - Abonnement - Ich möchte das Forum abonnieren - Abonnementliste	Das bin ich			3	Sena Öner Wed, 7. Oct 2015, 22:19
	Das Bin Ich			4	Sena Öner Wed, 7. Oct 2015, 22:17
	Das mag ich			2	Özgen Küçük Sat, 3. Oct 2015, 17:57
	Das bin ich			6	Ezubekir Ertaş Fri, 2. Oct 2015, 10:32
	Das bin ich			8	Murat Kaşar Fri, 2. Oct 2015, 10:23
	büşra			5	Serife Bozdoğan Fri, 2. Oct 2015, 10:23

Abb. 1.14: Forum

- Glossar: Ein Glossar ist ein Wörterbuch oder eine Art Enzyklopädie. Die Lernenden können gemeinsam Wörterlisten zu einem Thema erstellen, Begriffe beschreiben oder definieren, Bilddateien zu beschriebenen Wörtern hinzufügen, Informationen zu Schlagwörtern sammeln, gemeinsam eine Liste von häufig gestellten Fragen erstellen, sich die Einträge gegenseitig kommentieren und bewerten. Dabei können sie ihren Wortschatz erweitern (s. Abb. 1.15).

Alphabetisch
Nach Kategorie
Nach Datum
Nach Autorin

Sie können das Glossar über das Suchfeld und das Stichwortalphabet durchsuchen.

@ | A | Ä | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | Ö | P | Q | R | S | T | U | Ü | V | W | X | Y | Z | Alle

Seite: 1 2 3 4 (Weiter)

Alle

3

3er

In ganz Europa, doch am meisten in Österreich und in Deutschland fahren die Türken am liebsten einen 3er.
Mit dem 3er ist die Automarke BMW 3er Klasse gemeint.
Es gibt auch eine Klischee über die Türken, dass die gerne einen 3er fahren.

A

Akkurat

(Adj) genau, sorgfältig, sehr ordentlich.

Auto

Die Deutschen sind sehr gut auf die Herstellung Autos z.B.: BMW, Opel, Volkswagen, Porsche... (usw.)

B

Bier

Die Deutschen trinken in der Alltag gerne Bier, das ist also so zu sagen ihre Nationalgetränk.
In Festen oder Feiern wird dieses Getränk meist noch mehr getrunken als alle anderen.

Bierr

Ich finde Bier typisch deutsch. Weil Deutsche an Festtagen, täglich, mit Freunden immer Bier trinken. Deutsche Männer haben auch meistens einen Bier Bauch.

Abb. 1.15: Glossar

- HotPot-Test: Die Lehrperson kann einen HotPot-Test mit externer HotPotatoes-Software auf seinem PC erstellen und anschließend in Moodle hochladen. Die Lernenden bearbeiten bzw. lösen dann diese interaktiven Aufgaben und Übungen selbstständig. Mögliche Übungsformen sind beispielsweise das Kreuzworträtsel (s. Abb. 1.16), die Zuordnungsübung (s. Abb. 1.17), der Lückentext (s. Abb. 1.18), die Satzstellungsübung (s. Abb. 1.19) und die Multiple-Choice-Übung (s. Abb. 1.20).

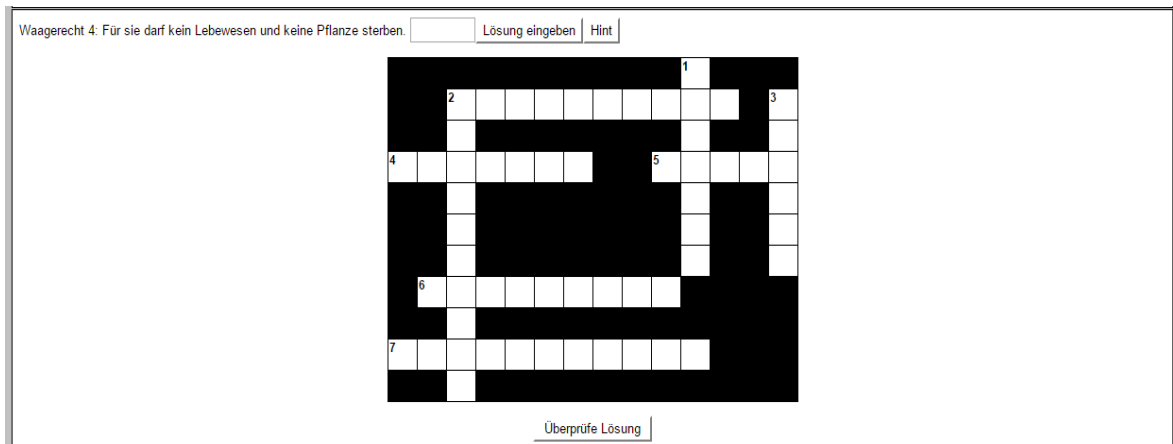


Abb. 1.16: HotPotatoes Kreuzworträtsel

Lehrende, die ihren Unterricht mit neuen Medien interessanter und abwechslungsreicher gestalten wollen, können die Software Hot Potatoes einsetzen, um webbasierte Self-Assessment-Tests für die Lernenden als Ergänzung zur Unterstützung des Lernprozesses zu erstellen.

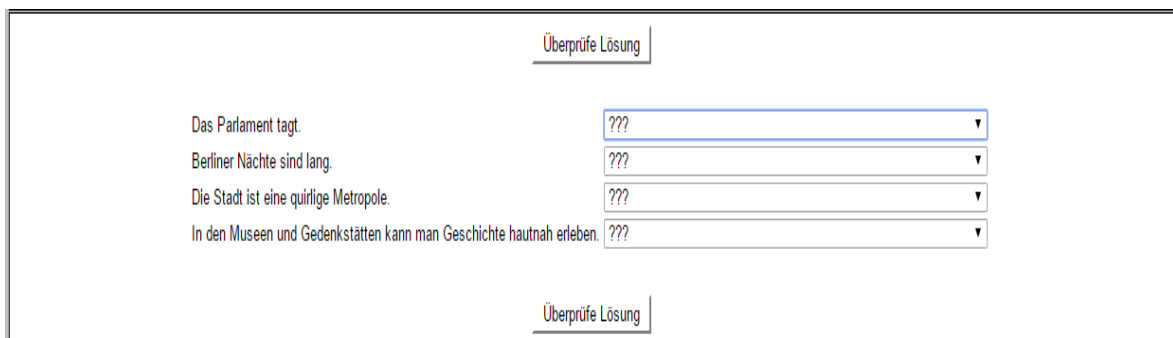


Abb. 1.17: HotPotatoes Zuordnungsübung

Hot Potatoes sind JavaScript basiert und funktionieren mit direktem Feedback, wobei die Lernenden die Ergebniskontrolle selbst durchführen können.

Die alte und neue [?] ist eine quirlige Metropole mit circa 3,5 Millionen Einwohnern. In Berlin kann man Kunst und [?] hautnah erleben. Dafür sorgen 175 Museen und Gedenkstätten mit circa 17 Millionen Besucherinnen und Besuchern jährlich.

Vor [?] war Berlin Symbol für die [?] Deutschlands. Die East Side Gallery erinnert daran.

Fünfundzwanzig Prozent der Menschen in Berlin haben einen [?] – eine große Herausforderung für die [?].

Der [?] ist der Sitz des deutschen Parlaments. Seit 1999 tagt der Deutsche [?] hier.

[Überprüfe Lösung](#) [Hint](#)

Abb. 1.18: HotPotatoes Lückentext

Der Lernprozess wird solche Übungsformen mehr angeregt als durch einfache Richtig-Falsch-Bewertungen und Strukturregeln allein.

[Überprüfe Lösung](#) [Undo](#) [Restart](#) [Hint](#)

eine quirlige ist Einwohnern. Die alte und neue Hauptstadt mit circa 3,5 Millionen Metropole

Abb. 1.19: HotPotatoes Satzstellungsübung

Die Lernenden haben das Gefühl, das eigene Lernen selbst zu bestimmen. Demnach geschieht das Lernen am Computer individualisiert.

Jojo
Quiz

Woher kommt Jojo?

A. ? Deutschland

B. ? Brasilien

C. ? Spanien

D. ? Italien

Abb. 1.20: HotPotatoes Multiple-Choice-Übung

Mit Hilfe der HotPot-Tests können die Lernenden ihren Wissensstand überprüfen und das Gelernte wiederholen. Die Lernenden können nach Eingabe ihrer Lösungen ein voreingestelltes und direktes Feedback erhalten. Um mit diesen Übungsformen arbeiten zu können, muss der Test zunächst über die Autorensoftware *Hot Potatoes* erstellt werden.

- Test: Die Lehrperson kann einen traditionellen Test mit verschiedenen Testfragetypen erstellen, den die Lernenden online bearbeiten. Sie bekommen nach der Abgabe ihrer Antworten Kommentare und Bewertung, die der Lehrende bei der Bearbeitung des Tests eingegeben hat. Die Lernenden können im Test beispielsweise Aufgaben zu einem Hörtext, einem Lesetext oder einem Video erfüllen und Testaufgaben zu der letzten Lektion oder zum letzten Thema erfüllen. Die Testergebnisse können bei wiederholten Versuchen protokolliert und ausgewertet werden (s. Abb. 1.21).

Abb. 1.21: Test

- Wiki: Ein Wiki ist der Wikipedia ähnlich. Die Lernenden können gemeinsam Texte produzieren (s. Abb. 1.22). Sie können beispielsweise gemeinsam einen Text (Geschichten, Märchen usw.) schreiben; zusammen oder in Kleingruppen Informationen sammeln und diese dann bearbeiten, sich gegenseitig korrigieren und ergänzen; Ideen zu einem Thema sammeln. Wikis ermöglichen das gemeinsame bzw. kooperative Arbeiten an Texten

und Konzepten in der Gruppe. Dabei wird die Schreibfertigkeit der Lernenden gefördert.

26. Touristisches Programm - Gruppe 1

Ihr seid am Wochenende in Berlin und könnt für einen Tag / für das ganze Wochenende ein spezielles Programm zusammenstellen. Ihr wollt möglichst viel sehen und erleben (Sehenswürdigkeiten, Kultur- und Freizeitprogramme, Spezialitäten etc.). Recherchiert im Internet (<http://www.berlin.de/>) und entscheidet gemeinsam, was unternommen werden soll.

Beschreibt in diesem Wiki gemeinsam (alle Gruppenmitglieder) eure Reise. Jeder soll dazu mindestens fünf Sätze schreiben.

Achtung: Es ist nicht erlaubt, den gesamten Text einfach aus dem Internet zu kopieren. Der Text soll kurz und aussagekräftig sein.

Klicke auf <Bearbeiten> und schreibe deinen Text. Erst wenn du deinen Text abspeicherst, kann das nächste Gruppenmitglied weiterschreiben !!!!

Anzeigen Bearbeiten Kommentare Verlauf Spezialseiten Dateien

Druckversion

Touristisches Programm - Gruppe 1

Berlin ist die Hauptstadt von der Bundesrepublik Deutschland. Sie hat rund um die 3,5 Millionen Einwohner. Wenn wir das Wort Berlin hören, denken wir direkt an Berliner. Wir lieben Berliner so sehr, dass wir uns direkt dann auf die Suche nach einem Geschäft machen würden. Als nächstes würden wir die Berliner Mauer betrachten. Die Berliner Mauer war eine mehr als 28 Jahre lange Grenzbefestigungssystem der Deutschen Demokratischen Republik. Deshalb hat es eine historische Bedeutung für uns, die wir für sehr wichtig finden.

Es ist empfehlenswert in Berlin das Schloss Charlottenburg zu besuchen, denn das Schloss wurde im Jahre 1697 von Simon Godeau als französischer Barockgarten angelegt. Den zoologischen Garten darf man auch nicht vergessen zu besuchen, da er der artenreichste Zoo auf der Welt ist. In der Stadt ist eine gigantische Moschee, die den Namen "Sehittik Moschee" trägt. Sie wurde durch den Architekt Hilmi Senalp entworfen. Die Eröffnung hat im Jahre 2005 stattgefunden.

Ich empfehle auch noch eine Schifftour in Berlin, denn die Stadt hat zwei große Flüsse (Spree und Havel). Spree z.B. durchfließt in Bögen die Berliner Innenstadt. Südlich von ihr verläuft der Landverkehrskanal. Schifftouren durch die Innenstadt folgen deshalb alle der gleichen Route über Spree und Landverkehrskanal. Nur die Länge und Dauer der Touren ändern sich manchmal und das hängt vom Start und Zielpunkt ab.

Zum Schluss empfehle ich in Berlin das Fernsehturm am Alexanderplatz zu besuchen, denn es ist das höchste Bauwerk in Deutschland. Der Fernsehturm wird auch Telespargel genannt. Die Höhe des Turms ist 365 Meter. Das Brandenburger Tor wird in Berlin als Wahrzeichen symbolisiert. Das Brandenburger Tor bildet den westlichen Schlusspunkt einer der berühmtesten Straßen Unter den Linden.

Abb. 1.22: Wiki

Weitere Zusatzmodule, die von der Moodle-Community entwickelt werden, können bei Bedarf über Plugins von der Webseite <http://moodle.org> installiert und genutzt werden. Dabei handelt es sich um zusätzliche Funktionen, die nicht offiziell in Moodle als Hauptfunktion integriert wurden.

Höbarth (2007) stellt dar, wie sich die Einsatzmöglichkeiten der einzelnen Lernaktivitäten aus funktionaler Sicht zusammenfassen:

- Informationsvermittlung,
- Kommunikation,
- Kooperation und Kollaboration,
- Prüfung,
- Selbstreflexion,
- Aufsicht und Evaluierung,
- Feedback (S. 64).

Die einzelnen Lernaktivitäten haben verschiedene pädagogische Funktionen, die in der folgenden Abbildung (s. Abb. 1.23) gezeigt werden.

Lernaktivität	Information	Kommunikation	Kooperation / Kollaboration	Prüfung	Selbstreflexion	Aufsicht und Evaluierung	Feedback
Abstimmung	✓		✓			✓	✓
Arbeitsmaterialien	✓						
Aufgabe				✓			✓
Befragung					✓	✓	✓
Buch	✓						
Chat		✓	✓				✓
Dialog	✓	✓	✓				✓
Forum	✓	✓	✓				✓
Glossar	✓	✓			✓		✓
Hot-Pot-Test				✓	✓		✓
Journal	✓	✓	✓		✓		✓
Lektion	✓			✓	✓		
Lernpaket	✓						
Test				✓			✓
Umfrage					✓	✓	✓
Wiki	✓	✓	✓		✓		✓
Workshop				✓	✓		✓

Abb. 1.23: Pädagogische Funktionen der Lernaktivitäten im Überblick (vgl. Hilgenstock & Jirmann, 2005, S. 38 in: Höbarth, 2007, S. 63)

Die Auseinandersetzung mit diesen Lernaktivitäten unterstützt im virtuellen Fremdsprachenlernen die wichtigsten lernpsychologischen Faktoren Kognition, Kommunikation und Kollaboration (vgl. Schulmeister, 2005). Demnach lässt sich sagen, dass ein sinnvoller Einsatz von Moodle im FSU lohnenswert sein kann.

2. FORSCHUNGSSTAND

Nach der Literaturrecherche stellt es sich heraus, dass der Einsatz digitaler Medien im FSU als Thema in verschiedenen Ländern durch mehrere Personen in verschiedenen Ansichten bearbeitet wird. Im weiteren Verlauf dieser wissenschaftlichen Arbeit sollen einige dieser Forschungen kurz dargestellt werden. Zunächst werden Forschungen aus dem Ausland und danach aus der Türkei vorgestellt und kurz zusammengefasst.

2.1. Forschungen zum Thema aus dem Ausland

In Österreich hat Strasser im Jahre 2010 eine Dissertation mit dem Titel *„Die Moodle-Cyberschool im Fremdsprachenunterricht - Blended Learning als didaktisch-innovativer Ansatz im Italienischunterricht oder pädagogische Eintagsfliege?“* geschrieben. Strasser hat sich in seiner Dissertation mit der Vorteilhaftigkeit und der Effizienz von Blended Learning im fremdsprachlichen Italienischunterricht befasst. Die Arbeit gibt einen Einblick in den praktisch und theoretisch möglichen Einsatz von Moodle im fremdsprachendidaktischen Kontext und versucht aufzuzeigen, dass nicht die technische Versiertheit, sondern die Didaktisierungskompetenz der Lehrkraft für den erfolgreichen Einsatz von Moodle im Vordergrund steht. Es wurde im Frühling 2010 an einer Wiener Schule (Gymnasium / Realgymnasium) eine Online-Fragebogenerhebung über Moodle bei 48 SchülerInnen der 5.-8. Klassen durchgeführt. Die Grundintention des Fragebogens bestand darin, einen teilweise sehr detaillierten Überblick über die Rezeption der Moodle-Cyberschool im Italienischunterricht einer bestimmten Lehrperson zu erhalten (vgl. Strasser, 2010, S. 189). Die Ergebnisse zeigten, dass Moodle im Allgemeinen positiv von den Schülern, z.B. hinsichtlich der Kompetenzschulung und der Effektivität der Moodle-Übungen, aufgenommen wurde. Zusätzlich wurden in dieser Arbeit einige Vorschläge zur methodischen Konzipierung von Blended Learning-Szenarien praktisch angewandt und reflektiert. Strasser betont, dass Blended Learning Lehrpersonen hilft, gut bewährte Unterrichtskonzepte mit konstruktivistischen E-Learning-Sequenzen zu verbinden und Moodle somit als unterstützendes Werkzeug fungiert (vgl. Strasser, 2010, S. 200).

Eine weitere Untersuchung zum Blended Learning im FSU wurde mit dem Titel „*Blended Learning im Fremdsprachenunterricht – Konzeption und Evaluation eines Modells*“ von Launer im Jahre 2008 durchgeführt. Launer befasste sich in ihrer Dissertation mit der Analyse der digitalen Medien hinsichtlich ihres didaktischen Mehrwerts im Fremdsprachenunterricht. Aus dieser Analyse entsteht ein Blended Learning-Konzept, das empirisch untersucht und evaluiert wird. Ziel der Untersuchung ist es, den Einfluss der multimedial gestützten Selbstlernphasen auf das Fertigkeitstraining mit qualitativen und quantitativen Methoden zu untersuchen und zu überprüfen, welchen Mehrwert der gezielte Einsatz von digitalen Medien für das Fremdsprachenlernen hat. Diesbezüglich setzt Launer das Blended-Learning-Modell in einen Sprachkurs für fortgeschrittene Lerner, die später an einer deutschen Universität studieren möchten, auf dem Niveau B2 um. Als Untersuchungsinstrumente erhielten die Kursteilnehmer insgesamt drei standardisierte Fragebögen: Mit dem Fragebogen im Rahmen des Vortests (Fragebogen 1) sollten die jeweiligen Lernerdispositionen festgestellt werden, der Fragebogen im Nachtest (Fragebogen 2) wurde zur Kursevaluation eingesetzt und mithilfe eines weiteren Fragebogens, der ein paar Wochen nach Kursabschluss an die Kursteilnehmer der Experimentgruppe verteilt wurde, sollte herausgefunden werden, welche Strategien die Lerner eingesetzt haben und ob es einen Zusammenhang zwischen den Strategien und den Lernerergebnissen gibt (Fragebogen 3) (vgl. Launer, 2008, S. 127). Als weitere Datenerhebungsinstrumente wurden Kursevaluationsbögen für Lehrkräfte und Sprachstandsmessungen zum Wortschatz, zur Grammatik und zum Sprechhandeln durchgeführt. Die Ergebnisse der Wortschatztests und Grammatiktests ergaben, dass die Lerner im reinen Präsenzunterricht den Wortschatz und die Grammatik besser gelernt und behalten haben als die Lerner in der Blended Learning-Gruppe. Eine Schwierigkeit der Lerner der Experimentgruppe lag in der Steuerung der Aufmerksamkeit. Die Aufmerksamkeit der Lerner der Präsenzgruppe wurde durch den Lehrer und die gemeinsamen Aktivitäten stärker gesteuert, so dass diese genau wussten, was sie lernen sollten. Die Begründung lag darin, dass durch fehlende kognitiver und metakognitiver Kompetenz die Individualisierung des Lernprozesses nicht zustande kommen kann. Launer betont, dass diese Kompetenzen wichtige Faktoren für die effektive Nutzung der Selbstlernphasen und den Lernerfolg darstellen (vgl. Launer, 2008, S.

211). Dennoch verbesserte sich bei einigen Lernern, die außerhalb des Unterrichts wenige Möglichkeiten zum Sprechen hatten, die Sprechfertigkeit durch das Übungsangebot zum Sprechhandeln im Lernprogramm. Die Lerner waren aber der Meinung, dass diese Fertigkeit beim BL zu kurz komme. Diesbezüglich betont Launer, dass es in den Präsenzphasen besonders wichtig, einen Schwerpunkt auf mündliche Interaktionen zu legen und allen Lernern viele Gelegenheiten zum Sprechen zu bieten. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass auch erwachsene Lerner, die bereits an einer Hochschule studieren oder es vorhaben und somit selbstständiges Lernen gewohnt sein sollten, Schwierigkeiten haben, den selbstständigen Fremdsprachenlernprozess effizient zu gestalten (vgl. Launer, 2008, S. 216). Demnach betont Launer, dass Lehrende eines Blended Learning-Modells die Defizite bei den Lernern erkennen und ihnen bei deren Bewältigung helfen sollen.

Des Weiteren wurde in Deutschland von Göttlicher im Jahre 2008 eine schriftliche Hausarbeit mit dem Titel *„Die Arbeit mit der Moodle-Plattform in einer 10. Klasse – Möglichkeiten und Grenzen“* im Rahmen ‚Englisch als Fremdsprache‘ geschrieben. Die Arbeit mit Moodle wurde aus Schülersicht evaluiert. Der Großteil der Schüler fand die Arbeit mit der Plattform durchaus motivierend und abwechslungsreich. Die meisten Moodle-Aktivitäten wurden hinsichtlich des Fremdsprachenlernens hilfreich empfunden. Auch fanden sie es fördernd, Kontakt zur Lehrkraft auch außerhalb des Unterrichts aufnehmen zu können. Der Großteil der Klasse würde die Arbeit mit Moodle gern fortsetzen und wäre bereit, in anderen Unterrichtsfächern mit dem System zu arbeiten (vgl. Göttlicher, 2008, S. 24). Der Forscher macht darauf aufmerksam, dass sich die Rolle der Lehrperson in hybriden Lernarrangements verändern und sie die Funktion eines Mentors übernehmen wird, und betont, dass aber keine Lernplattform in der Lage sein wird, ein so nuanciertes Feedback zu geben, wie eine reale Person dazu in der Lage ist. Im Anschluss seiner Arbeit, plädiert Göttlicher auch für die Vermittlung von Lerninhalten durch die Verknüpfung von Präsenzphasen und Online-Phasen.

An der Universität Wien wurde im Jahre 2013 von Lieber eine Diplomarbeit mit dem Titel *„Die Vermittlung des Deutschen für den Beruf anhand des E-Learnings“* geschrieben. Das Ziel dieser Diplomarbeit beschäftigte sich damit, wie man das Deutsche für den Beruf mittels zweier E-Learning-Plattformen vermitteln kann. Die

Forscherin versuchte herauszustellen, ob die Lernenden das Deutsche, das sie mit Hilfe der beiden E-Learning-Plattformen lernen, auch in ihrem Berufsleben anwenden können. Für die Untersuchung wurde ein Kriterienkatalog und ein Fragebogen – letzterer für eine der beiden Plattformen – zur Evaluierung herangezogen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die beiden Plattformen eher für Blended Learning als für das Selbststudium geeignet sind, da es bei solchen Plattformen weder Kommunikationswerkzeuge noch TutorInnen gibt, die die Lernenden beim Bearbeiten ihrer Aufgaben unterstützen. Die Forscherin betont, dass beim Blended Learning die reale Lehrperson als Tutor fungieren und die Lernenden bei ihrem Lernprozess unterstützen könnte (vgl. Lieber, 2013, S. 128). Des Weiteren erwähnt sie, dass allein mit dem Training auf der E-Learning-Plattform die vier Fertigkeiten zu wenig berücksichtigt werden und betont, dass diese Mängel im Präsenzunterricht ausgeglichen werden können. In Anlehnung an ihre Untersuchungsergebnisse plädierte Lieber für die Kombination von Präsenzunterricht mit Online-Phasen, damit ein effektiver Sprachunterricht stattfinden kann.

2.2. Forschungen zum Thema aus der Türkei

Seit einigen Jahren rücken auch Untersuchungen, die das Thema Blended Learning im FSU zum Schwerpunkt haben, in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses.

In Bezug auf den Einsatz einer Lernplattform im Bereich Deutsch als Fremdsprache hat Ünal (2013) einen wissenschaftlichen Beitrag mit dem Titel *„Studierendenbefragung zum Einsatz der Lernplattform Moodle zur Schreibförderung im DaF-Studium“* verfasst. In diesem Beitrag beschreibt sie das Lernerprofil der Lernenden, welche im ersten und im zweiten Studienjahr (2010/2011) an der Hacettepe Universität an der Abteilung für Deutschlehrrausbildung studieren und an einer Lehrveranstaltung zum Thema Leseverstehen teilgenommen haben. Diesbezüglich betont Ünal, dass die Studierenden durch den Einsatz der Moodle-Plattform im Unterricht die allerersten Erfahrungen zum Blended Learning im DaF-Studium machen (vgl. Ünal, 2013, S. 25). Demzufolge wurden im ersten Halbjahr die Seminarinhalte nach dem traditionellen Konzept bearbeitet, während im zweiten Halbjahr den Studierenden die Möglichkeit angeboten wurde, die Moodle-Plattform anzuwenden. Demnach

wurde eine Befragung zum Thema „*Einsatz der Lernplattform Moodle zur Schreibförderung im DaF-Studium*“ in Form eines Fragebogens am Ende des Studienjahrs 2010/2011 durchgeführt (vgl. Ünal, 2013, S. 33). Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigten, dass die interaktive Arbeit mit einer Lernplattform zur Förderung der Schreibfertigkeit eher positiv aufgenommen und beurteilt wurde. Somit befürwortet Ünal den Einsatz webbasierter Lehrangebote beim Fremdsprachenlernen und betont, dass eine effiziente Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung notwendig ist, um das vielfältige Potential des Blended Learning adäquat auszunutzen.

Acar (2014) hat eine Magisterarbeit mit dem Titel „*Blended English Course with Moodle*“ geschrieben. Es ist zu betonen, dass sich diese wissenschaftliche Arbeit auf das Fachgebiet Englisch als Fremdsprache bezieht. Acar betont in ihrer Arbeit die Bedeutung des Einsatzes digitaler Medien im Lernbereich und in der Fremdsprachenvermittlung. Sie beschreibt den hohen Stellenwert der Lernplattform Moodle beim Fremdsprachenlernen. Demnach betont sie, dass Moodle, dadurch dass sie viele Möglichkeiten zur Förderung der Sprachkenntnisse der Lernenden bietet, eine sinnvolle Ergänzung zum traditionellen Englischunterricht ist. Diesbezüglich hat sie ein Unterrichtsfach an einem Gymnasium in Lüleburgaz konzipiert, um festzustellen, was die SchülerInnen vom Einsatz der Moodle-Plattform im Englischunterricht halten und wie sich das auf ihren Lernerfolg auswirkt. Der Unterricht wurde 15 Wochen lang durchgeführt und die SchülerInnen wurden auf die Experiment- und Kontrollgruppen verteilt. Die Experimentgruppe wurde in einem Blended Learning-Konzept mit Moodle und die Kontrollgruppe im traditionellen Unterrichtskonzept unterrichtet. Nach diesem 15-wöchigen Unterricht wurden mit den SchülerInnen eine Befragung und ein Interview gemacht. Es wurde festgestellt, dass der Einsatz der Moodle-Plattform im Englischunterricht die Motivation beim Fremdsprachenlernen und das Interesse der Lernenden an der englischen Sprache steigerte. Durch die Ergebnisse der ersten und der zweiten Zwischenprüfung erkannte man auch den erhöhten Lernerfolg der Experimentgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe. In Anlehnung an ihre Untersuchungsergebnisse befürwortet Acar den Einsatz der Lernplattform Moodle im Unterricht für eine effektive Fremdsprachenvermittlung.

Eine weitere Befürwortung der Fremdsprachenvermittlung durch den Einsatz einer Lernplattform im Rahmen der Fremdsprache Deutsch wurde im Jahre 2009 von Arslan in ihrer Dissertation mit dem Titel „*Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Web Destekli Öğrenme Modeli Moodle’ın Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Etkisi – Yazma Becerisi Bağlamında Görgül bir Çalışma*” ausgesprochen. In ihrer Dissertation analysiert Arslan den Einfluss des webgestützten Lernens mit der Moodle-Plattform auf Lernprozesse, insbesondere auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit der Studierenden an der Mersin Universität in einem Intensivdeutschkurs des Instituts für Übersetzen und Dolmetschen. Diesbezüglich konzipierte Arslan ein Blended Learning-Modell, wonach die Untersuchungsgruppe ein Studienjahr lang unterrichtet wurde. Da die Untersuchung größtenteils auf die Förderung der Schreibfertigkeit erzielte, wurden Lernaktivitäten in Moodle eingesetzt, die der Schreibförderung dienen. Neben dem Schreibtraining spielte in dieser Untersuchung auch die Förderung der Selbstlernkompetenz beim Fremdspracherwerb eine wichtige Rolle. Anhand von diversen Datenerhebungsinstrumenten gewonnenen Ergebnisse lässt sich feststellen, dass das Blended Learning-Modell eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg bezüglich der Förderung der Schreibfertigkeit aufweist und durch die Integration webbasierter Lehrangebote in den Fremdspracherwerbsprozess sich die Motivation der Lernenden steigert. Außerdem betont Arslan, dass aufgrund der zeitlichen und räumlichen Flexibilität in der virtuellen Lernumgebung die Selbststeuerung beim Lernen gefördert wird. Zusammenfassend plädiert Arslan für die Förderung des Fremdspracherwerbsprozess durch den zielgerichteten und zielbewussten Einsatz digitaler Medien.

An der Çukurova Universität wurde im Jahre 2011 von Özkan eine Magisterarbeit bezüglich des Einsatzes einer virtuellen Lernplattform im FSU geschrieben. Der Titel der Magisterarbeit lautet „*Effects Of Social Constructivist Virtual Learning Environmenst On Speaking Skills From The Perspective Of University Students*“. In dieser Arbeit betont Özkan die Bedeutung der produktiven Fertigkeit Sprechen beim Lernen des Englischen als Fremdsprache und bemängelt die zu gering entwickelte Sprechfertigkeit der Studierenden. Anlehnend an dieses Defizit zielt Özkan in seiner Magisterarbeit auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch den Einsatz webbasierter Lehr- und Lernmaterialien. Seine Untersuchungsgruppe

bestand aus 51 Studierenden unterschiedlicher Studiengänge, die am Pflichtfach Englisch teilgenommen haben. Der Englischunterricht umfasste wöchentlich drei Unterrichtseinheiten. Die ersten zwei Unterrichtseinheiten wurden in der traditionellen Präsenzphase und die letzte in der Online-Phase mit der Lernplattform Moodle durchgeführt. Um den Einfluss der virtuellen Lernplattform auf die Sprechfertigkeit zu ermitteln, wurden in der Studie zwei Fragebögen und es wurde mit 15 Studierenden ein Interview durchgeführt. Bezüglich der Meinungen von Studierenden zeigten die Ergebnisse dieser Untersuchung, dass sich der Einsatz einer Lernplattform im FSU nicht nur auf die Sprechfertigkeit, sondern auch auf die anderen Fertigkeiten positiv auswirkt. Diesbezüglich betont er, dass der Einsatz von Online-Aufgaben auf einer Lernplattform von Vorteil ist, um den Präsenzunterricht zu ergänzen bzw. teilweise ersetzen zu können. In Anlehnung an seine Untersuchungsergebnisse befürwortet Özkan den Moodle-Einsatz im FSU und betont seinen positiven Effekt auf die sprachlichen Fertigkeiten.

Des Weiteren wurde von Erdem im Jahre 2012 eine Dissertation mit dem Titel „*Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme Ve Konuşma Becerilerine Etkisi*“ geschrieben. Das Ziel dieser Arbeit war es, den Einfluss von Blended Learning auf die rezeptive Fertigkeit *Hören* und die produktive Fertigkeit *Sprechen* zu untersuchen. Die Untersuchung wurde im Schuljahr 2011/2012 an einer privaten Grundschule mit den Schülern aus den Klassen 4-B und 4-E durchgeführt. Mit einem dieser Klassen wurde im Türkischunterricht zur Förderung der Fertigkeiten Hören und Sprechen die Präsenzphasen mit Onlinephasen kombiniert, sog. Blended Learning, während in der anderen Klasse ein traditioneller Unterricht durchgeführt wurde. Zur Ermittlung ihres Ziels nutzt die Forscherin eine Vor- und Nachuntersuchung in Form eines Tests, Selbsteinschätzungsbogen für die Schüler, Reflexionsbogen für die Lehrperson und ihre eigenen Unterrichtsbeobachtungen. Die Ergebnisse ergaben, dass der in hybriden Lernarrangements durchgeführter Türkischunterricht einen positiven Einfluss auf das Hörverstehen und auf die Sprechfertigkeit der Schüler hatte. Somit befürwortet Erdem ebenfalls den Einsatz neuer Technologien für einen effektiven Sprachunterricht.

Eine weitere Untersuchung zum Einsatz digitaler Medien in den Lernprozess wurde von Özerol im Rahmen ihrer Masterarbeit durchgeführt. Sie trägt den Titel *„Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi Ve Almanca Sözcük Öğrenmeye Etkisi“* und wurde im Jahre 2013 an der Universität Dicle anerkannt. In dieser Arbeit versucht die Forscherin zu ermitteln, ob der computer- bzw. webgestützte DaF-Unterricht einen Einfluss auf den Wortschatzerwerb hat. Ihre Untersuchung führte sie im Schuljahr 2010/2011 mit 30 Schülern und Schülerinnen der vierten Klasse einer privaten Grundschule in Diyarbakır und teilte sie in eine Experimentgruppe und Kontrollgruppe ein. Die 15 Schüler der Experimentgruppe wurden mit der computergestützten Methode und die anderen 15 Schüler der Kontrollgruppe mit der traditionellen Methode unterrichtet. Um den Lernerfolg der beiden Gruppen zu messen und zu vergleichen, wurden in der Vor- und Nachuntersuchung Leistungsmessungstests durchgeführt und anschließend analysiert. Die Befunde zeigten einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen. Im Gegensatz zur Kontrollgruppe erzielte die Experimentgruppe durch den computergestützten FSU einen höheren Erfolg hinsichtlich des Wortschatzerwerbs. Im Anschluss ihrer Arbeit plädiert auch Özerol für einen computergestützten FSU.

2.3. Zusammenfassung und Folgerungen des Forschungsstandes

Die durchgeführten Untersuchungen und deren Ergebnisse zeigen, dass die Begleitung des Unterrichts mit einer Lernplattform einen positiven Einfluss auf die sprachliche Bildung der Lernenden hat. Demnach weist die Mehrzahl der an den Untersuchungen teilgenommenen Probanden einen Erfolg bezüglich der Fertigkeitsförderung auf.

Aus der Gesamtbetrachtung der vorliegenden Forschungen erkennt man allerdings, dass ein Bedarf an eine effiziente Unterrichtsplanung zum Blended Learning im FSU besteht, um die Prozesse, die darin stattfinden, genauer zu verstehen. Demnach ist es von besonderer Relevanz, vor allem für die Online-Phasen Unterrichtsmaterialien zu erstellen und effiziente Unterrichtsgestaltung zu machen, so dass sie interessierten Fremdsprachenlehrern als Beispiel dienen und ihnen beim Erstellen und Einsetzen eigener Online-Sequenzen behilflich werden.

3. METHODISCHES VORGEHEN

3.1. Methodische Vorgehensweise

Im Folgenden wird der Fokus auf das methodische Vorgehen der Arbeit gerichtet. An dieser Stelle ist es sinnvoll, das Plädoyer der Arbeit nochmals zu betonen. Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist es, durch den Einsatz der freien Lernplattform Moodle in den Deutschlernprozess, einen Fortschritt der sprachlichen Bildung von Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Universität Hacettepe zu erzielen. Die Untersuchung verlief im Rahmen einer Fallstudie. Zur Untersuchung und Beantwortung der Forschungsfragen (s. Kapitel 1.3. und 1.3.1.) wurde bei der Datenerhebung die Mix-Methods-Untersuchung benutzt, um zu einem umfassenderen Ergebnis zu gelangen. Diese Kombination von qualitativen und quantitativen Daten ermöglichte einen besseren Einblick auf den Forschungsgegenstand und der Einsatz dieser Datenerhebungsinstrumente gewährleistete auch somit eine höhere Validität der Ergebnisse.

Diesbezüglich wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten durch eine Befragung, die am letzten Seminartag in Form eines Fragebogens durchgeführt wurde, erhoben. Der Fragebogen gliederte sich in vier Teile. Im ersten Teil des Fragebogens wurden allgemeine, soziodemografische Informationen zur Lernerbiographie erhoben. Dabei sollte herausgefunden werden, wie lange sie wöchentlich das Internet nutzen, um Deutsch zu lernen und welche sprachlichen Fertigkeiten ihrer Meinung nach die Lernplattform Moodle am meisten unterstützt. Der zweite Teil des Fragebogens wurde aus der Dissertation von Aylin Acar (2014) adaptiert und eingesetzt, um Bewertungen der Studierenden hinsichtlich der Lernplattform Moodle einholen zu können. Diese Bewertungen der Studierenden stellten die quantitativen Daten der Untersuchung dar. Die qualitative Analyse des dritten und des vierten Teils dieser Befragung ermöglichte einen besseren Einblick in die Meinungen von Studierenden zum Lernen mit Moodle bezüglich der Förderung der Handlungskompetenzen und dessen Vor- und Nachteile bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Des Weiteren wurden weitere qualitative Daten der Untersuchung durch die Durchführung des wöchentlichen Evaluationsbogens mit offenen Fragestellungen

erhoben. Damit sollten die Meinungen und Gedanken der Studierenden über den Einsatz der Lernplattform Moodle beim Sprachlernprozess herausgestellt werden.

Die Lernplattform Moodle wurde im Wochenmodus eingesetzt und erstreckte sich über eine Zeitspanne von zehn Wochen. Für die Lehrveranstaltung *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* wurde ein BL-Modell konzipiert und umfasste pro Woche im Durchschnitt eine Zeitstunde (1x60 Min.) Präsenzunterricht und eine Doppelstunde (2x40 Min.) Online-Lernen. Die Zeit für die wöchentlichen Präsenz- und Onlinephasen variierte sich je nach Umfang des angebotenen Lehr- und Lernmaterials.

Das folgende Schema liefert einen Überblick über den Untersuchungsablauf:

Tabelle 3.1.: Untersuchungsablauf

<i>Woche</i>	<i>Beschreibung</i>
1.	- Vorstellung der Lernplattform Moodle - Registrierung der Studierenden in der Moodle-Lernplattform: Erste Schritte auf der Lernplattform
2.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Lesen und Schreiben / Kommunikation und Freundschaft
3.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Kontakte pflegen
4.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Medien
5.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Städte
6.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Beziehungen
7.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Ernährung
8.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Rund ums Studium
9.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Studieren in Deutschland
10.	- Einsatz der Lernplattform Moodle in den Online-Phasen - Durchführung des Evaluationsbogens: Kommunikation an der Universität
11.	- Durchführung des Fragebogens zur Ermittlung von qualitativen und quantitativen Daten

Die Studierenden sollten sich in den wöchentlichen Präsenz- und Onlinephasen mit verschiedenen Themenbereichen auseinandersetzen (siehe Tabelle 3.1) und sämtliche Aufgaben bewältigen, um die Lernziele der jeweiligen Unterrichtseinheit zu erreichen. Es wurden für die Unterrichtseinheiten des Blended-Learning-Kurses Unterrichtsfeinplanungen in Form einer Lehrskizze erstellt (siehe Anhang 4). Außerdem wurde wöchentlich nach den Onlinephasen ein Evaluationsbogen

eingesetzt (siehe Anhang 3), um die Beurteilung der Studierenden über den Einsatz der Lernplattform Moodle beim Sprachlernprozess herauszustellen. Die detaillierte Erläuterung zum Evaluationsbogen ist im Kapitel 3.5.2. zu finden.

3.2. Untersuchungsgruppe

Die Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde im ersten Halbjahr des Studienjahres 2015-2016 im Rahmen des Pflichtstudienfaches *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* mit 28 Studierenden der Deutschlehrausbildung der Universität Hacettepe durchgeführt. Die Studierenden befanden sich im dritten Semester ihres Studiums. Innerhalb dieser 28 Studierenden befanden sich 19 Frauen und 9 Männer. Diese Gruppe erwies sich für die Untersuchung als geeignet, weil sie im ersten und im zweiten Semester in verschiedenen Lehrveranstaltungen erste Erfahrungen hinsichtlich der Förderung ihrer sprachlichen Fertigkeiten gesammelt haben. In der Lehrveranstaltung, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, wurde dem Sprachniveau der Studierenden angemessene Lehr- und Lerninhalte ausgewählt. Das Lehr- und Lernmaterial wurde demnach auf Sprachniveau B2 angeboten. Diesbezüglich stellte für die Untersuchungsgruppe das vorausgesetzte Sprachniveau in der Lehrveranstaltung weder eine Überforderung noch eine Unterforderung dar.

3.3. Forschungsdesign

3.3.1. Fallstudie

Die Untersuchung verlief im Rahmen einer Fallstudie. Eine Fallstudie kann in Anlehnung an Yin (2003) wie folgt beschrieben werden:

Die Fallstudie ist eine empirische Untersuchung, die

- ein zeitgenössisches Phänomen in einem realweltlichen Kontext untersucht, insbesondere wenn
- die Grenze zwischen beobachtetem Phänomen und Kontext nicht klar erkennbar ist und
- aus mehreren unterschiedlichen Datenquellen versorgt wird, wobei die gewonnenen Daten durch Triangulation auf einzelne Punkte zusammengeführt werden (vgl. Yıldırım & Şimşek, 2013).

„Fallstudien können demnach mit quantitativen, qualitativen oder mit beiden Methoden analysiert werden. Vielfach werden mehrere Verfahren miteinander kombiniert, wie z.B. Aktenanalyse, Interviews, Fragebögen oder Beobachtungen“ (vgl. Einig, Zaspel & Jonas, 2009).

Für eine Fallstudienanalyse sind folgende Schritte zu beachten:

- Entwicklung der Fragestellungen,
- Entwicklung der Ausgangshypothesen,
- Festlegung der Untersuchungseinheiten,
- Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes,
- Wahl der Untersuchungsgruppe,
- Logische Verbindung zwischen Daten und den Ausgangshypothesen,
- Analyse und Interpretation der erhobenen Daten,
- Schlussfolgerungen der gewonnenen Erkenntnisse.

In Anlehnung an Reicher (2005) betont Udvari (2010), dass „die Stärken dieser Forschungsmethode [...] darin [liegen], dass das Verstehen subjektiver Deutungsmuster, Handlungsorientierungen und soziokulturelle Lebenswelten genauer fokussiert werden können“ (S.15).

Auch kann die Fragestellung einer Untersuchung Hinweise auf die zu wählende Forschungsmethode geben. Laut Yin (2003) ist die Fallstudie die geeignete Forschungsstrategie, wenn die Fragen nach dem *wie* und *warum* gestellt werden. Einig & Zaspel & Jonas (2009) berufen sich auf Gerring (2004) und Blatter (2007), die die Fragestellungen in Fallstudien weiter in deskriptiven Fragestellungen *was und wie* und kausalen Fragestellungen *warum* unterteilten: „Fallstudienanalysen sind demnach besser bei deskriptiven Analysen geeignet, während Zusammenhänge in Form von kausalen Fragestellungen besser durch quantitative Methoden beantwortet werden können“ (vgl. Einig, Zaspel & Jonas, 2009, S. 13 zit. nach Blatter et. al., 2007, S. 126).

3.4. Darstellung des Untersuchungsablaufs

Die Förderung der Handlungskompetenzen durch den Einsatz der Lernplattform Moodle bildete die Hauptkomponente dieser Untersuchung. Die Lernplattform

Moodle wurde bereits für die Abteilung der Deutschlehrerausbildung der Universität Hacettepe installiert und steht unter der Webseite <http://www.moodle.adea.hacettepe.edu.tr/> auch für verschiedene Lehrveranstaltungen zur Verfügung. Vor dem Beginn des Studienjahres 2015-2016 wurde der Moodle-Kurs *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* didaktisch gestaltet. Die Lernplattform Moodle wurde seminarbegleitend im Wochenmodus genutzt. Deren Einsatz in den Sprachlernprozess der Lernenden bildete die Möglichkeit zur Förderung ihrer Sprachfertigkeiten durch attraktive Lerninhalte. Die Untersuchungsgruppe wurde neun Wochen lang in traditionellen Präsenzphasen und in computergestützten Online-Phasen unterrichtet, in dem die Lernplattform Moodle eingesetzt wurde. Dabei handelte es sich um ein Blended-Learning-Modell, d.h. traditionelle Präsenzphasen werden mit multimedial gestützten Selbstlernphasen kombiniert, das auf psycholinguistischen und didaktischen Erkenntnissen aufbaut.

3.4.1. Die Integration von Moodle in die Arbeit mit dem Lehrwerk

In der Lehrveranstaltung *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* wurde mit dem Lehrwerk SICHER B2 gearbeitet, das aus einem Kurs- und Arbeitsbuch, die jeweils in zwölf Lektionen unterteilt sind, besteht. Die Auswahl des Lehrwerks erfolgte aufgrund seines methodisch-didaktischen Ansatzes. SICHER B2 greift fünf Grundgedanken auf: Lernerautonomie, soziales Lernen und Binnendifferenzierung, zyklisches Lernen, Handlungsorientierung und Textsorten mit Realitätsbezug. In der zehnwöchigen multimedial gestützten Lehrveranstaltung wurden daraus sechs Lektionen erarbeitet. Das Lehrwerk bietet abwechslungsreiche Übungsformen, sowie aktuelle und authentische Lernmaterialien. SICHER B2 basiert auf den Grundsätzen des GER. In Form von Kannbeschreibungen, die Voraussetzung für die entsprechende Niveaustufe darstellen, wird ausgeführt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Studierenden entwickeln müssen, um kommunikativ erfolgreich handeln zu können. Demnach werden die Grundfertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen, die zur erfolgreichen Kommunikation in der Fremdsprache dienen, in den Fokus gestellt. Des Weiteren ist die Grammatik in die Seiten zu den Grundfertigkeiten und den Wortschatz integriert. Die relevanten Grammatikthemen, die in der mündlichen und schriftlichen Alltagskommunikation

eine zentrale Rolle spielen, wurden ins Lernprogramm von SICHER B2 aufgenommen.

Die Arbeit mit einem Lehrwerk im FSU war schon immer ein wichtiger Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses. Lehrwerke haben eine klare Progression, die den Lernbedürfnissen der Lernenden entgegenkommt und berücksichtigen vor allem die Aussprache, die Grammatik, den Wortschatz, das landeskundliche Wissen sowie das Sprachkönnen. Das Lehrwerk erleichtert somit auch dem Lehrenden die Arbeit, da es ihm eine Entscheidungshilfe für die Konzeption und Durchführung des Unterrichts bietet. Des Weiteren bringen Lehrwerke den Lehrstoff in eine Reihenfolge, die eine zielorientierte, systematische und überprüfbare Progression erlaubt und folgen bestimmten Lehr- und Lernzielen.

Für die Lernenden der Untersuchungsgruppe sind die Möglichkeiten sehr gering, im außerunterrichtlichen Kontext in der Zielsprache zu handeln. Aus diesem Grund ist die Arbeit mit authentischen Medien neben dem Lehrwerk eine Notwendigkeit für eine intensive Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Kultur.

Demnach können die Komponenten und Einheiten bei einer virtuellen Lernumgebung in die Arbeit mit einem Lehrwerk integriert werden, um die einzelnen Unterrichtseinheiten ergänzen bzw. vertiefen zu können. Diesen Ablauf nennt man Adaption von Lehrwerken. Rösler & Würffel (2014) unterscheiden drei Formen der Adaption: das Weglassen einiger Teile eines Lehrwerks, das Ersetzen einiger Teile durch ein komplett anderes Material, das Verwenden des ursprünglichen Materials aus dem Lehrwerk in veränderter Form. Gründe für Adaptionen sind wie folgt angegeben: die Lehrkraft kann beispielsweise die Lernaktivitäten in Lehrwerken adaptieren, weil sie eine bessere Idee hat bzw. der Meinung ist, dass diese nicht den Interessen der Lernenden entspricht und sie dementsprechend altersgerecht gestaltet. Des Weiteren kann es auch vorkommen, dass landeskundliche Informationen in Lehrwerken nicht mehr aktuell genug sind und deshalb adaptiert werden müssen. „Das Ziel dabei ist, dass der Deutschunterricht durch angepasste Materialien und Lernaktivitäten zielgruppenadäquater, lebendiger und motivierender wird“ (Rösler & Würffel, 2014, S. 81). Demnach zeigt Ramirez (2011) in ihrer Arbeit, wie Podcasts zur Hörverstehensschulung eingesetzt und in die Arbeit mit dem Lehrwerk integriert

werden können. Sie lobt den Einsatz von Podcasts aufgrund ihrer Authentizität und Aktualität und betont, dass dies eine Bereicherung für den DaF-Unterricht, insbesondere für Lehrende und Lernende außerhalb des Zielsprachenlandes, sein können. Des Weiteren stellen viele Verlage Moodle-Kursräume zur Verfügung, die klar strukturiert nach der Progression von Lehrwerken sind und in einem Blended-Learning-Konzept verwendet werden können. Diese Kursräume bieten beispielsweise Audiodateien und Video-Links mit Aufgaben zum Hör-/Sehverstehen, Lesetexte mit Verständnisaufgaben, Impulse für weitere Schreibaufgaben usw..

Ein Tutor, der die virtuelle Lernumgebung begleitet, bereitet die medialen Stoffe didaktisch auf, nimmt Aktualisierungen vor und adaptiert sie an die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden. Die Online-Angebote in einem virtuellen Kurs sind auf den Lerner zentriert, so dass selbstständiges Lernen erfolgen kann. Deshalb verfügt die Lernplattform über interaktive, selbstgesteuerte Aufgaben, integrierte Videos und Audios, Links etc., um die Lernziele zu erreichen.

Diesbezüglich wurden im Rahmen des Seminars *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* auf der Lernplattform Moodle Online-Aktivitäten zur Verfügung gestellt, die in die Arbeit mit dem Lehrwerk SICHER B2 integriert wurden. Diese Aktivitäten dienten der sprachlichen Bildung der Studierenden durch Blended Learning-Szenarien mit Moodle, die als ergänzende Methodik zum Regelunterricht eingesetzt wurden. Bei der didaktischen Gestaltung des Moodle-Kurses *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* wurden die im Lehrwerk SICHER B2 vorhandenen Lehr- und Lernziele berücksichtigt. Diesbezüglich wurden bei der Auswahl der Online-Angebote darauf geachtet, dass sie einen Bezug zum Lehrwerk haben, die Lernenden inhaltlich nicht unterfordern und sprachlich nicht überfordern und eine Binnendifferenzierung ermöglichen. Es wurden auch die in Moodle integrierten Lernaktivitäten benutzt, um die Grundfertigkeiten zu fördern.

Im weiteren Verlauf werden die ausgewählten Inhalte der zehn Unterrichtseinheiten der Online-Phasen auf der Lernplattform Moodle näher erläutert. Es ist zu betonen, dass in der ersten Unterrichtseinheit kein Unterricht am Computer durchgeführt worden ist, sondern es erfolgte nur eine Anmeldung in den Moodle-Kursraum.

Die Unterrichtseinheiten des zehnwöchigen Blended-Learning-Kurses sind im Anhang 4 zu finden.

3.4.2. Die Unterrichtseinheiten auf der Lernplattform Moodle

Die erste Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle hat den Namen „Erste Schritte auf der Lernplattform“.

Im ersten Seminartag wurde der Untersuchungsgruppe im Computerraum Informationen über die Lernplattform Moodle gegeben und erklärt, dass die Lehrveranstaltung *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* im Blended-Learning-Konzept durchgeführt wird. Des Weiteren wurden die Studierenden über diese wissenschaftliche Untersuchung informiert und es wurde betont, dass die Teilnahme auf freiwilliger Basis erfolgt. Demnach wurde jedem Studenten eine schriftliche Einverständniserklärung ausgeteilt, die jeder unterschrieben zurückgegeben und somit seine Zustimmung erteilt hat. Eine Kopie dieser Einverständniserklärung wurde von der Leiterin in die Moodle-Seite hochgeladen.

Um Zeit zu sparen, hat die Leiterin schon im Voraus für die Studierenden, die sich für diese Lehrveranstaltung angemeldet haben, ein Nutzerkonto im Moodle-Kurs erstellt (s. Abb. 3.1).

The screenshot shows the Moodle user creation interface. On the left is a sidebar with navigation links: Startseite, Meine Startseite, Website, Mein Profil, Meine Kurse, Lesezeichen, and Einstellungen. The main area is titled 'Grunddaten' and contains a form for creating a new user. The form includes fields for 'Anmeldename', 'Authentifizierung' (set to 'Manuelle Konten'), 'Gesperrtes Nutzerkonto', 'Kennwort erzeugen und Nutzerin benachrichtigen', 'Neues Kennwort', 'Kennwortänderung fordern', 'Vorname', 'Nachname', 'E-Mail-Adresse', 'E-Mail-Adresse anzeigen', 'E-Mail-Format', 'E-Mail-Zusammenfassung', 'Forum abonnieren', 'Forenbeiträge markieren', 'Texteditor', 'Stadt/Ort', 'Land auswählen', 'Zeitzone', 'Bevorzugte Sprache', and 'Beschreibung'. At the bottom, there are links for 'Nutzerbild', 'Zusätzliche Namen', 'Persönliche Interessen', and 'Optionale Einträge'. A 'Nutzerin erstellen' button is located at the bottom right of the form.

Abb. 3.1: Nutzer/-in erstellen

Die Studierenden konnten sich dann im Computerraum mit ihrem Anmeldenamen und dem von der Leiterin festgelegten Passwort in den Moodle-Kurs anmelden (s. Abb. 3.2).

The screenshot shows the Moodle login interface. At the top, the word "Login" is centered. Below it, there are input fields for "Anmeldename" (username) and "Kennwort" (password), followed by a "Login" button. A checkbox labeled "Anmeldenamen merken" (remember username) is present. A link "Anmeldename oder Kennwort vergessen?" (forgot username or password?) is also visible. A message states "Cookies müssen aktiviert sein!" (cookies must be activated!) with a question mark icon. Below a horizontal line, it says "Einige Kurse sind für Gäste zugelassen" (some courses are open to guests) with an "Als Gast anmelden" (login as guest) button. At the bottom, it says "Sie sind nicht angemeldet." (you are not logged in.) with a "Startseite" (home) button.

Abb. 3.2: Moodle Startseite

Zunächst änderten die Studierenden ihr Kennwort und legten ein neues Kennwort fest (s. Abb. 3.3), mit dem sie in Zukunft in die Plattform einsteigen wollen und legten dann ihr Profil mit ihren persönlichen Angaben an (s. Abb. 3.4).

The screenshot shows the "Kennwort ändern" (Change Password) page. On the left is a navigation menu with sections "Navigation" and "Einstellungen". Under "Navigation", there are links for "Startseite", "Meine Startseite", "Website", "Mein Profil", "Dieser Kurs", and "Meine Kurse". Under "Einstellungen", there are links for "Kurs-Administration", "Rolle wechseln...", "Mein Profil" (expanded), "Profil bearbeiten", "Kennwort ändern" (highlighted in red), "Mitteilungen", "Blogs", "Auszeichnungen", and "Aktivitäten". The main content area is titled "Kennwort ändern". It shows the current "Anmeldename" (username) as "ulkukale". Below this, it lists password rules: "Kennwortregeln: mindestens 8 Zeichen, 1 Ziffer(n), 1 Kleinbuchstabe(n), 1 Großbuchstabe(n), 1 Sonderzeichen". There are three input fields: "Aktuelles Kennwort*" (current password), "Neues Kennwort*" (new password), and "Neues Kennwort (noch einmal)*" (new password again). At the bottom, there are buttons for "Änderungen speichern" (save changes) and "Abbrechen" (cancel).

Abb. 3.3: Kennwort ändern

Bei der Bearbeitung des Profils konnten die Studierenden außer ihren persönlichen Angaben noch etwas über ihre Interessen, Hobbys, Familie und ihr Studium schreiben und ein Foto von sich selbst hochladen.

The screenshot shows the Moodle 'Edit Profile' page for a user named 'Ulku Kale'. The interface includes a left-hand navigation menu with options like 'Startseite', 'Meine Startseite', 'Website', 'Mein Profil', 'Einstellungen', and 'Kurs-Administration'. The main content area is titled 'Grunddaten' and contains several form fields: 'Vorname' (Ulku), 'Nachname' (Kale), 'E-Mail-Adresse' (Ulku_kale@hotmail.de), 'E-Mail-Format' (HTML-Format), 'E-Mail-Zusammenfassung' (Einzel (alle Forumsbeiträge einzeln als E-Mail)), 'Forum abonnieren' (Nein, Forum nicht automatisch abonnieren), 'Forenbeiträge markieren' (Nein, keine Beiträge markieren), 'Texteditor' (Standardeditor), 'Stadt/Ort' (Ankara), 'Land auswählen' (Türkei), 'Zeitzone' (Lokale Serverzeit), 'Bevorzugte Sprache' (Deutsch (de)), and a 'Beschreibung' text area with the text 'Deutschlehrer'. At the bottom, there are links for 'Nutzerbild', 'Zusätzliche Namen', 'Persönliche Interessen', and 'Optionale Einträge', along with a 'Profil aktualisieren' button.

Abb. 3.4: Profil bearbeiten

Anschließend hat die Leiterin am ersten Seminartag weitere Informationen über die verschiedenen Lernaktivitäten in Moodle und deren Funktionen und über die Arten der Kommunikation im virtuellen Kursraum gegeben. Des Weiteren wurden den Studierenden die Vorteile des Online-Lernens erklärt.

Die zweite Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle trägt den Namen „Lesen und Schreiben / Kommunikation und Freundschaft“.

Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der zweiten Online-Phase dar (siehe Tabelle 3.2).

Tabelle 3.2: Ablauf der zweiten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Lesen und Schreiben / Kommunikation und Freundschaft“

2. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
Die Studierenden können ...	
Lernziele:	... Fotos über ihre persönlichen Interessen hochladen und die Beiträge von anderen kommentieren. ... schriftlich über ihre Lesegewohnheit berichten. ... formelle und informelle Textsorten unterscheiden. ... Bilder zu Textsorten im Internet finden und in Moodle hochladen. ... die Begriffe Kommunikation und Freundschaft beschreiben.
Lernaufgaben:	Die Studierenden lernen verschiedene Textsorten kennen; schreiben Forumsbeiträge, indem sie ihre Meinung zu bestimmten Themen mithilfe von vorgegebenen Redemitteln äußern und kommentieren die Beiträge von anderen.
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Lizenzfreie Fotos, URL: www.fotosearch.de
Fertigkeiten:	Informierendes Schreiben
Moodle-Lernaktivitäten:	Forum, Abstimmung, Datenbank, Test, Textdatei (Word)

In dieser Unterrichtseinheit sollten die Studierenden über ihre persönlichen Interessen berichten, indem sie passende Fotos in die Lernaktivität Forum hochladen. Hierfür wurde ein Link auf der Internetseite (Fotosearch) eingebunden. Diese Aktivität diente als eine Art Kennenlernrunde. Von den Studierenden wurde auch verlangt, über ihre Lesegewohnheit zu reflektieren und den Beitrag von anderen zu kommentieren (s. Abb. 3.5). Somit konnte auch die Leiterin einen Überblick über die Lesegewohnheiten der Klasse gewinnen.

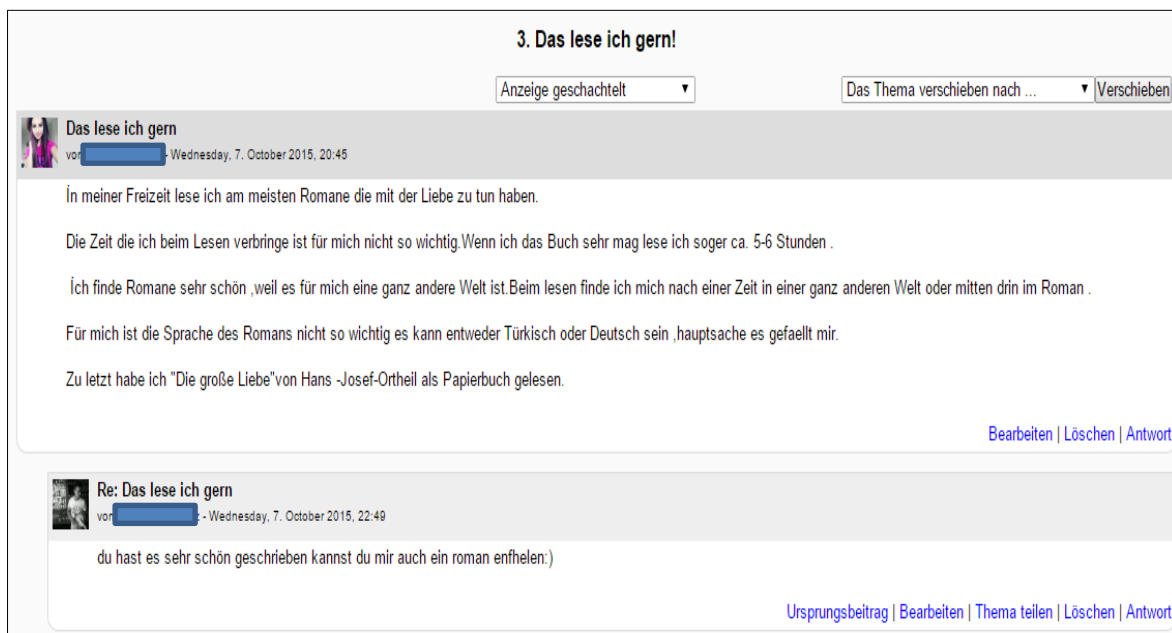


Abb. 3.5: Forumsbeiträge der Studierenden

Des Weiteren sollten die Studierenden formelle und informelle Textsorten kennenlernen und dementsprechend Fotos hochladen und sollten dann darüber berichten, welche Textsorten sie am meisten schreiben. Im weiteren Verlauf des Seminars hatten sie die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Textsorten zu beschäftigen. Die Studierenden sollten sich auch mithilfe von Redemitteln, die bereits in der Präsenzphase besprochen wurden, mit den Begriffen „Kommunikation“ und „Freundschaft“ auseinandersetzen. Diese Themen wurden in dieser Online-Phase vertieft und die Studierenden konnten angemessenere Sätze mit vorgegebenen Strukturen bilden. Die Leiterin hat online Korrekturen durchgeführt und den Lernenden auch Feedback gegeben. Diese Aktivitäten wurden gemacht, damit die Studierenden sich frei zu einem bestimmten Thema äußern können und die Möglichkeit haben, die Beiträge von ihren Kommilitonen zu lesen. Der Verlaufsplan für die zweite Unterrichtseinheit des BL ist im Anhang 4 zu finden.

Die dritte Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle hat den Namen „Kontakte pflegen“. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der dritten Online-Phase dar (siehe Tabelle 3.3).

Tabelle 3.3: Ablauf der dritten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Kontakte pflegen“

3. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
	Die Studierenden können ...
Lernziele:	... Informationen aus einer Audiodatei entnehmen. ... einen Poesiealbum-Eintrag verfassen. ... ungewöhnliche Freundschaften beschreiben. ... eine Grußkarte zu einem Ereignis oder Anlass schreiben.
Lernaufgaben:	Die Studierenden sollen aus einem Hörtext die Informationen entnehmen und die Fragen richtig beantworten; schreiben Forumsbeiträge und kommentieren die Beiträge von anderen; schreiben online eine Grußkarte
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Deutsche Welle, Podcast, URL: http://www.dw.com/de/ein-freund-ein-guter-freund/a-15442091 ; Kostenlose Grußkarten, URL: http://www.kostenlos-grusskarten.de/
Fertigkeiten:	Selektives Hören, Informatives Lesen, Informierendes / Produktives Schreiben
Moodle-Lernaktivitäten:	Forum, Abstimmung, Test, Aufgabe, Link auf Internetseite

In der dritten Unterrichtseinheit des Online-Lernens sollten die Lernenden aus einer Audiodatei Informationen entnehmen. Dafür wurde in das Werkzeug Test ein Podcast eingebunden. Die Studierenden konnten sich dieses Podcast öfter anhören und die richtige Lösung zu den Aufgaben anklicken (s. Abb. 3.6).

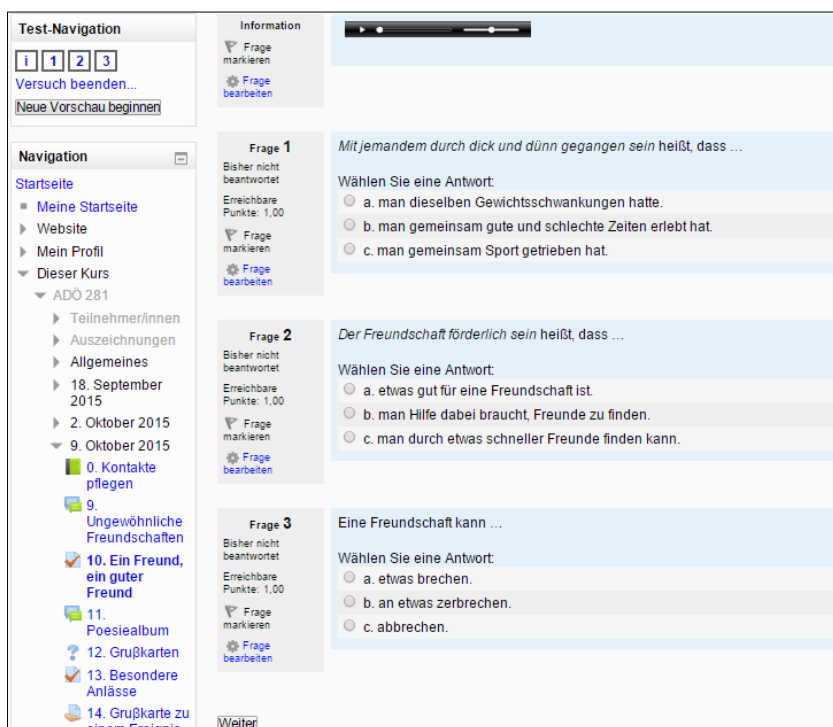


Abb. 3.6: Test mit Podcast

Nach der Bearbeitung des Tests bekamen sie ein automatisch generiertes Feedback, konnten sich ggf. bei einer falschen Antwort die Audiodatei nochmals anhören und dann zur Bewertung abgeben. Die Leiterin hat die Möglichkeit zu sehen, wie oft welcher Student versucht hat, den Test richtig zu bearbeiten und wie lange er dazu gebraucht hat (s. Abb. 3.7).

	Versuch erneut ansehen	[redacted]@hacettepe.edu.tr	Beendet	10. October 2015 16:49	10. October 2015 16:55	5 Minuten 27 Sekunden	2,00	✓ 1.00	✗ 0.00	✓ 1.00
	Versuch erneut ansehen	[redacted]@hacettepe.edu.tr	Beendet	10. October 2015 16:56	10. October 2015 16:57	1 Minute 37 Sekunden	3,00	✓ 1.00	✓ 1.00	✓ 1.00
	Versuch erneut ansehen	[redacted]@hacettepe.edu.tr	Beendet	10. October 2015 22:17	10. October 2015 22:18	1 Minute 13 Sekunden	3,00	✓ 1.00	✓ 1.00	✓ 1.00
	Versuch erneut ansehen	[redacted]@hacettepe.edu.tr	Beendet	14. October 2015 12:26	14. October 2015 12:32	6 Minuten 15 Sekunden	3,00	✓ 1.00	✓ 1.00	✓ 1.00
	Versuch erneut ansehen	[redacted]@hacettepe.edu.tr	Beendet	14. October 2015 12:26	14. October 2015 12:32	6 Minuten 16 Sekunden	3,00	✓ 1.00	✓ 1.00	✓ 1.00
	Versuch erneut ansehen	[redacted]@hacettepe.edu.tr	Beendet	14. October 2015 12:52	14. October 2015 12:54	2 Minuten 30 Sekunden	3,00	✓ 1.00	✓ 1.00	✓ 1.00
	Versuch erneut ansehen	[redacted]@hacettepe.edu.tr	Beendet	14. October 2015 15:07	14. October 2015 15:13	6 Minuten 14 Sekunden	2,00	✓ 1.00	✗ 0.00	✓ 1.00

Abb. 3.7: Test-Bewertung

Des Weiteren war auch das Ziel dieser Unterrichtseinheit, eine Verbindung zu Realsituationen herzustellen. Diesbezüglich wurde eine Aktivität in die Lektion 1 des Kursbuchs integriert, bei dem die Studierenden einer Person aus dem Seminar eine Grußkarte schreiben sollten. Ein Link auf der Internetseite (Kostenlose Grußkarten) wurde hierfür eingebunden (s. Abb. 3.8).

14. Grußkarte zu einem Ereignis oder Anlass

Auf der linken Spalte unter dem **Block Navigation > Teilnehmer/innen** findest du die Liste von Studierenden aus diesem Seminar. Wähle aus der Liste eine Person aus, der du gerne eine Karte zu einem Ereignis oder Anlass schreiben willst.

Auf der Webseite <http://www.kostenlos-grusskarten.de/> findest du tolle Karten.

Schreib eine Karte und schicke sie der Person, die du dir ausgewählt hast.

!!! Füge mich bitte als zweiten Empfänger hinzu !!!

Bewertungsüberblick

Teilnehmer/innen	29
Abgegeben	0
Bewertung erwartet	0

[Alle Abgaben anzeigen und bewerten](#)

Abgabestatus

Abgabestatus	Kein Versuch
Bewertungsstatus	Nicht bewertet

Abb. 3.8: Link auf Internetseite

Auf dieser Website sind die Schritte zur Erstellung einer Grußkarte ausführlich erklärt. Je nach Wunsch wählten sich die Studierenden eine Grußkarte zu einem Ereignis oder Anlass aus und konnten sie kreativ gestalten, indem sie verschiedene Emoticons einfügen, ihre Grußkarte mit einer Briefmarke versehen und mit Musik untermalen können. Dadurch konnte eine Bereicherung und Abwechslung des Lehr- und Lernprozesses erzielt und der Spaßfaktor dabei erhöht werden. Die Lernenden konnten ihre Nachricht online gestalten und haben die E-Mail-Adresse einer Person, der sie gern diese Grußkarte schicken wollten als Empfänger und die E-Mail-Adresse der Leiterin als zweiten Empfänger hinzugefügt und anschließend ihre Karte gesendet. So hatte die Leiterin die Möglichkeit, die Grußkarten zu bewerten und inhaltlich zu korrigieren. Der Verlaufsplan für die dritte Unterrichtseinheit ist im Anhang 4 zu finden.

Die vierte Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle heißt „Medien“. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der vierten Online-Phase dar (siehe Tabelle 3.4).

Tabelle 3.4: Ablauf der vierten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Medien“

4. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
	Die Studierenden können ...
Lernziele:	... über ihre Mediennutzung reflektieren. ... können die Statistik zur Mediennutzung beschreiben. ... Informationen aus einer Audiodatei entnehmen. ... die Vor- und Nachteile vom gedruckten Buch und von E-Book beschreiben.
Lernaufgaben:	Die Studierenden sollen aus einem Hörtext die Informationen entnehmen und die Fragen richtig beantworten; schreiben Forumsbeiträge und kommentieren die Beiträge von anderen; nehmen Stellung zur Kursstatistik über Mediennutzung; diskutieren über die Vor- und Nachteile vom gedruckten Buch und von E-Book
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Deutsche Welle, Podcast, URL: http://www.dw.com/de/buch-digital-das-e-book/a-3802484
Fertigkeiten:	Selektives Hören, Informatives Lesen, Synchrones / Produktives Schreiben
Moodle-Lernaktivitäten:	Forum, Abstimmung, Test, Chat, Link auf Internetseite

In der Lernaufgabe zu Diskussion im Chatraum sollten sich die Studierenden mit einem Thema auseinandersetzen. Diese Aufgabe lässt sich in die Lektion 3 von SICHER B2 integrieren und ergänzt den bereits eingeführten Stoff in der Präsenzphase. Das Ziel dieser Lernaktivität ist, dass sich auch die Studierenden, die im traditionellen Unterricht eher zurückhaltend aufgrund ihrer sprachlichen Schwächen sind und sich deshalb kaum zu Wort melden, aktiv beteiligen können.

Durch die Chatfunktion in Moodle haben sie die Gelegenheit, synchron über aktuelle Themen zu diskutieren und voneinander zu lernen (s. Abb. 3.9). Dabei wird die Motivation sowie die aktive Teilnahme am Unterricht erhöht. Im Anschluss dieser Aktivität sollen die Lernenden ihre Ergebnisse in der Präsenzstunde vortragen.

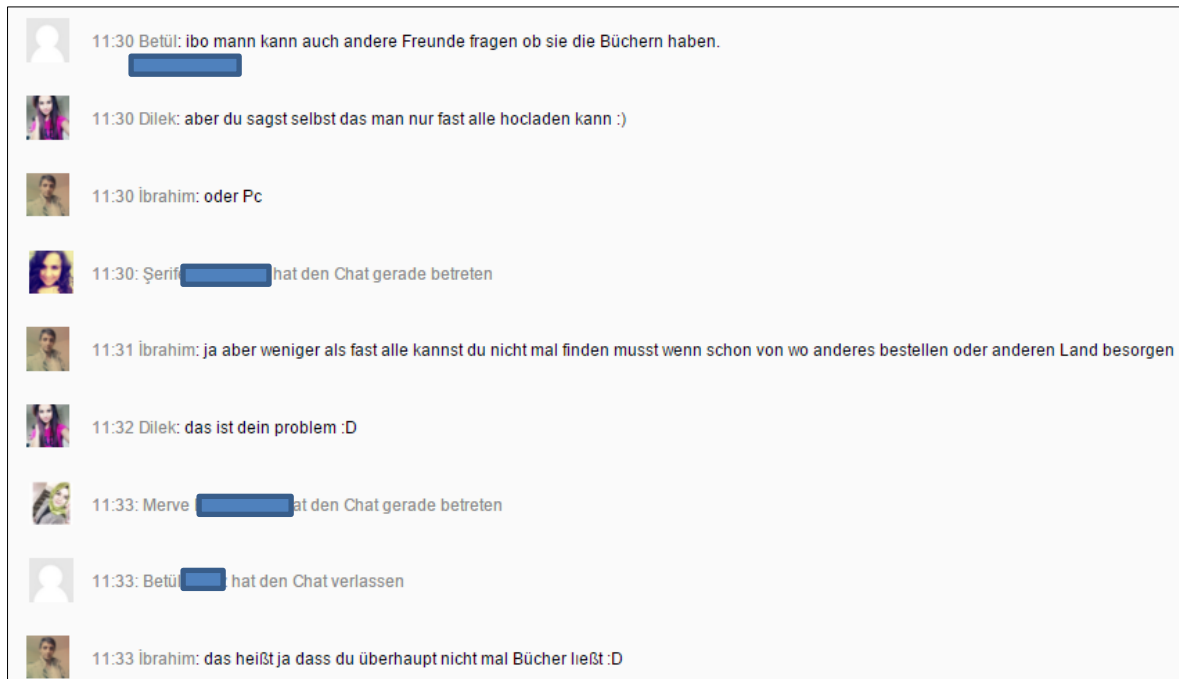


Abb. 3.9: Synchrone Kommunikation

Der Verlaufsplan für die vierte Unterrichtseinheit ist im Anhang 4 zu finden.

Die fünfte Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle ist als „Städte“ betitelt. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der fünften Online-Phase dar (s. Tab. 3.5).

Tabelle 3.5: Ablauf der fünften Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Städte“

5. Unterrichtseinheit der Online-Phase				
	Die Studierenden können ...			
Lernziele:	... zusammen ein Glossar erstellen. ... ihr landeskundliches Wissen zu den D-A-CH-Ländern testen. ... schriftlich eine Reise planen.			
Lernaufgaben:	Die Studierenden sollen einen Begriff beschreiben, was für sie typisch deutsch ist und dazu ein Foto hochladen; ihr vorhandenes Wissen zu Landeskunde von Deutschland, Österreich und der Schweiz vertiefen und demnach in der Gruppe eine Reise in eine deutsche Stadt planen, indem sie gemeinsam einen Text formulieren.			
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Deutsche Städte und Landschaften,	http://www.goethe.de/lrn/duw/pos/deindex.htm		URL:
Fertigkeiten:	Informatives Lesen, Kooperatives Schreiben, Wortschatz, landeskundliches Wissen			
Moodle-Lernaktivitäten:	Glossar, Abstimmung, Test, Wiki, Link auf Internetseite			

In dieser Online-Phase sollten sich die Teilnehmer zunächst für eine Gruppe entscheiden, indem sie ohne weitere Information abstimmen. Nach der Stimmabgabe sahen sie, mit wem sie für die nächste Aufgabe zusammen in einer Gruppe arbeiten werden (s. Abb. 3.10). Der Zweck dabei war, dass die Lernenden nicht nur mit denselben sondern auch mit anderen, zu denen sie selten Kontakt haben, zusammen arbeiten.

24. Eine Gruppe finden							
Stimmabgaben							
Abstimmungsoptionen	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6	Gruppe 7
Teilnehmerzahl	4	4	4	3	4	4	4
Teilnehmer/innen mit dieser Auswahl	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Alle auswählen / Nichts auswählen Mit Auswahl (Aktion auswählen... ▼)							
Im ODS-Format herunterladen Im Excel-Format herunterladen Im Text-Format herunterladen							

Abb. 3.10: Stimmabgabe

Demnach beschäftigten sich die Gruppen mit den Online-Übungen auf einer Internetseite (Goethe-Institut, Deutsche Städte und Landschaften), die für die jeweiligen Gruppen eingebunden wurde. Dadurch konnten sich die Gruppenmitglieder ihr bereits vorhandenes landeskundliches Wissen erweitern oder neues Wissen aneignen. Nach der Bearbeitung der Übungen bekamen sie eine automatische Rückmeldung und konnten ihre Fehler einsehen. Darüber hinaus sollte dann in einem Wiki das kooperative Schreiben gefördert werden. Hierzu sollten die Gruppenmitglieder gemeinsam ein spezielles Programm für eine Wochenendreise in eine deutsche Stadt, über die sie in der vorigen Aufgabe Informationen gesammelt haben, zusammenstellen (s. Abb. 3.11).

26. Touristisches Programm - Gruppe 1

Ihr seid am Wochenende in Berlin und könnt für einen Tag / für das ganze Wochenende ein spezielles Programm zusammenstellen. Ihr wollt möglichst viel sehen und erleben (Sehenswürdigkeiten, Kultur- und Freizeitprogramme, Spezialitäten etc.). Recherchiert im Internet (<http://www.berlin.de/>) und entscheidet gemeinsam, was unternommen werden soll.

Beschreibt in diesem Wiki gemeinsam (alle Gruppenmitglieder) eure Reise. Jeder soll dazu mindestens fünf Sätze schreiben.

Achtung: Es ist nicht erlaubt, den gesamten Text einfach aus dem Internet zu kopieren. Der Text soll kurz und aussagekräftig sein.

Klicke auf <Bearbeiten> und schreibe deinen Text. Erst wenn du deinen Text abspeicherst, kann das nächste Gruppenmitglied weiterschreiben !!!!

Anzeigen Bearbeiten Kommentare Verlauf Spezialseiten Dateien Administration

[Druckversion](#)

Touristisches Programm - Gruppe 1

Berlin ist die Hauptstadt von der Bundesrepublik Deutschland. Sie hat rund um die 3,5 Millionen Einwohner.

Wenn wir das Wort Berlin hören, denken wir direkt an Berliner. Wir lieben Berliner so sehr, dass wir uns direkt dann auf die Suche nach einem Geschäft machen würden. Als nächstes würden wir die Berliner Mauer betrachten. Die Berliner Mauer war eine mehr als 28 Jahre lange Grenzbefestigungssystem der Deutschen Demokratischen Republik. Deshalb hat es eine historische Bedeutung für uns, die wir für sehr wichtig finden.

Es ist empfehlenswert in Berlin das Schloss Charlottenburg zu besuchen, denn das Schloss wurde im Jahre 1697 von Simon Godeau als französischer Barockgarten angelegt. Den zoologischen Garten darf man auch nicht vergessen zu besuchen, da er der artenreichste Zoo auf der Welt ist. In der Stadt ist eine gigantische Moschee, die den Namen "Sehittik Moschee" trägt. Sie wurde durch den Architekten Hilmi Senalp entworfen. Die Eröffnung hat im Jahre 2005 stattgefunden.

Ich empfehle auch noch eine Schifftour in Berlin, denn die Stadt hat zwei große Flüsse (Spree und Havel). Spree z.B. durchfließt in Bögen die Berliner Innenstadt. Südlich von ihr verläuft der Landverkehrskanal. Schifftouren durch die Innenstadt folgen deshalb alle der gleichen Route über Spree und Landverkehrskanal. Nur die Länge und Dauer der Touren ändern sich manchmal und das hängt vom Start und Zielpunkt ab.

Zum Schluss empfehle ich in Berlin den Fernsehturm am Alexanderplatz zu besuchen, denn es ist das höchste Bauwerk in Deutschland. Der Fernsehturm wird auch Telespargel genannt. Die Höhe des Turms ist 365 Meter. Das Brandenburger Tor wird in Berlin als Wahrzeichen symbolisiert. Das Brandenburger Tor bildet den westlichen Schlusspunkt einer der berühmtesten Straßen unter den Linden.

Abb. 3.11: Wiki – Kooperatives Schreiben

Das Ziel dieser Aufgabe war es, dass die Studierenden gemeinsam einen Text verfassen und dabei gegenseitig ihre Fehler korrigieren und ihre Sätze ergänzen können. Demnach hat diese Lernaktivität eine motivierende Funktion. Die Lernenden konnten auch je nach Wunsch Bilddateien zu ihren Texten hinzufügen und somit visuell veranschaulichen. Diese Aufgabe konnte in die Lektion 6 von SICHER B2 integriert werden und das Thema in der Online-Phase fortsetzen.

Der Verlaufsplan für die fünfte Unterrichtseinheit des BL ist im Anhang 4 zu finden.

Die sechste Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle heißt „Beziehungen“. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der sechsten Online-Phase dar (s. Tab. 3.6).

Tabelle 3.6: Ablauf der sechsten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Beziehungen“

6. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
	Die Studierenden können ...
Lernziele:	... den Begriff Familie definieren und über ihre Vorstellung von einer Familie berichten. ... einen Text in der Gesamtaussage und in seinen Einzelheiten verstehen. ... eine Statistik in Worte fassen.
Lernaufgaben:	Die Studierenden sollen Forumsbeitrag verfassen; Fragen zum Text beantworten; eine Statistik in Worte fassen
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Deutsche Welle, URL: http://www.dw.com/de/familie-kann-alles-sein/a-177984244
Fertigkeiten:	Interpretierendes Lesen, Gestaltendes Schreiben, Wortschatz, landeskundliches Wissen
Moodle-Lernaktivitäten:	Forum, Test, Aufgabe, Link auf Internetseite

In dieser Unterrichtseinheit der Online-Phase sollte das Leseverstehen sowie die Teilfertigkeiten Wortschatz und Grammatik gefördert werden. Zu dem Thema der siebten Lektion im Kursbuch wurde ein authentischer sowie aktueller Text aus dem Internet ins Moodle-Werkzeug integriert. Die Studierenden sollten einen authentischen Text aus einer Internetseite (Deutsche Welle), die in der Moodle-Plattform verlinkt wurde, in der Gesamtaussage und in seinen Einzelheiten verstehen. Die Fragen zum Text wurden im Lernaktivität Test bereitgestellt und die richtige Antwort im Voraus bestimmt. So konnten die Lerner nach Abgabe ihrer Lösungen eine automatische Rückmeldung bekommen (s. Abb. 3.12). Auf der verlinkten Website befanden sich auch Wörter, die im Text vorkommen, mit Beschreibungen. Mithilfe dieser Wörter konnten die Lerner sowohl den Text besser verstehen als auch ihren Wortschatz erweitern. Des Weiteren wurden zu den Fragen im Test auch grammatische Strukturen integriert, sodass die Studierenden ihre Grammatikkenntnisse vertiefen konnten.

Frage 1 Richtig Erreichte Punkte 1,00 von 1,00 Frage markieren	Welche Aussage steht nicht im Text? Wählen Sie eine Antwort: ☐ a. Die meisten jungen Menschen verstehen nicht, warum Alleinerziehende als Familie gelten sollen. ☒ b. Die meisten jungen Menschen fassen den Begriff einer Familie weiter als ein verheiratetes Paar mit Kindern. ✓ ☐ c. Für die meisten jungen Menschen ist das klassische Familienbild ein verheiratetes Paar mit Kindern. Die Antwort ist richtig Die richtige Antwort lautet: Die meisten jungen Menschen fassen den Begriff einer Familie weiter als ein verheiratetes Paar mit Kindern.
Frage 2 Falsch Erreichte Punkte 0,00 von 1,00 Frage markieren	Was war das Ergebnis der im Text genannten Studie? Wählen Sie eine Antwort: ☒ a. Die Politik unterstützt Patchworkfamilien und Alleinerziehende nicht genug. ✗ ☐ b. Die Politik achtet zu wenig auf die Vereinbarung von Familie und Beruf. ☐ c. Die Politik achtet zu wenig auf die Vorstellungen von Familie in der Gesellschaft. Die Antwort ist falsch Die richtige Antwort lautet: Die Politik achtet zu wenig auf die Vorstellungen von Familie in der Gesellschaft.
Frage 3 Richtig Erreichte Punkte 1,00 von 1,00 Frage markieren	Was sagt Lewicki im Text nicht? Wählen Sie eine Antwort: ☐ a. Die bisherige Vorstellung von einer Familie ist veraltet. ☒ b. Die nicht berufstätigen Mütter sollen arbeiten gehen. ✓ ☐ c. Die Politik soll dafür sorgen, dass die Gesellschaft familienfreundlicher wird. Die Antwort ist richtig Die richtige Antwort lautet: Die nicht berufstätigen Mütter sollen arbeiten gehen.

Abb. 3.12: Test – Rückmeldung

Der Verlaufsplan für die sechste Unterrichtseinheit ist im Anhang 4 zu finden.

Die siebte Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle hat den Namen „Ernährung“. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der siebten Online-Phase dar (siehe Tabelle 3.7).

Tabelle 3.7: Ablauf der siebten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Ernährung“

7. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
	Die Studierenden können ...
Lernziele:	... schriftlich über ihr Lieblingsgericht berichten. ... Informationen aus einem Video entnehmen. ... über die Vor- und Nachteile von veganer Ernährung diskutieren.
Lernaufgaben:	Die Studierenden sollen ein Rezept schreiben; die Übungen zum Wortschatztraining machen; den Inhalt des Videos verstehen; im Chat diskutieren
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Deutsche Welle, Video, URL: https://youtube/sbgbEECA4D8 ; SICHER B2 Online-Übungen, URL: https://www.hueber.de/shared/uebungen/sicher/ab/b2-2/exercises/index.php?key=1,8#1,8,1
Fertigkeiten:	Hör-Seh-Verstehen, Gestaltendes / Synchrones Schreiben, Wortschatz
Moodle-Lernaktivitäten:	Glossar, Test, Chat, Link auf Internetseite

In dieser Lernaufgabe sollte das Hör-Seh-Verstehen, die als fünfte Fertigkeit für das Sprachenlernen gesehen werden kann, gefördert werden. Demnach wurde ein Video eingesetzt, dessen Thema in der Präsenzphase bearbeitet wurde. So konnte der Lernstoff in der Präsenzphase durch den Videoeinsatz ergänzt werden. Im Test-Modul sollten die Studierenden diesmal ihre Antworten selbst eingeben (s. Abb. 3.13). Ihre Eingaben wurden dann mit den Musterlösungen, die die Leiterin im Voraus angegeben hat, verglichen.

The screenshot shows a Moodle test interface with four questions. Each question has a status box on the left and an answer input field on the right.

- Frage 1:** Status: Bisher nicht beantwortet, Erreichbare Punkte: 2.00. Question: Warum ist Attila Hildmann Veganer geworden? Answer: Weil
- Frage 2:** Status: Bisher nicht beantwortet, Erreichbare Punkte: 2.00. Question: Wie gelangt er zu einem neuen Rezept? Answer: (empty field)
- Frage 3:** Status: Bisher nicht beantwortet, Erreichbare Punkte: 2.00. Question: Warum ist er beim Kleidungskauf nicht konsequent vegan? Answer: (empty field)
- Frage 4:** Status: Bisher nicht beantwortet, Erreichbare Punkte: 2.00. Question: Worauf müssen Veganer besonders achten? Answer: (empty field)

Abb. 3.13: Test – Eingabe der Antworten

Anschließend haben die Studierenden im Chat über das Thema des Videos diskutiert und ihre Meinung dazu geäußert. Dabei haben sie von ihren eigenen Erfahrungen berichtet und auch den neuen Wortschatz angewendet.

Der Verlaufsplan für die siebte Unterrichtseinheit ist im Anhang 4 zu finden.

Die achte Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle ist als „Rund ums Studium“ betitelt. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der achten Online-Phase dar (siehe Tabelle 3.8).

Tabelle 3.8: Ablauf der achten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Rund ums Studium“

8. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
	Die Studierenden können ...
Lernziele:	... Fragen zu Tätigkeiten/zu Univeranstaltungen im Studium in Deutschland beantworten. ... über das Studium in ihrem Heimatland berichten. ... einen Text in der Gesamtaussage und in seinen Einzelheiten verstehen.
Lernaufgaben:	Die Studierenden sollen Fragen zum Text beantworten; einen Beitrag verfassen.
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Goethe-Institut, Deutsch für dich, URL: https://www.goethe.de/prj/dfd/de/index.cfm?fuseaction=learning.TutorialDetail&tutorial=studieren_in_deutschland_-_die_vorlesung&lesson_ID=1764 ; https://www.goethe.de/prj/dfd/de/index.cfm?fuseaction=learning.TutorialDetail&tutorial=studieren_in_deutschland_-_das_seminar&lesson_ID=1770 ; https://www.goethe.de/prj/dfd/de/index.cfm?fuseaction=learning.TutorialDetail&tutorial=studieren_in_deutschland_-_tutorium_und_uebung&lesson_ID=1778
Fertigkeiten:	Informatives Lesen, Gestaltendes Schreiben, Wortschatz, landeskundliches Wissen, interkulturelle Kommunikation
Moodle-Lernaktivitäten:	Test, Forum

In diesen Arbeitsaufgaben der achten Unterrichtseinheit ging es hauptsächlich darum, einen Überblick zum Studium in Deutschland und in der Türkei zu gewinnen. Durch den Vergleich der Situationen in beiden Ländern konnte den Lernern landeskundliches Wissen sowie Interkulturelles vermittelt werden. Nach der Einführung ins Thema der neunten Lektion in der Präsenzphase beschäftigten sich die Studierenden im Forum über das Studium in der Türkei. Mithilfe der neu erworbenen Begriffen zum Thema konnten über ihre eigenen Erfahrungen reflektieren. Dadurch konnten sie gegenseitig ihre Beiträge kommentieren und ggf.

korrigieren. Die Leiterin hat dabei dem einzelnen Lerner Feedback gegeben und evtl. um Verbesserungen oder Ergänzungen gebeten.

Der Verlaufsplan für die achte Unterrichtseinheit des BL ist im Anhang 4 zu finden.

Die neunte Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle trägt den Namen „Studieren in Deutschland“. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der neunten Online-Phase dar (siehe Tabelle 3.9).

Tabelle 3.9: Ablauf der neunten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Studieren in Deutschland“

9. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
	Die Studierenden können ...
Lernziele:	... einen Text in der Gesamtaussage und in seinen Einzelheiten verstehen. ... Informationen aus einem Video entnehmen. ... Bedeutung und Struktur von festen Verbindungen von Nomen mit Verben verstehen und richtig anwenden. ... ein Motivationsschreiben verfassen.
Lernaufgaben:	Die Studierenden sollen den Inhalt des Videos verstehen; ein Motivationsschreiben verfassen
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Deutsche Welle, Video, URL: http://www.dw.com/de/folge-7-studentenleben/l-17396184
Fertigkeiten:	Hör-Seh-Verstehen, Produktives Schreiben, Wortschatz, Grammatik, landeskundliches Wissen
Moodle-Lernaktivitäten:	Test, Aufgabe, Link auf Internetseite

In dieser Online-Phase sollten die Lernenden sich mit vielfältigen Online-Aufgaben beschäftigen. Diese Aufgaben sollten zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens, des produktiven Schreibens, des Wortschatzerwerbs, des Grammatikerwerbs und des Landeskundewissen dienen. An dieser Stelle wird auf die Lernaktivität Aufgabe näher eingegangen. In dieser Aktivität sollten die Studierenden ein Motivationsschreiben verfassen. Damit sollte der Präsenzunterricht durch eine weitergehende Online-Komponente ergänzt werden, denn es wurde bereits die Funktion des Motivationsschreibens und die darin enthaltenen grammatischen Strukturen besprochen und erarbeitet. Nun sollten die Studierenden ihr eigenes Motivationsschreiben für ein Erasmussemester an einer deutschen Universität verfassen, indem sie entweder ihren Text online eingeben oder als Textdatei (Word) hochladen konnten (s. Abb. 3.14).

40. Motivationsschreiben

Du hast dir in der Präsenzphase Stichpunkte zu folgenden Fragen gesammelt:

- Wo? An welche Universität schreibst du?
- Wann? Zu welchem Zeitpunkt möchtest du beginnen?
- Wofür? Wofür bewirbst du dich?
- Was? Welche Kenntnisse und Fähigkeiten bringst du mit? (Abschlüsse, Sprachkenntnisse, ...)
- Interesse? Warum willst du an dieser Uni studieren? Welches Interesse hast du?
- Ziele? Welche beruflichen Ziele hast du? Was willst du mit dem Studium erreichen?

Schreibe jetzt dein Motivationsschreiben an die Universität, an der du gern ein Auslandssemester machen möchtest.

Achte auch auf feste Verbindung von Nomen mit Verben (z.B. eine Lösung finden = lösen).

Klicke auf <Abgabe hinzufügen>.

[Alle einklappen](#)

Texteingabe online

Abort

B I

Format: p

Dateiabgabe

Maximale Größe für neue Dateien: 64MB, Maximale Zahl von Anhängen: 1

0 Dateien

Bewegen Sie Dateien in dieses Feld (Drag&Drop)

Abb. 3.14: Aufgabe – Motivationsschreiben

Nachdem die Studierenden ihre Texte abgegeben haben, konnte die Leiterin Korrekturen durchführen und die Texte bewerten. Sie hat ggf. Verbesserungsvorschläge gemacht und Feedback gegeben. So konnten die Lerner ihre Schwächen und ihre Stärken beim Verfassen eines Textes sehen.

Der Verlaufsplan für die neunte Unterrichtseinheit ist im Anhang 4 zu finden.

Die zehnte Unterrichtseinheit auf der Lernplattform Moodle hat den Namen „Kommunikation an der Universität“. Die folgende Tabelle stellt den Ablauf der zehnten Online-Phase dar (siehe Tabelle 3.10).

Tabelle 3.10: Ablauf der zehnten Unterrichtseinheit der Online-Phase: „Kommunikation an der Universität“

10. Unterrichtseinheit der Online-Phase	
Die Studierenden können ...	
Lernziele:	... einen Text in der Gesamtaussage und in seinen Einzelheiten verstehen. ... über die Kommunikation an der Uni in ihrem Heimatland berichten. ... eine E-Mail an die Seminarleiterin schreiben.
Lernaufgabe:	Die Studierenden sollen einen Beitrag über die Kommunikation an der Uni in ihrem Heimatland verfassen; eine E-Mail schreiben
Arbeitsmaterialien / Inhalte:	Goethe-Institut, Deutsch für dich, URL: https://www.goethe.de/prj/dfd/de/index.cfm?fuseaction=learning.TutorialDetail&tutorial=studieren_in_deutschland_-dein_professor_und_du&lesson_ID=1791
Fertigkeiten:	Informatives Lesen, Gestaltendes Schreiben, Wortschatz, landeskundliches Wissen
Moodle-Lernaktivitäten:	Test, Aufgabe, Forum, Textdatei (Pdf)

In dieser letzten Online-Phase dieser Lehrveranstaltung beschäftigten sich die Lernenden über die Kommunikation zwischen dem Studenten und dem Dozenten an der Universität. Zunächst berichteten sie in einem Forum über eigene Erfahrungen und Erlebnisse an ihrer Universität. Dann konnten sie die Kommunikation an deutschen Universitäten mit der Kommunikation an türkischen Universitäten vergleichen. Dabei haben sie einige Beispiele, die aus einer Website (Goethe-Institut, Deutsch für dich) ins Testmodul integriert wurden, gesehen und mussten eine Antwort auswählen, was ihrer Meinung nach nicht passt (s. Abb. 3.15). Durch diese Aufgaben sollte den Lernern die interkulturelle Kommunikation vermittelt werden.

Abb. 3.15: Test – Schriftliche Kommunikation

3.5. Datenerhebungsinstrumente

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden durch die Nutzung zweier Datenerhebungsinstrumente erhoben. Durch den Einsatz dieser Datenerhebungsinstrumente wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten gewonnen. Es wurden ein Fragebogen (siehe Anhang 2) am letzten Seminartag und ein wöchentlicher Evaluationsbogen (siehe Anhang 3) eingesetzt. Es wurde darauf hingewiesen, dass die Erhebung fakultativ ist und anonym erfolgt. Im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit werden die Datenerhebungsinstrumente hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Anwendungs- und Auswertungsform beschrieben.

3.5.1. Fragebogen

Der Fragebogen bestand aus vier Hauptteilen. Im ersten Teil ging es bei der ersten Frage um das Geburtsjahr und bei der zweiten Frage um das Geschlecht der Befragten als soziodemografische Angabe. Bei der dritten Frage ging es darum, ob die Lernenden zu Hause Internetzugang haben. Dabei sollte bei der vierten Frage herausgefunden werden, wie lange sie wöchentlich das Internet nutzen, um Deutsch zu lernen. Die Studierenden sollten bei der letzten Frage ankreuzen, welche sprachlichen Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Wortschatz) ihrer Meinung nach die Lernplattform Moodle am meisten unterstützt, wobei mehrere Angaben möglich waren. Im zweiten Teil wurde der aus der Magisterarbeit von Aylin Acar (2014) adaptierte Fragebogen eingesetzt, um Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich der Lernplattform Moodle einholen zu können. Dieser strukturierte zweite Teil des Fragebogens enthielt insgesamt 30 geschlossene Fragen mit differenzierten Antwortskalen bzw. 5-Punkte-Likert-Skalen, die zur Quantifizierung der Forschungsergebnisse dienen sollten. Die Befragten erhielten 30 Fragen mit Antwortoptionen, die in Form einer fünfteiligen Skala von links nach rechts durchnummeriert waren. Die Eckpunkte 1 und 5 kennzeichneten jeweils eine extreme Position wie „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“. Die Fragen im zweiten Teil des Fragebogens entwickelte Acar (2014) aus zwei wissenschaftlichen Arbeiten aus diesem Forschungsbereich. Demnach adaptierte sie die Fragen, die von zwei Experten für türkische Sprache kontrolliert wurden, aus der Dissertation von Arslan (2009) und aus der Magisterarbeit von Aydın

(2011). Um Verständnisprobleme zu vermeiden wurde auch in dieser vorliegenden Arbeit der Fragebogen in der Originalsprache Türkisch genutzt.

Der dritte und der vierte Teil der Umfrage wurden entwickelt, um weitere qualitative Daten der Untersuchung zu erheben. Diese Teile waren dem deskriptiv-analytischen Forschungsbereich zum Thema Förderung der Handlungskompetenzen und die Vor- und Nachteile der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache mit Moodle gewidmet. Mithilfe der acht offenen Fragestellungen im dritten Teil sollten die Studierenden ihre Meinungen und Gedanken zur Förderung der Sprachfertigkeiten durch den Einsatz von Moodle im Deutschunterricht beschreiben. Es ging dabei um die Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben, Sprechen, Grammatik, Wortschatz, landeskundliches Wissen und interkulturelle Kommunikation. Im letzten Teil der Umfrage sollten die Studierenden ihre Meinungen und Gedanken hinsichtlich des multimedial gestützten Deutschunterrichts mit Moodle beschreiben. Dabei äußerten sich die Befragten schriftlich zu den Vor- und Nachteilen der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache mit Moodle.

3.5.2. Evaluationsbogen

Für die Erhebung der qualitativen Daten wurde ein Evaluationsbogen entwickelt, der von Studierenden auszufüllen war. Um die Beurteilung der Studierenden über den Einsatz der Lernplattform Moodle beim Sprachlernprozess herauszustellen, wurde wöchentlich dieser Evaluationsbogen mit 13 offenen Fragestellungen eingesetzt. Dabei handelte sich um die Beantwortung folgender Fragen:

- Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erledigen/bewältigen?
- Welche Lernziele und –inhalte konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erreichen?
- Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle wichtig?
- Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erfolgreich machen?
- Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle schwierig?

- Welche Lösungen habe ich gefunden, um Problemsituationen / Schwierigkeiten im Deutschunterricht mit Moodle zu bewältigen?
- Welche Aktivitäten in Moodle möchte ich später noch einmal wiederholen?
- Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gern gemacht?
- Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gern gemacht?
- Wie habe ich mich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gefühlt?
- Welche Ratschläge nenne ich für den Deutschunterricht mit Moodle?
- Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle gut gefunden?
- Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gut gefunden?

Zur Vermeidung sprachlicher Missverständnisse sollte der Evaluationsbogen von den Studierenden in einer türkischen Fassung beantwortet werden.

3.6. Anwendung der Datenerhebungsinstrumente

Bei der Untersuchungsdurchführung wurden zwei Datenerhebungsinstrumente eingesetzt. Zum einen wurde den Studierenden wöchentlich ein Evaluationsbogen ausgeteilt, bei dem sie die Fragen über den Einsatz von Moodle im Deutschunterricht schriftlich beantworten. Den Evaluationsbogen konnten die Studierenden mit nach Hause nehmen und sich mit den Fragen intensiver beschäftigen. Um die Fragen auf dem Evaluationsbogen beantworten zu können, müssten die Studenten zunächst die Aufgaben auf der Lernplattform bearbeiten. Da das Online-Lernen örtliche und zeitliche Flexibilität bietet und sich die Lerner ihren eigenen Lernprozess selbst steuern können, wurde den Studierenden aus diesem Grund die Möglichkeit gegeben, den ausgefüllten Evaluationsbogen in der darauffolgenden Woche der Seminarleiterin abzugeben.

Nach dem neunwöchigen Unterricht mit Moodle wurde der Fragebogen zum Thema „Wahrnehmung von Moodle durch DaF-Studierende“ an 28 Studierende der Untersuchungsgruppe ausgeteilt. Obwohl der Fragebogen in der

Muttersprache der Studierenden verfasst war, wurde von der Forscherin ein besonderer Wert darauf gelegt, dass die Studierenden den Inhalt und die Beschaffenheit des Fragebogens verstehen. Aus diesem Grund wurden zunächst die am Anfang stehenden Richtlinien, bezüglich des Ausfüllens des Fragebogens, gemeinsam gelesen und erläutert. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass es bei der Beantwortung der Fragen keine richtigen und falschen Antworten gibt. Außerdem war der Zielgruppe bewusst, dass das Datenmaterial vertraulich behandelt und nur für wissenschaftliche Zwecke genutzt wird und dass es sich um keine Leistungs- bzw. Prüfungssituation handelt.

3.7. Bearbeitung und Auswertung der erhobenen Daten

3.7.1. Auswertungsform der quantitativen Daten

Die Aufbereitung der quantitativen Daten erfolgte durch Eingabe in die Statistiksoftware SPSS 22,0 (Statistical Package of Social Sciences). Für die Auswertung durch dieses Datenverarbeitungssystem wurden zuerst die Antworten der Teilnehmer kodiert. Dann wurden die Ergebnisse der Auswertung im Einzelnen in Tabellen als Frequenz und Prozent dargestellt und unter den Tabellen interpretiert.

3.7.2. Auswertungsform der qualitativen Daten

Die Auswertungsform der qualitativen Daten basierte auf die wöchentlichen Evaluationsbögen und auf den dritten und vierten Teil des Fragebogens. Die offenen Fragestellungen in den beiden Datenerhebungsinstrumenten waren von qualitativem Charakter, weil sie Kommentaren und Anregungen vorbehalten waren. Als Auswertungsmethode der erhobenen Daten wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Dabei geht es „um eine Zusammenfassung des Textes, die den im Text enthaltenen Sinn in so genannten Kategorien darstellt, die ihrerseits in einem System organisiert sind“ (Ramsenthaler, 2013, S. 23).

Die erhobenen qualitativen Daten aus dem Evaluationsbogen und aus dem Fragebogen wurden durch eine Inhaltsanalyse induktiv thematisch kodiert und ausgewertet. Kategorien sind induktiv, weil sie direkt aus dem Text gewonnen werden. Die inhaltsanalytische Auswertung bezog sich somit nicht auf ein vorgelegtes Auswertungsschema, sondern wurde direkt aus dem Material

abgeleitet. Die Kategorien, die die Auswertungsaspekte in Kurzform darstellen, wurden bei dieser Vorgehensweise somit induktiv entwickelt.

Demnach wurde diejenige Textstelle, die die Kategorie am besten beschrieb, als Ankerbeispiel bzw. Zitat gewählt. Diese Beispiele sollen verdeutlichen, welche thematisch abgrenzbaren Textinhalte einer Kategorie zugeordnet werden müssen. Damit das Kategoriensystem die Inhalte der qualitativen Daten vollständig abbildet, wurde in einem ersten Probedurchlauf überprüft, inwieweit durch die Definition der Kategorien sowie mittels der Ankerbeispiele eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien möglich war. Nach dem ersten Probedurchlauf wurde ersichtlich, ob eine Überarbeitung des Kategoriensystems erforderlich war. In einem abschließenden Schritt wurde das Textmaterial erneut den überarbeiteten Kategorien zugeordnet.

In der folgenden Abbildung (Abb. 3.16) wird das Verfahren der induktiven Kategorienentwicklung verdeutlicht.

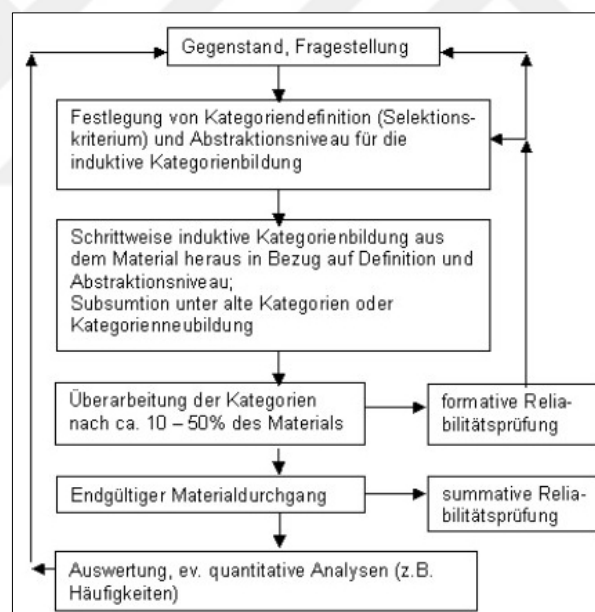


Abb. 3.16: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2005, S. 12)

Im Gegensatz zur deduktiven Kategorienbildung, bei der schon vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material herangetragen werden, werden bei der induktiven Kategorienentwicklung die Kategorien direkt aus dem zu analysierenden Text gewonnen. Die entwickelten Kategorien werden wiederholt überarbeitet, um sicherzugehen, dass sie mit dem im Text Gesagte übereinstimmen. Demnach können sich quantitative Analysen anbieten, bei denen eine Ordnung der Kategorien nach Auftretenshäufigkeit einen ersten Schritt

darstellt, wonach dann Materialuntergruppen gebildet und Katogoreinhäufigkeitsränge verglichen werden können (vgl. Mayring, 2000). Das fertige Kategoriensystem wird in einem endgültigen Materialdurchgang erneut getestet: „Das heißt, dass mit Hilfe des fertigen Kategoriensystems erneut alle Textstellen kodiert werden. Kategorien werden damit immer aus dem Material entwickelt, überarbeitet, angepasst und rücküberprüft“ (Ramsenthaler, 2013, S. 30 zit. nach Mayring, 2000). Durch die vorab festgelegten Schritte dieses Ablaufmodells wird somit das Verfahren nachvollziehbar.

3.8. Interne und externe Validität der Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei Datenerhebungsinstrumente genutzt, um sowohl qualitative als auch quantitative Daten zu erheben. Zum einen wurden die quantitativen Daten aus dem zweiten Teil des Fragebogens erhoben, dessen Reliabilität mithilfe des Statistikprogramms SPSS 22.0 bestimmt wurde. Dabei wurde der Cronbach-Alpha Koeffizient berechnet. Mit Hilfe des SPSS 22.0 wurde ein akzeptabler Wert von .866 Cronbach-Alpha Koeffizienten berechnet. Somit war die interne Validität der Untersuchung in Bezug auf den zweiten Teil des Fragebogens gewährleistet.

Um die externe Validität der Untersuchung zu gewährleisten, wurden detaillierte Informationen zum Forschungsdesign, zur Untersuchungsgruppe, zu den Datenerhebungsinstrumenten, zum Untersuchungsablauf und zur Auswertungsform der erhobenen Daten gegeben. Des Weiteren werden die Datenerhebungsinstrumente sowie die Bewertungen, die darauf durchgeführt wurden, für eine eventuelle Bestätigung zu einem späteren Zeitpunkt aufbewahrt.

Die Gütekriterien sind wie in der quantitativen auch in der qualitativen Inhaltsanalyse von besonderer Relevanz. Nach der Kategorienbildung aus dem Datenmaterial und deren Auswertung wurden die Studentenmeinungen aus den Antworten zu den offenen Fragestellungen des Fragebogens als Ankerbeispiele zitiert, um die interne Validität zu erhöhen.

Zur Überprüfung der Reliabilität wurde die Analyse der Daten mehrmals wiederholt und es wurde festgestellt, dass sie zu denselben Ergebnissen führt. Dies bedeutet, dass sich die Methode bewährt hat.

Durch die Anwendung des allgemeinen Ablaufmodells Qualitativer Inhaltsanalyse (s. Abb. 3.16) wird das Verfahren nachvollziehbar, weil die Schritte, die zur Interpretation des Textes vollzogen werden, vorab festgelegt wurden. Als ein weiteres Gütekriterium für die qualitative Inhaltsanalyse zählt die Triangulation, die in diesem Kontext bedeutet, dass die Ergebnisse der Auswertung mit den Ergebnissen anderer Studien vergleichbar sein sollen (vgl. Ramsenthaler, 2013, S. 25). Demnach wurde ein solcher Vergleich zwischen den Ergebnissen gezogen.

Es ist zu betonen, dass die Untersuchung unter realistischen Bedingungen durchgeführt worden ist und die Forscherin bezüglich der Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse eine gültige Untersuchungsanordnung verfolgt hatte. Denn diese Mixed-Methods-Untersuchung ermöglichte in Betrachtung der erhobenen qualitativen und quantitativen Daten, Rückschlüsse auf dieselbe Gesamtheit zu ziehen.

4. BEFUNDE UND DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema „Einsatz einer Lernplattform zur sprachlichen Bildung von DaF-Studierenden“. Im folgenden Abschnitt werden zunächst allgemeine Informationen zu der Untersuchungsgruppe dargestellt. Des Weiteren werden die Befunde unter Beachtung der Reihenfolge der Teilprobleme dargelegt und kommentiert. Die Teilprobleme dieser Untersuchung lauteten folgendermaßen:

1. Wie nehmen die Studierenden die Lernplattform Moodle wahr?
2. Was sind die Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Moodle-Lernplattform und der Förderung der fremdsprachlichen Handlungskompetenzen?
3. Was sind die positiven und negativen Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des multimedial gestützten Deutschunterrichts mit Moodle?
4. Wie beurteilen die Studierenden den Einsatz der Lernplattform Moodle im universitären DaF-Unterricht?

Als erstes soll die Probandengruppe, die 28 Studierenden der Lehrveranstaltung *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* an der Universität Hacettepe, die im Wintersemester 2015-2016 Daten in verschiedenen Formen für diese Studie lieferten, vorgestellt werden.

Tab. 4.1: Geschlechterverteilung der Untersuchungsgruppe

Geschlechterverteilung	N	%
weiblich	19	68
männlich	9	32
Gesamt	28	100,0

Aus der Tabelle 4.1 geht hervor, dass in dieser Gruppe mehr weibliche als männliche Probanden vertreten sind. In der Lehrveranstaltung waren 19 Studentinnen und 9 Studenten.

Tabelle 4.2: Alter der Untersuchungsgruppe

<i>Alter</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>Sd</i>
21	5	17,9		
22	11	39,3		
23	5	17,9		
24	1	3,6		
26	2	7,1	24,32	5,21
28	1	3,6		
37	1	3,6		
39	2	7,1		
Gesamt	28	100,0		

Im Durchschnitt sind die Studierenden etwa 24 Jahre alt (siehe Tabelle 4.2).

Tabelle 4.3: Internetzugriff

<i>Internetzugriff</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
ja	25	89,3
nein	3	10,7
Gesamt	28	100,0

Die Tabelle 4.3 zeigt, dass bis auf drei Studierenden einen Internetzugang zu Hause haben.

Tabelle 4.4: Wöchentliche Internetnutzung

<i>Internetnutzung (in Stunden)</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
1-3 Stunden	17	60,7
4-7 Stunden	10	35,7
8-11 Stunden	1	3,6
Gesamt	28	100,0

Die Antwort auf die Frage nach der wöchentlichen Internetnutzung zum Deutschlernen belegt, dass mehr als die Hälfte der Befragten 1-3 Stunden pro Woche über das Internet ihre Deutschkenntnisse vertiefen. Gut ein Drittel der Untersuchungsgruppe verbringt hingegen 4-7 Stunden im Internet, um Deutsch zu lernen (siehe Tabelle 4.4).

Die folgende Abbildung (Abb. 4.1) illustriert, dass mit 96% fast die gesamte Lerngruppe das Schreiben als am meisten gestärkte Kompetenz im Moodle-Deutschunterricht einschätzt. Des Weiteren gibt der überwiegende Teil der Befragten an, dass nach der Schreibkompetenz auch die Kompetenzen des Lesens (68%) und des Wortschatzes (61%) gestärkt würden. Vermutlich hängt diese Einschätzung der Lerner davon ab, dass viele Moodle-integrierte Lernwerkzeuge und auch externe Links auf Webseiten eben jene Fähigkeiten

stark fördern, wie z.B. kollaboratives Schreiben, Lesen von Onlinetexten, Üben von Vokabular. Der Einsatz von YouTube-Videos und Audiodateien im Moodle-Kursraum fördert sehr stark die Kompetenz des Hörverstehens, da die Lerner die Gelegenheit haben, mehrmals die Dateien oder die Videos zu hören und zu sehen, um die Aufgaben lösen zu können. Trotz dieses Vorteils zur Förderung des Hörverstehens bzw. des Hörsehverstehens im Moodle-Kontext empfindet mit 50% die Hälfte der Studierenden dies anders. Als am geringsten geförderte Fertigkeit bewertet die Untersuchungsgruppe hauptsächlich das Sprechen (7%).

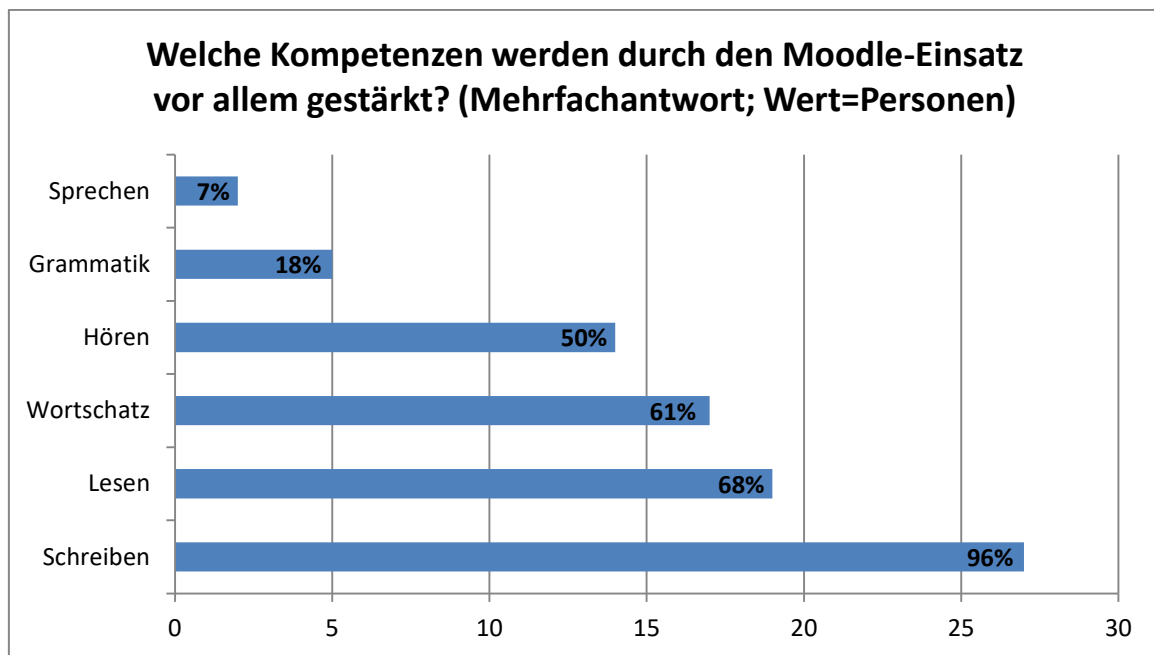


Abb. 4.1: Stärkung von Kompetenzen durch Moodle-Einsatz

4.1. Wahrnehmung von Moodle durch Studierende

Ein zentrales Anliegen dieser Studie ist es, herauszuarbeiten, wie die Studierenden den Einsatz von Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht wahrnehmen. Demnach soll zunächst der grundlegende Wahrnehmungsbegriff geklärt werden. Wahrnehmung ist der Prozess und das Ergebnis der Informationsgewinnung und -verarbeitung von Reizen aus der Umwelt und dem Körperinnern eines Lebewesens, die durch unbewusstes und beim Menschen manchmal bewusstes Filtern und Zusammenführen von Teil-Informationen zu subjektiv sinnvollen Gesamteindrücken geschieht (vgl. Wikipedia, 2016). Es wird zwischen einer objektiven und subjektiven Wahrnehmung unterschieden. Da alle Menschen dieselben Sinnesorgane besitzen, ist davon auszugehen, dass auch

die Reizaufnahme bei allen gleich ist. Soweit ist die Wahrnehmung objektiv. Entscheidend jedoch dafür, was wahrgenommen wird, wie es interpretiert wird, welche Bedeutung dem Wahrgenommenen beigemessen und welche Reaktion darauf gezeigt wird, ist die Verarbeitung und Bewertung der Reize im Gehirn. Diese Verarbeitung und Bewertung ist abhängig von zahlreichen äußeren und inneren Faktoren und somit subjektiv, d.h. die Wahrnehmung wird von individuellen Voraussetzungen und Gegebenheiten bestimmt. Die individuelle Wahrnehmung ist entscheidend für die Steuerung des eigenen Handelns.

Die Darlegung der Befunde bezüglich des ersten Teilproblems „Wie nehmen die Studierenden die Lernplattform Moodle wahr?“ bezieht sich auf die mit Hilfe des zweiten Teils des Fragebogens erhobenen quantitativen Daten und bestehen aus der Betrachtung der durch den Fragebogen erhaltenen Mittelwerte, Standardabweichungen und der Betrachtung der prozentualen Verteilung der absoluten Häufigkeit aus der Gesamtheit der Untersuchungsgruppe (N=28). Demnach ist zu betonen, dass alle erhobenen Daten in Form von einer Tabelle (s. Tabelle 4.4) dargelegt werden, jedoch wird diesbezüglich nicht jedes einzelne Item erläutert und kommentiert.

Tabelle 4.5: Wahrnehmung von Moodle durch Studierende

<i>Wahrnehmung von Moodle durch Studierende</i>	<i>N</i>		<i>stimme überhaupt nicht zu (1)</i>	<i>stimme eher nicht zu (2)</i>	<i>teils / teils (3)</i>	<i>stimme eher zu (4)</i>	<i>stimme voll und ganz zu (5)</i>	<i>M *</i>	<i>SD **</i>
1. Die Arbeit mit MOODLE ist nützlich zum Deutschlernen.	28	f	-	-	-	9	19	4,67	0,47
		%	-	-	-	32,1	67,9		
2. Mit MOODLE kann ich die Übungen im Kursbuch schneller und einfacher bearbeiten.	28	f	-	-	6	14	8	4,07	0,71
		%	-	-	21,4	50,0	28,6		
3. Die Arbeit mit MOODLE steigert die Produktivität beim Deutschlernen.	28	f	-	-	2	7	19	4,60	0,62
		%	-	-	7,1	25,0	67,9		
4. Mit MOODLE gibt es die Möglichkeit, über Hausaufgaben informiert zu werden.	28	f	-	-	1	7	20	4,67	0,54
		%	-	-	3,6	25,0	71,4		
5. MOODLE ist klar und verständlich.	28	f	-	-	2	8	18	4,57	0,63
		%	-	-	7,1	28,6	64,3		
6. Die Arbeit mit MOODLE ist einfach zu erlernen.	28	f	-	-	-	10	18	4,64	0,48
		%	-	-	-	35,7	64,3		
7. Mit MOODLE kann ich dem Lerninhalt des Deutschseminars folgen, auch wenn ich daran nicht teilgenommen habe.	28	f	-	1	1	4	22	4,67	0,72
		%	-	3,6	3,6	14,3	78,6		

8. MOODLE macht das Deutschlernen interessanter.	28	f	-	-	5	6	17	4,42	0,79
		%	-	-	17,9	21,4	60,7		
9. Die Arbeit mit MOODLE ist eine schlechte Idee.	28	f	23	5	-	-	-	1,17	0,39
		%	82,1	17,9	-	-	-		
10. Die Arbeit mit MOODLE macht Spaß.	28	f	-	-	-	10	18	4,64	0,48
		%	-	-	-	35,7	64,3		
11. Ich liebe es, mit MOODLE zu arbeiten.	28	f	-	-	2	9	17	4,53	0,63
		%	-	-	7,1	32,1	60,7		
12. MOODLE ist langweilig.	28	f	24	4	-	-	-	1,14	0,35
		%	85,7	14,3	-	-	-		
13. Die Arbeit mit MOODLE ist schwer zu erlernen.	28	f	20	5	2	1	-	1,42	0,79
		%	71,4	17,9	7,1	3,6	-		
14. Die Arbeit mit MOODLE ist nützlich für das kollaborative Lernen.	28	f	-	1	2	12	13	4,32	0,77
		%	-	3,6	7,1	42,9	46,4		
15. Die Arbeit mit MOODLE ist nützlich für das selbstständige Lernen.	28	f	-	1	3	7	17	4,42	0,83
		%	-	3,6	10,7	25,0	60,7		
16. Bei den Schreibaktivitäten wird Fehlerkorrektur gemacht und Rückmeldung gegeben.	28	f	-	-	2	9	17	4,53	0,63
		%	-	-	7,1	32,1	60,7		
17. Bei der Arbeit mit MOODLE brauche ich Hilfe.	28	f	6	4	7	11	-	2,82	1,18
		%	21,4	14,3	25,0	39,3	-		
18. Meine Schreibfähigkeit steigert sich durch das kollaborative Arbeiten in MOODLE.	28	f	-	1	8	8	11	4,03	0,92
		%	-	3,6	28,6	28,6	39,3		
19. Durch die Zusammenarbeit mit anderen gefällt mir die kollaborative Lernform.	28	f	3	2	4	8	11	3,78	1,34
		%	10,7	7,1	14,3	28,6	39,3		
20. Ich fühle mich wohl, wenn ich selbstständig mit MOODLE arbeite.	28	f	-	-	-	8	20	4,71	0,46
		%	-	-	-	28,6	71,4		
21. Über MOODLE kommuniziere ich mit meinen Freunden und mit der Lehrperson.	28	f	2	4	2	5	15	3,96	1,37
		%	7,1	14,3	7,1	17,9	53,6		
22. MOODLE steigert meine Motivation beim Deutschlernen.	28	f	-	2	4	5	17	4,32	0,98
		%	-	7,1	14,3	17,9	60,7		
23. Durch die Aktivitäten in MOODLE habe ich meinen Wortschatz erweitert.	28	f	-	1	2	11	14	4,35	0,78
		%	-	3,6	7,1	39,3	50,0		
24. Durch die Aktivitäten in MOODLE habe ich meine Lesekompetenz verbessert.	28	f	-	2	6	9	11	4,03	0,96
		%	-	7,1	21,4	32,1	39,3		
25. Durch die Aktivitäten in MOODLE habe ich meine Hörkompetenz verbessert.	28	f	-	3	10	8	7	3,67	0,98
		%	-	10,7	35,7	28,6	25,0		
26. Durch die Aktivitäten in MOODLE habe ich meine Schreibkompetenz verbessert.	28	f	-	2	3	7	16	4,32	0,94
		%	-	7,1	10,7	25,0	57,1		
27. Durch die Aktivitäten in MOODLE habe ich meine Sprechfertigkeit verbessert.	28	f	2	8	9	2	7	3,14	1,29
		%	7,1	28,6	32,1	7,1	25,0		
28. Durch die Aktivitäten in MOODLE habe ich meine Grammatikkenntnisse verbessert.	28	f	1	6	8	10	3	3,28	1,04
		%	3,6	21,4	28,6	35,7	10,7		
29. Mit MOODLE bin ich im Deutschseminar aktiver geworden.	28	f	-	4	3	12	9	3,92	1,01
		%	-	14,3	10,7	42,9	32,1		
30. Durch MOODLE verbessern sich meine Noten in den Deutschprüfungen.	28	f	-	3	10	6	9	3,75	1,04
		%	-	10,7	35,7	21,4	32,1		

*M=Mittelwert, **SD=Standardabweichung

Bei der Betrachtung der in der Tabelle 4.4 präsentierten Befunde lässt sich im Allgemeinen positiv und wünschenswert bezüglich des Einsatzes der Lernplattform Moodle im Deutschunterricht bewerten. Demnach empfinden die Befragten den Einsatz einer Lernplattform im fremdsprachlichen Deutschunterricht nützlich, denn ein hoher Wert (4,67) wurde bei der Aussage „Die Arbeit mit Moodle ist nützlich zum Deutschlernen“ angegeben.

Wenn man die Rangfolge der einzelnen Items betrachtet, ist zunächst auffällig, dass die Äußerung „Ich fühle mich wohl, wenn ich selbstständig mit Moodle arbeite“ mit einem hohen Wert (Mittelwert: 4,71) an erster Stelle steht. Der überraschend hohe Grad dieser Zustimmung bringt die Tendenz, dass die Selbstständigkeit beim Lernen dem Kollaborativen Arbeiten (Mittelwert: 3,78) vorgezogen wird, deutlich zum Ausdruck. Somit scheint das selbstständige Lernen für türkische Deutschlernende wichtig zu sein.

An nächster Stelle steht die Möglichkeit zur Ansicht der Hausaufgaben über Moodle. Da dieser Punkt mit dem Wert von 4,67 eine hohe Bewertung erhalten hat, scheint es für die Studierenden wichtig zu sein, jederzeit über Hausaufgaben informiert zu sein, auch wenn sie an dem jeweiligen Seminartag nicht anwesend waren. Auch ein hoher Wert (4,67) wurde bei der Aussage „Mit Moodle kann ich dem Lerninhalt des Deutschseminars folgen, auch wenn ich daran nicht teilgenommen habe“ angegeben.

Die Äußerung „Die Arbeit mit Moodle macht Spaß“ steht mit einem hohen Wert von 4,64 an dritter Stelle. Dabei wird deutlich, dass der Spaßfaktor beim Deutschlernen von besonderer Relevanz ist.

Viele der Befragten gaben an, dass sich durch Moodle ihre Produktivität beim Deutschlernen gesteigert hat (Mittelwert: 4,60).

Die Ergebnisse zu den Äußerungen bezüglich der Förderung der sprachlichen Handlungskompetenzen (Item Nr. 23, 24, 25, 26, 27, 28) zeigen, dass mit dem Einsatz von Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht vor allem der Wortschatz (Mittelwert: 4,35), die Kompetenzen des Schreibens (Mittelwert: 4,32) und des Lesens (Mittelwert: 4,03) gestärkt werden (vgl. Abb. 4.1). Diese werden von der Äußerung „Durch die Aktivitäten in Moodle habe ich meine Hörkompetenz verbessert“ mit dem Mittelwert 3,67 verfolgt. Das Ergebnis zu der Frage, ob die

Grammatikkenntnisse der Studierenden durch Moodle verbessert wurden, besitzt ein überdurchschnittlicher Wert (3,28). Als am geringsten gestärkte Kompetenz wurde die Sprechfertigkeit (Mittelwert: 3,14) angegeben (vgl. Abb. 4.1).

Der Äußerung „Die Arbeit mit Moodle ist eine schlechte Idee“ (Mittelwert: 1,17) stimmten die Befragten nicht zu. Dass diese Aussage eine negative Bedeutung mit dem Gebrauch des Wortes „schlecht“ beinhaltet, ist bei der Konzipierung von Fragebögen beabsichtigt, um die Befragten auch zu einer Auseinandersetzung mit negativem Blickwinkel zu führen.

Ein weiteres Ergebnis, das sich aus den Befunden der Tabelle 4.4 herauskristallisiert, ist die Angabe in Bezug auf die Nutzung der Moodle-Lernplattform. Die Befragten bewerten Moodle als klar und verständlich (Mittelwert: 4,57) und das Erlernen der Arbeit mit der Lernplattform einfach (Mittelwert: 4,64).

Bei der Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass die Befragten insgesamt den Einsatz von Moodle im Deutschunterricht als positiv und wünschenswert bewerten. Es ist auch zu betonen, dass die Befunde des Fragebogens auch denen der Masterarbeit von Aylin Acar (2014) mit dem Thema *Blended English Course With Moodle* entsprechen.

4.2. Studentenmeinungen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Moodle und der Förderung der Handlungskompetenzen

Die Darlegung der Befunde bezüglich des zweiten Teilproblems „Was sind die Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Moodle-Lernplattform und der Förderung der fremdsprachlichen Handlungskompetenzen?“ bezieht sich auf die mit Hilfe des dritten Teils des Fragebogens erhobenen qualitativen Daten. Dabei soll herausgefunden werden, ob die Befragten den Einsatz von Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht zu ihrer sprachlichen Bildung für nützlich halten. Die erhobenen qualitativen Daten wurden durch eine Inhaltsanalyse induktiv thematisch kodiert und ausgewertet. Diese Auswertung der Daten sollte als empirische Analyse mit qualitativem Charakter verstanden werden. Des Weiteren lassen sich qualitative und quantitative Vorgehensweisen in der Erhebung und Auswertung der Daten kombinieren. Auf diese Weise lassen sich qualitative Inhaltsanalysen, bei der die Kategorien gebildet werden, im Hinblick auf Häufigkeiten analysieren und weitere

Vergleiche möglich machen. Demnach werden zunächst qualitativ analysierte Daten quantifiziert, um sie im Anschluss daran wieder qualitativ zu interpretieren.

Tabelle 4.6: Ergebnisse zur Förderung der Handlungskompetenzen mit Moodle

Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Moodle und der Förderung der Handlungskompetenzen						
			absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
HK	Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Leseverstehen	Förderung des Leseverstehens	ein besseres Verstehen-Können	10	35,7	28	100
		wiederholtes Üben	6	21,4		
		Videos mit Untertitel	5	17,9		
		positive Einwirkung der interessanten und lustigen Lernumgebung auf den langweilig empfundenen Leseprozess	5	17,9		
		sofortige Nutzungsmöglichkeit des Internets bei Unklarheiten	2	7,1		
	Gesamt		28	100	28	100
Hörverstehen	Förderung des Hörverstehens	Möglichkeit des wiederholten Hörens	11	39,3	28	100
		Videos mit Untertiteln hilfreich	6	21,4		
		vorbereitende Übungen zum besseren Verstehen	4	14,3		
		effektiv	3	10,7		
		Kontakt zur Zielsprache außerhalb der Unterrichtssituation	2	7,1		
		Internet bei Unklarheiten als Hilfe	2	7,1		
	Gesamt		28	100	28	100
Sprechfertigkeit	Positive Wirkung auf das Sprechen	Übertragung der erlernten Strukturen und Redemittel zu verschiedenen Themen auf den mündlichen Ausdruck	13	46,4	15	53,6
		Verbesserung der Aussprache	2	7,1		
	Eher geringe Förderung	Nicht besonders effektiv	7	25,0	13	46,4
		Lernfortschritt eher in anderen Kompetenzbereichen	5	17,9		
		mehr Förderung im Präsenzunterricht	1	3,6		
	Gesamt		28	100	28	100
Schreibfertigkeit	Positive Wirkung auf das Schreiben	Korrektur und Feedback seitens Lehrenden	10	22,7	44	100
		Fortschritt bei der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit	9	20,5		
		Ermöglichung des Erkennens und Korrigierens von eigenen schriftlichen Fehlern	8	18,1		
		mehr Acht auf formale Richtigkeit	5	11,4		
		freie Meinungsäußerung	5	11,4		
		hilfreiche Redemittel/Textbausteine	4	9,1		
		Anlass zum Schreiben durch Interesse weckende Themen	3	6,8		
		Gesamt		44		

Wortschatzerweiterung	Positiver Einfluss auf die Wortschatzerweiterung	Erweitern des bekannten Wortschatzes	14	34,1	41	100
		Nutzungsmöglichkeit des Online-Wörterbuchs	10	24,4		
		Festigung durch Schreibaktivitäten	7	17,1		
		Benutzung der Wörter im alltäglichen Sprachgebrauch	5	12,2		
		Wortschatzerweiterung durch Videos, Tests, Lesetexte	5	12,2		
	Gesamt		41	100	41	100
Grammatikerwerb	Positiver Einfluss auf den Grammatikerwerb	Acht auf grammatische Korrektheit	9	31,0	22	75,9
		Vertiefung bereits vorhandenen Wissens	3	10,3		
		Festigung der Strukturen	3	10,3		
		Hilfreich auch in anderen Seminaren	3	10,3		
		Korrektur der Fehler durch Feedback	2	6,9		
	Geringer Einfluss	Internet als Hilfe	2	6,9		
		eher geringer Einfluss	7	24,1	7	24,1
	Gesamt		29	100	29	100
Landeskundliches Wissen	Erweiterung landeskundlichen Wissens	einfacherer Weg des Wissenserwerbs	12	32,4	37	100
		sehr nützlich	8	21,6		
		Festigung durch kooperatives Schreiben, Tests	7	18,9		
		Videos, Lese- und Hörtexte sehr hilfreich	5	13,5		
		sofortige Nutzungsmöglichkeit des Internets zum Recherchieren	3	8,1		
		Anregung zum Forschen	2	5,4		
	Gesamt		37	100	37	100
Interkulturelle Kommunikation	Förderung der interkulturellen Kommunikation	Erkennen kultureller Unterschiede	12	33,3	34	94,4
		Internetrecherchen sehr hilfreich	8	22,2		
		Abbau von Vorurteilen	5	13,9		
		besseres Verstehen durch visuelle Darstellungen	3	8,3		
		Vergleich von Kulturen	3	8,3		
		Anlass zum Erforschen	3	8,3		
	Keine Förderung	eher Förderung der anderen Kompetenzbereichen	2	5,6	2	5,6
	Gesamt		36	100	36	100

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Fragestellung „Wird Ihrer Meinung nach die Lesekompetenz durch den Einsatz von Moodle gefördert?“ sind in der Tabelle 4.6 zu sehen. Die Untersuchungsgruppe (100%) empfindet eine *Förderung des Leseverstehens*. Laut den Befragten hat Moodle positive lernpsychologische und psychologische Einflüsse auf den Leseprozess. Auch kommt die Bedeutung der Möglichkeit des Wiederholens als Subkategorie zum

Ausdruck, die das Leseverstehen in positivem Sinne unterstützt. In den Kommentaren der Studierenden fällt noch auf, dass sich bei ihnen durch die Arbeit mit Moodle eine Lesegewohnheit entwickelt hat. Auch die nützlichen Faktoren des Internet bleiben nicht unerwähnt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Moodle das Leseverstehen der Studierenden fördert, was sich deutlich in den Kommentaren zeigt (s. Abb. 4.2).

Moodle destek. Almanca öğretimi okuduğumu anlama becerimin gelişmesine katkıda bulundu. Konuları anlama konusunda zorlandığım zamanlarda sözlükten faydalansam metni tekrar tekrar okuyarak konuları anlayabiliydim. Metin ve videoları sayesinde gözden geçirme fırsatım olduğu için hem kolay hem okuma becerilerimi geliştirdi.

Abb. 4.2: Studentenmeinung bezüglich der Förderung des Leseverstehens

Die gewonnenen inhaltlichen Daten zur Förderung des Hörverstehens durch den Einsatz von Moodle zeigen, dass die Arbeit mit Moodle neben dem Hörverstehen auch verschiedene Kompetenzbereiche, wie z.B. Grammatik, Wortschatz und Aussprache, unterstützt. Die Befragten gaben auch an, dass das Hörverstehen vor allem durch Hilfsmittel, wie z.B. *Videos mit Untertiteln*, stark gefördert wird. Die Lernenden fanden die Möglichkeit zum mehrmaligen Ansehen der Videodateien und Anhören der Audiodateien sehr nützlich für das Verstehen von Lerninhalten (s. Abb. 4.3). Demnach fanden sie es gut, immer einen *Kontakt zur Zielsprache außerhalb der Unterrichtssituation* zu haben. Demnach befinden sich 100% der thematischen Kodierungen unter der Kategorie *Förderung des Hörverstehens*. Die durch das inhaltliche Kodieren gewonnenen Daten verweisen darauf, dass Moodle auch auf das Hörverstehen eine positive Wirkung hat.

Videolardaki konuşmalar anlaşılır bir şekildeydi. Cevapları doğru yapmak için videoya tekrar izleme şansının olması onu daha iyi anlayıp cevapları doğru işaretlemeye fayda sağlıyordu. Bundan dolayı okuduğumu anlamayı tekrar dinleyince daha iyi anlayıp yapıyordum. Duyduklarımı anlamada fayda sağlıyordu.

Abb. 4.3: Studentenmeinung bezüglich der Förderung des Hörverstehens

Tabelle 4.6 gibt auch Auskunft über die Meinungen zur Fragestellung „Wird Ihrer Meinung nach die Sprechfertigkeit durch den Einsatz von Moodle gefördert?“. Die gewonnenen inhaltlichen Daten zeigen, dass die Befragten zur Förderung der

Sprechfertigkeit mit Moodle verschiedene Meinungen vertreten. Zum einen vertreten einige die Meinung, dass Moodle eine *positive Wirkung auf das Sprechen* hat. In Anbetracht der Tabelle 4.5 wird ersichtlich, dass 53,6% der ganzen Kodierungen sich unter der Kategorie *Positive Wirkung auf das Sprechen* befinden. Laut den Befragten dienen aktuelle und authentische Lernmaterialien und visuelle Darstellungen auf der Moodle-Plattform als Sprech Anlass. In den Kommentaren der Studierenden fällt noch auf, dass 46,4% der thematischen Kodierungen Moodle zur *Übertragung der erlernten Strukturen und Redemittel zu verschiedenen Themen auf den mündlichen Ausdruck* (s. Abb. 4.4) und für 7,1% der *Verbesserung der Aussprache* dient. Diese genannten Subkategorien wurden in die Kategorie *Positive Wirkung auf das Sprechen* eingeordnet.

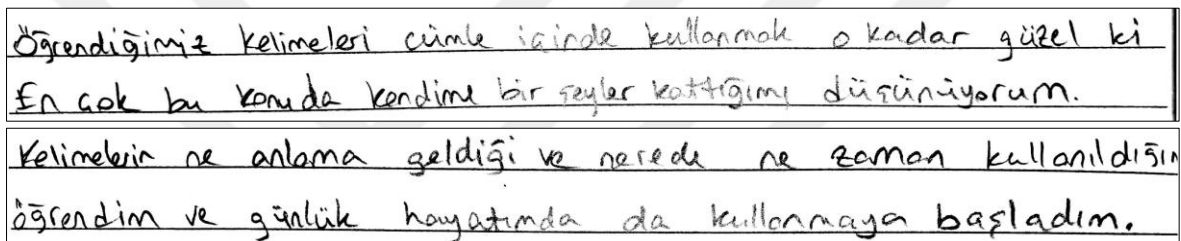


Abb. 4.4: Studentenmeinung bezüglich der Förderung der Sprechfertigkeit

Zum anderen sind einige Studierenden der Meinung, dass Moodle die Sprechfertigkeit kaum fördert. 46,4% der thematischen Kodierungen befinden sich in der Kategorie *Eher geringe Förderung*. Die Kommentare zeigen, dass die Studierenden, die in Deutschland aufgewachsen sind, keine großen sprachlichen Probleme haben und deshalb das Sprechtraining auf Moodle *nicht besonders effektiv* finden.

Die Daten und Ergebnisse zur Fragestellung „Wird die Schreibfertigkeit durch den Einsatz von Moodle gefördert?“ sind wie folgt: Laut den Befragten hat Moodle positive lernpsychologische und psychologische Einflüsse auf den Schreibprozess. Es wurden dabei Begriffe wie Motivation, Spaß, Aktualität genannt. Vor allem wurde die zeitliche Flexibilität bei der Arbeit mit Moodle als sehr positiv angesehen, da der Schreibprozess dadurch vereinfacht wird. In den Kommentaren wurde auch öfters geäußert, dass sich Studierende beim Verfassen eines Textes in Moodle sich bemüht haben, einen fehlerfreien Text produzieren zu können (s. Abb. 4.5). Der Grund dafür ist, dass die Texte für jeden ersichtlich waren und die Studierenden von der Lehrperson gleich ein Feedback erhalten

haben. Demnach wird Moodle als nützliche Funktion zur Förderung der Schreibfertigkeit betrachtet.

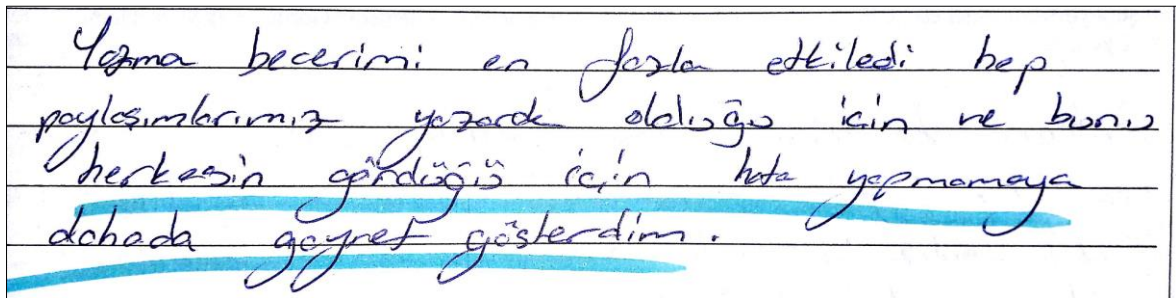


Abb. 4.5: Studentenmeinung bezüglich der Förderung der Schreibfertigkeit

Demnach befinden sich 100% der thematischen Kodierungen in der Kategorie *Positive Wirkung auf das Schreiben*.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zur Fragestellung „Wird Ihrer Meinung nach der Wortschatz durch den Einsatz von Moodle erweitert?“ sind ebenfalls in der Tabelle 4.6 zu sehen. Die Daten zeigen, dass verschiedene wichtige Faktoren angesprochen werden, wie z.B. die besondere Rolle beim Wortschatzerwerb und bei den Lern- und Arbeitstechniken. Die Studenten gaben an, dass das Wortschatzspektrum insbesondere durch die Nutzungsmöglichkeit eines Online-Wörterbuchs erweitert werden konnte. Es wurde auch erwähnt, dass beim Wortschatzerwerb zugleich verschiedene Kompetenzbereiche, wie z.B. die Schreibfertigkeit, gefördert werden (s. Abb. 4.6). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Lernfortschritt in diesem Kompetenzbereich mit der Moodle-Plattform erzielt werden konnte, denn 100% der thematischen Kodierungen wurden in die Kategorie *Positive Wirkung auf das Schreiben* eingeordnet.

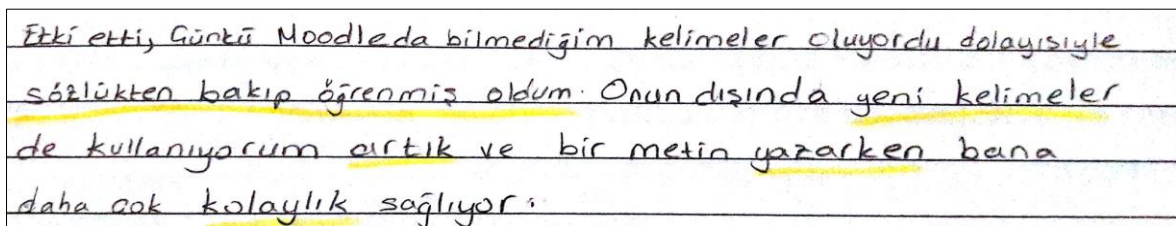


Abb. 4.6: Studentenmeinung bezüglich der Wortschatzerweiterung

Zur Fragestellung „Wird Ihrer Meinung nach der Grammatikerwerb durch den Einsatz von Moodle gefördert?“ fallen die Ergebnisse wie folgt aus: Die Befragten sehen sowohl das Internet als auch die Durchführung der Korrektur und das Feedback seitens Lehrenden als sehr nützlich beim Erwerb von Strukturen (vgl. Abb. 4.7).

Yeni yayınlanan dilbilgisi kuallanna dikkat etmek gerektir
 gi için zaman zaman internetten de yardım alıp düzeltmeler
 yaptim. Hocam da bazı yazilarimizi düzeltti. Bu faaliyetlerin
 dilbilgisi gelismine faydasi var.

Abb. 4.7: Studentenmeinung bezüglich des Grammatikerwerbs

Sie gaben auch an, dass auch bereits vorhandenes Wissen vertieft und zugleich verschiedene Kompetenzbereiche, wie z.B. Schreibkompetenz, gefördert werden konnten. Der wesentliche Inhalt von Studentenmeinungen hierzu fokussiert dabei auf die Vorteile von Moodle als Unterrichtsmittel auf den Grammatikerwerb. Einerseits deuten 75,9% der thematischen Kodierungen auf einen *Positiven Einfluss auf den Grammatikerwerb*, andererseits deuten 24,1% auf einen *Geringen Einfluss*.

In der Tabelle sind auch die Daten und Ergebnisse zur Fragestellung „Wird Ihrer Meinung nach das landeskundliche Wissen durch den Einsatz von Moodle erworben?“ festgehalten. 100% der Kodierungen wurden in die Kategorie *Erweiterung des landeskundlichen Wissens* eingeordnet. Die Befragten gaben an, dass bei der Auseinandersetzung mit landeskundlichen Themen neue Lernformen, wie z.B. kooperatives Arbeiten, zur Festigung des gelernten Stoffes helfen (vgl. Abb. 4.8).

ülke bilgisi degilde Almanyadaki şehirler hakkında bilgimizi
 arttırdı.
 Onlar hakkında videolar izledik grup halinde ödev yaptık bu
 daha faydalı oldu bizim için ve kalıcı oldu.

Abb. 4.8: Studentenmeinung bezüglich des Erwerbs von landeskundlichem Wissen

Es wurde auch erwähnt, dass die zahlreichen Angebote zur aktuellen Landeskunde auf der Moodle-Plattform und das Internet sehr vorteilhaft bei der Vermittlung von Landeskunde sind. Das erworbene Wissen wird von den Studierenden auch sehr nützlich für die spätere Berufstätigkeit empfunden. Die durch das inhaltliche Kodieren gewonnenen Daten verweisen darauf, dass Moodle als nützliches Hilfsmittel zum Erwerb von landeskundlichem Wissen empfunden wird.

Die gewonnenen inhaltlichen Daten zur Förderung der interkulturellen Kommunikation durch den Einsatz von Moodle zeigen, dass vor allem das Internet sehr nützlich für die Vermittlung der interkulturellen Kommunikation empfunden wird, da dies besonders durch das Erforschen unterstützt wird. In den Kommentaren wurde öfters geäußert, dass Internetrecherchen zu kulturellen und interkulturellen Themen einen positiven Einfluss auf diese Kompetenz haben (vgl. Abb. 4.9).

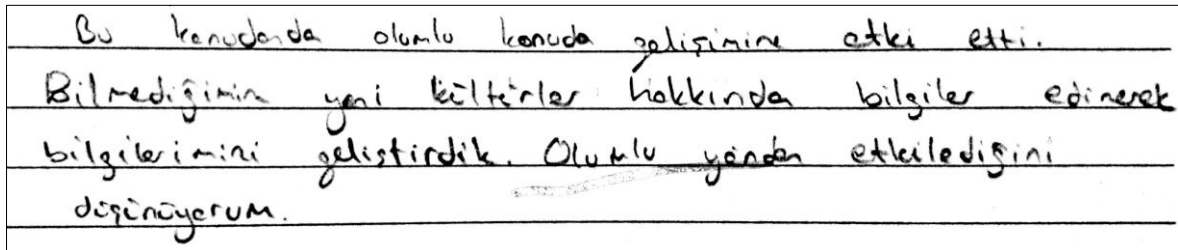


Abb. 4.9: Studentenmeinung bezüglich der Förderung der interkulturellen Kommunikation

Ein großer Anteil der thematischen Kodierungen (94,4%) deutet auf eine *Förderung der interkulturellen Kommunikation*, wobei 5,6% auf *keine Förderung* deutet. Die Befragten gaben an, dass anstatt der interkulturellen Kommunikation eher die anderen Kompetenzbereiche bei der Arbeit mit Moodle gefördert werden.

4.3. Studentenmeinungen hinsichtlich des multimedial gestützten Deutschunterrichts mit Moodle

Die Darlegung der Befunde bezüglich des dritten Teilproblems „Was sind die positiven und negativen Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des multimedial gestützten Deutschunterrichts mit Moodle bezieht sich auf die mit Hilfe des vierten Teils des Fragebogens erhobenen qualitativen Daten. Demnach sehen die Angaben der Lernenden zur Aufgabenstellung „Beschreiben Sie die Vor- und Nachteile von Moodle bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“ wie folgt aus (siehe Tabelle 4.7):

Tabelle 4.7: Ergebnisse zu den Vor- und Nachteilen von Moodle

<i>Meinungen und Gedanken der Studierenden hinsichtlich des multimedial gestützten Deutschunterrichts mit Moodle</i>					
<i>Kategorien</i>	<i>Subkategorien</i>	<i>absolute Häufigkeit</i>		<i>kumulative Häufigkeit</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Vorteile	Steigerung der Motivation	13	11,3	38	33,0
	Spaß am Lernen mit Moodle	12	10,4		
	keine Langeweile	6	5,2		
	außergewöhnliche Lernmethode führt zum Erfolg	5	4,3		
	Motivierende Eigenschaft führt zur Lerngewohnheit	2	1,7		
	aktive Teilnahme	11	9,6	20	17,4
	Kommunikation und interaktiver Austausch durch Moodle-Werkzeuge	6	5,2		
	Möglichkeit zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen	3	2,6		
	Ermunterung zum forschenden Lernen durch Internetrecherchen	5	4,3	11	9,6
	Erfolg am Lernen durch Internetnutzung	4	3,5		
	Einbezug des Internet in den Unterricht ist eine gute Idee	2	1,7		
	besseres Lernen durch Feedback und Fehlerkorrektur vom Lehrenden	3	2,6	10	8,7
	Beitrag zum Erzielen eines besseren Lernerfolgs durch die Möglichkeit zur Wiederholung	3	2,6		
	mehr Kontakt zur Sprache und Kultur des Zielsprachenlandes	2	1,7		
	mehr praxisorientiert	1	0,9		
	kein Auswendiglernen	1	0,9		
Nachteile	Möglichkeit des Zugangs und der Bearbeitung von online-Aktivitäten im Fall des Nichtanwesendseins	6	5,2	10	8,7
	Ermöglichung des Zugangs zu Lerninhalte überall und jederzeit	4	3,5		
	Förderung der Sprechfertigkeiten	6	5,2	10	8,7
	mehr Verantwortung auf den eigenen Lernfortschritt	2	1,7		
	Förderung der Medienkompetenz	2	1,7		
	schlechte Internetverbindung erschweren die Arbeit mit Moodle	9	7,8	12	10,4
	PC-Probleme	2	1,7		
	kein PC zu Hause	1	0,9		
	die Arbeit am PC verursacht Augen- und Kopfschmerzen komplizierte Benutzeroberfläche	2	1,7	2	1,7
	Gestaltung der Lernplattform	1	0,9	1	0,9
	Zeitaufwand	1	0,9	1	0,9
Gesamt		115	100	115	100

In Anbetracht der Tabelle 4.7 fällt auf, dass von den thematischen Kodierungen 33% als *Psychologische und lernpsychologische Einflüsse*, 17,4% als *Lernerzentriertheit*, 9,6% als *Internet als Vorteil*, jeweils 8,7% als *Unterstützung des Lernens*, *Zeit- und Ortsunabhängigkeit* und *Förderung der Kompetenzen* zu einzelnen Kategorien benannt wurden. Diese Kategorien zählen zu den Vorteilen von Moodle bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Die Studierenden loben vor allem die zeitliche und räumliche Flexibilität beim Lernen, die positive psychologische und lernpsychologische Wirkungen auf den Lernprozess hat (vgl. Abb. 4.10).

Bu kenudanda oluntu kenuda gelistimine atki etti.
Bilmedigimni yeni kütüphane hakkında bilgiler edinerek
bilgilerinizi geliştirdik. Oluntu yenden etkeledigini
değinöyörüm.

Abb. 4.10: Studentenmeinung bezüglich der Vorteile von Moodle

Der praktische Nutzen von Moodle, die besondere Bedeutung des Wiederholens beim Lernen und der Kontaktaufbau werden auch in den Kommentaren hervorgehoben. Die Befragten sehen den Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht als sehr positiv an, da sie vor allem die Förderung von Medienkompetenz und die Förderung verschiedener Kompetenzbereiche stark betonen. In den Kommentaren zeigt sich deutlich, dass die junge Generation mit der Internetnutzung gut vertraut ist, deshalb auch gern das computerunterstützte Lernen bevorzugt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Moodle von den Befragten als sehr vorteilhafte Unterrichtsbegleitung angesehen wird.

Bei den Ergebnissen zu den Nachteilen von Moodle bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache wird erkennbar, dass zwei Studierende die Gestaltung der Moodle-Seite bemängeln, was jedoch nicht näher erläutert wurde. Des Weiteren fällt auf, dass sich keine negativen Äußerungen zum Einsatz von Moodle im Deutschunterricht gemacht wurden, sondern es wurden eher technische Probleme, wie z.B. die Beeinträchtigung des Online-Lernens durch schlechte Internetverbindung (s. Abb. 4.11), und negative physikalische Einflüsse als Nachteile bei der Nutzung von Moodle genannt.

Genelde tek sorun sadece bazı **internet olmanosi**
 oluyor. İnternet olmanosi öğrenim o calismaklara
 ulosamamak gibi sorunlari ortaya cikmiyor.

Abb. 4.11: Studentenmeinung bezüglich der Nachteile von Moodle

Die Kategorien sind 10,4% *Technische Probleme*, 1,7% *Negative Physikalische Einflüsse*, jeweils 0,9% *Gestaltung der Lernplattform* und *Zeitmangel*, die aus den thematischen Kodierungen entstanden sind. Es stellt sich somit heraus, dass keine negativen Argumente zum Deutschlernen mit Moodle genannt wurden.

4.4. Beurteilung von Moodle im Deutschunterricht durch Studierende

Die Ergebnisse zur Klärung des vierten Teilproblems „Wie beurteilen die Studierenden den Einsatz der Lernplattform Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht?“ beruhen auf die Auswertung von wöchentlich erteilten Evaluationsbögen, die anhand der qualitativen Inhaltsanalyse induktiv kategorisiert wurden. Der Evaluationsbogen mit insgesamt 13 Fragestellungen wurde jeweils für jede Unterrichtswoche verteilt, bei dem die Studierenden den Deutschunterricht mit Moodle der jeweiligen Woche beurteilen sollten. Um die Reliabilität und Validität dieser vorliegenden Arbeit zu gewährleisten, wurden die Studentenmeinungen zu jeder einzelnen Unterrichtssequenz mit Moodle des neunwöchigen Seminars im ersten Halbjahr des Studienjahres 2015-2016 eingeholt. Damit bestand die Möglichkeit, mehrere Daten zu erheben und zu bewerten. Die Auswertung der Daten sollte als empirische Analyse mit qualitativem Charakter verstanden werden. Des Weiteren lassen sich qualitative und quantitative Vorgehensweisen in der Erhebung und Auswertung der Daten kombinieren. Auf diese Weise lassen sich qualitative Inhaltsanalysen, bei der die Kategorien gebildet werden, im Hinblick auf Häufigkeiten analysieren und weitere Vergleiche möglich machen. Demnach werden zunächst qualitativ analysierte Daten quantifiziert, um sie im Anschluss daran wieder qualitativ zu interpretieren. An dieser Stelle ist zu betonen, dass zur Vermeidung sprachlicher Missverständnisse der Evaluationsbogen von den Studierenden in einer türkischen Fassung beantwortet worden ist. Im Folgenden werden die Beurteilungen der Befragten zum Deutschunterricht mit Moodle in tabellarischer Form dargestellt und kommentiert.

4.4.1. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erledigen/bewältigen?“

In Tabelle 4.8 sind die Daten und Ergebnisse zu der ersten Fragestellung „Was konnten die Lernenden im Deutschunterricht mit Moodle bewältigen/erledigen?“ festgehalten. Mit der Betrachtung der Befunde in Tabelle 4.8 erkennt man, dass die Befragten einen großen Wert auf das effektive Lernen, z. B. durch die Visualisierung des Lernmaterials, durch die Unterstützung des Internets und durch die Möglichkeit des Wiederholens, legen. In den Kommentaren der Studierenden zeigt sich deutlich, dass diese Möglichkeiten des Online-Lernens zur Vereinfachung des Lernens beitragen. Dadurch lässt sich für eine erfolgreiche Bearbeitung der Online-Aktivitäten die Bedeutung der Qualität der Aufgabengestaltung hervorheben.

Tabelle 4.8: Ergebnisse zur ersten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

<i>Frage 1: Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erledigen/bewältigen?</i>					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Positive Argumente	Aufgaben verstehen	25	12,1	100	48,3
	intensive Auseinandersetzung mit dem Thema	20	9,7		
	Erledigen von Online-Aufgaben durch mehrmalige Wiederholungsmöglichkeit	11	5,3		
	Effektiveres Lernen durch die Aktualität der ausgewählten Themen	11	5,3		
	Effektiveres Lernen durch Visualisierungen	6	2,9		
	Freie Meinungsäußerung	5	2,4		
	Anwenden des Gelernten im Alltag	5	2,4		
	Bearbeiten der Aufgaben mithilfe des Internets	4	1,9		
	Lernen durch Verknüpfung mit Vorwissen	4	1,9		
	Lernen durch Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen	4	1,9		
	Effektiveres Lernen durch Blended-Learning	3	1,4		
	Nachdenken und Erforschen	2	1,0		
	Erledigen von Aufgaben durch Motivation steigernde Lernumgebung	31	15,0	73	35,2
	Aufgabenerledigung ohne Zeitdruck	20	9,7		
	mit Spaß lernen	17	8,2		
	Erledigen von Aufgaben ohne sprachliche Schwierigkeiten	5	2,4		
Lernen ohne Leistungsdruck					

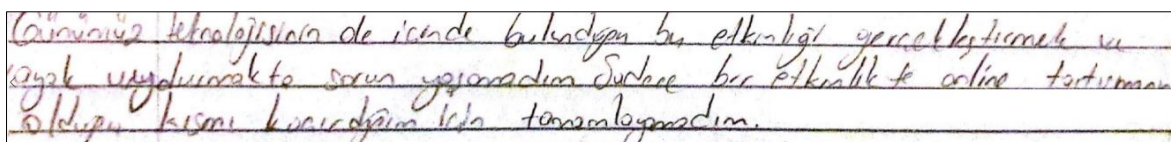


Abb. 4.14: Studentenmeinung bezüglich der ersten Fragestellung

Auf die Schwierigkeiten beim Online-Lernen wird in Kapitel 4.4.5 näher eingegangen.

4.4.2. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Lernziele und –inhalte konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erreichen?“

Den Studierenden wurden wöchentlich verschiedene Online-Aktivitäten, die zur Förderung der Sprachfertigkeiten dienten, angeboten. Demnach sollten sie im neunwöchigen computergestützten Unterricht mit Moodle folgende Lernziele (Tabelle 4.9) erreichen (siehe auch Anhang 4):

Tabelle 4.9: Lernziele im Seminar

Lernziele im Seminar	Die Studierenden können ...
Verfassen von Texten	... formelle / informelle Briefe verfassen
	... eine Statistik in Worte fassen
	... informative Texte verfassen
	... einen Poesiealbum-Eintrag machen
	... Grußkarten zu verschiedenen Anlässen schreiben
	... eine Bildbeschreibung machen
Verstehen von Lesetexten / Audio- und Videodateien	... schriftliche die Meinung äußern
	... Informationen aus Lesetexten entnehmen
	... Informationen aus Audiodateien entnehmen
	... Informationen aus Videodateien entnehmen
Verstehen und Anwenden der Strukturen	... neues Wissen erwerben
	... der Grammatikstrukturen entdecken
	... Grammatik in eigenen Beiträgen anwenden
Kooperatives Arbeiten	... Grammatikaufgaben bei der Test-Funktion lösen
	... sich an Diskussionen beteiligen
Interkultureller Austausch	... gemeinsam Texte verfassen
	... Vergleiche zwischen dem Zielsprachenland und dem Heimatland machen
	... Unterschiede der Länder erläutern
Medienkompetenz	... über die Situation im Heimatland berichten
	... Fotos hochladen
	... eigene Beiträge bearbeiten
	... zu Unterrichtsmaterialien gelangen
	... Mitteilungen senden/erhalten
	... verschiedene Moodle-Werkzeuge benutzen

Tabelle 4.10 gibt detaillierten Aufschluss darüber, wie die Daten und Ergebnisse zur zweiten Fragestellung „Welche Lernziele und –inhalte konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erreichen?“ ausfallen. Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wurden demnach die inhaltsgleichen und sich aufeinander beziehenden Aspekte, die zu den Argumenten für das Erreichen der Lernziele zählten, zusammengefasst und durch folgende Kategorien wiedergegeben: *Positive Einflüsse auf den Lernprozess* 34,9%, *Lernformen* 15,7%, *Verknüpfung von Präsenz- und Onlinephasen* 14,5%, *Hilfsmittel beim Online-Lernen* 10,4%, *Unterstützung des Lernens* 8,8% und *Geringer Schwierigkeitsgrad* 6,4%. Die Kategorie *Probleme und Schwierigkeiten*, die zu 9,2% aus den thematischen Kodierungen gebildet wurde, zählt dazu, die als Argumente für das Nicht-Gelingen genannt wurden.

Tabelle 4.10: Ergebnisse zur zweiten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

<i>Frage 2: Welche Lernziele und –inhalte konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erreichen?</i>					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Argumente für das Gelingen	Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen / eigenem Wissen	38	15,2	87	34,9
	Durch gute Deutschkenntnisse alle Lernziele erreicht	16	6,4		
	Erreichen der Lernziele einfacher durch Frage-Antwort-Übungen	11	4,4		
	Falls Aufgabenstellung klar und deutlich	6	2,4		
	Interesse weckende Themen	16	6,4		
	Effektiveres Lernen durch selbstständiges Arbeiten	28	11,2	39	15,7
	Effektiveres Lernen durch kooperatives Arbeiten	11	4,4		
	Einfacher durch die Vorarbeit in den Präsenzphasen	24	9,6	36	14,5
	Festigung des gelernten Stoffes in Online-Phasen	12	4,8		
	Unterstützung des Lernens durch Visualisierung	13	5,2	26	10,4
Argumente für das Scheitern	Vereinfachung des Schreibens durch angegebene Redemittel	5	2,0		
	Hilfe aus dem Internet	4	1,6		
	Mithilfe des Online-Wörterbuchs	4	1,6		

Argumente für das Nicht- Gelingen	Unterstützung des Lernens	Durch wiederholtes Lernen	11	4,4	22	8,8
		Durch Erforschen	6	2,4		
		Hilfe durch Feedback des Lehrers	5	2,0		
	Geringer Schwierigkeitsgrad	Abhängig vom Schwierigkeitsgrad	11	4,4	16	6,4
		Einfache Grammatikaufgaben	5	2,0		
	Probleme und Schwierigkeiten	Teilweises Erreichen der Lernziele, da sprachliche Probleme	18	7,2	23	9,2
		Moodle noch unbekannt	5	2,0		
		Gesamt		249	100	249

Bei der Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass die meisten Befragten eine Förderung der Sprachkompetenz, Vermittlung von Wissen und die Förderung verschiedener Kompetenzen, wie das selbstständige und gemeinsame Lernen und Medienkompetenz beim Erreichen der Lernziele durch die Online-Aktivitäten positiv bewerten. Als Argumente für dieses Gelingen wurden vor allem die Hilfsmittel, wie z.B. das Online-Wörterbuch und die Visualisierung etc., die verschiedenen Möglichkeiten zur Unterstützung des Lernens und die Vorteile des Blended-Learnings beim webgestützten Lernen genannt. Daneben wurden von den Studierenden verschiedene Aspekte, die positive Einflüsse auf den Lernprozess haben, erwähnt. Diesbezüglich wurde ein besonderer Wert auf die Auswahl der Themen gelegt, das den Vorkenntnissen der Studierenden entspricht und dementsprechend Interesse weckt.

Für Studierende, die gute Sprachkenntnisse besitzen, war das Erreichen der Lernziele dadurch erleichtert. Einigen leistungsschwachen Studierenden fallen Übungsformen, wie z.B. Beantworten von Fragen zu einem Lesetext im Vergleich zu einer Textproduktion, leichter (s. Abb. 4.15). Demnach spielt für sie der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben eine große Rolle beim Erreichen der Lernziele.

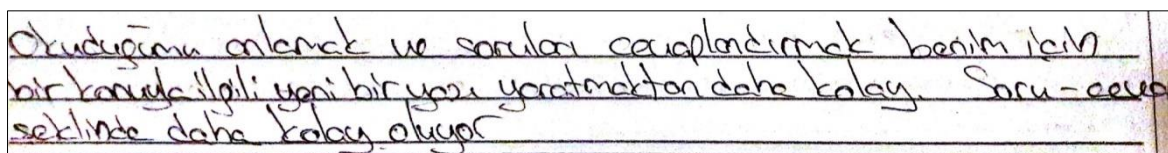


Abb. 4.15: Studentenmeinung bezüglich der zweiten Fragestellung

Zum anderen traten Schwierigkeiten und Probleme beim Erreichen der Lernziele auf. Die Studierenden, die vor allem die deutsche Sprache in der Türkei erlernt haben, erwähnten sprachliche Probleme, die einen negativen Einfluss auf die

Aufgabenbewältigung haben, aber sich dennoch darum bemühen, einen Erfolg zu erzielen (s. Abb. 4.16).

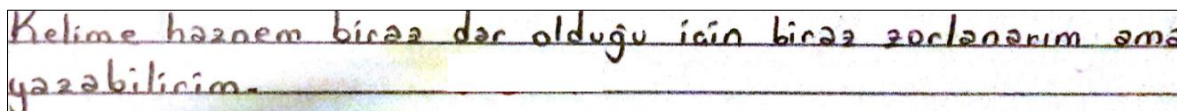


Abb. 4.16: Studentenmeinung bezüglich der zweiten Fragestellung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl die leistungsstarken als auch die leistungsschwachen Studierenden durch das vielfältige Angebot an Online-Aufgaben im Deutschunterricht mit Moodle die Lernziele für die einzelnen Wochen ganz oder teilweise aufgrund der genannten Beeinträchtigungen erreicht haben.

4.4.3. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle wichtig?“

In Betrachtung der Befunde in Tabelle 4.11 zur dritten Fragestellung „Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle wichtig?“ erkennt man vor allem, dass für die Befragten die Förderung der Handlungskompetenzen sehr wichtig beim webgestützten Lernen ist.

Tabelle 4.11: Ergebnisse zur dritten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 3: Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle wichtig?					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Besondere Bedeutung des Online-Lernens	Verbesserung der Deutschkenntnisse durch Moodle	24	9,6	112	45,2
	Förderung der Schreibfertigkeit	22	8,8		
	Synchrone Kommunikation	19	7,6		
	Freie Meinungsäußerung	13	5,2		
	Förderung des Hörverstehens	12	4,8		
	Wortschatzerweiterung	11	4,4		
	Förderung des Leseverstehens	6	2,4		
	Erlernen von Redemitteln	3	1,2		
	Produktivität	2	0,8		
	Lernen mit Spaß	14	5,6	55	22,2
	Interesse weckende Themen	13	5,2		
	Steigerung der Motivation	13	5,2		
	Bearbeiten von Aufgaben ohne Schwierigkeiten	10	4,0		
	Verständlichkeit	5	2,0		
Zeit- und Ortsunabhängiges Lernen	Zeit zum Nachforschen	16	6,4	35	14,1
	Ortsunabhängigkeit beim Online-Lernen	16	6,4		
	Möglichkeit zur Fehlerkorrektur	3	1,2		

Wissenserwerb	Voneinander Lernen	17	6,8	32	12,9
	Aneignung von neuem Wissen	8	3,2		
	Internet-Recherche	4	1,6		
	Festigung im Präsenzunterricht	3	1,2		
Authentizität	Nutzen im Alltag	11	4,4	14	5,6
	Darstellung authentischer Fälle	3	1,2		
Gesamt		248	100	248	100

Die thematischen Kodierungen wurden in bestimmten Prozentangaben durch folgende Kategorien wiedergegeben: *Förderung der Sprachkompetenzen* (45,2%), *Stärkung der Lernmotivation* (22,2%), *Zeit- und Ortsunabhängiges Lernen* (14,1%), *Wissenserwerb* (12,9%) und *Authentizität* (5,6%).

In einem Kommentar (s. Abb. 4.17) zeigt sich deutlich, dass die Kommunikation im Chat-Raum untereinander intensiviert wird und diesbezüglich die Fremdsprachenkenntnisse erweitert werden können.

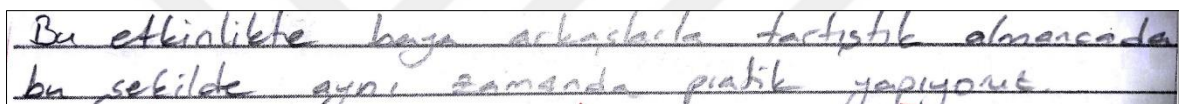


Abb. 4.17: Studentenmeinung bezüglich der dritten Fragestellung

Es stellt sich heraus, dass für die Lernenden nach der Förderung der Sprachkompetenzen im Deutschunterricht mit Moodle die Stärkung der Lernmotivation von großer Bedeutung ist.

Sie betonen die Wichtigkeit der freien Meinungsäußerung und des interaktiven Austauschs mithilfe der Online-Aktivitäten auf der Moodle-Plattform, durch die sich die Motivation besonders gesteigert wird und diesbezüglich das effektive Lernen erfolgen kann (vgl. Abb. 4.18).

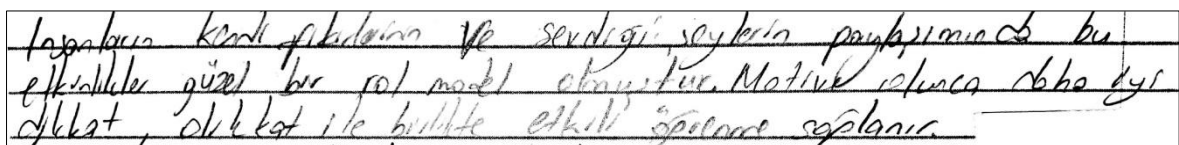


Abb. 4.18: Studentenmeinung bezüglich der dritten Fragestellung

Zur Stärkung der Lernmotivation gehört insbesondere auch der Spaßfaktor beim Lernen, das häufig in den Kommentaren der Studierenden, wie z.B. in Abb. 4.19 ersichtlich, zum Ausdruck kommt.

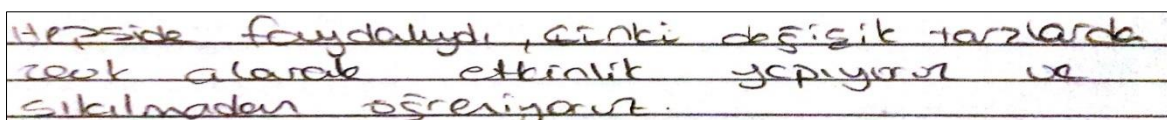


Abb. 4.19: Studentenmeinung bezüglich der dritten Fragestellung

Ein weiterer wichtiger Punkt beim Online-Lernen, was sich deutlich in den Kommentaren zeigt, ist die zeitliche und räumliche Flexibilität, die zu den größten Vorteilen des webgestützten Lernens zählt und positive lernpsychologische Einflüsse auf den Lernprozess hat.

Des Weiteren wurden Authentizität der Lerninhalte bzw. das Lernen in einem authentischen Kontext und der Wissenserwerb als weitere wichtige Aspekte im Deutschunterricht mit Moodle genannt.

4.4.4. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erfolgreich machen?“

In Tabelle 4.12 werden die Ergebnisse und Daten zur Fragestellung „Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erfolgreich machen?“ dargestellt.

Tabelle 4.12: Ergebnisse zur vierten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 4: Was konnte ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle erfolgreich machen?					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Erfolg der Studierenden	Bearbeiten der Aufgaben mit Spaß	39	15,7	76	30,6
	Bearbeiten ohne Schwierigkeiten durch die Möglichkeit des Wiederholens	14	5,6		
	Verstehen/Nachvollziehen des Inhalts	14	5,6		
	Erledigen der Aufgaben zu Videos mithilfe der Untertitel	9	3,6		
	Bearbeiten der Tests zur Festigung von Wortschatz und Grammatik	20	8,1	51	20,6
	Erstellen von Glossar	11	4,4		
	Erstellen von WiKi	10	4,0		
	Chatten	10	4,0		
	Selbstgesteuertes Lernen	16	6,5	50	20,2
	Einfacherer Meinungsäußerung in Moodle als im Präsenzunterricht	15	6,0		
	Teilnahme an Gruppenarbeiten	10	4,0		
	Aneignung von neuem Wissen durch Internet-Recherche	9	3,6		

Schreibübungen	Text verfassen	28	11,3	45	18,1
	Anwendung der Redemittel beim Text verfassen	9	3,6		
	Anwenden von neu erlernten Wörtern beim Verfassen eines Textes	8	3,2		
Interkultureller/Sozialer Austausch	Berichten über eigene Erfahrungen	13	5,2	26	10,5
	Vergleich des Heimatlandes mit Deutschland	7	2,8		
	Kommentieren der Beiträge anderer bezüglich kultureller Themen	6	2,4		
Gesamt		248	100	248	100

In Betrachtung der Befunde, die in der Tabelle 4.12 dargestellt sind, fällt auf, dass 30,6% der thematischen Kodierungen auf *Erledigen von Aufgaben*, 20,6% auf *Benutzung Moodle-integrierter Lernaktivitäten*, 20,2% auf *Erwerb verschiedener Kompetenzbereichen*, 18,1% auf *Schreibübungen* und 10,5% auf *Interkultureller/Sozialer Austausch* deuten. Die von den Studierenden genannten Aspekten zum Erfolg im Deutschunterricht mit Moodle, wurden durch diese Kategorien wiedergegeben.

Die meisten Befragten empfinden demnach das problemlose Erledigen von Aufgaben als Erfolg. Dabei wird von ihnen besonders der Spaßfaktor beim webgestützten Lernen hervorgehoben. Darüber hinaus kam in den Kommentaren die besondere Bedeutung des Wiederholens zum Ausdruck, was zum Erfolg beim Lernen führt. Des Weiteren gaben die Studierenden an, dass sie hauptsächlich bei den Schreibübungen und bei den Aufgaben und Übungen zum interkulturellen bzw. sozialen Austausch einen Erfolg erzielt haben und dadurch diese Fertigkeiten gefördert wurden. Der Erwerb verschiedener Kompetenzen, die beim Online-Lernen von den Lernenden gefordert werden, wurde auch von den Befragten erwähnt. Diesbezüglich empfinden sie das selbstständige Arbeiten bzw. die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess und den Umgang mit den Medien beim Online-Lernen als Erfolg. Demnach scheint das selbstständige Lernen beim Fremdsprachen lernen für die Studierenden wichtig zu sein.

In dieser Hinsicht beurteilt ein Student das webgestützte Lernen als eine gute Möglichkeit bei der Aufgabenbewältigung, indem er die besondere Rolle der Internet-Recherche hervorhebt (s. Abb. 4.20).

Verstärkt bilgisayar ortamında öğrenim için rahat bir
sekkile konu hakkında araştırma yapip daha güzel cevaplar
buluyoruz.

Abb. 4.20: Studentenmeinung bezüglich der vierten Fragestellung

Des Weiteren kommt in den Kommentaren der Studierenden die aktive Teilnahme im Deutschunterricht mit Moodle zum Ausdruck, was ihrer Meinung nach im traditionellen Unterricht nicht immer möglich ist. Demnach ist für die Studierenden das Diskutieren über ein Thema bzw. die Meinungsäußerung zu einem bestimmten Thema in der Fremdsprache von besonderer Relevanz, was für sie als Lernerfolg zählt (vgl. Abb. 4.21).

Bir konu için aktif katılma konusunda, online
yapay, dersleri bu yüzden bu şekilde daha
iyi geçti.

Abb. 4.21: Studentenmeinung bezüglich der vierten Fragestellung

Es lässt sich abschließend resümieren, dass die Lerner ihren persönlichen Lernerfolg sehr positiv bewerten.

4.4.5. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle schwierig?“

In Anbetracht der in Tabelle 4.13 aufgeführten Ergebnisse zur fünften Fragestellung „Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle schwierig?“ fällt auf, dass einige Studierenden technische bzw. sprachliche Schwierigkeiten beim Online-Lernen hatten.

Tabelle 4.13: Ergebnisse zur fünften Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 5: Was war mir diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle schwierig?					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Schwierigkeiten beim Online-Lernen	Schriftlicher Ausdruck	25	15,7	91	57,2
	Meinungsäußerung/Diskussion	23	14,5		
	Inhalt verstehen	11	6,9		
	Verstehen der Lesetexte	8	5,0		
	Formulierung von Sätzen	7	4,4		
	Hör-/Sehverstehen	6	3,8		
	Wortschatz	4	2,5		
	Verstehen der Aufgabenstellung	4	2,5		
	Strukturen	3	1,9		
Sprachliche Schwierigkeiten					

Technische Schwierigkeiten	Erledigen der Aufgaben aufgrund schlechter Internetverbindung	31	19,5	68	42,8
	Benutzung der Moodle-Plattform	16	10,1		
	Beeinträchtigung der Arbeit aufgrund defekten PC	5	3,1		
	Keine Orientierung aufgrund komplizierter Benutzeroberfläche von Moodle	4	2,5		
	Hochladen von Fotos	3	1,9		
	Online-Übungen (externe URL)	3	1,9		
	Hörverstehen aufgrund schlechter Tonqualität	3	1,9		
	Download / Spielen von Videos	3	1,9		
Gesamt		159	100	159	100

Einerseits deuten 57,2% der thematischen Kodierungen auf *Sprachliche Schwierigkeiten*, andererseits deuten davon 42,8% auf *Technische Schwierigkeiten*.

Für die ganze Untersuchungsgruppe bis auf einen, der ein Erasmus-Semester in Deutschland absolviert hatte und dort bereits mit der Arbeit mit einer Lernplattform vertraut gemacht worden ist, war das webgestützte Lernen eine neue Lernform. Diesbezüglich gaben die Studierenden an, dass sie vor allem in den ersten Wochen des Seminars technische Schwierigkeiten, wie beispielsweise Probleme der Internetverfügbarkeit, bei der Nutzung der Moodle-Seite hatten. Ein Student schreibt, dass er beim Einloggen in Moodle ein Problem hatte (s. Abb. 4.22), weil er wahrscheinlich sein Kennwort vergessen hatte.

Aslında zor anlamadım yavaşca. Sadece Moodle de site için şifreyi girmeği unutmuşum.

Abb. 4.22: Studentenmeinung bezüglich der fünften Fragestellung

Bei den sprachlichen Problemen werden zum einen das Verstehen der Inhalte und das hohe Niveau der Lerninhalte genannt, zum anderen die Schwierigkeiten bei der schriftlichen Formulierung. Eine Studentin gibt an, dass sie aufgrund der sprachlichen Probleme, vor allem beim Hörverstehen, noch Defizite aufweist, da sie die deutsche Sprache in der Vorbereitungsklasse gelernt hat (s. Abb. 4.23).

Dinleme ve tartışma gibi aktivitelerde Almanca'yı sonradan (Hazırlıkta) öğrendiğim ve henüz yeteri kadar geliştiremediğim için çok zorlanıyordum.

Abb. 4.23: Studentenmeinung bezüglich der fünften Fragestellung

Somit kann gefolgert werden, dass sprachliche Schwierigkeiten besonders von Studierenden genannt wurden, die die deutsche Sprache in der Türkei erlernt haben. Es ist zu betonen, dass die meisten Studierenden keine Schwierigkeiten beim Online-Lernen hatten und das Blended-Learning lobten.

Im Folgenden werden die Daten und Ergebnisse zur Bewältigung der oben genannten Problemsituationen bzw. Schwierigkeiten dargestellt.

4.4.6. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Lösungen habe ich gefunden, um Problemsituationen / Schwierigkeiten im Deutschunterricht mit Moodle zu bewältigen?“

Die Ergebnisse zur sechsten Fragestellung „Welche Lösungen habe ich gefunden, um Problemsituationen / Schwierigkeiten im Deutschunterricht mit Moodle zu bewältigen?“ sind in Tabelle 4.14 zu sehen. In Kapitel 4.4.5 wurden die Ergebnisse zu den Schwierigkeiten beim Online-Lernen dargestellt. Die Studierenden fanden diverse Lösungen zur Behebung der technischen bzw. sprachlichen Probleme, die sie genannt haben.

Tabelle 4.14: Ergebnisse zur sechsten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 6: Welche Lösungen habe ich gefunden, um Problemsituationen / Schwierigkeiten im Deutschunterricht mit Moodle zu bewältigen?						
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit		
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%	
Problembewältigung beim Online-Lernen	Lösungen zu sprachlichen Problemen	Feedback von der Lehrperson	30	31,9	49	52,1
		Wiederholung der Online-Aufgaben	10	10,6		
		Benutzen eines Online-Wörterbuches	9	9,6		
	Lösungen zu technischen Problemen	Unterstützung durch die Lehrperson	21	22,3	45	47,9
		Hilfe aus dem Internet	14	14,9		
		Suche nach einem anderen Ort mit Internetzugang	3	3,2		
		Neustart des Computers	3	3,2		
		Späterer Versuch	3	3,2		
		Internet vom eigenen Smartphone	1	1,1		
		Gesamt	94	100		

Zu den Subkategorien der Kategorie *Lösungen zu sprachlichen Problemen* (52,1%) gehören *Feedback von der Lehrperson*, *Wiederholung der Online-Aufgaben* und *Benutzen eines Online-Wörterbuches*. Bei sprachlichen Problemen kommt besonders die Möglichkeit des wiederholten Lernens zum Ausdruck. Eine Studentin erläutert, dass sie zum besseren Verstehen des Inhaltes das Video nochmals angesehen hat (s. Abb. 4.24).

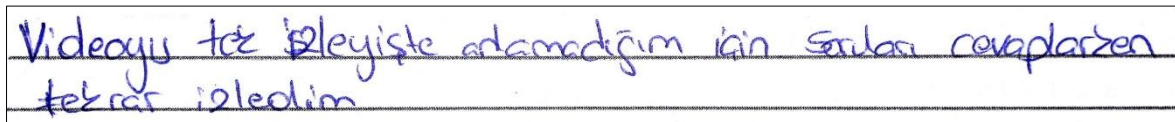


Abb. 4.24: Studentenmeinung bezüglich der sechsten Fragestellung

Das am meisten genannte Problem war die schlechte Internetverbindung. Ein Student gab an, dass er seinen PC per Android-Smartphone mit dem Internet verbunden hat, aber dennoch Schwierigkeiten bei der Nutzung hatte (s. Abb. 4.25).

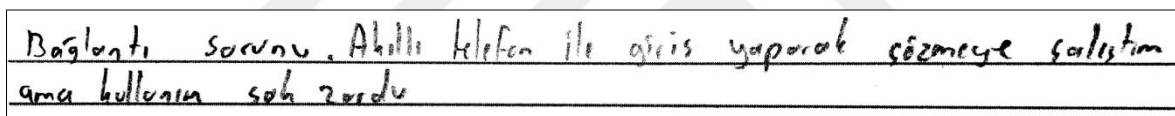


Abb. 4.25: Studentenmeinung bezüglich der sechsten Fragestellung

Es stellte sich heraus, dass sowohl bei sprachlichen als auch bei technischen Problemen nach der Unterstützung durch die Lehrkraft gefragt wurde. In beiden Kategorien wurde sie als Subkategorien an erster Stelle eingeordnet. Somit kann gefolgert werden, dass die Lehrperson ein wichtiger Bestandteil beim virtuellen Lernen ist und die Rolle des Helfers bzw. Betreuers übernimmt.

4.4.7. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Aktivitäten in Moodle möchte ich später noch einmal wiederholen?“

Tabelle 4.15 gibt detaillierten Aufschluss darüber, wie die Daten und Ergebnisse zur zweiten Fragestellung „Welche Aktivitäten in Moodle möchte ich später noch einmal wiederholen?“ ausfallen.

Tabelle 4.15: Ergebnisse zur siebten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 7: Welche Aktivitäten in Moodle möchte ich später noch einmal wiederholen?					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Gründe zur Wiederholung	Überarbeiten der Online-Aufgaben	24	21,4	52	46,4
	Kontrolle, ob alles bearbeitet wurde	16	14,3		
	Fehlerkorrektur durch Feedback	12	10,7		
	Videos mit Test	16	14,3	44	39,3
	Anhören von Audiodateien zur Förderung des Hörverstehens	8	7,1		
	Übungen zur Wortschatzerweiterung	8	7,1		
	Lesen längerer Texte	5	4,5		
	Übungen zur Grammatik	4	3,6		
	Aktivitäten zu kulturellen Themen	3	2,7		
	Weiterführende Internet-Recherche zu interessanten Themen	8	7,1	16	14,3
	Lesen der Beiträge anderer	6	5,4		
	Lesen von interessant empfundenen Texten	2	1,8		
Gesamt		112	100	112	100

Die zu dieser Fragestellung entwickelten Kategorien aus den Lernertexten stammen zu verschiedenen prozentualen Angaben aus thematischen Kodierungen. Demnach befinden sich 46,4% in der Kategorie *Kontrolle/Überarbeiten der Aufgaben*, 39,3% in der Kategorie *Aktivitäten zur Unterstützung verschiedener Kompetenzbereiche* und 14,3% in der Kategorie *Wissenserwerb*.

Die Studierenden gaben an, dass sie vor allem die Aktivitäten in Moodle wiederholen, um sie zu kontrollieren und eventuell zu überarbeiten. Eine Studentin gibt an, dass sie am meisten die Test-Aktivität wiederholt, da sie durch das wiederholte Lesen ihre Fehler erkennt und dementsprechend korrigiert, um das Gelernte zu festigen (s. Abb. 4.26).

Test etkinlikleri için tekrar ediyorum. Çünkü yanlışları görüp analizimi düzelttiğim için daha iyi olabiliyorum.

Abb. 4.26: Studentenmeinung bezüglich der siebten Fragestellung

Weitere Gründe zur Wiederholung der Online-Aktivitäten sind die Förderung der fremdsprachlichen Fertigkeiten, die durch fördernde Aktivitäten gestärkt werden können. In den Kommentaren der Studierenden (vgl. Abb. 4.27) wird ersichtlich, dass sie sich die Audiodateien nochmals anhören, damit die Fertigkeit des

Hörverstehens gefördert werden kann bzw. Videos zur Förderung des Hörsehverstehens ansehen.

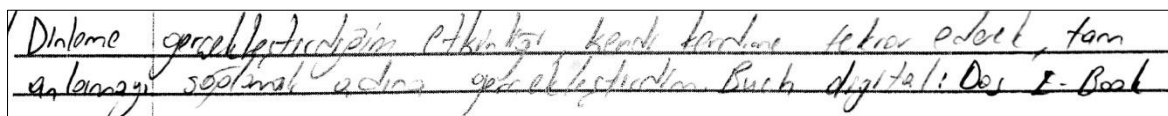


Abb. 4.27: Studentenmeinung bezüglich der siebten Fragestellung

Viele sind auch der Ansicht, dass sie alle Aktivitäten erfolgreich bearbeitet haben und deshalb eine Wiederholung der Online-Aufgaben nicht für nötig halten. Dennoch fügen einige von ihnen an, dass sie die Forumsbeiträge von den anderen interessant finden, dadurch auch voneinander lernen können und aufgrunddessen die Moodle-Seite besuchen, um diese zu lesen und eventuell zu kommentieren. Die Subkategorie *Lesen der Beiträge anderer* ist demnach der Kategorie *Wissenserwerb* zugeordnet.

4.4.8. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gern gemacht?“

Tabelle 4.16 gibt Auskunft über die Meinungen zur Fragestellung „Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gern gemacht?“. Die gewonnenen inhaltlichen Daten zeigen, dass die Befragten sehr gerne die Aktivitäten zur Förderung verschiedener Kompetenzen gemacht haben.

Tabelle 4.16: Ergebnisse zur achten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 8: Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gern gemacht?						
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit		
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%	
Lernen in virtueller Lernumgebung	Besonderheit der Online-Aufgaben	Interesse weckende Themen	38	15,2	98	39,2
		Aktivitäten, die Spaß machen	28	11,2		
		Verknüpfung mit individuellem Erfahrungsb- und Wissenshintergrund	16	6,4		
		Nicht überfordernde Aktivitäten	16	6,4		
	Aktivitäten zur Förderung verschiedener Kompetenzbereiche	Verfassen verschiedener Textsorten	33	13,2	82	32,8
		Gruppenarbeit	13	5,2		
		Bearbeiten landeskundlicher Themen	10	4,0		
		Entwicklung von Fachkompetenz	8	3,2		
		Aktivitäten zur Wortschatzerweiterung	5	2,0		
		Aktivitäten zum Grammatikerwerb	4	1,6		
		Lesen informierender Texte	4	1,6		
		Internet-Recherche	3	1,2		
		Aktivitäten zum Hör-/Sehverstehen	2	0,8		

Arbeit mit Moodle-integrierten Lernaktivitäten	Multiple-Choice-Tests	19	7,6	70	28,0
	Glossar-Einträge	11	4,4		
	Chat	10	4,0		
	Schreiben/Lesen/Komentieren von Forumsbeiträgen	10	4,0		
	Kreuzworträtsel	7	2,8		
	Ansehen von Videos und Test bearbeiten	7	2,8		
	Abstimmung	4	1,6		
	Aktivitäten mit Bewertung	2	0,8		
Gesamt		250	100	250	100

Folgendes wurde mehrfach genannt: die sprachlichen Handlungskompetenzen und die Schlüsselqualifikationen, wie die Selbstlern- und Medienkompetenz, die benötigt werden, um in E-Learning-Umgebungen agieren zu können. Diese Aspekte wurden durch die Kategorie *Aktivitäten zur Förderung verschiedener Kompetenzbereiche* (32,8%) wiedergegeben. Demnach wird deutlich, dass die Befragten bemerkt haben, dass beim virtuellen Lernen Schlüsselqualifikationen benötigt werden. In den Kommentaren lässt sich feststellen, dass die Anforderungen an die Lernenden in einer virtuellen Lernumgebung von den Lernenden positiv aufgenommen werden.

Des Weiteren schreibt ein Student als Antwort zu dieser Frage, dass er mit Spaß die Übungen zu einer Videodatei macht und an Diskussionen teilnimmt, was seiner Ansicht nach das Lernen vereinfacht hat (s. Abb. 4.28).

Video izləyir sadəcə cəmiyyətdə və arxadaşlarımla təfərrüfatla cəmiyyətdə gəlir və təfərrüfatla cəmiyyətdə.

Abb. 4.28: Studentenmeinung bezüglich der achten Fragestellung

Eine andere schreibt, dass sie dank Moodle das Definieren sehr gemocht hat, da sie nun laut ihre Aussage klare und kurze Sätze formulieren kann (s. Abb. 4.29).

Tanın gəlməsi Moodle də qəb sevdim
ainski artik acıqlayıcı kisa cümleler
kurabilirəm.

Abb. 4.29: Studentenmeinung bezüglich der achten Fragestellung

Des Weiteren fällt in Anbetracht der Befunde auf, dass die Lernenden sehr gerne mit Moodle-integrierten Lernwerkzeugen arbeiteten, die eine Kategorie aus 28%

der thematischen Kodierungen bildet. Weitere Argumente, wie der Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten, der Spaßfaktor und das Interesse an Themen, wurden von den Befragten angegeben, was für sie bei der Bewältigung der Aufgaben beeinflussend ist.

Im Folgenden Kapitel werden die Daten und Ergebnisse bezüglich der neunten Fragestellung „Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gern gemacht?“ präsentiert.

4.4.9. Ergebnisse zur Fragestellung: „Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gern gemacht?“

Die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung zur Fragestellung „Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gern gemacht?“ sind in der Tabelle 4.17 zu sehen.

Tabelle 4.17: Ergebnisse zur neunten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 9: Was habe ich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gern gemacht?						
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit		
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%	
Negative Aspekte	Nicht-motivierende Aktivitäten	Gering individueller Erfahrungs- und Wissenshintergrund zum Thema	6	23,1	13	50,0
		Bearbeiten der Aufgaben zu nicht Interesse weckenden Themen	6	23,1		
		Einige langweilige Aktivitäten	1	3,8		
	Manche Aufgaben zur Unterstützung verschiedener Kompetenzbereiche	Beschreiben einer Statistik	5	19,2	8	30,8
		Beantworten der Fragen zu einem Text	1	3,8		
		Aufgaben zur Landeskundevermittlung	1	3,8		
		Schriftliche Meinungsäußerung	1	3,8		
	Gemeinsames Lernen	Konfliktsituationen innerhalb der Gruppe	3	11,5	5	19,2
		Gruppenarbeit aufgrund mangelnder Organisation	2	7,7		
Gesamt		26	100	26	100	

Die negativen Aspekte, die die Studierenden zu dieser Frage angeführt haben, wurden durch die Kategorien *Nicht-motivierende Aktivitäten* (50%), *Manche Aufgaben zur Unterstützung verschiedener Kompetenzbereiche* (30,8%) und *Gemeinsames Lernen* (19,2%) wiedergegeben. Die gewonnenen Daten zeigen, dass einige Befragte das gemeinsame Arbeiten nicht so sehr positiv empfunden haben. In den Kommentaren der Studierenden kommen Konfliktsituationen

innerhalb der Gruppe und mangelnde Motivation zum Ausdruck. Ein Befragter berichtete: „Kooperatives Arbeiten ist einerseits gut, andererseits schlecht. Falls Missverständnisse auftreten, sinkt die Motivation innerhalb der Gruppe, was die Arbeit erschweren kann“ (s. Abb. 4.30).

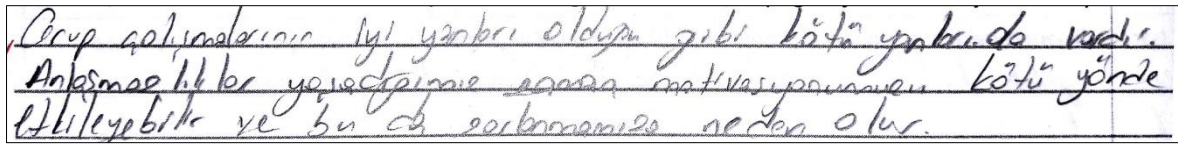


Abb. 4.30: Studentenmeinung bezüglich der neunten Fragestellung

Die Studenten gaben an, dass sie einige Online-Aufgaben, die zur Förderung verschiedener Kompetenzbereiche dienten, nicht so gern gemacht haben. Eine Studentin schreibt als Antwort zu dieser Frage, dass sie es langweilig und schwierig findet, einen Text zu lesen und dazu die Fragen zu beantworten (s. Abb. 4.31).

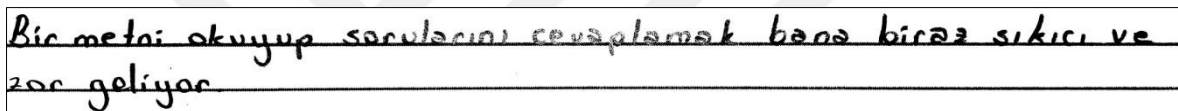


Abb. 4.31: Studentenmeinung bezüglich der neunten Fragestellung

Zu der Frage, was die Studierenden im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gern gemacht haben, erwähnten die Befragten weitere Faktoren, die nicht zu einer Motivationssteigerung beim Online-Lernen führten.

In den Antworten der meisten Studierenden zeigt sich, dass sie die ganzen Online-Aktivitäten sehr gern und mit Spaß bearbeitet haben. Somit kann gefolgert werden, dass ein großer Anteil der Befragten das Lernen mittels der Lernplattform Moodle positiv bewerten.

4.4.10. Ergebnisse zur Fragestellung: „Wie habe ich mich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gefühlt?“

Tabelle 4.18 zeigt die Daten und Ergebnisse zur Fragestellung „Wie habe ich mich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gefühlt?“. Bei der Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass sowohl positive als auch negative Gefühle erwähnt wurden.

Tabelle 4.18: Ergebnisse zur zehnten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 10: Wie habe ich mich diese Woche im Deutschunterricht mit Moodle gefühlt?					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Positive Gefühle	sehr gut / gut	111	62	147	81,7
	normal	11	6		
	glücklich	8	4		
	motiviert	5	3		
	entspannt	5	3		
	fröhlich	4	2		
	ausgezeichnet	3	2		
	erfolgreich	11	6	24	13,3
	gut gelaunt	10	6		
	fleißig	3	2		
Negative Gefühle	Negative Emotionen	4	2	7	3,9
	gelaugheit	3	2		
	Negative Eigenschaften	1	1	2	1,1
	leistungsarm	1	1		
Gesamt		180	100	180	100

81,7% der Kodierungen wurden der Kategorie *Positive Emotionen* zugeordnet. Bei den Studierenden entwickelte sich meistens ein gutes Gefühl nach dem Deutschunterricht mit Moodle, was in den Kommentaren oft zum Ausdruck kam.

Ein Student war gut gelaunt, da er durch die Online-Aktivitäten in Moodle seine Sprachkompetenz entwickeln konnte (s. Abb. 4.32).

Kendimi*keyifli*..... hissettim, çünkü

Bu yaptığım etkinlikler yarımı, doşomemi ve duyduğumu anlamamı pekiştirdi.

Abb. 4.32: Studentenmeinung bezüglich der zehnten Fragestellung

Gründe, wie z.B. der Erfolg, der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht, die Förderung der Fertigkeiten, die Vorteile und die Eigenschaften von Moodle etc., wurden angegeben, durch die sich die positiven Gefühle verstärkt haben. Ein Student fühlte sich ausgezeichnet, da er den Einsatz eines Computers in einem Seminar hervorragend findet (s. Abb. 4.33).

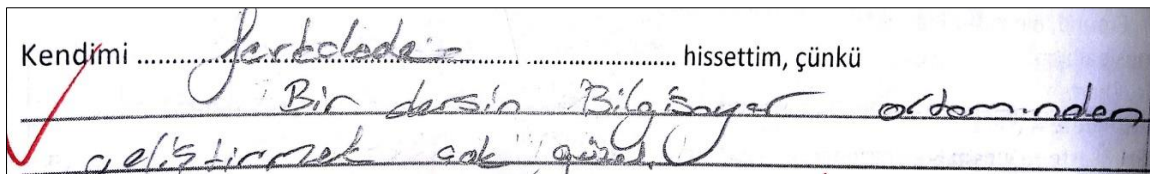


Abb. 4.33: Studentenmeinung bezüglich der zehnten Fragestellung

Gefühle im negativen Sinne bei den Studierenden entstanden meistens aufgrund der Beeinträchtigungen beim Online-Lernen, die bereits in Kapitel 4.4.5 dargestellt wurden.

Vergleicht man die Häufigkeitsangaben der Kodierungen zu den jeweiligen Kategorien, wird ersichtlich, dass sich die Studierenden nach dem Deutschunterricht mit Moodle gut fühlen, was eine Auswirkung auf die Leistung der Studierenden haben kann.

4.4.11. Ergebnisse zur Fragestellung: „Welche Ratschläge nenne ich für den Deutschunterricht mit Moodle?“

Die Meinungen zur Fragestellung „Welche Ratschläge nenne ich für den Deutschunterricht mit Moodle?“ sind wie folgt (s. Tabelle 4.19):

Tabelle 4.19: Ergebnisse zur elften Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 11: Welche Ratschläge nenne ich für den Deutschunterricht mit Moodle?					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Ratschläge der Studierenden für den Online-Unterricht	mehr Tests	14	8,3		
	mehr Übungen zur Landeskunde	10	5,9		
	mehr Übungen zum formellen Schreiben	9	5,3		
	mehr Übungen zum Leseverstehen	9	5,3		
	mehr Übungen allgemein	8	4,7		
	mehr Übungen zur Grammatik	7	4,1		
	mehr Übungen zur Wortschatzerweiterung	7	4,1		
	mehr Übungen zur Schreibfertigkeit	7	4,1	104	61,5
	mehr Videos	7	4,1		
	Selbstständiges Arbeiten statt gemeinsames Arbeiten	6	3,6		
	mehr Übungen zu kulturellen Themen	5	3,0		
	mehr Übungen zum Hörverstehen	5	3,0		
	zusätzlich noch Übersetzungsaufgaben	5	3,0		
	mehr gemeinsames Arbeiten	5	3,0		
	Vermehrung der Anzahl von Übungen zur Förderung der Kompetenzen				

Umfang / Inhalt	Durchführung des Seminars nur online	10	5,9	44	26,0
	weniger schwierige Texte	7	4,1		
	weniger Online-Übungen	6	3,6		
	hoher Schwierigkeitsgrad erwünscht	6	3,6		
	weiterhin Einsatz von Moodle in diesem Seminar	5	3,0		
	kürzere Videos	5	3,0		
	mehr Ressourcen zum Nachforschen	5	3,0		
Lernhilfen	Benutzen eines Notizbuches zum Aufbewahren des Gelernten	6	3,6	11	6,5
	Aufgabenstellung auch auf Türkisch	5	3,0		
Zusätzliche Übungsformen	Erstellen von eigenen Videos	5	3,0	10	5,9
	Erstellen von Tonaufnahmen	5	3,0		
Gesamt		169	100	169	100

In Betrachtung der Befunde in der Tabelle 4.19 fällt auf, dass sich 61,5% der Kodierungen in der Kategorie *Vermehrung der Anzahl von Übungen zur Förderung der Kompetenzen* an erster Stelle befindet.

Die Lernenden möchten zum einen mehr Übungen in Moodle, da dies ihrer Meinung nach lehrreicher wird (vgl. Abb. 4.34).

Tavsiyem:

Bu etkinlikler benice hem galenceli hem öğretici
 bu yüzden tavsiye etmek birsey yok ama
 etkinliklerin fazla olması daha iyi olabilir.

Nedeni:

Daha fazla etkinliği yapmak daha öğretici olurdu.

Abb. 4.34: Studentenmeinung bezüglich der elften Fragestellung

Des Weiteren wurden in den Antworten der Befragten auf diese Frage oft geäußert, dass vermehrte Online-Übungen nützlich werden, um dadurch die Handlungskompetenzen gestärkt werden können. Eine Studentin gibt an, dass es für die Sprachförderung nützlich wäre, wenn die Lernaktivitäten mehr Grammatik, Kultur und Wortschatz beinhalten würden (s. Abb. 4.35).

Tavsiyem:

Etkinlikler gramer kultur ve kime yönelik
 olabilir.

Nedeni:

Çünkü gramer a anlamı tam anlamıyla verilir
 benice

Abb. 4.35: Studentenmeinung bezüglich der elften Fragestellung

Zum anderen raten einige, eine Art Online-Notizbuch zu verwenden, in dem sie das Gelernte festhalten und ggf. wiederholen können. An dieser Stelle ist zu betonen, dass in Moodle die Lernaktivität „Portfolio“ zur Verfügung steht, in dem die Produkte aus dem Kurs gesammelt werden können und nur für den Nutzer und die Lehrkraft sichtbar ist. Ziel dabei ist es, dass die Nutzer entweder ein Lerntagebuch führen, wo sie ihren Lernfortschritt notieren, oder die Zielaufgaben der einzelnen Lektionen bearbeiten können. Da dieses Tool als Methode für das selbstgesteuerte Lernen entwickelt wurde, empfiehlt sich eine weitere Untersuchung über den Effekt der digitalen Portfolios auf das Lernen. Aus diesem Grund wurde in dieser Arbeit nicht näher darauf eingegangen.

Laut den Studierenden sollten einerseits weniger Online-Übungen bereitgestellt, andererseits mehr Informations-Ressourcen zum Lernen zur Verfügung gestellt werden. Somit kann gefolgert werden, dass die Befragten unterschiedlicher Meinungen zum Inhalt und Umfang der Online-Aufgaben vertreten. Außerdem raten einige, das Seminar nur online durchzuführen, wobei sie diese Aussage nicht näher erläutern. Die Kategorie *Umfang/Inhalt* steht in Betrachtung der Häufigkeit an zweiter Stelle.

In der Kategorie *Zusätzliche Übungsformen* aus 5,9% der Kodierungen, wie z.B. das Erstellen von Video- und Tonaufnahmen, wurden als weitere Ratschläge für den Deutschunterricht mit Moodle gegeben.

4.4.12. Ergebnisse zur Fragestellung: „Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle gut gefunden?“

In Anbetracht der Befunde in Tabelle 4.20 bezüglich der Fragestellung „Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle gut gefunden?“ erkennt man, dass die befragten Studierenden verschiedene Kriterien zur Aufgabenbewältigung aufzählen, die ihrer Meinung nach eine positive Auswirkung auf ihre eigene Leistung haben. Demnach wurden beispielsweise Subkategorien, wie *Verstehen der Inhalte und dadurch Ermöglichung zur vollständigen Bearbeitung*, *Anlass zur Meinungsäußerung aufgrund bekannter Themen aus dem Alltag* etc. durch die Kategorie *Aufgabenbewältigung* aus 54,7% der Kodierungen wiedergegeben. In den Kommentaren der Studierenden kam es häufig zum Ausdruck, dass sie ihre Leistung erst dann gut finden, wenn sie insbesondere die Aufgabe verstehen, über Themen schreiben können, die ihnen

nicht fremd vorkommen und beim Bearbeiten der Aufgaben nicht unter Zeitdruck stehen. Sind die genannten Aspekte und dergleichen mehr vorhanden, können die Studierenden die Aufgaben bewältigen und einen besseren Lernerfolg erzielen.

Tabelle 4.20: Ergebnisse zur zwölften Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 12: Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle gut gefunden?						
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit		
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%	
Zufriedenheit mit der erbrachten Leistung	Aufgabenbewältigung	Verstehen der Inhalte und dadurch Ermöglichung zur vollständigen Bearbeitung	75	31,0	133	54,7
		Anlass zur Meinungsäußerung aufgrund bekannter Themen aus dem Alltag	35	14,4		
		mehr Möglichkeit zur Meinungsäußerung im Vergleich zum Präsenzunterricht	10	4,1		
		mehr Bemühung aufgrund Interesse weckender Themen	7	2,9		
		Bearbeiten der Aufgaben ohne Zeitdruck und dadurch besserer Lernerfolg	6	2,5		
	Unterstützung des Lernens	Spaßfaktor hat Auswirkung auf die Leistung	35	14,4	59	24,3
		Anlass zum Nachforschen	6	2,5		
		Gewöhnung an die Moodle-Seite	6	2,5		
		Kreativität im Vordergrund	6	2,5		
		mehr Kontakt zur Lehrkraft	6	2,5		
	Unterstützung des Lernprozesses	Erweiterung von bereits vorhandenem Wissen	17	7,0	51	21,0
		aktive Beteiligung	14	5,8		
		Steigerung der Leistung durch selbstgesteuertes Lernen	8	3,3		
		Steigerung der Leistung durch gemeinsames Arbeiten	6	2,5		
		Steigerung der Konzentrationsfähigkeit aufgrund der ruhigen Lernatmosphäre	6	2,5		
Gesamt		243	100	243	100	

Eine Studentin berichtete: „Im Allgemeinen war meine Leistung gut, da ich die ganzen Aufgaben bearbeitet habe. Außerdem haben die Aufgaben zu den Themen, die ich Spaßvoll fand, mich nicht sehr herausgefordert. Bei den herausfordernden Aufgaben war ich in der Lage, Lösungen zu finden“ (s. Abb. 4.36).

4.4.13. Ergebnisse zur Fragestellung: „Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gut gefunden?“

Tabelle 4.21 gibt Auskunft über die Meinungen zur letzten Fragestellung „Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gut gefunden?“.

Tabelle 4.21: Ergebnisse zur dreizehnten Fragestellung aus dem wöchentlichen Evaluationsbogen

Frage 13: Warum habe ich meine Leistung im Deutschunterricht mit Moodle nicht so gut gefunden?					
		absolute Häufigkeit		kumulative Häufigkeit	
Kategorien	Subkategorien	f	%	f	%
Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung	schwieriger Lernstoff	5	29,4	13	76,5
	Schwierigkeiten bei der schriftlichen Formulierung	4	23,5		
	viele Fehler beim Online-Test	2	11,8		
	webgestütztes Lernen zu Beginn ungewöhnlich, deshalb keine Orientierung	1	5,9		
	geringer Wortschatz	1	5,9		
	Negative Einflüsse auf den Lernprozess	3	17,6	4	23,5
	persönlich kaum Zeit	1	5,9		
	Gesamt	17	100	17	100

Die Kategorie *Schwierigkeiten* entstand aus 76,5% der Kodierungen und kann in sprachliche und technische Schwierigkeiten unterteilt werden. Die gewonnenen inhaltlichen Daten zeigen, dass die Befragten eine Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung mehr aufgrund der sprachlichen Schwierigkeiten zeigen. Diese Daten stimmten mit denen überein, die in Kapitel 4.4.5 bereits aufgeführt wurden. Diesbezüglich gibt eine Studentin an, dass sie sich bei der Formulierung von Sätzen schwer getan hat und dies verbessern möchte (s. Abb. 4.38)

Mozaten cümle kurtak acısından zorlandığım zamanlar da
oldu o aciden daha iyi olman gerektiyor

Abb. 4.38: Studentenmeinung bezüglich der dreizehnten Fragestellung

Des Weiteren werden geringe Zeit und uninteressante Themen erwähnt, die negative Einflüsse auf den Lernprozess haben und damit auf die Leistung der Studierenden schlecht auswirken. 23,5% der Kodierungen wurden demnach durch die Kategorie *Negative Einflüsse auf den Lernprozess* wiedergegeben.

5. SCHLUSSBETRACHTUNG UND DESIDERATE

Im vorliegenden Teil der Arbeit wird in Anlehnung an die ermittelten Befunde und diesbezüglichen Kommentare eine Schlussbetrachtung dargelegt. Nach der Darlegung der Schlussbetrachtung werden Desiderate bezüglich der Untersuchung selbst und der Durchführung der Untersuchung genannt.

5.1. Schlussbetrachtung

Bei der vorliegenden Arbeit geht es um den Einsatz der freien Lernplattform Moodle zur sprachlichen Bildung von Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Universität Hacettepe. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, wie die DaF-Studierenden die Lernplattform Moodle im Deutschunterricht wahrnehmen und was ihre Gedanken und Meinungen hinsichtlich der Förderung der produktiven und rezeptiven Handlungskompetenzen (Schreiben, Sprechen, Hören, Lesen), sowie der Teilkompetenzen (Grammatik, Wortschatz, Landeskunde, Interkulturelles Lernen) durch den Einsatz der Lernplattform Moodle sind. Das Hauptziel der Arbeit bestand demnach darin festzustellen, wie die türkischen DaF-Studierenden die Förderung ihrer Sprachfertigkeiten durch den Einsatz der Lernplattform Moodle im Deutschunterricht wahrnehmen. Um diese zentrale Fragestellung beantworten zu können, wurde zunächst eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt und der diesbezügliche Forschungsstand durchleuchtet. In Anlehnung an die Literaturrecherche und des diesbezüglichen Forschungsstandes wurden die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Arbeit erstellt. Während der Recherche stellte sich heraus, dass die Möglichkeiten der digitalen Medien in der Fremdsprachendidaktik insbesondere in der Türkei nicht vollkommen ausgenutzt werden, was an mangelnder Erfahrung mit Lernplattformen und technischem Wissen liegen könnte. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass ein Bedarf an einer effizienten Unterrichtsplanung zum Blended Learning im FSU besteht, um die Prozesse, die darin stattfinden, genauer zu verstehen. Diesbezüglich wurde für die vorliegende Arbeit ein Forschungsdesign entwickelt, welches auf der Erstellung von Unterrichtsmaterialien, den Einsatz der Lernplattform Moodle und der Gestaltung von Online-Sequenzen innerhalb des Seminars *Lesen und Schreiben für Fortgeschrittene* an der Deutschlehrerausbildung der Universität Hacettepe

basierte. Zu diesem Zweck wurde im ersten Halbjahr des Studienjahres 2015-2016 mit insgesamt 28 DaF-Studierenden eine Untersuchung durchgeführt, indem das Blended-Learning-Modell, eine Kombination von traditionellen Präsenzphasen mit multimedial gestützten Selbstlernphasen, in dieser Lehrveranstaltung umgesetzt wurde. Im Unterricht wurde mit dem Lehrwerk *SICHER B2* gearbeitet, das aus einem Kurs- und Arbeitsbuch, die jeweils in 12 Kapitel unterteilt sind, besteht. Das Lehrwerk bietet abwechslungsreiche Übungsformen, sowie aktuelle und authentische Lernmaterialien. Diesbezüglich wurden auf der Lernplattform Moodle Online-Aktivitäten zur Verfügung gestellt, die in die Arbeit mit dem Lehrwerk *SICHER B2* integriert wurden. Diese Aktivitäten dienten der sprachlichen Bildung der Studierenden durch Blended Learning-Szenarien mit Moodle, die als ergänzende Methodik zum Regelunterricht eingesetzt wurden. Demnach wurde in den Online-Phasen auf der Lernplattform Moodle gearbeitet, die den Lernenden u.a. einen geschützten Raum bietet, in dem sie sich austauschen und gemeinsam an Unterrichtsprojekten arbeiten können. Des Weiteren wurde dadurch ermöglicht, Lerninhalte virtuell am Computer umsetzen zu können und den freien Zugang für Lernende und Lehrende zu schaffen.

In Bezug auf das Forschungsdesign wurde eine Mix-Methods-Untersuchung durchgeführt, indem sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben wurden. Durch eine Befragung, die am letzten Seminartag in Form eines Fragebogens durchgeführt wurde, wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Der Fragebogen gliederte sich in vier Teile. Im ersten Teil des Fragebogens wurden allgemeine, soziodemografische Informationen zur Lernerbiographie erhoben. Dabei sollte herausgefunden werden, wie lange sie wöchentlich das Internet nutzen, um Deutsch zu lernen und welche sprachlichen Fertigkeiten ihrer Meinung nach die Lernplattform Moodle am meisten unterstützt. Der zweite Teil des Fragebogens wurde aus der Masterarbeit von Aylin Acar (2014) mit dem Titel *Blended English Course With Moodle* adaptiert und eingesetzt, um Bewertungen der Studierenden hinsichtlich der Lernplattform Moodle einholen zu können. Diese Bewertungen der Studierenden stellten die quantitativen Daten der Untersuchung dar. Die qualitative Analyse des dritten und des vierten Teils dieser Befragung ermöglichte einen besseren Einblick in die Meinungen von Studierenden zum Lernen mit Moodle bezüglich der Förderung

der Handlungskompetenzen und dessen Vor- und Nachteile bei der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Des Weiteren wurden weitere qualitative Daten der Untersuchung durch die Durchführung des wöchentlichen Evaluationsbogens mit offenen Fragestellungen erhoben. Damit sollten die Meinungen und Gedanken der Studierenden über den Einsatz der Lernplattform Moodle beim Sprachlernprozess herausgestellt werden.

In Anlehnung an die gesamten Befunde aus dem zweiten Teil des Fragebogens, mit dem die quantitativen Daten zu den Wahrnehmungen der Studierenden hinsichtlich des Einsatzes von Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht eingeholt wurden, stellte sich heraus, dass die Befragten im Allgemeinen die Arbeit mit Moodle nützlich zum Deutschlernen finden und sich dabei wohl fühlen, wenn sie selbstständig mit Moodle arbeiten. Somit scheint das selbstständige Lernen für türkische Deutschlernende wichtig zu sein. Die Möglichkeit, dem Lerninhalt des Deutschseminars auch bei Abwesenheiten folgen zu können, finden die Befragten sinnvoll. Außerdem macht es den Studierenden bei der Arbeit mit Moodle Spaß. Dabei wird deutlich, dass der Spaßfaktor beim Deutschlernen von besonderer Relevanz ist. Die Ergebnisse zu den Äußerungen bezüglich der Förderung der sprachlichen Handlungskompetenzen zeigten, dass mit dem Einsatz von Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht vor allem der Wortschatz, die Kompetenzen des Schreibens und des Lesens gestärkt werden. Als am geringsten gestärkte Kompetenz empfinden die Lernenden die Sprechfertigkeit. Demnach kann gefolgert werden, dass nur die Arbeit mit Moodle nicht vollkommen zur Förderung dieser Fertigkeit beitragen kann. Sie kann besser in der Präsenzphase des Blended Learnings gestärkt werden, in der auf diese Fertigkeit mehr fokussiert werden kann.

Des Weiteren kristallisierte sich heraus, dass Moodle klar und verständlich ist und eine leichte Bedienung hat. Bei der Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass die Befragten insgesamt den Einsatz von Moodle im Deutschunterricht als positiv und wünschenswert bewerten. Es ist auch zu betonen, dass die Befunde des Fragebogens auch denen der Masterarbeit von Aylin Acar (2014) mit dem Thema *Blended English Course With Moodle* entsprechen.

In Anlehnung an die gesamten Befunde und der diesbezüglichen Kommentare aus dem dritten Teil des Fragebogens stellte sich heraus, dass die Untersuchungsgruppe den Einsatz der Lernplattform Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht hinsichtlich der Förderung des Leseverstehens sinnvoll empfindet, da Moodle für sie positive lernpsychologische und psychologische Einflüsse auf den Leseprozess hat und sich dadurch eine Lesegewohnheit entwickeln kann. Hinsichtlich der Förderung des Hörverstehens werden Hilfsmittel, wie Videos mit Untertiteln, und die Möglichkeit zum mehrmaligen Ansehen der Videodateien und Anhören der Audiodateien, genannt, die zur Stärkung dieser Fertigkeit dienen. Trotz des Einsatzes zahlreicher Audiodateien und YouTube-Videos zur Förderung des Hörverstehens bzw. des Hörsehverstehens im Moodle-Kontext empfindet knapp mehr als die Hälfte der Befragten eine Stärkung dieser Kompetenz.

Der Einsatz von Moodle im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird vor allem als sehr nützlich zur Förderung der Schreibfertigkeit gesehen. Demnach empfanden Studierende positive lernpsychologische und psychologische Einflüsse auf ihren Schreibprozess. Es wurden dabei Begriffe wie Motivation, Spaß, Aktualität genannt. Vor allem wurde die zeitliche Flexibilität bei der Arbeit mit Moodle als sehr positiv angesehen, da der Schreibprozess dadurch vereinfacht wird.

Des Weiteren wird Moodle hinsichtlich der Förderung der Sprechfertigkeit positiv empfunden. Dabei wurde auf aktuelle und authentische Lernmaterialien und visuelle Darstellungen auf der Moodle-Plattform gedeutet, die als Sprechanlass und somit zur Verbesserung der Aussprache dienen. Jedoch wird Moodle von den meisten Befragten, die hauptsächlich die deutsche Sprache in Deutschland gelernt haben, nicht sehr nützlich für die Stärkung ihrer Sprechfertigkeit gesehen. Dennoch finden sie die in Moodle bereitgestellten Lehr- und Lerninhalte aufgrund ihrer Aktualität und Authentizität als eine gute Möglichkeit beim Deutschlernen, die zum Sprechanlass dienen. Zur Förderung dieser Kompetenz wird jedoch weiterhin die Face-to-Face-Kommunikation im traditionellen FSU bevorzugt.

Die erhobenen qualitativen Daten, die durch eine Inhaltsanalyse induktiv thematisch kodiert und ausgewertet wurden, zeigten auch, dass die Befragten den Einsatz von Moodle für die Wortschatzerweiterung effektiv und sinnvoll empfinden. Dabei kamen die abwechslungsreichen Lernaktivitäten, die auf den

Wortschatzerwerb eine positive Wirkung haben, zum Ausdruck. Auch wurde die die Nutzungsmöglichkeit eines Online-Wörterbuchs zur Erweiterung des Wortschatzspektrums sehr positiv angesehen. Beim Grammatikerwerb sehen die Lernenden sowohl das Internet als auch die Durchführung der Korrektur und das Feedback seitens Lehrenden als sehr nützlich. Einige empfinden aber im Gegensatz eine eher geringe Förderung dieser Kompetenz. Dies kann damit begründet werden, dass aufgrund der begrenzten Zeit weniger Aktivitäten zur Grammatik im Gegensatz zu den Aktivitäten zur Förderung der restlichen Handlungskompetenzen eingesetzt wurden. Dennoch wird Moodle hinsichtlich des Grammatikerwerbs nützlich empfunden. Zur Erweiterung des landeskundlichen Wissens wird der Einsatz einer Lernplattform als vorteilhaft angesehen. Dabei kamen die zahlreichen Angebote zur aktuellen Landeskunde auf der Moodle-Plattform zum Ausdruck. Die von der Lehrkraft bereitgestellten Lehr- und Lerninhalte auf der Lernplattform werden von den Lernenden als sehr hilfreich bei landeskundlichem Wissenserwerb betrachtet, da sie sofort zu den benötigten Informationen oder Links von Websites gelangen können. Außerdem wurden durch die gewonnenen inhaltlichen Daten zur Förderung der interkulturellen Kommunikation durch den Einsatz von Moodle herausgefunden, dass vor allem das Internet sehr nützlich für die Vermittlung der interkulturellen Kommunikation empfunden wird, da dies besonders durch das Erforschen unterstützt wird.

Es ist zu betonen, dass die Befunde auch denen der Masterarbeit von Aylin Acar (2014) und der Dissertation von Tülin Arslan (2009) entsprechen. Mit den Befunden der vorliegenden Arbeit konnte somit bestätigt werden, dass der Moodle-Einsatz zur Förderung der Handlungskompetenzen als ergänzende Methodik zum Regelunterricht gilt, der auch einen Spaßfaktor beim Sprachlernprozess mit sich bringt. Insgesamt wird der Einsatz von Moodle im Deutschunterricht als nützlich, positiv und wünschenswert bewertet.

Die Befunde des dritten Teils des Fragebogens zeigten, dass Moodle zum einen sämtliche Vorteile, wie beispielsweise die Möglichkeit des Wiederholens, die zeitliche und räumliche Flexibilität beim Online-Lernen, das selbstständige Lernen, sowie die Förderung der Medienkompetenz, hat. Zum anderen wurden einige technische Probleme als Nachteile genannt.

Im Rahmen der wöchentlich durchgeführten Evaluationsbögen konnten Ergebnisse allgemein zum Deutschunterricht mit Moodle gewonnen werden. Aus der Sicht der Studierenden kristallisierten sich folgende Punkte heraus:

- Bei der Bewältigung von Online-Aufgaben gibt es sowohl positive Aspekte, wie beispielsweise die Qualität der Aufgabengestaltung, der Umgang mit der Technik, das Lernen ohne Leistungsdruck, das selbstständige bzw. kooperative Arbeiten, als auch negative Aspekte, wie das Verstehen der Aufgaben aufgrund sprachlicher Defizite.
- Die zahlreichen Vorteile des webgestützten Lernens, wie z.B. Hilfsmittel (Online-Wörterbuch, Visualisierung etc.), die Unterstützung des Lernens durch die Möglichkeit des Wiederholens und durch Erforschen, positive psychologische und lernpsychologische Einflüsse auf den Sprachlernprozess, vereinfachen das Erreichen der Lernziele in den Online-Phasen, wobei es manchmal zu Beeinträchtigungen aufgrund sprachlicher Probleme kommen kann.
- Die Förderung der Sprachkompetenzen, die Authentizität, der Wissenserwerb, die Stärkung der Lernmotivation und die zeitliche und örtliche Flexibilität sind Punkte, die eine besondere Bedeutung beim computergestützten Lernen haben. Vor allem bietet eine Lernplattform den Lernenden die Möglichkeit, das Lernen dem eigenen Lerntempo anzupassen.
- Besonders die Schreibübungen und die Aufgaben zum interkulturellen bzw. sozialen Austausch werden erfolgreich bearbeitet. Des Weiteren sind die Benutzung von Moodle-integrierten Lernaktivitäten, sowie der Erwerb zentraler Schlüsselqualifikationen, wie das selbstgesteuerte Lernen und die Medienkompetenz, ein Erfolg beim Online-Lernen.
- Die Kontrolle und das Überarbeiten der Aufgaben, die zur Förderung verschiedener Kompetenzbereiche dienen, sowie der gezielte Wissenserwerb, sind Gründe dafür, Online-Aktivitäten zu wiederholen.
- Aktivitäten zur Förderung verschiedener Kompetenzbereiche, die Arbeit mit Moodle-integrierten Lernaktivitäten und die Besonderheit der Online-Aufgaben bereiten viel Spaß beim webgestützten Lernen.

- Die Anzahl der Übungen zur Förderung der Handlungskompetenzen könnten vermehrt bzw. verringert werden. Zusätzliche Übungsformen, wie das Erstellen von Video- und Tonaufnahmen, wären interessant und nützlich im Deutschunterricht mit Moodle.
- Der Spaßfaktor ist eine entscheidende Voraussetzung für den Lernerfolg, was Moodle bereits den Lernenden bereitet. Des Weiteren können durch Faktoren, wie beispielsweise Nachforschen, Kreativität und der Kontakt zur Lehrperson, die zur Unterstützung des Lernens dienen, ein Lernfortschritt erzielt werden und zur Zufriedenheit mit der eigenen Leistung führen.
- Beim webgestützten Lernen entstehen Gefühle sowohl im positiven als auch im negativen Sinne. Der Erfolg bei der Aufgabenbewältigung, der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht, die Förderung der Fertigkeiten, die Vorteile und die Eigenschaften von Moodle etc., verstärken vor allem die positiven Gefühle.
- Beim webgestützten Lernen kann es manchmal zu technischen bzw. sprachlichen Problemen kommen, die den Sprachlernprozess beeinträchtigen können.
- Diese Beeinträchtigungen können jedoch durch die Vorteile des webgestützten Lernens problemlos behoben werden, wie beispielsweise durch einen späteren Versuch aufgrund der Zeit- und Ortsunabhängigkeit, durch das Feedback der Lehrperson oder das Benutzen eines Online-Wörterbuchs bei sprachlichen Problemen.
- Das gemeinsame Lernen, sowie Online-Aktivitäten, die aufgrund der Themenauswahl nicht immer motivierend wirken, machen manchmal keinen Spaß beim webgestützten Lernen.
- Eine Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung entsteht dann, wenn es zu sprachlichen Schwierigkeiten kommt. Auch sind geringe Zeit für das Lernen außerhalb der Unterrichtssituation und uninteressante Themen weitere Faktoren, die negative Einflüsse auf den Lernprozess haben und damit auf die eigene Leistung schlecht auswirken.

5.2. Desiderate

Im weiteren Verlauf werden Desiderate bezüglich der Untersuchung selbst und der Durchführung der Untersuchung dargelegt.

5.2.1. Desiderate bezüglich der Untersuchung

Es gibt mehrere Desiderate bezüglich der Untersuchung, die im weiteren Verlauf stichpunktartig dargelegt werden.

Die Untersuchung wurde mit 28 DaF-Studierenden durchgeführt. Demnach können die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht verallgemeinert werden. Daher ist es empfehlenswert, eine weitere Untersuchung mit größeren Gruppen durchzuführen, um verallgemeinerbare Ergebnisse zu erzielen.

Das Lernen in einer virtuellen Lernumgebung wird in Zukunft an Hochschulen immer wichtiger werden. Weitere Untersuchungen zum Online-Lernen bzw. zum Blended Learning im Fremdsprachenunterricht sind daher notwendig, um den Verlauf genauer zu verstehen. Diesbezüglich wäre es innerhalb einer Weiteruntersuchung sehr interessant zu untersuchen, wie Online-Aufgaben im FSU kreativ gestaltet werden können, um dadurch die fremdsprachlichen Kompetenzen zu erweitern. Mandl (2010), die in ihrem Artikel die Aufgaben innerhalb einer virtuellen Lernumgebung als „Herzstück“ bezeichnet, informiert über die wichtigen Schritte bei der Aufgabengestaltung. Dieser Artikel kann als ein guter Wegweiser für eine weitere Untersuchung dienen.

Ausgehend von der Tatsache, dass die Probanden mehrfach den Einsatz von Lernplattformen in Lehrveranstaltungen fordern, wäre zu fragen, warum die Arbeit mit Lernplattformen bzw. das Blended Learning als eine Lernform immer noch nicht in Bildungsinstitutionen in der Türkei weit verbreitet ist. Es wäre in diesem Zusammenhang lohnenswert zu untersuchen, wie die Einstellung von türkischen DaF-Lehrkräften in Bezug auf das webgestützte Lehren und Lernen ist.

Ein weiteres Desiderat der vorliegenden Arbeit besteht in einer Weiteruntersuchung, welche sich an die vorliegenden Befunde anlehnt. Demnach haben die Befunde verdeutlicht, dass ein großes Interesse am webgestützten Lehren und Lernen besteht. Diesbezüglich ist es empfehlenswert, die Lehrerausbildung zu entwickeln, indem man Lehrveranstaltungen zum Thema Blended Learning anbietet und den künftigen Lehrkräften die erforderlichen

Kenntnisse, die in einer virtuellen Lernumgebung benötigt werden, ermittelt. Diesbezüglich wäre es innerhalb einer Weiteruntersuchung sehr interessant zu untersuchen, wie die Studierenden die neue Rolle des Lehrers beim Online-Lernen empfinden und ob sie in ihrem Berufsleben digitale Medien einsetzen würden.

Des Weiteren könnte in Anlehnung an die vorliegenden Befunde eine weiterführende Untersuchung durchgeführt werden. Demnach haben die Befunde verdeutlicht, dass die Entwicklung von Medienkompetenz, insbesondere für künftige Lehrkräfte, von besonderer Relevanz ist. Denn dadurch können die Möglichkeiten der digitalen Medien in der Fremdsprachendidaktik vollkommen ausgenutzt werden. Innerhalb dieser Weiteruntersuchung könnten anhand von Beispielen gezeigt werden, wie die Medienkompetenz der Lernenden entwickelt werden kann.

5.2.2. Desiderate bezüglich der Durchführung der Untersuchung

Das Training zur Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenzen mittels der Lernplattform Moodle verlief über einen Zeitraum von neun Wochen mit jeweils einer bestimmten Unterrichtsdauer. Die Untersuchung könnte über einen längeren Zeitraum angelegt werden, damit sich fruchtbare Ergebnisse ergeben könnten.

Aufgrund der zeitlichen Begrenzungen musste die sprachliche Förderung der Studierenden durch den Einsatz von Moodle knapp gehalten werden. Demnach wurden abwechslungsreiche Lerninhalte angeboten, die zur Förderung aller Handlungskompetenzen dienten. Jedoch war eine intensivere Übung aus zeitlichen Gründen nicht machbar, so dass ein enormer Fortschritt bei der sprachlichen Entwicklung zu bemerken war. Bezüglich der Durchführung der Untersuchung wäre es wünschenswert gewesen, wenn mehr Zeit zur Verfügung gestanden hätte.

Die Befunde dieser Untersuchung beruhen auf die Gedanken und Meinungen der Studierenden. Sie wurden danach gefragt, ob die Sprachkompetenzen durch den Einsatz von Moodle gestärkt werden. Wenn mehr Zeit zur Durchführung dieser Untersuchung gestanden hätte, könnten z.B. Leistungstests in Form von Vor- und Nachtest durchgeführt werden, um festzustellen, ob die jeweiligen Sprachkompetenzen durch Moodle gefördert wurden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Acar, A. (2014). *Blended English Course With Moodle* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Karadeniz Teknik Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Trabzon.
- Aeppli, J. (2005). *Selbstgesteuertes Lernen von Studierenden in einem Blended-Learning-Arrangement. Lernstil-Typen, Lernerfolg und Nutzung von webbasierten Lerneinheiten* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Zürich, Philosophische Fakultät, Zürich.
- Alm, A. (2007). Motivationstheoretische Grundbedingungen für den erfolgreichen Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1), 1-18.
- Arslan, T. (2009). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Web Destekli Öğrenme Modeli Moodle'in Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Etkisi – Yazma Becerisi Bağlamında Görgül bir Çalışma* (Unveröffentlichte Dissertation). Mersin Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Mersin.
- Bartelsen, J. & Brauer, J. (2008). *Kooperatives Lernen mit Moodle in der Programmierausbildung* (No. 2008-06). Arbeitspapiere der Nordakademie. [Online: <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/38596/1/588144819.pdf>, Stand: 15.04.2016.]
- Bauer, R., & Philippi, T. (2001). *Einstieg ins E-Learning. Die Zukunftschance für beruflichen und privaten Erfolg*. Nürnberg: Bildung und Wissen Verlag.
- Biebighäuser, K. (2012). Aufgabenformate für das Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten am Beispiel von Second Life. In: Biebighäuser, K., Zibelius, M., & Schmidt, T. (Hrsg.), *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*, S. 141-166. Tübingen: Narr Verlag.
- Blatter, J.K., Janning, F. & C. Wagemann (2007). *Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden*. Grundwissen Politik, Bd. 44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Borková, B. M. (2010). *Sprachlernprogramme in Theorie und Praxis. Evaluation eines Lernmediums* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Masaryk Universität, Brunn.
- Braun, Angelika (1998). Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 25(1), 72-84.
- Czerwionika, T. & De Witt, C. (2006). Betreuung von Online-Communities of Inquiry. In: Arnold, R., & Lermen, M. (Hrsg.), *eLearning-Didaktik*, Bd. 48, S. 117-131. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- De Witt, C. (2005). Integration von E-Learning in die Bildung. In: Hubert Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*, S. 204-217. [Online http://lmz-productive.pluspunktosting.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/dewitt_e-learning/de_witt_e-learning.pdf, Stand: 19.02.2015.]

- Ebner, M., Schön, S. & Nagler, W. (2011). Einführung: Das Lernen und Lehren mit Technologien. In: Ebner, M. & Schön, S. (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*, S. 9-21. Berlin: epubli GmbH.
- Einig, K. & Jonas, A. & Zaspel, B. (2009). *Der Einsatz von Fallstudien zur Evaluation von Raumordnungsplänen*. Land Use Economics and Planning – Discussion Paper (No. 09-09). Georg-August-Universität Göttingen.
- Erdmenger, M. (1997). *Medien im Fremdsprachenunterricht: Hardware, Software und Methodik*, Bd. 13. Braunschweig. [Online: http://rzbl04.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/servlets/MCRFileNodeServlet/DocPortal_derivate_00001158/Document.pdf, Stand: 17.08.2014.]
- Ergül, E. (2013). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Moodle İle Ders İşlenmesi Hakkındaki Görüşleri* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Süleyman Demirel Universität, Institut für Naturwissenschaften, Isparta.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme Ve Konuşma Becerilerine Etkisi* (Unveröffentlichte Dissertation). Hacettepe Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Ankara.
- Fink, H. J. (2008). Selbstlernkompetenz entwickeln mit einer Lernplattform. In: *E-Learning in der Praxis: Eine Publikation der Medienoffensive Schule II Baden-Württemberg für Unterricht und Praxis*, S. 37-42. Karlsruhe: Landesmedienzentrum Baden-Württemberg.
- Fischer, A., Freund, E., & Duong, B. L. (2013) *Empfehlung zur Umsetzung eines Blended-Learning-Ansatzes mit Moodle im Projekt ZUKKER*. Berufsbildungswissenschaftliche Erörterungen der Leuphana Universität Lüneburg, Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 9: Modulare Zusatzqualifikation von Auszubildenden des Einzelhandels, S. 244-269. [Online: http://bwp-schriften.univera.de/Band9_13/Blended_Learning_mit_Moodle_Band9_13.pdf, Stand: 29.03.2016.]
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2008). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt.
- Freudenstein, R. (2007). Unterrichtsmittel und Medien: Überblick in Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5. Auflage, S. 395-399. Tübingen: Francke.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for?. In: *American Political Science Review*, 98(2), 314-354.
- Göttlicher, S. (2008). *Die Arbeit mit der Moodle-Plattform in einer 10. Klasse – Möglichkeiten und Grenzen, Schriftliche Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Würzburg*. [Online: http://www.virtuelleschule.net/zulassungsarbeiten/Hausarbeit_Moodle_Goettlicher.pdf, Stand: 24.08.2013.]
- Hess, H-W. & Chaudhuri, T. (2010). Prinzip Vernetzung. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 23-28.
- Höbarth, U. (2007). *Konstruktivistisches Lernen mit Moodle-Praktische Einsatzmöglichkeiten in Bildungsinstitutionen*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.

- Hoeksema, K. & Kuhn, M. (2011). *Unterrichten mit Moodle 2 - Praktische Einführung in das E-Teaching* (2. Auflage). München: Open Source Press.
- Hoffmann, A. (2011). *Web 2.0-Technologien: Überblick, Diskussion und Vorschläge für die Verwendung im Englischunterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Issing, L. J. & Kaltenbaek, J. (2006). E-Learning im Hochschulbereich. In: Arnold, R., & Lermen, M. (Hrsg.), *eLearning-Didaktik*, Bd. 48, S. 49-64. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kast, B. (2003). *Fertigkeit Schreiben* (5. Auflage). Fernstudieneinheit 12. Berlin: Langenscheidt.
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In: Warschauer, M. & Kern, R. (Hrsg.), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, S. 1-19. New York: Cambridge University Press.
- Kerres, M. & Jechle, T. (1999) Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen. In: Forschungsinstitut für Arbeiterbildung an der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit – Bildung – Kultur*, Bd. 17, S. 21-39. [Online: https://www.researchgate.net/profile/Michael_Kerres/publication/265272800_Hybride_Lernarrangements_Personale_Dienstleistungen_in_multi-und_telemedialen_Lernumgebungen/links/54a148bb0cf257a636032ed1.pdf, Stand: 12.01.2016.]
- Kerres, M. (2002). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In: Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, A. & Wilbers K. (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*. München: DWD. [Online: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/web20-a_0.pdf, Stand: 26.02.2016.]
- Köhne, S. (2006). *Didaktischer Ansatz für das Blended Learning: Konzeption und Anwendung von Educational Patterns* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Hohenheim, Institut für Betriebswirtschaftslehre, Hohenheim.
- Kraft, S. (2003). Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. *Erfahrungen mit neuen Medien. Report 2*, 43-52.
- Kranz, D., & Lüking, B. (2005). Blended Learning-von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(1).
- Launer, R. (2007). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: Roche, J. (Ed.). (2007). *Fremdsprachen lernen medial: Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, Bd. 5, S. 124-143. Münster: LIT Verlag.
- Launer, R. (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells* (Unveröffentlichte Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie) Ludwig-Maximilians-Universität, München.

- Lermen, M. (2006). Moderation in Online-Veranstaltungen: Grundlagen, Erfahrungen und Handlungshinweise. In: Arnold, R., & Lermen, M. (Hrsg.), *eLearning-Didaktik*, Bd. 48, S. 149-172. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Lieber, S. (2013). *Die Vermittlung des Deutschen für den Beruf anhand des E-Learnings* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien. [Online: http://othes.univie.ac.at/25008/1/2013-01-21_0701153.pdf, Stand: 20.01.2016.]
- Mandl, H., Reinmann-Rothmeier, G., & Gräsel, C. (1998). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse"*. Bonn: BLK.
- Mandl, E. (2010). Schritt für Schritt in die virtuelle Welt. Die Gestaltung von Online-Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 42, 29-35.
- Martiny, K., (2008). *Der Einsatz von Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Fach Englisch in der Sekundarstufe*. Wissenschaftliche Hausarbeit, Technische Universität Darmstadt. Darmstadt. [Online: http://www.daf.tu-darmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/martiny_persnlichedatenentfernt.pdf, Stand: 20.02.2015.]
- Marx, N. & Langner, M. (2005). Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/MarxundLangner.htm>, Stand: 17.02.15.]
- Mayring, P. (2000). 'Qualitative Inhaltsanalyse', *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. [Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1089/2383>, Stand: 24.04.2016.]
- Mayring, P. (2005). Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Gläser-Zikuda, M. & Mayring, P. (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*, 2. Auflage, S. 7-19. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meir, S. (2006). Didaktischer Hintergrund: Lerntheorien. Landesakademie, elearning-plus, 15. [Online: http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf, Stand: 21.04.2015]
- Moodle (2016a). Arbeitsmaterialien. [Online: <https://docs.moodle.org/31/de/Arbeitsmaterialien>, Stand: 01.02.2016]
- Moodle (2016b). Philosophie. [Online: <http://docs.moodle.org/20/de/Philosophie>, Stand: 13.03.2016.]
- Moodle (2016c). Statistik. [Online: <http://moodle.org/stats>, Stand: 30.08.2016.]
- Moodle (2016d). Was ist Moodle. [Online: https://docs.moodle.org/31/de/Was_ist_Moodle, Stand: 29.07.2016.]
- Moodle (2016e). Pädagogik. [Online: <https://docs.moodle.org/29/de/P%C3%A4dagogik>, Stand: 01.05.2016.]

- Özerol, M. (2013). *Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi Ve Almanca Sözcük Öğrenmeye Etkisi* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Dicle Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Diyarbakır.
- Özkan, M. (2011). *Effects Of social Constructivist Virtual Learning Environments On Speaking Skills From The Perspective Of University Students* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Çukurova Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Adana.
- Pathe, A. (2008). *Didaktische Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung des Lernens in Online-Seminaren: Tutorielle Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung des Lernens in Online-Seminaren*, [Online: <http://www.diplom.de/e-book/226126/didaktische-massnahmen-zur-foerderung-und-unterstuetzung-des-lernens-in>, Stand: 14.06.2015.]
- Platten, E. (2010). Distanz- und Präsenzlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, S. 1192-1198. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton.
- Ramirez, C. (2011). „Neue Medien im DaF-Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts “. *Info DaF*, 38(1), 36-69.
- Ramsenthaler, C. (2013). Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse?“. In: *Der Patient am Lebensende*, S. 23-42. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Reinmann, G. (2006). Ist E-Learning eine pädagogische Innovation? Anregungen für eine Förderung von Lernkultur und Emotionen in unseren Bildungsinstitutionen. In: Arnold, R., & Lermen, M. (Hrsg.), *eLearning-Didaktik*, Bd. 48, S. 31-47. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Rinder, A. (2003). Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien. *Info DaF*, 30(1), 3-22.
- Roche, J. (Ed.). (2007). *Fremdsprachen lernen medial: Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven*, 5. Münster: LIT Verlag.
- Roche, J. (2008). *Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen*. München: Hueber Verlag.
- Röll, F. J. (2003). *Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: kopaed.
- Rösler, D. (2010) Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 1199-1214. Ein internationales Handbuch. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton.
- Rösler, D., & Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 42, 5-11.
- Rösler, D. & Würffel, N. (2014) *Lernmaterialien und Medien 5. Deutsch Lehren Lernen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Rüschhoff, B., & Wolff, D. (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. München: Hueber Verlag.

- Rüschhoff, B. (2003). Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S. 427-430. Tübingen: Francke Verlag.
- Sauter, A. M., Sauter, W., & Bender, H. (2004). *Blended Learning: Effiziente Integration von e-learning und Präsenztraining*. Neuwied: Luchterhand.
- Schätzl, B. (2014). Individualisierung und Binnendifferenzierung. Einsatz der Lernplattform Moodle in einem Deutsch-als-Fremdsprache-Kurs. In: Bilut-Homplewicz, Z. (u.a.) (Hrsg.), *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 54, S. 15-27. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (1), [Online: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/TorbenSchmidt.htm>, Stand: 17.02.2015.]
- Schulmeister, R. (2005). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik* (2. Auflage). München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Spanhel, D. (2006). Nachhaltigkeit des Lernens in virtuellen Kontexten – Überlegungen am Beispiel der Lehrerfortbildung. In: Arnold, R., & Lermen, M. (Hrsg.), *eLearning-Didaktik*, Bd. 48, S. 91-104. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Stegmann, A. (2008). Die Lernplattform Moodle: Was ist Moodle?. In: *E-Learning in der Praxis: Eine Publikation der Medienoffensive Schule II Baden-Württemberg für Unterricht und Praxis*, S. 77-79. Karlsruhe: Landesmedienzentrum Baden-Württemberg.
- Strasser, T. (2010). *Die Moodle-Cyberschool im Fremdsprachenunterricht* (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Wien. [Online: http://othes.univie.ac.at/12738/1/2010-12-02_9901723.pdf, Stand: 02.06.2014.]
- Thissen, F. (1997). Das Lernen neu erfinden. Grundlagen einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik. In: Beck, U. & Sommer, W. (Hrsg.), *LEARNTEC 97. Europäischer Kongreß für Bildungstechnologie und betriebliche Bildung*, S. 69-79. Tagungsband, Karlsruhe, [Online: http://www.blick.it/angebote/europa/downloads/Das_Lernen_neu_erfinden.pdf, Stand: 22.04.2015.]
- Tschirner, E. (1999). *Neue Medien im Fremdsprachenunterricht*, 28. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Udvari, Z. (2010). *Binnendifferenzierung - eine Fallstudie* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Wien, Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Wien.
- Ulrich, S. (2010). Lernplattformen. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 42, 12-14.
- Ünal, D. Ç. (2013). Studierendenbefragung zum Einsatz der Lernplattform MOODLE zur Schreibförderung im DaF-Studium. *Uludağ Universität, Zeitschrift der Fakultät für Erziehungswissenschaft*, 26(1), 19-48.
- Ünal, D. C. (2015). Video-Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial. *Moderna språk*, 109(2), 104-121.

- Viebrock, B. (2010). Fremdsprachenlernen ohne etwas zu sagen zu haben? Einige kritische Überlegungen zu den Kommunikationsstrukturen des Web 2.0. In: Engelhardt, M. & Gehring, W. (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik: neue Aspekte in Forschung und Lehre*, S. 161-179. Oldenburg: BIS Verlag.
- Wache, M. (2003). E-Learning–Bildung im digitalen Zeitalter. *Studie der Bundeszentrale für politische Bildung*. [Online: [http://consilr.info.uaic.ro/uploads/lt4el/resources/pdfgerE_Learning%20 %20Bildung%20im%20digitalen%20Zeitalter.pdf](http://consilr.info.uaic.ro/uploads/lt4el/resources/pdfgerE_Learning%20%20Bildung%20im%20digitalen%20Zeitalter.pdf), Stand: 25.05.2014.]
- Wanner, I. (2010). Mit Blended Learning zur Lernerzentriertheit. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 36-40.
- Weidenmann, B. (2011). Multimedia, Multicodierung und Multimodalität beim Online-Lernen. *Klimsa, P.; Issing, L. J. (Hg.), Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, 2, 73-86.
- Weiss, H. (2010). *Lernen im Web 2.0: das Beispiel Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. München: Langenscheidt.
- Wikipedia (2016). *Wahrnehmung*. [Online: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wahrnehmung>, Stand: 13.03.2016.]
- Würffel, N. (2010). Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Lernumgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, S. 1227-1243. Ein internationales Handbuch. Berlin u.a.: de Gruyter Mouton.
- Würffel, N., & Padrós, A. (2014). Schule im Wandel: ein Überblick. In: Würffel, N., & Padrós, A. (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrende aus-und fortbilden im Blended-Learning-Modus*, S. 10-28. Tübingen: Narr Verlag.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Verlag.
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series, 5. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Verlag.



ANHANG

ANHANG 1: EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG DER ETHIKKOMMISSION



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-264

28 Ağustos 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 14.08.2015 tarih ve 1616 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyesi **Doç. Dr. Dalım Çiğdem ÜNAL**'ın danışmanlığında yüksek lisans programı öğrencilerinden **Ülkü KALE** tarafından yürütülen "**Almanca Öğretmeni Adaylarının Dilsel Eğitimlerine Yönelik Bir Öğrenme Platformunun Kullanılması**" konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Ağustos 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

ANHANG 2: FRAGEBOGEN

MOODLE Öğrenme Platformu ve Almanca Dil Becerileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğrenci Algıları Anketi

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi, Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı tarafından **Öğrencilerin MOODLE Öğrenme Platformu ve Almanca Dil Becerileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Algılarını** belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Detaylı bilgi için Hacettepe Üniversitesi Almanca Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. D. Çiğdem Ünal'a (e-posta: cunal@hacettepe.edu.tr) veya Hacettepe Üniversitesi Almanca Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ülku Kale'ye (e-posta: ulku_kale@hotmail.de) danışabilirsiniz.

A. Genel Bilgiler

1. Doğum yılınız:
2. Cinsiyetiniz:.... Kız ☐ Erkek ☐
3. Evde internet erişiminiz var mı?.... Evet ☐ Hayır ☐
4. Bir hafta içinde kaç saat interneti kullanarak Almanca öğreniyorsunuz?
☐ 1-3 Saat ☐ 4-7 Saat ☐ 8-11 Saat ☐ 12 ve yukarısı
5. Sizce Moodle öğrenme platformu en çok hangi dil becerileri için kullanılıyor?
(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)
☐ Yazma ☐ Konuşma ☐ Okuma
☐ Duyma ☐ Dilbilgisi ☐ Kelime Bilgisi

B. MOODLE Öğrenme Platformuna Yönelik Algılar

Yönerge: Bu kısımda yer alan soruların hiçbirinde doğru veya yanlış cevap yoktur. Toplam 30 adet soru içerikli olan bu alana ayrılan toplam süre 7-8 dakikadır. Aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıyorsunuz? Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyup size en uygun olan seçeneği daire içine alarak işaretleyiniz (O).

1 “Hiç Katılmıyorum” anlamındayken 5 “Tamamen katılıyorum” anlamına gelmektedir.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	2	3	4	5

1. MOODLE kullanımı Almanca öğrenimi için yararlıdır.

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

2. MOODLE kullanımı kaynak kitaplardaki alıştırmaları daha çabuk ve daha kolay yapmamı sağlıyor.

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

3. Almanca öğrenimi için MOODLE kullanımı verimliliğimi artırıyor.

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

4. MOODLE sayesinde ödevler hakkında bilgi edinme şansım arttı.

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

5. MOODLE açık ve anlaşılırdır.

Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 Tamamen Katılıyorum

6. MOODLE'ı öğrenmek ve kullanmak kolaydır.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
7. MOODLE derse katılmasam bile Almanca dersindeki konuyu takip etmemi sağlıyor.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
8. MOODLE Almanca öğrenimini daha ilginç hale getiriyor.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
9. MOODLE kullanımı kötü bir fikirdir.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
10. MOODLE ile çalışmak eğlencelidir.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
11. MOODLE ile çalışmayı seviyorum.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
12. MOODLE sıkıcıdır.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
13. MOODLE'ı öğrenmek ve kullanmak zordur.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
14. MOODLE kullanımı işbirlikli/birlikte öğrenme yöntemi için yararlıdır.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
15. MOODLE kullanımı, bireysel öğrenmeyi arttırmak için faydalıdır.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
16. Yazma çalışmalarında düzeltmeler yapıp geri dönüt veriliyor.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
17. MOODLE'ı kullanırken yardıma ihtiyaç duyuyorum.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
18. MOODLE'daki ortak çalışmalar yazma becerimi artırıyor.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
19. Diğer öğrencilerle birlikte çalıştığım için ortak çalışmalarını seviyorum.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
20. Kendi başıma MOODLE'ı kullanırken kendimi rahat hissediyorum.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
21. MOODLE üzerinden arkadaşlarımla ve ders sorumlusuyla haberleşiyorum.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
22. MOODLE Almanca öğrenme motivasyonumu arttırdı.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
23. MOODLE'daki aktiviteler sayesinde kelime bilgimi artırdım.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum

24. MOODLE'daki aktiviteler sayesinde okuma becerimi artırdım.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
25. MOODLE'daki aktiviteler sayesinde dinleme becerimi artırdım.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
26. MOODLE'daki aktiviteler sayesinde yazma becerimi artırdım.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
27. MOODLE'daki aktiviteler sayesinde konuşma becerimi artırdım.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
28. MOODLE'daki aktiviteler sayesinde dilbilgisi alanındaki bilgimi artırdım.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
29. MOODLE sayesinde Almanca dersinde daha aktif oldum.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
30. MOODLE kullanımı Almanca sınavlarındaki notlarımı artırdı.
Hiç Katılmıyorum <u>1</u> <u>2</u> <u>3</u> <u>4</u> <u>5</u> Tamamen Katılıyorum
C. Moodle ve Almanca Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşler Yönerge: Bu kısımda yer alan soruların hiçbirinde doğru veya yanlış cevap yoktur. Toplam 7 adet soru içerikli olan bu alana ayrılan toplam süre 15 dakikadır. Lütfen her soruyu kendi görüşlerinizi iyi aktaran birkaç cümle ile yanıtlayınız. 1. Moodle destekli Almanca öğretimi <u>okuduğunuzu anlama becerinizin</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız. 2. Moodle destekli Almanca öğretimi <u>duyduğunuzu anlama becerinizin</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilediğini düşünüyorsanız nasıl etkiledi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız. 3. Moodle destekli Almanca öğretimi <u>konusma becerinizin</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız. 4. Moodle destekli Almanca öğretimi <u>yazma becerinizin</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız. 5. Moodle destekli Almanca öğretimin <u>kelime dağarcığınızın</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilediğini düşünüyorsanız nasıl etkiledi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız. 6. Moodle destekli Almanca öğretimi <u>dilbilginizin</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilediğini düşünüyorsanız nasıl etkiledi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız. 7. Moodle destekli Almanca öğretimi <u>ülke bilginizin</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız. 8. Moodle destekli Almanca öğretimi <u>kültürlerarası iletişim kurma becerinizin</u> gelişmesine etki etti mi? Etkilediğini düşünüyorsanız nasıl etkiledi? Etkilemediğini düşünüyorsanız neden etkilemedi? Görüşünüzü ve nedenini açıklayınız.

D. Moodle Destekli Almanca Öğretimine Yönelik Görüşler

Yönerge: Bu kısımda yer alan soruların hiçbirinde doğru veya yanlış cevap yoktur. Toplam 3 adet soru içerikli olan bu alana ayrılan toplam süre 5 dakikadır. Lütfen her soruyu kendi görüşlerinizi iyi aktaran birkaç cümle ile yanıtlayınız.

1. Almancanın öğrenimi ve öğretiminde Moodle öğrenme platformunun kullanılmasının sağladığı faydalar/ avantajlar hakkındaki görüşlerinizi ve nedenlerini açıklayınız.

2. Almancanın öğretiminde Moodle öğrenme platformunun kullanılmasının yol açtığı sorunlar / problemler hakkındaki görüşlerinizi ve nedenlerini açıklayınız.



ANHANG 3: EVALUATIONSBOGEN

“ALMANCA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİLSEL EĞİTİMLERİNE YÖNELİK BİR ÖĞRENME PLATFORMUNUN KULLANILMASI” - Haftalık Değerlendirme Öğrenci Formu

Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi, Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı tarafından **Öğrencilerin MOODLE Öğrenme Platformu ve Almanca Dil Becerileri Üzerindeki Etkisine Yönelik Algılarını** belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek veriler sadece bu araştırmayla sınırlı kalacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Detaylı bilgi için Hacettepe Üniversitesi Almanca Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Doç. Dr. D. Çiğdem Ünal'a (e-posta: cunal@hacettepe.edu.tr veya Hacettepe Üniversitesi Almanca Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ülkü Kale'ye (e-posta: ulku_kale@hotmail.de) danışabilirsiniz.

Yönerge: Bu formda yer alan soruların hiçbirinde doğru veya yanlış cevap yoktur. Sizden bu hafta Moodle öğrenme platformu ile yapılan çalışmaların içeriğine, biçimine ve etkinliklerine yönelik düşüncelerinizi samimi bir şekilde yazmanızı istiyorum. Katılımınız için teşekkürler!

Dersin Kodu ve Adı: ADÖ 281-01 İLERİ OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ

1. Bu hafta derste ne/ neler yaptım?
2. Bu hafta derste ne/ neyi öğrendim?
3. Bu hafta derste benim için önemli olan/ önem verdiğim şey neydi?
4. Bu hafta derste iyi yapabildiğim/ başarılı olduğum şey neydi?
5. Bu hafta derste iyi yapamadığım/ yapmakta zorlandığım şey neydi?
6. Bu hafta derste karşılaştığım sorunun üstesinden gelmek için bulduğum çözüm neydi?
7. Bu hafta derste hızlı geçildiği için daha sonra kendim yeniden bakmak istediğim şey neydi?
8. Bu hafta derste severek/ zevkle yaptığım şey neydi?
9. Bu hafta derste pek hoşlanmadan/ istemeden yaptığım şey neydi?
10. Bu hafta derste kendimi nasıl hissettim?
11. Bu hafta derste yapılan çalışma için hangi tavsiyelerde bulunurum?
12. Bu hafta derste kendi performansım hoşuma gitti, çünkü...
13. Bu hafta derste kendi performansım hoşuma gitmedi, çünkü...

ANHANG 4: UNTERRICHTSVERLÄUFE

Verlaufsplan für die 2. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (60')					
TN können Assoziationen zum Thema "Kommunikation" bilden	Einstieg Assoziation-en zum Thema "Kommunikation"	TN nennen Wörter zum Thema "Kommunikation"	LK fragt, welche Kommunikationsmittel die TN im Kontakt mit anderen Menschen kennen; schreibt genannte Wörter an	PL	Tafel
TN können kurze Gespräche über Freundschaft und Kommunikation führen	Gespräch über Freundschaft und Kommunikation	Verteilen sich je nach Antwort auf die Ecken und sprechen dann in der Gruppe über ihre Entscheidung	Stellt nach und nach Fragen und fordert TN, in die passende Ecke im Kursraum zu gehen, wo die vier Antwortmöglichkeiten (A-D) zur Frage auf Zettel angegeben sind; fordert dann die TN in derselben Ecke auf, über die Frage zu sprechen	PL GA	Zettel mit Angaben
TN können die fehlenden Wörter im Text richtig ergänzen	Lückentext ergänzen	TN ergänzen die fehlenden Wörter im Text; kontrollieren ihre Ergebnisse	Gibt Arbeitsanweisung, verteilt Arbeitsblatt, projiziert den Text auf die Wand	EA PL	Arbeitsblatt Beamer
TN können einen Text über ihre persönliche Meinung zu Freund/ Bekannte verfassen	Üben schriftlich Text über die Bedeutung von Freund/ Bekannte	Schreiben einen Text mithilfe von Redemitteln über ihre persönliche Meinung zu Freund/ Bekannte; lesen vor	Erklärt Redemittel zum Thema und projiziert auf die Wand	EA PL	Beamer
TN können ihre Meinungen zu Freundschaften äußern	Üben mündlich Gespräch über Freundschaften	Führen mithilfe von vorgegebenen Redemitteln Gespräche	Erklärt Redemittel, projiziert sie auf die Wand	GA	Beamer
Onlinephase mit Moodle					
TN können drei Bilder über ihre persönliche Interessen hochladen und Beiträge von anderen kommentieren	Forum: Bilderrätsel über persönliche Interessen	TN laden drei Bilder über ihre persönlichen Interessen hoch und kommentieren Beiträge von anderen	Hilft bei Unklarheiten, gibt Feedback	EA	Moodle
TN können über ihre Lesegewohnheiten reflektieren	Forum: Das lese ich gern!	TN berichten über ihre Lesegewohnheiten	Gibt Feedback	EA	Moodle
TN können im Internet Bilder zu Textsorten finden und hochladen	Datenbank: Textsorten	TN suchen im Internet Fotos, laden hoch und beschriften sie	Gibt Feedback	EA	Moodle
TN können formelle und informelle Textsorten unterscheiden	Test: formell oder informell?	Bearbeiten die Fragen zum Test	Gibt Feedback	EA	Moodle
TN können "Kommunikation" definieren und ihre Meinung dazu äußern	Forum: Kommunikation	Definieren den Begriff und kommentieren Beiträge von anderen	Gibt Feedback	EA	Moodle
TN können "Freundschaft" definieren und ihre Meinung dazu äußern	Forum: Freundschaft	Definieren den Begriff und kommentieren Beiträge von anderen	Gibt Feedback	EA	Moodle

Verlaufsplan für die 3. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (70')					
TN können Assoziationen zum Thema "Freundschaft" bilden	Einstieg Assoziationen zum Thema "Freundschaft"	TN nennen Wörter zum Thema "Freundschaft"	LK fragt, an welche Forumsbeiträge (Freundschaft) sich die TN von voriger Woche erinnern; schreibt genannte Wörter an	PL	Tafel
TN können Fragen über Freundschaft beantworten und sich gegenseitig interviewen	Gespräch über Freundschaft	Ergänzen das Arbeitsblatt und führen mit dem Partner ein Gespräch	Gibt Arbeitsanweisung, verteilt Arbeitsblatt	EA PA	Arbeitsblatt
TN können Ausdrücke über Freundschaften auf einer Skala einordnen	Ausdrücke einordnen	TN ergänzen die Aufgabe, besprechen ihre Meinung	verteilt Arbeitsblatt, fragt nach den Ergebnissen, schreibt an	EA PL	Arbeitsblatt (Aufg. 1) Tafel
TN können ein Gedicht lesen und ihre Meinung dazu äußern	Üben mündlich Gedicht über Freundschaft	Lesen ein Gedicht und beantworten mündlich die Fragen dazu	Erklärt unbekannten Wortschatz; fragt nach Meinungen	EA PL	Arbeitsblatt (Aufg. 2,3)
TN können Assoziationen zum Thema "soziale Netzwerke" bilden	Assoziationen zum Thema "soziale Netzwerke"	TN nennen Wörter zum Thema; äußern ihre Meinungen	Frägt nach, welche Assoziationen die TN haben und schreibt an; fragt was der Begriff mit Kommunikation und Freundschaft zu tun hat; erklärt Redewendungen, die im Text vorkommen	PL	Tafel
TN können Informationen aus einem Text entnehmen	Üben schriftlich Lesetext verstehen und Fragen beantworten	Lesen den Text und ergänzen die Aufgabe; kontrollieren	Erklärt Aufgabe; schreibt Ergebnisse an	EA PL	Kursbuch S.16/Ü2
TN können die Lücken der Zusammenfassung des Lesetextes ausfüllen	Üben schriftlich	ergänzen die Aufgabe; kontrollieren	Erklärt Aufgabe; hilft bei Unklarheiten	EA PL	Kursbuch S.17/Ü3
TN können über ihre Erfahrungen mit sozialen Netzwerken berichten	Üben mündlich	Sprechen über ihre Erfahrungen mit sozialen Netzwerken und erzählen, wie sie Kontakt zu ihren Freunden pflegen	Frägt TN über ihre Erfahrungen	PL	Kursbuch S.17/Ü5
Onlinephase (80')					
TN können ungewöhnliche Freundschaften beschreiben	Forum: Ungewöhnliche Freundschaften	TN laden ein Bild über eine ungewöhnliche Freundschaft und beschreiben; kommentieren Beiträge von anderen	Hilft bei Unklarheiten, gibt Feedback	EA	Moodle
TN können Informationen aus einer Audiodatei entnehmen	Test: Ein Freund, ein guter Freund	TN berichten über ihre Lesegehnheiten	Gibt Feedback	EA	Moodle Audiodatei aus: http://www.dw.com/de/ein-freund-ein-guter-freund/a-15442091
TN können einen Poesiealbum-Eintrag machen	Forum: Poesiealbum	TN suchen im Internet Sprüche über Freundschaften/schreiben selber einen Eintrag	Gibt Feedback	EA	Moodle
TN können darüber berichten, zu	Abstimmung: Grußkarten	Stimmen ab		EA	Moodle

welchen Gelegenheiten sie oft oder schon einmal Karten schreiben					
TN können aus Textentwürfen herausfinden, zu welchem Ereignis sie geschrieben wurden	Test: Besondere Anlässe	Bearbeiten den Test	Gibt Feedback	EA	Moodle
TN können eine Karte zu einem Ereignis oder Anlass schreiben	Aufgabe: Grußkarte zu einem Ereignis oder Anlass	Wählen eine Karte aus der Website; schreiben einem Kommilitonen eine Karte und fügen die LK als zweiten Empfänger hinzu	Beschreibt den Ablauf; Gibt Feedback	EA	Moodle Karten aus: http://www.kostenlos-grusskarte.de/

Verlaufsplan für die 4. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (85')					
TN können eine Präsentation zu ungewöhnlichen Freundschaften halten	Präsentation zu ungewöhnlichen Freundschaften	Freiwillige TN halten einen Vortrag; geben gegenseitig Feedback	LK lässt TN Präsentationen machen; zeigt Fotos aus Forumsbeiträgen in Moodle	PL	Beamer Moodle
TN können über ihre Mediennutzung berichten	Einstieg	Legen die elektronischen Geräte auf den Tisch und sagen, warum sie diese dabei haben	Frägt nach, welche elektronischen Geräte sie dabei haben und warum	PL	
TN können Medien und ihre Funktionen nennen	Wortschatz Medien	Sprechen über das Foto und notieren Medien und ihre Funktionen; kontrollieren ihre Ergebnisse	Zeigt Einstiegsbild und fragt, welche Medien sie sehen, bittet sie dann die Funktionen dieser Medien zu notieren	PA PL	Kursbuch S. 39/Ü1a Tafel
TN können über die Medien von früher und heute sprechen	Üben mündlich	Sprechen über die Medien von früher und antworten auf die Frage, ob es diese Medien heute noch gibt bzw. welche Medien man heutzutage stattdessen benutzt	Zeigt Fotos von Medien von früher und stellt dazu Fragen	PL	Beamer
TN können Informationen für und gegen ein Text entnehmen	Üben schriftlich Überfliegen Lesetext	ergänzen die Aufgabe; kontrollieren	Erklärt Aufgabe	EA PL	Kursbuch S.41/Ü1
TN können Argumente für und gegen ein E-Book nennen	Üben schriftlich Argumente für und gegen ein E-Book	Notieren Argumente (pro/contra); kontrollieren	Erklärt Aufgabe; schreibt Ergebnisse an	PA PL	Kursbuch S.41/Ü2
TN können ihre Meinung zu Printmedien/neuen Medien äußern	Üben mündlich	Sprechen darüber, ob in Zukunft Tablet-PCs die Printmedien vollständig ersetzen werden	Frägt TN nach ihren Meinungen	PL	Kursbuch S.42/Ü1
TN können Informationen aus einem Lesetext entnehmen	Üben schriftlich Lesetext verstehen, Zwischenüberschriften zuordnen	Bearbeiten die Aufgaben zum Lesetext; Kontrolle im Plenum	Erklärt Aufgabe; schreibt Ergebnisse an	PL	Kursbuch S.42/Ü2
TN können über das Leseverhalten in der Türkei berichten	Üben mündlich Interkulturell: Leseverhalten in der Türkei	TN berichten über das Leseverhalten in der Türkei	Frägt nach der Situation im Heimatland	PL	
Onlinephase (65')					
TN können über ein Gerät berichten, das sie gern mit in den Urlaub nehmen und nennen die Gründe dafür	Forum: Im Urlaub!	TN berichten über ein Gerät; kommentieren Beiträge von anderen	Hilft bei Unklarheiten, gibt Feedback	EA	Moodle
TN können über ihre Mediennutzung reflektieren	Abstimmung: Mediennutzung 1,2,3	TN stimmen ab		EA	Moodle
TN können die Kursstatistik in Worte fassen	Forum: Stellungnahme zur Kursstatistik	TN machen einen Beitrag zur Abstimmung	Gibt Feedback	EA	Moodle
TN können Info. aus einer Audiodatei entnehmen	Test: Buch digital	Bearbeiten den Test	Gibt Feedback	EA	Moodle Audiodatei aus:

					http://www.dw.com/de/buch-digital-das-e-book/a-3802484
TN können über Vor- und Nachteile von E-Book und gedrucktem Buch sprechen	Chat: E-Book oder gedrucktes Buch?	Diskutieren gemeinsam im Chatraum und begründen ihre Meinungen		EA	Moodle
TN können abstimmen, welche Filme sie gern sehen	Abstimmung: Filmgenre	Stimmen ab		EA	Moodle
TN können schriftlich einen Film empfehlen	Forum: Filme empfehlen	Schreiben einen Text über einen Film, den sie gern anderen empfehlen möchten, laden evtl. noch ein Filmplakat hoch	Gibt Feedback	EA	Moodle

Verlaufsplan für die 5. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (85')					
TN können Wörter zum Thema Stadt nennen	Einstieg Wortfeld Stadt	TN notieren Wörter und schreiben ihre Ergebnisse an	LK lässt TN Wörter zum Thema Stadt sammeln	GA PL	Tafel
TN können Vermutungen über das Foto stellen	Gespräch über Foto	Äußern ihre Meinungen zum Foto	Fragt nach, was die TN sehen	PL	Kursbuch S.77/Ü1
TN können darüber berichten, was sie gern in einer fremden Stadt sehen würden	Gespräch über Sehenswürdigkeiten/ Besonderheiten in einer Stadt	Bilden eine Reihenfolge von dem, was sie gern in einer fremden Stadt sehen möchten	Erklärt Aufgabe; schreibt Ergebnisse an	PA PL	Kursbuch S. 77/Ü2
TN können über ihre Erfahrungen sprechen	Üben mündlich Gespräch über touristische Reisen	Sprechen über ihre touristischen Reisen, die sie gemacht haben	Fragt danach, ob die TN schonmal eine touristische Reise gemacht haben	PL	
TN können Ideen über die Schweiz sammeln und Informationen aus einem Lesetext zu Städten in der Schweiz entnehmen	Üben schriftlich Lesetext	Sammeln Ideen und vergleichen sie mit dem Partner; lesen den Text und ergänzen die Aufgabe; kontrollieren	Fragt danach, was den TN zum Land auf der Landkarte einfällt; fordert sie auf, den Text zu lesen	GA EA PL	Kursbuch S.80/Ü1+2 a)
TN können Wörter verstehen und richtig anwenden	Wortschatz zum Lesetext	Erklären, die ihnen schon bekannten Wörter und notieren sie	Projiziert die Wörter aus dem Text auf die Wand; Erklärt neuen Wortschatz	PL	Beamer
TN können Informationen aus einem Lesetext entnehmen	Üben schriftlich Lesetext verstehen	Lesen den Text und ergänzen die Aufgaben; kontrollieren Ergebnisse	Hilft bei Unklarheiten	EA PL	Kursbuch S.80/Ü2b, c
TN können Bedeutung und Struktur von Adjektiven mit Präpositionen global verstehen	Semantisierung Adjektive mit Präpositionen	Markieren die Adjektiven mit Präpositionen in den Sätzen; Kontrolle an der Tafel	Erklärt Aufgabe anhand eines Beispiels und lässt die TN die Aufgabe machen	PL	Kursbuch S.81/Ü3 Tafel
TN können Bedeutung und Struktur von Adjektiven mit Präpositionen detailliert verstehen	Systematisierung Adjektive mit Präpositionen	TN erarbeiten im PL die Bedeutung und die Regeln für Adjektive mit Präpositionen und übertragen Tafelbild ins Heft	Erklärt die Bedeutung und die Regeln für Adjektive mit Präpositionen	PL	Tafel
TN können ein Kurzprofil für ihre Heimatstadt anfertigen	Üben schriftlich Adjektive mit Präpositionen	TN fertigen ein Kurzprofil für ihre Heimatstadt an	Erklärt die Aufgabe anhand eines Beispiels und schreibt noch mehr Adjektive mit Präpositionen an, die die TN anwenden sollen; sammelt dann die Texte ein	EA	Tafel Leere A4-Blätter
Onlinephase (60')					
TN können ein Glossar zu Deutschland erstellen	Glossar: Typisch Deutsch	TN beschreiben im Glossar, was für sie typisch deutsch ist	gibt Feedback; macht Korrektur	EA	Moodle
TN können Quizfragen zu deutschsprachigen Städten beantworten	Test: Städte in den deutschsprachigen Ländern	Führen den Test durch und sehen am Ende ihre Ergebnisse		EA	Moodle
TN können abstimmen, in welcher Gruppe sie arbeiten möchten, ohne die Gruppenmitglieder zu sehen	Abstimmung: Eine Gruppe finden	TN stimmen ab und sehen dann mit wem sie in einer Gruppe arbeiten werden		EA	Moodle

TN können über eine deutsche Stadt ihr bereits vorhandenes Wissen vertiefen oder neues Wissen aneignen	Externe URL	Bearbeiten die Übungen auf der Website und sehen anschließend ihre Ergebnisse		EA	Moodle Übungen aus: http://www.goethe.de/lrn/duw/poos/deindex.htm
TN können gemeinsam schriftlich eine Reise in eine deutsche Stadt planen	Wiki: Touristisches Prpgramm	Arbeiten in der Gruppe und verfassen gemeinsam einen Text	Gibt Feedback; macht Korrektur	GA	Moodle



Verlaufsplan für die 6. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (60')					
TN können Vermutungen über das Foto stellen	Einstieg Gespräch über Foto	Äußern ihre Meinungen zum Foto	Fragt nach, was für eine Besonderheit die TN sehen	PL	Beamer
TN können die fehlenden Wörter im Text richtig zuordnen	Üben schriftlich Lückentext	ergänzen den Lückentext; kontrollieren; erfahren über die Familienkonstellationen	Gibt Arbeitsanweisung; erklärt, was eine Patchwork-Familie ist	EA PL	Arbeitsblatt aus: Arbeitsbuch S.107
TN können über ihr Familienleben berichten	Gespräch über Familie	Berichten über ihre Familie	Fragt die TN, wer alles zu ihrer Familie gehört und mit wem sie zusammen leben	PL	Kursbuch S. 91/Ü2
TN können sich zu Chancen und möglichen Problemen von neuen Familienformen äußern	Üben mündlich Chancen/Probleme von neuen Familienformen	Schreiben Chancen und mögliche Probleme der Familienform "Patchwork" auf Papierstreifen und präsentieren ihre Ergebnisse	Bittet die TN, die Chancen und die möglichen Probleme einer Patchwork-Familie aufzu- schreiben und vorzustellen; verteilt Papierstreifen	GA PL	Kursbuch S.92/Ü3 Papierstreifen Tafel
TN können verschiedene Beziehungs- und Lebensformen nennen	Landeskunde: Gespräch über Beziehungs- und Lebensformen	ergänzen die Aufgabe; kontrollieren	Erklärt Aufgabe anhand eines Beispiels und lässt die TN die Aufgabe machen	EA PL	Kursbuch S.94/Ü1a+b
TN können über Beziehungs- und Lebensformen in ihrem Heimatland berichten	Interkulturell: Gespräch über Beziehungs- und Lebensformen im Heimatland	Sprechen über Beziehungs- und Lebensformen im Heimatland	Fragt danach, wie die Situation im Heimatland aussieht	PL	
TN können Mengenverhältnisse beschreiben	Üben schriftlich Ausdrücke und Prozentzahlen	ergänzen die Aufgaben; kontrollieren Ergebnisse	Erklärt unbekannten Wortschatz	EA PL	Kursbuch S.94/Ü2
Onlinephase (60')					
TN können den Begriff "Familie" definieren und über ihre Vorstellung von einer Familie berichten	Forum: "Was ist Familie?"	TN schreiben im Forum und kommentiert Beiträge von anderen	gibt Feedback; macht Korrektur	EA	Moodle
TN können Informationen aus dem Text entnehmen	Test: Familie in Deutschland	Führen den Test durch; sehen dann ihre Ergebnisse		EA	Moodle
TN können Informationen aus einer Statistik in Worte fassen	Aufgabe: Statistik	TN schreiben über eine Statistik; geben dann ihren Text zur Kontrolle ab (online)	Korrigiert die Texte und gibt Feedback	EA	Moodle

Verlaufsplan für die 7. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (60')					
TN können Lebensmittel mit Artikel nennen	Einstieg Wortschatz: Lebensmittel	werfen sich den Ball, nennen Lebensmittel mit Artikel	Bittet TN, Lebensmittel zu nennen	PL	Ball
TN können Vermutungen über Lebensmittelkonsum von Deutschen stellen	Lebensmittelkonsum eines Durchschnittsdeutschen	Stellen Vermutungen und ergänzen die Aufgabe; kontrollieren	Fragt zunächst, wie viel Bier ein Durchschnittsdeutsche in seinem Leben trinkt; lässt dann die Aufgabe machen	EA PL	Kursbuch S.105/Ü1a
TN können sich über Vorlieben zum Thema Essen äußern	Wortschatz Essen	TN melden sich und berichten über ihre Vorlieben	Schreibt Wörter an (<i>Fisch, Fleisch, Gemüse, Nudeln</i>) fragt, was sie am liebsten essen	PL	Tafel
TN können sich über den Lebensmittelkonsum im Heimatland äußern	Üben mündlich Interkulturell: Lebensmittelkonsum im Heimatland	berichten über den Lebensmittelkonsum im Heimatland und machen einen Vergleich zwischen beiden Ländern	fragt danach, wie der Lebensmittelkonsum im Heimatland ist und ob es Gemeinsamkeiten oder Unterschiede gibt	PL	
TN können Vermutungen zum Inhalt des Textes anstellen	Gespräch über den Inhalt des Textes	Schauen sich die Bilder an, lesen den ersten Absatz und vermuten den Inhalt	Erklärt Aufgabe und lässt die TN die Aufgabe machen	EA PL	Kursbuch S.106/Ü1a
TN können die Wörter im Text verstehen und anwenden	Wortschatz zum Text	Lernen Wörter und machen Hefteintrag	Erklärt unbekannten Wortschatz	PL	
TN können Informationen aus einem Lesetext entnehmen	Ernährungstypen und die Gründe	Lesen den Text und bearbeiten die Aufgaben, kontrollieren	Gibt Arbeitsanweisung, hilft bei Unklarheiten; schreibt Ergebnisse an	EA PL	Kursbuch S.106/Ü1b, c Tafel
TN können ihre Meinung zu den Ernährungstypen sagen und über ihre Essgewohnheit sprechen	Üben mündlich	äußern sich dazu, welcher Ernährungstyp sich am gesündesten ernährt; berichten über ihre Ernährungsweise	Stellt Fragen	PL	Kursbuch S.107/Ü1d +e
Onlinephase (70')					
TN können ein Glossar zum Thema "Lieblingsgericht" erstellen	Glossar: Lieblingsgericht	TN bearbeiten gemeinsam ein Glossar, berichten über ihr Lieblingsgericht und schreiben Rezepte	gibt Feedback; macht Korrektur	EA	Moodle
TN können Wörter zum Thema "Ernährung" verstehen und anwenden	Externe URL: Online-Übungen	Bearbeiten die Übungen und sehen im Anschluss ihre Ergebnisse		EA	Moodle Link: https://www.hueber.de/shared/uebungen/sicher/ab/b2-2/exercise/index.php?key=1.8.1
TN können Informationen aus einem Video entnehmen	Test: Der Star der Veganerküche	TN sehen den Film und bearbeiten die Fragen, am Ende sehen sie ihre Ergebnisse		EA	Moodle Video aus: https://youtube/sbgbEECA4D8
TN können über die Vor- und Nachteile von veganer Ernährung diskutieren	Chat: Vegane Ernährung	TN diskutieren gemeinsam im Chat über die Vor- und Nachteile von veganer Ernährung	gibt Feedback	GA	Moodle

Verlaufsplan für die 8. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (55')					
TN können ihre Meinungen zum Bild sagen	Einstieg Einstiegsfoto	Äußern ihre Vermutungen	Stellt Fragen	PL	Beamer Kursbuch S.119/Ü1
TN können Wörter zum Wortfeld "Schule und Universität" verwenden	Wortfeld "Schule und Universität"	Sehen sich zwei Fotos an, ordnen Bildunterschriften zu und lernen neue Wörter	bittet TN, Bildunterschriften den Fotos zuzuordnen, erklärt unbekanntes Vokabular	EA PL	Kursbuch S.120/Ü1
TN können über den Verlauf eines Studiums und Tätigkeiten im Studium sprechen	Wortschatz Studium; Gespräch über Verlauf eines Studiums	TN sehen sich die Fotos an und stellen Vermutungen an; ordnen dann Verben zu den passenden Nomen; erklären den Verlauf eines Studiums	Hilft bei der Bearbeitung der Aufgabe; schreibt Ergebnisse an; fragt, wie ein Studium verläuft	EA PL	Tafel Kursbuch S.120/Ü2
TN können deutsche Universitäten nennen, die sie kennen und sagen, wofür sie bekannt sind	Gespräch über deutsche Universitäten	berichten über deutsche Universitäten	fragt danach, welche deutschen Universitäten sie kennen	PL	
TN können universitäre Begriffe definieren	Lesetext	Ordnen die Begriffe den vorgegebenen Informationen zu; Kontrolle	Frägt nach den Ergebnissen	EA PL	Arbeitsblatt aus: Arbeitsbuch S.140/141
TN können einen Lesetext detailliert verstehen und über die Tätigkeiten im Studium berichten	Lesetexte Mind-map erstellen (Tipps für eine gute Präsentation)	Lesen den Text und ergänzen den Lückentext; Kontrolle; berichten dann über die Tätigkeiten im Studium	Erklärt bei Bedarf unbekanntes Vokabular; schreibt Ergebnisse an	EA PL	Arbeitsblätter
TN können Internationalismen richtig verwenden	Wörter: Internationalismen	bearbeiten die Aufgabe, kontrollieren	Gibt Arbeitsanweisung, schreibt Ergebnisse an	EA PL	Kursbuch S.123/Ü3 Tafel
Onlinephase (50')					
TN können die Fragen über den Verlauf eines Studiums und Tätigkeiten im Studium richtig beantworten.	Test: Univeranstaltungen	bearbeiten die Fragen, sehen anschließend ihre Ergebnisse		EA	Moodle – aus: https://www.goethe.de/prj/dfd/de/index.cfm?fuseaction=learning.Overview
TN können über den Verlauf eines Studiums und Tätigkeiten im Studium im eigenen Land berichten.	Forum: Studium im Heimatland	Machen einen Beitrag im Forum		EA	
TN können Informationen aus einem Lesetext entnehmen	Test: Man spricht Deutsch	bearbeiten die Fragen, sehen anschließend ihre Ergebnisse		EA	Moodle Text aus: Arbeitsbuch S. 144

Verlaufsplan für die 9. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (60')					
TN können die Unterlagen markieren, die man für eine Studienbewerbung braucht.	Einstieg Unterlagen für eine Studienbewerbung	Bearbeiten die Aufgabe, kontrollieren	Stellt Fragen, erklärt bei Bedarf unbekannten Wortschatz	PA PL	Kursbuch S.126/Ü1
TN können darüber berichten, was man in ihrem Heimatland für eine Studienbewerbung braucht.	Unterlagen für eine Studienbewerbung im Heimatland	Sprechen über die Situation im Heimatland	Stellt eine Frage	PL	
TN können die Funktion eines Motivationsschreibens nennen.	Text: Motivations-schreiben	Lesen das Motivationsschreiben und erklären seine Funktion	Gibt Arbeitsanweisung; schreibt Ergebnisse an	EA PL	Tafel Kursbuch S.126/Ü2a
TN können die Überschriften den Absätzen eines Textes zuordnen	Lesetext	Lesen den Text und ordnen Überschriften den Absätzen zu; kontrollieren	Gibt Arbeitsanweisung; schreibt Ergebnisse an	EA PL	Tafel Kursbuch S.126/Ü2b
TN können ein Motivationsschreiben korrigieren.	Korrigieren eines Motivationsschreiben	Korrigieren das Motivationsschreiben; freiwillige TN lesen vor	Verteilt das Arbeitsblatt und bittet die TN, das Motivationsschreiben zu korrigieren	EA	Arbeitsblatt aus: Arbeitsbuch S.145/Ü13
TN können die Bedeutung und Struktur von festen Verbindungen von Nomen mit Verben verstehen und anwenden.	Semantisierung	Lesen das Motivations-schreiben noch einmal und ordnen den Nomen die Verben zu; kontrollieren	Gibt Arbeitsanweisung, schreibt Ergebnisse an und erklärt, dass die deutsche Schriftsprache sehr gerne Nomen-Verb-Verbindungen benutzt	EA PL	Kursbuch S.127/Ü3a +b Tafel
TN können die Bedeutung und Struktur von festen Verbindungen von Nomen mit Verben verstehen und anwenden.	Üben schriftlich Systematisierung	Formulieren Beispielsätze zu dem Nomen "Eindruck" und den vorgegebenen vier Verben; lesen dem Partner vor	Gibt Arbeitsanweisung, hilft bei Unklarheiten	EA PA	Kursbuch S.127/Ü3c
Onlinephase (70')					
TN können Informationen aus einem Video entnehmen	Test: Studentenleben	Schauen das Video an, bearbeiten die Fragen, sehen anschließend ihre Ergebnisse		EA	Moodle Video aus: http://www.dw.com/de/folge-7-studentenleben/-17396184
TN können feste Verbindungen von Nomen mit Verben erkennen und bilden.	Test: Feste Verbindungen von Nomen mit Verben	bearbeiten die Fragen, sehen anschließend ihre Ergebnisse		EA	Moodle aus: Arbeitsbuch S.147/Ü16
TN können Informationen aus einem Lesetext entnehmen	Test: Uni Freiburg	Lesen den Text und bearbeiten die Fragen, sehen anschließend ihre Ergebnisse		EA	Moodle Text aus: <i>sicher B2 Arbeitsbuch</i> Seite 146
TN können ein Motivations-schreiben für ein Auslandssemester an eine deutsche Universität verfassen.	Aufgabe: Motivations-schreiben	verfassen ein Motivations-schreiben mithilfe der gelernten Strukturen	Kontrolliert die Texte und gibt Feedback	EA	Moodle

Verlaufsplan für die 10. Einheit des Blended Learning					
Lernziele	Lerninhalte	Lernaktivitäten	Lehraktivitäten	Sozialform	Material
Präsenzphase (50')					
TN können ihre Meinungen zum Bild sagen	Einstieg Einstiegsfoto	Äußern ihre Vermutungen	Fragt TN, woher das Wort wohl kommt und erklärt, dass Wörter wandern können	PL	Beamer Foto aus: Arbeits- buch Seite 193
TN können Erklärungen zur Herkunft von Wörtern verstehen	Herkunft von Wörtern	Ordnen die Wörter den Erklärungen zu; kontrollieren	Gibt Arbeitsanweisung, schreibt Ergebnisse an	PA PL	Kurs-buch S.162/Ü1
TN können Bedeutung und Hintergrund von Fremdwörtern in der eigenen Sprache erläutern	Fremdwörter in der eigenen Sprache	Berichten über deutsche Wörter, in ihre Sprache eingewandert sind und erklären mögliche Bedeutungsveränderungen	Fragt, welche deutschen Wörter in ihre Sprache eingewandert sind	PA PL	
TN können einen Lesetext global verstehen.	Lesetext	Lesen Aussagen von vier Personen und vermuten, welche Frage der Reporter ihnen gestellt hat; kontrollieren; versuchen dann den Begriff Hochdeutsch zu erklären	Stellt Frage und hilft bei Unklarheiten. Fragt dann die TN, was sie unter Hochdeutsch verstehen	EA PL	Kurs-buch S.164/Ü1a ,b
TN können einen Lesetext detailliert verstehen.	Lesetext	Ordnen den Abschnitten Überschriften; ergänzen die Sätze; Kontrolle	Gibt Arbeitsanweisung, schreibt Ergebnisse an	EA PL	Kurs-buch S.164/Ü1c ,d Tafel
TN können über Dialekte im mündlichen Gebrauch in ihrer Sprache sprechen.	Gespräch über Dialekte in der Muttersprache	Berichten über Dialekte in ihrer Muttersprache; geben ggf. Beispiele	Fragt, ob es in der Muttersprache der TN neben der schriftlichen Norm auch Dialekte gibt	PL	
Onlinephase (85')					
TN können Informationen aus einem Lesetext entnehmen				EA	Moodle Text aus: Arbeits- buch S. 146
TN können nennen, an welcher deutschen Universität sie gern ein Auslandssemester absolvieren möchten				EA	Moodle
TN können begründen, warum sie sich bei der Abstimmung für die Universität entschieden haben			gibt Feedback	EA	Moodle

ANHANG 5: ECHTHEITSBESTÄTIGUNG



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Yabancı Diller Eğitimi / Alman Dili Eğitimi - ANA BİLİM / BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 20/01/2017

Tez Başlığı: EINSATZ EINER LERNPLATTFORM ZUR SPRACHLICHEN BILDUNG VON DAF-STUDIERENDEN

ALMANCA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİLSEL EĞİTİMLERİNE YÖNELİK BİR ÖĞRENME PLATFORMUNUN KULLANILMASI

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
20/01/2017	188	315030	06/01/2017	16%	760790503

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Ü. Kale
20.01.2017
Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Ülkü KALE
Öğrenci No: N12222018
Anabilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Alman Dili Eğitimi
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. D. Gökdemir Ünal
(Unvan, Ad Soyad, İmza)



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES - Division of German Language Education
Date: 20/01/2017

Thesis Title : EINSATZ EINER LERNPLATTFORM ZUR SPRACHLICHEN BILDUNG VON DAF-STUDIERENDEN

ALMANCA ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİLSEL EĞİTİMLERİNE YÖNELİK BİR ÖĞRENME PLATFORMUNUN KULLANILMASI

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
20/01 /2017	188	315030	06/01 /2017	16%	760790503

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

20.01.2017 
Date and Signature

Name Surname: Ülkü KALE

Student No: N12222018

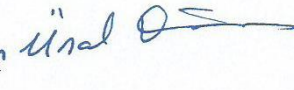
Department: Yabancı Diller Eğitimi

Program: Alman Dili Eğitimi

Status: ☒ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Assoc. Prof. Dr. D. Gıgdem Ünal 

(Title, Name Surname, Signature)

LEBENS LAUF

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Ülkü KALE
<i>Doğum Yeri</i>	Terme
<i>Doğum Tarihi</i>	09.02.1986

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Kaufmännisches Berufskolleg Bietigheim-Bissingen, ALMANYA	2007
<i>Lisans</i>	Alman Dili Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi, ANKARA	2013
<i>Yüksek Lisans</i>	Alman Dili Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi, ANKARA	
<i>Yabancı Dil</i>	Almanca: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok iyi), Konuşma (Çok iyi) İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>	Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi, ANKARA Alman Kültür Merkezi, ANKARA	10/12-05/13 10/13-12/13
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Alman Kültür Merkezi, ANKARA	12/2013 -

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	ulku_kale@hotmail.de
-----------------------	----------------------

<i>Jüri Tarihi</i>	06.01.2017
--------------------	------------