

TÜRKISCHE REPUBLIK
UNIVERSITÄT TRAKYA
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR FREMDSPRACHENAUSBILDUNG
DISSERTATION



**HYBRIDES SPRACHLERNCOACHING -
AM BEISPIEL DER
VORBEREITUNGSKLASSE DER ULUDAĞ
UNIVERSITÄT**

MEHMET DOĞAN

BETREUERIN

PROF. DR. MUKADDER SEYHAN YÜCEL

EDİRNE 2021

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOĞRULUK BEYANI

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tüm verilerin bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde elde edildiğini, kullanılan verilerde tahrifat yapılmadığını, tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını, kullanılan tüm literatür bilgilerinin bilimsel normlara uygun bir şekilde kaynak gösterilerek ilgili tezde yer aldığını ve bu tezin tamamı ya da herhangi bir bölümünün daha önceden Trakya Üniversitesi ya da farklı bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

27/10/2021


Mehmet DOĞAN

Tezin Adı: Hibrit Dil Koçluğu

Hazırlayan: Mehmet DOĞAN

ÖZET

Dijital dönüşüm, günümüzde hem özel alanda hem de iş hayatında hissedilebilmekte ve sürekli bir yükseliş eğilimindedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanıcıları artık dünyanın her yerinden insanlarla sosyal ağlar üzerinden sanal bir ortamda iletişim kurmakta ve çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri zaman ve konumdan bağımsız olarak mobil cihazlarla işlemektedirler. Çağın gereği olarak bu dijitalleşmenin hızla yayıldığı toplumlarda, beceri gereksinimleri de değişmekte; kişisel, sosyal ve medya becerilerinin (21. yüzyıl becerileri) yanı sıra dijital iletişimin en temel unsurlarından biri olan yabancı dil öğrenimine ve yabancı dil becerilerinin gelişimine özel bir değer verilmektedir.

Yabancı dil eğitimi alanında, eylem odaklı yaklaşım öne çıkmakta ve öğrenilen dilin kendisinden çok, öğrenenin özyönetim ve inisiyatif gibi kişisel becerilerini kullanarak oluşturduğu ürünlerin sunumuna odaklanılmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil kaynakları ile etkileşim sağlamaları ve hedef dilde eylemler gerçekleştirerek otonom öğrenen olma yolunda ilerlemeleri için ise dijital öğrenmenin avantajlarından giderek daha fazla yararlanılmaktadır. Bu olumlu gelişmelere rağmen, yabancı dil eğitiminde bir yandan kurumsal koşullar ve düzenlemelerden, diğer yandan öğretmenlerin ve öğrencilerin becerilerinden kaynaklanan çeşitli sorun alanları oluşmaya başlamıştır. Ayrıca, bilimsel öğretim ve öğrenim araştırmalarının sonuçları da eğitim uygulamalarına, diğer bir deyişle öğretmenlerin ve öğrencilerin gerçek öğrenme ortamlarına istenilen ölçüde yenilikçi çözümler sağlayamamaktadır.

Bu bilgiler ışığında, bu doktora çalışmasında, hem e-öğrenme hem de dil öğrenme danışmanlığı türlerinin avantajlarından yararlanan ve aynı zamanda uygulanabilir, yenilikçi bir çözüm sunmayı amaçlayan didaktik bir tasarım modelinin nasıl geliştirilebileceğini incelenmiştir. Bu nedenle, bu çalışmanın araştırma çerçevesini, mevcut bir içeriğin belirli bir bağlamdaki etkinliğini araştırmaya değil,

hedef kitleye uygun yenilikçi bir model oluşturmaya odaklanan “Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımı” oluşturmaktadır ve verilerin değerlendirilmesinde karma yöntem kapsamında nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın seçilen yaklaşım doğrultusundaki amacı, kesin hüküm niteliğindeki bulguların elde edilmesi değil, tasarım süreci aşamalarının ortaya konulması ve benzer eğitim uygulamaları için yol gösterici olacak uygulanabilir tasarım ilkelerinin elde edilmesi, ayrıca araştırma dünyasına yenilikçi bilgiler kazandırılmasıdır.

Hazırlık sınıfı Almanca derslerinin daha profesyonelce yürütülmesini hedefleyen Hibrit Dil Koçluğu isimli öğretim tasarım modeli (HSLC Tasarım Modeli) bir ön araştırma (alan yazın incelemesi, hedef kitle analizi, uzman görüşleri) neticesinde ortaya çıkmış ve iki yıl süren araştırma döngüsünde elde edilen veriler neticesinde geliştirilmiştir. Bu tasarım modelinin temel amacı; Almanca hazırlık sınıfı eğitiminde, ders içi ve ders dışı öğrenme süreçlerinin içerik açısından birbiri ile kenetlenmesi ve bu sayede bütüncül bir öğrenmenin sağlanmasıdır. HSLC Tasarım Modeli; belirlenen dil öğretim ilkeleri ile hedef kitleye ve dil eğitimine uygun 21. yüzyıl becerilerinin birbiri ile harmanlanması sonucu oluşturulan ve döngüsel tasarım sürecinin çerçevesini oluşturan teorik bir felsefeye dayanmaktadır. Bu felsefe Almanca dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreci bilgilerinin artırılmasına ve kişilik gelişimlerinin desteklenmesine odaklanmaktadır. Bu hedef doğrultusunda çeşitli hibrit öğrenme senaryolarından faydalanan HSLC Tasarım Modelini tek bir dijital merkezden yürütmek amacı ile bu çalışma kapsamında dijital bir platform ve mobil uygulaması geliştirilmiş ve diğer uygulamalar ile birlikte tasarım modeline katkısı değerlendirilmiştir. Çalışma; döngüsel tasarım sürecini bütünsel bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan özetleyici bir değerlendirme ve bu çalışma kapsamında elde edilen ve benzer eğitim ortamları için yol gösterici olacağı düşünülen nihai tasarım ilke ve önerileri ile sona ermektedir.

Anahtar kelimeler: Almanca Dersi, Dil Koçluğu, Hibrit Öğrenme Ortamları, Öğretim Tasarımı, Otonom Öğrenme, Kişisel Gelişim

Titel: Hybrides Sprachlerncoaching

Vorbereitet von: Mehmet DOĞAN

ZUSAMMENFASSUNG

Der digitale Wandel lässt sich heutzutage sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich spüren und befindet sich in einem kontinuierlichen Aufwärtstrend. Die Nutzer der Informations- und Kommunikationstechnologien kommunizieren mittlerweile in einer virtuellen Welt mittels sozialer Netzwerke mit Menschen aus der ganzen Welt und verarbeiten mit mobilen Endgeräten das Wissen aus verschiedensten Ressourcen zeit- und ortsunabhängig. Doch ändern sich in dieser digitalisierten Gesellschaft auch die Kompetenzanforderungen und die Entwicklung der persönlichen, sozialen und medialen Kompetenzen (Softskills) sowie die des sprachlichen Handelns erhalten einen besonderen Wert.

Im Bereich der Fremdsprachenbildung tritt die Auffassung der Handlungsorientierung hervor und richtet das Hauptaugenmerk nicht mehr auf die Sprache selbst, sondern auf das Darstellen von Produkten, wofür persönliche Kompetenzen wie Selbstmanagement und Initiative eine bedeutende Rolle spielen. Diesbezüglich setzt sich die Fremdsprachenbildung die Förderung der Handlungsfähigkeit und der Lernerautonomie durch die Interaktion mit fremdsprachlichen Ressourcen als Ziel und profitiert dafür immer mehr von den Vorteilen des digitalen Lernens. Doch herrschen in der fremdsprachlichen Praxis verschiedene Problemlagen, die einerseits durch institutionelle Bedingungen und Regelungen und zum anderen durch die Kompetenzen der Lehrpersonen und Lernenden bedingt sind. Dazu kommt, dass die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung keine oder nur geringe innovative Lösungen in die Bildungspraxis bzw. in die reale Welt der Lehrpersonen und Lernenden bringen.

Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie untersucht, wie ein hybrides Sprachlerncoaching in Form eines didaktischen Design-Modells entwickelt werden kann, welches sowohl von den Vorteilen des E-Learnings als auch des

Sprachlerncoachings profitiert, und darauf abzielt, einen praxistauglichen und innovativen Lösungsansatz zu generieren. Aus diesem Grund bildet den Forschungsrahmen dieser Studie der Ansatz „Design-Based Research“, welcher sich nicht auf die Untersuchung der Wirksamkeit einer vorhandenen Intervention, sondern auf die Gestaltung eines kontextspezifischen didaktischen Design-Modells konzentriert. Insofern kommen bei dieser Studie qualitative und quantitative Methoden des Mixed-Methods-Ansatzes zum Einsatz, wobei das Ziel nicht das Erreichen von gesetzmäßigen, allgemeingültigen Befunden, sondern die Exploration des zyklischen Designprozesses und die Generierung von Gestaltungsprinzipien ist, die für kontextähnliche Praxis als weiterführende Empfehlungen und der Wissenschaft als praxistaugliches, innovatives Wissen dienen sollen.

Das didaktische Design-Modell für den studienvorbereitenden DaF-Unterricht entstand infolge einer Vorstudie, es wurde in zwei Forschungszyklen iterativ weiterentwickelt und angesichts der erzielten Erkenntnisse aus der formativen und summativen Evaluation als positiv eingeschätzt. Das Hauptziel dieses Modells ist die professionelle Verwaltung des DaF-Unterrichts mittels hybrider Lernszenarien, wofür es sich auf eine Philosophie stützt, die durch die Verzahnung von sprachdidaktischen Prinzipien und den ausgewählten Softskills entsteht und auf ein ganzheitliches Lernen durch die Verzahnung der Lernphasen innerhalb und außerhalb der Klasse zielt. Im Fokus steht dabei die parallele Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und der Identität der Lernenden.

Die vorliegende DBR-Studie schließt mit einer summativen Evaluation ab, die zum einen zur Verdichtung der endgültigen Gestaltungsprinzipien und zum anderen zur Formulierung von weiterführenden Forschungsfragen dient.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, Sprachlerncoaching, hybride Lernszenarien, didaktisches Design, Lernprozesswissen, Persönlichkeitsentwicklung

DANKSAGUNG

In der Zeit der Digitaltechnik verändern sich wie in vielen Branchen auch in der Fremdsprachenbildung die Kompetenzanforderungen. Bei der Entwicklung des kommunikativen Handelns nehmen persönliche Kompetenzen wie Selbstmanagement und Initiative eine immer bedeutendere Rolle ein. Um die Lernenden auf dem Weg des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens zu motivieren, müssen die Grenzen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts mittels hybrider Lernszenarien erlöst und mit autonomieförderndem Coaching umfassender konzipiert werden. Diese Dissertation widmete sich daher an die Gestaltung eines didaktischen Design-Modells, welches der Praxis des DaF-Unterrichts in den Hochschulen für Fremdsprachen der Universitäten in der Türkei als eine praxistaugliche und innovative Intervention dienen soll.

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich auf dem Weg dieses Gestaltungsprozesses von der Planung der Studie über den Design- und Erprobungsphasen bis hin zur Verfassung der schriftlichen Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL, die mir als „Coachin“ mit weiterführenden Hinweisen und Tipps ständig beratend und begleitend zur Seite stand und mit ihrer moralischen Unterstützung die Überwindung der emotionalen Tiefpunkte erleichterte.

Ferner möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. Hikmet ASUTAY, Herrn Dr. Hüsnü CEYLAN, Frau Prof. Dr. Sevinç HATİPOĞLU, Frau Dr. Munise YETİM, Frau Dr. Orhan ÖZMUT, Herrn Dr. Harun GÖÇERLER, Frau Gökür KORKMAZ, Frau Nihan ÖZUSLU und Frau Nazlı KOÇ für ihre Beiträge bedanken.

Mein Dank geht auch dem gesamten Team der Hochschule für Fremdsprachen der Bursa Uludağ Universität und den Studierenden, die mir erlaubt haben, diese Arbeit mit ihnen durchzuführen.

Schließlich geht mein tiefster Dank an meine liebe Frau Enbiya und meine Töchter Betül Şeyma und Zeynep, die mich bedingungslos und verständnisvoll begleitet haben.

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET.....	i
ZUSAMMENFASSUNG	iii
DANKSAGUNG.....	v
INHALTSVERZEICHNIS.....	vi
TABELLENVERZEICHNIS	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xiv
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xvii
KAPITEL I.....	1
1. EINFÜHRUNG	1
1.1 Relevanz der Arbeit.....	1
1.2 Zur Zielsetzung	5
1.3 Zur Fragestellung	7
1.4 Zum Aufbau der Arbeit.....	8
KAPITEL II.....	11
2. BEGRIFFSBESTIMMUNG UND FORSCHUNGSSTAND	11
2.1 Lerntheoretische Konzepte.....	11
2.1.1 Behaviorismus.....	12
2.1.2 Kognitivismus	14
2.1.3 Konnektionismus	16
2.1.4 Konstruktivismus	17
2.1.4.1 Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht	18
2.1.4.2 Lehrbegriff im Konstruktivismus.....	22
2.1.4.3 Lernautonome Lehrprozesse	23
2.1.5 Konnektivismus	27
2.1.5.1 Konnektivismus als Lerntheorie	30
2.1.5.2 Lerntheorie in einer vernetzten Umgebung.....	35
2.1.5.3 Die Rolle der Lehrkraft im Konnektivismus.....	36
2.2 Didaktisches Design anstatt Lerntheorien.....	39
2.2.1 Formen und Ziele des Didaktischen Design	41

KAPITEL III	43
3. E-LEARNING	43
3.1 Definition von E-Learning	43
3.2 Einführung zum E-Learning an Hochschulen.....	46
3.2.1 Einsatzgründe von E-Learning an Hochschulen	47
3.3 Akzeptanz von E-Learning	48
3.4 E-Learning versus Präsenzunterricht	50
3.5 Formen des hybriden Lernens	52
3.5.1 Faktoren für den erfolgreichen Einsatz vom hybriden Lernen	53
3.6 Darstellung der für das HSLC wichtigen Begriffe.....	55
KAPITEL IV	59
4. SPRACHLERNCOACHING FÜR DAF	59
4.1 Einführung zur Beratung im Konzept der Fremdsprachenvermittlung.....	59
4.2 Definition und Eingrenzung des Begriffs Sprachlerncoaching.....	61
4.2.1 Systemisch-konstruktivistisches Sprachlerncoaching.....	67
4.2.1.1 Grundlagen des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings	67
4.2.1.2 Funktionen des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings.	69
4.2.1.3 Der Prozess des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings	70
4.3 Qualifikationen und Vorgehensweise des Coachs	74
4.4 Coachinginstrumente.....	82
4.5 Präferenzen bei der Begriffswahl.....	84
KAPITEL V	87
5.DESIGN-BASED RESEARCH ALS FORSCHUNGSANSATZ DES	
HYBRIDEN SPRACHLERNCOACHINGS	87
5.1 Zum Dilemma zwischen Bildungswissenschaft und Praxis	87
5.2 Das Forschungsparadigma Design-Based Research	90
5.2.1 Zyklischer Ablauf von Design-Based Research	92
5.2.2 Gemeinsame Merkmale von Design-Based Research Ansätzen	100
5.2.3 Gestaltungsprinzipien und Qualitätskriterien von Design-Based Research	101
5.2.4 Forschungsmethodologie von Design-Based Research	104
5.2.5 Kritische Würdigung von Design-Based Research.....	108

5.3 Präferenzen in der Wahl der Forschungsrichtung	111
5.4 Zugrundeliegendes Forschungsmodell und Forschungsablauf dieser Arbeit	116
KAPITEL VI	119
6. EMPIRISCHE ARBEITEN ZUR ENTWICKLUNG, ERPROBUNG UND EVALUATION DES HSLC	119
6.1 Vorstudie	119
6.1.1 Auswertung der Literatur	119
6.1.2 Kontext- und Bedarfsanalyse	122
6.1.2.1 Institutionelle und soziale Rahmenbedingungen	123
6.1.2.2 Schriftliche Befragung der Lehrbeauftragten als Experten.....	127
6.1.2.3 Befunde und Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung	132
6.1.2.4 Qualitatives Experteninterview	141
6.1.3 Auswertung der Vorstudie	149
6.2 Zyklischer Ablauf der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des didaktischen Designs	149
6.2.1 Spezifische Kontextbedingungen.....	149
6.2.2 Allgemeine Lehrziele und Zeitplan der Vorbereitungs-klasse.....	149
6.2.3 Vorläufige Gestaltungsprinzipien infolge der Vorstudie	150
6.2.4. Erstes didaktisches Design des HSLC – Prototyp I.....	153
6.2.4.1 Formulierung der Philosophie des HSLC (Schritt 1).....	153
6.2.4.2 Allgemeine Merkmale und Definition (Schritt 2).....	156
6.2.4.3 Bestimmung der Ziele des HSLC (Schritt 3).....	158
6.2.4.4 Bestimmung der Komponenten des HSLC (Schritt 4).....	159
6.2.4.5 Präferenzen in der Medienwahl (Schritt 5)	160
6.2.4.6 Design der Hyperplattform (Schritt 6)	162
6.2.4.7 Erstellen der Coachingsinstrumente (Schritt 7)	165
6.2.4.8 Design des iterativen Zyklus des HSLC (Schritt 8).....	167
6.2.4.9 Implementierung des HSLC in die Vorbereitungs-klasse (Schritt 9)....	169
6.2.4.10 Erstellen des Skripts für die Erprobung des Prototyp I (Schritt 10) ..	172
6.2.5 Erprobung des Prototyps I im Studienjahr 2018-2019.....	173
6.2.5.1 Erprobungskontext und Rahmenbedingungen	174

6.2.5.2 Konzipierung und Durchführung des ersten Prototyps.....	175
6.2.5.3 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	183
6.2.5.3.1 Forschungsfragen	183
6.2.5.3.2 Erhebung der Vorkenntnisse und Einstellungen der Lernenden...	183
6.2.5.3.3 Evaluation mittels teilnehmender Beobachtung.....	185
6.2.5.3.4 Evaluation mittels Dokumentenanalyse.....	186
6.2.5.3.5 Befunde und Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung	186
6.2.5.3.6 Befunde und Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und Dokumentenanalyse	193
6.2.5.3.7 Diskussion des Prototyp I	201
6.2.6 Verfeinerung der Gestaltungsprinzipien infolge der Erprobung des Prototyp I	207
6.2.7 Zweites didaktische Design des HSLC – Prototyp II.....	210
6.2.7.1 Philosophie des HSLC (Schritt 1)	211
6.2.7.2 Allgemeine Merkmale und Definition (Schritt 2).....	219
6.2.7.3 Bestimmung der Ziele des HSLC (Schritt 3)	221
6.2.7.4 Bestimmung der Komponenten des HSLC (Schritt 4).....	222
6.2.7.5 Präferenzen in der Medienwahl (Schritt 5)	224
6.2.7.6 Design der Hyperplattform (Schritt 6)	230
6.2.7.7 Erstellen der Coachingsinstrumente (Schritt 7)	233
6.2.7.8 Design des iterativen Zyklus des HSLC (Schritt 8).....	235
6.2.7.9 Implementierung des HSLC in die Vorbereitungsklasse (Schritt 9)....	236
6.2.7.10 Erstellen des Skripts des HSLC (Schritt 10)	239
6.2.8 Erprobung des zweiten Prototyps im Studienjahr 2019-2020	240
6.2.8.1 Erprobungskontext und Rahmenbedingungen	240
6.2.8.2 Konzipierung und Durchführung des Prototyps II.....	242
6.2.8.3 Forschungsmethodisches Vorgehen.....	254
6.2.8.3.1 Forschungsfragen	254
6.2.8.3.2 Evaluation mittels teilnehmender Beobachtung.....	255
6.2.8.3.3 Evaluation mittels Dokumentenanalyse	255
6.2.8.3.4 Summative Evaluation mittels schriftlicher Befragung	256

6.2.8.3.5 Befunde und Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und Dokumentenanalyse	258
6.2.8.3.6 Befunde und Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung	279
6.2.8.3.7 Diskussion des Prototyp II	292
6.3 Endgültige Gestaltungsprinzipien	303
6.3.1 Kategorie I: Organisationale und soziale Rahmenbedingungen	303
6.3.2 Kategorie II: Lernvoraussetzung der Lernenden.....	307
6.3.3 Kategorie III: Angestrebte Lernergebnisse	308
6.3.4 Kategorie IV: Leit- und Umsetzungsprinzipien.....	309
KAPITEL VII.....	312
7. DESIDERATA UND AUSBLICK.....	312
LITERATURVERZEICHNIS	319
ANHANG	336
ANHANG 1: Genehmigung für Fragebögen und Tests von der Ethik-Kommission der Trakya Universität.....	336
ANHANG 2: Erlaubnis für die Durchführung der Studie	338
ANHANG 3: Sprachlernbiografie.....	339
ANHANG 4: Ausschnitt aus dem Test zu Sprachlernstrategien	344
ANHANG 5: Ausschnitt aus dem Test zur Bestimmung der Lerntypen.....	345
ANHANG 6: Formular zur Lernzielbestimmung	346
ANHANG 7: Coachingsvertrag	348
ANHANG 8: Skript für Lernende.....	349
ANHANG 9: Fragebogen für die Schriftliche Befragung der Lehrbeauftragten als Experten	352
ANHANG 10: Fragebogen für die schriftliche Befragung der Deutschlernenden ..	356
ANHANG 11: Summative Evaluation im Überblick.....	358

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Lehren und Lernen nach Reinmann (2013, 130)	40
Tabelle 2: Präsenzunterricht versus E-Learning (erweitert nach Mainke, 2002, 74 f, Wache, 2003, 3; Reppe, 2014, 20)	51
Tabelle 3: Hybrides Lernen in unterschiedlichen Formaten nach Brash und Pfeil, 2017, 15.....	52
Tabelle 4: Glossar zum E-Learning-Angeboten	58
Tabelle 5: Auszug aus dem Kriterienraster von Kleppin und Spänkuch (2014, 41 ff.)	66
Tabelle 6: Direktiver und nicht direktiver Berater nach Kleppin und Mehlhorn (2005, 73 in Anlehnung an Rogers, 1992, 116)	75
Tabelle 7: Aufgaben des Beraters nach Mehlhorn (2005, 164)	76
Tabelle 8: Vorgehen in den Phasen im Überblick (Euler, 2014, 37) – aus dem Englischen übersetzt	99
Tabelle 9: Merkmale des DBR-Ansatzes nach Gerner (2019, 16).....	100
Tabelle 10: Überblick über die Erkenntnisse der Literaturanalyse	122
Tabelle 11: Erfahrungszeit der Lehrbeauftragten der Hochschule	127
Tabelle 12: Items des Fragebogens I.....	128
Tabelle 13: Bandbreite für die Evaluation des MW nach Tekin (1991).....	128
Tabelle 14: Alpha-Koeffizient des Fragebogen I.....	129
Tabelle 15: Haben Sie schon mal an einer Wortbildung über Sprachlernberatung bzw. -coaching teilgenommen? (Item 6).....	132
Tabelle 16: Befunde des Fragebogen I (Teil C).....	135
Tabelle 17: Befunde des Fragebogen I (Teil B).....	140
Tabelle 18: Liste der befragten Experten	142
Tabelle 19: Kodierleitfaden für das Experteninterview nach Mayring (2010).....	144
Tabelle 20: Zeitplan des ersten Semesters	150
Tabelle 21: Vorläufige Gestaltungsprinzipien	153
Tabelle 22: Erste Version der Verzahnungselemente des HSLC.....	156
Tabelle 23: Erste Version der Komponenten des HSLC	160
Tabelle 24: Digitale Medien für die Durchführung des Prototyp I.....	161

Tabelle 25: Erste Version der Coachingsinstrumente des HSLC	167
Tabelle 26: Das offizielle wöchentliche Unterrichtsprogramm der Vorbereitungsklasse	170
Tabelle 27: Das wöchentliche Unterrichtsprogramm der Vorbereitungsklasse im Konzept des HSLC.....	171
Tabelle 28: Notenverteilung im Rahmen des Prototyp I.....	172
Tabelle 29: Liste des Erprobungskontextes (Prototyp I).....	174
Tabelle 30: Durchführungsprotokoll der Erprobung von Prototyp I	182
Tabelle 31: Dimensionen des Fragebogens II.....	184
Tabelle 32: Items des Fragebogens II	184
Tabelle 33: Alpha-Koeffizient des Fragebogens II.....	185
Tabelle 34: Item A3: Teilgenommene Sprachprüfung an der Universitätsaufnahmeprüfung	186
Tabelle 35: Befunde des Fragebogen II (Teil B)	188
Tabelle 36: Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp I.....	206
Tabelle 37: Verfeinerte Gestaltungsprinzipien nach der Erprobung des Prototyp I	210
Tabelle 38: Verzahnung der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC mit den Softskills.....	218
Tabelle 39: Verzahnungselemente des HSLC.....	220
Tabelle 40: Komponenten des HSLC	223
Tabelle 41: Darstellung der eingesetzten digitalen Medien im HSLC	225
Tabelle 42: Eingesetzte Dienstleistungen von Google im HSLC	226
Tabelle 43: Zusätzliche digitale Medien im HSLC	227
Tabelle 44: Zuordnung der digitalen Medien zu der Philosophie des HSLC	230
Tabelle 45: Coachingsinstrumente des HSLC	234
Tabelle 46: Unterrichtseinheiten der Vorbereitungsklasse	237
Tabelle 47: Wöchentliches Unterrichtsprogramm	237
Tabelle 48: Notenverteilung der Vorbereitungsklasse.....	238
Tabelle 49: Liste des Erprobungskontextes (Prototyp II)	241
Tabelle 50: Verfeinertes Skript für die Erprobung des Prototyp II.....	254
Tabelle 51: Dimensionen des Fragebogens III.....	256

Tabelle 52: Items des Fragebogens III	257
Tabelle 53: Alpha-Koeffizient des Fragebogens III.....	257
Tabelle 54: Alpha-Koeffizient der Subkategorien des Fragebogens III	258
Tabelle 55: Ansichten der Lernenden über das HSLC Modell	282
Tabelle 56: Ansichten der Lernenden über den Beitrag des HSLC zur Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills.....	286
Tabelle 57: Ansichten der Lernenden über die einzelnen Komponenten des HSLC	290
Tabelle 58: Bewertung der Mittelwerte der einzelnen Komponente	291
Tabelle 59: Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp II.....	303

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Behavioristisches Verfahren des Lerners als Rezipient nach Ising (2002, 156).....	13
Abbildung 2: Drei Modelle des Lehrens nach Baumgartner (2003, 4).....	22
Abbildung 3: Lerntheorien im Vergleich nach Siemens (Siemens, 2008, 11).....	32
Abbildung 4: Das E-Learning-Modell nach Reinmann-Rothmeier (2003, 33)	45
Abbildung 5: Gründe für Einführung von E-Learning an Hochschulen nach Kreidl (2011, 15).....	47
Abbildung 6: Akteure und Akzeptanzfelder von E-Learning-Angeboten (Goertz 2004, S. 85 zit. nach Kreidl, 2011, 48).	50
Abbildung 7: Phasen des Coachingprozess im Überblick (Spänkuch, 2014, 66).....	70
Abbildung 8: Komponente einer Zielbestimmung nach Spänkuch (2014, 70).....	72
Abbildung 9: Eigene Darstellung nach Reinmann und Sesink (2011, 11)	94
Abbildung 10: Modell eines DBR-Prozesses nach McKenney und Reeves (2012, 77)	94
Abbildung 11: Modell eines DBR-Prozesses nach Plomp (2013, 17).....	95
Abbildung 12: Entwicklungs- oder Prototyping-Phase in einer Forschungsstudie zum Bildungsdesign nach Nieveen und Folmer (2013, 159).....	97
Abbildung 13: Forschungs- und Entwicklungszyklen in DBR nach Euler (2014, 20)	98
Abbildung 14: Kriterien für Hochqualität einer Intervention nach Niveen (1999) zitiert von Roche (2013, 29).....	102
Abbildung 15: Bezugsrahmen für Entwicklung kontextsensitiver Theorien und Gestaltungsprinzipien im Rahmen von DBR nach Raatz (2015, 31).....	103
Abbildung 16: Unterschiedliche Evaluationsschwerpunkte abhängig vom Entwicklungsstadium eines Designs nach Raatz (2015, 34 in Anlehnung an McKenney & Reeves, 2012, 143, 147)	106
Abbildung 17: Unterschiede zwischen ISD und DBR bei der Entwicklung nach Reinmann, (2014, 66).....	109
Abbildung 18: Übersicht zum Forschungs- und Entwicklungsablauf	118
Abbildung 19: Erfahrungszeit der Lehrbeauftragten der Hochschule	126

Abbildung 20: Geschlechtsverteilung der Lehrbeauftragten nach Abteilungen	130
Abbildung 21: Altersverhältnisse der Lehrbeauftragten	131
Abbildung 22: Einstellungen der Experten zu Coachingsinstrumenten	148
Abbildung 23: Erste Darstellung der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC.....	154
Abbildung 24: Erste Darstellung der ausgewählten Softskills.....	155
Abbildung 25: Zugangsseite der HSLC-Plattform.....	163
Abbildung 26: Die Homepage der Hyperplattform	163
Abbildung 27: HTML-Seite zu weiterführenden Links.....	164
Abbildung 28: Ausschnitt aus der PDF-Datei „Links mit Erklärungen“	165
Abbildung 29: Erste Version des iterativen Zyklus des HSLC	167
Abbildung 30: Übersichtliche Darstellung des iterativen Zyklus des HSLC für den Prototyp I.....	169
Abbildung 31: Internutzung der Deutschlernenden (Item 14)	190
Abbildung 32: Gerätenutzung für den Internetzugang (Item 15).....	190
Abbildung 33: Bevorzugte Medien für die Kommunikation (Item 16)	191
Abbildung 34: Bevorzugte Medien beim Fremdsprachenlernen (Item 17)	192
Abbildung 35: Sprachdidaktische Prinzipien des HSLC	212
Abbildung 36: Endgültige Darstellung der ausgewählten Softskills	216
Abbildung 37: Startseite der Applikation der Hyperplattform	232
Abbildung 38: Hauptseite der App der Hyperplattform	232
Abbildung 39: Der iterative Zyklus des HSLC.....	235
Abbildung 40: Übersichtliche Darstellung des Mikrozyklus des HSLC	236
Abbildung 41: Anmeldeformular und Sprachlernbiografie als Aufgabe auf Google Classroom.....	260
Abbildung 42: Screenshot von dem Klassenzimmer auf Blinklearning	263
Abbildung 43: Screenshot von einer bearbeiteten Lektion auf Blinklearning.....	263
Abbildung 44: Screenshot von dem Lernfortschritt eines Lernenden	264
Abbildung 45: Hauptansicht von Google Classroom am PC.....	266
Abbildung 46: Screenshot von der Liste der eingetragenen Deutschlernenden auf Google Classroom.....	266
Abbildung 47: Screenshot vom Stream des Coachs	267

Abbildung 48: Screenshot von der Ansicht der benoteten Aufgaben	267
Abbildung 49: Screenshot von einem Gespräch zu einer Aufgabe auf Google Classroom.....	268
Abbildung 50: Screenshot von der Ansicht einer einzelnen Person	268
Abbildung 51: Screenshots aus der App von Google Classroom	269
Abbildung 52: Screenshot von dem Kalender des Mobilphones	270
Abbildung 53: Screenshot von einer korrigierten Schreibaufgabe via Google Docs	271
Abbildung 54: Screenshot von der Ansicht der Mitglieder des Kurses auf Quizlet	273
Abbildung 55: Screenshot von der Ansicht des Lernfortschritts auf Quizlet	274
Abbildung 56: Screenshot von einer Multiple-Choice-Frage auf Kahoot!	275
Abbildung 57: Screenshot von einem virtuellen Treffen auf Zoom	277
Abbildung 58: Geschlechtsverteilung der an der Umfrage teilnehmenden Deutschlernenden	279
Abbildung 59: Altersverhältnisse der an der Umfrage teilnehmenden Deutschlernenden	279

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

- App : Applikation
- AS : Autorensysteme
- bzw. : beziehungsweise
- CALL : Computer Assisted Language Learning
- CBT : Computer Based Trainings
- CSS : Cascading Style Sheets
- DaF : Deutsch als Fremdsprache
- DBR : Design-Based Research
- DBRC : Design-Based Research Collective
- d.h. : das heißt
- ebd. : ebenda
- engl. : englisch
- et al. : und andere
- f : folgend / folgende Seite
- ff : folgende Seiten
- FSU : Fremdsprachenunterricht
- GER : Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
- HTML: Hyper Text Markup Language
- HSLC : Hybrides Sprachlerncoaching
- iOS : Betriebssystem für das iPhone, den iPod und das iPad von Apple
- ISD : Instructional-System Design
- IT : Informationstechnologie
- IKT : Informations- und Kommunikationstechnologie
- MW : Mittelwert
- LMS : Learning Management System
- ÖSYM: Studentenauswahlssystem für Hochschulzugang
- PHP : Hypertext Preprocessor
- UE : Unterrichtseinheit
- u.ä : und adere
- usw. : und so weiter

vgl. : vergleiche

vs. : versus

YÖS : Universitätsaufnahme für ausländische Studierende

WBT : Web-based Training

z.B. : zum Beispiel

KAPITEL I

1. EINFÜHRUNG

1.1 Relevanz der Arbeit

Wie es mittlerweile fast jeder Weltbürger spürt, haben die Fortschritte der Globalisierung insbesondere durch die internationale Mobilität und durch die boomende Digitalisierung die Welt beschleunigt. Während sich die reale Welt durch die Verflechtung der Länder zu einem globalen Markt wandelte und dadurch die internationale Kommunikation begünstigt wurde, vernetzte das Internet die einzelnen Nutzer in einer virtuellen Welt mit Menschen aus der ganzen Welt und mit Wissen aus verschiedensten Ressourcen. Die englische Sprache wandelte sich dabei zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit zu einer globalen Verkehrssprache und erhielt eine Monopolstellung in der internationalen Interaktion und Kommunikation. Ob dieser Trend letztendlich wirklich zu einer internationalen Einsprachigkeit bzw. zu einer allgemein anerkannten Weltsprache führen wird oder überhaupt soll, wird noch lange Zeit Gegenstand diesbezüglicher Diskussionen sein. Doch kann unbestritten festgehalten werden, dass die englische Sprache die Fremdsprachenpolitik aller Länder der Welt prägt (vgl. Chrystel, 1997).

Vor diesem Hintergrund wird Englisch wie in vielen Staaten der Welt auch in der Türkei als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache anerkannt (vgl. Güler, 2000, 2; Hatipoğlu & Çakır, 2001, 136; Genç, 2003, 136; Polat & Tapan, 2003, 37f.; Maden, 2005,1; Seyhan Yücel, 2015a, 52; Koçak und Ferdiye, 2017, 2). Selbstverständlich beeinflusst diese Etablierung unter anderem auch die Wünsche der Gymnasiasten auf sprachbezogene Bachelorstudiengänge. Insofern bereiten sich heutzutage in der Türkei viele Gymnasiasten auf einen anglistischen Studiengang vor und legen die Sprachprüfung der nationalen Universitätsaufnahmeprüfung in der englischen Sprache ab. Lediglich diejenigen, die die nötige Punktzahl für eine Zulassung zu einem anglistischen Studienplatz nicht erreichen können, entscheiden sich oft mit Unwillen für einen germanistischen Studiengang und versuchen, in den

Vorbereitungsklassen der Hochschulen für Fremdsprachen der Universitäten innerhalb von zwei Semestern ein ausreichendes Niveau für das DaF-Studium zu erreichen.

Insoweit bilden die Deutschlernenden in der Vorbereitungsklasse der Hochschule für Fremdsprachen der Uludağ Universität den Kontext dieser Dissertation, wobei festzuhalten ist, dass die Einstellung dieser Studienanfänger mit englischen Vorkenntnissen aus den obengenannten Gründen zur deutschen Sprache insbesondere am Anfang der Vorbereitungsklasse äußerst negativ ist. Zudem erschwert diese Demotivation den sowieso schweren Start mit einer neuen Sprache in einem zielsprachenentfernten Land und hat einen negativen Einfluss auf den Lernerfolg in den Vorbereitungsklassen. Diese allgemein anerkannte Problemlage und die erzielten Lernerfolge in den Vorbereitungsklassen und im darauf aufbauenden DaF-Studium werden in der diesbezüglichen Literatur in der Türkei schon seit ewiger Zeit heftig diskutiert (Hatipoğlu, 2004; Polat und Tapan 2005; Balcı 2012; Maden 2014; Seyhan Yücel, 2015a).

Für diese Zielgruppe bzw. für die Deutschlernenden mit Englischkenntnissen scheint insbesondere die Tertiärsprachendidaktik eine vorteilhafte Möglichkeit zu bieten. Diesem Ansatz zufolge können Kenntnisse aus der ersten Fremdsprache (kognitive Faktoren wie Wissen über systematische Arbeitstechniken, Lernstrategien, Lerntypen usw. sowie emotionale Faktoren wie Motivation, Lernangst, Sprechangst usw.) den Start der zweiten Fremdsprache erleichtern und den Lernprozess beschleunigen, insbesondere wenn es sich um verwandte Sprachen wie Deutsch und Englisch handelt (vgl. Hufeisen, 2003, 9). Im Hinblick auf diese adäquaten Vorteile wird auch in den Vorbereitungsklassen seit langer Zeit Englisch als Motivationsfaktor betrachtet und vor allem bei der Grammatik- und Wortschatzarbeit mittels kontrastiver Vergleiche als Einstiegshilfe angewandt (Seyhan Yücel, 2004, 147). Es ist hier jedoch anzumerken, dass auf dem Markt immer noch keine speziellen Lehrwerke für Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch existieren und die Erwartungen auf ein diesbezügliches regionales Lehrwerk seit langer Zeit insbesondere aus kommerziellen Gründen unerwidert bleiben. (Köksal, 2002, 37). So erfolgt der DaF-Unterricht in den Vorbereitungsklassen mittels eines auf dem Markt erhältlichen Lehrwerks und die

Lehrpersonen versuchen, anhand selbsterstellter Materialien von den Vorteilen des Tertiärsprachenunterrichts zu profitieren. Zwar gelten diese neueren DaF-Lehrwerke mit ihren multimedial erweiterten Zusatzmaterialien (Videos, Whiteboard-Materialien, online Übungen usw.) als „Renaissance des Lehrwerks“ (Nieweler, 2000, S. 14), doch berücksichtigen sie weder landes- und kulturspezifische Eigenschaften und Bedingungen des Heimatlandes der Lernenden noch die Kenntnisse sowie Erfahrungen der Lernenden aus der ersten Fremdsprache. Dazu kommt, dass auch die Kenntnisse und Erfahrungen der Deutschlernenden aus der ersten Fremdsprache bzw. aus dem Sprachlernprozess bis zur Universität meist nicht den Erwartungen des Tertiärsprachenunterrichts entsprechen. Es ist zu bemerken, dass diese Lernenden zwar lernbewusster sind, bestimmte Kenntnisse über die westliche Kultur besitzen und von verschiedenen Sprachlernstrategien profitieren, doch sind sie meistens nicht genug autonom und können sich selbst nicht motivieren und managen. Zudem befinden sich die meisten von ihnen in der Jugendphase bzw. in der Adoleszenz und erleben diesen besonderen Moment der Persönlichkeitsentwicklung meist ohne die Eltern und sogar oft in einer anderen Stadt (vgl. Asutay, 2001, S. 3). Diesbezüglich müssen sie sich einerseits an diese neue Lebens- und Bildungsphase gewöhnen und andererseits mit der Herausforderung der neuen Sprache zurechtkommen. Im Hinblick darauf kann festgehalten werden, dass die Deutschlernenden in der Vorbereitungsphase sowohl bei der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten als auch bei der zeitgleich stattfindenden Persönlichkeitsentwicklung auf eine intensive Unterstützung, Beratung und Begleitung angewiesen sind.

Des Weiteren spricht man heutzutage immer mehr von „Digitalen Natives“, die auch mobil „connect“ sind. D.h. sie sind mittels ihrer Smartphones raum- und zeitunbegrenzt online und stehen ununterbrochen in Verbindung mit Menschen und zugleich auch mit Informationen aus der ganzen Welt. Die Suchmaschinen dienen ihnen dabei als schnelle Informationsquellen und via Apps können sie auch unterwegs lernen (vgl. Göçerler, 2018, 67). Zudem verarbeiten sie dank der Vereinfachungen im Web 2.0 ihre Dokumente, Präsentationen, Fotos, Videos usw. online und kostenlos (vgl., Ebner et al., 2013, 8, Schorb, 2016, 10, RTÜK, 2016, 143). Um die Merkmale dieser digital-sozialen Jugendlichen anzusprechen und von den Vorteilen der

Digitalisierung zu profitieren, ist auch der DaF-Unterricht in den Vorbereitungsklassen unbedingt mit hybriden Lernszenarien zu konzipieren, wobei zu bemerken ist, dass dabei der Lehrperson eine zusätzliche, wichtige Rolle zukommt. Dementsprechend muss die Lehrperson beim technologiegestützten Sprachunterricht das Lernen in der realen und virtuellen Welt bzw. innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers miteinander verzahnen und ganzheitlich verwalten. Die traditionelle Lehrform steht dabei einem Wandel gegenüber und es entstehen neue Kompetenzmodelle wie Führer, Vordenker, Aufklärer, Wahrheitshüter, Berater, Tutor und Coach (Ebner et al., 2013, 5). In Bezug darauf kann zwar angemerkt werden, dass sich die wichtigsten Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) mit sozialen, biologischen und konnektivistischen Ausläufern weiterentwickelt haben, allerdings herrscht zwischen der theoretischen Wissenschaft und dem realen Lehrprozess in der Praxis immer noch eine klaffende Lücke und die Lehrpersonen können die wissenschaftlichen Erkenntnisse meist nicht effektiv in die Praxis umsetzen. Auch diesbezügliche Weiterbildungen für die Lehrpersonen erzielen oft nicht die erwünschte Funktion. Denn bei der Planung und Bestimmung der Curricula spielen oft die institutionellen Rahmenbedingungen die bestimmende Rolle und die Lehrpersonen haben oft ihren Unterricht an diese Vorschriften anzupassen. Als Hilfsmittel stehen dabei in der Praxis den Lehrpersonen in der Regel oft nur Lehrerhandbücher der Lehrwerke zur Verfügung, die aber oft nur als Zusatz- und Prüfungsmaterial dienen. Vor allem wenn es um technologiegestütztes Lehren geht, muss die Lehrperson den eigenen Unterricht oft selbst planen und vorbereiten, allein schon deshalb, weil z. B. die eingesetzten medialen Inhalte und/oder digitalen Werkzeuge selten problemlos zur Verfügung stehen.

Hinsichtlich dieser Problemlagen in der Praxis befindet sich in diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskursen der Begriff „Didaktisches Design“ im Vormarsch. Didaktisches Design ist eine Entwurfsdisziplin und versucht das didaktische Handeln der Lehrperson im Vorfeld des Lernens zu unterstützen. D. h. unter didaktischem Design ist die Unterrichtsplanung bzw. der Entwurf von Lernumgebungen (oder Teilen davon) zu verstehen. Solche didaktischen Verfahrensmodelle besitzen oft einen iterativ-zyklischen Charakter, welcher aus Phasen wie Analyse, Design, Entwicklung,

Implementierung, Erprobung und Evaluation entsteht und auf nachhaltige Lösungen für kontextspezifische Problemlagen zielt.

Da die Vorbereitungsklassen der Hochschulen der Universitäten in der Türkei trotz vieler Ähnlichkeiten verschiedene Unterschiede aufzeigen, ist es von Vorteil, für den DaF-Unterricht in den Vorbereitungsklassen institutionsspezifische didaktische Design-Modelle zu entwickeln. Die endgültigen Gestaltungsprinzipien solcher Design-Modelle sollen dann für andere Vorbereitungsklassen und der diesbezüglichen Fachliteratur weiterführende Impulse zur Verfügung stellen. Vor diesem Hintergrund könnte ein zielgerichtetes Coachings-Modell konzipiert mit hybriden Lernszenarien für die oben geschilderten Problemlagen der Vorbereitungsklassen eine innovative Lösung erbringen und den Sprachlernprozess effizienter gestalten. Beispiele für solche Sprachlernberatungen/Sprachlerncoachings haben sich mittlerweile in deutschsprachigen Ländern in verschiedenen Lernkontexten (Hochschulen, Sprachschulen, Fernstudien usw.) und in verschiedenen Formen (Aussprachelehrberatung, Schreibberatung, Lernstrategien, Tandemberatung, e-Tutoring) etabliert (Claußen und Peuschel, 2006; Hoffmann, 2011).

Die Relevanz dieser Arbeit ergibt sich aus den oben geschilderten aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen und aus den seit längerem bekannten Problemlagen in der Praxis der Vorbereitungsklassen. Weiterhin bekräftigen der Wandel der Lehrformen durch die rasanten Digitalisierungsfortschritte und die Erweiterungen der Lerntheorien durch didaktische Designs die Relevanz dieser Design-Based Research (DBR) Studie.

1.2 Zur Zielsetzung

Mit dieser Studie möchte ich ein kontextspezifisches, didaktisches Design-Modell namens **Hybrides Sprachlerncoaching (HSLC)** entwerfen, praktizieren und fortlaufend weiterentwickeln und anhand der Erkenntnisse aus dessen Design-, Implementierungs-, Erprobungs- und Evaluationsphasen zum einen weiterführende Erkenntnisse für die Wissenschaft und zum anderen eine praxistaugliche, innovative,

nachhaltige Lösung für die Problemlagen in der Vorbereitungsklasse erzielen. Ich verfolge diese Ziele um

- den DaF-Unterricht in der Vorbereitungsklasse mithilfe eines mit hybriden Lernszenarien konzipierten, innovativen, nachhaltigen Coachingsmodells effizient zu managen,
- die Deutschlernenden in den Vorbereitungsklassen im Konzept des HSLC-Modells bei ihrem Sprachlernprozess und bei der Lösungssuche ihrer Lernschwierigkeiten begleitend zu unterstützen,
- eine nachhaltige Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und der Identität der Deutschlernenden verzahnt zu erzielen,
- die Deutschlernenden zum lebenslangen und autonomen Handeln zu befähigen,
- angemessene Instrumente für das HSLC-Modell zu entwickeln,
- generalisierbare Gestaltungsprinzipien für weitere Field-Studies zu generieren,
- praxis- und theorierelevante Ergebnisse zu erzielen.

Ich verstehe dabei Coaching als die Unterstützung von Einzelpersonen oder Gruppen hinsichtlich ihrer Ziele, wobei diese Ziele nur durch gemeinsames Tun von Coach und Coachee (Klient) erreicht werden können. Das Coaching gleicht zwar in mancher Hinsicht der Sprachlernberatung (z. B. in dem Ziel zur Autonomie, der Unterstützung und der Begleitung des Sprachlernprozesses usw.), doch die Coaching-Interaktion, d.h. die wiederkehrende kommunikative Praktik im Coaching, das gemeinsame Tun und die Hybridität (die Verzahnung von unterschiedlichster theoretischer, methodischer und kontextueller Verortung) bilden die Abgrenzung zu allen anderen Beratungsformaten (vgl. Kleppin & Spänkuch, 2014). Zwar wird in der diesbezüglichen Fachliteratur mehr der Begriff „Sprachlernberatung“ verwendet, doch da zu den oben aufgezählten Merkmalen auch noch die Forschungsmethode dieser Arbeit (DBR) hinsichtlich des zyklischen Charakters dem Coaching entspricht, sehe ich von einer Übernahme des Begriffs „Sprachlernberatung“ ab und bevorzuge den Begriff „Sprachlerncoaching“ und möchte bei der Auswahl und Verzahnung der

einzelnen Kommunikations- und Lernformen den Präferenzen der Deutschlernenden entsprechend agieren (vgl. Kapitel 4.5). Darüber hinaus ist an dieser Stelle festzuhalten, dass sich die Sprachlernberatung in der Praxis der Sprachinstitutionen in Abgrenzung zum Sprachunterricht entwickelte. So bieten heutzutage die Sprachinstitutionen oft nur kursunabhängige, separate Beratungsformen an. Diese vollständige Trennung von Sprachunterricht und Sprachlernberatung verbirgt jedoch verschiedene Schwierigkeiten. Während eine separate Sprachlernberatung für die Institutionen extra Kosten z.B. durch zusätzliche Stellen für die Lernberater bedeutet, empfinden die Lernenden die kursunabhängigen Sprachlernberatungsformen oft als nutzlos und überflüssig, weil sie die Beziehung zum Sprachlernprozess (insbesondere, wenn der Berater und die Lehrkraft nicht die gleiche Person ist) nicht herstellen können. Insofern kann angemerkt werden, dass in der institutionellen Praxis momentan lediglich ein Schattendasein herrscht. (vgl. Lehker, 2017, 96). Vor diesem Hintergrund zielt das HSLC auf die Verzahnung von Unterricht und Beratung bzw. auf die kombinierte Unterstützung von Sprachlernkompetenz und Lernprozesswissen. Im Hinblick auf diese Funktion ist das HSLC als ein integriertes Modell für Sprachlerncoaching zu betrachten. Aber da dazu noch das Ziel jeglicher Form von Coaching die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen ist und die Zielgruppe dieser Studie sich in der Jugendphase (die wohl hektischste Phase der Identitätsentwicklung) befindet (vgl. Asutay, 2001, S. 3), bezieht das HSLC auch noch die Förderung von angemessenen Softskills (persönliche, soziale und methodische Kompetenzen) ein. Insofern überschreitet das HSLC die Grenzen einer integrierten Sprachlernberatung und wandelt sich zu einem Managementsystem des institutionellen DaF-Unterrichts, welches sich das Hauptziel setzt, das Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse anhand zahlreicher manueller und digitaler Mittel (einschließlich der Coachingsinstrumente) effizient zu verwalten und dabei die sprachlichen Fertigkeiten, die Lernerautonomie und die Softskills parallel zu fördern.

1.3 Zur Fragestellung

Die zentrale Fragestellung dieser Studie ist, welchen Beitrag das HSLC für die Problemlagen in den Vorbereitungsklassen der Uludağ Universität leisten kann.

Zusätzlich interessieren auch die Fragen, welche Bedeutung der Hyper-Plattform zukommt, wie die Zielgruppe die eingesetzten Medien, Applikationen und Coachingsinstrumente beurteilt, welche Faktoren zum Misslingen von Coaching führen können und welche praxis- und theorierelevanten Gestaltungsprinzipien erzielt werden können. Neben dieser Makrofragestellung enthält diese Studie aufgrund der Merkmale des DBR-Ansatzes noch weitere Mikrofragen für die einzelnen Erprobungen der Prototypen, die im jeweiligen Kapitel zu finden sind und die Relevanz (inhaltliche Gültigkeit), Konsistenz (Konstruktvalidität), Praktikabilität und Wirksamkeit des HSLC-Modells sichern sollen.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Als abschließender Teil des Einführungskapitels dieser Dissertation soll nun zur Erläuterung des Aufbaus dieser DBR-Studie ein Ausblick auf die einzelnen Kapitel gegeben werden.

Diese Arbeit ist in sieben Kapitel unterteilt, wobei im **ersten, einführenden Kapitel** die Relevanz, die Zielsetzung und die Fragestellung der Arbeit dargelegt wurden und Kapitel II bis V den Hauptteil bilden.

Demzufolge widmet sich **Kapitel II** dem theoretischen Teil der Arbeit und basiert auf einer detaillierten Literaturrecherche. In diesem Kapitel folgt die kritische Betrachtung der lerntheoretischen Konzepte im Bereich des Fremdsprachenlernens, welche als theoretische Grundlagen die Designtätigkeit des HSLC begründen sollen. Auf dieser Grundlage werden bei der Darlegung des Forschungsstands die traditionellen Lerntheorien hinsichtlich ihrer Auffassung über das Lernverfahren, über den Rollenwandel der Lehrenden und der Lernenden, über die Etablierung der Lernerautonomie sowie ihrer Widerspiegelung im Bereich des E-Learning mit Hinblick auf den derzeitigen Stand diskutiert. Das Ziel dieses Kapitels ist es, zum einen die Bedeutung und die Rolle des vernetzten Lernens im digitalen Zeitalter angesichts der Fachliteratur zu erläutern und zum anderen die Relevanz eines

didaktischen Design-Modells für ein handlungsorientiertes und hybrides Sprachlerncoaching zu verdeutlichen.

Da der Bereich des E-Learnings von einer Begriffsvielfalt insbesondere von Anglizismen geprägt ist und das HSLC aus einer Perspektive unter E-Learning einzustufen ist, folgt in **Kapitel III** die Darstellung der Definition von E-Learning. Im Fokus steht der Einsatz an Hochschulen einschließlich der Einsatzgründe und Akzeptanzkriterien, wobei das E-Learning dem Präsenzunterricht gegenübergestellt wird, um die Entstehung und Relevanz des hybriden Lernens zu begründen. Abschließend folgt eine tabellarische Darstellung der für diese Studie bzw. für das HSLC wichtigen Begriffe, Anwendungen, Formen und Abkürzungen des E-Learning-Konzepts.

Wie das Konzept des E-Learning tritt aufgrund der unterschiedlichsten Formen auch im Bereich der Sprachlernberatung eine Begriffsvielfalt hervor. Daher wird in **Kapitel IV** zunächst der historische Hintergrund der Beratung bzw. Lernberatung, Sprachlernberatung und des Sprachlerncoachings dargestellt, um die Abgrenzung des Begriffs „Coaching“ zu den anderen Beratungsformen zu erläutern. Anschließend folgt die Definition und Eingrenzung des Begriffs „Sprachlerncoaching“ im Hinblick auf das „systemisch-konstruktivistische Sprachlerncoaching“, welches mit den zahlenmäßig überlegenen Beratungsformen im Konzept des nicht-direktiven Ansatzes nach Rogers zusammen die Grundlagen der ersten Gestaltungsprinzipien für das HSLC-Modell bilden soll. In einem weiteren Schritt folgen dann in diesem Kapitel die Definition des Begriffs „Coachs“ einschließlich seiner Vorgehensweise, wofür die Eigenschaften des nicht-direktiven Lernberaters und des systemisch-konstruktivistischen Coachs gegenübergestellt werden. Das Kapitel IV endet mit der Erläuterung der Präferenzen bei der Begriffsbestimmung des HSLC-Konzepts, wodurch unter anderem auch die Wahl des Namens dieser Studie (hybrides Sprachlerncoaching) begründet wird.

In **Kapitel V** wird der methodische Zugang dieser Studie dargelegt. Zu diesem Zweck widmet sich der Beginn dieses Kapitels an die dilemmatische Beziehung zwischen

Wissenschaft und Praxis, wodurch die Relevanz des Forschungsparadigmas Design-Based Research (DBR) begründet wird. Nachfolgend werden die Charakteristika und die Forschungsmethodologie dieses relativ jungen Forschungsansatzes erläutert, wobei die iterativ-zyklische Vorgehensweise und der kombinierte Einsatz von quantitativen und qualitativen Methoden im Konzept des Mixed Methods in den Vordergrund gestellt werden. Im Anschluss daran folgt die kritische Würdigung dieses methodischen Rahmens und die Prioritäten bei der Auswahl dessen. Kapitel III endet dann mit einem tabellarischen Überblick über den Forschungsprozess der vorliegenden Arbeit.

Das **Kapitel VI** dokumentiert die empirischen Arbeiten dieser Studie in Orientierung an den Entwicklungs- und Forschungsmerkmalen des DBR-Ansatzes. Diesbezüglich folgt in diesem Kapitel zuerst die Darlegung der Vorstudie. Hier münden die erforschten Gesichtspunkte aus der Literaturanalyse und die Erkenntnisse aus der Kontext- und Bedarfsanalyse bzw. aus der Praxis in die Auswertung der Vorstudie, woraus die ersten Gestaltungsprinzipien abgeleitet werden. Auf der Grundlage dieser vorläufigen Designprinzipien erfolgt dann die Darstellung der Design- und Erprobungsphasen der ersten Intervention als Prototyp I und danach die Diskussion der Erkenntnisse aus der formativ evaluierten Erprobung. Die Fragestellung stützt sich dabei auf die Fragestellung bezüglich der Implikation und Anwendung des Prototyp I. Anhand der daraus abgeleiteten Erkenntnisse erfolgt darauf die Verfeinerung der ersten Gestaltungsprinzipien, welche die Grundlage für die Design- und Erprobungsphasen des Prototyp II bilden. Bei der Erprobung des Prototyp II werden die Qualitätskriterien (Relevanz Konsistenz, Praktikabilität und Wirksamkeit) der Intervention in Frage gestellt und die Auswertung wird mit einer summativen Evaluation ergänzt, wodurch die Generierung der endgültigen Gestaltungsprinzipien erzielt wird. Diese generalisierbaren Gestaltungsprinzipien sollen als Ergebnis dieser Studie der Wissenschaft als weiterführendes Wissen und der Praxis als praxistaugliche Innovation dienen.

Das **Kapitel VII** wendet sich der Makrofragestellung dieser Dissertation und deren kritischer Würdigung zu. Der Ausblick schließt das letzte Kapitel ab.

KAPITEL II

2. BEGRIFFSBESTIMMUNG UND FORSCHUNGSSTAND

2.1 Lerntheoretische Konzepte

Die Suche danach, nach welchen Prinzipien das Lernen funktioniert, ist mittlerweile ein ausreichend diskutiertes Thema, doch trotzdem werden die fachdidaktischen Untersuchungen immer noch von der Frage nach der besten Lehr- und Lernmethode geprägt. Anerkannt wird zwar für das Lernverfahren nahezu einstimmig die Definition als Erfahrungsprozess, wodurch eine Veränderung im menschlichen Denken, Meinen, Verhalten, Handeln oder Fühlen entsteht, aber der Weg zum effizienten Lehren ist immer noch diffus. Statt die richtige Theorie zu finden oder sich auf eine einzige Theorie zu begrenzen, wird daher in der Handlungspraxis der Fokus immer öfter auf die eigenspezifischen Lernziele gerichtet und es wird von verschiedenen Theorien je nach Bedarf profitiert (vgl. Reinmann, 2013, 127). Dazu kommt noch, dass besonders infolge der Entwicklungen im Konzept des E-Learning täglich neue Lehr- und Lernalternativen entstehen und durch das Web 2.0 die Notwendigkeit originaler, teurer Softwares sowie die Grenzen des lokalen Lernens erlöst werden. So können heutzutage Informationen durch das „mobilisierte“ Web gemeinsam erzeugt, geteilt und genutzt werden, wobei die technologischen Entwicklungen in einem unaufhaltbaren Trend aufwärts rasen. Selbstverständlich ändern sich dabei auch die Erwartungen von theoretischen Methoden als Wegweiser für das digitalisierte und mobilisierte Lehrverfahren kontinuierlich. (Kerres, 2006, 1). Die drei potentesten Lerntheorien Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus haben sich zwar mittlerweile zu verschiedenen Ausläufern wie z.B. Konnektivismus weiterentwickelt und lassen sich insbesondere im Konzept des E-Learning nachweisen, doch die Verschiebung vom traditionellen Klassenunterricht hin zum autonomen Lernenden mit ständiger mobiler Vernetzung benötigt ziel- und institutionsspezifische pädagogische Auffassungen bzw. didaktische Designs (vgl. Baumgartner, 2003, 3), die sowohl das digitalisierte Lernverfahren als auch die neue Rolle des Lehrenden und Lernenden berücksichtigen sollten.

Diesbezüglich sollen in diesem Kapitel die wichtigsten Lerntheorien hinsichtlich

- ihrer Auffassung über das Lernverfahren,
- des Rollenwandels der Lehrenden und der Lernenden,
- der Etablierung der Lernerautonomie und
- ihrer Widerspiegelung im Fremdsprachenunterricht im Rahmen des E-Learning mit Hinblick auf den derzeitigen Stand

dargestellt werden, um den Beitrag des vernetzten Lernens im digitalen Zeitalter zu erläutern und zugleich den Bedarf an einem didaktischen Design für ein handlungsorientiertes, autonomes, verzahntes Sprachlerncoaching zu verdeutlichen. Weiterhin soll hiermit gleichfalls die lerntheoretische Grundlage dieser Arbeit festgelegt werden.

2.1.1 Behaviorismus

Die wissenschaftlichen Diskussionen über das Lernverfahren bezogen sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf das beobachtbare d. h. auf das eindeutig erkennbare Verhalten des Menschen und dessen unsichtbaren mentalen Eigenschaften blieben unberücksichtigt (vgl. Chromcak, 2008, 3). Die Vertreter dieser Lerntheorie konzentrierten sich auf auslösende Impulse (Reize) und darauf erfolgende Reaktionen. Determiniert sind bei diesem Ansatz die Bedingungen der Umwelt, die als perfektes Muster fungieren und durch ständiges Nachahmen zu erreichen sind. Das Gehirn wird lediglich als eine „black Box“ betrachtet, welche für die aus der Umgebung aufgenommenen Reize reflexartige und spontane Reaktionen erzeugt (vgl. Mainka, 2002, 80).

Behaviorismus betrachtet das Lernen als eine besondere Verhaltensform, welche durch einen intensiven Trainingsprozess (Konditionierung) mit möglichst vielen Übungen und Wiederholungen zustande kommt (Reinmann, 2013, 129). Laut „des klassischen Konditionierens“ (Watson & Rayner, 1920) wird beim Lernen ein neutraler Reiz mit einer Reaktion auslösenden Reiz in Verbindung gesetzt. Der

Lernende erzeugt dann mit der Zeit selbst Reaktionen. Das „operante Konditionieren“ (Skinner, 1954) betont beim Lernen die Verstärkung der Reaktion durch einen positiven Reiz oder durch das Entfernen eines negativen Reizes. Bei der Vermittlung der Fremdsprache wird das ständige Wiederholen von Mustern nach diesem Reiz-Reaktions-Schema eingesetzt. Einsatz fand dieses „mechanische“ Lernverfahren besonders mit der audio-visuellen Methode bzw. mit den dafür ausgestatteten Sprachlaboren, wobei technische Medien (zuerst Kassettenrecorder – später CD-Player) zum ersten Mal in den Fremdsprachenunterricht eingebettet wurden und die Lerner die Möglichkeiten erhielten, sich selbst durch audio-visuelle Materialien zu trainieren. Das Sprachverfahren dieser Einzelleistung im Sprachlabor stellt Ising (2002, 156) folgendermaßen dar:

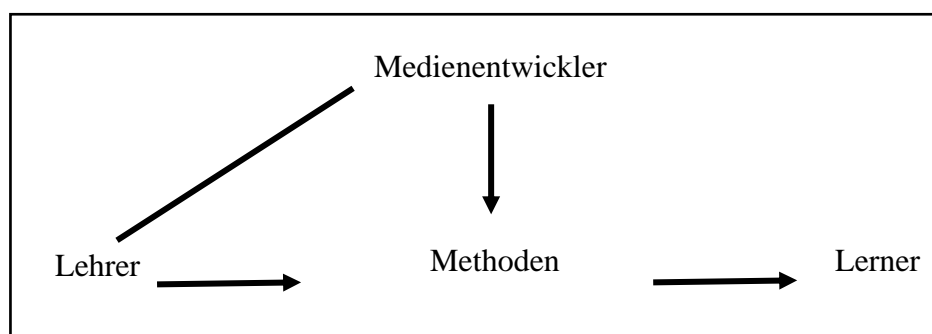


Abbildung 1: Behavioristisches Verfahren des Lerner als Rezipient nach Ising (2002, 156)

Durch Medien lässt sich diesem Ansatz zufolge der Unterrichtsablauf optimal steuern und sorgt für bestmögliches Training. Deswegen gewann mit dieser Theorie auch die mediale Kompetenz der Lehrkraft an Bedeutung und es entstanden neue Aufgabenbereiche wie z. B. Medien benutzen, von außen anleiten, den Lernstoff schrittweise durch Wiederholungen einführen und positive oder negative Rückmeldungen geben. Die Rolle der Lernenden war bei dieser unidirektionalen Unterrichtsform zwar passiv und rezeptiv, doch besonders Wiederholungsleistungen mittels Pattern-Drill-Übungen können als Meilensteine der Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden, wobei hier unter Individualisierung noch lediglich die nebeneinander stattfindende Einzelarbeit zu verstehen ist. Weil beim Behaviorismus das kognitive Potenzial der Lernenden außer Acht gelassen wird, führt das Unterrichtsverfahren dieser Theorie lediglich zu einer soliden Isolierung der

Lernenden (vgl. z.B. Krumm, 1975). Deswegen stießen die Auffassungen dieser Lerntheorie auf Kritik und die Sprachlabors erlebten einen rasanten Abwärtstrend. Für den Fremdsprachenunterricht leisteten aber insbesondere die Visualisierungen weiterhin einen effizienten Beitrag. Sie erkämpften sich durch diverse Veranschaulichungsvarianten wie Zeichnungen und Collagen zunächst in die Lehrwerke und befestigten fortschreitend zunächst mit der Filmtechnologie und dann mit dem Erscheinen der digitalen Medien ihren Platz im Fremdsprachenunterricht (vgl. Schwertfeger, 2001). Mit dem computergestützten Fremdsprachenunterricht (CALL = computer assisted language learning) erschienen die Labors wieder, wobei bei den neuen Labors für die Lernenden Multimedia-Computer mit Bildschirm, Tastatur, Maus und fortlaufend mit Kamera, Mikrophon, Headsets und Internetverbindung zur Verfügung standen. Für die Einzelarbeit stehen mittlerweile neben dem PC auch Tablets und Smartphones zur Verfügung, für die andauernd bessere Softwares entwickelt werden. Es wäre jedoch nicht übertrieben zu betonen, dass auf dem heutigen boomenden Markt zahlreiche Lernprogramme bzw. Übungsprogramme (Drill und Practice) immer noch nach den Eigenschaften des behavioristischen Paradigmas bzw. des „operanten Konditionieren“ konzipiert sind. Diese Lernsoftware bieten nämlich unter anderem unterschiedliche Nachsprechübungen, Auswahlübungen, automatische Korrektur und Rückmeldungsoptionen und sind nach dem Prinzip „Motivation durch Belohnung und Bestrafung“ aufgebaut (vgl. Mainka, 2002, 80; Aslan, 2005, S. 59; Rösler, 2007, 177 ff.; Launer, 2008, 24 f.; Roche, 2013, 21). Neuere Forschungen belegen inzwischen auch, dass Automatisierungen besonders in den Bereichen Aussprache, Wortschatz und Grammatik für erfolgreiche Sprachproduktion von großer Bedeutung sind (Ballweg et al., 2013, 17).

2.1.2 Kognitivismus

Die kognitivistische Lerntheorie fokussiert sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts auf den Verarbeitungsprozess im Gehirn und versucht die abstrakte Ebene des Denkens mit der Informationsverarbeitung eines Computers zu modellieren (Mainka, 2002, 81). Die wichtigste Abgrenzung zu dem Behaviorismus entsteht durch die Betrachtung des Lernalters. Diesem Ansatz zufolge ist eine Person nicht bloß durch äußere Reize

steuerbar, denn das Lernen erfolgt durch innere und individuelle Konstruktionsprozesse:

„Das moderne und heute wahrscheinlich dominante Paradigma des Kognitivismus betont im Gegensatz zum Behaviorismus die inneren Prozesse des menschlichen Hirns und versucht, diese Prozesse zu unterscheiden, zu untersuchen und miteinander in ihrer jeweiligen Funktion in Beziehung zu setzen“ (Baumgartner, 2003, 3).

Grundlegend sind dabei die Prozesse „Wahrnehmen, Erkennen/Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren“. Diese Prozesse verwirklichen sich als dynamische Wissensnetze in den Gedächtnisspeichern (Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis), wo sie ständig neu organisiert und vernetzt werden. Entscheidend ist dabei, ob das Wahrgenommene als eine einmalige oder eine universell einzusetzende Information gespeichert wird und ob es sich um ein Faktenwissen (deklaratives Gedächtnis) oder ein Methodenwissen (prozedurales Gedächtnis) handelt (vgl. Roche, 2013, 72 ff.). Eine der wichtigsten Erkenntnisse durch die Forschungen über diese Gedächtnismodelle und die neuronalen Vernetzungen lassen sich in den Verbesserungsschritten der Lerntechniken sowie Hör-, Lese- und Präsentationsstrategien widerspiegeln (Mitschian, 2001, 21). Im Mittelpunkt dieser Lerntheorie steht „Entdeckendes Lernen“, welches sich durch Motivationsfaktoren wie Neugier und Interesse vollzieht. Anstelle der starren Wiederholungsübungen im Rahmen des Reiz-Reaktions-Schemas mit Belohnung und Bestrafung treten die individuellen kognitiven und mentalen Kompetenzen der Lernenden in den Vordergrund. Kognitivismus setzt auf die Problemlösung durch den Einsatz von gezielten Strategien, die das Lernen erleichtern, beschleunigen und zum bewussten Lernen führen (Launer, 2008, 27). Im Mittelpunkt stehen absichtliches Erinnern an Empfangenes und dessen bewusste Anwendung. Zusammenfassend bedeutet das, dass die Lernenden das Neue selbst entdecken, an das bereits Vorhandene anknüpfen und den eigenen Lernprozess selbst weiterführen sollen (vgl. Roche, 2013, 21). Kennzeichnend ist das zielorientierte Handeln durch tutorielle Begleitung, wobei der Lehrende den Lernprozess durch geeignete Lerninhalte

erleichtern und die Aufmerksamkeit der Lernenden bidirektional lenken soll (Reinmann, 2013, 129).

Es existieren auf dem heutigen Markt auch diverse Softwares, die dem kognitivistischen Ansatz entsprechend konzipiert sind. Bei denen ist also die Aufgabe nicht mehr, die richtige Antwort für die jeweilige Frage zu finden, sondern die Software dient lediglich als hilfeleistender Tutor bei der spielerischen Problemlösung (Mainka, 2002, 82). Ein Beispiel dafür ist das weltbekannte Sprachlernprogramm „Rosetta Stone¹“, welches sich heutzutage mit seinem modernen webbasierten und benutzerfreundlichen Aufbau als hypermediales System mit tutorieller Betreuung wieder im Aufwärtstrend befindet, wobei zu bemerken ist, dass auch bei dieser Software die behavioristischen Merkmale wie Nachsprechen und kontextloses Bearbeiten von einzelnen Aufgaben immer noch den Lernprozess dominieren (Roche, 2013, 20). Die kognitive Sichtweise widerspiegelt sich heutzutage insbesondere bei den Simulationsversuchen über die künstliche Intelligenz (Baumgartner, 2003, 3; Aslan, 2005, 60 f.).

2.1.3 Konnektionismus

Die konnektionistische Auffassung (Feldmann, 1981) konzentriert sich wie der Kognitivismus auf die mentalen Prozesse im Gehirn des Menschen. Der Begriff „Konnektionismus“ wird infolge der Erkenntnisse in der Neuropsychologie auch oft mit dem Begriff „künstlich neuronale Netze“ gleichgesetzt (vgl. Nieding et al., 2015, 50). Alle Neuronen bzw. Netzknoten im menschlichen Gehirn sind ungefähr mit 1000 anderen Neuronen verknüpft, können die anderen anregen oder hemmen und bilden somit weitere neue Netzwerke (Schade, 1992, 11). Das gemeinsame Merkmal von diesen neuronalen Netzwerken ist die Aufnahme, Verarbeitung und Ausgabe der Information, wobei bei jeder Verarbeitungsphase das Netz erneut modifiziert wird (vgl. Nieding et al., 2015, 50 f.). Das Lernen wird dies zufolge als eine Netzveränderung im Gedächtnis gesehen, wobei das Lernen bzw. Speichern durch die

¹ <https://www.rosettastone.de/ueber-uns>

Bildung von neuen Knotenpunkten in einem Netz erfolgt (Ballweg et al., 2013, 17). Im Unterschied zum Kognitivismus betont der Konnektionismus nicht die Ähnlichkeiten mit dem Computer, sondern die Unterschiede (Nieding et al., 2015, 51). Zur Anwendung kommt diese Auffassung im heutigen Fremdsprachenunterricht bei der Wortschatzarbeit, wo die neuen Wörter in Wortfeldern (Assoziationen), mit Synonymen oder Antonymen vermittelt werden (Ballweg et al., 2013, 18).

2.1.4 Konstruktivismus

Unter dem Begriff Konstruktivismus treten verschiedene Auffassungen wie Erkenntnistheorie, Kognitionsforschung, Wissenssoziologie, Sprach- und Kommunikationswissenschaft usw. hervor (Reinmann, 2013, 128). Im Kernpunkt dieser Lerntheorie steht im Gegensatz zu Behaviorismus und Kognitivismus nicht die Informationsverarbeitung im Gehirn, sondern die individuelle Wahrnehmung und Interpretation jedes einzelnen Menschen (Meir, 2006, 14).

Dieser Lerntheorie zufolge existiert keine allgemeingültige und unabhängige Objektivität, sondern es handelt sich um eine subjektive Konstruktion einer eigenen Realität:

„Realität wird als eine interaktive Konzeption verstanden, in der Beobachter und Beobachtetes gegenseitig und strukturell miteinander gekoppelt sind. Sowohl Relativitätstheorie als auch Quantenmechanik sind Beispiele dafür, dass unsere Wahrnehmung beobachterrelativ ist“ (Baumgartner, 2003, 4).

Kelly (1965) beschreibt dieses Wahrnehmungsverfahren als “Konstrukte²”, welche in der innerlichen Wirklichkeit kontinuierlich erweitert und angepasst werden. Piaget (1975) pointiert die Bedeutung der individuellen Charaktereigenschaften wie Intelligenz, Autonomie usw. bei der innerlichen Konstruktion der Informationen sowie die Notwendigkeit der Interaktion und des Handelns mit der sozialen und materiellen Umwelt. Ihm zufolge werden im zyklischen Ablauf der Konstruktionsprozesse die neuen Informationen aus der Umwelt mittels vorhandener Vorkenntnisse interpretiert

² Ableitung des Begriffs Konstruktivismus

(Assimilation) und das vorhandene Wissen durch diese neuen Erkenntnisse modifiziert (Akkommodation). Glasersfeld (1995) setzt für den Erfolg der Wissenskonstruktion die Viabilität d. h. das subjektive, erfolgreiche Handeln in einer komplexen Situation voraus (vgl. Roche, 2013, 23). Angesichts dieser Lerntheorie ist das Lernen ein autopoietischer Prozess, der lediglich durch gewisse Störungen inspiriert werden kann, wobei nicht das Entdecken, sondern das Generieren eines Problems im Vordergrund steht (Reinmann, 2013, 129).

2.1.4.1 Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht

Im Unterschied zum Behaviorismus und Kognitivismus erfordert das Lernen im Konstruktivismus eine vielschichtige Konfrontation mit authentischen, ganzheitlichen Aufgabenstellungen in einem sozialen Kontext, wobei die individuelle, autonome, aktiv handelnde, kooperative Auseinandersetzung mit dem Lernstoff diese Lerntheorie charakterisiert (de Witt & Kerres, 2002, 9). Die konstruktivistische Lerntheorie lässt sich insbesondere durch diese Eigenschaften des handlungsorientierten Lernens im heutigen Fremdsprachenunterricht eindeutig erkennen. So wird z.B. auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) kein pädagogischer Ansatz bzw. keine perfekte Hauptlerntheorie vorgeschrieben. Doch wenn es um das Lernen geht, nimmt der GER bei der Definition des Sprachlernenden und -verwendenden eine innovative Haltung ein:

„Die Sprachverwendenden und Sprachlernenden werden vor allem als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen“ (Europarat, 2001, 21).

Gleichfalls in der Überarbeitung also im Companion Volume des GER (Europarat, 2018) wird betont, dass die Lernenden als Sprachnutzer und soziale Akteure eingestuft werden sollten. Die Sprache ist vor diesem Hintergrund nicht als Lerngegenstand, sondern als Kommunikationsmittel zu betrachten. Lernende als Sprachnutzer sollen nicht nur etwas über die Sprache (als Fach) lernen, sondern die Möglichkeit erhalten, die Zielsprache im Fremdsprachenunterricht gezielt zu nutzen. Als mehrsprachige und

multikulturelle Individuen sollen sie dabei von allen vorhandenen sprachlichen Ressourcen profitieren, indem sie sich bewusst auf die Ähnlichkeiten, Regelmäßigkeiten sowie Unterschiede zwischen Sprachen und Kulturen konzentrieren. Als soziale Akteure sind sie daher unbedingt in den Lernprozess einzubeziehen, damit sie die soziale Natur des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs sowie die Interaktion zwischen dem Sozialen und dem Individuum im Lernprozess erfahren können (Europarat, 2018, 27).

Weiterhin lässt sich aus der methodischen Botschaft des GER ableiten, dass beim Sprachlernprozess sprachliche Handlungsfähigkeit angestrebt werden sollte. Dies wird im Companion Volume folgendermaßen pointiert:

“The methodological message of the CEFR is that language learning should be directed towards enabling learners to act in real-life situations, expressing themselves and accomplishing tasks of different natures” (Europarat, 2018, 27).

Durch diese methodologische Botschaft wird verständlich, warum im GER als Bewertungskriterium die kommunikative Fähigkeit im realen Leben anhand von Deskriptoren dargestellt wird. Das Ziel ist ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht:

“This is not educationally neutral. It implies that the teaching and learning process is driven by action, that it is action-oriented” (Europarat, 2018, 27).

Der handlungsorientierte Ansatz impliziert vor allem zielgerichtete und kollaborative Aufgaben, deren Hauptaugenmerk nicht auf der Sprache, sondern auf einem anderen Produkt oder Ergebnis liegt z. B. Planung eines Ausflugs, Erstellung eines Plakats, Erstellung eines Blogs, Gestaltung eines Festivals, Auswahl eines Kandidaten usw. (Europarat, 2018, 27). Das Eintauchen in die Zielsprachige Kultur (Immersion) spielt dabei eine besondere Rolle, wobei die nötige Lernumgebung dafür anhand fremdsprachiger und fremdkultureller Ressourcen erschaffen wird (vgl. Roche, 2013, 24). Die Handlungsfähigkeit der Lernenden wird durch selbstbewusste Interaktion mit

diesen Ressourcen ausgeübt, wobei verschiedene Verfahren wie Ausprobieren, Beobachten, Entdecken, Teilnahme oder Nichtteilnahme experimentiert werden und das Darstellen von eigenen Produkten mittels Projektarbeit, Portfolio usw. im Vordergrund stehen (Ballweg et al., 2013, 19). Abwechslungsreiche Kommunikationssituationen dienen dabei als Handlungsarea, wobei dabei persönliche Kompetenzen wie Selbstorganisation und Initiative das zentrale Prinzip der handlungsorientierten Auffassung bilden (vgl. Chromcak, 2008, 4).

Folgende Merkmale sind für einen solchen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht kennzeichnend (Brash & Pfeil, 2017, 48 f.):

- **Lernerorientierung.** Im Hintergrund des Fremdsprachenunterrichts befindet sich das situierte Lernen. Die sprachlichen Erfahrungen, auch in Bezug auf Mediennutzung sowie die Interessen und Gewohnheiten der Lernenden werden bei der Planungs-, Erarbeitungs- und Evaluationsphase berücksichtigt.
- **Prozessorientierung.** Beim prozessorientierten Fremdsprachenunterricht wird der Lernprozess vom gemeinsamen Überlegen, Entscheiden, Planen und Tun dominiert. Die Lernenden setzen ihre Sprache in Handlungen ein (learning by doing / lernen durch Handeln), wobei diese Handlungen heutzutage auch durch Medien stattfinden können. Ein Beispiel dafür ist der simulierte online Kleidungseinkauf.
- **Produktorientierung.** Die Lernenden vereinbaren und erstellen gemeinsam mit der Lehrkraft ein Handlungsprodukt. Die Lernenden können dabei bei der Fertigungsphase in der Zielsprache handeln und ihre Produkte vorstellen. Digitale Medien dienen dabei als Vorstellungsmittel (Präsentationssoftware), Verbreitungsplattform (E-Mail, soziale Medien) und auch als Speicherplatz (Cloud, Google Drive, u.a.), wodurch dazu noch eine unbegrenzte Zugriffsmöglichkeit entsteht.
- **Aufgabenorientierung.** Ziel der Aufgabenorientierung ist es, Aufgaben für realitätsnahe und authentische Sprachverwendung anzubieten, die Kreativität der Lernenden durch offene Aufgabenstellungen anzusprechen und

individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Fertigkeiten wie Argumentieren, Stellungnahme, Kommentieren, Überzeugen werden durch Gruppendiskussionen, Rollenspiele in verschiedenen sozialen Formen, aber auch z.B. über eine digitale Lernplattform oder ein Forum gezielt trainiert.

- **Kommunikationsorientierung.** Im Vordergrund steht nicht die formale Korrektheit, sondern die kommunikative Interaktion, wobei auch das digitale Handeln bzw. die Kommunikation über soziale Medien oder z.B. Applikationen wie WhatsApp immer mehr berücksichtigt werden. Heutzutage dienen auch interaktive Games mit online Mitspielern als Motivationsanreger und bieten diverse Möglichkeiten für die kommunikative Sprachverwendung.
- **lernweltübergreifend.** Die Grenzen des traditionellen Klassenunterrichts werden durch digitale Medien erlöst und die Lernenden miteinander vernetzt. Eine immer steigende Anzahl von online Plattformen wie z.B. Online-Deutsch-Lerner-Community Deutsch vom Goethe Institut erleichtern die Kontaktaufnahme und den Erfahrungsaustausch mit anderen Lernenden sowie den Zugang zu interaktiven Lern- und Übungsmaterialien. Durch digitale Medien zeigt in der letzten Zeit auch der „umgedrehte Unterricht“ (engl. flipped classroom) einen Aufwärtstrend. Die Phasen der Hausaufgaben und der Lernstoffvermittlung werden bei dieser Methode des integrierten Lernens vertauscht und die Vor- und Nachbereitungsphase erhalten eine besondere Bedeutung. Die Lernenden können dadurch selbstständiger Arbeiten und lernen nachhaltig zu lernen. Für den Präsenzunterricht wird Zeit erspart, welche dann gezielter z.B. für die Vertiefung der Sprachproduktion eingesetzt werden kann.
- **ganzheitlich:** Im Zentrum stehen relevante und realitätsnahe Inhalte, welche lerntypengerecht und binnendifferenzierend aufgebaut sind. Die Lernenden sollen dadurch ihre eigenen Lernwege selbst festlegen.

Diese Merkmale des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichtes erläutern auch, warum digitale Medien ihren Platz im Fremdsprachenunterricht andauernd befestigen und unverzichtbar werden. Digitale Medien ermöglichen dazu noch einen ständigen

Zugang zu Ressourcen und erhöhen die Authentizität, Interaktivität und Flexibilität (Brash & Pfeil, 2017, 48). Eine wichtige Unterstützung leisten dabei die Deskriptoren des GER. Sie bieten für den handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht einen gemeinsamen Rahmen, der die Lehrpersonen bei der Gestaltung der Aufgaben, bei der Beobachtung des Lern- und Lehrverfahrens sowie bei der Selbstbewertung unterstützt (Europarat, 2018, 27).

2.1.4.2 Lehrbegriff im Konstruktivismus

Während beim Behaviorismus das Erzeugen einer Reaktion durch geeignetes Input und beim Kognitivismus das eigenständige, entdeckende Lösen von didaktisch vorbereiteten Aufgaben gezielt werden, stehen beim Konstruktivismus die persönlichen Leistungen bei der Bewältigung von komplexen, authentischen Situationen im Vordergrund (Baumgartner, 2003, 3). Im Konzept der konstruktivistischen Richtung ist das individuelle Lernverfahren von draußen kaum zu leiten (Ballweg et al., 2013, 18). Genau aus diesem Grund wandelt sich die vorbildliche, autoritäre Lehrperson des Behaviorismus und der begleitende, beobachtende und helfende Tutor des Kognitivismus beim Konstruktivismus zu einem kooperierenden Coach oder Moderator um (Baumgartner, 2003, 4):

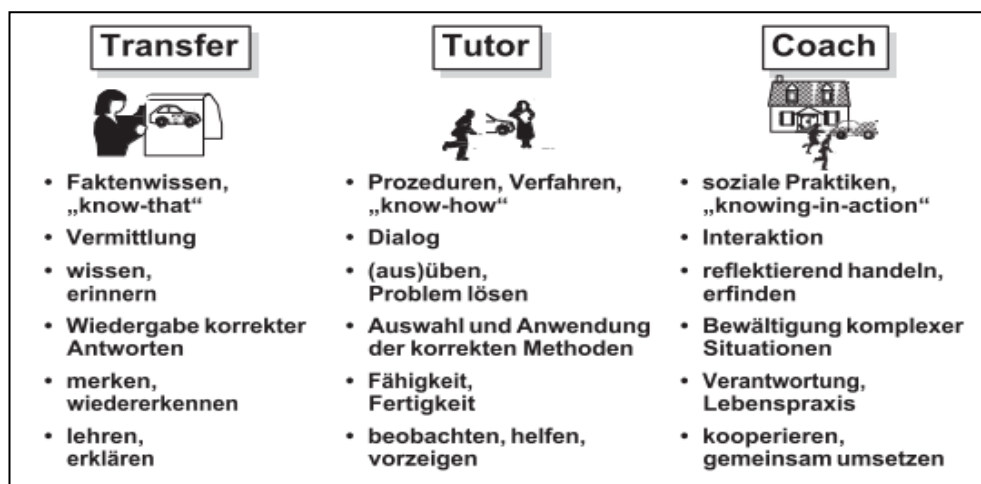


Abbildung 2: Drei Modelle des Lehrens nach Baumgartner (2003, 4)

Nach Auffassung der konstruktivistischen Theorie sind demzufolge effiziente Lernwege aufzuzeigen und das Fördern der Selbstorganisation die zentralsten

Aufgaben der Lehrkraft bzw. des Coachs, wobei die gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den Lernenden bidirektional und ausgewogen erfolgen soll (Ballweg et al., 2013, 19; Reinmann, 2013, 130). Die Medien dienen dabei der Lehrkraft bzw. dem Coach als Werkzeug

- bei der Anschaffung von authentischen Lernumgebungen,
- bei der Kontextualisierung des Lernstoffs,
- bei der Bewältigung von komplexen Situationen,
- bei der Interaktion mit den Lernenden und
- bei der Entwicklung des selbstständigen Lernens (vgl. Roche, 2013, 25).

Dieses kooperierende, medienorientierte Coaching des Konstruktivismus ist der Ausgangspunkt dieser Arbeit bzw. des HSLC. Diesbezüglich werden unter dem Begriff „Coach“ im Konzept des didaktischen Designs des HSLC verschiedene Aufgaben der Lehrperson verzahnt und das Coaching wird mit Hilfe von diversen digitalen Medien durchgeführt. Bei der Festlegung der Qualifikationen des Coachs sowie beim Design des HSLC stützt sich diese Arbeit jedoch neben dem Konstruktivismus auch auf die Ansichten des Konnektivismus, der folgend ausführlich vorgeführt werden soll. Doch da sich neben dem Wandel der Lehrperson zu einem Coach auch die Kompetenzen der individuellen Lernenden verändert und zu einem autonomen Lernenden evaluiert haben, wird in diesem Kapitel zunächst noch der Rollenwandel des Lernenden zum autonomen Lerner betrachtet, um die Beziehung zwischen der Lehrperson bzw. dem Coach und dem Lernenden zu explizieren.

2.1.4.3 Lernautonome Lehrprozesse

Der Begriff der Lernerautonomie prägt inzwischen den gesamten Fachdiskurs, trotzdem treten für den Begriff Lernerautonomie immer noch verschiedene Definitionsversuche und Beschreibungen auf (vgl. Schmenk, 2014, 15). Daher sehe ich es an dieser Stelle von Vorteil, kurz innezuhalten und eine Zwischenbilanz zu ziehen, um sowohl den Wandel als auch den Unterschied vom klassischen zum autonomen Lernenden zu verdeutlichen. Des Weiteren soll diese kurze Bilanz

gleichfalls zur Verdeutlichung des Wandels vom traditionellen lerntheorienorientierten Sprachunterricht zu einem bedürfnisorientierten didaktischen Design eines hybriden Sprachlerncoachings dienen, der autonomiefördernd und zugleich anleitend aufgebaut werden soll.

Während bei der behavioristischen Lerntheorie dem Lernenden eine passive, manipulierbare und extern zu steuernde Rolle zugeordnet wird, verwandelt sich der Lernende mit der kognitiven Wende zu einem aktiven Informations-Verarbeiter, der die Inputs aus seinem Umfeld mit Hilfe seines Vorwissens wie ein Computer generiert (vgl. Chromcak, 2008, 4 f.). Doch die Tatsache, dass die Lernenden trotz gleicher Unterrichtsbedingungen variierende Ergebnisse erzielen, verdeutlicht den Unterschied zwischen Maschine und Mensch und richtet den Fokus auf individuelle Einwirkungen wie Motivation, psychologische und affektive Faktoren (Vogler, 2011, 14). So z.B. kann die Information oder das Wissen laut der konstruktivistischen Lerntheorie auf keinen Fall übertragen werden. Es erfolgt lediglich eine Attribution an den aktuellen Wissensstand und dies durch eine individuelle Interpretation (ebd.). Wichtig ist dabei nicht die Intensivität des Inputs, sondern der selbstgesteuerte Umgang mit dem neu empfangenen Wissen durch Reorganisation und schließlich durch Erweiterung des vorhandenen Wissens. (Chromcak, 2008, 5). Dieser individuelle Vorgang bedingt eine lerntheoretische Auffassung, die auf der Subjektivität der Lernenden beruht (Saunders, 2015, 12) und ein bidirektionales und ausgewogenes Kommunikationsverhältnis zwischen der Lehrperson und Lernenden erfordert (Baumgartner, 2003, 4). Das individuelle, selbstständige Lernen wird dazu auch noch von der fortschreitenden Mobilität (ständiger Wechsel von Wohn-, Studien- und Arbeitsort) lanciert und durch multifunktionale digitale Mobilgeräte begünstigt, wobei mittlerweile der Lernprozess auch außerhalb des Klassenzimmers gezielt weiterzuführen ist. (vgl. Vogler, 2007, 67). Forscht man die diesbezügliche Fachliteratur, so treten bei der Definition des Begriffs Lernerautonomie die Erläuterungen Holecs (1979) deutlich hervor (Vogler, 2011, 14). Holec datiert, dass der Lerner die ganze Verantwortung, d.h. die ganze Kontrolle und Bestimmung der Lernziele und -inhalte, der Lernmethode sowie der Evaluation übernehmen muss (Holec, 1980, 4). Wolf (1998) definiert die Lernerautonomie als eine konstruktivistische Lerntheorie, die sich auf die Grundlagen

der kognitiven Psychologie und der konnektivistischen Modelle der neueren Neurolinguistik stützt. Schmelter (2004, 512 f.) konzentriert sich bei der Definitionssuche auf den Unterschied zwischen selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und selbstreguliertes Lernen im Rahmen des Tandemlernens. Er betont, dass hinsichtlich seiner Forschung lediglich die mental-operative Ebene des Lernens zu erfassen ist und weist auf die Bedeutung der inhaltlichen und motivationalen Aspekte hin. Schmenk (2014) zufolge kann die Autonomie folgendermaßen definiert werden:

„Mit Autonomie meinen wir so etwas wie unabhängiges Handeln und Entscheiden, also das tun, was man möchte und was man für richtig hält, unabhängig von der Meinung und Anweisung eigene Entscheidungen zu treffen und danach zu handeln“
(Schmenk, 2014, 15).

Doch sind ein total unabhängiges Handeln und Entscheiden beim Lernen kaum realisierbar. So verweist auch Holec selbst darauf, dass die Erwartung von einem gänzlich selbstgesteuerten Lernen zu utopisch ist, da die Lernenden kaum Kenntnisse in Fremdsprachendidaktik und -methodik, Leistungsmessung sowie Lernpsychologie mitbringen und daher insbesondere Entscheidungen z.B. über Lernziele, Lernwege, Lernstrategien und Evaluationsalternativen nicht treffen können (Holec, 1980, 4 f.). Außerdem erweist sich angeleitetes Lernen (guided learning) in der Literaturrecherche eindeutig als effizienter und lernwirksamer (Nieding et. al, 2015, 19). Roche (2013, 25) betont, dass bei der Bearbeitung von handlungsorientierten Aufgaben insbesondere verlinkte Lernplattformen und mediale Werkzeuge den selbstständigen Lernprozess erleichtern. Er verweist auch darauf hin, dass Lernende alleine mit der Flut der fremdsprachlichen Angebote nicht zurechtkommen können und überfordert werden, da sie oft nicht ausreichende Navigationskenntnisse besitzen. Deshalb befürwortet er den moderaten Konstruktivismus, der sowohl von den Vorteilen instruktionistischer als auch konstruktivistischer Verfahren profitiert. Im Bereich der digitalen Welt sind anstelle „moderater Konstruktivismus“ eher die Begriffe „Instruktionales Design der zweiten Generation“ und „Anchored Instruction“ vertraut. Lernen in komplexen und kontextualisierten Lernumgebungen steht bei diesem Verfahren im Vordergrund, wobei Vorbereitung der Aufgaben, Erklärung der

Hilfsmittel und Begleitung des Unterrichts von der Lehrperson übernommen werden. Die Lernenden beteiligen sich jedoch auch an fast allen Entscheidungsebenen und erhalten die Möglichkeit, das gemeinsam Erstellte selbständig auszuüben und je nach individuellen Bedürfnissen weiterzuentwickeln (ebd., 26).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Definition des Begriffs Autonomie je nach Verwendungskontext erneut zu formulieren ist. Insofern erhält beim Fremdsprachenlernen das autonomiefördernde Sprachlerncoaching einen besonderen Stellenwert. Ich positioniere mich daher bei der Definitionsdifferenzierung zu der Definition innerhalb des Sprachlerncoachings und verstehe in diesem Kontext unter Lernerautonomie folgendes:

- Lernerautonomie setzt sich aus sozialen, institutionellen und individuellen Komponenten zusammen;
- Neben Selbstständigkeit, Selbstorientierung und Selbstregulierung sollte auch der Begriff Selbstsicherheit und Selbststeuerung zum Kontext Lernerautonomie berücksichtigt werden;
- Affektiv-emotionale und individuelle Selbstsicherheit beim Sprachenlernen kann für Motivation und Erfolg sorgen;
- Insbesondere handlungsorientierte und mediengestützte, hybride Ansätze können die Autonomie der Lernenden unterstützen;
- Lernstrategien und -techniken können auf dem Weg zur Lernerautonomie und Selbstsicherheit einen Beitrag leisten;
- Bidirektionales Sprachlerncoaching kann als Anleitung zur Lernerautonomie eingesetzt werden und
- eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Coachs und Lernenden können die Probleme beim autonomen Sprachenlernen beseitigen.

Weiterhin betrachte ich digitale Medien bzw. auch netzbasierte Lernsysteme als unverzichtbare Komponente der Lernerautonomie. Dies ist auch der Hauptgrund, weshalb ich die hybride Durchführung des Sprachlerncoachings als

Erfolgsvoraussetzung anerkenne. Eine Begünstigung für diese Anerkennung sehe ich selbstverständlich auch in den rasanten Entwicklungen der multifunktionalen internetfähigen Endgeräte wie Mobilphones, Tablettis sowie des kostenfreieren Web 2.0. Daher profitiere ich beim handlungsorientierten und autonomiefördernden, hybriden Sprachlerncoaching von den Vorteilen des E-Learning, das sowohl als Gegenstand für die Coachs als auch für die Lernenden große Vorteile bringt.

Um die Wahl der digitalen Medien für das HSLC zu erläutern, werden das E-Learning und die digitalen Medien in einem separaten Kapitel (vgl. Kapitel 3) bearbeitet werden. Doch folgend wird zunächst noch der Konnektivismus behandelt, der insbesondere durch erweiterte Zugangsmöglichkeiten ins Web 2.0 seinen Stand auf dem Weg zu einer eigenständigen Lerntheorie verstärkt hat und im Rahmen des HSLC mit dem Konstruktivismus zusammen als Ausgangsbasis fungieren soll.

2.1.5 Konnektivismus

In dem postmedialen Zeitalter der digitalen Natives, auch als Web 2.0 Generation, Generation @, Generation Y, Net Geners, Millenials und Net Generation bezeichnet, befestigt die Auffassung des Konnektivismus seinen Status, weil für diese neue Generation interaktive Partizipation in der digitalen Welt eine unverzichtbare Rolle einnimmt (vgl. Lang-Heider, 2016, 23 f.). Der Begriff „Konnektivismus“ wurde von dem kanadischen Pädagogen George Siemens (2005) formuliert, welcher in seinem Beitrag **„Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age“** die Herstellung von Verbindungen in realen und virtuellen Netzwerken sowie das Handeln in solchen Netzwerken als Grundvoraussetzung für das Lernen betrachtet (Moser, 2008, 67). Mit der Veröffentlichung von Stephen Downes **„An Interoduction to Connective Knowledge“** (2005) erweiterte sich der Diskurs um den Status von Konnektivismus als eigenständige Lerntheorie und gewann 2008 mit den von Stephen Downes und George Siemens durchgeführten **Massive Open Online Courses (MOOC)** **„Connectivism & Connective Knowledge“** an Bedeutung (vgl. Kop und Hill, 2008, 1).

Siemens (2005) geht bei seinen Anfangsüberlegungen von einer Gesellschaft aus, die viel komplexer, sozial und global vernetzter als je zuvor ist und sich unter Einfluss von technologischen Fortschritten weiterentwickelt. Die Individuen stehen dabei einer unüberschaubaren Flut von Informationen gegenüber, wobei diese mit unterschiedlichen Quellen in Verbindung stehen und sich ununterbrochen aktualisieren. Wissen wird innerhalb dieser Vernetzung aus unterschiedlichen Meinungen abgeleitet, und entsteht als eine Kollaboration aktueller Ideen der gegenwärtigen Sicht. Siemens betont dies (2006) folgendermaßen:

“Instead of modelling our knowledge structures as hierarchical or flat, confined belief spaces, the view of networks enables the existence of contrasting elements selected on the intent of a particular research or learning activities. If the silos of traditional knowledge classification schemes are more fluid, perhaps the individual elements of different theories can be adopted, as required, to solve more nuances of learning problems. When the theory does not require adoption in its fullest (i.e. interpretivism or positivism), the task of seeking knowledge becomes more salient” (Siemens, 2006, 29).

Persönliches Wissen ist demzufolge nicht mehr als eine kategorisierte oder hierarchisch aufgebaute Informationsmenge zu verstehen, sondern als ein Netzwerkphänomen zu schildern. Der individuelle Lerner agiert als Wissensempfänger und bildet den Anfangsknoten dieses energischen Netzwerksystems, der sich mit jedem neuen Knoten verbreitert. Der Kreislauf des Wissenswachstums innerhalb dieser Vernetzung wird dann durch jeden Zugriff der einzelnen Knoten fortgesetzt. Wissen in diesem Netzwerk ist nicht als eine lineare Abfolge von Ideen zu definieren, sondern existiert viel mehr als eine Art Mindmap. Doch die ständige Aktualisierung der neu empfangenen Informationen bzw. der neuen Mindmap erschwert dem Lernenden das kontinuierliche Lernen. Aus diesem Grund gewinnen Verbindungen zu Informationsquellen an enormer Bedeutung, wogegen der vorhandene eigene Wissensstand seinen Vorrang verliert. Siemens (2005) definiert die Kernprinzipien des Konnektivismus folgendermaßen:

- Lernen und Wissen stützen sich auf Meinungsvielfalt;
- Lernen erfolgt durch einen Prozess des Verbindens spezialisierter Knoten oder Informationsquellen;
- Das Lernen erfolgt auch in nicht-menschlichen Einrichtungen;
- Die Fähigkeit, mehr zu wissen, ist wichtiger als der vorhandene Wissensstand;
- Damit das kontinuierliche Lernen ermöglicht werden kann, muss das persönliche Netzwerk gepflegt und aufrechterhalten werden;
- Die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Wissensfeldern, Ideen und Konzepten zu erkennen, ist eine Kernkompetenz.

Die Absicht aller konnektivistischen Lernaktivitäten ist genaues und stets aktualisiertes Wissen;

„Das Treffen von Entscheidungen ist selbst ein Lernprozess. Die Auswahl des Lerninhalts und die Bedeutung eingehender Informationen wird aus der Sicht einer sich andauernd verändernden Realität erschlossen. Was heute als richtig anerkannt wird, kann morgen infolge einer Veränderung des Vorwissens als falsch betrachtet werden“ (Siemens, 2005).

Im Hinblick auf diese Prinzipien können Lernende über die von ihm organisierten Verbindungen im Netzwerk ständig und synchron auf umfangreiche Wissensdatenbanken zugreifen. Die Notwendigkeit an Verbindungen wird auch dadurch bewiesen, dass es sowieso für niemanden möglich ist, alles zu erleben und alles detailliert zu wissen. Deswegen muss der Lernende durch die Zusammenarbeit mit seinen interaktiven Verbindungen einerseits dem Informationswachstum dienen und schließlich selbst daraus lernen. So entstehen heutzutage viele Communities, wo Leute mit gemeinsamen Interessenbereichen in Verbindung treten und woraus Interaktion, Austausch, Dialog und gemeinsames Denken entstehen:

“A community is the clustering of similar areas of interest that allows for interaction, sharing, dialoguing, and thinking together” (Siemens, 2005).

Unterstützt wird der Konnektivismus durch rasant expandierende Verbindungsmöglichkeiten zum Internet. Mittlerweile existiert auf der Welt ein weltweites, kollektives Netzwerk, wodurch lokale und globale Communitys fast ununterbrochen miteinander verbunden sind. Durch diese Netzwerke erfährt der Lernende den aktuellen bzw. sich ständig aktualisierenden Standpunkt und erhält Meinungsvielfalt, die ihm bei Entscheidungen in kritischen Situationen als Wegweiser dient. Wichtig ist dabei nicht mehr die Menge des eigenen Wissenstands, sondern die Kenntnisse über Verbindungsvarianten. Bedeutend ist nicht die Antwort der Frage, wie oder was Wissen umfasst, sondern wo Wissen zu finden ist. (Siemens, 2005).

Downes (2012) definiert in seinem Beitrag „Connectivism and Connectiv Knowledge“ Konnektivismus wie folgt:

“Connectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. An account of connectivism is therefore necessarily preceded by an account of networks” (Downes, 2012, 9).

Downes zufolge basiert Konnektivismus auf der These, dass Wissen über ein Netzwerk von Verbindungen verteilt ist. Um überhaupt das Lernen aus diesem Netzwerk zu ermöglichen, muss der Lernende die Kernkompetenz besitzen, Netzwerke aufzubauen und zu pflegen. Deshalb bekommen Verbindungen im Konzept des Konstruktivismus eine Priorität gegenüber dem auf dem Netzwerk vorhandenen Wissen (vgl. Downes, 2012, 9 f.).

2.1.5.1 Konnektivismus als Lerntheorie

Recherchiert man die Fachliteratur über Konnektivismus, stellt man fest, dass die Auffassungen von Siemens und Downes bereits als eine faszinierende Entwicklung und als eine pädagogische Sichtweise anerkannt werden, doch stößt Konnektivismus bei der Etablierung als eine neue eigenständige Lerntheorie noch auf Kritik.

Verhagen (2006) kritisiert, dass Konnektivismus ausschließlich von den Prinzipien der vorhandenen Lerntheorien ausgeht und keine eigenen neuen Begründungen aufweist (Siemens, 2008, 11).

Kerr (2007) behauptet, dass viele Aspekte des Konnektivismus wie z.B. Verbindungen zwischen internen und externen Wissensumgebungen schon im Rahmen des Konstruktivismus behandelt werden und dass Konnektivismus keine neue Innovation hervorruft und dass dank der vorhandenen Lerntheorien kein Bedarf nach einer neuen Lerntheorie besteht (ebd., 12).

Bonk (2007) stellt in Frage, ob Konnektivismus eine psychologische Lerntheorie im Sinne der traditionellen Lerntheorien ist oder ob es sich lediglich um ein soziologisches oder anthropologisches Konzept des Lernens handelt (ebd., 12).

Forster (2007) bezweifelt, ob Konnektivismus eine eigenständige Lerntheorie oder doch nur eine Vernetzungstheorie ist. Außerdem betont er, dass das konstruktivistische Prinzip der Verständnisbildung effiziente Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis hat, und Konnektivismus auch die Darstellung von Verständnisvermittlung, Verständniserstellung und Verständnisaufbau berücksichtigen muss (Downes, 2007).

Siemens und Downes versuchen fortlaufend jede Kritik regelmäßig zu beantworten. So protegiert Siemens für den Stand des Konnektivismus als Lerntheorie derartig:

Angelehnt an die Arbeit von Driscoll (2000) stützt sich Siemens (2008, 9) bei der Kategorisierung des Lernens auf die Erkenntnistheorien Objektivismus, Pragmatismus und Interpretativismus. Objektivismus als Grundlage des Behaviorismus erkennt die Realität außerhalb des Geistes, wobei Wissen erfahrungsgemäß erworben wird. Deswegen konzentriert sich die behavioristische Lerntheorie lediglich auf die externe und beobachtbare Verhaltensweise des Lerner. Der Pragmatismus, die wichtigste Grundlage des Kognitivismus, stellt fest, dass Wissen eine Aushandlung zwischen Reflexion und Erfahrung, Erforschung und Handeln ist. So definiert Kognitivismus das Lernen als computerähnliche Informationsverarbeitung im Gedächtnis des

Individuums. Der Interpretativismus setzt voraus, dass Wissen eine interne Konstruktion ist und durch Sozialisation und Kultur gebildet wird. Dies widerspiegelt sich in Konstruktivismus, der sich in vieler Hinsicht mit dem Kognitivismus überschneidet und eigentlich ein breites Spektrum der Diskussion um das Lernen abdeckt. Das Lernen erfolgt dieser Lerntheorie zufolge individuell und das Wissen wird jeweils im eigenen Kontext konstruiert. Siemens stützt sich neben diesen drei großen Erkenntnistheorien auch noch auf Downes (2007) Theorie des verteilten Wissens, demzufolge Wissen sich aus Verbindungen und vernetzten Einheiten zusammensetzt. Siemens (2008, 3) vergleicht in der unten folgenden Tabelle 3 Konnektivismus mit den anderen Lerntheorien im Hinblick auf die folgenden fünf Fragen von Ertmer und Newby zur Unterscheidung einer Lerntheorie, die auch von Mergel (1998) zitiert werden (Siemens, 2008, 10):

1. Wie findet das Lernen statt?
2. Welche Faktoren beeinflussen das Lernen?
3. Was für eine Rolle spielt das Gedächtnis beim Lernen?
4. Wie erfolgt die Wissensvermittlung?
5. Welche Arten des Lernens werden anhand dieser Theorie am besten erklärt?

Property	Behaviourism	Cognitivism	Constructivism	Connectivism
How learning occurs	Black box—observable behaviour main focus	Structured, computational	Social, meaning created by each learner (personal)	Distributed within a network, social, technologically enhanced, recognizing and interpreting patterns
Influencing factors	Nature of reward, punishment, stimuli	Existing schema, previous experiences	Engagement, participation, social, cultural	Diversity of network, strength of ties
Role of memory	Memory is the hardwiring of repeated experiences—where reward and punishment are most influential	Encoding, storage, retrieval	Prior knowledge remixed to current context	Adaptive patterns, representative of current state, existing in networks
How transfer occurs	Stimulus, response	Duplicating knowledge constructs of “knower”	Socialization	Connecting to (adding) nodes
Types of learning best explained	Task-based learning	Reasoning, clear objectives, problem solving	Social, vague (“ill defined”)	Complex learning, rapid changing core, diverse knowledge sources

Abbildung 3: Lerntheorien im Vergleich nach Siemens (Siemens, 2008, 11)

Aus der Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass laut Siemens das Konzept des entstehenden, verbundenen und adaptiven Wissens den erkenntnistheoretischen Rahmen für den Konnektivismus als Lerntheorie bildet. Das Wissen ist hinsichtlich dieser Lerntheorie über Netzwerke verteilt und der Lernvorgang vollzieht sich im Wesentlichen durch möglichst vielfältige Verbindungen (Siemens, 2008, 9 f.). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass Konnektivismus nicht nur auf Online-Umgebungen beschränkt werden darf. Zwar spielen die Online-Umgebungen bei der Entwicklung des Konnektivismus die wichtigste Rolle, doch Netzwerke bestehen nicht nur aus digitalen Kommunikationsmedien, sondern sind vielmehr als neurologische gehirnbasierte Mechanismen zu betrachten. Diese Netzwerke sind das Verhältnis zwischen „interner“ und „externer“ physischer Umgebung. Konstruktivismus versucht zu erläutern, wie wir diese Netzwerke bzw. die Beziehungen zur Welt erkennen und folglich daraus lernen. Siemens zufolge ist das Netzwerk selbst das Lernen (vgl. Kop und Hill, 2008).

Downes (2012) reagiert wie Siemens auch auf auftretende kritische Betrachtungsweisen:

„Connectivism is definitively a learning theory, or more accurately, incorporates learning theories (specifically, theories about how connections are formed in networks). It suggests some teaching theories (I have capsulized them as 'to teach is to model and demonstrate' and suggested that connectivism argues for the creation of an immersive learning environment.)“ (Downes, 2012, 25).

Er betont, dass Konnektivismus unbestritten eine Lerntheorie ist und macht darauf aufmerksam, dass Konnektivismus sogar verschiedene Lerntheorien beinhaltet (insbesondere Theorien darüber, wie Verbindungen in Netzwerken hergestellt werden). In der Praxis der Theorien bedeutet Downes zufolge Lehren „Modellieren“ und „Demonstrieren“. Und das Lernen vollzieht sich durch „Üben“ und „Reflektieren“. Daher plädiert er ausschließlich für die Schaffung einer immersiven Lernumgebung (Downes, 2007).

Des Weiteren exponiert Downes auf dem Connectivism-Forum (2007), dass alle Lerntheorien Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufweisen und akzeptiert z. B., dass nach der Auffassung des Konnektivismus genau wie im Konstruktivismus das Wissen nicht wie irgendein materielles Ding erworben werden kann. Er expliziert, dass die anderen Lerntheorien zu kognitivistisch aufgebaut sind, d.h. dass sie versuchen, sprachliche und logische Begründungen für Wissen anhand physischer Symbole zu finden, wogegen Konnektivismus wie Konnektionismus Wissen als eine Menge von Verbindungen akzeptiert, also als etwas, was nicht physisch dargestellt werden kann. Er führt weiter aus, dass im Konzept des Konnektivismus Handlungen eines Lernenden als eine Art verbundene Aktivität zu betrachten sind, wodurch der Lernende sich und seine Umgebung weiterentwickelt. Des Weiteren verweist er bei seiner Erläuterung über den Unterschied zwischen Konnektivismus und Konstruktivismus darauf, dass Konstruktivismus zufolge jeder Lernende individuell mentale Modelle konstruiert. Doch laut Downes existieren diese Modelle nicht im Sinne systematisch aufgebauter regelbasierter Repräsentationssysteme, sondern als verbindungsorientierte Netzwerke, die nicht wie ein Modell fertig aufgebaut sind, sondern eher wie eine Pflanze aufwachsen.

Downes (2012) konkretisiert das Funktionieren dieses Netzwerkes und -lernens anhand eines Beispiels einer Webseite für Wettervorhersage:

„If you go look at a weather page they operate in the same way. Exactly the same way. There are hundreds of weather stations around the world and they pull these weather stations, the content is in a certain code, they decode the content, and then they present the information. That's how weather sites work. This leads us directly to the concept of connectivism” (Downes, 2012, 117).

Eine solche Webseite sammelt Informationen aus den weltweiten digitalen Wetterstationen, die miteinander vernetzt sind und die empfangenen Signale (Inhalte) codieren und weiterleiten. Die Webseite decodiert dann die erhaltene Meldung und präsentiert sie folglich als ein Wetterbericht. So funktioniert dann auch das Konzept des Konnektivismus (ebd.).

2.1.5.2 Lerntheorie in einer vernetzten Umgebung

In der vernetzten Lernumgebung verändern sich auch die Rollen des Lernens und Lehrens. Siemens (2008, 3) sieht insbesondere zwei Bereiche des Lehrprozesses, die sich durch die technologischen Entwicklungen verändern:

- Die Zugriffsart der Lernenden auf Informationen und Wissen;
- Die Kommunikation bzw. die Interaktion der Lernenden untereinander und mit der Lehrperson.

Bisher befanden sich diese beiden Bereiche (Zugriff und Interaktion) weitgehend unter der Kontrolle der Lehrperson. Doch die Grenzen dieser klassischen Auffassung werden durch den exponentiellen Anstieg der Internetnutzung zunehmend durchlässiger. Siemens pointiert, dass Google Scholar, Scopus und Open Access-Zeitschriften einen verbesserten Zugriff auf akademische Ressourcen ermöglichen. Für die informelle Wissensvermittlung sorgen ihm zufolge z.B. reguläres Suchen mit einem Suchmotor oder offene Plattformen wie Wikipedia. Soziale Medien (Blogs, Skype usw.) bieten sogar Lernenden die Möglichkeit, selbst Informationen zu veröffentlichen, zu diskutieren und zu verbreiten (Siemens, 2008, 3).

Kop und Hill (2008) fassen in ihrem Beitrag zusammen, dass Vertreter von E-Learning wie Siemens und Downes davon ausgehen, dass das Lernen durch Online- und Präsenzphasen lokale oder Online-Tutoren erfordert, wobei nicht der Tutor oder die Institution, sondern die Lernenden im Zentrum der Lernerfahrung stehen. Die Lernenden können sich sowohl an der Festlegung des Lerninhalts als auch bei der Art und Umfang der Kommunikation beteiligen. Das Lernen kann von einer Lernumgebung, die vom Tutor oder von der Institution organisiert wird, zu einer autonomen Umgebung wechseln, in der der Lernende selbstständig durch seine Netzwerke das Lernen leitet, nötige Informationen findet und neues Wissen erzeugt. Als Hauptmerkmale von Netzwerken mit Zielen zur Wissensentwicklung werden Vielfältigkeit, Offenheit, Autonomie und Verbindung beschrieben. In einer konnektivistischen Online-Umgebung im Rahmen des E-Learning kann die Rolle des

Pädagogen zu Vermittlern reduziert werden, wobei für das erfolgreiche E-Learning Selbstvertrauen, Selbstdisziplin und Autonomie unverzichtbare Fertigkeiten sind. Aktuellen Forschungen zufolge bevorzugen nahezu alle Lernenden einen lokalen oder online Unterstützer, der sie durch Ressourcen, Unterrichtsinhalte und Aktivitäten begleitet (Kop und Hill, 2008).

2.1.5.3 Die Rolle der Lehrkraft im Konnektivismus

Die Rolle der Lehrperson steht wie die Durchführung des Unterrichtes schon seit über einem Jahrhundert unter Druck (Egan, 2002, 38 zit. nach Siemens, 2008, 15). Laut Siemens (ebd.) werden in der Fachliteratur insbesondere die Prinzipien „angeleitetes Lernen“ vs. „minimale Anleitung“ oder „Instruktivismus“ vs. „Konstruktivismus“, gegenübergestellt, wobei zu bemerken ist, dass jeder Ansatz je nach Kontext Nutzen bringen kann. Des Weiteren verweist Siemens daraufhin, dass sich in der letzten Zeit partizipiertes Web verbreitet und immer beliebter wird, wodurch der Zugang zu Informationen vereinfacht wird und der Begriff „Autonomie“ ständig an Bedeutung gewinnt. Im Hinblick auf die Rolle der Lehrperson im Konzept des Konnektivismus erwähnt er vier Definitionen: Lehrperson als Meisterkünstler (Brown, 2006), als Netzwerkadministrator (Fischer), als Concierge (Bonk, 2007) und als Kurator (Siemens, 2007). Siemens (2008, 15 ff.) fasst diese vier Definitionen wie folgt zusammen:

• Lehrperson als Meisterkünstler.

- Das Lernen in der Klasse soll wie in einer Kunstwerkstatt stattfinden, wo Künstler ihre Werke in voller Sicht der Mitkünstler schaffen. In der Lernumgebung sollen Lernende auch kreativ produzieren und miteinander und voneinander lernen können.
- Die Lernenden profitieren beim Lernen sowohl von dem Fachwissen der Lehrperson, als auch von den Leistungen der Mitlernenden.
- Der Meisterkünstler (= die Lehrperson) sollte in der Lage sein, die Lernenden bei den Aktivitäten zu beobachten und auf Innovatives aufmerksam zu machen.

- Blog schreiben z. B. ist eine effiziente Lernumgebung. Die Lernenden veröffentlichen ihre Arbeiten und erlauben der Lehrperson und den Mitlernenden, Kommentare zu formulieren.
- Die Lehrperson lenkt mit seinem Fachwissen die Lernenden nicht auf ein bestimmtes Ziel, sondern schafft einen Perspektivenwechsel, informiert über die Arbeit vergangener Generationen und gebräuchliche Mittel.

- **Lehrperson Netzwerkadministrator.**

- Der menschliche Geist ist als eine sich ständig weiterentwickelnde Reihe von Verbindungen zwischen Konzepten darzustellen. Deswegen sollten Lernende ihrer Natur entsprechend als Personen in einem Lernnetzwerk agieren.
- Die Lernenden sollen die Fähigkeiten erwerben, die benötigt werden, um Netzwerke für das Lernen aufzubauen, ihre Wirksamkeit zu bewerten und innerhalb einer fließenden Struktur zu bearbeiten.
- Die Aufgabe der Lehrperson ist es, die Lernenden bei der selbstständigen Herstellung von Verbindungen und beim Aufbau von Netzwerken zu unterstützen, anhand deren sie Kompetenzen entwickeln sollen, um die Ziele des Lernprozesses zu erreichen.
- Die Lehrperson fördert die Lernenden bei der kritischen Betrachtung neuer Netzwerkquellen und bewertet die Qualität dieser Lernnetzwerke.

- **Lehrperson als Concierge.**

- Die Lehrperson bietet wie ein Reiseleiter eine Anleitung an, wodurch sich Lernende selbständig erkundigen können.
- Die Lehrperson weist auf Ressourcen und Lernmöglichkeiten hin, die für die Lernenden möglicherweise noch unbekannt sind.
- Dank des Internets haben Lehrpersonen schnellen Zugriff auf benötigte Ressourcen, die sie mit den Lernenden teilen können.

- **Lehrperson als Kurator.**

- Die Lehrperson hat eine doppelte Aufgabe. Einerseits fördert sie als Experte mit fortgeschrittenen Kenntnissen die Erforschung der Lernenden, andererseits

sorgt sie für Ressourcen, die die Lernenden mit kritischen Ideen, Konzepten und Beiträgen in einem Bereich vertraut machen.

- Die Lehrperson erkennt die Autonomie der Lernenden an, doch ist sich auch bewusst, dass bei der Erkundung unbekannter Gebiete verschiedene Schwierigkeiten vorhanden sind.
- Der Kurator als ein erfahrener Lerner schafft statt Wissen Lernumgebungen, wo Wissen geschaffen, erforscht und verbunden wird.
- Lernende erforschen frei in der neuen Lernumgebung, wo sie auf nachdenkliche Interpretation der Lehrperson zugreifen können.
- Die Lehrperson fügt entsprechende Inhalte ein und reflektiert durch sein kuratorisches Handeln transparent die Schlüsselpunkte des zu lernenden Themas.

Siemens (2008, 18) stellt in Frage, ob es sich bei der Lehrperson um einen Konstruktivisten oder Instrukтивisten handelt und betont, dass alle vier Modelle eine Gemeinsamkeit aufweisen, nämlich die Kompetenz der Lehrperson, Lernende bei ihrer Entwicklung bzw. beim Lernen zu unterstützen. Die Lehrperson spielt laut Siemens (ebd.) eine aktive und bedeutende Rolle bei der Informationsvermittlung und Bewertung der Aufgaben. Denn die heutigen digitalen Medien und das Wachstum des Internet erleichtern zwar einerseits den Lernenden, selbst Informationen zu erzeugen und zu verbreiten, doch andererseits nimmt ihre Abhängigkeit von Netzwerken andauernd zu (ebd.).

Aus dieser Diskussion geht hervor, dass digitale Medien und die Welt der Netzwerke die Rolle der Lehrperson im Lernverfahren wieder verstärken, wobei die Aufgaben der Lehrperson unter Berücksichtigung bestehender Bedingungen zu bestimmen sind. Für diese Arbeit bzw. das HSLC, welches auf die Anleitung des Coachs eine unverzichtbare Bedeutung beimisst, bilden insbesondere Siemens Definition zur Lehrperson als Kurator die wichtigsten Grundlagen. Die Aufgaben des Coachs im Vergleich zum Kurator und das Coaching im Rahmen des Konnektivismus werden in dieser Arbeit in Kapitel 4 ausführlich behandelt. Doch um die Aufgaben des Coachs den institutionellen Bedingungen entsprechend zu modellieren, möchte ich noch davor auf den Begriff „Instructional Design“ eingehen. Da es für die Lehrperson fast

unmöglich ist, sich in allen Bereichen der Technologie, der Lehrmethoden sowie der aktuellen offenen Inhaltsquellen auszukennen, treten beim Lehren bzw. bei der Navigation in den Netzwerken verschiedene Schwierigkeiten hervor. Deswegen entsteht insbesondere ein Bedarf an einem didaktischen Designer, der die Lehrperson im Hinblick auf seine Bedürfnisse „erzieht“, wobei er zugleich auch mit verschiedenen Experten wie z.B. Techniker, Didaktiker usw. kooperiert (Siemens, 2008, 19). Im Folgenden soll daher nun das didaktische Design erläutert werden, da das Hauptziel dieser Studie die wissenschaftliche Evaluation eines didaktischen Modells für das HSLC ist.

2.2 Didaktisches Design anstatt Lerntheorien

Die Lerntheorien leisten den wissenschaftlichen Forschungen sowie der Praxis des Lernens und Lehrens seit langer Zeit einen enormen Beitrag und haben sich durch Ausläufer (Teiltheorien) weiterentwickelt, doch trotzdem ist ihre handlungspraktische Relevanz bei didaktischen Entscheidungen für den Lehr- und Lernprozess oft nicht direkt bemerkbar (Reinmann, 2013, 127). Besonders wenn es um E-Learning geht, wird zwar der Bedarf an didaktischen Ansätzen nie bestritten, doch meist wird davon lediglich digital vorbereitete Materialien und deren Kopieren auf einen Server verstanden (Kerres, 2006, 1). Außerdem verändern sich die technologischen Erfindungen sowie deren Software kontinuierlich und erstellen daher ständig neue Anforderungen für die Lehrpersonen. Um die Arbeit bei der Materialentwicklung für das E-Learning zu erleichtern, wurden zwar bisher im Konzept des „Computer Assisted Language Learning“ (CALL) und des „Webbased Training“ (WBT) verschiedene digitale „Autorensysteme“ (AS) entwickelt, doch auch dieses breite Spektrum an offline und online Softwares bietet oft aufgrund der hohen Kosten sowie der Nutzungsqualität keine direkte Lösung an (vgl. Alyaz, 2005, 325 f.).

Doch mit der Entwicklung des Web 2.0 verwischen sich nun aber endlich die Grenzen zwischen Autor und User, lokal und entfernt, privat und öffentlich, und die Lernumgebung ist nicht mehr wie im Web 1.0 als eine begrenzte Insel im Internet mit Werkzeugen und Inhalten zu betrachten, sondern als Portal zu kostenlosen online

Inhalten und Werkzeugen (Kerres, 2006, 4 f.). Die Lehrperson dient dabei lediglich als Wegweiser und kann auch selbst gewünschte Ressourcen aggregieren. Die Lehrperson ist insbesondere bei der didaktischen Planung des Lehr- und Lernverfahrens auf Hilfe angewiesen (ebd., 6). Reinmann (2013) hebt diesbezüglich bei der Definition des Begriffs „Didaktik“ folgende Unterschiede zwischen Lehren und Lernen hervor:

Lehren	Lernen
sozialer Prozess	individueller Prozess
sichtbar	unsichtbar
ein Akt des Gestaltens	ein Akt der Rezeption und Konstruktion
setzt Lernende voraus	ist auch unabhängig vom Lehren möglich

Tabelle 1: Lehren und Lernen nach Reinmann (2013, 130)

Reinmann (ebd.) zufolge ist hinsichtlich dieser Merkmale unter Didaktik „*die Lehre vom Lehren und Lernen*“ zu verstehen. Er betont zudem, dass lediglich das Sichtbare also das Lehren gewissermaßen geplant bzw. gestaltet werden kann. Denn das Lernen vollzieht sich auf eine Art unsichtbarer und individueller Rezeption sowie Konstruktion. Der Bedarf an Didaktik bzw. der didaktischen Vorbereitung gewinnt dabei besonders mit dem Einsatz des E-Learning an Bedeutung, da sich die technischen und didaktischen Bedingungen von Institut zu Institut verändern und die Lernumgebung sowie digitale Werkzeuge und Inhalte vor dem Unterricht bereitzustellen sind. Diese Planungsphase bzw. das Konzeptualisieren von Lernumgebungen kann als didaktisches Design bezeichnet werden. So berücksichtigt didaktisches Design bei der Planung die vorhandene Lernumgebung und erstellt diesbezüglich Unterrichtsentwürfe und didaktische Szenarien. Reinmann verweist auch darauf, dass der Begriff des didaktischen Designs auf den Grundlagen der „Allgemeinen Didaktik“ und des „Instructional-System Design (ISD)“ basiert. Didaktisches Design profitiert ihm zufolge sowohl von den didaktischen Modellen der Allgemeinen Didaktik, welche die Beziehung zwischen Lehrenden, Lernenden,

Inhalten, Zielen, Methoden, Medien und Bedingungen organisiert, als auch den Modellen des ISD, der „*systematischen Entwicklung von Lernangeboten auf der Grundlage empirischer Forschung zum Lehren und Lernen*“ (Kerres, 2012, 197). Der ISD liefert dem didaktischen Design z.B. durch das berühmte Modell ADDIE (Analyse – Design – Develop – Implement – Evaluate) Antriebe zur ganzheitlichen Systemplanung, -umsetzung und -überprüfung sowie Vorschläge für den Planungsprozess des Unterrichts (Reinmann, 2013, 131).

2.2.1 Formen und Ziele des Didaktischen Design

Baumgartner (2003, 5) geht davon aus, dass sich die Lerntheorien auf die mikrodidaktische Ebene d.h. nur auf eine bestimmte Lernsituation oder bestenfalls Unterrichtseinheit begrenzen, während didaktisches Design bei der Gestaltung von Unterrichtskonzepten die Grenzen der Unterrichtseinheit überschreitet und auch die Rahmenbedingung bestimmt. Wie ein Drehbuch impliziert das didaktische Design sowohl den Ablauf des Lernverfahrens als auch die nötigen Regieanweisungen (Baumgartner, 2011, 62). Reinmann (2013, 131 f.) verwendet den Begriff „Skript“, das bei der Planung eines medienorientierten Unterrichtes als Wegweiser dienen soll. Das Skript umfasst einen inhaltlichen Rahmen, besitzt einen konstituierten Aufbau und inspiriert zu einem bestimmten Ablauf. Wichtig ist, dass im Skript sowohl der inhaltliche, zeitliche und organisationale Rahmen als auch einzusetzende didaktische Szenarien dargelegt werden. Die Planung und Umsetzung des Unterrichts sind dabei voneinander zu unterscheiden, denn bei der Planung entsteht ein Entwurf für eine zukünftige Handlung. Didaktisches Design geht dabei davon aus, dass eine zukünftige Leistung nicht ganzheitlich geplant werden kann, da jeder Unterricht in einer bestimmten Dynamik verläuft und dies alles nicht voraussehen ist. Deswegen betont Didaktisches Design die Kontextabhängigkeit und versucht, lediglich Leitlinien bzw. Verfahrensregeln für die Planung von didaktischen Szenarien zu erstellen. Reinmann (2013, 134) definiert folgende drei Arten von didaktischen Szenarien:

- **individuelles didaktisches Szenario.** Die Lehrperson gestaltet für ein spezielles Lernziel den Unterricht aus seinen eigenen Kenntnissen und Erfahrungen. Solche Szenarien sind oft einmalige Szenarien.
- **modellhaftes Szenario.** Die Lehrperson wählt ein Modell aus, kann es direkt übernehmen und je nach seinen Bedürfnissen modifizieren.
- **typisches Szenario.** Für die Lehrperson werden keine spezifischen Modelle, sondern Dimensionen bzw. Verfahrenshinweise zur Verfügung gestellt, wodurch sich verschieden neue typische Modelle manifestieren lassen.

Solche Modelle bzw. didaktische Szenarien lassen sich heutzutage besonders bei medienorientierten Unterrichtsformen z.B. beim Einsatz eines Learning-Management-Systems oder einer Lernplattform feststellen, bei deren Planung neben des Lernverfahrens auch die Prozesse der Administration sowie der Evaluation berücksichtigt werden müssen (Baumgartner, 2003, 5).

Aus dieser kurzen Diskussion ist zu entnehmen, dass Didaktisches Design die Möglichkeit bietet, verschiedene Unterrichtsphasen vernetzt zu planen, wobei sich die Planung durch ein zyklisches Szenario mit Freiräumen für Lehrpersonen und Lernenden ständig aktualisiert und weiterentwickelt. In meiner Arbeit nehme ich bei der Gestaltung des HSLC die Ansätze des Didaktischen Design an und erstelle ein hybrides Szenario, in dem ich verschiedene Konzepte miteinander vernetze. Als Forschungsrichtung profitiere ich dabei von dem Forschungsparadigma „Design-Based Research“, welches für die empirische Darlegung des HSLC-Designprozesses in einem separaten Kapitel (in Kapitel 5) ausführlich aufbereitet werden soll.

Doch da sich das didaktische Designmodell des HSLC auf die Grundlagen des Konnektivismus stützt und dabei von den Vorteilen des Web 2.0 und Mobillernens profitiert, soll im Rahmen dieser Studie eine eigene, kontextspezifische Hyperlernplattform und deren App konstruiert und als ein Coachingsinstrument bzw. als Navigationsbasis des HSLC eingesetzt werden, um ein lernweltübergreifendes, netzwerkorientiertes und praxistaugliches Designmodell zu entwerfen. Daher soll zunächst das E-Learning diesbezüglich dargelegt werden.

KAPITEL III

3. E-LEARNING

Die einflussreichsten Lerntheorien und -konzepte, deren Ausläufer und deren Widerspiegelung im Fremdsprachenunterricht wurden zwar im vorherigen Kapitel in Bezug auf das E-Learning mit Hinblick auf den derzeitigen Stand dargelegt, doch da der Bereich des E-Learnings von einer Begriffsvielfalt insbesondere von Anglizismen geprägt ist, folgt nun in diesem Kapitel zunächst die Definition des Begriffs und danach wird das E-Learning hinsichtlich des Einsatzes an Hochschulen einschließlich der Einsatzgründe und Akzeptanzkriterien aufbereitet. In einem weiteren Schritt werden danach der Präsenzunterricht und das E-Learning gegenübergestellt, um die Entstehung und Relevanz des hybriden Lernens zu begründen. Abschließend folgt eine tabellarische Darstellung der für diese Studie bzw. für das HSLC wichtigen Begriffe, Anwendungen, Formen und Abkürzungen des E-Learning-Konzepts.

3.1 Definition von E-Learning

In der Fachliteratur des E-Learning (electronic learning = elektronisches Lernen oder elektronisch unterstütztes Lernen) tritt die Definition vom Pionier Michael Kerres (2001) hervor, der alle Formen von Lernen mittels elektronischer oder digitaler Medien unter E-Learning kategorisiert. Laut Kerres (ebd.) dienen bei dieser Lernform die Medien zur Präsentation und Verteilung von Materialien und erleichtern die Kommunikation zwischen der Lehrkraft und den Lernenden. Was dabei unter Medien zu verstehen ist, ist eine offene Frage. Denn infolge der rasanten Entwicklungen im Technologiebereich insbesondere der Digitalisierung befinden sich die vorhandenen Medien in einem ständigen Wandel und es erscheinen täglich neue, digitale, multifunktionale Medien und mediengestützte Systeme, weshalb der Begriff Medien bzw. Multimedia immer wieder neu zu definieren ist.

Zu der Diskussion dieses dynamischen Begriffs bemerkt Rey (2018, 2), dass sich der gegenwärtige Fachdiskurs insbesondere auf drei miteinander vermischte Kategorien

(*technisches Medium, Codierung/Modus und Modalität*) fokussiert und **Multimedialität, Multicodalität, Multimodalität** und **Interaktivität** als Teilaspekte unter dem Begriff Multimedia einzuordnen sind. Während dabei unter **Multimedialität** die Integration von verschiedenen Medien in portablen Geräten wie z.B. Smartphones oder Notebooks sowie die Durchführung des Unterrichts mittels digitalen Angeboten wie Audio- und Videodateien, Präsentationsfolien, Podcasts, Videoaufzeichnungen als asynchrone Lehrveranstaltung und Videokonferenzen als synchrone Lehrveranstaltungen einzustufen sind, konzentriert sich die **Multicodalität** auf die Darbietung der Materialien als Hypertexte, Bilder, Animationen und Simulationen, wobei zu bemerken ist, dass Simulationen (Computersoftware) momentan die entwickeltste Form bilden und virtuelles Experimentieren ermöglichen (ebd., 4 ff.). Da beim E-Learning ausschließlich visuelle und auditive Sinnessysteme angesprochen werden, beschäftigt sich die **Multimodalität** mit dem Wissenserwerbprozess bzw. mit der Aufnahme und Verarbeitung der Informationen durch den Seh- und Hörsinn (ebd., 7). Die **Interaktivität** als Teilaspekt der Multimedialität beruht auf der Definition des Begriffs Interaktivität, wonach Lernmaterialien mit Eingriffs- und Steuermöglichkeiten als interaktiv zu bezeichnen sind. Die Interaktivität spannt dabei eine Bandbreite von einfachen Benutzerkontrollmöglichkeiten wie Starten, Anhalten und Vor- und Nachspulen über Modifizierung der Inhalte und Erstellen eigener Produkte bis zu Feedbacks mit Diskussionen (ebd., 8). Rey (ebd., 9 ff.) hebt schließlich dazu noch hervor, dass für den Fachdiskurs empirische Untersuchungen in der Praxis angesichts theoriegestützter Gestaltungsempfehlungen zweckmäßiger und weiterführender als Definitionsversuche mittels pauschaler Vergleiche verschiedener Medien, Codierungsformen, Sinnesmodalitäten und unterschiedlicher Interaktionsgrade und Kombinationsversuche verschiedener Teilaspekte sind.

Um diesen vielseitigen Begriff zu verdeutlichen, stellt Reinmann-Rothmeier (2003) das E-Learning als ein Modell dar:

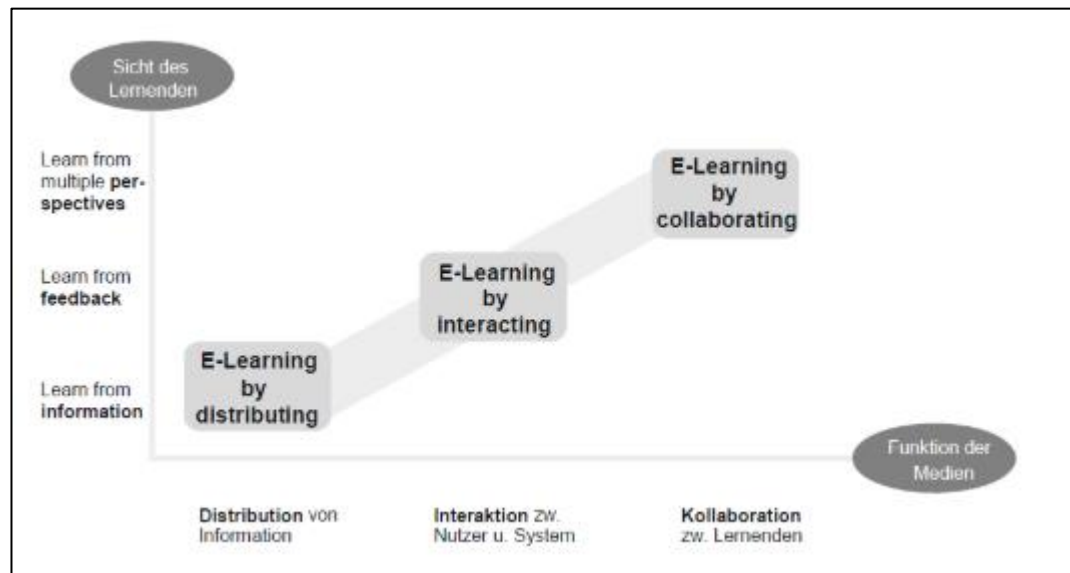


Abbildung 4: Das E-Learning-Modell nach Reinmann-Rothmeier (2003, 33)

Betrachtet man das E-Learning-Modell auf der Abbildung 4, wird festgestellt, dass Reinmann-Rothmeier die Funktionen der Medien (Distribution, Interaktion und Kollaboration) und die Lernsichtweise der Lernenden einander zuordnet. Beim „E-Learning by distributing“ steht dabei das Zusenden von Materialien auf elektronischem Weg und das selbstständige Lernen z.B. mittels Lernprogramme im Vordergrund und ist daher dem Begriff „Computer Based Trainings“ (CBT) bzw. Offline-Lernen zuzuordnen. Das „E-Learning by interacting“ dagegen profitiert von den Entwicklungen des „Web Based Trainings“ (WBT) bzw. des Online-Lernens via Videokonferenzen in virtuellen Klassenzimmern. Für Interaktion sorgen dabei aber auch interaktive Anwendungssoftware bzw. Applikationen (kurz App), digitale Lernspiele (auch Game Based Learning) sowie Feedbacks mittels digitaler Medien. Die dritte Form also das „E-Learning by collaborating“ befindet sich im Bereich des technisch fortgeschrittenen Internets also Web 2.0 (Mitmach-Web) und profitiert von den Möglichkeiten des vernetzten Lernens in der virtuellen Welt (vgl. ebd., 31 ff.). Im Hinblick darauf kann festgehalten werden, dass die Zugriffsmöglichkeit auf weltweite Ressourcen mit flexiblen und mobilen Bearbeitungs- und Präsentationsvariationen beim E-Learning die bedeutendste Rolle übernimmt und dass die Verzahnung von

Offline- und Online-Phasen (asynchrone und synchrone Phasen) für ein lernweltübergreifendes Lernen und für eine ununterbrochene Kommunikation und Kooperation zwischen der Lehrkraft und Lernenden sorgt.

Abschließend kann dazu noch festgehalten werden, dass für die Definition von E-Learning bzw. dieser internetgestützten Lernform in der Fachliteratur die Begriffe „Online-Lernen“, „Fernlernen“, „virtual classroom“, „Telelearning oder -teaching“, „Instructional Design“ und „Distance Learning“ hervortreten, die auch oft synonym oder als eine spezifische Form des E-Learning verwendet werden (Ehlers, 2011, 34).

3.2 Einführung zum E-Learning an Hochschulen

Wie in vielen anderen Branchen befestigte das E-Learning auch an Hochschulen seinen Platz. Mittlerweile dienen digitale Medien fast in allen Lehrveranstaltungen der Hochschulen zu verschiedenen Zwecken wie z.B. zur Informationsrecherche, zur Präsentation, zur Distribution, zur Vorbereitung oder zur Kommunikation. Des Weiteren bieten schon zahlreiche Hochschulen diverse Formen von Online-Lehrveranstaltungen wie Fernstudienprogramme und Online-Kursen an. Infolgedessen diskutiert die Forschung sogar schon die Begriffe E-Campus und E-University, wobei unter E-University die komplette Virtualität der realen Hochschule von der Studentenverwaltung über Prüfungen bis zum sozialen Campus-Leben zu verstehen ist und der Weg zu diesem virtuellen Studium noch auf die Weiterentwicklung der Digitalisierung angewiesen ist. So weisen in der Praxis die E-Learning-Angebote der Hochschulen hinsichtlich ihrer Intensität, Häufigkeit und zeitlicher Verteilung der Nutzung je nach kontextspezifischen Voraussetzungen und Bedürfnissen noch erhebliche Unterschiede auf. Betrachtet man die E-Learning-Angebote der Hochschulen in der Türkei, treten die Fernstudienprogramme der Anadolu Universität (AÖF), der Atatürk Universität (ATA-AÖF) und der Universität Istanbul (AUZEF) hervor und fast alle Universitäten bieten mittlerweile diverse virtuelle Lehrveranstaltungen an. Als Beispiel für solche E-Learning-Angebote an Hochschulen sind z.B. unter anderem auch die Online-Sprachkurse der Hochschule für Fremdsprachen der Uludağ Universität aufzuzählen. Anzumerken ist dabei, dass auch immer mehr Lehrveranstaltungen auf die Verzahnung von Präsenz- und Online-

Phasen zielen. So soll z.B. auch die vorliegende DBR-Studie der E-Learning-Forschung als ein Beispiel für hybride Anwendung an Hochschulen einen Beitrag leisten.

3.2.1 Einsatzgründe von E-Learning an Hochschulen

Die Gründe für den steigenden Einsatz von E-Learning-Angeboten an Hochschulen stellt Kreidl (2011) tabellarisch wie folgt dar:

Didaktische Gründe	Hochschulpolitische Gründe	Sonstige Gründe
<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktivismus • Qualitätsverbesserung des Lehrangebots • Motivation der Studierenden • Vorbereitung auf lebenslanges Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Learning anytime and anywhere • Kostenersparnis und Kostenvorteile • Erweiterte Nutzung der Lehrinhalte • Chancengleichheit und Egalisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Förderprogramme • Konkurrenzdruck – Image

Abbildung 5: Gründe für Einführung von E-Learning an Hochschulen nach Kreidl (2011, 15)

Betrachtet man die **didaktischen Gründe** näher, kann angemerkt werden, dass E-Learning-Angebote mittels multimedialer Hypertextsysteme für **konstruktivistische Lernumgebungen** sorgen können, wo die Lernenden durch Eigenkonstruktion selbstständig lernen können und dazu die Möglichkeit erhalten in einem sozialen, kooperativen Kontext zu interagieren (ebd., 16). Weiterhin können E-Learning-Angebote für eine **partielle Qualitätsverbesserung des Lehrangebots** sorgen. Diesbezüglich können vorhandene Ressourcen und Konzepte im Konzept des E-Learning neu konzipiert oder mit E-Learning-Elementen angereichert oder mit reinen virtuellen Angeboten erweitert werden (ebd., 18). Dazu kommt, dass E-Learning-Angebote die **Motivation der Studierenden** erhöhen können, da zum einen schon der Einsatz von digitalen Medien für Abwechslung sorgt und zum anderen E-Learning die technische Affinität der Studierenden anspricht. Schließlich sollen Hochschulen auch noch auf **lebenslanges Lernen** bzw. auf das Konzept der ständigen Weiterbildung und

Wissensbeschaffung vorbereiten, wofür die Medienkompetenz während des Studiums gezielt zu entwickeln ist (ebd., 20).

Auf der Seite der **Hochschulpolitik** bedeutet E-Learning vorerst **Zeit- und Ortflexibilität** und sorgt für ein lernweltübergreifendes Lernen (ebd., 21 f.). Diese Flexibilität bringt für die Hochschulen verschiedene **Kostenvorteile** insbesondere hinsichtlich der Betriebskosten mit sich. Zwar müssen die Hochschulen die Entwicklungs- und Produktionskosten der ersten Erstellung der E-Learning-Contents übernehmen, doch die wiederholte Nutzung dieser Produkte führt auch zur **Kostenersparnis**. Auch Studierende können von einer Kostenersparnis insbesondere bezüglich der Reise- und Unterkunftskosten profitieren. Des Weiteren bringt E-Learning dank der Digitalisierung verschiedene Erleichterungen für die **Erweiterung der Lerninhalte**. Denn die eingesetzten digitalen Materialien können einfach verändert, aktualisiert, übertragen und dupliziert werden (ebd., 25). Schließlich ist noch hinzuzufügen, dass zeit- und ortsungebundene E-Learning-Angebote für **Chancengleichheit und Egalisierung** sorgen können. Diesbezüglich können E-Learning-Angebote den individuellen Bedürfnissen der Lernenden entsprechendes Lerntempo ermöglichen (ebd., 26 f.) An dieser Stelle ist jedoch auch festzuhalten, dass innovative E-Learning-Angebote zum einen von der Lehrkraft einen gesteigerten **Zeit- und Arbeitsaufwand** und **ausreichende Medienkompetenzen** erfordern (ebd., 23 f.) und zum anderen auf weitere Akteure angewiesen sind, die ihre Nützlichkeit bzw. Akzeptanz direkt beeinflussen.

3.3 Akzeptanz von E-Learning

Das Ziel der E-Learning-Angebote ist es, die Effizienz der Lehrveranstaltung zu erhöhen, wobei dieses Ziel bzw. die Akzeptanz des jeweiligen E-Learning-Angebots von vielfältigen Faktoren beeinflusst wird. Kreidl (2011) gliedert diese Einflussfaktoren in vier Kategorien:

1. Didaktische Gestaltung: Die didaktische Gestaltung einer Lehrveranstaltung zielt auf die Erhöhung des Lernerfolgs ab. Diesbezüglich bieten die Funktionen der

digitalen Medien beim Bereitstellen thematischer Strukturen, beim Bereitstellen von Problemen und Lernanlässen, bei Rückmeldungen und bei der Kommunikation und Kooperation verschiedene Möglichkeiten an, welche die didaktische Nützlichkeit positiv beeinflussen können (ebd., 30 ff).

2. Organisatorische Gestaltung: Für die organisatorischen Gestaltung des E-Learning-Angebots spielen neben dem Umfang, der Qualität und technischer Umsetzung von E-Learning-Materialien auch der Grad der Vorbereitung auf Prüfungen und Grad der Freiwilligkeit und Motivation der Studierenden als Nutzer des E-Learning-Angebots eine wichtige Rolle (vgl. ebd, 37 ff.).

3. Sozioökonomische Situation der Studierenden: Bei der sozioökonomischen Situation der Studierenden sind als mitwirkende Faktoren die Berufstätigkeit, die Familiensituation, die Anreisedauer zum Studienort und die Vorbildung zu zählen (vgl. ebd., 38 ff).

4. Studien- und Lernmerkmale: Beim E-Learning wirken weiterhin noch der Studienerfolg, der bisherige Studienfortschritt und die Vorkenntnisse mit E-Learning als weitere Faktoren mit (vgl. ebd., 45 f.)

5. Sonstige Merkmale: Als sonstige Merkmale für die Akzeptanz des E-Learning sind das Geschlecht und Alter der Studierenden aufzuzählen, die hinsichtlich der Nutzergewohnheiten Unterschiede aufweisen können (vgl. ebd. 47).

Vor diesem Hintergrund kann angemerkt werden, dass die Akzeptanz des E-Learnings zum einen von Faktoren aus der Gestaltungsseite des Mediums und zum anderen von Faktoren aus dem Bereich des Anwenders beeinflusst wird, wobei verschiedene Akteure unterschiedliche Rollen übernehmen (Kreidl, 2011, 48):

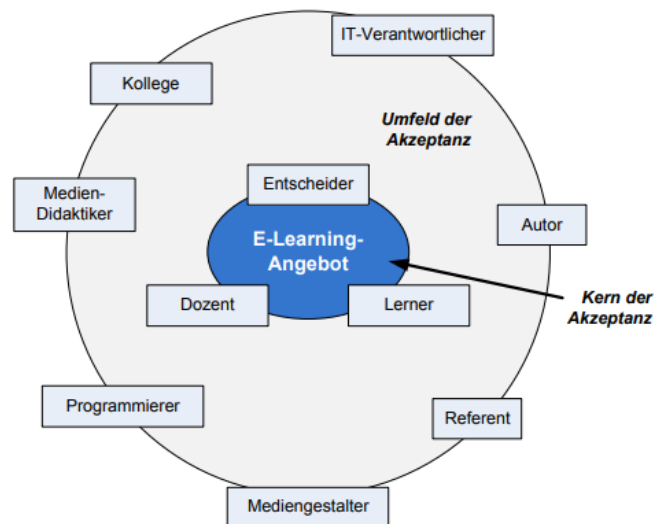


Abbildung 6: Akteure und Akzeptanzfelder von E-Learning-Angeboten (Goertz 2004, S. 85 zit. nach Kreidl, 2011, 48).

Die Abbildung 6 verdeutlicht die vielfältige Teilnahme von verschiedenen Akteuren an einem E-Learning-Angebot. Der Kern besteht dabei einerseits aus den Entscheidern über das einzusetzende E-Learning-Angebot und den dieses Angebot anwendenden Dozenten und andererseits aus den mittels dieses Angebots lernenden Studierenden. Doch wirken bei einem E-Learning-Angebot noch verschiedene Personen mit, die das äußere Umfeld des E-Learning-Angebots bilden (vgl. Kreidl, 2011, 49).

Schließlich kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Akzeptanz zum einen von **der subjektiven Einschätzung, der Motivation und Zufriedenheit der Nutzer** und zum anderen von der **Intensität, Häufigkeit und zeitlichen Verteilung der Nutzung** bestimmt wird (ebd., 52 f.).

3.4 E-Learning versus Präsenzunterricht

Der Begriff E-Learning wird in der gegenwärtigen Diskussion oft dem Präsenzunterricht gegenübergestellt, um angesichts der Unterschiede die wichtigsten

Vorteile hervorzuheben. Folgende Tabelle soll einen Überblick über die Vorteile beider Formen bieten:

Präsenzunterricht	E-Learning
<ul style="list-style-type: none"> • Sowohl die Lehrkraft als auch die Lernenden sind an diese Form gewohnt. • Es ist keine technische Infrastruktur (Hardware, Software und Internetzugang) nötig. • Die Lernenden brauchen keine Vorkenntnisse und müssen keine komplexen, digitalen Anwendungen benutzen. • Durch persönlichen Kontakt entsteht eine engere Beziehung zwischen den Lernenden und der Lehrkraft. • Persönlicher Kontakt beschleunigt die Vorgänge. • Durch direkte Kommunikation können Vereinbarungen schneller getroffen werden. • Durch verbale und nonverbale Kommunikation kann auf individuelle Bedürfnisse leichter eingegangen werden. • Zwischen der Lehrkraft und den Lernenden findet auch eine informelle Kommunikation statt, wodurch auch auf Persönliches eingegangen werden kann. 	<ul style="list-style-type: none"> • Attraktive Multimediapräsentationen sorgen für mehr Motivation. • Komplizierte Lerngegenstände können durch Visualisierungen, Animationen und Simulationen vereinfacht dargestellt werden. • Digitale Medien und das Internet sorgen für realitätsnahe Situationen und ermöglichen situiertes Lernen. • E-Learning sorgt für Flexibilität. D.h. es ermöglicht zeit- und ortonabhängiges Lernen. • Die Lernenden erhalten mittels digitaler Medien einen Zugang zu zahlreichen Online-Ressourcen. • Die Distribution von Lernmaterialien und Lerninhalten wird verschnellert. • E-Learning sorgt für selbstgesteuertes Lernen und fördert lebenslanges Lernen. • E-Learning-Angebote können sowohl die Betriebskosten der Anbieter, als auch die Reise- und Aufenthaltskosten der Studierenden reduzieren.

Tabelle 2: Präsenzunterricht versus E-Learning (erweitert nach Mainke, 2002, 74 f, Wache, 2003, 3; Reppe, 2014, 20)

Aus der Tabelle 2 geht hervor, dass beide Formen verschiedene Vorteile aufweisen. Dazu kommt, dass sich digitale Medien zu einem festen Bestandteil des Präsenzunterrichts gewandelt haben und eine klare Abgrenzung dieser beiden

Lernformen nicht mehr möglich ist. Insofern lässt sich daraus konstatieren, dass E-Learning-Angebote beim formellen bzw. gesteuerten Lernprozess durch die Erlösung der Grenzen des physischen Klassenunterrichts bzw. durch die Erweiterung der Lernumgebungen zur Erhöhung des Lerneffekts sorgen können (Brash & Pfeil, 2017, 12). Um von den Vorteilen beider Lernformen optimal zu profitieren, finden deshalb immer mehr Verknüpfungen von Online- und Präsenzphasen statt und verschiedene hybride Lernszenarien kommen zum Einsatz.

3.5 Formen des hybriden Lernens

Der Begriff hybrid stammt aus dem lateinischen Wort hybrida und bedeutet kombiniert/vermischt (Brash & Pfeil, 2017, 14). Demzufolge versteht man unter hybrides Lernen die didaktisch-methodische Implementierung der digitalen Medien in die traditionelle Lehrveranstaltung. Dies kann z.B. in Form des Interneteinsatzes im Klassenraum oder/und in Form einer Weiterführung des Lernprozesses z.B. mittels einer Lernplattform erfolgen (ebd.). Die unterschiedlichen Formate des hybriden Lernens sind wie folgt zu schildern:

Präsenzkurs	Präsenzkurs	Blended-Learning-Kurs	Tutorielle Online-Kurse
<ul style="list-style-type: none"> • Kein Internet im Klassenraum • digitale Medien außerhalb des Klassenraums 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit digitalen Medien im Präsenzkurs und außerhalb • inhaltliche Verzahnung der Online-Elemente mit dem Präsenzunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte ausgelagert in Online-Phasen • Inhaltliche Verzahnung mit dem Präsenzunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • räumlich flexible Lernangebote • synchrone und asynchrone Phasen • individuell oder Gruppe
Lehrer/Lehrerin unterrichtet, gibt Feedback und begleitet.			

Tabelle 3: Hybrides Lernen in unterschiedlichen Formaten nach Brash und Pfeil, 2017, 15

Die Tabelle 3 verdeutlicht, dass die Verzahnung der Präsenz- und Online-Phasen die Form des hybriden Lernens bestimmt. Mitwirkend ist dabei der Einsatz der digitalen Medien, die Zielgruppe sowie die Vermischungsart (ebd.). Hier unterscheiden Littlejohn und Pegler (2007, zit. nach Brash und Pfeil, 2017, 91) zwischen vier Komponenten:

- **räumliche Vermischung.** Die realen und virtuellen Lernräume werden miteinander verzahnt.
- **zeitliche Vermischung.** Die Lernaktivitäten werden synchron oder asynchron bearbeitet.
- **mediale Vermischung.** Die Medien und Materialien werden verzahnt verwendet.
- **Vermischung von Arbeits- und Sozialformen.** Das hybride Lernen erfolgt als Einzel- oder Gruppenarbeit (ebd. 91).

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass hybrides Lernen von der Verzahnung verschiedener Komponenten geprägt ist, wobei unter Verzahnung das Ineinandergreifen von Präsenz- und Online-Komponenten zu verstehen ist. Wichtig ist dabei, dass die einzelnen Komponenten als sukzessive und aufeinander aufbauende Elemente konzipiert werden. D.h. die Verzahnung soll auf die Herstellung von inhaltlichen und didaktisch-methodischen Bezügen zielen. Somit können die im Präsenzunterricht behandelten Lernstoffe online weiterbearbeitet oder umgekehrt die online erledigten Aufgaben im Unterricht aufgegriffen und erweitert werden (ebd.).

3.5.1 Faktoren für den erfolgreichen Einsatz vom hybriden Lernen

Damit hybride Lernszenarien zweckmäßig und effizient eingesetzt werden können, sind nach Brash und Pfeil (2017, 92) folgende Faktoren zu berücksichtigen:

- **Lehrkraft:** Da es sich bei Online-Phasen um die Erweiterung der analogen Lernwelt handelt, ist die soziale Präsenz der Lehrkraft für die Online-Phase genau so bedeutend wie für die Präsenzphase. Die Lehrkraft muss die Phasen durch Fragen, Kommentare, Rückmeldungen, weitere Hilfestellungen usw. verzahnt und interaktiv durchführen.
- **Online- und Präsenzphasen:** Um die Lerninhalte innerhalb und außerhalb des Präsenzunterrichts verzahnt zu erarbeiten, dürfen beim hybriden Lernen die analogen und virtuellen Lehr- und Lernwelten nicht abgegrenzt werden.

Außerdem sind für die Erhöhung der Effektivität beide Phasen als gleichwertig zu betrachten.

- **Neue Formen des situierten Lernens.** Durch hybride Lernszenarien z.B. durch handygestützte Lernaktivitäten können Lernvorgänge und Lernwelten im Konzept des situierten Lernens gestaltet werden. Durch solche hybride Lernszenarien übernehmen die Lernenden das Wissen nicht einfach direkt von der Lehrkraft, sondern erhalten die Möglichkeit, sich mit dem Lernstoff selbst zu befassen.
- **Verzahnung von formellem und informellem Lernen.** Bei hybriden Lernszenarien sind der Alltag und die Lernwelt bzw. das Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenraums zu verzahnen.
- **Lernstand und Lernprogression:** Die Lehrkraft kann anhand digitaler Medien den Lernerfolg und Lernfortschritt der Lernenden auch außerhalb des Präsenzunterrichts verfolgen. Die Lernenden übernehmen dabei mehr Selbstverantwortung und erleichtern die Arbeit der Lehrkraft. Darüber hinaus können die Online-Lernphasen gezielt und zweckmäßig eingesetzt werden. So können z.B. Online-Komponente zur Vorbereitung auf den Präsenzunterricht im Konzept des Flipped Classroom (umgedrehter Unterricht) eingesetzt werden, wodurch zum einen die Lernenden ihren Lernprozess selbstständiger steuern können und zum anderen für die Inhaltsvertiefung und Übungsphase im Präsenzunterricht mehr Zeit gewonnen wird.
- **Unterrichtsplanung:** Bei der Unterrichtsplanung sind die Lernziele klar und die Arbeitsaufträge transparent zu formulieren. Weiterhin muss die Unterrichtsplanung eine sinnvolle Progression aufweisen. Da beim hybriden Lernen alle Komponenten von einander abhängen, sind alle Entscheidungen bei der Bestimmung der Lernziele, Inhalte, Methoden und Hilfsmittel gezielt zu treffen.
- **Lernförderlichkeit:** Die Verzahnung von Online- und Präsenzphasen, von verschiedenen Arbeits- und Sozialformen und von verschiedenen Medien sowie Materialien sind von den Lernenden als lernförderlich wahrzunehmen.

- **Feedback:** Eine effektive Form der Verzahnung sind Rückmeldungen, welche sowohl individuell oder für die gesamte Gruppe erfolgen können. Die Feedbacks können entweder im Präsenzunterricht stattfinden und auf wiederholte Fehler bei Online-Aufgaben eingehen oder umgekehrt können sie in Online-Phasen zur Reflexion der Probleme im Präsenzunterricht eingesetzt werden (ebd., 92 f.).

Zudem ist noch festzuhalten, dass beim hybriden Lernen die Medienkompetenz der Lehrkraft und der Lernenden eine sehr wichtige Rolle spielt. Weiterhin ist für die Verzahnung von Präsenz- und Online-Phasen auch die technische Ausstattung (einschließlich stabiler Internetverbindung) der Institution und die Endgeräte der Lehrkraft und der Lernenden von Bedeutung (ebd., 93).

3.6 Darstellung der für das HSLC wichtigen Begriffe

Um die von Anglizismen geprägte Begriffsvielfalt des E-Learnings hinsichtlich der in dieser Studie zum Einsatz kommenden Begriffe aufzubereiten, sollen in der folgenden Tabelle wichtige Begriffe und Abkürzungen im Überblick dargestellt werden.

Begriff	Erklärung
Adaptive Lernsysteme oder Intelligent Tutoring System (ITS)	Bei diesen Systemen handelt sich um intelligente Software, die den Lernfortschritt des Lernenden selbstständig verfolgen und wie ein Tutor anhand des Nutzerverhaltens gezielte Vorschläge machen können.
Augmented Reality (AR) oder erweiterte Realität	Erweiterte Realität bedeutet, dass die Wahrnehmungsfähigkeit via digitaler Medien erweitert wird.
Autorentools oder visuelle Programmierumgebung	Diese Computerprogramme erleichtern die Erstellung digitaler Lerninhalte. Der Nutzer kann mittels dieser Tools diverse Formate wie Texte, Bilder, Audio- oder Videodateien integrieren und sogar interaktive Lerninhalte entwickeln.
App	App ist die Kurzform vom englischen Begriff „ <i>application</i> “ und bedeutet Anwendungssoftware für mobile Endgeräte.
Blended Learning	Bei diesem Format des hybriden Lernens finden die Präsenz- und Online-Phasen in einer sinnvollen, aufeinander bauenden Abfolge statt und sind inhaltlich miteinander verbunden. Beide Phasen sind zeitlich definiert und klar strukturiert. Die Lehrkraft ist in beiden Phasen anwesend und begleitet die Lernenden.

Blog	Bei einem Blog handelt es sich um ein online geführtes Tagebuch oder Journal, wo die Nutzer ihre Inhalte dokumentieren und andere veröffentlichte Inhalte kommentieren können. Diese Blogs können öffentlich oder geschlossen geführt werden.
Breakout-Rooms / separate Sitzungen	Die Videokonferenzsoftware Zoom Cloud Meetings ermöglicht, während einer Sitzung weitere separate Sitzungen zu eröffnen. Die Lernenden können dabei automatisch oder manuell verteilt werden. Der Meeting-Host bzw. die Lehrkraft kann dann zwischen diesen Sitzungen wechseln. Diese Funktion ermöglicht der Lehrkraft den Einsatz von verschiedenen Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit. Da die Lernenden dabei die Funktionen Video-, Audio- und Bildschirmfreigabe benutzen können, wird somit ein interaktives und kollaboratives Lernen erzielt.
Bring Your Own Device (BYOD)	Dieser Ansatz setzt voraus, dass die Lernenden sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts von ihren eigenen internetfähigen Endgeräten profitieren. Ein Vorteil dieses Ansatzes ist, dass die Lernenden mit ihren eigenen Geräten vertraut sind und daher mit den eingesetzten Softwares weniger Schwierigkeiten erleben. Der Einsatz von Handys im Unterricht ist z.B. unter diesen Ansatz einzustufen.
Cloud	Cloud bedeutet im Englischen Wolke und bezeichnet einen Online-Speicher. D.h. die Speicherung der Dateien erfolgt nicht auf einem lokalen Computer, sondern auf einem Speicherplatz im Netz. Während von öffentlichen Clouds alle Internetnutzer profitieren, stehen geschlossene Clouds (Community Clouds) nur für bestimmte Nutzer zur Verfügung.
Computer Based Trainings (CBT)	CBT ist die Bezeichnung für eine Computeranwendung bzw. ein Lernprogramm, welches ausschließlich offline funktioniert.
Digitales Portfolio oder E-Portfolio	Die Produkte der Lernenden werden in einem netzbasierten Ordner gesammelt, verarbeitet, kommentiert, bewertet oder reflektiert.
Drill & Practice Programme	Diese Programme dienen ausschließlich zur Wiederholung des gelernten Wissens. Als Beispiele dafür sind Vokabeltrainer wie Quizlet und spielbasierte Plattformen wie Kahoot! aufzuzählen.
Flipped Classroom	Bestimmte Lerninhalte werden außerhalb des Unterrichts erarbeitet, wodurch für die Präsenzphase mehr Zeit für Anwendungen und Übungen gewonnen wird.
Game Based Learning oder spielbasiertes Lernen	Digitale Lernspiele zielen auf einen spielerischen Erwerb. Meistens werden sie oft als eine Form des informellen Lernens betrachtet, doch können sie auch zweckmäßig im Rahmen des formellen Lernens eingesetzt werden. Spielerisches Lernen wirkt motivierend und wird als weniger anstrengend empfunden.

Hybrides Lernen	Beim hybriden Lernen handelt es sich um die didaktisch-methodische Integration der digitalen Medien. Die Hybridität entsteht, wenn internetbasierte Materialien im Unterricht eingesetzt werden oder wenn das Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenraums mittels digitaler Medien verzahnt werden.
Interaktives Whiteboard (IWB), interaktive Weißwandtafel oder Smartboard	Durch die Verbindung von Computer, Projektor und Internet entsteht eine digitale Weißwandtafel, wodurch die Tafel zu einem Computerbildschirm verwandelt wird.
Learning Management Systeme (LMS)	LMS sind internetgestützte Softwares zum Erstellen, Verwalten und Vermitteln von Lerninhalten mit diversen Tools für die Lehrkraft und den Lernenden, wobei viele auch eine plattformeigene Chatfunktion aufweisen.
Lernplattform	Die Lernplattform ist eine Softwareanwendung bzw. ein zugangsgeschützter, virtueller Raum, wo die Lerninhalte für die Lernenden zur Verfügung stehen.
Lernvideo oder Erklärvideo	Ein Lernvideo wird für den Unterricht speziell produziert und kann als asynchrones Lernmaterial eingesetzt werden.
Medienkompetenz	Die Medienkompetenz umfasst das Wissen über Medien, die Fähigkeit zur Medienkritik, zur Mediengestaltung und zur Mediennutzung.
Mobiles Lernen (M-Learning)	Mobiles Lernen bezeichnet das orts- und zeitunabhängige Lernen mittels eines mobilen Endgeräts.
Massive Open Online Course (MOOC)	Downes und Siemens stellten 2008 im Konzept des Konnektivismus kostenlose Online-Kurse zur Verfügung, die als MOOC bezeichnet werden.
Online Kurs	Ein Online-Kurs besteht aus synchronen und asynchronen Phasen, wobei der Unterricht online von einer betreuenden Lehrkraft geführt wird.
Open Educational Resources	Das sind öffentlich zugängliche Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen, die zur freien Verwendung und Veränderung zur Verfügung stehen.
Open Source Software (OSS)	Diese Softwares mit geöffnetem Quellcode sind legale, kostenfreie Computerprogramme wie z.B. Moodle.
Simulationen oder Computersimulationen	In diesen Computersoftwares können Lernende in einer virtuellen Umgebung handeln und virtuelle Experimente durchführen.
Soziale Medien	Soziale Medien sind Software-Anwendungen im Internet, die es ermöglichen, mit anderen Personen zu kommunizieren und Informationen zu veröffentlichen und zu kommentieren.
Soziale Präsenz	Darunter wird die analoge oder virtuelle Präsenz der Lehrkraft und Lernenden verstanden.
Virtuelles Klassenzimmer oder virtueller Lernraum oder virtuelle Präsenzsitzung oder digitale Lernwelt oder Webinar	Ein virtuelles Klassenzimmer ist eine Internet-Anwendung bzw. ein Videokonferenzsystem, wodurch synchrone Phasen stattfinden. In diesen digital-erweiterten Systemen kann die Lehrkraft unter anderem die Teilnahme der Lehrenden verwalten, den Bildschirm oder eine Datei teilen, die Mikrofone der Lernenden stummschalten und aktivieren, mehrere separate Sitzungen (z.B. Breakout-Room-Funktion von Zoom) erstellen und zwischen diesen Sitzungen

	wechseln, Rollen mit spezifischen Rechten übergeben und den Unterricht aufzeichnen.
Voiceover	Das sind Audiokommentare z.B. zur Beschreibung eines Bildmaterials oder zur Erklärung oder Umschreibung eines Inhaltes.
Web Based Trainings (WBT)	WBT bezeichnet ein internetgestütztes Lernprogramm, wodurch Lernmaterialien oder -dateien interaktiv und online bearbeitet werden können.
Web 2.0	Web 2.0 ist die erweiterte Form des Internets, wodurch interaktive und kollaborative Nutzung von verschiedenen digitalen Angeboten ermöglicht wird.

Tabelle 4: Glossar zum E-Learning-Angeboten

KAPITEL IV

4. SPRACHLERNCOACHING FÜR DAF

Bei der Darlegung der wichtigsten Lerntheorien und -konzepte in Kapitel II wurden auch die Lernerautonomie einschließlich der Definition und Merkmale sowie der diesbezügliche Rollenwandel der Lehrkraft und der Lernenden diskutiert. In diesem Kapitel soll nun zunächst der historische Hintergrund der Beratung im Konzept des Fremdsprachenunterrichts dargestellt werden, um die Abgrenzung des Coachings zu den anderen Beratungsformen zu erläutern. Nach der Diskussion der Definition und Eingrenzung des Begriffs „Sprachlerncoaching“, folgt die Darstellung des „systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings“, welches mit den zahlenmäßig überlegenen Beratungsformen im Konzept des nicht-direktiven Ansatzes nach Rogers (1992) zusammen bei der Designphase des HSLC als Erkenntnisse aus der Vorstudie die Grundlagen der ersten Gestaltungsprinzipien bilden soll. In einem weiteren Schritt folgt dann die Definition des Begriffs „Coachs“ einschließlich seiner Vorgehensweise. Um bei dieser Vielfalt von Begriffen, die Wahl des Namens dieser Studie (hybrides Sprachlerncoaching) zu begründen, schließt die Erläuterung der Präferenzen bei der Begriffswahl das vierte Kapitel ab.

4.1 Einführung zur Beratung im Konzept der Fremdsprachenvermittlung

In der globalisierten und mobilisierten Welt versuchen sich die Individuen Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie auch Fremdsprachenkenntnisse gezielt und so schnell wie möglich anzueignen. Unterstützt werden sie dabei von den Entwicklungen der Digitalisierung, wodurch das Lernen die Grenzen der traditionellen Lehrveranstaltung überschreitet und ein zeit- und ortonabhängiges Lernen ermöglicht wird. Doch müssen die Individuen bei dieser Form des Lernens mehr Verantwortung übernehmen, wofür sie aber die Fähigkeit zur Selbstregulierung des eigenen Lernprozesses entwickeln müssen und dafür auf Unterstützung angewiesen sind (Vogler, 2007, 67). Das ist einer der wichtigsten Gründe, warum heutzutage immer mehr Menschen auch beim Lernen gecoacht, beraten, begleitet, trainiert oder betreut werden (Kleppin und Spänkuch, 2014, 33). Begünstigt wurde dieser Trend unter anderem auch von den Einflüssen der

Psycholinguistik und den lernerorientierten Ausrichtungen, welche den Forschungsblick auf unterrichtsunabhängige, psychologische und affektive Faktoren wie Motivation, Lernstile, Fähigkeiten und Bedürfnisse richteten (Vogler, 2007, 72) und den Begriff Selbstlernkompetenz bzw. Lernerautonomie immer mehr in den Vordergrund stellten (Chromcak, 2008, 3). Wie schon in Kapitel 2 dargelegt wurde, ist die Lernerautonomie je nach Verwendungskontext differenziert und als eine aus verschiedenen Komponenten zusammengesetzte Kompetenz zu betrachten (Saunders, 2015, 13), welche auf eine theoriegestützte Lernberatung angewiesen ist (Vogler, 2011, 11). Was dabei unter Lernberatung zu verstehen ist, ist wiederum auch keine einfach zu beantwortende Frage. So lautet z.B. eine schon ältere Definition für den Begriff Lernberatung folgendermaßen:

„Lernberatung ist die Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Umsetzung eines Lernprojekts. Sie zielt darauf ab, Lernen zu ermöglichen, den Lernprozess zu optimieren und die Umsetzung des Gelernten zu unterstützen. Lernberatung zielt nicht in erster Linie auf die Vermittlung fachlicher Kenntnisse, sondern hilft den Ratsuchenden, diese zu erwerben“ (Europäischer Leitfaden, 2006 zit. nach Langer, 2017, 6).

Eine weitere allgemeine Definition für diesen vielseitigen Begriff formulieren Klein und Reutter (2011), wobei sie sich auf die Verantwortungsteilung fokussieren:

„Lernberatung basiert auf einem Verständnis von selbstorganisiertem Lernen als Verantwortungsteilung im Lern-/Lernberatungsprozess zwischen allen, an diesem sozialen Prozess Beteiligten: Lernende, Lernberater/innen, Einrichtungsverantwortliche“ (Klein und Reutter, 2011, 14).

Diese beiden Definitionen reichen aus, um festzuhalten, dass Lernberatung als Support zur Lernerautonomie bezeichnet werden kann.

Betrachtet man die Entwicklungen im Bereich des Fremdsprachenlernens, so ist festzuhalten, dass sich die Lernberatung bzw. Sprachlernberatung insbesondere im Bereich der Erwachsenenbildung etablierte (Vogler 2011, 11). So wurde in

Deutschland die erste Fachtagung zum Thema Sprachlernberatung im Juni 2005 an der Ruhr-Universität Bochum organisiert (ebd., 12). Daraufhin folgten verschiedene Beiträge zu den verschiedensten Formen der Lernberatung wie z.B. Sprachlernberatung für DaF (Peuschel 2003, Kleppin und Mehlhorn, 2005; Claußen, 2005, Vogler und Hoffmann, 2011), Tandemberatung (Brammerts et al. 2001), Ausspracheberatung (Mehlhorn & Kleppin, 2006), Sprachlernberatung auf Distanz (Kleppin, 2006), Schreiblernberatung (Grieshammer et al., 2009), Sprachlernberatung in Integrationskursen (Bernt, 2011), systemisch-konstruktivistisches Sprachlerncoaching (Spänkuch, 2014), Online Sprachlernberatung (Saunders, 2015), Sprachlerncoaching für DaZ (Feldmeier und Markov, 2016) sowie auch allgemeine Veröffentlichungen wie Stand des Fachdiskurses (Chromcak, 2008) und Sammelbänder wie Sprachlernberatung-Sprachlerncoaching (Bernd und Deutschmann, 2014) und Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen (Böcker et al., 2015). Betrachtet man diese wissenschaftlichen Beiträge genauer, kann konstatiert werden, dass sich alle verschiedenen Formen die Unterstützung und Förderung der Sprachlernkompetenz zum Ziel setzen. Gleichzeitig ist jedoch auch festzuhalten, dass durch diese Vielfalt an Formen verschiedene Begriffe wie Sprachlernberatung, Sprachlerncoaching, Sprachlern-Tutoring, Sprachlern-Mentoring, Sprachlern-Supervision und Sprachlerntraining hervortreten, die oft synonym oder als eine neue Form betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund ist an dieser Stelle anzumerken, dass in der gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Community der gebräuchlichste Begriff „Sprachlernberatung“ ist (Kleppin und Spänkuch, 2014, 35; Böcker und Saunders, 2015, 21) und dass der Begriff „Sprachlerncoaching“ aufgrund begrifflicher Weiterformulierungen in verschiedenen Branchen auch im Bereich des Fremdsprachenlernens mit zunehmender Popularität hervortritt (vgl. Kleppin und Spänkuch, 2014, 34).

4.2 Definition und Eingrenzung des Begriffs Sprachlerncoaching

Der Begriff „Coach“ leitet sich aus dem Englischen ab und bedeutet „Kutsche“ und der Tätigkeit des Kutschers (Lenker und Betreuer der Pferde) entsprechend „Trainer“

(Höhfeld, 2009, 3). Aus dem „Coach“ entsteht die Nominalisierung für die durchgeführte Veranstaltung und lautet „Coaching“. Auf Anwendungen von „Coachings trifft man primär im Sport, wo der Coach den Spitzensportler für einen bestimmten Zeitraum persönlich-psychologisch und leistungsorientiert betreut (ebd.). In den 80er Jahren taucht das „Coaching“ im Management der Arbeitswelt wie z.B. als Personalberater und Unternehmensberater auf und heutzutage tritt es im Alltag der medialen und psychologisierten Welt als Koch-Coach, Fitness-Coach, Eltern-Coach, Lifestyle-Coach und Dance-Coach hervor (Spänkuch, 2014, 53). Die Professionalisierung von „Coaching“ beginnt ab den 2000er Jahren mit Eröffnung der Fachverbände wie der Deutsche Bundesverband Coaching e.V. und der Deutsche Verband für Coaching und Training e.V., welche sich insbesondere auf Methodik und Konzeption, Standardisierung, Qualitätssicherung und Zertifizierungen fokussieren (ebd.). Insofern definiert der Deutsche Bundesverband Coaching e.V. den Begriff „Coaching“ folgendermaßen:

„Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs- / Steuerungsfunktionen und von Experten in Unternehmen / Organisationen. Zielsetzung von Coaching ist die Weiterentwicklung von individuellen oder kollektiven Lern- und Leistungsprozessen bzgl. primär beruflicher Anliegen. Als ergebnis- und lösungsorientierte Beratungsform dient Coaching der Steigerung und dem Erhalt der Leistungsfähigkeit. Als ein auf individuelle Bedürfnisse abgestimmter Beratungsprozess unterstützt ein Coaching die Verbesserung der beruflichen Situation und das Gestalten von Rollen unter anspruchsvollen Bedingungen. Durch die Optimierung der menschlichen Potenziale soll die wertschöpfende und zukunftsgerichtete Entwicklung des Unternehmens / der Organisation gefördert werden.

Inhaltlich ist Coaching eine Kombination aus individueller Unterstützung zur Bewältigung verschiedener Anliegen und persönlicher Beratung. In einer solchen Beratung wird der Klient angeregt, eigene Lösungen zu entwickeln. Der Coach ermöglicht das Erkennen von Problemursachen und dient daher zur Identifikation und Lösung der zum Problem führenden Prozesse. Der Klient lernt so im Idealfall, seine Probleme eigenständig zu lösen, sein Verhalten / seine Einstellungen weiterzuentwickeln und effektive Ergebnisse zu erreichen.

Ein grundsätzliches Merkmal des professionellen Coachings ist die Förderung der Selbstreflexion und -wahrnehmung und die selbstgesteuerte Erweiterung bzw. Verbesserung der Möglichkeiten des Klienten bzgl. Wahrnehmung, Erleben und Verhalten“ (Deutscher Bundesband Coaching e.V., <https://www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/definition-coaching>, 20.10.2020).

Dieser Definition zufolge ist Coaching als eine personenzentrierte, prozess- und lösungsorientierte, leistungsfördernde Beratungsform zu definieren, wobei der Coach den Klienten anregt, eigene Lösungen zu entwickeln. Das Ziel ist dabei die Förderung der Selbstlernkompetenz.

Recherchiert man den Fachdiskurs von „Coaching“, tritt die oft zitierte Definition von Rauen hervor. Rauen (2008) hebt bei seinem Definitionsversuch die Eigenschaften „Interaktion und Personenzentrierung“, „Prozessberatung“, „Lösungs- und Zielorientierung“, „gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen der Beziehung zwischen dem Coach und Klienten“, „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Transparente Methoden und Interventionen“, „Transparentes Konzept“ und „zeitliche Begrenzung“ hervor und definiert auf seiner diesbezüglichen Webseite „Coaching“ wie folgt:

„ ... Coaching ist individuelle Beratung auf der Prozessebene, d.h. der Coach liefert keine direkten Lösungsvorschläge, sondern begleitet den Gecoachten und regt dabei an, eigene Lösungen zu entwickeln ... Coaching findet auf der Basis einer tragfähigen und durch gegenseitige Akzeptanz und Vertrauen gekennzeichneten, freiwillig gewünschten Beratungsbeziehung statt, d.h. der Gecoachte geht das Coaching freiwillig ein und der Coach sichert ihm Diskretion zu ... Coaching zielt immer auf eine (auch präventive) Förderung von Selbstreflexion und -wahrnehmung, Bewusstsein und Verantwortung, um so Hilfe zur Selbsthilfe zu geben ... Coaching arbeitet mit transparenten Interventionen und erlaubt keine manipulativen Methoden, da ein derartiges Vorgehen der Förderung von Bewusstsein prinzipiell entgegenstehen würde Coaching setzt ein ausgearbeitetes Coaching-Konzept voraus, welches das Vorgehen des Coachs erklärt und den Rahmen dafür festlegt, welche Methoden, Techniken und Interventionen der Coach verwendet, wie angestrebte Prozesse ablaufen können und welche Wirkzusammenhänge zu berücksichtigen sind. Zudem sollte das Konzept so transparent

sein, dass Manipulationen ausgeschlossen werden können ... Coaching findet in mehreren Sitzungen statt und ist zeitlich begrenzt“ (Rauen, <https://www.coaching-report.de/definition-coaching.html#>, 20.10.2020).

Des Weiteren pointiert Rauen (ebd.), dass für ein erfolgreiches Coaching vor dem Coachingsprozess die „Spielregeln“ via eines „psychologischen Vertrags“ festzulegen sind:

“Ein Coaching kann nur unter klaren Spielregeln funktionieren, die vom Klienten verstanden und als sinnvoll akzeptiert werden. Dieser „psychologische Vertrag“ klärt die ideologische Orientierung (Coach und Klient sollten bezüglich ihrer ideologischen Ausrichtung „zusammenpassen“), die Kritikfähigkeit des Klienten, die Bereitschaft zum kritischen Hinterfragen der eigenen Werte, das Ausmaß des Problembewusstseins, die Erwartungen, Vorannahmen, Befürchtungen, die Gesamtdauer und mögliche Ziele, Vorgehensweisen und verwendete Methoden, das Ausmaß der gewünschten Veränderung, Grenzen und „Tabuzonen“ uvm.“ (ebd.)

Greif (2008) stellt für die Definition des Begriffs „Coaching“ die Abgrenzung zu den anderen Beratungsformen in den Fokus:

„Coaching ist eine intensive und systematische Förderung ergebnisorientierter Problem- und Selbstreflexion sowie Beratung von Personen oder Gruppen zur Verbesserung der Erreichung selbstkongruenter Ziele oder zur bewussten Selbstveränderung und Selbstentwicklung (S. 59).

Betrachtet man die Definition von Greif (2008) ist zu konstatieren, dass Selbstreflexion, Selbstveränderung und Selbstentwicklung als wichtigste Differenzierungsmerkmale hervortreten.

Kleppin und Spänkuch (2014) versuchen in ihrem wissenschaftlichen Beitrag, die verschiedenen Formen im Rahmen der Beratungsformen im fremdsprachlichen Bereich bezüglich der Funktion, der Prinzipien und Phasen der Vorgehensweise, der eingesetzten Interventionen und Techniken, der Arbeits- und Organisationsformen

sowie der Kompetenzen der unterstützenden Person abzugrenzen. Insofern definieren sie

- Sprachlerncoaching als strikt-nicht direktive, prozess- und ressourcenorientierte Lernbegleitung anhand verschiedener Interventionen und Vorgehensweisen des Coachs, wobei die Funktion dieser Form auf ein lösungsorientiertes Lernen zielt und Coachs als Experten des Fremdsprachenlernens und Lernende als Experten der eigenen Person bezeichnet werden.
- Sprachlernberatung als tendenziell direktive Expertenberatung, die anhand direkter Empfehlungen auf die Entwicklung der Sprachlernkompetenz zielt.
- Sprachlern-Tutoring als nicht professionelle Form der Sprachlernberatung, weil sie von Peers bzw. Studierenden höheren Semesters durchgeführt werden.
- Sprachlerntraining als Training einer bestimmten Sprachfertigkeit wie z.B. Leseverstehen eines Fachtextes oder mündliche Interaktion in bestimmten Situationen, wobei diese von Form von einem professionellen Trainer individuell oder in Gruppen durchgeführt werden kann (ebd., 36 ff.).

Des Weiteren erstellen Kleppin und Spänkuch (ebd, 41 ff.) angesichts der oben genannten konstituierenden Merkmale ein Kriterienraster, welches für Überschaubarkeit der Unterschiede der einzelnen Formen sorgen soll.

Folgend soll der Auszug aus dem Kriterienraster von Kleppin und Spänkuch bezüglich des Sprachlerncoachings tabellarisch dargestellt werden, um die einzelnen Eigenschaften des Sprachlerncoachings zu verdeutlichen:

Merkmal	Beschreibung
Funktion	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsfähigkeit auf der Basis der Erweiterung von Wahrnehmung und Selbstreflexion (Konkretisierung der Lernthematik / Ziel / Handlungsalternativen) fördern • nachhaltige Selbstlernkompetenz anstreben

Prinzipien der Vorgehensweise	<ul style="list-style-type: none"> • nicht direktiv: Lösungen entwickelt der Coachee • strukturierte Hilfe zum Nachdenken über ein Lernprojekt durch deduktive Hypothesenbildung und Reflexionsangebote (ausschließlich) auf der Grundlage lernerseitiger Daten und Wünsche
Vorgehensweise (Phasen)	<ul style="list-style-type: none"> • fester Ablauf (Coaching-Prozessphasen) z.B. <ol style="list-style-type: none"> 1. Kontakt / Kontrakt 2. Themaklärung / Zielformulierung / IST-Zustand klären / SOLL-Zustand klären (vom Wunsch zum Ziel) 3. Ressourcenidentifikation 4. Handlungsplan erstellen (Coachee) 5. Erprobung nach Bedarf - Folgesitzung(en) 6. Controlling / Evaluation durch Coachee (Selbstlernkonzeption sichern)
Interventionen bzw. Technik-Repertoire / Unterstützende Materialien	<ul style="list-style-type: none"> • kommunikative Gesprächsführung (z. B. aktives Zuhören, Konfrontation / Spiegeln ...) • systemische Fragetechniken (zirkuläre, hypothetische, skalierende Fragen) • Unterstützung durch Visualisierungstechniken • Material für Visualisierung (z.B. Moderationskärtchen, Flipchart, Whiteboard usw.) • eventuell Portfolios • Dokumentation durch den Coach
Notwendige Kompetenzen der unterstützenden Person	<ul style="list-style-type: none"> • vorrangig fachlich-methodische Kompetenz des Coachs (z.B. Prozessphasen, systemische Interventionen, Hypothesenbildung ausgehend von Lernerdaten) • persönliche und sozio-kommunikative Kompetenzen • Feldkompetenz (im Bereich (Sprachen)lernen)
Settings / Präsenz-elektronisch	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelcoaching (1 Coach – 1 Coachee) • Lerngruppencoaching (1 Coach – Lerngruppe) • Team-Coaching (2-3 Coachs betreuen Lerngruppe) • prinzipiell Präsenz, einzelne Elemente auch elektronisch denkbar (z.B. Vorbereitung auf ein Coaching mit einem Fragebogen, Betreuung über Telefon / Skype / Mail)

Tabelle 5: Auszug aus dem Kriterienraster von Kleppin und Spänkuch (2014, 41 ff.)

4.2.1 Systemisch-konstruktivistisches Sprachlerncoaching

Mit dem Ziel, das Dilemma der Erklärungsversuche zu überwinden, beschreibt Spänkuch (2014, 56) den Ansatz des „systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings“, welches sich konsequenter als herkömmliche Beratungsprozesse mit den Werten in der Wahrnehmungswelt und mit der konkreten Vorgehensweise im Beratungsprozess beschäftigt. Sie definiert das systemisch-konstruktivistische Sprachlerncoaching als eine prozess-, lösungs- und ressourcenorientierte Lernbegleitung, deren Prozessführung unter der Verantwortung des Coachs steht (ebd.). Der Coach teilt den systemisch-konstruktivistischen Coachingprozess in aufeinander aufbauende Phasen und handelt strikt dissoziiert, hypothesengeleitet, deduktiv und lernerzentriert, um die Verantwortung über die Lösung den Lernenden zu übergeben (ebd.).

4.2.1.1 Grundlagen des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings

Das systemisch-konstruktivistische Sprachlerncoaching stützt sich auf die Grundlagen des Konstruktivismus und der Systematisierung. Spänkuch (2014, 56) skizziert diese theoretischen Grundlagen wie folgt:

- **Beobachtungsrelative Wahrheiten.** Die Menschen entdecken zwar die Außenwelt durch ihre Sinnesorgane, aber das Erzeugen der Wahrheit erfolgt durch das Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen in der Wahrnehmungswelt, welches auch vieles enthalten kann, was nicht der Außenwelt entsprechen kann. So wissen wir z.B., dass Objekte in der Außenwelt nicht farbig und entfernte Objekte nicht klein sind. Doch ordnet das Wahrnehmungsvermögen diese Signale unbewusst und perspektivisch auf und bei diesem Ordnungsprozess der Wahrnehmungswelt wirken hochkomplexe Konstrukte wie *Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Ich-Identität, Vorstellungen, Denken und Sprache* mit, die in der Außenwelt überhaupt nicht existieren (vgl. Roth, 1995, S. 232). Auch das Lernen erfolgt beobachtungsabhängig, wobei

beim Coaching im Fokus das Beobachten, wie andere beobachten steht (vgl. Spänkuch, 2014, 57).

- **Das System „Lerner“ entscheidet, ob die Lösung oder das Ziel logisch ist.** Das Ziel des Coachings ist nicht die Verhaltensteuerung, sondern die Kontextsteuerung. So handelt der Coach im Konzept des systemischen Coachings nicht bestimmend und belehrend, sondern versucht Gelegenheiten zu bieten, wodurch Veränderung in der individuellen Wirklichkeitskonstruktion entstehen können (ebd.)
- **Die Beobachtungen und Deutungsangebote des Coachs müssen anschlussfähig sein.** Der Ausdruck der persönlichen Wahrnehmungswelt kann als subjektiv interpretierte Erkenntnis definiert werden. Der Erfolg des sprachlichen Transports von dieser individuellen Erfahrung zu anderen Personen hängt davon ab, ob das Gehirn diese Übertragung kognitiv-emotional anschlussfähig empfindet und damit eine emotionale Auseinandersetzung verwirklicht (ebd., 58).
- **Systemisches Denken ist Denken in Zusammenhängen.** Ein Problem gilt nicht als ein Wesensmerkmal einer Person oder eines Systems, sondern als ein Phänomen, woran sich mehrere miteinander interagierende Personen beteiligen. Wichtig ist dabei, ein kontextuelles Verständnis von Problemen auch Lernproblemen zu generieren, wobei Problemlösungen durch veränderte Perspektiven erzielt werden können (ebd.).
- **Bedeutungen sind individuell und nicht interpersonal übertragbar.** Jedes Gehirn konstruiert die sprachlichen oder nicht sprachlichen Kommunikationssignale unterschiedlich. Das Coaching unterscheidet daher nicht zwischen Verstehen und Missverstehen und stützt sich auf die Grundlage, dass jedes Individuum ein eigenes Deutungs- und Betrachtungsvermögen hat (ebd.)
- **Coaching ist Erweiterung von Möglichkeiten.** Das Coaching erkennt in jeder Situation viele Möglichkeiten, weil jede Situation unterschiedlich wahrgenommen wird. Daher konzentriert sich das systemisch-

konstruktivistische Coaching nicht auf Problemursachen, sondern auf vorhandene Kompetenzen der Lernenden.

4.2.1.2 Funktionen des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings

Das systemisch-konstruktivistische Sprachlerncoaching versucht, den Lernenden ein strukturiertes Hilfsangebot anzubieten, wobei

- auf die Erweiterung der Wahrnehmung bezüglich der Lernthematik,
- auf die Förderung der Entscheidungsfähigkeit,
- auf die Entwicklung der Handlungsalternativen,
- auf das Erreichen von einer nachhaltigen Selbstlernkonzeption

gezielt wird (Spänkuch, 2014, 59). Sie betont dabei, dass Sprachlerncoaching im systemischen Verständnis als ein Kontext zu definieren ist, wobei die Werte dieses Kontexts als Orientierungshilfe für das Verhalten in diesem Kontext fungieren (ebd.). Diese Werte fasst sie als konstruktivistische Rahmenbedingungen eines Sprachlerncoachings zusammen:

- **Freiheit:** Die Lernenden können z.B. selbst bestimmen, welches Ziel sie erreichen möchten, von welchen Ressourcen sie profitieren möchten, wie sie ihre Veränderungen vollziehen. Sie sind sich bewusst, dass sie nach ihren eigenen Wahrnehmungskriterien aus Alternativen wählen können und übernehmen dafür die Verantwortung (ebd.).
- **Freiwilligkeit:** Die Lernenden sind freiwillig bereit, das Lernthema, den Beginn und das Ende des Lernprozesses zu bestimmen. Doch ist dies lediglich theoretisch möglich und das Coaching kann schon aus situativen Gründen niemals völlig freiwillig angeboten werden. Aus diesem Grund steht die Bewusstmachung im Fokus des Coachingsprozesses und das Coaching ist im Hinblick darauf als ein Produkt dieses Bewusstmachungsprozesses zu bezeichnen (ebd.).

- **Ressourcenverfügung:** Die nötigen Ressourcen wie Motive, Werte, reflektiertes Wissen, Erfahrungen, Fähigkeiten, Kompetenzen, Fertigkeiten stehen zur Verfügung (ebd., 60).
- **Selbststeuerung:** Die Lernenden besitzen die Fähigkeit, nötige Veränderungen selbst zu erkennen und diese selbst zu verwirklichen (ebd., 60).

4.2.1.3 Der Prozess des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings

Die grundsätzliche Struktur des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings stellt Spänkuch (2014, 66) im Überblick folgendermaßen dar:

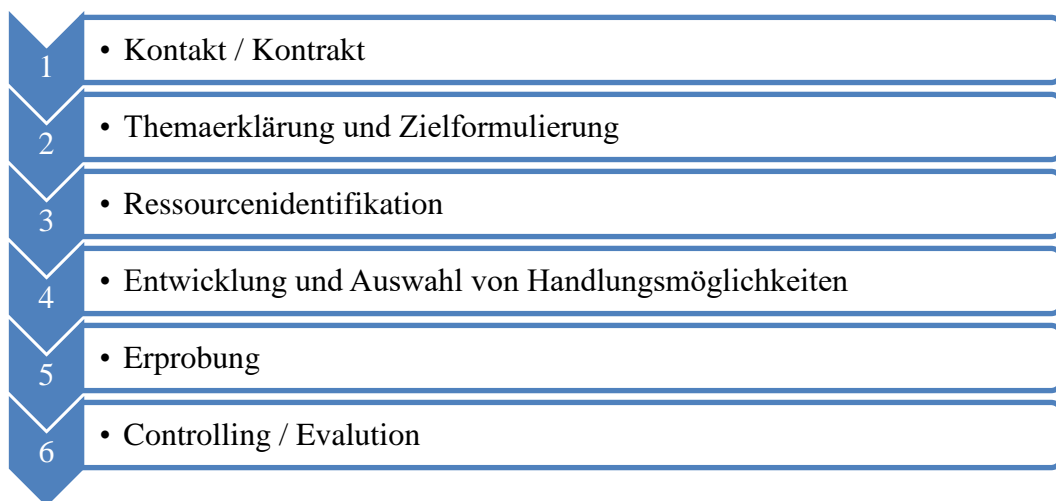


Abbildung 7: Phasen des Coachingprozess im Überblick (Spänkuch, 2014, 66)

Phase 1: Kontakt / Kontrakt (vor dem eigentlichen Lern-Coaching)

In dieser Phase wird auf die Sicherung der Entscheidungsfähigkeit gezielt, weil das systemisch-konstruktivistische Coaching „nicht unbedingt den Erwartungen der Lernenden entsprechen muss“ (ebd.). Daher muss vor dem Coaching festgelegt werden, ob die Lernenden die Zusammenarbeit mit dem Coach für möglich und sinnvoll halten. Insofern wird in dieser Phase zunächst den Lernenden die Möglichkeit angeboten, ihr Anliegen an dem Coaching zu skizzieren. Dafür stellt der Coach den Coachingablauf und die Verantwortungsbereiche beider Seiten vor. Dafür bildet der

Coach erste Hypothesen zum Veränderungsthema und schließt mit den Lernenden eine Vereinbarung (Kontrakt) ab (ebd., 67).

Phase 2: Themaklärung und Zielformulierung (Teil des konkreten Lerncoachings)

In der Phase der Themaerklärung steht nach Spänkuch (2014, 67) das Auslösen der Wahrnehmungserweiterung und in der Phase der Zielformulierung die Sicherung der Entscheidungsfähigkeit im Fokus. Bei der Themaklärung stellt der Coach das zu bearbeitende Thema visuell systemisch z.B. mit Moderationskarten auf und bieten den Lernenden die Möglichkeit, die wichtigen Elemente aus eigener Sicht zu bestimmen und zu deuten. Um den Zusammenhang zum Thema zu erstellen, stellt der Coach z.B. folgende Fragen:

„Sie sagten gerade, dass Sie ‚immer so viele Fehler machen‘ beim Sprechen. Was konkret verstehen Sie darunter?“, „In welchem Zusammenhang steht das zu ihrem Thema?“ (ebd., 68).

Der Coach bildet dafür Hypothesen die den Zusammenhang klären können, z.B. *„Möglicherweise hat das Thema etwas mit ‚Fremdsprachenverwendungsangst‘ zu tun.“* oder *„Möglicherweise hat das Thema etwas mit ‚Fehlerursachen‘ zu tun.“*. Des Weiteren unterstützt er die Lernenden mit Reflexionsangeboten zur Wahrnehmung weiterer mitwirkenden Elemente, z.B. *„Spielen Orte eine Rolle?“* oder *„Spielt Zeit eine Rolle?“* (ebd., 69)

Bei der Phase der Zielformulierung steht der SOLL-Zustand im Fokus, den die Lernenden durch eigene Veränderungen erreichen möchten. Spänkuch (ebd.) betont in Anlehnung an Janßen (2013), dass die Lernenden den SOLL-Zustand emotional attraktiv empfinden müssen und motiviert sein müssen, für dieses Ziel nötige Handlungen und Pläne zu entwickeln. Der Coach unterstützt die Lernenden dabei mit Reflexionsangeboten auf Abstraktionsebene und greift nach der Zielsetzung auf skalierende Fragen wie z.B. *„Wie viel Lust haben Sie darauf, dieses Ziel zu erreichen?“* (ebd.).

Für die Komponenten der Zielbestimmung betont Spänkuch (ebd., 70), dass „*ein Ziel möglichst positiv und als abgeschlossener Zustand in der Zukunft (Futur II) formuliert sein*“ muss und visualisiert diese Komponenten folgendermaßen:

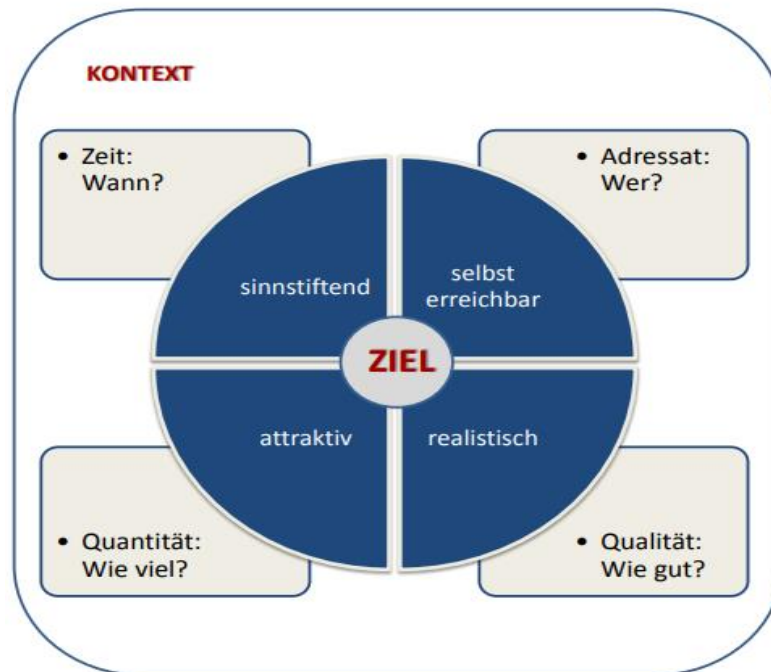


Abbildung 8: Komponente einer Zielbestimmung nach Spänkuch (2014, 70)

Für die Zielbestimmung konstatiert Spänkuch (ebd.) weiterhin, dass die Zielformulierung Motivation auslösen soll, um die Lernenden in Handlung zu setzen, wobei diese Motivation nicht nur aus dem kognitiven Verständnis der Notwendigkeit, sondern auch aus emotionaler Akzeptanz der Entscheidung entstehen soll. Darüber hinaus merkt Spänkuch (ebd., 71) an, dass der SOLL-Zustand in der eigenen Wahrnehmungswelt emotional attraktiv erscheinen kann, aber aus der Perspektive der Mitbeteiligten anders aussieht. Daher sollten vor dem Festlegen des Ziels eine Auseinandersetzung mit möglichen systemischen Folgen für den Zielkontext erfolgen, wobei der Coach mit Fragen wie z.B. „Welche Bedeutung hat das Ziel für Sie? Welche Bedeutung hat das dann für xy?“. Für die zweite Phase des Coachingprozesses fügt Spänkuch (ebd.) schließlich noch hinzu:

„Aus der bewussten Entscheidung für die Akzeptanz der Folgen entsteht in Verbindung mit der emotionalen Attraktivität des Ziels die Motivation zur Umsetzung des Ziels“ (ebd.).

Phase 3: Ressourcenidentifikation (Teil des konkreten Lerncoachings)

Spänkuch (2014, 72) formuliert das Ziel dieser Phase wiederum als das Auslösen der Wahrnehmungserweiterung und als die Sicherung der Entscheidungsfähigkeit. Sie weist weiterhin daraufhin, dass die Lernenden im Rahmen des konstruktivistischen Ansatzes nur auf jene Ressourcen zugreifen, die sie hilfreich für ihr Ziel erkennen, d.h. bei der Identifikation und Bewertung der Ressourcen setzen ihr Ziel bzw. den SOLL-Zustand in den Fokus (ebd.). Der Coach unterstützt die Lernenden bei der Identifikation der Ressourcen mittels Hypothesen, wobei sich die Lernenden bei der Entscheidung der Ressourcen ausschließlich an ihren eigenen Motiven, Werten, Gefühlen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten orientieren (ebd.), selbst entscheiden, ob sie gemäß diesen Hypothesen entscheiden (ebd.).

Phase 4: Entwicklung und Auswahl von Handlungsmöglichkeiten (Teil des konkreten Lerncoachings)

Diese Phase teilt Spänkuch (2014, 73) in drei Teilphasen auf. Im ersten Schritt geht es um die Entwicklung und Entscheidung für Handlungsalternativen. Der Coach bietet hier Reflexionsangebote wie z.B. „Wie müssten Sie Ihre Ressourcen organisieren, um Handlungsalternativen zu entwickeln bzw. Ihr Ziel zu erreichen?“ (ebd.). Wichtig ist, dass die Lernenden die Ressourcen selbst auswählen und sie zu Handlungen entwickeln, um das festgelegte Lernziel zu erzielen (ebd.). Im zweiten Schritt folgt die Festlegung der Handlungsabfolge bzw. des Handlungsplans, wobei der Coach auch in dieser Phase Reflexionsangebote wie z.B. „Wann wollen Sie diese Handlung abgeschlossen haben?“ formuliert und die Lernenden darauf die zeitliche Abfolge selbst bestimmen (ebd., 74). Im dritten Schritt steht die Analyse potenzieller Probleme bei der Realisierung des Handlungsplans und Planaktualisierung im Vordergrund (ebd.). In dieser Phase stellt der Coach Fragen wie z.B. „Gibt es mögliche Probleme bei der Umsetzung?“ und die Lernenden analysieren diese möglichen Probleme und entwickeln Lösungsstrategien (ebd.).

Phase 5: Erprobungsphase (außerhalb des Lerncoachings)

In dieser Phase handeln die Lernenden angesichts des vereinbarten Handlungsplans, wobei sie ihre Vorgehensweise selbst evaluieren, ihre Fortschritte selbst bewerten und bei Bedarf auf die „Ressource“ Coach zugreifen (Spänkuch, 2014, 75).

Phase 6: Controlling und Evaluation (nach dem eigentlichen Lerncoaching)

Spänkuch (2014, 75) formuliert als Ziel dieser Phase die Sicherung der Handlungskompetenz und der nachhaltigen Selbstlernkompetenz. Hier versuchen die Lernenden mit Hilfe des Coachs, die Kompetenzentwicklung ihrer Selbststeuerung zu reflektieren. Anhand der Reflexionsfragen des Coachs wie z.B. „Wie können Sie Ihre Erkenntnisse aus dem Coaching auch auf vergleichbare Kontexte übertragen?“ reflektieren die Lernenden den Coachingsprozess, wobei ihnen die Erkenntnisse aus dem Coaching als Ressource zur nachhaltigen Selbstlernkompetenz dienen sollen (ebd.)

4.3 Qualifikationen und Vorgehensweise des Coachs

Im deutschsprachigen Fachdiskurs tritt insbesondere das Konzept der individuellen Sprachlernberatung (Brammerts et al., 2001; Mehlhorn und Kleppin, 2006) und deren Ausläufer wie Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext (Saunders, 2015) hervor, wobei sich diese Konzepte an den nicht-direktiven, personenzentrierten und humanistischen Beratungsansatz nach Rogers (1992) anknüpfen (vgl. Saunders, 2015, 13). Um die Vorgehensweise eines nicht-direktiv handelnden Beraters zu verdeutlichen, stellen Kleppin und Mehlhorn (2005, 73) die Eigenschaften eines direktiv und eines nicht-direktiv handelnden Beraters gegenüber:

direktiver Berater	nicht-direktiver Berater
<ul style="list-style-type: none"> • stellt Fragen und beschränkt Antworten auf ja, nein oder spezifische Informationen • erklärt, diskutiert oder informiert in Bezug auf ein Problem(behandlung) • bestimmt Thema des Gesprächs • hat weit höheren Redeanteil im Beratungsgespräch • empfiehlt den Lerner Handlungen • überredet den Lerner, die vorgeschlagene Handlung auszuführen • weist auf Probleme hin • korrigiert 	<ul style="list-style-type: none"> • hört zu • demonstriert keine Autorität • erteilt keine Ratschläge • erkennt die Einstellung an, die der Lerner ausgedrückt hat • bestimmt Thema des Gesprächs, überlässt die Entwicklung aber dem Lerner • definiert die Beratungssituation im Sinne der Verantwortung des Lerners • geht auf affektive Faktoren des Lerners ein • redet oder stellt Fragen, um <ol style="list-style-type: none"> 1. dem Lerner das Reden zu erleichtern. 2. Ängste zu zerstreuen. 3. den Lerner für die genaue Darstellung seiner Gedanken zu loben. 4. die Diskussion auf ein Thema zu bringen, das übergangen oder vernachlässigt wurde. 5. implizite Voraussetzungen zu diskutieren, wenn das ratsam erscheint.

Tabelle 6: Direktiver und nicht direktiver Berater nach Kleppin und Mehlhorn (2005, 73 in Anlehnung an Rogers, 1992, 116)

Der nicht-direktive Lernberater zielt dabei auf die Förderung der arbeits- und lernspezifischen Kompetenzen und handelt lerner-, ziel- und lösungsorientiert (Brammerts et al., 2001; Claußen, 2005, Mehlhorn, 2005; Kleppin & Mehlhorn, 2005, Mehlhorn & Kleppin 2006). Laut Mehlhorn (2005, 164) soll dabei der Lernberater wie folgt vorgehen:

Was Lernberater leisten können	Was Lernberater nicht leisten können
<ul style="list-style-type: none"> • die Studierenden beim Lernen beraten, begleiten und unterstützen • Sprachlernberatung; Beratung zu „studyskills“ • zuhören und versuchen, sich in die Situation der Studierenden hineinzusetzen • Bedingungen in den Blick bringen • verschiedene Strategien erläutern und evtl. empfehlen • Vorschläge machen • vor Entscheidungen stellen • gemeinsam mit den Studierenden Wege zur Bewältigung des Studienalltags erarbeiten • besprechen / zeigen, wie man lernen kann; • evtl. angstbesetzte Situationen mit dem Studierenden in einer Simulation durchspielen • Feedback geben • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • den Studierenden das Lernen abnehmen • psychologische Beratung; Therapie; Lebensberatung • die Studierenden analysieren • Trösten • den Studierenden garantieren, welche Strategie für sie die beste ist • Lernschritte vorgeben • für die Studierenden Entscheidungen treffen • die Probleme des Studierenden lösen • Nachhilfeunterricht geben • Bewerten • ...

Tabelle 7: Aufgaben des Beraters nach Mehlhorn (2005, 164)

Im Hinblick auf diese Vorgehensweisen agiert dann der Berater angesichts eines Phasenmodells, welches aus Mikro- und Makrophasen besteht und profitiert von den Gesprächstechniken der Kommunikationspsychologie (Brammerts et al., 2001). Mehlhorn (2005, 167 f.) bezeichnet jedes Treffen des Lernberaters mit den Lernenden als eine Makrophase, die aus zyklisch verlaufenden vier Mikrophasen besteht:

1. Evaluation des bisher beschrittenen Lernwegs
2. Analyse der Lernschwierigkeiten und Lernziele
3. Darlegung der möglichen Lernwege
4. Vereinbarung der zu realisierenden Lernschritte

Der Lernberater muss bei der Durchführung dieses zyklischen Beratungsprozesses insbesondere darauf achten, das übergeordnete Ziel der Lernerautonomie im Fokus zu

halten, den Lernenden die Entscheidung nicht abzunehmen und seine Autorität zu passivieren (Kleppin, 2001, 55). Um diesen zyklischen Prozess effizient zu führen, muss er dabei folgende Gesprächstechniken der nicht-direktiven Beratung einsetzen (Mehlhorn, 2006):

- **Aktives Zuhören.** Der Lernberater muss den Lernenden einschließlich seiner Körpersprache zeigen, dass er am Gespräch interessiert teilnimmt, die Lernenden ernst nimmt und die Perspektive der Lernenden emotional verstehen kann. Eine der wichtigsten Techniken ist dabei das Spiegeln also die zusammenfassende Wiedergabe der wahrgenommenen Lerneräußerung, wobei keine eigenen oder lediglich vorsichtig erstellte Interpretationen des Lernberaters hinzugefügt werden sollten. Das Ziel ist dabei durch das Spiegeln des Gesagten einen Kontext zur Selbstreflexion zu erschaffen.
- **Fragetechniken.** Der Lernberater profitiert beim Einholen der Informationen von Frageformen wie z.B. offene Fragen, Nachfragen, Akzentuieren usw.
- **Persönliche Verhaltensweise ansprechen.** Der Lernberater thematisiert Verhaltensweisen und Einstellungen der Lernenden, die für das Lernen ein Hindernis bilden. Er setzt dabei z.B. die Technik des Attribuierens (Ursachenzuschreibung) ein und stellt die Ursachen zur Reflexion bereit, die aus der Perspektive der Lernenden zu Misserfolg führten.
- **Gesprächssteuerung.** Der Lernberater steuert das Gespräch gezielt und greift ein, wenn die Lernenden z.B. unrealistische Ziele setzen oder vom ursprünglichen Problem abschweifen (Intervenieren). Darüber hinaus initiiert er Schlussfolgerungen, die den Lernenden bei der Bestimmung der Strategien und Wege eine wegweisende Hilfe leisten.
- **Feedback geben bzw. Selbstevaluation initiieren.** Da die Beratung auf die selbständige Evaluation der Lernerfolge zielt, versucht der Lernberater zum einen durch gezielte Fragestellung die Selbstevaluation anzuregen und zum anderen in Bereichen, wo die Lernenden sich nicht selbst evaluieren können, weiterführende Feedbacks zu geben (Mehlhorn, 2006, 2 ff.).

Diese Techniken der Gesprächsführung können als allgemeine Kompetenzen des Lernberaters bezeichnet werden (vgl. z.B. Mehlhorn und Kleppin, 2006, 84 f.). Brammert et al. (2001, 56) erwähnen in Anlehnung an Rogers (1992) darüber hinaus noch drei wichtige Eigenschaften des Lernberaters:

- **Positive Wertschätzung und Akzeptanz des Lerners.** Der Lernberater erkennt den Lerner als eine entscheidungsfähige Person und akzeptiert seine selbstständigen Entscheidungen ohne eigene Wertung (ebd.).
- **Echtheit (Kongruenz, Transparenz).** Der Lernberater spielt nicht die Rolle des allwissenden Experten, sondern gewichtet die Selbstverantwortung der Lernenden höher als seine eigene Meinung. Er zielt dabei auf eine nicht-hierarchische Beratungsform (ebd.).
- **Empathie (einführendes Verständnis).** Der Lernberater versucht, die Perspektive der Lernenden hinsichtlich ihrer Lernziele, Entscheidungskriterien, Möglichkeiten und Grenzen wahrzunehmen, um den Lernenden eine diesbezügliche Reflexionsebene anzubieten (ebd.).

Für den Begriff des Lernberaters in Bezug auf die Konzepte, die an den nicht-direktiven, personenzentrierten und humanistischen Beratungsansatz nach Rogers (1992) anknüpfen, kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der nicht-direktive Sprachlernberater nicht-hierarchisch handelt und eine Interaktionssituation erschafft, wodurch die Lernenden sich akzeptiert und verstanden fühlen, der Echtheit des Beraters vertrauen und ihre Selbstständigkeitskompetenz entfalten können.

Zwar gleichen sich die Eigenschaften des oben vorgeführten nicht-direktiven Sprachlernberaters nach Rogers (Brammerts et al., 2001, 56 f. ; Kleppin, 2003, 79 f.; Kleppin und Mehlhorn, 2005, 84 f.; Mehlhorn et al. 2005, 186 ff.; Mehlhorn, 2006, 2 ff.) und des Coachs im Konzept des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings von Spänkuch (2014) in mancher Hinsicht, doch da ich im Rahmen des HSLC den Begriff Coach und auch seine Vorgehensweise und Ziele infolge verschiedener Verzahnungen erweitern möchte, soll nun folgend auch die

Handlungsweise des Coachs im Konzept des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings von Spänkuch (2014) aufbereitet werden.

Die Vorgehensweise des Coachs im Konzept des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings von Spänkuch (2014) wird von dem Begriffspaar „Assoziation – Dissoziation“ geprägt. Unter einem dissoziierten Coach ist ein Coach zu verstehen, der seine eigenen Werte, Gefühle, Motive, Erfahrungen usw. ausreichend reflektiert hat und die Fähigkeit besitzt, seine individuellen Deutungsmuster zu steuern und aus dem Coachingsprozess herauszuhalten. Ein assoziierter Coach dagegen befindet sich beim Coaching mit den eigenen Werten, Gefühlen, Motiven, Erfahrungen usw. in Kontakt (Spänkuch, 2014, 61). Spänkuch (ebd.) fasst die Eigenschaften eines assoziierten Coachs wie folgt zusammen:

- Der assoziierte Coach tröstet, kritisiert und gibt vor.
- Der assoziierte Coach ärgert sich, wenn die Lernenden keine Notizen machen.
- Der assoziierte Coach erwartet, dass die Lernenden fleißiger arbeiten müssen.
- Der assoziierte Coach ist traurig, wenn ein Lernender sein Projekt nicht vollendet oder eine Prüfung zum wiederholten Mal nicht bestehen kann.
- Der assoziierte Coach betrachtet es für wichtig, dass die Lernenden ihn mögen.
- Der assoziierte Coach setzt bei der Hypothesengewinnung seine eigenen Erfahrungen, Vorlieben und Überzeugungen ein.
- Der assoziierte Coach nimmt seine Prozessverantwortung nicht völlig wahr.

Des Weiteren gibt es nach Spänkuch (ebd., 62 ff.) fünf zentrale Handlungen, die die Vorgehensweise des Coachs bestimmen:

- **„Aktiv zuhören: Nachfragen, Bedeutungen und Zusammenhänge klären“.**
Der Coach profitiert beim Coachingsvorgehen von den Techniken des Nachfragens, Paraphrasierens, Verbalisierens und der Zusammenfassung. Da die Lernenden die Zusammenhänge auf der Basis ihrer persönlichen Deutungsmuster individuell konstruieren, sind „die Bedeutung, die

Zusammenhänge und die Bedeutsamkeit der Wörter, Begriffe und Aussagen des Lerners für das Thema präzise zu erfragen.“ (ebd., 62). Ein Beispiel dafür ist z.B.:

„Darf ich die zentralen Punkte aus meiner Sicht nochmals zusammenfassen? Haben Sie...? Gilt, dass...? Glauben Sie...? Stimmt das so?“ (ebd.).

- **„Hypothesen bilden auf Abstraktionsebene“.** Die Hypothesenbildung ist die Sicherung eines dissoziierten Coachs. Die Hypothese entsteht entweder direkt als Produkt der Deutungs- und Bewertungsmuster einer Person oder als Produkt einer Abstraktionsebene aus faktischem Wissen über Theorien, Modellen usw., wobei bei dieser Form die Hypothese von persönlichen Deutungs- und Bewertungsmustern entkoppelt wird (Meier und Janßen, 2011, 100 zit. nach Spänkuch, 2014 ,62). Der Coach entwickelt auf der Basis seiner Feldkompetenz („Wissen über Modelle, Hypothesen, Theorien aus der Forschung z.B. zu Lernprozessen, zu Spracherwerbsprozessen, zu subjektiven Theorien, zu individuellen Lernervariablen, zu Fehlerursachen, auf Theorien und Konstrukte aus der Motivationspsychologie“) verschiedene Annahmen wie z.B.:

„Möglicherweise hat das Thema mit Lernstrategien zu tun“ (ebd., 63).

- **Reflexionsangebote auf Abstraktionsebene und auf Handlungsebene formulieren.** Der Coach bietet den Lernenden verschiedene Reflexionsangebote an, deren Abstraktionsgrad zunehmend abnehmen und in die Handlungsebene münden (ebd., 63 f.). Spänkuch (ebd.) formuliert für diesen Prozess unter anderem die Beispiele:

„Ein Tandem-Partner – das habe ich gerade so richtig verstanden – wäre eine Hilfe für Sie Ihre Sprechangst zu überwinden. Inwiefern?“ (ebd., 63).

„Sie wollen mit einem Tandem-Partner vor allem Redemittel üben, die es Ihnen erlauben, Ihre Redebeiträge einzuleiten. Was werden Sie tun, wenn der Tandem-Partner Ihnen aber dabei nicht helfen kann? Gäbe es aus Ihrer Sicht Alternativen?“ (ebd., 64).

- **Mit Fragen systemisch intervenieren.** Systemische Fragen zielen nicht immer auf direkte Antworten, sondern auf die Eröffnung eines neuen Blickwinkels. Insofern versucht der Coach mittels systemischer Fragen verschiedene Denkprozesse zu initiieren, um die Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern und die Verantwortung bei der Antwortbildung den Lernenden zu übergeben (ebd., 64.). Spänkuch (ebd.) beschränkt sich in ihrem Beitrag auf zirkuläre, hypothetische und skalierende Fragen. Während zirkuläre Fragen sich auf die Verknüpfung der Verhaltensweisen der Beteiligten konzentrieren, dienen hypothetische Fragen zur Bildung einer „Als-ob-Realität“, wodurch die Aufmerksamkeit in die gewünschte Richtung gelenkt wird (ebd., 65). Die skalierenden Fragen ermöglichen das Nachdenken über Wahrnehmungsunterschiede und Veränderungen (ebd.). Folgend soll aus dem Beitrag von Spänkuch (ebd., 64 f.) für jede Frageform ein Beispiel vorgelegt werden:

„Was würden die anderen Kursteilnehmer über die Beziehung zwischen Ihnen und Ihrer Dozentin sagen?“ (zirkuläre Frage)

„Einmal angenommen, Ihre Dozentin würde das Kriterium „Korrektheit“ nicht mehr verfolgen – wie sähe Ihr Verhalten im Kurs aus“ (hypothetische Frage)

„Was müssten Sie machen, um von 5 auf 7 zu kommen?“ (skalierende Frage)

- **Durch die Phasen des Coaching-Prozesses führen.** Der Coach ist verantwortlich für die Durchführung des klar strukturierten Coachingprozesses (ebd., 66).

4.4 Coachinginstrumente

Die Coachingsinstrumente sind als Werkzeug des Coachs zu bezeichnen. Chromcak (2008) betont dazu in seiner Arbeit „Sprachlernberatung – Stand des Fachdiskurses“, dass er diese Instrumente als spezielle Kompetenz des Sprachlernberaters betrachtet und dass einige auch als Werkzeuge des Fremdsprachenlehrers eingestuft werden können (ebd., 49). Im Fachdiskurs treten insbesondere folgende Instrumente hervor:

- **Fragebogen zur Sprachlernerbiografie.** Dieses Instrument kommt in fast allen Lernberatungsformen in der Regel beim ersten Treffen zum Einsatz und dient zur Erfassung der Sprachlernerfahrungen, des gegenwärtigen Wissens und Könnens sowie der Kenntnisse über Lernmedien und -strategien (Mehlhorn und Kleppin, 2006, 3). Darüber dient es auch zur Erhebung der Lernziele hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten, der angewandten Lernstrategien, eventueller Lernschwierigkeiten sowie sprachlicher Anforderungen (Chromcak, 2008, 49).
- **Dokumente zur Selbsteinschätzung des Sprachstandes.** Die Einschätzung des Sprachstandes kann am Anfang oder auch während oder nach der Beratung eingesetzt werden. Die Globalskala des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) kann zur groben Einschätzung und die entsprechenden Checklisten können zur genaueren Einschätzung verwendet werden, wobei auch verschiedene Sprachtests zu diesem Zweck eingesetzt werden können (ebd.)
- **Lernvertrag (Zielvereinbarung; learning agreement).** Der Lernvertrag zielt auf die Sicherung der Verbindlichkeit und auf die transparente Darlegung der festgelegten Pflichten (ebd., 50). Während der Lernberater mittels des Vertrags die Beratung professioneller und transparenter gestalten kann, erhalten die Lernenden die Möglichkeit, zeit- und zielorientierter zu arbeiten und ein möglicher Eindruck der Ineffizienz von Sprachberatung wird verhindert (Mehlhorn und Kleppin, 2006, 5).
- **Lernertagebuch oder Lerner-Logbuch.** Mithilfe eines Lernertagebuchs können die Lernenden ihren Lernprozess aus ihrer eigenen Wahrnehmungsperspektive reflektieren, wobei sie ihre Fortschritte,

Erfahrungen, Schwierigkeiten, aber auch Ideen und Erkenntnisse in verschiedenen Formen (Fließtext, Stichpunkte, Tabellen usw.) je nach individuellen Interessen verfassen können (ebd.).

- **Checklisten.** Die Checklisten sind als Instrumente der Selbstevaluierung der Lernenden zu betrachten, wobei diese z.B. zur Einschätzung der Sprachkompetenz (in Form von „Kann-Beschreibungen) oder zur Festlegung von Lernstrategien und -techniken eingesetzt werden können (ebd.). Es gibt aber auch Checklisten für die Selbstevaluation oder Fremdevaluation der Lernberater. Diese Checklisten fassen die Kompetenzen des Lernberaters zusammen und beinhalten verschiedene Gesprächs- und Verhaltenstechniken sowie Beratungsstrategien (Mehlhorn et al., 2005, 206).
- **Beraternotizen (auch Beratungsformular).** Die Beraternotizen zielen auf die professionellere Durchführung des Beratungsprozesses. Der Lernberater orientiert sich bei der Beratung an diesen Notizen, d.h. an den persönlichen Informationen der Lernenden und deren erkannte Lernschwierigkeiten sowie an den aufgezeichneten Lernfortschritten und getroffenen Vereinbarungen und Terminen (Mehlhorn und Kleppin, 2006, 6).
- **Sprachlernressourcen.** Die Untersuchung, Evaluierung und Aktualisierung der einzusetzenden Medien und Materialien ist eine der wichtigen Aufgaben des Lernberaters. Denn der Lernberater muss zum einen den Lernenden effektive Ressourcen anbieten und zum anderen für deren effektive Verwendung sorgen (ebd.)
- **Evaluationsbögen zu Lernmaterialien.** Solche Evaluationsbögen kommen insbesondere in Sprachlernzentren zum Einsatz und werden nach der Arbeit mit einem Lernmaterial eingesetzt, um die Bewertung der Lernenden zu erheben (ebd., 7).

Abschließend möchte ich noch anmerken, dass in der Fachliteratur mittlerweile wie zu Formen der Sprachlernberatung auch verschiedene Beiträge zu Coachingsinstrumenten vorhanden sind. Insbesondere Chromcak (2008) bietet mit seiner Arbeit einen Überblick über den Stand des Fachdiskurses und über Instrumenten

von verschiedenen Autoren. So möchte ich mich bei der Erstellung der Coachingsinstrumente im Konzept des HSLC an diesen von Chromcak (2008, 70 ff.) zusammengestellten und als Anhang vorgelegten Instrumenten orientieren (vgl. Kapitel 6), wobei im Anhang der Arbeit von Chromcak (ebd.) Beispiele für folgende Instrumente zu finden sind:

- Liste zum Fachwissen des Sprachlernberaters nach Kleppin (2003, 81)
- Beispielfragen zur Erfassung der Lernerbiografie in der ersten Beratungssitzung nach Kleppin und Mehlhorn (2005, 76)
- Fragebogen zur Erhebung der Lernerbiografie nach Langer (2006)
- Sprachstandbestimmung (Globalskala des Europäischen Sprachportfolios)
- Lernvertrag nach Langer (2006)
- Lerntagebuch nach Langer (2006)
- Beraternotizen – Lernerbiografie nach Mehlhorn et al. (2005, 178)
- Beraternotizen – Beratersitzung nach Mehlhorn et al. (2008, 179)
- Beraternotizen – Beratersitzung strukturiert nach Mehlhorn et al. (2008, 184)
- Kategorien individueller Schwierigkeiten in Lernberatungen nach Peuschel (2006, 3)
- Checklisten für Lernberater nach Mehlhorn et al. (2005, 206 ff. adaptiert nach Hackney und Cormier (1993, 177 ff.)
- Modulhandbuch – Sprachlernberatung (Ruhr-Universität Bochum)

4.5 Präferenzen bei der Begriffswahl

Zwar fordern Forscher der kognitiv-psychologischen, konstruktivistischen, humanistischen oder politisch-wirtschaftlichen Ansätze mehr Lernerautonomie, doch ist festzuhalten, dass sowohl die Definition von „Sprachlerncoaching“, als auch die diesbezügliche empirische Forschung immer noch lückenhaft ist (vgl. Chromcak, 2008, 55). Chromcak (ebd., 58) konstatiert, dass insbesondere die Suche nach Implementierbarkeit der Sprachlernberatung in den Fremdsprachenunterricht nur wenige abschließende Ergebnisse erbrachte. Laut Chromcak (ebd.) sind die wichtigsten Erkenntnisse, die Hinweise darauf, dass „Sprachlernberatung und

Fremdsprachenunterricht kombinierbar sind und sich gegenseitig produktiv ergänzen können“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund möchte ich mit dem HSLC, einem didaktischen Design-Modell, einen Beitrag zur Kombination von Sprachlerncoaching und Fremdsprachenunterricht leisten. Im Konzept des HSLC verstehe dabei ich Coaching als die Unterstützung der Selbstreflexions- und Selbstmanagementfähigkeit von den Deutschlernenden in der Vorbereitungsphase der Hochschule für Fremdsprachen hinsichtlich ihrer Ziele, wobei diese Ziele nur durch gemeinsames Tun von Coach und Coachee (Klient) erreicht werden können. Spänkuch (2014, 57) bevorzugt bei ihrer Definition im Konzept des „systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings“ anstelle von „Coachee“ oder „Gecoachter“ den Begriff „Lerner“ und erkennt bei den Begriffen „Coachee“ und „Gecoachter“ eine gewisse Passivität. Weiterhin verwendet sie den Begriff „Coach“ und betont, dass für dieses Wort keine geschlechtsspezifischen Varianten existieren. Ich möchte mich auch an diesem Verständnis orientieren und die Begriffe „Coach“ und „Lerner“ präferieren, wobei ich anstelle von „Lerner“ das substantivierte Adjektiv „Lernende“ bevorzugen möchte.

Wie in diesem Kapitel schon mehrmals erwähnt wurde, gleicht das Coaching in vieler Hinsicht der Sprachlernberatung (z. B. in dem Ziel zur Autonomie, der Unterstützung und der Begleitung des Sprachlernprozesses usw.), doch die Coaching-Interaktion, d.h. die wiederkehrende kommunikative Praktik im Coaching, das gemeinsame Tun und die Hybridität (die Verzahnung von unterschiedlichster theoretischer, methodischer und kontextueller Verortung) bilden aus meiner Sicht die Abgrenzung zu allen anderen Beratungsformaten (vgl. Kapitel 4.2). Es ist zwar auch anzumerken, dass im aktuellen Fachdiskurs mehr der Begriff „Sprachlernberatung“ verwendet wird, doch da zu den oben aufgezählten Merkmalen auch noch die Forschungsmethode dieser Arbeit (DBR-Ansatz) hinsichtlich des zyklischen Charakters dem Coaching entspricht, sehe ich von einer Übernahme des Begriffs „Sprachlernberatung“ ab und bevorzuge den Begriff „Sprachlerncoaching“. Bei der Auswahl und Verzahnung der einzelnen Kommunikations- und Lernformen möchte ich dabei den Präferenzen der Deutschlernenden entsprechend agieren und mich bei der Designphase des HSLC zum

einen auf die Beratungskonzepte im Konzept des nicht-direktiven, personenzentrierten und humanistischen Beratungsansatzes nach Rogers (1992) und zum anderen auf das Konzept des „systemisch-konstruktivistischen Coachings“ von Spänkuch (2014) stützen, wobei ich bei der Formulierung des HSLC dazu noch vom Kriterienraster (s. Tabelle 5) von Kleppin und Spänkuch (2014, 41 ff.) profitieren möchte.

Doch da es sich jedoch beim HSLC um ein institutions- und kontextspezifisches Design-Modell handelt und der Begriff „Coaching“ aufgrund der Hybridität aus den Grenzen herausgetragen und zu einem Managementsystem des DaF-Unterrichts erweitert wird, werden auch die Aufgaben und Vorgehensweisen des „Coachs“ erneut definiert (vgl. Kapitel 6.2.4.3).

KAPITEL V

5. DESIGN-BASED RESEARCH ALS FORSCHUNGSANSATZ DES HYBRIDEN SPRACHLERNCOACHINGS

In diesem Kapitel soll der methodische Zugang der Arbeit dargelegt werden. Nach einer kurzen Einführung zur dilemmatischen Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis diskutiere ich das Forschungsparadigma Design-Based Research (DBR) und die Auswahl dieses Ansatzes mit kritischer Würdigung hinsichtlich meiner Entwicklungs- und Erkenntnisinteressen. Danach folgt die Diskussion des Mixed-Methods und deren Beitrag sowie Funktion für DBR, weil in der vorliegenden Arbeit sowohl qualitative als auch quantitative Evaluationen zum Einsatz kommen. Ein tabellarischer Überblick über den Forschungsprozess innerhalb der Forschungsphasen mit Angaben zur einbezogenen Perspektive und zu den eingesetzten Forschungsmethoden schließt dieses Kapitel ab.

5.1 Zum Dilemma zwischen Bildungswissenschaft und Praxis

Es ist allgemein bekannt, dass zwischen der Forschung und Praxis eine klaffende Lücke herrscht und die Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung in die Bildungspraxis bzw. in die reale Welt der Lehrpersonen und Lernenden keine oder nur geringe innovative Lösungen bringen. Tulodziecki (2013) betont, dass sich diese Problemlage auch an den weltweit erzielten Lernerfolgen erkennen lässt:

„Entsprechende Kritikpunkte haben in den letzten Jahren erneut an Aktualität gewonnen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der ernüchternden Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie z.B. TIMSS und PISA. Mit Bezug darauf wird der Allgemeinen Didaktik als einem zentralen Inhaltsbereich der Lehrerbildung mindestens indirekt vorgehalten, dass der – von entsprechend ausgebildeten Lehrpersonen gehaltene – Unterricht in der Praxis keineswegs zu den erhofften bzw. erwarteten Lerneffekten führe“ (Tulodziecki et. al., 2013, 9).

Als Gründe für diese seit Jahren vorhandene Lücke treten in der diesbezüglichen Literatur unterschiedliche Ansichten auf. Einige argumentieren eindeutig für die Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis, ordnen sie als zwei unvereinbare Disziplinen ein und weisen darauf hin, dass die Forschung lediglich als soziales Phänomen agiert und kein praktisches Nutzen hervorbringen muss. So bemerkte schon Cronbach (1975), dass quantitative Forschungen wie Korrelationsstudien für die Lehr- und Lernwelt keine neuen Innovationen erzeugen können, da diese experimentellen Forschungsmethoden die komplexe Lernumwelt auf wenige und manipulierbare Variablen reduzieren, wodurch lediglich die Varianz von den erzielten Ergebnissen dargelegt werden kann (vgl. Reinmann, 2005, 55). Auch die Frage über die Integrationsphase der Praxis in die Forschung und über die Rolle der Praktiker (Lehrperson, Verlage, politische Entscheidungsträger) erhält in der Literatur keine einstimmige Antwort (vgl. Reinmann & Vohle, 2012, 21). Die wohl deutlichste Tatsache für diese Desiderata ist, dass die Forscher und Praktiker fast nie zusammenarbeiten können und die Praktiker oft keine Zeit haben, um die Bildungsforschung zu konsultieren und in ihre Praxis umzusetzen. Diese Distanz ist auch die wichtigste Ursache, warum weder die Lehrmaterialien und institutionell eingesetzte Curricula noch die Kenntnisse und Kompetenzen der Lehrpersonen auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse zurückgreifen (vgl. Bogaerds-Hazenbergh et al., 2019, 1). Außerdem decken in der Bildungsforschung von den Wissenschaftlern oft bevorzugte Vergleichsstudien lediglich die vorhandenen Schwächen auf, übersehen oft den Kontext, bringen keine innovativen Lösungen in die Lehr- und Lernpraxis und können die Verbindung zwischen Forschung und Praxis nicht herstellen. Um dieses Scheitern zu bewältigen, versuchte man schon in den 1970er Jahren bei den Strukturanalysen und Bedingungsprüfungen des Unterrichts von wissenschaftlichen Ergebnissen zu profitieren (vgl. Schulz, 1965). Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Handlungsforschung (auch Innovationsforschung) wie z.B. Klafki (1975) kritisierten die empirisch-analytische Forschungsmethode im Rahmen der Bildungsforschung und setzten sich das Ziel praktisch-pädagogische Defizite durch direkten Eingriff in die Praxis zu lösen. Innovative Veränderungen in Zusammenarbeit von Forschern und Praktikern sollten dabei diesen Begleitungsprozess charakterisieren. In der gegenwärtigen Fachdiskussion

subsumieren sich die Ausläufer der Handlungsforschung unter dem Begriff *praxis- und theorierelevanter Bildungsforschung*. Einer davon ist die Aktionsforschung (Altrichter und Posch 2007, 13), die der Lehrperson die Aufgaben des Forschers überlässt: „*Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrgruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu prüfen*“ (ebd.). Den Ausgangspunkt dieser Forschungsrichtung bilden die Fragen der Lehrpersonen an ihre eigene Praxis mit dem Ziel zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, eingesetzten Materialien und Übungsformen. In diesem Rahmen ist diese Forschung eine Art der Reflexion des Unterrichts, die auf den Erkenntnis- und Entwicklungsinteressen der Lehrpersonen beruht und sich das Ziel setzt, den eigenen Unterricht empirisch zu dokumentieren und infolgedessen den Unterricht bewusster und geplanter durchzuführen (Boeckmann et al., 2010, 19). Neben der Aktionsforschung erfreut sich in der gegenwärtigen Literatur der praxis- und theorierelevanten Bildungsforschung die entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Reinmann & Sesink, 2011) im Rahmen des Ansatzes Design-Based Research (Design-Based Research Collective, 2003) besonderer Beliebtheit, wobei zu betonen ist, dass dieser Ansatz in vieler Sicht Ähnlichkeiten mit der Aktionsforschung aufweist (vgl. Reinmann, 2014, 63). Beide Ansätze erkennen die Unterrichtspraxis als Forschungsumfeld, plädieren für die Kooperation von Forschung und Praxis und verfolgen dafür einen zyklisch ablaufenden, iterativen Forschungsprozess. Doch während sich das Entwicklungsinteresse der Lehrperson bei der Aktionsforschung auf die Verbesserung von eigenen Unterrichts Anwendungen bezieht, strebt DBR an, angesichts der Erkenntnisse aus der Praxis und deren theoretischen Analyse, je nach Problemfeld neue noch nicht eingesetzte Modelle zu gestalten, zu implementieren und fortlaufend weiterzuentwickeln. Ein weiterer wesentlicher Unterschied lässt sich bei der Rolle der Lehrperson und Forscher feststellen. Die beobachtende Rolle des Forschers in der Aktionsforschung wandelt sich bei DBR zu einer beobachtenden und gestaltenden Rolle und die Lehrperson wirkt insbesondere mit Erkenntnissen aus der Praxis in der Analyse- und Designphase und hinsichtlich der Praxiskompetenz in der Implementationsphase mit. Somit wird die Lehrperson von der doppelten Rolle (Lehrer + Forscher) der Aktionsforschung durch professionelle Unterstützung in

gewissem Maße entlastet (vgl. Reinmann & Sesink, 2011, 10 f., Reinmann, 2017, 51 f.).

5.2 Das Forschungsparadigma Design-Based Research

Der mittlerweile fast in allen Disziplinen bekannte Begriff *Design* wird in der Bildungswissenschaft insbesondere von Lehrenden, Entscheider, Mediengestalter usw. im Zusammenhang mit der Entwicklung von curricularen Produkten, Lernsituationen, Interventionen und E-Learning-Anwendungen verwendet (Reinmann, 2005, 56; Jahn, 2012, 34). Der designbasierte Forschungsansatz im Rahmen der Auffassung von Design-Based Research Collective (DBRC, 2003), eine von der Spencer Stiftung geförderte Wissenschaftlergruppe, potenziert sich seit den 1990er Jahren insbesondere durch die heftige Kritik aus verschiedensten Gesellschaftskreisen auf die klassisch-traditionellen Forschungsmodelle in der Lehr- und Lernforschung. Euler und Sloane (2014) skizzieren die Entstehung von DBR folgendermaßen:

„DBR entstand als Reaktion auf die Kritik an der mangelnden praktischen Anwendung von Befunden aus der empirisch-analytisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung. Einer der Kritikpunkte bestand darin, die Reduktion komplexer didaktischer Situationen auf wenige kontrollierbare Variablen könne das zwischenmenschliche Geschehen in einem Feld mit reflexionsfähigen Subjekten nicht angemessen erfassen und daher auch keine brauchbare Orientierung für praktisches Handeln bieten“ (Euler und Sloane, 2014, 7).

Unter dem Begriff dieses aufstrebenden holistischen Paradigmas subsumieren sich in der diesbezüglichen Fachliteratur mittlerweile verschiedene Konzepte wie “formative research” (Nevman, 1990), “design experiments” (Brown, 1992), “development design“ und “developmental research” (van den Akker et al.,1999), “education design studies” (Shavelson et al., 2003) “design research” (Collins, 1999), Aktions- und Praxisforschung (Altrichter und Posch, 2007), „entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Reinmann & Sesink, 2014), „Designentwicklung“ (Allerts und Richter, 2011),“educational design research” (McKenney & Reeves, 2012; Plomp und

Nieveen, 2013), „gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik (Tulodziecki et al., 2013), Design-Based Implementation Research (Fishman et al., 2013), „Design-Research“ (Euler, 2014) und „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (Reinmann, 2017). Diese Konzepte plädieren für die Verknüpfung von empirischer Bildungsforschung mit theorieorientiertem Design der Lernumgebung, um festzustellen wie, wann und warum Innovationen in der Lehr- und Lernumgebung nachhaltige Lösungen für praxisrelevante Probleme generieren können (DBRC, 2003, 5). Die Wissenschaftler von DBRC definieren für einen erfolgreichen designbasierten Forschungsprozess folgende fünf Gütekriterien (ebd.):

- Die Ziele des Designs von Lernumgebungen und der Entwicklung von Theorien sind miteinander verknüpft.
- Entwicklung und Forschung erfolgen durch kontinuierliche Zyklen von Design, Umsetzung, Analyse und Neugestaltung.
- Die Erforschung von Designs führt zu generalisierten Theorien, die dazu beitragen, Praktikern und anderen Designern im Bildungsbereich relevante Implikationen zu vermitteln.
- Die Forschung muss berücksichtigen, wie Designs in authentischen Umgebungen funktionieren. Sie soll nicht nur Erfolg oder Misserfolg dokumentieren, sondern sich auch auf Interaktionen konzentrieren, die zum Verständnis der Lernprobleme beitragen.
- Die Entwicklung von Innovationen stützt sich auf Methoden, mit denen Durchführungsprozesse dokumentiert und mit Ergebnissen verknüpft werden können.

Angesichts dieser Kriterien kann festgehalten werden, dass DBR seine relevante Fragestellung aus der konkreten Unterrichtspraxis erhält und sich das Ziel setzt, sowohl innovative, nachhaltige Lösungen bzw. Interventionen für die reale Lehr- und Lernwelt (=Design) als auch wissenschaftliche Erkenntnisse für die Theorieentwicklung (=Research) zu generieren (vgl. z. B. Brown, 1992, 141; DBRC, 2003, 6; Shavelson et al., 2003, 25; Reinmann, 2005, 57). Designbasierte Forschung

richtet sich dabei nicht auf die Feststellung der Effektivität einer vorhandenen Intervention, sondern versucht, im Rahmen eines iterativen Forschungsverfahrens eine neue Intervention einzuführen, die sich fortlaufend weiterentwickeln soll. Daher werden im DBR-Ansatz für die Problemlagen der Praxis theorieorientierte Interventionen bzw. didaktische Designs entwickelt, wobei einerseits die vorhandenen Wirklichkeiten (Aktualitäten) untersucht und andererseits zukünftige Möglichkeiten (Potenzialitäten) exploriert werden (Euler & Sloane, 2014, 7). Somit geht die designbasierte Forschung über die Perfektionierung eines bestimmten Produkts hinaus und versucht die Natur des Lernens in einem komplexen System umfassender zu untersuchen und generative oder prädiktive Lerntheorien zu verfeinern, wodurch innovative Interventionen erzeugt werden sollen (DBRC, 2003, 7). In diesem Sinne übernimmt die Design-Phase der Interventionen als didaktische Handlungskompetenz die wichtigste Rolle und dient in der Praxis als innovative Problemlösung und in der Wissenschaft als Quelle für Theorienentwicklung (ebd.). Vorausgesetzt wird dabei die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Forschern mit Entwicklungs- bzw. Designmotivation. Denn nur durch deren effiziente Zusammenarbeit entstehen so genannte **design-frameworks** bzw. auch **didaktische Szenarien** mit kohärenten Leitlinien für die Praxisgestaltung, wobei sowohl von praktischen Erkenntnissen als auch von lerntheoretischen Paradigmen wie Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus (vgl. Kapitel 2) profitiert werden (Reinmann, 2005, 58). Die zyklische Erprobung dieser **didaktischen Szenarien** soll sich dann mit ständigen Modifizierungen weiterentwickeln und schließlich kontextspezifische Design-Modelle erzielen, durch die auch generalisierte Gestaltungsprinzipien für weitere Lehr- und Lernumgebungen formuliert werden können (Euler & Sloane, 2014, 8).

5.2.1 Zyklischer Ablauf von Design-Based Research

Wie Euler (2014) bemerkt, wird DBR in der Literatur hauptsächlich als ein iteratives zyklisches Prozessmodell aus verschiedenen Phasen charakterisiert:

“The research and development process is realized in iterate cycles of design, testing, analysis, and redesign. An incremental optimization of the design is effected within

these cycles, and the development processes and principles are simultaneously documented” (Euler, 2014, 19).

Auch Reinmann (2005) definiert die Forschungsrichtung des DBR-Ansatzes auf der Basis der zyklischen Vorgehensweise:

„Nicht die Methoden an sich sind kennzeichnend, sondern deren interventionsorientierter Einsatz und die dabei realisierte iterative Vorgehensweise: Entwicklung und Forschung finden in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt; Invention, Analyse und Revision wechseln also einander ab“ (Reinmann, 2015, 63).

Tulodziecki, Grafe und Herzig (2011) empfehlen für diesen praxis- und theorieorientierten Ansatz eine bestimmte Phasenabfolge, wobei zuerst Problemlagen der Praxis festgestellt und in Bezug auf diese Erkenntnisse und theoretische Grundlagen innovative Handlungskonzepte gestaltet werden sollen. Bei der empirischen Erprobung werden dann Faktoren wie Lernvoraussetzungen, Lernaktivitäten, Lehrhandlungen und Lerneffekte erforscht und die erhobenen Befunde für die Weiterentwicklung von innovativen Interventionen theoretisch bearbeitet (Tulodziecki et al., 2013, 188 ff.).

Allerts und Richter (2011) betonen für das didaktische Designverfahren die Bedeutung von Design-Hypothesen anhand der Erkenntnisse aus der Praxis. Das Ziel ist dabei die Entwicklung einer Intervention, deren Implikation durch Prototypen und durch deren Auswertung schließlich die theoretische Wissensgenerierung (Alters & Richter, 2011, 8 f.).

Reinmann und Sesink (2011) konzentrieren sich in ihrem Ansatz der entwicklungsorientierten Bildungsforschung auf den Entwurf von zukünftigen realisierbaren Welten, bzw. von spezifischen Lernangeboten, Methoden, schriftlichen oder digitalen Materialien. Die Inputs für die entwicklungsorientierte Forschung erhalten sie durch Problematisierung der Potentiale der existierenden Realität. Die

Erprobung der Modelle durch empirische Evaluation und theorieorientierte Reflexion bilden die Strukturelemente dieses Ansatzes. Sie sehen dabei einen Vorteil von dem bekannten, fünfstufigen Ansatz („*Problemtisierung existierender Praxis, Entwicklung eines theoretisch begründeten Reform-Entwurfs, Durchführung eines pädagogischen Experiments, als Resultat eine pädagogische Erfahrung und Erfahrungsreflexion bzw. Theoriebildung*“) von Benner (1991) zu profitieren. Doch strukturieren sie den Ablauf eines Entwicklungsprojekts im Hinblick auf Meinungen verschiedener Vertreter auf folgend illustrierte drei Phasen (Reinmann & Sesink, 2011, 9 ff.):



Abbildung 9: Eigene Darstellung nach Reinmann und Sesink (2011, 11)

Das generische Modell von McKenney und Reeves (2012, 77) besteht auch aus einem dreistufigen Prozess: Analyse/Exploration, Entwurf/Konstruktion und Evaluation/Reflexion. Doch die Phasenabfolge dieses iterativen Prozesses ist variierbar, wodurch ein flexibles Modell entsteht (vgl. Abbildung 10) und dadurch Theorie und Praxis die Interventionen von Anfang an begleiten können.

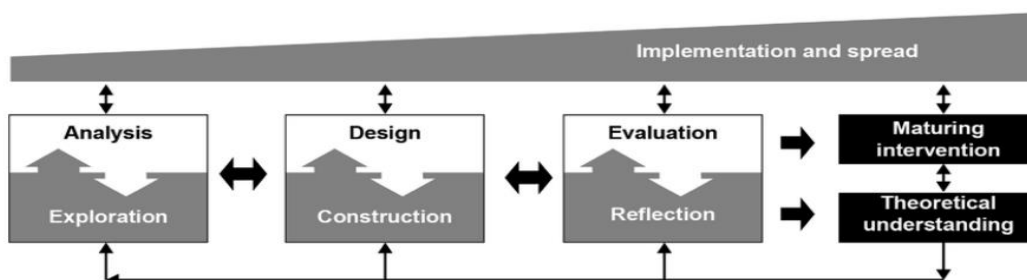


Abbildung 10: Modell eines DBR-Prozesses nach McKenney und Reeves (2012, 77)

Plomp (2013) betont, dass systematische pädagogische Designforschung unabhängig vom Zweck – wie auf der Abbildung 11 zu sehen ist – eine zyklische Abfolge (Analyse, Design/Entwicklung von Prototypen, Evaluation und Revision) verfolgt. Das Ziel ist dabei die Realisierung des intendierten Ideals durch ständige Wiederholung der einzelnen Phasen (ebd., 17).

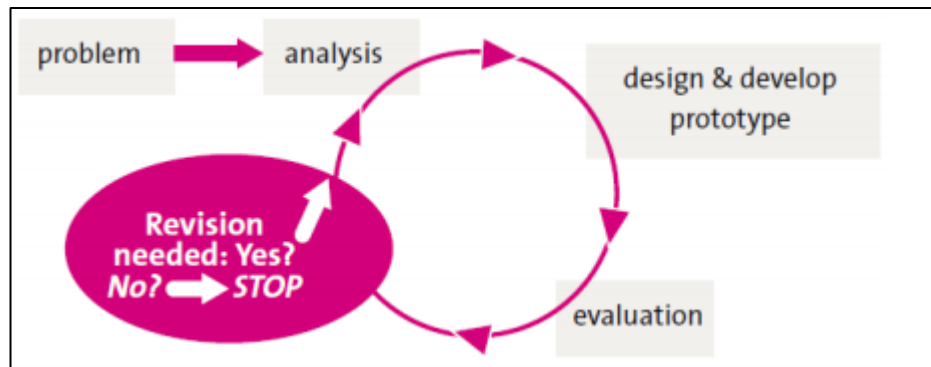


Abbildung 11: Modell eines DBR-Prozesses nach Plomp (2013, 17)

Weiterhin generalisiert Plomp (ebd., 19) die Phasen einer Designforschung folgendermaßen:

- **Vorstudie (preliminary research):** Bedarfs- und Kontextanalyse, Literaturrecherche, Entwicklung von einem konzeptionellen oder theoretischen Rahmen für die Studie
- **Entwicklungs- oder Prototyping-Phase (development or prototyping phase):** iterative Entwurfsphase mittels Mikrozyklen und formativer Bewertung zur Verbesserung und Verfeinerung der Intervention
- **Bewertungsphase (assessment phase):** halbsummativ Bewertung, um festzustellen, ob die Lösung oder Intervention den vorgegebenen Spezifikationen entspricht. In dieser Phase erfolgt zwar die Gesamtprüfung, doch sie gilt als halbsummativ, weil hier oft Empfehlungen zur Verbesserung der Intervention formuliert werden.

Bei vergleichender Betrachtung der oben aufgeführten Auffassungen wird deutlich, dass die komplizierteste Phase von DBR die Design-Phase bzw. die Entwicklungs-

oder Prototyping-Phase ist, da sich hier sowohl die Erkenntnisse aus den Vorstudien, als auch die Befunde aus der Bewertungsphase subsumieren. Diesbezüglich unterscheidet Van den Akker (1999, 8) für diese Phase zwischen den Merkmalen der prozeduralen Gestaltungsprinzipien („*procedural design principles*“) und den Merkmalen der Gestaltung bzw. Intervention selbst („*substantive design principles*“). Solche Gestaltungsprinzipien sind heuristische Aussagen im Sinne von erfahrungsbasierten Vorschlägen zur Lösung von kontextspezifischen Problemen, die auf Wunsch durch Validierung in verschiedenen Bereichen generalisiert werden können (Plomp, 2013, 24). Van den Akker (1999) konzipiert dies in folgendem Format:

“If you want to design <intervention X> for the <purpose/function Y> in <context Z>, then you are best advised to give <that intervention> the <characteristics A, B, and C> [substantive emphasis], and to do that via <procedures K, L, and M> [procedural emphasis], because of <arguments P, Q, and R>” (ebd., 9).

Dieser Formulierung zufolge ist die Gestaltung einer zielorientierten, kontextspezifischen Intervention ein komplexer Prozess, wobei die einzelnen Gestaltungsprinzipien aufgrund verschiedener Argumente durch unterschiedliche Phasen entstehen. Aus dieser Perspektive kann DBR als ein Verfahren aus verschiedenen Mikrozyklus-Phasen betrachtet werden. So erfolgt z.B. laut Nieveen und Folmer (2013, 158) die Optimierung einer Intervention bzw. das Erreichen einer Lösung für ein komplexes Problem lediglich durch mehrere Zyklen oder Iterationen. Sie plädieren bei der Entwicklung von Prototypen für ein Modell aus vier Stufen:

- **Stufe I – Entwurfsvorschlag:** In dieser Phase entsteht der erste Prototyp bzw. eine allgemeine Beschreibung der angestrebten Intervention infolge der vorläufigen Forschungsergebnisse, einschließlich der Bedarfs- und Kontextanalyse und der Überprüfung der einschlägigen Literatur.
- **Stufe II – Globales Design:** Der Prototyp (horizontaler Prototyp) dieser Phase enthält kurze Beschreibungen zum Inhalt z.B. in Form von Tabellen sowie vorläufige Details zu den Komponenten der Intervention.

- **Stufe III – Teilweise detaillierte Intervention / Produkt:** Der Prototyp (vertikaler Prototyp) dieser Phase enthält einen Überblick über alle Module der Intervention, wobei ein Modul ausführlich behandelt wird. Hier folgt nun der Einsatz in die Praxis und infolge der formativen Bewertung des ersten Moduls entstehen die weiteren Module.
- **Stufe IV – Abgeschlossene Intervention / Produkt:** In dieser Phase entsteht der endgültige Prototyp bzw. die einzusetzende Intervention (ebd., 159).

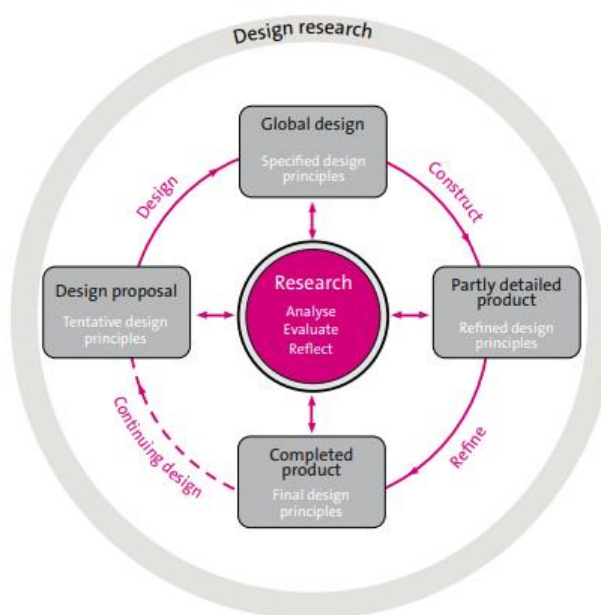


Abbildung 12: Entwicklungs- oder Prototyping-Phase in einer Forschungsstudie zum Bildungsdesign nach Nieveen und Folmer (2013, 159)

Die Abbildung 12 veranschaulicht das Modell mit allen vier Phasen der Intervention und den dazugehörigen Gestaltungsprinzipien. Der Gestaltungsprozess basiert dabei auf einer vorläufigen Reihe von Gestaltungsprinzipien (als Ergebnis der vorläufigen Forschungsphase) und beginnt mit einem Entwurfsvorschlag. Dieser Vorschlag entwickelt sich durch Iterationen zuerst zu einer globalen und dann zu einer teilweise detaillierten Intervention in Richtung eines abgeschlossenen Prototyps. Durch Spezifizierungen und Verfeinerungen wird dann ein endgültiger Prototyp der Intervention erreicht.

Das aus sechs Phasen bestehende Modell von Euler (2014, 20) beginnt den zyklischen Ablauf mit der Präzision der Problemstellung („*problem statement*“). In der zweiten

Phase folgt die Evaluation der Literatur und der Erfahrungen aus der Lehr- und Lernpraxis, um einen theoretischen Referenzrahmen („*Theoretical frame of reference*“) für die angestrebte Intervention zu erzielen. Zu bemerken ist hier, dass sich diese beiden Phasen in einer gegenseitigen Beziehung befinden, d.h. die Outputs der zweiten Phase können zu einer erneuten Problempräzision führen, wodurch sich dann auch die theoretische Auffassung verändern kann. Nach diesem iterativen Prozess läuft ein Mikrozyklus der Phasen 3 bis 5 ab. In diesem Mikrozyklus erfolgt zunächst in der dritten Phase auf der Basis der Erkenntnisse aus der zweiten Phase die Gestaltung des ersten Prototyps der Intervention. Darauf folgt dann in der vierten Phase die Erprobung mit formativer Evaluierung. Infolge der Erkenntnisse aus dieser Auswertung werden dann in der fünften Phase die Gestaltungsprinzipien generiert, anhand deren Einführung in die erste Phase dieses Mikrozyklus (dritte Phase des Makrozyklus) die Verfeinerung des ersten Prototyps beginnt. So entsteht innerhalb des Makrozyklus ein iterativer Mikrozyklus mit dem Ziel, die angestrebte Intervention zu optimieren. Als letzte Phase des Makrozyklus erfolgt eine summative Evaluation der endgültigen Intervention.

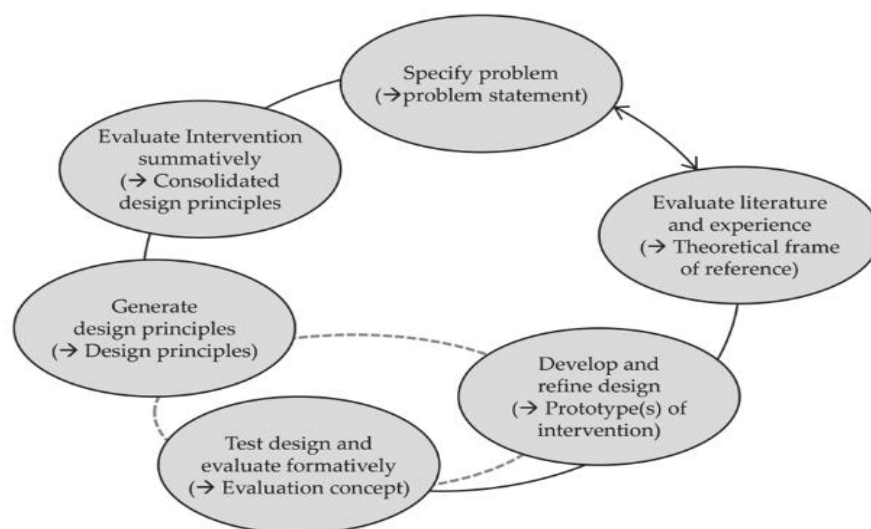


Abbildung 13: Forschungs- und Entwicklungszyklen in DBR nach Euler (2014, 20)

Mit der Darstellung 13 versucht Euler (2014, 20 f.) weiterhin das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis in Bezug auf die gegenseitige Interaktion zu definieren. Er betont, dass Stakeholder aus der Wissenschaft und Praxis ihre unterschiedlichen Ziele

und Interessen in Zusammenarbeit miteinander verfolgen und ein gegenseitiges Nutzen erreichen können, wobei sich die Wissenschaft in erster Linie für die Forschung und Bildung tragfähiger Theorien interessiert und die Praxis dagegen für die Lösung von relevanten Problemen. Im Idealfall verbinden sich wissenschaftliches und praktisches Handeln zu einem Prozess des gegenseitigen Lernens, sodass sich die Qualität der praktischen Problemlösung und der wissenschaftlichen Theorie erhöht und beide Seiten davon profitieren können.

In Bezug auf die Arbeiten verschiedener Vertreter formuliert Euler (2014, 24 ff.) für sein sechsstufiges Forschungsmodell für jede Phase Kernfragen, die als Richtlinien den zyklischen Gestaltungsprozess begleiten sollen. Diese sind in der nachfolgenden Tabelle überblicksartig dargestellt (ebd., 37):

Phase	Vorgehen
Problem präzisieren	<ul style="list-style-type: none"> • die Relevanz spezifischer Herausforderungen in der Praxis artikulieren und begründen • ein konfigurierbares und überprüfbares Problem definieren • vorhandenes Erfahrungswissen in Bezug auf die Rahmenbedingungen und Optionen für eine mögliche Problemlösung dokumentieren • Ziele und Erwartungen eines Design-Forschungsprojekts synchronisieren
Literatur und Erfahrungen auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • die Praxis für die Feldbeobachtung und das Sammeln von Kontextwissen öffnen • erste Vorschläge zu möglichen Ansätzen für die Entwicklung von Lösungen validieren
Design entwickeln und verfeinern	<ul style="list-style-type: none"> • sich auf neue, ungewöhnliche Ansätze einlassen • erste Vorschläge für eine Intervention formulieren und / oder validieren • bereit sein, die Intervention zu testen
Design erproben und formativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • die Auswertung der Intervention durchführen • die Auswertungserfahrungen reflektieren und dokumentieren • Alternativen zur weiteren Verbesserung der Intervention entwickeln
Gestaltungsprinzipien generieren	<ul style="list-style-type: none"> • vorgesehene Gestaltungsprinzipien validieren • Feedbacks zum Anwendungsbereich und zur Einschränkung der jeweiligen Prinzipien formulieren
Intervention summativ evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung in breiterem Feld unterstützen • für Validierung der Bewertungsergebnisse sorgen

Tabelle 8: Vorgehen in den Phasen im Überblick (Euler, 2014, 37)
– aus dem Englischen übersetzt

In vergleichender Betrachtung der Design-Modelle einschlägiger Vertreter stellt man fest, dass innerhalb einer zyklisch aufgebauten Studie verschiedene iterative Sub-Studien durchgeführt werden können. Die Studie d.h. der gesamte Forschungs- und Entwicklungsprozess ist dabei als Makrozyklus und die jeweiligen Sub-Studien als Mikrozyklen zu betrachten. McKenney und Reeves (2012, 188) sprechen außer Makro- und Mikrozyklen von Mesozyklen, die aus den Phasen „*Analyse/Exploration, Design/Konstruktion und Evaluation/Reflexion*“ bestehen und in sich als Mikrozyklen ablaufen (siehe Abbildung 10).

5.2.2 Gemeinsame Merkmale von Design-Based Research Ansätzen

Auch wenn sich die Prozessmodelle verschiedener Autoren in den Details unterscheiden, sind außer dem zyklischen Aufbau noch andere Gemeinsamkeiten festzustellen. Gerner (2019, 16) fasst diese gemeinsamen Merkmale wie folgt tabellarisch zusammen:

Merkmal	Beschreibung
Nutzenorientierung	Ziel der Forschung ist es, innovative Lösungen für praktische Bildungsprobleme zu schaffen und dadurch einen unmittelbaren und konkreten Nutzen für die Bildungspraxis zu generieren.
Interventions- und Prozessorientierung	Ziel der Forschung ist es, eine Intervention in einem „real-world setting“ zu designen, zu verstehen und zu verbessern. Ein Black-Box-Modell, welches auf Input-Output-Messung fokussiert, wird dagegen vermieden.
Zirkuläres, iteratives Vorgehen	Entwicklungs- und Forschungsarbeiten finden in zyklischer Form statt. Phasen der Analyse, des Designs, der Evaluation und der Weiterentwicklung werden mehrfach durchlaufen und bedingen sich gegenseitig.
Theorieorientierung	Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit fußt auf aktuellen Theorien und Design-Prinzipien. Zudem zielt die Arbeit darauf ab, neue Gestaltungsprinzipien zu entwickeln und zur Bildung neuer Theorien beizutragen (Theoriefundierung und Theorieentwicklung). Dazu ist es nötig, dass die gewonnenen Erkenntnisse nicht nur kontextspezifisch sind sondern auch generalisierbare und dadurch übertragbare Elemente enthalten.
Praxisorientierung	In den Forschungsprozess werden Praktiker aktiv mit einbezogen. Forscher und Praxisvertreter kooperieren, indem sie gemeinsam Probleme bzw. Anlässe für DBR-Prozesse identifizieren und im Prozess der Lösungsentwicklung zusammenarbeiten.
Wissenschaftlichkeit	Die Forschungsarbeit ist an Gütekriterien und Qualitätsstandards gebunden. Im DBR-Prozess kommen verschiedene wissenschaftlich etablierte Methoden zum Einsatz und werden unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Standards gehandhabt.

Tabelle 9: Merkmale des DBR-Ansatzes nach Gerner (2019, 16)

Hinzuzufügen ist dazu noch, dass DBR einen **ganzheitlichen** Ansatz verfolgt und sich nicht auf isolierte Variablen konzentriert. Auch die von Reinmann (2005) beschriebenen Messekriterien **Neuheit**, **Nützlichkeit** und **nachhaltige Innovation** sind als weitere gemeinsame Merkmale mitzuzählen. Außerdem ist DBR laut Reinmann (ebd., 63) **vorausschauend** und **reflektierend**. Da sich die Reihenfolge der Phasen verändern kann, ist **Flexibilität** auch eine allgemeine Eigenschaft von DBR (Reinmann, 2014, 65). Des Weiteren kann die Designforschung als **kontextorientiert** bezeichnet werden, weil sich DBR immer in einem bestimmten Kontext entwickelt und daher keine Garantie für den Erfolg in andere Kontexte bietet (vgl. Plomp, 2013, 24). Zusammenfassend kann betont werden, dass sich die Grundlage dieses Ansatzes auf der Basis von Entwicklung, Erprobung und Evaluation einer Intervention bzw. eines didaktischen Designs bildet und sich das Ziel setzt in der Praxis nutzbare, generalisierte Gestaltungsprinzipien zu erzielen.

5.2.3 Gestaltungsprinzipien und Qualitätskriterien von Design-Based Research

Laut der in den vorherigen Kapiteln behandelten Auffassungen setzt sich DBR die effiziente Entwicklung von kontextspezifischen Lernumgebungen im Zuge eines Optimierungszyklus bzw. -zyklen als Ziel. In einem iterativen Ablauf sollen theorieorientierte, innovative Interventionen im Hinblick auf die problemspezifische Praxis entwickelt, implementiert und evaluiert werden, um schließlich empirisch erprobte und generalisierte Gestaltungsprinzipien („*design-principles*“) zu erzielen. Diese sollen für die Wissenschaft als theoretisches Wissen und für die kontextähnliche Praxis als Rahmenbedingungen bzw.-prinzipien dienen. In dieser Hinsicht können sie auch mit den Hypothesen wissenschaftlicher Studien verglichen werden, wobei die Hypothesen feste Fragestellungen sind und in verschiedenen Situationen auf ihre Wirksamkeit getestet werden. Die Gestaltungsprinzipien hingegen sind dynamische und problemorientierte Rahmenbedingungen z.B. in Form eines Skripts (vgl. Kapitel 2.2) und erhalten erst am Ende eines iterativen Ablaufs ihre endgültige Form. Diese sind dann optimierte und auf andere Kontexte übertragbare Gestaltungsprinzipien, die jedoch auch in letztendlicher Form immer noch für Weiterentwicklungen durch andere Implementationsanwendungen offenbleiben. Die Gestaltungsprinzipien des DBR sind

jedoch nicht wie traditionelle didaktische Prinzipien zu betrachten, denn das Ziel ist nicht die Formulierung von gesetzartigen allgemeingültigen Rahmenbedingungen, sondern die Gestaltung einer Orientierungsbasis bzw. praxistauglicher, innovativer Intervention für unterschiedliche, kontextspezifische Problemlagen der aktuellen Lehr- und Lernwelt (vgl. Gerner, 2019, 19 f.). Als Qualitätskriterium steht für DBR die Entwicklung der Intervention im Mittelpunkt, d.h. das ultimative Ziel von DBR ist die Gestaltung einer wirksamen, praxisspezifischen Lösung (Roche, 2013, 28). Roche (ebd, 29) pointiert die Kriterien von Nieveen (1999) für eine hochqualitative Gestaltung einer Intervention und stellt sie tabellarisch folgendermaßen dar:

Criterion	
Relevance (also referred to as content validity)	There is a need for the intervention and its design is based on state-of-the-art (scientific) knowledge.
Consistency (also referred to as construct validity)	The intervention is 'logically' designed.
Practicality	Expected The intervention is expected to be usable in the settings for which it has been designed and developed.
	Actual The intervention is usable in the settings for which it has been designed and developed.
Effectiveness	Expected Using the intervention is expected to result in desired outcomes.
	Actual Using the intervention results in desired outcomes.

Abbildung 14: Kriterien für Hochqualität einer Intervention nach Niveen (1999) zitiert von Roche (2013, 29)

Dieser Auffassung zufolge, ist das erste Kriterium die Relevanz (auch Validität des Inhalts genannt). D.h. die Intervention zielt auf einen existierenden Bedarf und profitiert bei der Gestaltung von dem neusten Stand der diesbezüglichen Wissenschaft. Als nächstes Kriterium ist in der Tabelle die Konsistenz (auch Validität der Konstruktion) zu erkennen. D.h. alle Komponenten stehen in einer konsistenten Verbindung und sind in sich logisch aufgebaut. Wenn eine Intervention die Kriterien Relevanz und Konsistenz erfüllt, gilt sie als gültig. Die nächsten beiden Kriterien Praktikabilität und Effektivität werden als erwartetes und tatsächliches Ergebnis unterschieden. Für die Praktikabilität bedeutet dies, dass die Intervention erst dann praktisch bezeichnet werden kann, wenn die Praktiker die Intervention als nutzbar und einfach verwendbar erkennen und dies mit der Absicht der Designer und Entwickler kompatibel ist. Die Intervention ist erst dann effektiv, wenn die Praktiker die

Intervention zielgesetzt in ihrer Praxis einsetzen und die gewünschten Ergebnisse erzielen. Selbstverständlich können diese Kriterien für die einzelnen Phasen von DBR unterschiedliche Schwerpunkte haben. So z.B. ist in der ersten Phase (Vorstudie) bei der Analyse der Problemlage und Literaturrecherche die Relevanz dominant und die Kriterien Konsistenz und Praktikabilität sind mitwirkend, aber die Effizienz bzw. die Wirksamkeit spielt dabei eine sehr geringe Rolle. In der Design-Phase (Entwicklungs- oder Prototyping-Phase) dagegen z.B. bei der formativen Evaluation des ersten Prototyps übernehmen die Konsistenz und Praktikabilität die dominante Rolle, aber bei wiederholtem Zyklus tritt die Effektivität hervor. In der summativen Bewertungsphase liegt jedoch der Schwerpunkt auf der Praktikabilität und Wirksamkeit (ebd., 28 ff.).

Raatz (2015) skizziert in Anlehnung an die Ansichten von van den Akker et al. (1999), Edelson (2002), Sandoval (2004) und Euler (2014) einen Bezugsrahmen für die Entwicklung von kontextspezifischen Gestaltungsprinzipien.

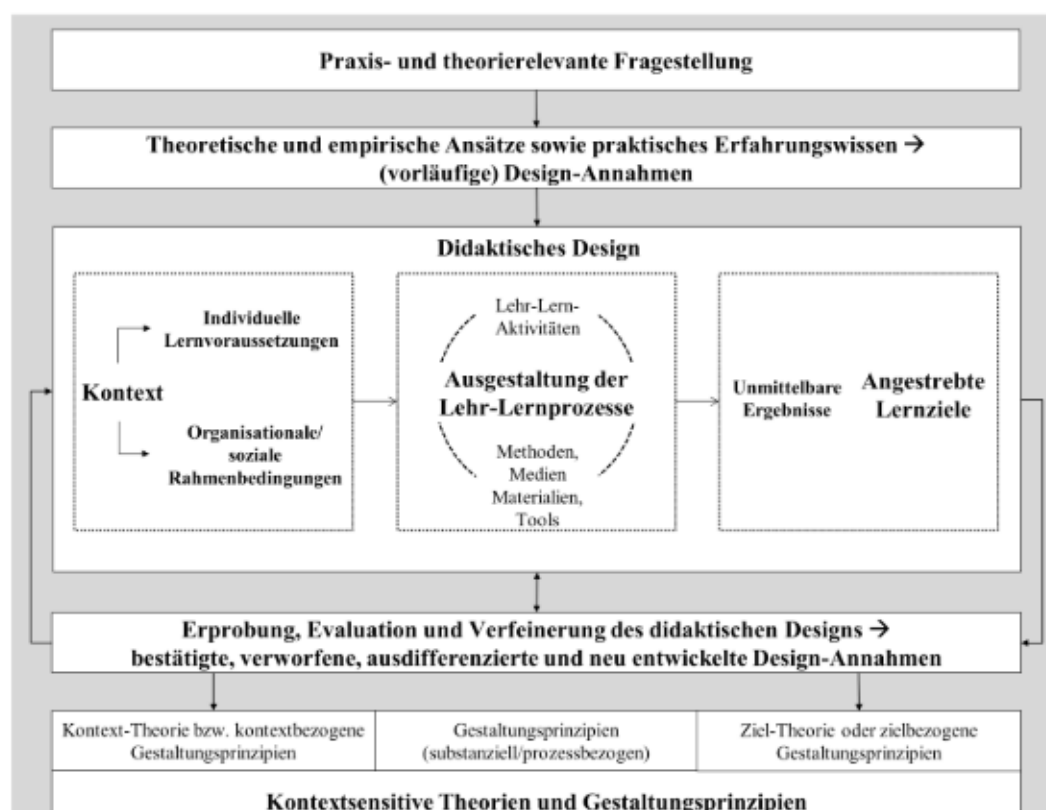


Abbildung 15: Bezugsrahmen für Entwicklung kontextsensitiver Theorien und Gestaltungsprinzipien im Rahmen von DBR nach Raatz (2015, 31)

Beruhend auf diesen Ansichten kann festgehalten werden, dass das Ziel von DBR nicht nur als ein Modellvorschlag und dessen einmaliger Einsatz und Auswertung zu verstehen ist, sondern als Ergebnis sollen nach einem zyklischen, iterativen Verfahren generalisierte Gestaltungsprinzipien erzielt werden, die für die Problemlage des Anwendungskontextes innovative Lösungen, für kontextähnliche Situation weiterführende Impulse und für die Wissenschaft praxisorientiertes nutzbares Wissen hervorbringen sollen.

5.2.4 Forschungsmethodologie von Design-Based Research

Das methodische Vorgehen im Konzept des DBR-Ansatzes ist nicht nur als eine bloße Forschungsmethode einzustufen, sondern es handelt sich bei DBR vielmehr um einen Forschungsrahmen, wobei sich die Richtung von Grundlagenforschung über angewandte Forschung bis zur Evaluationsforschung spannen kann (Reinmann, 2007, 204).

Insofern profitiert der DBR-Ansatz je nach Bedarf von allen bekannten empirischen Verfahren, doch befinden sich beim Forschungsprozess nicht die klassischen wissenschaftlichen Anforderungen wie Reliabilität, Validität und Objektivität im Vordergrund, sondern im Fokus dieser innovativen Forschungsrichtung steht die schrittweise Entwicklung, Verfeinerung und Optimierung der Interventionen durch Prototypen (Euler, 2014, 18). Die anzuwendenden Erhebungs- und Auswertungsmethoden variieren je nach Kontext und den Phasen des Design-Modells und zielen auf die Generierung von kontextsensitivem Wissen und auf deren direkten Einsatz in der Praxis (DBRC, 2003, 7).

Reinmann (2005, 58) betont, dass sich für verschiedene Fragestellungen unterschiedliche Methoden eignen und daher der Einsatz von multiplen Methoden einerseits begünstigt aber andererseits auch erforderlich ist. Reinmann und Sesink (2011, 17) priorisieren methodische Verfahren, die eine individuelle und diskursive Reflexion des Designprozesses und die Dokumentation von unerwarteten Vorkommnissen ermöglichen. Für solche Verfahren zählen sie Forschungstagebücher

(für die Transparenz der Entscheidungen), regelmäßige Teamsitzungen (für den Austausch neuer Erfahrungen), Sitzungsprotokolle (für die Dokumentation von Meinungen der Teilnehmenden) sowie Foto- und Videodokumente (für die Aufnahme von situativen Besonderheiten) auf (ebd.). Nach McKenney und Reeves (2012, 147) finden bei DBR-Studien quantitative Erhebungsformen wie Fokusgruppen, Beobachtungen, Interviews, Dokumenten- und Protokollanalyse sowie qualitative Erhebungsformen wie Pre- und Post-Test, Fragebögen und Checklisten. Des Weiteren betonen McKenney und Reeves (ebd., 133), dass im Entwicklungs- und Forschungsprozess methodische und systematische Bewertungen erfolgen und folgende Aspekte einbeziehen sollten:

- den Bewertungsschwerpunkt definieren
- Kernfragen zur Bewertung formulieren
- geeignete Bewertungsstrategien auswählen
- ausgewählte Bewertungsmethoden und -instrumente definieren
- die erhobenen Daten erfassen und bewerten
- die erzielten Ergebnisse dokumentieren

Für eine formative Evaluation der Intervention unterscheiden McKenney und Reeves (ebd., 143) weiterhin zwischen Alphatests (Durchführbarkeit und interne Konsistenz), Betatests (Optimierung und Nachhaltigkeit) und Gammatests (Effektivität und Auswirkung).

Raatz (2015) bietet mit seiner visualisierten Darstellung dieser Evaluationsschwerpunkte einen Überblick über mögliche Leitfragen und anwendbare Methoden an:

		Entwicklungsstadium des Designs		
		Alpha-Testing	Beta-Testing	Gamma-Testing
Evaluations- fokus				
Leitfragen	<p>Ist das Design stimmig, konsistent und im Praxiskontext umsetzbar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwiefern sind wissenschaftliche wie auch praktische Zielsetzungen im Design angemessen berücksichtigt? • Wie gut sind die theoretischen Gestaltungsannahmen im Design verankert? • Ist die Struktur des Designs nachvollziehbar? Sind Ziele, Inhalte, Methoden und Medien aufeinander abgestimmt? • Welche Veränderungen wären denkbar, um die Ziele ggf. besser zu erreichen? • Ist das Design unter Berücksichtigung der Kontextfaktoren realistisch umsetzbar? 	<p>Wie funktioniert das Design im Zusammenspiel mit seinem Kontext und warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche spezifischen Kontextbedingungen sind vorzufinden, die im Vorfeld ggf. nicht berücksichtigt wurden? • Inwiefern erfolgt die Durchführung der Lehr- und Lernhandlungen wie geplant? Auf welche Design-Merkmale sind diese zurückzuführen? Erfolge unerwartete Lernhandlungen? • Wie relevant und nützlich wird das Design von den Praktikern, insbesondere den Lernenden, wahrgenommen und erlebt? • Welche ersten Indikatoren in Bezug auf die Effektivität des Designs sind feststellbar? 	<p>Inwiefern ist das Design effektiv und unter welchen Bedingungen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welchen Beitrag leisten die verschiedenen Design-Merkmale zur Zielerreichung? • Welche Bedingungen fördern oder hindern den Erfolg des Designs unter idealen Voraussetzungen? • In welchem Ausmass ist es möglich, in repräsentativen Klassenzimmern diese Bedingungen herzustellen? 	
Evaluations- methoden	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Checklisten ✓ Dokumentenanalysen ✓ Fokusgruppen (mit Entwicklern/Experten) ✓ Interviews (mit Experten / Praxispartnern) ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ (videogestützte) Unterrichtsbeobachtungen ✓ Fokusgruppen (mit Lernenden) ✓ Interviews (mit Lernenden / Lehrenden) ✓ Fragebögen ✓ Vorher-Nachher-Tests ✓ Assessments ✓ Logs/Journals ✓ Dokumentenanalyse ✓ ... 		

Abbildung 16: Unterschiedliche Evaluationschwerpunkte abhängig vom Entwicklungsstadium eines Designs nach Raatz (2015, 34 in Anlehnung an McKenney & Reeves, 2012, 143, 147)

McKenney und Reeves (2012) erwähnen in ihrem Beitrag, dass die DBR-Forscher von einem Methoden-Mix d.h. von einer Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden profitieren, um festzustellen, wie und warum Interventionen unter welchen Bedingungen funktionieren:

“Many, if not most, educational design researchers employ a mixture of quantitative and qualitative methods to understand if, how, and why interventions function, under certain conditions in certain settings, and with what results. The methods section specifies who will participate, from which setting; the instruments that will be used to collect data; the procedures through which data will be collected; and techniques that will be used to analyse the data” (ebd., 193)

Demzufolge kann der Entwicklungs- und Forschungsprozess anhand verschiedener quantitativer und qualitativer Methoden erfolgen, wobei die Interventionen analysiert und kontinuierlich optimiert werden (DBRC, 2003, 7).

Collins et al. (2004, 32f.) setzen für die Relevanz einer multiperspektivischen Design-Analyse sechs Ebenen als Voraussetzung:

- **Kognitive Ebene:** Im Fokus steht die Auswirkung des Designs auf die Handlung und die Denkweise der Lernenden und der Vergleich zwischen dem Vorwissen der Lernenden und den Erfahrungen nach dem Einsatz des Design-Modells.
- **Interpersonelle Ebene:** Hier liegt der Schwerpunkt auf der Beziehungsintensivität der Lernenden mit den Lehrpersonen und den anderen Mitlernenden. Berücksichtigt wird der Einfluss dieser Beziehung beim Einsatz des Design-Modells und deren Stand nach der Erprobung.
- **Gruppen- oder Klassenebene:** Die Eigenschaften der vorzufindenden Lerngruppe (Machtstruktur, Gruppenidentität, Zusammenhalt) ist für den Design-Prozess von großer Bedeutung, da sie direkte Auswirkungen auf den Erfolg der Anwendung haben. Analysiert wird einerseits der Einfluss der Gruppe auf den Erfolg des Designs, andererseits der Einfluss des Designs auf die Gruppe.
- **Ressourcen-Ebene:** Im Mittelpunkt der Analyse stehen die nötigen Hilfsmittel für die effiziente Durchführung des Designs. Wichtig ist neben der Auswahl der Hilfsmittel auch die Bestimmung der Einsatzphasen.
- **Institutionelle und Schulebene:** Für den erfolgreichen Einsatz des Designs sind neben dem Kontext die Möglichkeiten, die Regeln und die Beschränkungen der Institution sowie die Reaktion der anderen Lehrpersonen gut zu analysieren.

Um den Wissenschaftlichkeitsgrad von DBR zu sichern, schlagen Collins et al. (ebd., 36 ff.) für diese Ebenen die Analyse von folgenden Variablen vor, wobei diese durch geeignete Tests (quantitativ oder qualitativ) bewertet werden sollen:

- **Lernvariablen:** Fertigkeiten, Dispositionsveränderung, Lernstrategien, Wissenszuwachs usw.
- **Klimavariablen:** Einstellungen der Lernenden, Kooperationsbereitschaft, Selbstwertgefühl, Risikobereitschaft usw.
- **systematische Variablen:** Kosten, Aufwand, Umsetzbarkeit, Nachhaltigkeit usw.
- **unabhängige (kontextuale) Variablen:** Erprobungskontext, zeitliche Bedingungen, Charaktereigenschaften der Lernenden und Lehrpersonen, benötigte Medien, professionelle Entwicklung der Lehrpersonen

Nieveen und Folmer (2013, 154) weisen darauf hin, dass DBR einerseits die Gestaltung von hochwertigen Interventionen, andererseits die Generierung von Gestaltungsprinzipien anstrebt und daher auf die Verzahnung von Forschungsaktivitäten angewiesen ist. Weiterhin erwähnen sie, dass die Studien im Rahmen von DBR in der Regel mit einer Vorstudie (Bedarfs- und Kontextanalyse und Literaturrecherche) beginnen. In dieser Phase kann je nach Bedarf auf unterschiedliche Methoden zugegriffen werden. In der Design-Phase finden formative Bewertungen statt, bis eine endgültige Intervention erzielt wird, welche dann oft mit einer summativen Bewertung beendet wird, wobei wieder von Mix-Methods profitiert werden kann. Die Outputs einer vorläufigen Phase können auch als Inputs für die nächste Phase betrachtet werden (ebd.).

5.2.5 Kritische Würdigung von Design-Based Research

Praxisrelevanz, Kooperation von Praxis und Wissenschaft, Entwicklung von empirisch begründeter Theorie durch praxistaugliche Interventionen, Entwicklung der gestalterischen Praxis sowie innovative Lösungen für kontextspezifische Einzelfälle

sind die deutlichsten Motive für den Einsatz von DBR (DBRC, 2003; McKenney et al., 2006; Plomp 2010; Reinmann, 2014; Euler 2014; Jahn 2017).

Doch hat auch DBR wie alle anderen Forschungsansätze verschiedene Schwächen. Die wohl wichtigste Misere von DBR entsteht bei der Kooperation der Wissenschaft und Praxis. Meistens muss der Forscher die Aufgaben von Designer, Anwender und Evaluierender alleine übernehmen und sich dazu noch zu einem Praktiker umwandeln oder umgekehrt muss der Praktiker in die für ihn unbekannte Welt der Wissenschaft eintauchen. Hier können im Laufe des Prozesses Vorurteile, Meinungsverschiedenheiten, Konflikte und Missverständnisse vorkommen. Verursacht wird dies auch dadurch, dass in der Literatur für die Rollenverteilung zwischen Forscher und Praktiker keine einstimmige Auffassung vorkommt, d.h. während einige Vertreter mehr Wert auf die forschende Seite legen und andere mehr auf die praktische Anwendung, plädieren einige für die Gleichberechtigung (vgl. Plomp, 2010, 30 f.; Jahn, 2017, 2).

Reinmann (2014, 66) erkennt die vielen Schnittstellen des wissenschaftsorientierten Design-Researchs (Design als Bestandteil der Wissenschaft) und des berufsorientierten Instructional-(System-)Designs (Design als Praxis in Bildungskontexten) als einen weiteren Grund für diese Hindernisse bei der Kooperation von Wissenschaft und Praxis:

	Entwicklung innerhalb von Instructional (System)-Design	Entwicklung innerhalb von Design (Based)-Research
Perspektive	<i>Praxisperspektive:</i> Design bzw. Entwicklung als Gegenstand von Forschung	<i>Wissenschaftsperspektive:</i> Design bzw. Entwicklung als Bestandteil von Forschung
Kontext	Entwicklung (Design) als <i>Berufstätigkeit</i> (Wissensarbeit)	Entwicklung (Design) als <i>wissenschaftliche Tätigkeit</i> (intervenierende Forschung)
Zielgruppe	<i>Praktiker</i> als Entwickler speziell im Bereich Bildungstechnologie	<i>Forscher</i> als Entwickler in Bildungswissenschaften generell
Ziel	Entwicklung wissenschaftlich untersuchen und verstehen, um die Praxis zu verbessern	Entwicklung in den wissenschaftlichen Prozess integrieren, um anders zu forschen
Auffassung	<i>Praxisauffassung:</i> Systematik hat einen legitimen oder notwendigen Platz in der Praxis.	<i>Wissenschaftsauffassung:</i> Kreativität hat einen legitimen oder notwendigen Platz in der Wissenschaft.

Abbildung 17: Unterschiede zwischen ISD und DBR bei der Entwicklung nach Reinmann, (2014, 66)

Betrachtet man die Tabelle von Reinmann, wird deutlich, dass sogar die Unterschiede zwischen diesen Ansätzen nur auf Einzelheiten beruhen. Die wichtigste Abweichung kommt hier durch den Perspektivenwechsel zwischen Praxis und Wissenschaft zustande, wobei die Durchführung des Entwicklungsprozesses von der beruflichen Praxis zur wissenschaftlichen Forschung übergeht. Doch auch dieser Trennungsversuch lässt die Rolle der Praktiker und Forscher nicht aufklären.

In dieser Hinsicht ist diese Arbeit auch als ein Versuch zu erkennen, um die problematischen Seiten der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie Forscher und Lehrperson zu überwinden. Begünstigt wird dieser Versuch einerseits durch meinen Beruf als Lehrbeauftragter (doppelter Aufgabenbereich: Forscher + Praktiker) an der Hochschule, und andererseits als Forscher dieser wissenschaftlichen Studie in Kooperation mit dem Promotionsorgan (siehe dazu Präferenzen in der Forschungsrichtung – Kapitel 5.3). An dieser Stelle ist es daher festzuhalten, dass insbesondere forschende Lehrbeauftragte der Hochschulen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten ein Potenzial für die Überwindung der oben geschilderten Dilemmas von DBR bzw. auch von ISD bilden.

Eine weitere Meinungsspaltung entsteht bei der Auswahl der methodologischen Richtung. Denn einige Vertreter fordern wie bei der naturwissenschaftlichen Forschung unbedingt formalisierte und normierte Standards oder Gütekriterien und betrachten quantitative Wirkungsforschung als einen wichtigen Teil von DBR. Doch ist das Ziel der gestaltungsorientierten Forschung, nicht allgemeingültiges theoretisches Wissen zu extrahieren, sondern kontextspezifische, praxistaugliche Ergebnisse zu erzielen, die oft nur für kontextähnliche Situationen übertragbar sind. Eine Lösung für diese Problemlage könnte durch die Implementierung von Entwicklungsforschung als Vorstufe der Wirkungsforschung erzielt werden (Jahn, 2017, 3). Dabei handelt es sich jedoch, nicht um die kritische Betrachtung der Wissenschaftlichkeit von DBR, denn der Ansatz der gestalterischen Entwicklungsforschung entspricht den 2001 und 2002 vom National Research Council veröffentlichten wissenschaftlichen Prinzipien. (Reinmann, 2005, 65f.). Edelson (2002) konstatiert für die Etablierung des Wissenschaftlichkeitsgrads von DBR, dass

die Grundlage einer angestrebten Intervention auf wissenschaftlichen Theorien und Zielen beruht und sich durch wissenschaftliche Befunde im Zuge eines Gestaltungsprozesses entwickelt. Diese Befunde werden systematisch als *“design case”* aufgezeichnet, wodurch der zyklische Ablauf durch formative Bewertungen stets unter die Lupe genommen wird. Der aktuelle Kontext dient dabei zur Gewinnung von theoretischem Wissen, welches in weiteren Kontexten im Rahmen einer Wirksamkeitsforschung eingesetzt werden kann. Doch ist die Generalisierbarkeit der Ergebnisse wohl der weitaus deutlichste Schwachpunkt von DBR. Plomp (2013, 16) äußert dazu, dass es fast unmöglich ist, kontextfrei Generalisierungen zu erfassen und daher die Ergebnisse nicht auf größere Reichweiten übertragbar sind.

Um diese Problemlage bei der Wahl der methodologischen Gesichtspunkte zu überwinden, profitiert diese Arbeit von der Mix-Methode. Das heißt; sowohl für die formative als auch für die abschließende summative Bewertung (vgl. Euler, 2014, 20) werden quantitative und qualitative Erhebungsmethoden eingesetzt (vgl. Kapitel 5.4). Doch ist das Ziel dieser Arbeit dem DBR-Ansatz entsprechend nicht die Wirkungsforschung, sondern die Gestaltung einer innovativen Intervention für die gezielte und auch kontextähnliche Praxis mithilfe von generalisierten Gestaltungsprinzipien. Deshalb wird in dieser Arbeit die detaillierte Darstellung des Kontexts als unverzichtbare Voraussetzung für DBR und als Rahmen für Generalisierungen bzw. weitere Anwendungen anerkannt (vgl. Kapitel 6.1.2).

5.3 Präferenzen in der Wahl der Forschungsrichtung

Um die zu Beginn dieses Kapitels geschilderte Lücke zwischen der Forschung und Praxis zu decken, eine effiziente Verzahnung theoretischen Wissens mit praktischen Kenntnissen herzustellen und dadurch eine innovative Lösung für die vorhandenen Praxisprobleme zu erzielen, übernimmt bei der Wahl der Forschungsrichtung der Kontext als reale Praxiswelt der Lehrpersonen, als Lernumwelt der Lernenden und als Forschungsumfeld der Forschenden die wichtigste Rolle. Der Kontext ist daher nicht nur als zu forschendes Objekt, sondern auch als entscheidender Faktor bei der Bestimmung der anzuwendenden Forschungsmethoden zu berücksichtigen. Denn

durch die Analyse des Kontextes wird einerseits die vorliegende Problemlage identifiziert und Inputs für die angestrebte didaktische Gestaltung bzw. Intervention erzielt, andererseits das passende Forschungsmodell für die Beseitigung der kontextsensitiven Problemlage festgelegt. Aus diesem Grund sollen folgend die landes- und institutionsspeziellen Eigenschaften des Kontexts der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Problemlagen geschildert werden, um die ausgewählte Forschungsrichtung zu begründen. Die detaillierte Kontextanalyse als ein Teil der Entwicklungs- und Forschungsstudie im Rahmen von DBR ist dann in Kapitel 6.1.2 zu finden.

Die Zielgruppe dieser vorliegenden Studie (vgl. Kapitel 6.1) befindet sich in der Vorbereitungsklasse auf das DaF-Studium an einer türkischen Hochschule für Fremdsprachen, d.h. in einem zielsprachenentfernten Land und steht schon daher vieler diesbezüglichen Schwierigkeiten gegenüber (Koçak und Ferdiye, 2017, 9). Der institutionell bedingte Fremdsprachenunterricht erfolgt in dieser Vorbereitungsklasse wie in vielen ähnlichen ortsgleichen Institutionen mittels verschiedener multimedialer Lehrwerke, richtet sich an den Niveaustufen und Deskriptionen des GER und setzt sich das Ziel, durch einen handlungsorientierten Unterricht innerhalb von zwei Semestern ein fortgeschrittenes Niveau zu erreichen. Das Ziel der Handlungsorientierung ist dabei, Studierenden die nötigen Fertigkeiten zu vermitteln, damit sie in der Zielsprache als soziale Akteure handlungssicher interagieren (vgl. Europarat, 2018) und dabei über ausreichende Sprachkenntnisse für das DaF-Studium verfügen können. Aufbauend auf diese obligatorische Vorbereitungsklasse sollen Studierende dann ihre Fremdsprachenkenntnisse während ihres vierjährigen Lehramt-Studiums (DaF-Studium) an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät weiterentwickeln (vgl. Güler, 2000; Genç, 2003; Polat & Tapan 2003; Hatipoğlu, 2004; Seyhan Yücel, 2005b; Hatipoğlu, 2015; Doğan & Seyhan Yücel, 2017). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die erzielten Lernerfolge in der diesbezüglichen Literatur in der Türkei schon ewiger Zeit heftig diskutiert werden (Polat & Tapan 2005; Balcı 2012; Maden 2014; Seyhan Yücel, 2015a, Doğan & Seyhan Yücel, 2017). Als wohl wichtigster und allgemein anerkanntester Grund für diese Problemlage gilt die Demotivation der Studierenden am Anfang der Vorbereitungsklasse. Die Gründe für diese nachteilige

Anfangssituation beruhen insbesondere auf der Tatsache, dass die Adressatengruppe des DaF-Studiums in der Türkei aufgrund der abnehmenden Anzahl rückkehrender Kinder aus den deutschsprachigen Ländern einen Strukturwandel erlebte und mittlerweile leider oft von Studierenden bevorzugt wird, die keinen Studienplatz zu einem englischen Studiengang bekommen und sich daher zu der deutschen Sprache sowie Kultur oft fremd und distanziert fühlen (vgl. Seyhan Yücel, 2004, 144). Ein weiterer Grund entsteht weiterhin dadurch, dass im Schulsystem der Türkei Englisch als erste Fremdsprache angeboten wird und der Beruf Englischlehrer – hauptsächlich aus Arbeitschancen – einer der beliebtesten Berufe ist. Deutsch wird in der Türkei an vielen Schulen als zweite Fremdsprache angeboten (vgl. Güler, 2002; Genç, 2003; Polat & Tapan, 2003; Maden, 2005; Seyhan Yücel, 2015; Köksal & Maden, 2016; Koçak und Ferdiye, 2017, 2). Diesbezüglich erscheint in der Türkei eine vorteilhafte Möglichkeit, den DaF-Unterricht im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik durchzuführen, da diesem Ansatz zufolge Kenntnisse aus der ersten Fremdsprache (kognitive Faktoren wie Wissen über Lerntyp, systematische Arbeitstechniken, Lernstrategien usw. und emotionale Faktoren wie Motivation, Lernangst, Sprechanst usw.) für die zweite Fremdsprachen einen effizienten Beitrag leisten, insbesondere wenn es sich um verwandte Sprachen wie Deutsch und Englisch handelt (vgl. z.B. Hufeisen, 2003, 9). Im Hinblick auf diese adäquaten Vorteile wird auch in den Vorbereitungsklassen seit langer Zeit Englisch als Motivationsfaktor betrachtet und vor allem bei der Grammatik- und Wortschatzarbeit mittels kontrastiver Vergleiche als Einstiegshilfe angewandt (Seyhan Yücel, 2004, 147). Doch scheinen Versuche von diesen Vorteilen im Rahmen des Tertiärunterrichts zu profitieren, insbesondere weil es kein entsprechendes Lehrwerk für Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch existiert und diesbezügliche Vorschläge für regionale Lehrwerke unerwidert blieben, gescheitert zu sein (Köksal, 2002, 37). Weiterhin werden in der diesbezüglichen Literatur in der Türkei auch offizielle Regelungen wie die Form und Aufnahmekriterien der Aufnahmeprüfung für die Sprachabteilungen oft kritisch betrachtet (vgl. ebd., 35; Aslan, 2005, 144). Doch ist zu erwähnen, dass die institutionellen Bedingungen wie Anzahl der Studierenden oder Internetzugang in den Klassen mittlerweile die Erwartungen und Voraussetzungen des Fremdsprachenunterrichts im Wesentlichen erfüllen. Auch die Qualität der

internetfähigen Endgeräte und die Möglichkeiten durch das Web 2.0 sowie die multimedialen Kompetenzen der Lehrpersonen und Studierenden befinden sich in einem positiven Aufwärtstrend (vgl. Ebner et al., 2013, 15; RTÜK, 2016, 143).

Diese allgemein bekannten Erkenntnisse gelten im Rahmen dieser Studie als Grundlagen für den Bedarf an einer kontextspezifischen und didaktischen Gestaltung des DaF-Unterrichts. In Bezug darauf wird versucht, anhand eines didaktischen Design-Modells eine effiziente Innovation für den DaF-Unterricht in der Vorbereitungsklasse zu schaffen, die auch für ähnliche Institutionen als Design-Modell Anregungen geben soll. Es ist jedoch zu bemerken, dass das hier vorgeführte didaktische Design-Modell nicht als Ersatz oder als Unterstützung für den Fremdsprachenunterricht modelliert wird. Im Gegenteil soll das Modell wie ein Management-System den vorhandenen Fremdsprachenunterricht koordinieren, leiten und insbesondere das Lernen außerhalb der Klasse organisieren. Die Lehrperson wandelt sich dabei zu einem Coach (Koordinator, Lehrkraft und Sprachlernberater) und befindet sich im Mittelpunkt dieses Modells und steht einer Vielfalt von Aufgaben gegenüber, die sie zielgerichtet, inhaltsgebunden und methodenorientiert zu überwinden hat (vgl. Kapitel 4). Um diesen komplexen Prozess zu verwalten, richtet sich daher diese Studie auf die gestaltende Didaktik, die Wissenschaft des Lernens und Lehrens. Die didaktische Planung und Handlung sollen dem Coach bei der professionellen Organisation des Lernprozesses als Wegweiser dienen. Reinmann (2015, 7) argumentiert seine Ansicht über die gestaltende Didaktik folgendermaßen:

„Man kann die Didaktik als eine gestalterische Disziplin verstehen, denn sie konzentriert sich auf Fragen der Planung, Konzeption, Gestaltung und Umsetzung. Von daher liegt der Design-Begriff durchaus nahe, auch wenn man diesen zunächst aus anderen Kontexten kennt: Man denke nur an das Design etwa von Möbeln (Produktdesign) oder von Internetseiten (Webdesign). Trotz dieser möglicherweise ungünstigen Konnotationen hat der Design-Begriff Vorteile: Er bringt auf den Punkt, dass es sich hier um planerisch-konzeptionelle und operativ-gestalterische Prozesse gleichermaßen handelt. Bezogen auf die Didaktik heißt das: Didaktisches Design

bezeichnet planerisch-konzeptionelle und operativ-gestalterische Prozesse von Lehrenden“ (ebd., 7).

Ich positioniere mich hinsichtlich meiner Literaturrecherche und meiner oben geschilderten und in Kapitel 6 ausführlich dargestellten Ergebnisse aus der Kontextanalyse bzw. wegen der aktuellen Problemlage in der eigenen institutionellen Praxis innerhalb dieser Definition. Ich beabsichtige daher mit dieser Studie, als ein forschender Lehrbeauftragter ein didaktisches Design-Modell für das Management des DaF-Unterrichts zu gestalten und evaluierend weiterzuentwickeln. Meine Erkenntnisse aus meiner eigenen bisherigen Lehrpraxis als Fremdsprachenlehrer und mein Entwicklungsinteresse im Zuge meiner Erfahrungen aus meinen langjährigen Aufgaben als Führungskraft von verschiedenen Fremdsprachinstituten (Leiter, Koordinator, Curriculum- und Programmentwickler) geben mir die Impulse für diese innovative Gestaltungsidee des DaF-Unterrichts. Dazu kommt noch, dass insbesondere Lehrbeauftragte der Hochschulen für Fremdsprachen im Vergleich zu Fremdsprachenlehrern anderer Sprachinstitutionen die Gelegenheit bzw. auch die Aufgabe besitzen, gleichzeitig wissenschaftlicher Forscher und praxisorientierte Lehrperson zu sein, wie es auch in dieser Dissertation der Fall ist. Denn ich erkenne insbesondere bei Dissertationen im Rahmen einer Designforschung einen Vorteil, die Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis zu überbrücken. Begünstigt wird dies auch durch die enge Kooperation mit den studienleitenden Mentoren und die Feedbacks der Gutachter des Promotionsorgans auf die sechsmonatigen Exposés.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im Rahmen dieser vorliegenden Studie für das Management des DaF-Unterrichtes in der Vorbereitungsklasse praxisorientierte Interventionen entwickelt, erprobt und ausgewertet werden, die einer Vielzahl unbekannter Variablen ausgesetzt sind. Für die Optimierung dieser neuen, innovativen Intervention bzw. des didaktischen Design-Modells ist eine iterative Forschungsmethode nötig. Wegen der doppelten Aufgabe (Lehrperson + Forscher) wäre dafür auch die Aktionsforschung (vgl. Kapitel 5) eine passende Alternative, doch möchte ich nicht die Effektivität eines vorhandenen Lerngegenstandes in meiner eigenen Praxis testen, sondern eben in Kooperation mit anderen Forschern und meiner

Kollegen/innen eine innovative Intervention erzielen. Vor diesem Hintergrund bevorzuge ich für den methodischen Rahmen dieser gestaltungsorientierten Arbeit anstelle von traditionellen Forschungsmethoden den Forschungsansatz Design-Based Research.

5.4 Zugrundeliegendes Forschungsmodell und Forschungsablauf dieser Arbeit

Das Endprodukt von DBR entsteht durch mehrere Zyklen infolge formativer und summativer Auswertung, wobei zahlreiche Daten erhoben werden. Trotzdem wird in wissenschaftlichen Diskursen der Wissenschaftlichkeitsgrad von DBR insbesondere wegen der Offenheit zu unterschiedlichsten Methoden oft in Frage gestellt. Um dieser Diskussion seitens der Design-Forschung einen Beitrag zu leisten, sollen in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an McKenney und Reeves (2012) und Nieveen und Folmer (2013) während des Entwicklungs- und Forschungsprozesses vom Triangulationsdesign der Mixed-Methods profitiert werden, welches die Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden ermöglicht:

„Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen“ (Kuckartz, 2014, 33).

In der Literatur sind unter Mixed-Methods verschiedene Designs subsumiert, die unter anderem auch durch die Reihenfolge der Erhebungen von quantitativen und qualitativen Daten unterschieden werden. Beim Triangulationsdesign der Mixed-Methods gelten qualitative und quantitative Daten gleichwertig und werden gleichzeitig erhoben, wodurch ein umfassenderer Blickwinkel erlangt wird (vgl. ebd., 67 ff). Die in dieser Arbeit eingesetzten Erhebungsverfahren und Auswertungsmethoden, die entwickelten Erhebungsinstrumente und die ermittelten

Ergebnisse werden in Kapitel 6 beschrieben und sind in ihrer endgültigen Form im Anhang zu finden.

Weiterhin orientiert sich die vorliegende Arbeit in Bezug auf die erläuterten Ansichten der einschlägigen Vertreter, deren Kernideen und Prozessmodellen an dem Prozessmodell von Plomp (2013), welches aus den Phasen „*Vorstudie (preliminary research)*“, *Entwicklungs- und Prototyping-Phase (development or prototyping phase)* und *Bewertungsphase (assessment phase)*“ besteht, wobei im Rahmen dieser Arbeit die Entwicklungs- und Prototypingphase als zwei getrennte Phasen durchgeführt werden und für die Optimierung der Gestaltungsprinzipien ein Mikrozyklus im Hinblick auf die Ansichten von Van den Akker (1999, 9) und Nieveen und Folmer (2013, 159) eingesetzt wird. Außerdem wird in Anlehnung an den pragmatischen Leitlinien von Euler (2014) der Designprozess formativ und abschließend mit einer summativen Auswertung evaluiert.

Dies zufolge sieht der Verlauf dieser Studie im Überblick folgendermaßen aus. Bei der Visualisierung habe ich mich an Jahn (2012, 52) und Gerner (2019, 12) orientiert, die die Forschungsphasen und -methoden einander zugeordnet darstellten, wobei ich dazu noch die einbezogene Perspektive mitberücksichtigt habe.

Die folgende Darstellung ist leitend für den Forschungs- und Entwicklungsablauf dieser Studie:

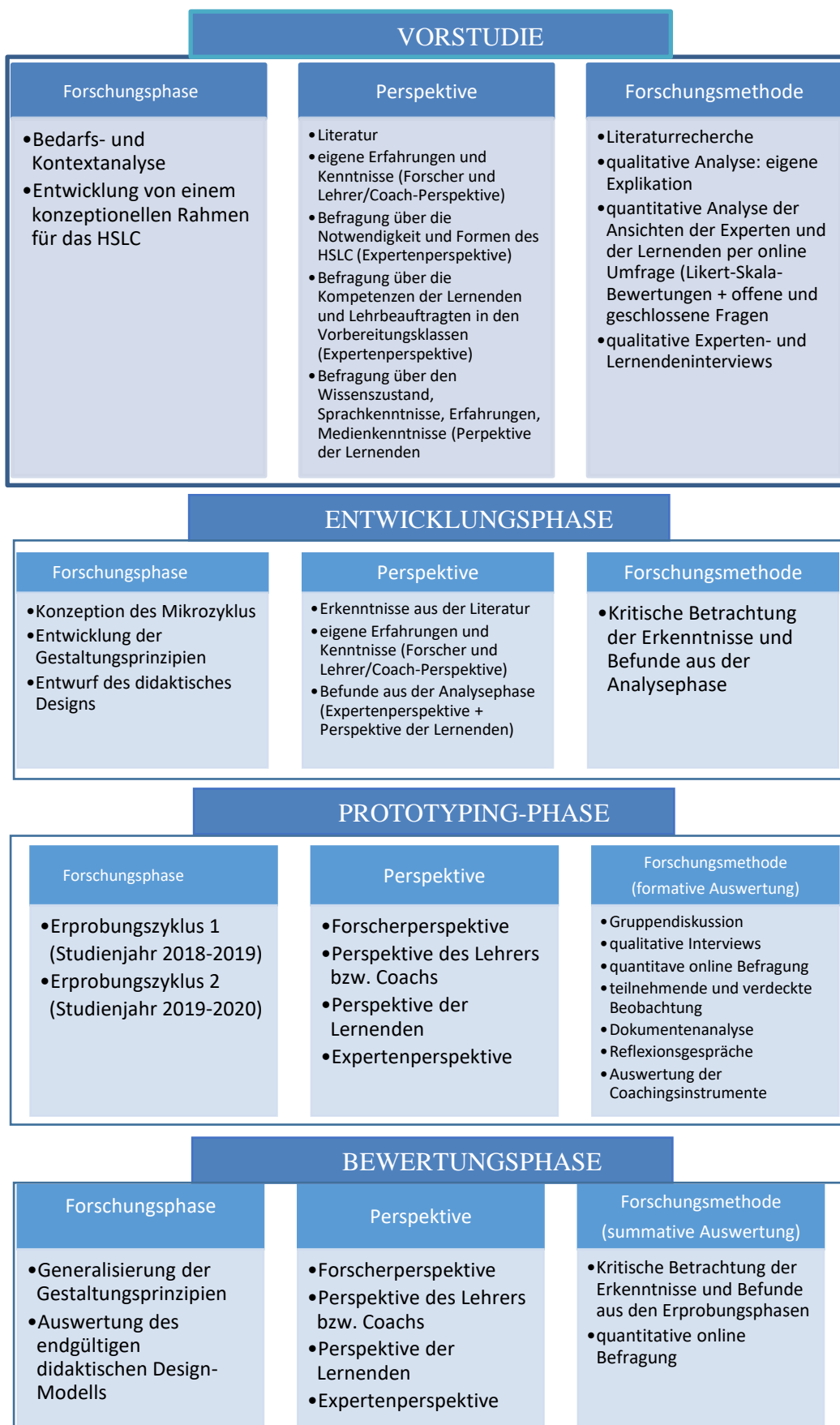


Abbildung 18: Übersicht zum Forschungs- und Entwicklungsablauf

KAPITEL VI

6. EMPIRISCHE ARBEITEN ZUR ENTWICKLUNG, ERPROBUNG UND EVALUATION DES HSLC

In diesem Kapitel sollen sukzessive die Vorstudie und die daraus generierten ersten vorläufigen Gestaltungsprinzipien, die Designphasen und die Erprobungszyklen des Prototyp I und II einschließlich ihrer formativen Evaluation beschrieben und die dabei gewonnenen Erkenntnisse dargelegt werden. Nach jeder Erprobung findet dann die Verfeinerung der Gestaltungsprinzipien statt, die für die Designphase des nächsten Prototyps als weiterführende Inputs dienen sollen. Abschließend erfolgt die summative Evaluation des HSLC und die Generierung der endgültigen Gestaltungsprinzipien, die im Rahmen der DBR-Forschung als wissenschaftliche Erkenntnis für Theorie und als innovative Intervention für Praxis fungieren sollen.

6.1 Vorstudie

6.1.1 Auswertung der Literatur

In Kapitel 2 wurde die Literatur über den Fremdsprachenunterricht kontrastiv bearbeitet, wobei auf die wichtigsten Lerntheorien- und -ansätze sowie deren Anwendungen in heutiger Praxis eingegangen wurde. Die Recherche über die Literatur des E-Learnings und Sprachlerncoachings befinden sich in den Kapiteln 3 und 4 und bilden den Meilenstein dieses Vorhabens. Im Folgenden sollen nun die Erkenntnisse aus der eigenen Praxis und aus der diesbezüglichen Auswertung der Literaturrecherche als Erkenntnisgewinne dargelegt werden, die als theoretische Grundlage bzw. als Inputs sowohl für die Erstellung der einzusetzenden Erhebungsinstrumente als auch für die Formulierung der Gestaltungsprinzipien für ein innovatives didaktisches Design dienen sollen. Die folgende Tabelle soll den Überblick über die theoretischen Erkenntnisgewinne erleichtern:

Erforschte Ansichtspunkte infolge der Kenntnisse und Ideen aus der Praxis	Erkenntnisgewinn
Lerntheorien	Konnektivismus als eine neue Lerntheorie oder zu mindestens als Ausläufer des Konstruktivismus kann die Theorie des digitalen Zeitalters werden. Deshalb muss von den Vorteilen des internetgestützten E-Learnings und von dem Lernen durch virtuelle Vernetzungen sowie durch kostenlose Webmöglichkeiten profitiert werden (vgl. Kapitel 2.1.5)
Orientierungspunkte	Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht wird von GER (2018) gefördert und ist als Voraussetzung für einen erfolgreichen FSU anzuerkennen. Daher sollten das HSLC lernerorientiert, prozessorientiert, produktorientiert, aufgabenorientiert, kommunikationsorientiert, ganzheitlich und lernweltübergreifend gestaltet werden (vgl. Kapitel 2.1.4)
persönliche Kompetenzen der Lernenden	Da das Ziel jeglicher Form von Coaching die Entwicklung von persönlichen Kompetenzen ist, sollten folgende Softskills, die in Verbindung mit dem Fremdsprachenlernen stehen, in den Designprozess einbezogen und im HSLC gezielt trainiert werden. <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikationsfähigkeit - Kollaboratives Handeln - Ergebnisorientierung - Selbstmanagement - kritisches Denken und Problem lösen - Kreativität und Innovation - lebenslanges Lernen (vgl. Kapitel 2,3 und 4)
Unterrichtsform	Im Vergleich zu Präsenzunterricht, Online-Unterricht und Blended Learning (zum Teil Präsenz zum Teil online, aber in klar getrennten Phasen) können hybride

	<p>Lernszenarien dem FSU einen effizienteren Beitrag leisten.</p> <p>(vgl. Kapitel 2 und 3)</p>
Sprachlernberatung und -coaching	<p>Ein den FSU unterstützendes und die Lernenden begleitendes HSLC könnte als eine praxistaugliche Innovation fungieren und Lösungen für die kontextspezifische Problemlage des DaF-Unterrichts anbieten (vgl. Kapitel 4).</p>
Lehrerrolle	<p>Ein getrenntes Sprachlerncoaching durch verschiedene Lehrpersonen kann eine Verwirrung verursachen. Daher sollte der Klassenlehrer die Aufgabe des Coachs übernehmen und den FSU und Sprachlerncoaching verzahnen. (vgl. Kapitel 3 und 4).</p>
Coachingsinstrumente	<p>Für ein autonomieförderndes Sprachlerncoaching könnten folgende Instrumente eingesetzt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprachlernbiographie - Sprachlernportfolio - Informationen über Lernstrategien - Tests zur Bestimmung der Lerntypen - Lerntagebuch - Lernvertrag - Bestimmung der Lernziele (einschließlich das zu erreichende Niveau am Ende der Vorbereitungsklasse) - Bestimmung der Lernbedingungen - Lernplan in Form eines detaillierten Skripts - Selbstreflexionsschreiben - schriftliche und mündliche Feedbacks - Informationen zur Motivationskontrolle - Informationen zur Entwicklung der persönlichen Kompetenzen - Informationen über die Merkmale der Handlungsorientierung zur Unterstützung des bewussten Lernens - Links mit Erklärungen zu nützlichen Lernmaterialien

	- Informationen über die einzusetzenden digitalen Medien (vgl. Kapitel 4)
Coach	Die Aufgaben des Coachs bringen zusätzliche Aufgaben für die Lehrperson. Deshalb könnte eine digitale Plattform mit Coachingsinstrumenten den Coachs Hilfe leisten. (vgl. Kapitel 2 und 4)
Coachingsprache	Für Lernende im Erwachsenenalter sollte in den Anfängerstufen (A1 und A2) das Coaching in der Muttersprache angeboten werden, weil das Ziel dabei bewusstes Vorgehen der Lernenden bzw. die Förderung der Lernerautonomie ist, sollten alle Kenntnisse und Kompetenzen der Lernenden angesprochen werden. (vgl. Kapitel 2 und 4)
E-Learning und Lernende	Zwar bieten die kostenfreien Web 2.0 Angebote wie Google-Produkte und “Cloud Computing” mittels internetfähigen Mobilgeräte einen ununterbrochenen Zugang auf das Internet, doch die Flut der Informationen, Webseiten und Applikationen erschweren das Erreichen von nützlichen Quellen. Aus diesem Grund könnte eine digitale Plattform mit Vorschlägen und Erklärungen zu wichtigen Links wie ein Filter- und Navigationssystem das Lernen in der virtuellen Welt auf den Bedarf der Zielgruppe spezifizieren. (vgl. Kapitel 2 und 3)
Forschungsmethode	DBR kann die Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis decken. (vgl. Kapitel 5)

Tabelle 10: Überblick über die Erkenntnisse der Literaturanalyse

6.1.2 Kontext- und Bedarfsanalyse

Um praxistaugliche Gestaltungsprinzipien zu generieren, sind neben den Erkenntnissen aus der Literaturlauswertung auch die institutionellen und sozialen

Rahmenbedingungen mitwirkend. Daher soll nun der Kontext erläutert werden, wobei zur Bestätigung der Erkenntnisse aus der Literatur und zum Gewinn neuer Perspektiven eine online Befragung mit den Lehrbeauftragten der Hochschule für Fremdsprachen der Uludağ Universität durchgeführt wird.

6.1.2.1 Institutionelle und soziale Rahmenbedingungen

Die seit 2002 existierende Hochschule für Fremdsprachen der Uludağ Universität bietet für Studierende der Fakultäten und Berufshochschulen der Universität eine einjährige Vorbereitungsklasse. In diesem studienvorbereitenden Jahr sollen Studierende ihre Fremdsprachenkenntnisse entwickeln und ein ausreichendes Niveau für ihr Studium erreichen. Die Teilnahme an diesem Vorbereitungsjahr ist gesetzlich geregelt, wobei Studierende mancher Studiengänge verpflichtend und andere freiwillig daran teilnehmen. Auch die Einstellungskriterien der Lehrbeauftragten und die Anmelde und Zulassungsprozesse der Studierenden sind staatlich vorgeschrieben. Es ist daher zu bemerken, dass hier institutionelle Bedingungen die Bildungspraxis überwiegend dominieren und deshalb bei der Entwicklungsphase zu berücksichtigen sind.

Für das DaF-Studium stehen dieser Universität im Durchschnitt jährlich 40 Studienplätze zur Verfügung. Die Zulassung der Studierenden erfolgt wie an allen Universitäten der Türkei durch die zentrale Universitätsaufnahmeprüfung (ÖSYM) und am Anfang des ersten Semesters findet ein Sprachnachweistest statt. Studierende, die diese Prüfung (B2) bestehen oder über ein Ergebnis von einer anerkannten Sprachprüfung mit entsprechendem Ergebnis nachweisen, können sich direkt an die DaF-Abteilung immatrikulieren. Für alle anderen ist die einjährige studienvorbereitende Vorbereitungsklasse verpflichtet. Im Normalfall bestehen ausschließlich Rückkehrer aus deutschsprachigen Ländern (etwa ein Drittel) diese Prüfung. Da die anderen kaum oder sehr geringe Deutschkenntnisse besitzen, beginnt der DaF-Unterricht an der Hochschule für Fremdsprachen mit dem Niveau A1. Der institutionell bedingte DaF-Unterricht orientiert sich an dem GER und setzt sich diesbezüglich das Ziel, im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichts innerhalb

von zwei Semestern Lernenden die nötigen Fertigkeiten zu vermitteln, in der Zielsprache als soziale Akteure handlungssicher zu interagieren und das für das DaF-Studium vorausgesetzte Sprachniveau zu erreichen. Die Problemlagen des DaF-Unterrichts in der Vorbereitungsphase werden schon seit ewiger Zeit in der diesbezüglichen Literatur der Türkei kritisch diskutiert (vgl. Kapitel 5.3) und sind wie folgt darzustellen:

- Störungen durch biologische, psychische und soziale Veränderungen, weil sich die meisten Studierenden in der Übergangsphase zum Erwachsenenalter befinden und dabei Unterstützung brauchen.
- Anpassungsschwierigkeiten an die universitäre Bildungsphase, weil sich das Studium von der bisherigen Schulbildung in vieler Hinsicht differenziert.
- Anpassungsschwierigkeiten an das Leben ohne Eltern. Die meisten Studierenden kommen aus einer anderen Stadt, manche sogar aus einem anderen Land und müssen zum ersten Mal alle Herausforderungen selbstständig ohne die Unterstützung der Eltern meistern.
- Anpassungsschwierigkeiten an das Leben im Studentenwohnheim oder in der Wohngemeinschaft.
- Demotivation der meisten Studierenden am Anfang der Vorbereitungsphase, weil sie bis zur Universitätsaufnahmeprüfung Englisch gelernt haben und Englisch studieren wollten.
- Allgemein bekannte Schwierigkeiten, die beim Erlernen einer Fremdsprache in einem zielsprachenentfernten Land entstehen.
- Probleme bei der Überwindung von Lernschwierigkeiten.
- Schwierigkeiten bei der effizienten Gestaltung des Lernens außerhalb des Klassenzimmers.
- Schwierigkeiten beim Sprechen in der Zielsprache zum Teil aus persönlichen Gründen wie z.B. Schüchternheit und Angst davor, Fehler zu machen.
- Schwierigkeiten beim Schreiben wegen der anspruchsvollen Grammatik und Orthografie der deutschen Sprache. Auch mangelnde Kenntnisse über Schreibstrategien erschweren die Entwicklung der Schreibfertigkeit.

- Schwierigkeiten beim Wortschatzlernen, insbesondere beim Lernen der Substantive wegen den Artikeln und verschiedener Pluralformen.
- Unausreichende Kenntnisse über autonomes und bewusstes Lernen, effektives Üben und Wiederholen, Sprachlernstrategien, Lerntypen, Selbstmanagement usw.
- Probleme bei der Bestimmung von effizienten Online-Ressourcen, wegen der flutmäßigen Angebote im Internet.
- Probleme beim Einsatz digitaler Medien, wegen mangelnder Kenntnisse der Lehrbeauftragten.

Doch ist hier zu bemerken, dass die Klassen der Hochschule mittlerweile technologisch gut ausgerüstet sind und je über ein Smartboard mit Internetanschluss verfügen, wobei der Internetzugang sowohl für Lehrbeauftragte als auch für Studierende kostenlos und unbegrenzt angeboten wird. Diesbezüglich kann festgehalten werden, dass die institutionelle IT-Infrastruktur die technischen Voraussetzungen eines hybriden Fremdsprachenunterrichts bzw. auch des HSLC erfüllen.

Erkenntnisgewinn 1: Die technische Infrastruktur der Hochschule ist für ein didaktisches Design bzw. für einen mit hybriden Lernszenarien konzipierten Fremdsprachenunterricht geeignet.

An dieser Hochschule sind 66 Lehrbeauftragte in der Englischabteilung, 5 Lehrbeauftragte in der DaF-Abteilung und 3 in der Französischabteilung eingestellt (Stand: 2019). Wie in der folgenden Abbildung 19 sichtbar ist, haben 94 % der Lehrbeauftragten mehr als 5 Jahre professionelle Berufserfahrung.

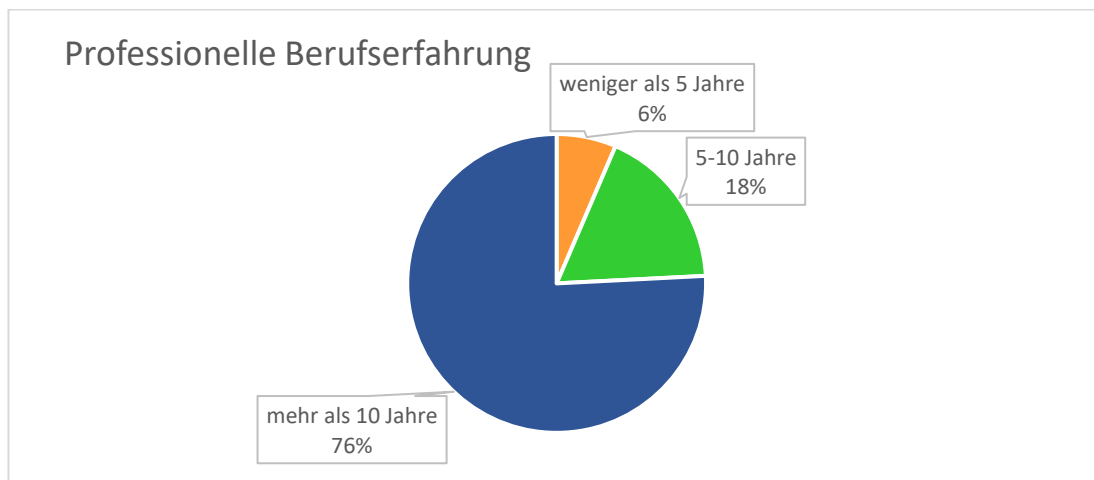


Abbildung 19: Erfahrungszeit der Lehrbeauftragten der Hochschule

Im Gespräch mit dem Angestellten der Personalabteilung stellte sich dazu noch heraus, dass 36 von diesen Lehrbeauftragten ein Masterstudium absolviert haben, 5 im Moment (2019-2020) promovieren und fast alle im Rahmen des „*Personal Development Programms*“ an verschiedenen Fort- und Weiterbildungen teilgenommen haben. Diese Kenntnisse über die Lehrbeauftragten zeigen einerseits, dass es sich hier um Expertinnen und Experten im Bereich der fremdsprachlichen Bildungspraxis handelt und andererseits, dass das Interesse der Lehrbeauftragten an wissenschaftlicher Theorie bemerkenswert hoch ist. Schon angesichts dieser zusammengefassten Analyse wird die Annahme bestätigt, dass die Lehrbeauftragten der Hochschulen für die Verzahnung von Wissenschaft und Praxis sowohl die Möglichkeit als auch dazu notwendiges Forschungsinteresse haben. Außerdem kennen sie sich mit den institutionellen Vorschriften, mit der vorhandenen Problemlage der Praxis sowie mit dem Profil der Studierenden äußerst gut aus. Aus dieser Sicht lohnt es sich, auch wenn sich diese Studie auf den DaF-Unterricht beschränkt, auch auf die Ansichten und Erwartungen aller Lehrbeauftragten der Hochschule einzugehen und sie als Experten anzuerkennen. Das Ziel ist dabei, die Literaturrecherche zu ergänzen und beim didaktischen Designprozess des HSLC von möglichst vielen Erkenntnissen und Perspektiven aus der Praxis zu profitieren, um dann schlussendlich auch für andere Sprachen übertragbare Gestaltungsprinzipien zu generieren. Selbstverständlich wird bei der Vertiefung der Problemspezifikation d.h. bei der Ziel- und

Problembestimmung und bei der Gestaltungs- und Prototypingphase ausschließlich mit Lehrbeauftragten der DaF-Abteilung der Hochschule kooperiert.

Erkenntnisgewinn 2: Die Lehrbeauftragten der Hochschule können anhand ihrer Berufserfahrung als Experten anerkannt werden und ihre Einstellungen könnten für das didaktische Modell des HSLC nützliche Inputs erbringen.

6.1.2.2 Schriftliche Befragung der Lehrbeauftragten als Experten

Um die Einstellungen der Lehrbeauftragten zu erheben, wurde eine schriftliche Befragung mittels eines selbst erstellten Fragebogens durchgeführt. Das Ziel war dabei zum einen die Bestätigung der Erkenntnisse nach der Auswertung der Literaturanalyse und zum anderen das Erzielen von möglichst vielen Perspektiven für die erste Design-Phase. Da es sich dabei um Lehrbeauftragte verschiedener Sprachen handelte, wurden die Items auf Türkisch formuliert und für die Hinführung zum Fragebogen eine Titelseite mit Hinweisen zur Form, zur Anonymität, zur Datensicherheit, zum Ausfüllen und zum zeitlichen Aufwand erstellt (vgl. Porst, 2011, 50). Fragebogen I entstand nach der komparativen Literaturanalyse (vgl. Kapitel 6.1.1) und bestand aus 65 Items und wurde für die Reliabilität (Zuverlässigkeit) zuerst als Test-Re-Test mit den Lehrbeauftragten der DaF-Abteilung durchgeführt. Durch die Übereinstimmungsanalyse der Ergebnisse beider Durchführungen und anschließender konstruktiven Diskussion über Verständlichkeit, Layout und Dauer wurde der Fragebogen mit der Mentorin dieser Dissertation danach noch einer inhaltlichen Diskussion (Expertenvalidität) unterzogen. Der finalisierte Fragebogen wurde auf 56 Items gekürzt, drei Items wurden umformuliert und die Items zur leichteren Nachvollziehbarkeit in drei Teile gegliedert:

TEIL	TITEL
A	Soziodemografische Merkmale
B	Stand der Lernenden am Anfang der Vorbereitungsphase
C	Einstellungen und Kenntnisse der Lehrbeauftragten zum Fremdsprachenunterricht und E-Learning

Tabelle 11: Erfahrungszeit der Lehrbeauftragten der Hochschule

Da an dieser Stelle im Rahmen der Mixed Methods von einer quantitativen Datenerhebung profitiert wird und bei dieser Forschungstechnik Standardisierung im Vordergrund steht, enthält der Fragebogen ausschließlich geschlossene Fragen, wobei für die Reliabilität auch negative Fragen vorhanden sind, welche bei der Auswertung einer umgekehrten Berechnung unterlegt werden sollen:

	Frageform	Anzahl der Items (Total)
Teil A	Single-Choice	6
Teil B	Skala	26
Teil C	Skala	21

Tabelle 12: Items des Fragebogens I

Wie die Tabelle 12 zeigt, wurde für die geschlossenen Fragen des Teils B und C auf die fünf-stufige Likert Skala (1 = trifft voll und ganz zu, 2 = trifft zu, 3 = teils-teils, 4 = trifft nicht zu, 5 = trifft gar nicht zu) zugegriffen, wobei für die Leseerleichterung wichtige Aussagen fett beschriftet wurden. Bei der Evaluation der Skala wurden die Mittelwerte berechnet und dafür wurden die Bandbreiten von Tekin (1991, 262) bevorzugt:

Skala	Bandbreite des MW
trifft voll und ganz zu	4.20–5.00
trifft zu	3.40–4.19
teils-teils	2.60–3.39
trifft nicht zu	1.80–2.59
trifft gar nicht zu	1.00–1.79

Tabelle 13: Bandbreite für die Evaluation des MW nach Tekin (1991)

An dieser Stelle ist jedoch wieder zu bemerken, dass experimentelle Forschungsmethoden wie quantitative Korrelationsanalysen für die Lehr- und Lernwelt keine innovativen Lösungen erbringen können, weil sie sich insbesondere auf die Varianz von leicht manipulierbaren Variablen fokussieren (Cronbach, 1975). Daher flankieren die Reliabilität und Validität dieses Fragebogens nicht datengestützte

Messungen, sondern vielmehr oben genannte inhaltliche und theoretische Abwägungen. Trotzdem wird für die Bestätigung der Konstrukt-Reliabilität bzw. der internen Konsistenz der Alpha-Koeffizient (siehe Tabelle 14) berechnet, aber auf eine detaillierte Faktorenanalyse für die Gruppierung der Items und einer Korrelationsanalyse verzichtet. Denn jedes einzelne Item soll für diese Studie nicht bloße Zahlen, sondern inhaltlich mitgestaltende Ideen für das Design des innovativen Endproduktes (HSLC-Modell) einbringen. Für die Berechnung des Alpha-Werts der fünfstufigen Likert-Skala (Teil B und C) wurde die bekannte Software IBM SPSS 23 eingesetzt, die an der Uludağ Universität den Akademikern lizenziert zur Verfügung steht:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,809	47

Tabelle 14: Alpha-Koeffizient des Fragebogen I

Dieser Berechnung zufolge zeigte sich der Fragebogen I mit Cronbachs Alpha von .809 (gut/hoch) als intern Konsistent (Blanz, 2015). Als Faustregel wird in der Literatur 0,7 meist als kritische Schwelle für die Akzeptabilität des Messinstruments angesehen.

Um eine zeitgleiche und vollständige Beteiligung zu sichern (Durchführungsobjektivität), wurde der Fragebogen I am Ende einer regelmäßigen wöchentlichen Sitzung in Form einer Online-Umfrage mittels Google-Forms durchgeführt. Die Lehrbeauftragten wurden zunächst gebeten, eine Einverständniserklärung mit ausführlichen Erklärungen zum Ziel, Anwendungszweck und zur Datensicherheit zu lesen und zu unterschreiben, wobei betont wurde, dass die Teilnahme an dieser Umfrage freiwillig ist. Den Lehrbeauftragten wurde auch angeboten, auf Wunsch die Fragen vorab einzusehen, doch wurde dies von keinem bevorzugt. Fünf Lehrbeauftragte waren an dieser Sitzung aus verschiedenen Gründen abwesend, zwei Lehrbeauftragte mussten aus privaten Gründen die Sitzung vorzeitig

verlassen und vier entschuldigten sich aus zeitlichen Gründen. Nach der Unterzeichnung der Einverständniserklärung erhielten 62 Lehrbeauftragte (vgl. Abbildung 20) den Link per WhatsApp und füllten mit ihren Smartphones den 20-minütigen Fragenbogen aus.

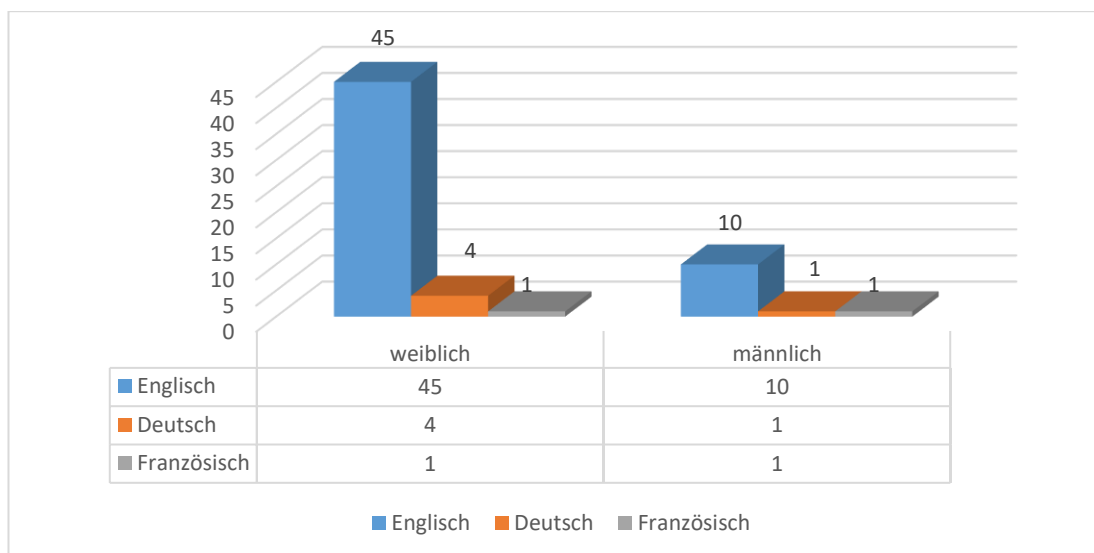


Abbildung 20: Geschlechtsverteilung der Lehrbeauftragten nach Abteilungen

Die Abbildung 20 illustriert die Geschlechtsverteilung der an der Umfrage beteiligten Lehrbeauftragten und es ist deutlich zu erkennen, dass 45 Lehrbeauftragte der Englischabteilung, 4 der Deutschabteilung und 1 der Französischabteilung weiblich sind und damit den Kontext dominieren. Wegen dieser unregelmäßigen Verteilung und weil datengestützte Korrelationsanalysen wie schon erwähnt für die Bildungspraxis keine praxistauglichen Innovationen erzeugen können, wird in dieser Studie auf eine geschlechtsvergleichende Analyse verzichtet und die Einstellungen der Lehrbeauftragten gelten als gleichwertig.

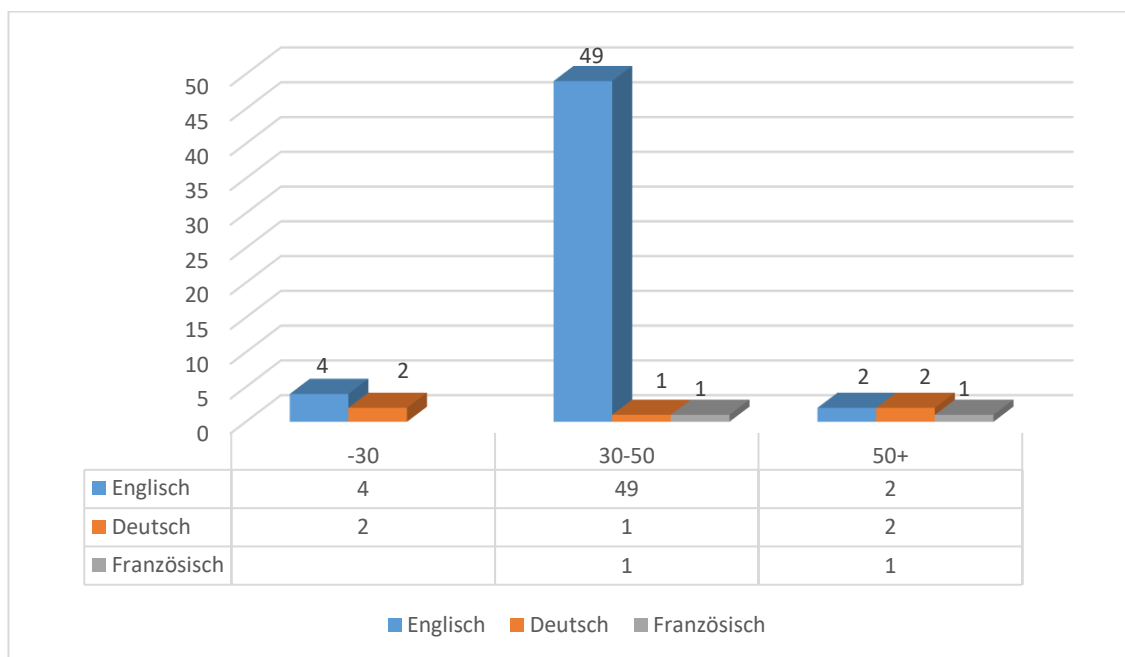


Abbildung 21: Altersverhältnisse der Lehrbeauftragten

Die Abbildung x veranschaulicht, dass sich 51 Lehrbeauftragte im Altersbereich 30-50 befinden und somit einen Anteil von 82 Prozent ausmachen. Da es sich hier wie bei der Geschlechtsverteilung um eine Dominanz einer Gruppe handelt, wird auch hier auf eine altersvergleichende Analyse verzichtet und alle Antworten werden als gleichwertig betrachtet.

Die erhobenen Daten des Fragebogens I wurden wie der Cronbach-Alpha-Koeffizient mit dem Statistikprogramm SPSS 23 mithilfe deskriptiver Statistik berechnet und die Befunde in Zahlen (Mittelwert) und Prozenten dargestellt, wobei jedes einzelne Item inhaltlich separat analysiert wurde. Denn z.B. Kuckartz (2009) bemerkt, dass Kennwerte wie Mittelwerte allein keinen Aussagewert haben und im Zusammenhang mit der Zielvorgabe zu evaluieren sind. Die Online-Durchführung per Google-Forms gewährleistete neben der leichten Durchführung auch noch hohe Objektivität der Auswertung durch zeitgleiche Speicherung und direkte Übertragungsmöglichkeit zum SPSS 23.

Die erhobenen Befunde sollen als Erkenntnisgewinn über die vorhandene Praxis bei der Formulierung der Gestaltungsprinzipien mitwirken. Der Fragebogen I ist im Anhang 9 zu finden.

6.1.2.3 Befunde und Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

Im ersten Teil des Fragebogens sollte neben soziodemografischen Informationen zum Alter, zum Geschlecht, zur Abteilung, zur Berufserfahrung und zur Bildung auch die Frage über eine Weiterbildung zum Sprachlerncoachings beantwortet werden:

	ANZAHL	PROZENT (%)
ja	58	93,5
nein	4	6,5
GESAMT	62	100

Tabelle 15: Haben Sie schon mal an einer Wortbildung über Sprachlernberatung bzw. -coaching teilgenommen? (Item 6)

Von der Tabelle 15 ausgehend kann festgestellt werden, dass 93,5 % der Lehrbeauftragten (n = 58) bis zu dieser Zeit keine Fortbildung über Sprachlerncoaching hatten und sich lediglich 6,5 % (n = 4) diesbezüglich fortbilden konnten. Insofern ist festzuhalten, dass die Lehrbeauftragten der Hochschule hinsichtlich einer professionellen Sprachlerncoaching unerfahren sind. Doch bedeutet das nicht, dass die Lehrbeauftragten keine Praxiserfahrung damit haben. Ganz im Gegenteil ist hier wieder die Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis zu erkennen. Denn aus der folgenden Tabelle zum Teil C des Fragebogens können zum einen die Einstellungen zum anderen das Interesse und die Erwartungen der Lehrbeauftragten zum Sprachlerncoaching deutlich erkannt werden:

Item	Frequenz	F	%	MW	SD
27. Yabancı dil öğrenirken	trifft gar nicht zu	10	16,1		
yüz yüze dersin tek başına	trifft nicht zu	31	50,0		
başarılı bir dil öğrenme için	teils-teils	17	27,4	2,2581	,8480
yeterli olduğunu	trifft zu	3	4,8		
düşünüyorum.	trifft voll und ganz zu	1	1,6		

28. Yabancı dil dersinin sadece online olarak yapılmasının uygun olmadığını düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	27	43,5	1,7581	,8235
	trifft nicht zu	26	41,9		
	teils-teils	6	9,7		
	trifft zu	3	4,8		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
29. Yabancı dil dersinin yüz yüze ve online olarak kombine edilerek işlenmesinin olumlu olacağını düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,1290	,73516
	trifft nicht zu	1	1,6		
	teils-teils	10	16,1		
	trifft zu	31	50,0		
	trifft voll und ganz zu	20	32,3		
30. Dijital medyaların artışı ile yabancı dil öğretmenin rolünün değiştiğini düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	2	3,2	3,7258	1,0738
	trifft nicht zu	6	9,7		
	teils-teils	16	25,8		
	trifft zu	21	33,9		
	trifft voll und ganz zu	17	27,4		
31. Yabancı dil öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri yönlendirmek oldu.	trifft gar nicht zu	0	0	3,8710	,8585
	trifft nicht zu	4	6,5		
	teils-teils	15	24,2		
	trifft zu	28	45,2		
	trifft voll und ganz zu	15	24,2		
32. Yabancı dil öğretmenliği bir nevi danışmanlığa/koçluğa dönüşüyor.	trifft gar nicht zu	0	0	3,5161	,8822
	trifft nicht zu	7	11,3		
	teils-teils	25	40,3		
	trifft zu	21	33,9		
	trifft voll und ganz zu	9	14,5		
33. Yabancı dil öğretirken online medya araçlarından (E-Mail, Skype, Facebook vb.) kısmen de olsa faydalanıyorum.	trifft gar nicht zu	2	3,2	3,5968	,9314
	trifft nicht zu	4	6,5		
	teils-teils	20	32,3		
	trifft zu	27	43,5		
	trifft voll und ganz zu	9	14,5		
34. Öğrencilere tüm dil becerileri için rahatlıkla online kaynak önerebiliyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	3,3710	,8343
	trifft nicht zu	10	16,1		
	teils-teils	23	37,1		
	trifft zu	25	40,3		
	trifft voll und ganz zu	4	6,5		
35. İnternetteki bilgi çokluğu kullanışlı uygulamaları bulmayı zorlaştırıyor.	trifft gar nicht zu	1	1,6	3,8226	,8593
	trifft nicht zu	3	4,8		
	teils-teils	14	22,6		
	trifft zu	32	51,6		
	trifft voll und ganz zu	12	19,4		
36. Yabancı dil eğitimi süresince öğrencileri yönlendirebilecek bir dil danışmanlık/koçluk hizmetinin faydalı olacağını düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3226	,6959
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	8	12,9		
	trifft zu	26	41,9		
	trifft voll und ganz zu	28	45,2		
37. Her yabancı dil öğretmeni aynı zamanda	trifft gar nicht zu	0	0	4,1452	,6490
	trifft nicht zu	0	0		

danışmanlık/koçluk da yapmak zorunda kalıyor.	teils-teils	9	14,5		
	trifft zu	35	56,5		
	trifft voll und ganz zu	18	29,0		
38. Yabancı dil dersi verirken aynı zamanda danışmanlık/ koçluk yapmanın zor olduğunu düşünüyorum (zaman, ön hazırlık, dönüt vb.).	trifft gar nicht zu	3	4,8	3,3226	1,0206
	trifft nicht zu	9	14,5		
	teils-teils	22	35,5		
	trifft zu	21	33,9		
	trifft voll und ganz zu	7	11,3		
39. Dil Danışmanlığının /koçluğunun başarılı olabilmesi için kullanılması gereken materyalleri (yazılı veya online) biliyorum.	trifft gar nicht zu	3	4,8	2,7258	,7927
	trifft nicht zu	19	30,6		
	teils-teils	34	54,8		
	trifft zu	4	6,5		
	trifft voll und ganz zu	2	3,2		
40. Dil danışmanlığı/koçluğu ile ilgili tüm bilgi ve materyallerin bulunduğu bir platform öğretmenlerin işini kolaylaştırır.	trifft gar nicht zu	1	1,6	4,3548	,7035
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	2	3,2		
	trifft zu	32	51,6		
	trifft voll und ganz zu	27	43,5		
41. Ders kitaplarında danışmanlık/koçluk (öğrenme stratejileri, motivasyon kontrolü, ders dışı çalışma vb.) ile ilgili yeterli bilgi mevcuttur.	trifft gar nicht zu	9	14,5	2,1613	,7058
	trifft nicht zu	36	58,1		
	teils-teils	15	24,2		
	trifft zu	2	3,2		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
42. Dil danışmanlığı/koçluğu mutlaka dil dersine paralel bir şekilde sunulmalıdır.	trifft gar nicht zu	0	0	4,0323	,72356
	trifft nicht zu	1	1,6		
	teils-teils	12	19,4		
	trifft zu	33	53,2		
	trifft voll und ganz zu	16	25,8		
43. Yabancı dil alanında danışmanlık/koçluk yapacak kişinin sınıf öğretmeninin kendisi olması gerektiğine inanıyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	3,4194	,9329
	trifft nicht zu	10	16,1		
	teils-teils	25	40,3		
	trifft zu	18	29,0		
	trifft voll und ganz zu	9	14,5		
44. Yabancı dil danışmanlığının /koçluğunun rehber öğretmenlik gibi dersten bağımsız olarak verilmesinin faydalı olmayacağını düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	1	1,6	3,1452	1,0688
	trifft nicht zu	20	32,3		
	teils-teils	18	29,0		
	trifft zu	15	24,2		
	trifft voll und ganz zu	8	12,9		
45. Dil öğrenimine yeni başlayanlar için yabancı dil danışmanlık/koçluk konuşmalarının ana dilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	1	1,6	3,9839	,8961
	trifft nicht zu	3	4,8		
	teils-teils	10	16,1		
	trifft zu	30	48,4		
	trifft voll und ganz zu	18	29,0		

46. Yabancı dil öğretmenleri	trifft gar nicht zu	4	6,5		
	trifft nicht zu	30	48,4		
danışmanlık/koçluk ile ilgili yeterli bilgi ve donanım sahipleri.	teils-teils	23	37,1	2,4839	,78389
	trifft zu	4	6,5		
	trifft voll und ganz zu	1	1,6		
47. Eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde dil danışmanlığı/koçluğu ile ilgili derslerin olması gerektiğine inanıyorum.	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	1	1,6		
	teils-teils	4	6,5	4,3226	,6720
	trifft zu	31	50,0		
	trifft voll und ganz zu	26	41,9		

Tabelle 16: Befunde des Fragebogen I (Teil C)

Aus der Tabelle 16 ist zu entnehmen, dass sich die Lehrbeauftragten über den Wandel der Lehrerrolle (Item 31,32,37) bewusst sind. Denn die Mittelwerte dieser Items liegen mit 3,8710, 3,5161 und 4,1452 in der Bandbreite „trifft zu“, wobei bei diesen Items keiner die Option „trifft gar nicht zu“ bevorzugt hat. Bei der Frage, ob ein Sprachlerncoaching nützlich für die Lernenden wäre (Item 36), ist ein MW von 4,3226 („trifft voll und ganz zu“) festzustellen. Bedeutend ist hier auch, dass keiner von den Lehrbeauftragten auf die beiden negativen Optionen („trifft nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“) zugegriffen hat. Dies ist als ein deutlicher Beweis für den Bedarf an einem Sprachlerncoaching aufzuzeichnen. Diese Tabelle belegt weiterhin, dass die Lehrbeauftragten auch den digitalen Wandel erkennen (Item 30, MW = 3,7258) und von sozialen Medien (Item 33, MW = 3,5968) teilweise profitieren. Bedeutsam sind des Weiteren die Einstellungen der Lehrbeauftragten zur Form eines Fremdsprachenunterrichts (Item 27,28,29). Die hybride Durchführung tritt mit dem MW 4,129 („trifft zu“) mit einem großen Unterschied hervor, denn der traditionelle Präsenzunterricht mit dem MW von 2,2581 („trifft nicht zu“) und der Online-Unterricht mit dem MW von 1,7581 („trifft gar nicht zu“) befinden sich deutlich im negativen Bereich. Bemerkenswert sind auch die Ergebnisse zur Durchführung eines Sprachlerncoachings. Die Lehrbeauftragten bejahen mit dem MW von 4,0323 eine Durchführung des Sprachlerncoachings (Item 42), welches parallel und in Beziehung mit dem Fremdsprachenunterricht und in der Muttersprache (Item 45, MW = 3,9839) verlaufen sollte. Laut der Einstellungen der Lehrbeauftragten sollte die Lehrperson die Durchführung des Sprachlerncoachings übernehmen (Item 43, MW = 3,4194), wobei diese doppelte Rolle die Lehrperson zusätzlich belastet (Item 38, MW = 3,3226. Zwar

hat keiner auf diese beiden Items (38 und 43) mit „trifft gar nicht zu“ geantwortet, doch verneinten sie auch die unabhängige Durchführung (Item 44) nicht deutlich (MW = 3,1452). Die Items 34 (MW = 3,3710), 39 (MW = 2,7258) und 46 (MW = 2,4839) bestätigen die geringen Kenntnisse der Lehrbeauftragten hinsichtlich des Sprachlerncoachings und Item 47 (MW = 4,3226) den Bedarf an Fort- und Weiterbildungen. Mit dem MW von 2,1613 bemerken sie, dass die Lehrwerke nicht ausreichende Lernmaterialien zum Sprachlerncoaching anbieten (Item 41) und der Flut an Informationen im Internet das Erreichen von nutzbaren Materialien und Applikationen erschwert (Item 35, MW = 3,8226). Bei Item (40) betonen sie mit dem MW von 4,3548, dass eine Plattform mit Informationen und Materialien zum Sprachlerncoaching dem Coach eine sehr große Hilfe leisten könnte. 98,4% der Lehrbeauftragten befürworteten die Idee von einer digitalen Plattform als Orientierungsbasis zum Sprachlerncoaching.

Erkenntnisgewinn 3: Die Lehrbeauftragten erkennen in der eigenen Praxis den Wandel ihrer Lehrerrolle zu einem beratenden und begleitenden Coach (Item 31,32,37).

Erkenntnisgewinn 4: Die Lehrbeauftragten erkennen auch den digitalen Wandel und profitieren schon von digitalen Instrumenten (Item 30,33).

Erkenntnisgewinn 5: Die Lehrbeauftragten bestätigen die Relevanz eines Sprachlerncoachings einstimmig (Item 36).

Erkenntnisgewinn 6: Für die Form eines Sprachlerncoachings eignet sich laut den Einstellungen der Lehrbeauftragten der Hochschule eine hybride Form am besten und dies stimmt mit der eigenen Ansicht (Item 27, 28 und 29) überein.

Erkenntnisgewinn 7: Die Lehrbeauftragten empfehlen als Coachingsprache mit Mehrheit die Muttersprache. Dies übereinstimmt mit der eigenen Ansicht (Item 45).

Erkenntnisgewinn 8: Die Lehrbeauftragten sind der Ansicht, dass das Sprachlerncoaching im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts geführt werden sollte, wobei es der Lehrperson zusätzliche Arbeitslast mitbringt (38, 42, 43, 44).

Erkenntnisgewinn 9: Die Lehrbeauftragten benötigen Instrumente und Unterstützung für das Sprachlerncoaching und sehen einen Bedarf an einer digitalen Plattform als Orientierungsbasis (Item 34,35,39, 40, 41, 46).

Erkenntnisgewinn 10: Trotz ihrer langjährigen Erfahrungen benötigen die Lehrbeauftragten der Hochschule Weiterbildungen über Sprachlerncoaching (Item 46 47).

Item	Frequenz	F	%	MW	SD
1. Öğrenciler üniversite öncesi yabancı dil eğitimlerinde otonom öğrenme ile ilgili yeterli bilgi edinmektedirler.	trifft gar nicht zu	16	25,8	2,1613	,94424
	trifft nicht zu	26	41,9		
	teils-teils	15	24,2		
	trifft zu	4	6,5		
	trifft voll und ganz zu	1	1,6		
2. Öğrencilere üniversite öncesinde Avrupa Ortak Dil Çerçeve Dil Seviyeleri hakkında yeterli bilgi verilmektedir.	trifft gar nicht zu	11	17,7	2,1452	,76494
	trifft nicht zu	34	54,8		
	teils-teils	14	22,6		
	trifft zu	3	4,8		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
3. Üniversite hazırlık eğitimine başlayan öğrencilerin ellerinde Yabancı Dil Özgeçmişleri mevcuttur.	trifft gar nicht zu	23	37,1	1,8065	,78592
	trifft nicht zu	31	50,0		
	teils-teils	5	8,1		
	trifft zu	3	4,8		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
4. Üniversite hazırlık eğitimine başlayan öğrenciler yabancı dil becerilerini nasıl geliştireceklerini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	12	19,4	2,1774	,77933
	trifft nicht zu	29	46,8		
	teils-teils	19	30,6		
	trifft zu	2	3,2		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
5. Öğrenciler ders esnasında etkin öğrenme için neler yapmaları gerektiğini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	4	6,5	2,4516	,71695
	trifft nicht zu	30	48,4		
	teils-teils	24	38,7		
	trifft zu	4	6,5		
	trifft voll und ganz zu	0	0		

6. Öğrencilerin kendi oluşturdukları ders dışı çalışma programları var.	trifft gar nicht zu	15	24,2	2,1290	,77848
	trifft nicht zu	24	38,7		
	teils-teils	23	37,1		
	trifft zu	0	0		
7. Öğrenciler ders dışındaki zamanlarını nasıl planlamaları gerektiğini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	10	16,1	2,2097	,72738
	trifft nicht zu	30	48,4		
	teils-teils	21	33,9		
	trifft zu	1	1,6		
8. Öğrenciler proje odaklı çalışma konusunda istekliler.	trifft gar nicht zu	2	3,2	3,0806	,77456
	trifft nicht zu	7	11,3		
	teils-teils	40	64,5		
	trifft zu	10	16,1		
9. Öğrenciler yabancı dil öğrenirken öğrenme günlüğü tutuyorlar.	trifft gar nicht zu	29	46,8	1,6290	,68314
	trifft nicht zu	28	45,2		
	teils-teils	4	6,5		
	trifft zu	1	1,6		
10. Öğrenciler yabancı dil öğrenirken portföy tutuyorlar.	trifft gar nicht zu	13	21,0	2,1774	,84007
	trifft nicht zu	29	46,8		
	teils-teils	16	25,8		
	trifft zu	4	6,5		
11. Öğrenciler düzenli olarak öz değerlendirme yapıyorlar.	trifft gar nicht zu	15	24,2	2,1774	,85936
	trifft nicht zu	24	38,7		
	teils-teils	20	32,3		
	trifft zu	3	4,8		
12. Öğrenciler nasıl bir öğrenen olduklarını biliyorlar (Görsel, İşitsel vs.).	trifft gar nicht zu	10	16,1	2,3871	,81693
	trifft nicht zu	21	33,9		
	teils-teils	28	45,2		
	trifft zu	3	4,8		
13. Öğrenciler motivasyonlarını nasıl kontrol edeceklerini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	7	11,3	2,3710	,70673
	trifft nicht zu	26	41,9		
	teils-teils	28	45,2		
	trifft zu	1	1,6		
14. Öğrenciler bilinçli olarak yabancı dil öğrenme stratejilerinden faydalanıyorlar.	trifft gar nicht zu	10	16,1	2,3065	,78068
	trifft nicht zu	25	40,3		
	teils-teils	25	40,3		
	trifft zu	2	3,2		
15. Öğrenciler yabancı dillerini web ortamında nasıl geliştireceklerini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	1	1,6	2,6935	,61641
	trifft nicht zu	21	33,9		
	teils-teils	36	58,1		
	trifft zu	4	6,5		
	trifft voll und ganz zu	0	0		

16. Öğrenciler cep telefonları ile düzenli olarak yabancı dil öğrenme uygulamaları kullanıyorlar.	trifft gar nicht zu	1	1,6	2,8226	,66590
	trifft nicht zu	17	27,4		
	teils-teils	36	58,1		
	trifft zu	8	12,9		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
17. Öğrenciler yabancı dil forumlarına düzenli olarak yazıyorlar.	trifft gar nicht zu	16	25,8	1,8548	,59635
	trifft nicht zu	39	62,9		
	teils-teils	7	11,3		
	trifft zu	0	0		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
18. Öğrencilere yabancı dil kaynaklarına nasıl ulaşacaklarını göstermek gerekiyor.	trifft gar nicht zu	0	0	4,4839	,71842
	trifft nicht zu	1	1,6		
	teils-teils	2	3,2		
	trifft zu	24	38,7		
	trifft voll und ganz zu	35	56,5		
19. Öğrencilere online yabancı dil kaynakları hakkında bilgi verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,5968	,55691
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	2	3,2		
	trifft zu	21	33,9		
	trifft voll und ganz zu	39	62,9		
20. Öğrenciler yabancı dilde yaptıkları sözlü hataları nasıl düzeltereklerini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	8	12,9	2,2581	,69978
	trifft nicht zu	31	50,0		
	teils-teils	22	35,5		
	trifft zu	1	1,6		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
21. Öğrenciler yabancı dilde yaptıkları yazılı hataları nasıl düzeltereklerini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	9	14,5	2,3387	,80863
	trifft nicht zu	27	43,5		
	teils-teils	22	35,5		
	trifft zu	4	6,5		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
22. Öğrenciler hata yapma korkusu ile nasıl başa çıkacaklarını biliyorlar.	trifft gar nicht zu	10	16,1	2,1129	,68004
	trifft nicht zu	36	58,1		
	teils-teils	15	24,2		
	trifft zu	1	1,6		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
23. Öğrenciler anlamadıkları veya kaçırdıkları bir konuyu nasıl telafi edeceklerini biliyorlar.	trifft gar nicht zu	5	8,1	2,4355	,69237
	trifft nicht zu	27	43,5		
	teils-teils	28	45,2		
	trifft zu	2	3,2		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
24. Öğrenciler derste nasıl not tutmaları gerektiğini bilmiyorlar.	trifft gar nicht zu	5	8,1	3,6129	,83675
	trifft nicht zu	23	37,1		
	teils-teils	25	40,3		
	trifft zu	9	14,5		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
25. Öğrenciler etkin sözlük kullanmayı biliyorlar.	trifft gar nicht zu	7	11,3	2,3226	,67202
	trifft nicht zu	28	45,2		
	teils-teils	27	43,5		

	trifft zu	0	0		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
26. Öğrenciler kendi başlarına dil öğrenme sürecini yönetebiliyorlar.	trifft gar nicht zu	15	24,2		
	trifft nicht zu	31	50,0		
	teils-teils	15	24,2	2,0323	,74587
	trifft zu	1	1,6		
	trifft voll und ganz zu	0	0		

Tabelle 17: Befunde des Fragebogen I (Teil B)

Betrachtet man die Tabelle 17, fällt sofort auf, dass die Lehrbeauftragten mit dem Stand der Lernenden bezüglich bewussten und autonomen Lernens und deren Instrumente unzufrieden sind, denn die Antwortoption „trifft voll und ganz zu“ wurde lediglich bei Item 1 von einer Person und beim Item 8 von drei Personen bevorzugt. Auch der Vergleich der Mittelwerte beweist diesen Befund, denn die Mittelwerte der meisten Items (1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,17,20,21,22,23,25,26) befinden sich in der Bandbreite 1,80 – 2,59 (trifft nicht zu). Die Mittelwerte von drei Items (8,15,16) liegen in der Bandbreite 2,60 – 3,39 (teils-teils) und der Mittelwert von Item 24 liegt mit 3,6129 in der Bandbreite 3,40 – 4,19 (trifft zu). Das bedeutet, dass außer Item 24 kein einziges Item positiv bewertet wurde. Bei den Items 18 und 19 hingegen sollten die Lehrbeauftragten ihre Meinung dazu äußern, ob die Lernenden Unterstützung, Begleitung und Beratung hinsichtlich Lernmaterialien und online Lernen benötigen. Auch hier sind sich die Lehrbeauftragten einig, denn bei Item 18 ergab sich ein MW von 4,4839 und bei Item 19 ein MW von 4,5968. Damit befinden sich beide Items in der Bandbreite 4,20 – 5,00 (trifft voll und ganz zu). Bei Item 18 haben 95,2% und bei Item 19 haben 96,8% der Lehrbeauftragten die Antwortoptionen „trifft voll und ganz zu“ oder „trifft zu“ bevorzugt. Durch diese Einstimmigkeit wird der Bedarf an einer unterstützenden und beratenden Lehrperson deutlich belegt.

Erkenntnisgewinn 11: Die Lehrbeauftragten vertreten die Ansicht, dass Lernende zu Beginn der Vorbereitungsphase mit dem Sprachlernen sehr unerfahren sind und Unterstützung und Beratung brauchen (Item 18,19)

Erkenntnisgewinn 12: Laut den Lehrbeauftragten sind die Kenntnisse der Lernenden über Autonomie, Sprachbiographie und -portfolio, Lernstrategien, Lerntypen, Online-

Lernen, Motivationskontrolle, Selbstreflexion und -kontrolle, Fehleranalyse, ziel- und programmorientiertes Lernen überhaupt nicht ausreichend (1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,20,21,22,23,24,25,26)

Erkenntnisgewinn 13: Die Lehrbeauftragten erkennen eine Zuneigung der Lernenden zu Projektarbeiten (Item 8).

Erkenntnisgewinn 14: Die Einstellungen der Lehrbeauftragten beweisen die Problemlage der Praxis und bestätigen den Bedarf an einer innovativen Lösung.

6.1.2.4 Qualitatives Experteninterview

Zusätzlich zur Online-Befragung der Lehrbeauftragten der Hochschule, die im Rahmen dieser Studie hinsichtlich ihrer Berufserfahrung und ihrer Stelle an der Hochschule als Experten gelten, wurde ergänzend zur Literaturanalyse auf die Einsicht von Experten mit Erfahrung in der Curriculum- und Programmentwicklung zugegriffen. Das Experteninterview im Rahmen dieser Studie ist als ein leitfadengestütztes und problemorientiertes Interviewform einzustufen und besteht aus vier offenen Fragen:

1. Wie würden Sie Sprachlerncoaching definieren und erkennen Sie in Ihrer Praxis einen Bedarf an einem Sprachlerncoaching?
2. Wie könnte ein erfolgreiches Sprachlerncoaching gestaltet werden?
3. Hätten Sie vielleicht noch sonstige Bemerkungen?

Zu Beginn des Interviews erhielten die Experten eine Einverständniserklärung mit Informationen zur Studie. Außerdem wurde ihnen die Problemlage, das Ziel der 5minütigen Befragung kurz erläutert. In der folgenden Tabelle sind die befragten Experten überblicksartig dargestellt:

Bezeichnung des Experten	Titel	Facherfahrung	Datum der Durchführung
#1	MA	<ul style="list-style-type: none"> • Mitglied des Testing-Komitees (2 Jahre) • Leiterin des Testing-Komitees (1 Jahr) • Level-Koordinatorin der Englischabteilung (2 Jahre) • Leiterin der Curriculum- und Programmentwicklung (8 Jahre) • stellvertretende Leiterin der Hochschule (6 Jahre) • DELTA-Zertifikat 	14.05.2018
#2	MA	<ul style="list-style-type: none"> • Koordinatorin der fortgeschrittenen Niveaus (14 Jahre) • Koordinatorin für Leseverstehen (2 Jahre) • Mitglied der Curriculum- und Programmentwicklung (10 Jahre) • stellvertretende Leiterin der Hochschule (1 Jahr) • Oxford ELT-Management-Zertifikat • Language Assessment (Item Writing) Zertifikat • Integrated Drama Course – Zertifikat • Certified Life Coach (Advanced Diploma) • NLP Master Practitioner (Neurolinguistik Programm) • Oxford School Effectiveness and Improvement through Research and Development - Certificate 	14.05.2018
#3	DR	<ul style="list-style-type: none"> • langjährige Praxiserfahrung in der DaF-Vorbereitungsklasse • langjährige Praxiserfahrung bei der Curriculum-, Programm- und Prüfungsentwicklung für die DaF-Vorbereitungsklasse • Koordinatorin der Vorbereitungsklasse für DAF (5 Jahre) 	15.05.2018
#4	DR	<ul style="list-style-type: none"> • langjährige Praxiserfahrung in der DaF-Vorbereitungsklasse • langjährige Praxiserfahrung bei der Curriculum-, Programm- und Prüfungsentwicklung für die DaF-Vorbereitungsklasse • Koordinator der Vorbereitungsklasse für DAF (3 Jahre) 	15.05.2018

Tabelle 18: Liste der befragten Experten

Die Interviews dauerten ca. 15 Minuten und die Aufzeichnung erfolgte mit der Open-Source-Software „Audacity³“ im wav-Format. Durch die Transkription der Audiodateien entstanden 4 Microsoft-Office Word-Seiten, welche inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Da bei dem Experteninterview lediglich vier Personen teilgenommen haben und der Leitfaden problemorientiert erstellt war, wurde bei der Kategorienbildung die deduktive Kategorienanwendung bevorzugt. Die deduktive Kategorienbildung ist laut Mayring als strukturierende Inhaltsanalyse zu definieren, weil die Kategorien vor der Datenanalyse bestimmt und definiert werden (Mayring, 2010, 65). Nach der Kategorienbestimmung folgt die Zuordnung aller passenden Stellen zu den Kategorien. Für die Zuordnung existieren viele auch zum Teil kostenlose Softwares, aber wegen schmaler Datenmenge wurde in dieser Studie analog gearbeitet. Mayring (ebd., 106) betont, dass bei der deduktiven Kategorienbildung die Kategorien klar zu definieren und mit Ankerzitaten zu belegen sind, wobei für Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien klare Kodierregeln formuliert werden müssen. Laut Mayring kann durch einen Kodierleitfaden die Zuverlässigkeit der qualitativen Inhaltsanalyse erhöht und das Gütekriterium der Intercoder-Reliabilität erfüllt werden (ebd., 116). Nachfolgende Tabelle zeigt den Kodierleitfaden für die Inhaltsanalyse des Experteninterviews:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K1: Eigenschaften des Sprachlerncoachings	Alle Textstellen, die auf eine Eigenschaft hinweisen.	#1: „Bence yabancı dil koçluğu gönüllü olarak sunulmalı.“	Nur die Eigenschaften zur Durchführung und zur Teilnahme
K2: Ziele des Sprachlerncoachings	Alle Textstellen, die auf die Aufgaben hinweisen.	#4: „Dil koçluğunun en önemli hedefi öğrencilerin otonom öğrenen olmalarını sağlamaktır.“	Nur die im Sprachlerncoaching zu erfüllenden Aufgaben

³ <https://www.audacity.de/>

K3: Inhalt und Instrumente des Sprachlerncoachings	Alle Textstellen, die auf den Inhalt hinweisen.	#2: „Öğrenme Stratejileri ile ilgili çalışmalar yapılmalı.“	Nur die im Sprachlerncoaching einzusetzenden Instrumente
----------------------------------------------------	-------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

Tabelle 19: Kodierleitfaden für das Experteninterview nach Mayring (2010)

In dieser Studie wurden für die Intercoder-Reliabilität die Daten zuerst von mir und dann von einer Kollegin anhand des Kodierleitfadens (Tabelle 19) in die jeweiligen Kategorien zugeordnet.

6.1.2.5 Befunde und Erkenntnisse aus dem Experteninterview

Den Experten wurde zum Einstieg die Frage gestellt, wie sie das Sprachlerncoaching definieren würden. Alle Experten beantworteten diese Frage ziemlich ähnlich: Sprachlerncoaching ist Unterstützung und Hilfestellung für Lernende, die Probleme haben. Interessant war, dass alle Experten das Sprachlerncoaching mit dem Wort Problem in Verbindung gesetzt haben. Das könnte davon abhängen, dass sie das Sprachlerncoaching mit der Beratung in den Schulen gleichsetzten. Doch keiner der Experten erwähnte z.B., dass das Sprachlerncoaching die Lernmotivation fördern soll. Bemerkenswert ist jedoch auch, dass alle Experten einen Bedarf an einem Sprachlerncoaching sehen und als Grund dafür die Kompetenzen der Lernenden nennen. Ein Experte formulierte seine Gedanken beispielsweise folgendermaßen:

„Kesinlikle dil koçluğuna ihtiyaç olduğunu düşünüyorum, çünkü öğrenciler yabancı dili nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmiyorlar“ (#4).

K 1: Eigenschaften des Sprachlerncoachings

In diese Kategorie wurden die Antworten bezüglich der Eigenschaften eines Sprachlerncoachings zugeordnet. Eine Eigenschaft, die von drei Experten angesprochen war, war die Beziehung des Sprachlerncoachings zum Fremdsprachenunterricht (#2, #3, #4). Hier herrscht aber keine Einstimmigkeit. Während zwei Interviewpartner (#2, #4) die parallele Durchführung befürworteten, merkte ein Experte an (#3), dass das Sprachlerncoaching als eine eigene Dienstleistung

unabhängig vom Fremdsprachenunterricht angeboten und von einem professionellen Berater durchgeführt werden sollte:

„Koçluk dersten bağımsız olarak ve uzman bir rehber tarafından yürütülmeli“ (# 3).

Im Gegensatz zu dieser Äußerung vertritt der Gesprächspartner #2 die Meinung, dass das Sprachlerncoaching direkt vom Klassenlehrer selbst durchgeführt werden sollte und betont, dass es sonst von vielen Lernenden als unnötig anerkannt werden kann.

„Eğer dil koçluğu öğretmen tarafından sunulmaz ise, öğrenciler dil koçluğunu önemsiz görecekler ve katılmayacaklardır“ (#2).

Auf meine Rückfrage, ob Lehrer eine zusätzliche Aufgabe meistern können, antwortete der Gesprächspartner, dass die Lehrpersonen diesbezüglich weiterzubilden sind und bemerkte, dass das Sprachlerncoaching nicht als Unterricht, sondern als eine Veranstaltung zu verstehen ist:

“Dil danışmanlığı ve koçluğu konusunda eğitmenin bireyin öğrenme şeklini ve eğilimlerini çok iyi takip edebilmesi gerekir. Eğitmenin aynı zamanda öğrencilerin arasındaki bireysel farklılıkları da tespit edebilmesi gerekir. Bu anlamda aynı gruba hitap eden öğretmenlerin koçluk ve danışmanlık konusunda yetiştirilmesi ve iletişim içinde olması gerektiği kanaatindeyim. Ayrıca, yabancı dil öğrenmenin bir ders değil de bir etkinlik olduğu ve koçluk sisteminde en önemli esaslardan birinin de öğrencinin sınav odaklı değil beceri kazanma odaklı yetiştirilmesi gerektiği kanısındayım” (#2).

Ein anderer Interviewpartner erwähnte dazu noch, dass das Sprachlerncoaching freiwillig angeboten werden sollte, wobei er bemerkte, dass dafür zuerst eine aufklärende Präsentation von Vorteil wäre:

„Bence yabancı dil koçluğu gönüllü olarak sunulmalı. Çünkü öğrencinin ilave süre ayırması gerekecek ve isteksiz olarak katılırsa faydalı olacağına inanmıyorum. Ama gönüllü olarak sunulursa da bizim öğrencilerimizin böyle bir hizmetin önemini kavrayabilecek bilinç düzeyinde olmadıkları da göz önünde bulundurulmalı. Belki

öncesinde detaylı bir açıklama yaparak yani ikna çalışması yaparak katılacaklar tespit edilebilir“ (#1).

Die freiwillige Teilnahme wurde jedoch von einem anderen Experten kritisch bewertet und er hatte die Idee, dass die individuelle Beratung freiwillig aber die in Gruppen verpflichtend angeboten werden könnte:

“Dil koçluğu gönüllü mü olmalı zorunlu mu diye düşünüldüğünde zorunlu olmalı diyebilirim. Çünkü böylece öğrencilerin bir kısmını daha kazanabiliriz. Ancak zorunlu olduğunda da yasak savmaya dönüşüp istekli öğrencilere verilecek hizmetin kalitesini ve onlara ayrılan zamanı düşürebilir. Dil danışmanının motivasyonunu da zamanla kötü etkileyebilir. Belki bireysel danışma isteğe bağlı grup halinde olan zorunlu olabilir” (#4).

Erkenntnisgewinn 15: Eine vom Fremdsprachenunterricht unabhängige Durchführung des Sprachlerncoachings könnte die Funktion des Sprachlerncoachings gefährden.

Erkenntnisgewinn 16: Ob es freiwillig angeboten sollte, sollte je nach Zielgruppe bestimmt werden.

Erkenntnisgewinn 17: Am Anfang des Sprachlerncoaching könnte eine Präsentation zur Aufklärung eingesetzt werden.

K2: Ziele des Sprachlerncoachings

Zu dieser Gruppe wurden die zielbezogenen Nennungen der Experten addiert. Von drei Experten wurde hierbei die Förderung der Lernerautonomie genannt (#1, #2, #4). So lautet z.B. eine Aussage folgendermaßen:

„Yabancı dil koçluğu öğrenciye yabancı dil becerilerine kendi başına ve bilinçli bir şekilde nasıl ilerletebileceğini de öğretebilmeli“ (#2).

Ein Experte erwähnte, dass das Ziel des Sprachlerncoachings die Entwicklung von Sprachfertigkeiten sein sollte:

„Amacımız yabancı dil öğrenmek ise, dil koçluğu öğrencilerin yabancı dil düzeylerini ilerletmelerine katkı sağlamalıdır“ (#3).

Des Weiteren nannte der gleiche Interviewpartner, dass als ein weiteres Ziel der Sprachlernberatung die Steigerung der Lernmotivation eingeplant werden sollte:

„Yabancı dil koçluğunun hedeflerinden birisi kesinlikle öğrencilerimizin motivasyonlarını artırmak olmalıdır“ (#3).

Erkenntnisgewinn 18: Das Sprachlerncoaching sollte autonomiefördernd aufgebaut werden.

Erkenntnisgewinn 19: Das Sprachlerncoaching sollte auch auf die Steigerung der Lernmotivation und auf die Entwicklung der Sprachfertigkeiten zielen.

K3: Inhalt und Instrumente des Sprachlerncoachings

Zu dieser Kategorie wurden die einzusetzenden Instrumente subsumiert. Da es sich hier um Namen der Instrumente handelt, wird es als eine Häufigkeitstabelle dargestellt.

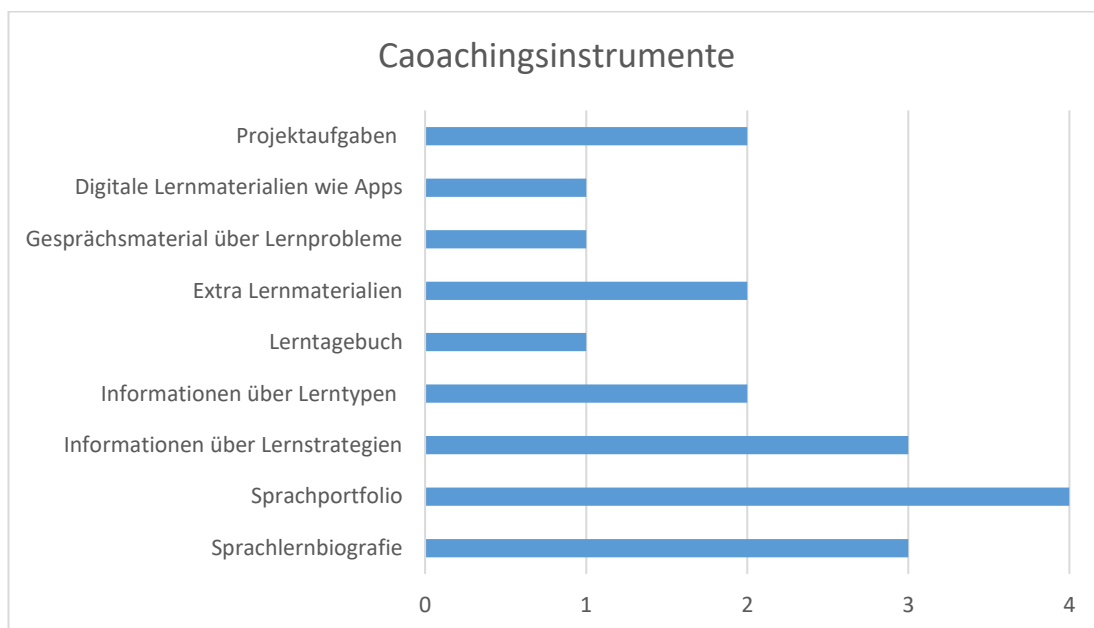


Abbildung 22: Einstellungen der Experten zu Coachinginstrumenten

Die Abb. der Häufigkeitsaufzählung veranschaulicht, dass alle Experten Sprachportfolio und drei Experten Sprachlernbiografie (#1, #2, #3) und Informationen über Lernstrategien (#1, #3, #4) als ein einzusetzendes Instrument des Sprachlerncoachings anmerkten. Zwei Experten nannten als ein weiteres Instrument Informationen über Lerntypen und Extra Lernmaterialien (#1, #4) und Projektaufgaben (#2, #3). Jeweils von einem Experten wurde Lerntagebuch (#2), Gesprächsmaterial über Lernprobleme (#1) und digitale Lernmaterialien wie Apps (#4) erwähnt.

Erkenntnisgewinn 20: Als einzusetzende Coachinginstrumente zählten die befragten Lehrbeauftragten zusätzlich zu Erkenntnissen aus der vorgehenden Literaturrecherche lediglich die Projektarbeit auf. Projektarbeiten in verschiedenen Formen könnten die Verzahnung von Coaching und Fremdsprachenunterricht erleichtern. Die Durchführung von solchen Projektarbeiten ist vom Coach begleitend zu verwirklichen.

6.1.3 Auswertung der Vorstudie

In der Vorstudie folgte der Reihe nach zunächst die Auswertung der recherchierten Literatur und dann die Kontextanalyse. Angesichts der Erkenntnisse aus diesen beiden Phasen begann der iterative Prozess und es wurde der Fragebogen für eine schriftliche Befragung und der Leitfaden für das Experteninterview vorbereitet und durchgeführt. Die Erkenntnisse aus den Befunden dieser Erhebungen sollen zur Ergänzung der Literaturrecherche und zur multiperspektivischen Problemanalyse dienen. Anhand dieser Erkenntnisse sollen nun in der Entwicklungsphase zunächst die ersten Gestaltungsprinzipien gemäß der spezifischen Kontextbedingungen ermittelt werden, um dann mit dem ersten didaktischen Design des HSLC zu beginnen.

6.2 Zyklischer Ablauf der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des didaktischen Designs

6.2.1 Spezifische Kontextbedingungen

Laut der Richtlinie der Hochschule für Fremdsprachen besteht die Vorbereitungsklasse aus wöchentlich 26 Unterrichtseinheiten (UE) Präsenzunterricht und dauert 32 Wochen einschließlich der Abschlussprüfung. Bei der Berechnung der Erfolgsnote wirken die Durchschnittsnote der schriftlichen und mündlichen Quiz- und Zwischenprüfungen und die Note der Abschlussprüfung gleichwertig mit.

6.2.2 Allgemeine Lehrziele und Zeitplan der Vorbereitungsklasse

Das Hauptziel der studienvorbereitenden Vorbereitungsklasse ist, dass die Absolventen der Vorbereitungsklasse den Seminaren und Vorlesungen in ihrem DaF-Studium folgen können. Dies könnte den Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zufolge der Niveaustufe von B1 bis B2 entsprechen. Als Lehrwerk wird das geläufige Lehrwerk Netzwerk⁴ vom Klett-Verlag eingesetzt, das für Lerner ab 16 Jahren ohne Vorkenntnisse konzipiert ist, in drei

⁴ <https://www.klett-sprachen.de/netzwerk/r-1/187#reiter=titel&niveau=A1>

Bänden zu den Niveaustufen A1, A2 und B1 führt und neben dem Kurs- und Arbeitsbuch auch noch Digitales Unterrichtspaket, Lehrerhandbuch, Intensivtrainer und kostenlose Online-Übungen anbietet. Doch ist hier zu bemerken, dass der DaF-Unterricht in der Vorbereitungsstufe mit freien und zum Teil selbst erstellten Materialien ergänzt wird. Hinsichtlich des Lehrwerks sieht der Zeitplan des ersten Semesters folgendermaßen aus:

Lernphase	Lehrwerk	Niveaubeschreibung
1. – 9. Woche	Netzwerk A1 Lektionen 1-12	A1 (Elementare Sprachverwendung) Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
10. – 16. Woche	Netzwerk A2 Lektionen 1-12	A2 (Elementare Sprachverwendung) Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Tabelle 20: Zeitplan des ersten Semesters

6.2.3 Vorläufige Gestaltungsprinzipien infolge der Vorstudie

Bei der Ermittlung der Gestaltungsprinzipien sollen in dieser Studie die von Euler (2014b) vorgeschlagenen Kategorien („*organisationale und soziale Rahmenbedingungen, individuelle Lernvoraussetzungen, angestrebte Lernergebnisse, und Leit- und Umsetzungsprinzipien*“) als Orientierungsbasis dienen. Zu bemerken ist, dass die vorläufigen Gestaltungsprinzipien nach jeder Erprobungsphase zu

modifizieren sind, bis die endgültigen generalisierten Prinzipien ermittelt werden. Die folgende Tabelle soll die ersten ermittelten Gestaltungsprinzipien im Hinblick auf die Erkenntnisse der Vorstudie darstellen:

Kategorie	Vorläufige Gestaltungsprinzipien
organisationale und soziale Rahmenbedingungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Das HSLC soll als Managementsystem für den DaF-Unterricht fungieren. Deshalb sollen alle institutionellen Regelungen berücksichtigt und die erforderlichen Erlaubnisse beantragt werden. 2. Die Mediene Ausstattung auf Anbieterseite soll für die Durchführung optimiert werden. 3. Die Lernenden sollen ihre eigenen Endgeräte (Bring Your Own Device-Ansatz) benutzen. 4. Das HSLC soll in den Wochenplan integriert werden, wobei für das HSLC mindestens wöchentlich 3 Stunden einzuplanen sind. 5. Für die Durchführung ist sowohl für die Coachs als auch für die Lernenden ein detailliertes Skript zu erstellen. 6. Das HSLC soll das Lernen außerhalb des Klassenzimmers mit hybriden Lernszenarien koordinieren. 7. Da HSLC vielmehr als eine Sprachlernberatung ist, kann die Teilnahme nicht freiwillig angeboten werden. 8. Das HSLC soll von einem der Klassenlehrer durchgeführt werden.
Lernvoraussetzungen der Lernenden	<ol style="list-style-type: none"> 9. Das HSLC soll sowohl die sprachlichen Fertigkeiten und Lernprozesswissen als auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern. 10. Das HSLC soll angemessene Softskills fördern. 11. Das HSLC soll die Lernerautonomie fördern. 12. Das HSLC soll die Offenheit der Lernenden zu digitalen Medien fördern. 13. Schüchternheit, Demotivation und Angst davor Fehler zu machen sind gezielt zu bekämpfen.

	<p>14. Interkulturalität und Klischees über die Zielsprachenkultur sind gezielt zu bearbeiten.</p>
<p>angestrebte Lernergebnisse</p>	<p>15. Das Hauptziel des HSLC ist die Beseitigung der Problemlagen in der kontextuellen Praxis und infolgedessen die Erhöhung der Effizienz des DaF-Unterrichts.</p> <p>16. Neben der Entwicklung der Handlungskompetenz in der Zielsprache und der dafür nötigen Sprachfertigkeiten sind die Erhöhung der Motivation und der Lernbewusstheit, die Förderung der Lernbereitschaft und Lernerautonomie, die Überbrückung von Schüchternheit und die Beseitigung der Lernprobleme als angestrebte Lernergebnisse zu fixieren.</p> <p>17. Das HSLC soll in Bezug auf die angestrebten Lernergebnisse eine ganzheitliche Philosophie haben, die sowohl den DaF-Unterricht als auch das Sprachlerncoaching umfasst. Innerhalb dieser Philosophie sollen sprachdidaktische Prinzipien für die Durchführung des HSLC und angemessene Softskills für die Kompetenzentwicklung festgehalten werden.</p> <p>18. Alle Entscheidungen und Bestimmungen sollen im Rahmen des HSLC im Hinblick auf die Philosophie getroffen werden.</p> <p>19. Aufgrund der problemorientierten Erkenntnisse aus der Praxis sollen für die Schreib- und Sprechfertigkeit zusätzliche Aufgaben bestimmt werden.</p>
<p>Leit- und Umsetzungsprinzipien</p>	<p>20. Die Designentscheidungen sollen mit der Formulierung der Philosophie beginnen.</p> <p>21. Das Bestimmen der Lernziele, die Auswahl und Verzahnung der gewünschten Komponenten, die Definition und die Aufgaben des Coachs, die Präferenzen in der Medienwahl, das Erstellen von HSLC-Instrumenten, die Gestaltung des iterativen Mikrozyklus und der Implementierungsphase sowie das Erstellen des Skripts sind als weitere Schritte des didaktischen Designs immer auf der Grundlage der Philosophie zu vollziehen.</p>

	<p>22. Der Coach soll eine unterstützende und begleitende Rolle übernehmen.</p> <p>23. In Coachingsgesprächen sind sowohl sprachliche Fertigkeiten und Lernprozesswissen als auch die ausgewählten Softskills zu behandeln. Daher sollen die Gespräche in der Muttersprache durchgeführt werden.</p> <p>24. Am Anfang des Semesters sollen Einführungstage eingeplant werden.</p> <p>25. Jedes Werkzeug ist in den Einführungstagen angemessen einzuführen.</p> <p>26. Das HSLC ist durch die Hybridität geprägt, deshalb soll der Coach alle Werkzeuge selbst gut beherrschen und Lernenden, die Angst vor digitalen Medien haben, insbesondere in der Anfangsphase zusätzlich helfen.</p> <p>27. Vor dem Beginn mit dem Lehrwerk sollen Einstiegssätze eingesetzt werden.</p> <p>28. Zwei Lernende mit guten medialen Kenntnissen sollen als Tutoren gewählt werden, die insbesondere bei technischen Problemen und beim Benutzen der digitalen Medien Hilfe leisten können.</p> <p>29. Es soll ein Skript für den Coach und eines für die Lernenden erstellt werden, die als Handbuch des HSLC fungieren sollen.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 21: Vorläufige Gestaltungsprinzipien

6.2.4. Erstes didaktisches Design des HSLC – Prototyp I

In dieser Phase erfolgen die didaktischen Designentscheidungen, wodurch schrittweise das Design-Modell des HSLC entsteht, welches das Endprodukt der Entwicklungsphase bzw. auch die erste Version des Skripts des HSLC ist.

6.2.4.1 Formulierung der Philosophie des HSLC (Schritt 1)

Da das HSLC sich das Ziel setzt, den DaF-Unterricht und das Sprachlerncoaching verzahnt zu verwalten, ist das HSLC zufolge der ersten Gestaltungsprinzipien

hinsichtlich der Erkenntnisse aus der Literaturrecherche und Expertenbefragungen im Rahmen einer ganzheitlichen und umfassenden Philosophie zu gestalten. Die Philosophie dieses HSLC-Modells entsteht einerseits aus den Auffassungen des handlungsorientierten Ansatzes im Konzept des Konstruktivismus (vgl. Brash & Pfeil, 2017, 48 f.) und andererseits aus den Impulsen des relativ jungen Konnektivismus (vgl. Kapitel 2.1.5). Der Konnektivismus ist der Ausgangspunkt der Verzahnungsprozesse der realen und virtuellen Lernsituationen, während die Handlungsorientierung die sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC bestimmt. Das didaktische Design ermöglicht dabei die Verzahnung dieser lerntheoretischen Auffassungen mit der Praxis und sorgt mit seinem zyklischen Charakter für die nachhaltige Anwendung des HSLC-Modells im gezielten Kontext. Die infolge der Literaturanalyse festgelegten sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC beruhen auf den Merkmalen dieser verzahnten Theorieauffassung (vgl. Kapitel 6.1.1) und sind folgendermaßen zu definieren:

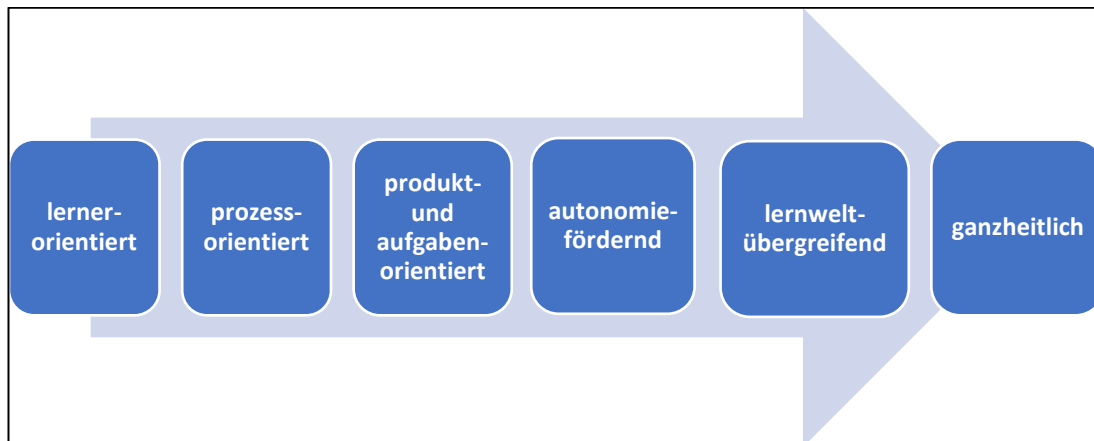


Abbildung 23: Erste Darstellung der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC

Diese Prinzipien sind für alle Designphasen des HSLC kennzeichnend. Doch weil das Hauptziel jeglicher Art von Coaching dazu noch die Entwicklung von Kompetenzen durch gemeinsames Tun ist, werden folgende Softskills (persönliche, soziale und methodische Kompetenzen) in die Philosophie des HSLC einbezogen:

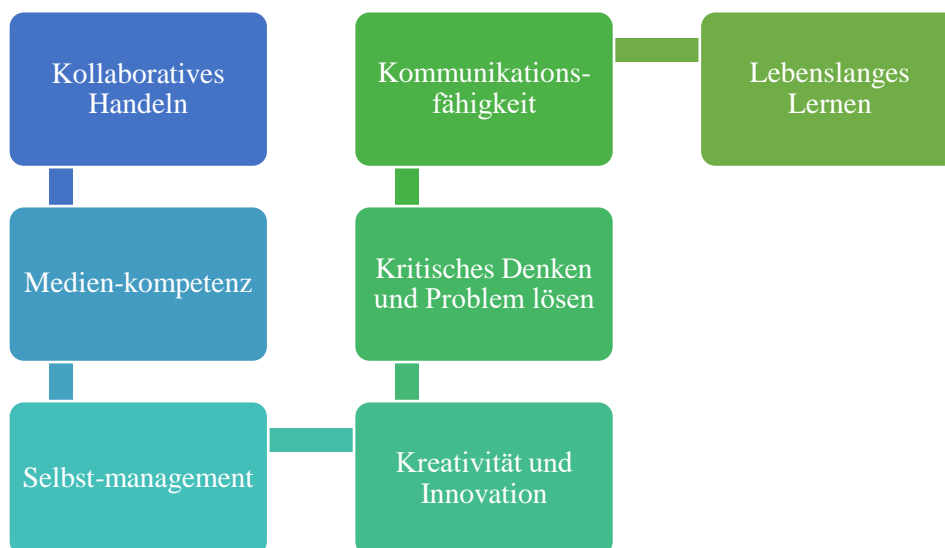


Abbildung 24: Erste Darstellung der ausgewählten Softskills

Die erste Grundlage der Philosophie des HSLC entsteht somit infolge dieser Verzahnung (sprachdidaktische Prinzipien + Softskills). Diese Verzahnungsphase könnte auch als Grund für die Hybridität des Sprachlerncoachings anerkannt werden. Die Vernetzungstheorie des Konnektivismus und die Systematik des didaktischen Designs sind die weiteren Grundsteine für die Hybridität. Aus dieser Sicht könnte das HSLC auch unter dem Begriff „E-Learning“ untergeordnet werden, wodurch auch der Bedarf an Didaktisierung begründet wäre. Doch überschreitet das HSLC die Grenzen des digitalen Lernens, denn es umfasst auch das Lernen im institutionellen Klassenunterricht und versucht den DaF-Unterricht ganzheitlich wie ein Managementsystem nachhaltig zu koordinieren und zu leiten. Daher umfasst die Philosophie des HSLC neben den oben genannten Methoden und Prinzipien auch die Ziele, Inhalte und das Bewertungssystem des institutionellen DaF-Unterrichts. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Philosophie des HSLC durch den zyklischen Aufbau des DBR einen umfangreichen und nachhaltigen Charakter erhält und sich das Ziel setzt, den DaF-Unterricht ganzheitlich innovativ neu zu gestalten. Infolgedessen basieren alle Bestimmungen der Designphase des HSLC auf dieser Philosophie und werden den sprachdidaktischen Prinzipien und Softskills zugeordnet, gestaltet und dargestellt.

Darüber hinaus ist die Philosophie auch von den Lernenden zu internalisieren. Denn sowohl die Prinzipien als auch die angestrebten Softskills sind von den Lernenden bewusst anzuwenden, zu trainieren und zu entwickeln. Aus diesem Grund sollen die Lernenden im Rahmen des HSLC bei jedem Lernszenario auch wissen, welche Prinzipien und Kompetenzen gezielt werden. Deshalb sollen diese zum einen an den Wänden des Klassenzimmers veranschaulicht und zum anderen im Skript des HSLC für die Lernenden (vgl. Anhang 8) bemerkt und stets angesprochen werden.

6.2.4.2 Allgemeine Merkmale und Definition (Schritt 2)

Das wohl wichtigste Merkmal des HSLC ist die Hybridität, wobei darunter mehr als der Einsatz von digitalen Medien und deren Vermischung mit Präsenzphasen zu verstehen ist. Im Rahmen des HSLC als Managementsystem des DaF-Unterrichts sollen nämlich folgende Elemente miteinander verzahnt werden:

Verzahnungselement 1	Verzahnungselement 2	Hybrides Produkt
traditionelle Lerntheorien	Konnektivismus	Philosophie des HSLC
sprachdidaktische Prinzipien des HSLC	angestrebte Softskills der Lernenden	Philosophie des HSLC
Präsenzphasen	Online-Phasen	Hybrides Lernen
synchrone Phasen	asynchrone Phasen	Hybrides Lernen
individuelles Lernen	kollaboratives Lernen	Hybrides Lernen
Lehrperson	Sprachlernberater	Coach
DaF-Unterricht	Sprachlernberatung/coaching	HSLC

Tabelle 22: Erste Version der Verzahnungselemente des HSLC

Digitale Medien leisten aber beim HSLC selbstverständlich in vieler Sicht viele wichtige Beiträge wie z. B. bei der Erlösung der Grenzen des traditionellen Sprachunterrichts, bei der Anschaffung von authentischen Lernumgebungen, bei der Kontextualisierung des Lernstoffs, bei der Bewältigung von komplexen Situationen, bei der Interaktion mit den Lernenden sowie bei der Entwicklung des selbstständigen

Lernens (vgl. Roche, 2013, 25). Denn durch digitale Medien insbesondere durch internetfähige Endgeräte kann der lehrwerkorientierte Fremdsprachenunterricht endlich aus der Klasse herausgetragen und das Lernen, die Fortschritte und die Ergebnisse der Lernenden außerhalb des Klassenunterrichts verfolgt werden. Doch ist hier zu bemerken, dass das HSLC im Vergleich zum Blended-Learning den Unterricht nicht in aufeinanderfolgende und klar getrennte Online-Phasen und Präsenzphasen unterteilt, sondern von digitalen Medien sowohl im Präsenzunterricht als auch außerhalb des Unterrichts profitiert. Des Weiteren finden beim HSLC wie bei einem Online-Kurs synchrone und asynchrone Lern- und Gesprächsphasen statt. Diese hybride Strukturierung des vom HSLC managten DaF-Unterrichts widerspiegelt sich im Skript des HSLC (vgl. Tabelle 50), wo räumliche, zeitliche und mediale Vermischungen sowie die Konstellation von Arbeits- und Sozialformen dargestellt werden. Um von den Vorteilen dieses hybriden Lernens zu profitieren, müssen jedoch sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden außerhalb des Unterrichts mehr Zeit einplanen und brauchen sowohl in der Klasse als auch außerhalb der Klasse internetfähige Endgeräte und Internetzugang.

Anzumerken ist auch, dass diese digitalen Möglichkeiten der Lehrperson zugleich auch zusätzliche Aufgaben bringen, ausreichende mediale Kompetenzen erfordern und bei der Planung, Durchführung und Bewertung des Lernprozesses zu berücksichtigen sind. Das HSLC setzt sich genau deshalb das Ziel, diesen komplexen Prozess im Rahmen seiner Philosophie didaktisch zu gestalten. Das HSLC kann diesbezüglich als Koordination und Leitung des Fremdsprachenunterrichtes definiert werden. Die Hybridität mittels digitaler Instrumente als wichtigstes Merkmal des HSLC erfordert darüber hinaus einen Coach, der all diese verzahnten Komponente professionell organisieren und managen kann. Die Definition des Coachs im Rahmen des HSLC ergibt sich aus der Verzahnung der folgenden Aufgaben:

- Koordination und Leitung des Fremdsprachenunterrichts mithilfe digitaler Medien
- Durchführung des DaF-Unterrichts als Lehrperson mithilfe digitaler Medien

- Durchführung und Begleitung des Lernens außerhalb des Unterrichts mithilfe digitaler Medien
- Unterstützung des Lernprozesses als Sprachlernberater/coach mithilfe digitaler Medien
- Vorbereitung von nötigen Coachingsinstrumenten und deren Einsatz

Demzufolge übernimmt der Coach die Aufgaben der Lehrperson und des Lernberaters und leitet den Unterricht innerhalb und außerhalb der Klasse. Aus dieser Sicht ist der Coach als Leiter des HSLC bzw. des darunter stattfindenden DaF-Unterrichts zu definieren. Das detaillierte Skript dient ihm dabei wie eine Bedienungsanleitung als Wegweiser. Dieses Skript könnte auch als Coachingsplan betrachtet werden, wobei zu bemerken ist, dass es im Konzept einer umfangreichen Philosophie entsteht, alle Indikatoren einschließlich Informationen zu den digitalen Medien ausführlich darlegt und dazu noch dem Coach Freiräume zur Modifizierung und Erweiterung lässt. So ein Skript kann lediglich im Konzept eines zyklusorientierten didaktischen Design-Modells erstellt und nachhaltig weitergeführt werden, weil sich heutzutage die digitalen Medien, die gesellschaftlichen Interessen, die Kenntnisse und Ansichten der Lernenden in einem ständigen Wandel befinden.

6.2.4.3 Bestimmung der Ziele des HSLC (Schritt 3)

Die Ziele des HSLC umfassen zum einen die allgemeinen Ziele der Vorbereitungsphase bzw. des DaF-Unterrichts und zum anderen die Ziele des HSLC. Demzufolge können die Ziele folgendermaßen definiert werden:

- den DaF-Unterricht zielgruppenspezifisch und ganzheitlich planen, gestalten und managen
- für die kontextspezifischen Problemlagen des DaF-Unterrichts innovative und praxistaugliche Lösungen (im Rahmen des DBR-Ansatzes) generieren
- zusätzliche Lernmaterialien und -formen zum Lehrwerk bestimmen und erstellen
- eine Hyperplattform als Navigationshilfe für das Lernen in der virtuellen Welt erstellen

- bei der Evaluation der Lernerfolge auch die Leistungen außerhalb der Klasse berücksichtigen
- das Lernen außerhalb der Klasse mit digitalen Medien koordinieren, aufzeichnen und evaluieren
- die Motivation der Deutschlernenden erhöhen
- die Deutschlernenden bei der Lösungssuche ihrer Lernschwierigkeiten betreuen
- die Deutschlernenden zum lebenslangen und autonomen Handeln befähigen

6.2.4.4 Bestimmung der Komponenten des HSLC (Schritt 4)

Bei dieser Phase erfolgen die wichtigsten Entscheidungen über die Komponenten des HSLC in Bezug auf die Philosophie und die Inputs aus der Analyse-Phase. Die folgenden Komponenten sind auch als Verzahnungselemente des HSLC zu betrachten:

Komponente	Sprachdidaktische Prinzipien	Persönliche Kompetenzen
Fremdsprachenunterricht mittels Lehrwerks und Zusatzmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - lernweltübergreifend - ganzheitlich - produkt- und aufgabenorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikationsfähigkeit - Kollaboratives Handeln - Medienkompetenz - Lebenslanges Lernen
Sprachportfolio zur Unterstützung des Sprachunterrichtes außerhalb der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - lernweltübergreifend - ganzheitlich - prozessorientiert - produkt- und aufgabenorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
Schreibportfolio zur Unterstützung des	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - lernweltübergreifend 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikationsfähigkeit - Kollaboratives Handeln - Selbstmanagement

Sprachunterrichtes außerhalb der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - produkt- und aufgabenorientiert - prozessorientiert - ganzheitlich 	<ul style="list-style-type: none"> - Kritisches Denken und Problem lösen - Kreativität und Innovation - Lebenslanges Lernen
Coachingsinstrumente zur Unterstützung des Sprachunterrichts außerhalb der Klasse und zur Autonomieförderung der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - lernweltübergreifend - prozessorientiert - ganzheitlich 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikationsfähigkeit - Kollaboratives Handeln - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Lebenslanges Lernen

Tabelle 23: Erste Version der Komponenten des HSLC

Die Tabelle 23 zeigt die Komponenten des HSLC, anhand deren der Sprachunterricht innerhalb und außerhalb der Klasse effizient zu verwalten ist. Während das Lehrwerk die Lernziele und die Indikatoren des Fremdsprachenunterrichts bestimmt, ermöglichen die anderen Komponenten des HSLC die Gestaltung des Lernprozesses außerhalb der Klasse. Durch diese Komponenten werden die sprachdidaktischen Prinzipien und die angestrebten Softskills miteinander verzahnt und gelten als Richtlinie für alle weiteren Phasen des HSLC.

6.2.4.5 Präferenzen in der Medienwahl (Schritt 5)

Das HSLC mit seinen verschiedenen Komponenten ist ein komplexer Prozess und setzt schon infolge des digitalen Zubehörs des Lehrwerks die Medienkompetenz der Lernenden und des Coachs als Voraussetzung. Selbstverständlich sind für das HSLC auch internetfähige Endgeräte von enormer Bedeutung. Denn die digitalen Medien werden im Konzept des HSLC sowohl zum Managen des Fremdsprachenunterrichts als auch zur hybriden Durchführung des Fremdsprachenunterrichts von enormer Bedeutung. Das HSLC basiert hinsichtlich seiner Philosophie auf den Grundlagen des handlungsorientierten Konstruktivismus und des relativ jungen Konnektivismus (vgl. Kapitel 2.1.5) und setzt infolgedessen die Internetverbindung als Grundvoraussetzung und betrachtet die Verbindungskosten nicht als wesentliches Hindernis. Doch erkennt das HSLC einen besonderen Wert darin, ausschließlich von den kostenlosen sowie

mobilen Vorteilen des Web 2.0 zu profitieren. Das Web 2.0 mit nutzergenerierten Inhalten (Mitmach-Web) und mit “Cloud-Computing” befreit nämlich das E-Learning aus der Abhängigkeit von teuren Softwares. Daher entstehen Kosten im Rahmen des HSLC lediglich durch den Kauf des Lehrwerks und der Kosten der Internetverbindung.

Zwar verfügen heutzutage die Personen oft über mehrere E-Mailadressen, doch trotzdem ist es für das HSLC empfehlenswert ein neues Mailkonto sowohl für Lernende als auch für Coachs zu erstellen (vgl. Engel, 2007). Der lebenslange Sprachlernprozess soll damit von der strömenden Flut von Wissen, Werbungen und E-Mails befreit werden, um eine klare Grenze zwischen dem Privatleben und der Bildungswelt zu setzen. Für die Durchführung des HSLC werden folgende digitale Produkte verwendet:

Komponente	Digitale Medien, Plattformen und Tools
Kursbuch	- Digitales Kursbuch + Online Übungen zu Lektionen)
Coachingsinstrumente	- HSLC-Plattform - Google Formulare - Google Drive - Zoom Cloud Meetings
Sprachportfolio	- Google Drive
Schreibportfolio	- Gmail

Tabelle 24: Digitale Medien für die Durchführung des Prototyp I

Wie aus der Tabelle 24 zu entnehmen ist, profitiert das HSLC von den kostenlosen Dienstleistungen des US-amerikanischen Unternehmens Google LLC. Die HSLC-Hyperplattform dient zur Verzahnung vom Fremdsprachenunterricht mit der Sprachlernberatung und ist daher vom Coach kontext- und zielgruppenbezogen selbst zu konfigurieren. Die HSLC-Plattform soll einerseits die vom Coach erstellten Coachingsinstrumente zur Verfügung stellen und andererseits als Portal zum weltweiten Web dienen. Denn es ist eine Tatsache, dass sich die Lernenden heutzutage in der Flut von Webseiten, Plattformen, Anwendungen, Applikationen usw. alleine nicht zurechtfinden können. Der Coach muss daher die Lernenden auch beim online

Sprachlernen unterstützen, wobei er dafür eine detaillierte Recherche über online Sprachlernangebote durchführen muss. Die HSLC-Plattform soll wie ein Filter- und Navigationssystem funktionieren und die Lernende mithilfe direkter Verknüpfungen und Links mit Erklärungen zu nützlichen online Angeboten weiterleiten. So eine Plattform kann z. B. via Google-Site oder auch mittels anderer kostenloser Produkte erstellt werden.

6.2.4.6 Design der Hyperplattform (Schritt 6)

Wie schon bereits erwähnt, ist eines der Ziele des HSLC, das Lernen in der virtuellen Welt mittels einer Hyperplattform zu navigieren. Der Ausgangsgedanke ist dabei die Erkenntnis, dass zwar mittlerweile die meisten Menschen dank internetfähiger Mobilgeräte einen ununterbrochenen Zugang auf das Internet haben, aber davon nicht zielgesetzt profitieren können. Aus diesem Grund wurde dafür im Rahmen dieser Studie eine digitale Plattform mit Vorschlägen und Erklärungen zu wichtigen Links erstellt, die wie ein Filter- und Navigationssystem das Lernen in der virtuellen Welt auf den Bedarf der Zielgruppe spezifizieren soll. Begünstigt wurde dies davon, dass ich sowieso die Webseite der Hochschule verwalte und über ausreichende Kenntnisse in der Auszeichnungssprache HTML, der Gestaltungssprache CSS und PHP verfüge. Doch ist auch anzumerken, dass heutzutage solche Webseiten mit CM-Systemen (Content Management System) und anhand deren fertigen Themes oder Templates sehr einfach und kostenlos erstellt werden können. Doch da die Plattform nicht als Ziel und Endprodukt, sondern als eines der zum Ziel führenden Mittel der DBR-Studie gilt, werden in dieser Studie nicht auf die Konfiguration (Kodierung und Softwares) eingegangen, sondern es folgt eine reine Vorstellung der beendeten Form. Selbstverständlich ist es aber eine Tatsache, dass die Konfiguration solcher Plattform eine bestimmte Zeit und wiederum Designinteresse erfordert.

Die Hyperplattform wurde auf dem Server der Hochschule veröffentlicht und ist unter <http://ydyo.uludag.edu.tr/de/Coaching/index.php> erreichbar. Der Zugriff auf die Plattform ist jedoch aus Sicherheitsgründen eingeschränkt und benötigt eine Anmeldung und erfolgt mit der E-Mail-Adresse und mittels eines vom Coach erstellten Passworts.

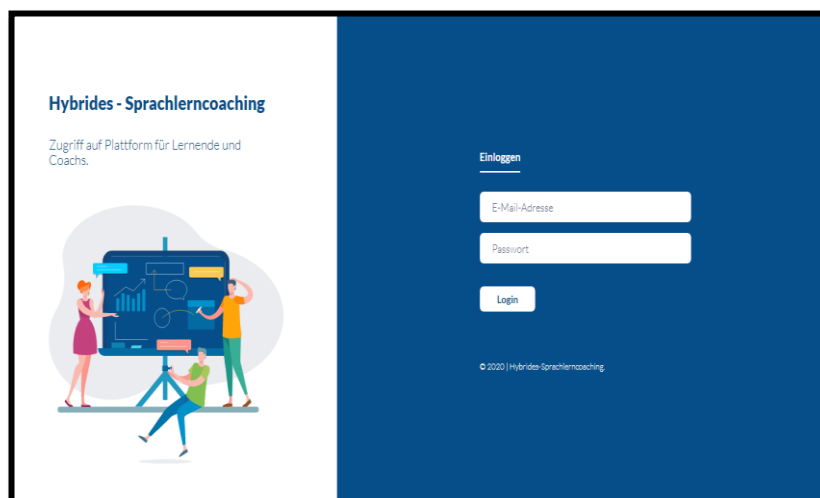


Abbildung 25: Zugangsseite der HSLC-Plattform

Nach einem erfolgreichen Login erreicht man die Startseite und oben rechts erscheint die Mail-Adresse des Anmelders. Die Sitzung kann auf Wunsch mit dem Link „Logout“ oben rechts beendet werden. Wenn 30 Minuten lang kein manuelles Logout durchgeführt wird, beendet sich die Sitzung automatisch.

Abbildung 26: Die Homepage der Hyperplattform

Die Abbildung 26 veranschaulicht die Homepage der Hyperplattform. Wie auf dieser Abbildung zu erkennen ist, befindet sich oben der Header, der aus einem Logo links, dem Titel der Website und einem chinesischen Sprichwort komponiert ist. Unter dem Header befindet sich die Hauptnavigation, die mit „Hauptseite“, „Lernende“ und „Coachs“ als Drop-Down-Menüs repräsentiert ist. Unter diesen beiden Rubriken stehen die Coachinginstrumente mit Anleitungen zum Herunterladen oder Online-Bearbeiten zur Verfügung. Gleich darunter befinden sich der Newsticker, das Laufband für die Mitteilungen an die Studierenden. Der mittlere Teil der Webseite ist in drei Spalten aufgeteilt. Links befindet sich der Homepage Slider, wodurch die in das Coaching implementierte Apps, Medien oder Webseiten direkt angeklickt werden können. In der mittleren Spalte stehen die Links, durch die die Studierenden zu hilfreichen Webseiten gelangen können. Auf der rechten Seite befindet sich ein Button für den Schnellzugang zu der Mailbox und zum Google-Classroom. Im unteren Bereich der Hauptseite ist der Footer links mit Vermerk zum Copyright und rechts mit einem Link zum Impressum. Mit dem Button „weitere Links“ unten in der mittleren Spalte gelangt man zur Unterseite der Plattform:



Abbildung 27: HTML-Seite zu weiterführenden Links

Die verlinkte Unterseite der Hyper-Plattform besteht aus zwei Spalten, wobei die rechte Spalte den Bereich für die Links von Wörterbüchern bildet. Links befinden sich verschiedene Verlinkungen, wobei unter Links mit Erklärungen (Anhang x) eine PDF-Datei eröffnet wird, wo insgesamt 113 Links zu den einzelnen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) sowie zur Grammatik, zur Aussprache, zum Wortschatz, zu Videos und Filmen, zu Lernspielen, zu Zeitungen und Zeitschriften, zu Radio- und Fernsehsendungen, zu Musikvideos, zu Podcasts, zu Sprachprüfungen und zu Online-Lernangeboten mit kurzen Erklärungen auf Türkisch zu finden sind.

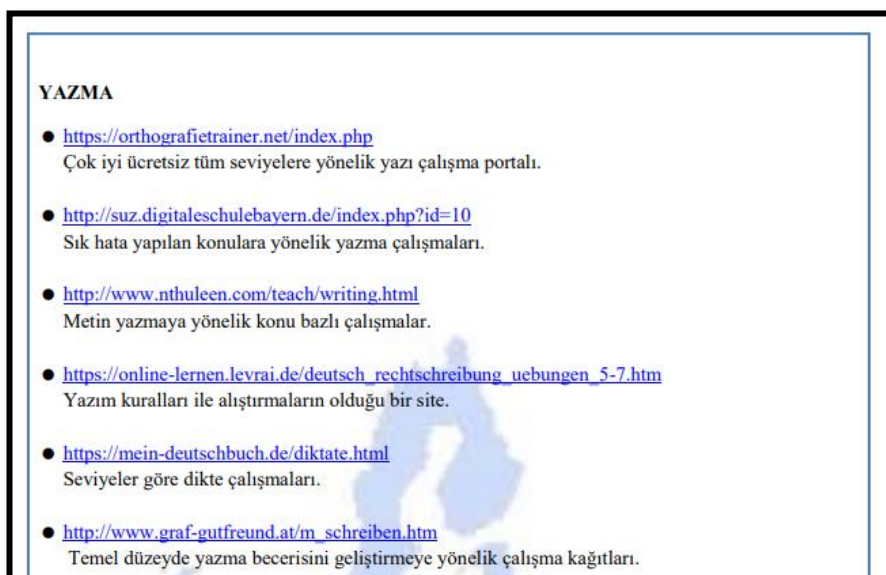


Abbildung 28: Ausschnitt aus der PDF-Datei „Links mit Erklärungen“

Diese Links sollen insbesondere das lebenslange Lernen d.h. auch das Lernen nach der Vorbereitungsphase ermöglichen, wobei anzumerken ist, dass die Recherche der zu empfehlenden Internetseiten und die Formulierung einzelner Erklärungen einen enormen Zeitaufwand erfordert.

6.2.4.7 Erstellen der Coachingsinstrumente (Schritt 7)

Die Lernenden erleben beim Lernen der Fremdsprache viele verschiedene Probleme, die meist auf fehlende Kenntnisse über bewusstes Sprachenlernen zu führen sind (vgl. Kleppin und Mehlhorn, 2005, 71). Deshalb wird der Fremdsprachenunterricht immer

mehr durch Sprachlernberatungen in unterschiedlicher Form unterstützt, welche sich das Ziel setzen, die Lernerautonomie der Lernenden zu fördern. Solche Sprachlernberatungen berücksichtigen die Persönlichkeiten, Erfahrungen und Lerngewohnheiten der Lernenden und unterstützen sie bei der Festlegung von passenden Lernwegen und -methoden und bei der Reflexion sowie Evaluation des Lernens (vgl. Chromcak, 2008, 1). Das HSLC erkennt in Bezug auf seine Philosophie einen besonderen Vorteil darin, von den Vorteilen und Instrumenten des Sprachlerncoachings zu profitieren (vgl. Kapitel 4). Denn in der Literatur trifft man mittlerweile auf zahlreiche Arbeiten, die Sprachlerncoaching und -beratung und deren verschiedenste Formen ausführlich behandeln. In diesen Arbeiten werden diverse Anwendungsbeispiele und Coachingsinstrumente vorgeführt. So orientierte ich mich bei der Erstellung der Coachingsinstrumente an den von Chromcak (2008, 71 ff.) zusammengestellten Instrumenten. Doch gilt das Sprachlerncoaching im Rahmen des HSLC nicht als eine vom Sprachunterricht isolierte Anwendung, sondern als eines der vielen Komponenten des HSLC. Eingesetzt werden im Rahmen des ersten Prototyps folgende Coachingsinstrumente:

Coachingsinstrumente	Sprachdidaktische Prinzipien	Angestrebte Softskills
Sprachlernbiografie	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Medienkompetenz
Festlegungsformular für Rahmenbedingungen und Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Lebenslanges Lernen - Medienkompetenz
Checkliste zur Bestimmung der Lerntypen	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Lebenslanges Lernen - Medienkompetenz

Test zur Bestimmung geeigneter Lernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Lebenslanges Lernen - Medienkompetenz
Checklisten für den Coach	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Lebenslanges Lernen

Tabelle 25: Erste Version der Coachingsinstrumente des HSLC

Da diese Coachingsinstrumente nach der Erprobung des ersten Prototyps zu verfeinern sind, werden in dieser Arbeit lediglich die endgültige Form der Coachingsinstrumente vorgeführt (vgl. Kapitel 6.7.2.7).

6.2.4.8 Design des iterativen Zyklus des HSLC (Schritt 8)

Um die Nachhaltigkeit des didaktischen Modells bzw. des DaF-Unterricht im Konzept des HSLC zu befestigen, benötigt das HSLC einen iterativen Zyklus, welcher im Rahmen dieser DBR-Studie als ein Mikrozyklus innerhalb der Designphase zu betrachten ist:

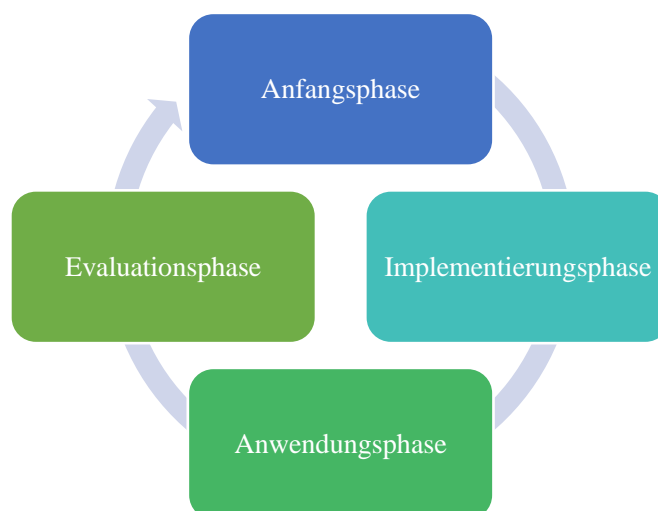


Abbildung 29: Erste Version des iterativen Zyklus des HSLC

Für die Anfangsphase und Implementierungsphase werden am Anfang des Semesters zwei Einführungstage veranstaltet. An diesen Tagen findet noch kein Unterricht statt und es dient für einen soften Einstieg in die Vorbereitungsphase. Am ersten Tag finden zuerst ein gegenseitiges Kennenlernen und dann ein Einführungsseminar statt. Hier wird den Lernenden mittels einer Power-Point Präsentation der DaF-Unterricht im Rahmen des HSLC vorgestellt. Die Lernenden erhalten Informationen zum Institut, zu Vorschriften, zum Lehrwerk, zu Inhalten, Zielen, digitalen Medien und Instrumenten. Anschließend findet ein gemeinsames Mittagessen in der Mensa statt und am Nachmittag geht es um das Kennenlernen der digitalen Medien. Hier erfolgen die nötigen Erklärungen und die Anmeldeprozesse an die jeweiligen Medien. Am zweiten Tag geht es am Vormittag mit der Anfangsphase weiter. Um die Lernenden näher kennenzulernen und ihre Bewusstheit über ihren Sprachstand zu erhöhen, müssen die Lernenden dann in dieser Phase über den Hyperplattform das Anmeldeformular und die Sprachlernbiografie ausfüllen. Am Nachmittag erfolgt die Implementierungsphase. Hier werden mit den Lernenden zusammen die Lern- und Rahmenbedingungen bestimmt, die Lernziele festgelegt und das HSLC-Skript kennengelernt. In diesen beiden Phasen geht es neben der Vorstellung und Implikation des HSLC auch um die Steigerung der Motivation und Bewusstheit der Lernenden. Deshalb sollen alle Aktivitäten interaktiv geführt werden, sodass die Lernenden das Gefühl bekommen, dass sie diese neue Herausforderung mit einem betreuenden Coach überwinden werden. Die Anwendungsphase ist dann die Durchführung des DaF-Unterrichts im Konzept des HSLC mittels ausgewählter Instrumente. In der letzten Phase folgt dann die Evaluation des HSLC durch die Lernenden. Die Befunde dieser Evaluation sollen dann weiterführende Inputs für die nächste Durchführung erbringen. Die folgende Tabelle soll eine Übersicht über die einzelnen Phasen darstellen:

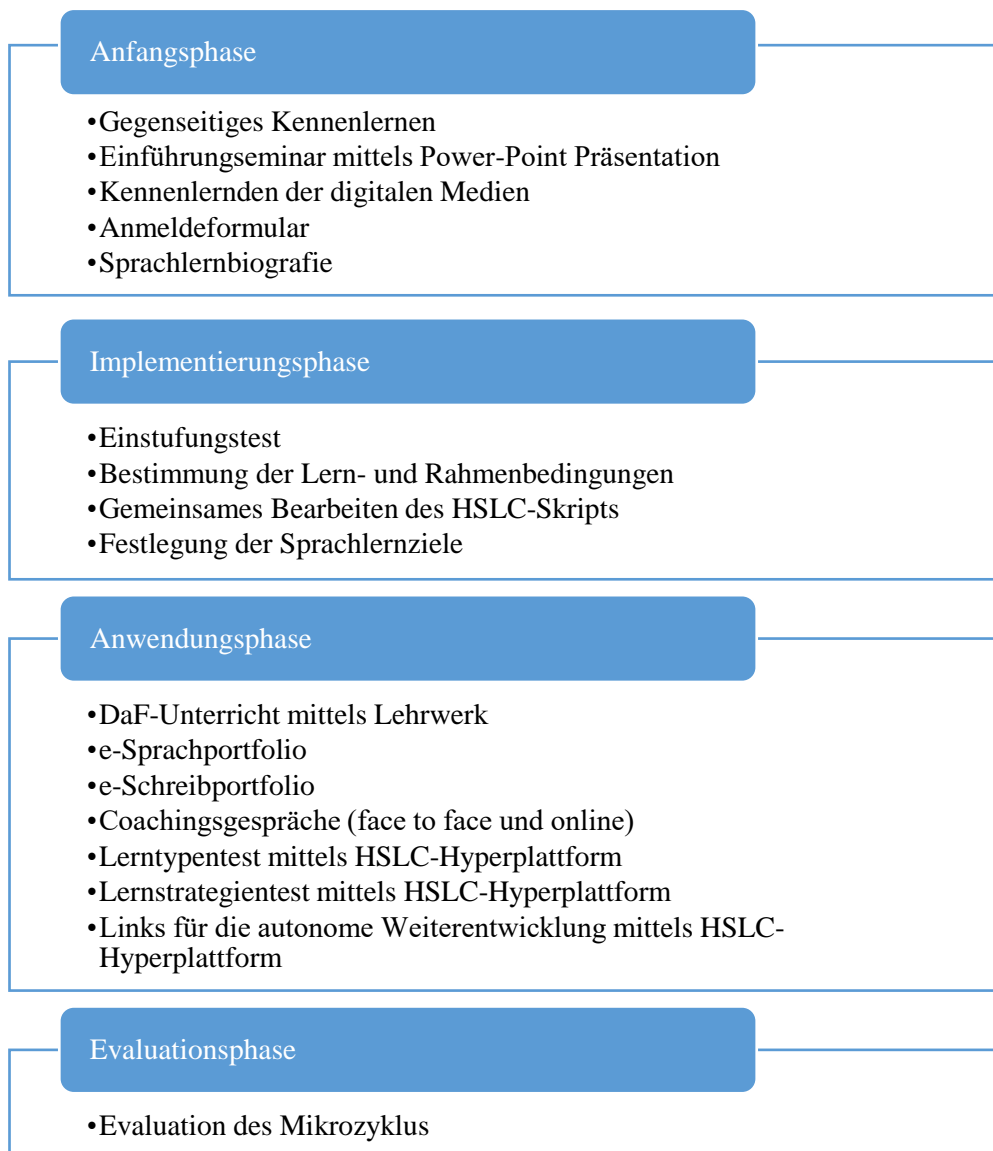


Abbildung 30: Übersichtliche Darstellung des iterativen Zyklus des HSLC für den Prototyp I

6.2.4.9 Implementierung des HSLC in die Vorbereitungsklasse (Schritt 9)

Da das HSLC das Management des DaF-Unterrichts übernehmen soll, bekommt die Implementierung in die Vorbereitungsklasse eine enorme Bedeutung. Denn es handelt sich dabei nicht nur um einen Einsatz von einem zusätzlichen Lernszenario in das vorhandene Curriculum, sondern um eine Neugestaltung des gesamten DaF-Unterrichtes. Das HSLC beeinflusst dabei alle vorhandenen Regelungen vom Lehrplan bis auf das Evaluationssystem.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass der erste Prototyp des HSLC aufgrund offizieller Regelungen und institutioneller Bedingungen in die vorhandenen Anwendungen implementiert werden. Insofern wurde das HSLC zunächst in das wöchentliche Unterrichtsprogramm integriert:

Unterrichtseinheiten	wöchentliche Stundenzahl
Hören und Sprechen	7
Lesen	5
Schreiben	5
Grammatik	7
Wortschatz	2
Total	26

Tabelle 26: Das offizielle wöchentliche Unterrichtsprogramm der Vorbereitungsklasse

Die Tabelle 26 zeigt, dass im fertigkeitbasierten Unterrichtsprogramm der Hochschule neben den Fertigkeiten „Hören-Sprechen“, „Lesen“, „Schreiben“ auch die Teilfertigkeiten Wortschatz und Grammatik als Unterrichtsfächer vertreten sind. An dieser Stelle ist jedoch zu bemerken, dass die Fertigkeiten, zumindest nicht so wie sie in diesem Programm geplant sind, eindeutig voneinander zu isolieren sind und in der Regel oft im Wechselspiel auftreten. Das bedeutet z. B., dass bei einer Textarbeit neben der Fertigkeit „Lesen“ auch die Fertigkeiten „Sprechen“ und „Schreiben“ öfters einwirken, wobei die Teilfertigkeiten „Grammatik“ und „Wortschatz“ sowieso von keiner Fertigkeit auszuschließen sind (vgl. dazu Dahlhaus, 1994).

Deshalb und weil der DaF-Unterricht sowieso anhand eines einzigen Lehrwerks erfolgt, werden die Fertigkeiten im Konzept des HSLC nicht als isolierte Fächer anerkannt, sondern als zu verzahnende Unterrichtseinheiten betrachtet. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass durch die Implementierung von HSLC die Fertigkeiten und Teilfertigkeiten miteinander integriert werden, was wiederum für den Einsatz von hybriden Lernverfahren plädiert.

Insofern sieht das im Konzept des HSLC erweiterte wöchentliche Unterrichtsprogramm folgendermaßen aus.

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
09:00- 09:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	HSLC in der Klasse	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
10:00- 10:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	HSLC in der Klasse	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
11:00- 11:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	HSLC in der Klasse	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
MITTAGSPAUSE					
13:00- 13:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht		DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
14:00- 14:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht		DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
15:00- 15:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht		DaF- Unterricht	
19:00- 19:45	HSLC online			HSLC online	

Tabelle 27: Das wöchentliche Unterrichtsprogramm der Vorbereitungsklasse im Konzept des HSLC

Aus der Tabelle 27 geht deutlich hervor, dass das Programm nicht mehr fertigungsorientiert aufgestellt ist. Es befinden sich auf dem Programm nunmehr lediglich die Einheiten „DaF-Unterricht“ und „HSLC-Stunde“. Während im DaF-Unterricht ein lehrwerkorientierter Unterricht erfolgt, widmen sich die HSLC-Stunden den mit dem DaF-Unterricht inhaltlich verzahnten, zusätzlichen Lerninhalten.

Darüber hinaus beeinflusst die Implementierung des HSLC auch die Bewertung der Leistungen. Die Gewichtung der Noten in der Vorbereitungsklasse im Konzept des HSLC für den ersten Prototyp sind aus der folgenden Tabelle zu entnehmen:

Anwendungsort	Prüfung/Auftrag	Anteil
in der Klasse	Quiz	% 30
	Zwischenprüfung	% 50
außerhalb der Klasse	e-Sprachportfolio	% 10
	e-Schreibportfolio	% 10
Total		% 100

Tabelle 28: Notenverteilung im Rahmen des Prototyp I

Wie es in der Tabelle 28 zu sehen ist, bilden die Aufgaben außerhalb der Klasse % 20 des gesamten Notendurchschnitts. Die Verrichtung dieser prozessorientierten Aufgaben außerhalb der Klasse unterscheidet sich aber bemerkenswert von den Aufgaben des klassischen Lehrers, was wiederum als ein Beweis für den Wandel der Lehrerrollen bzw. auch für den Bedarf an multitaskingfähigen Coachs aufzuzeichnen ist. Denn der Coach muss bei der Bearbeitung dieser hybriden Aufgaben die Lernenden begleiten, beraten und unterstützen. Um diesen multidimensionalen DaF-Unterricht im Konzept des HSLC effizient durchzuführen, ist ein detaillierter Plan nötig, der als Guide fungieren und den Sprachlernprozess in der Vorbereitungsklasse ganzheitlich umfassen soll. Es handelt sich allerdings bei diesem Lehrplan viel mehr um eine detaillierte Handreichung mit Anleitungen, worin der Coachingsprozess sukzessive dargestellt werden und dem Coach Freiräume lassen soll. In dieser Arbeit wird daher anstelle von Lehrplan in Anlehnung an die Definition von Reinmann (2017, 52) der Begriff „Skript“ bevorzugt, da ein Skript dank seines konstituierten Aufbaus bei medienorientierten Unterrichtsformen als Wegweiser dienen kann.

6.2.4.10 Erstellen des Skripts für die Erprobung des Prototyp I (Schritt 10)

Laut Reinmann (2017, 52 f.) umfasst das Skript einen inhaltlichen Rahmen, besitzt einen konstituierten Aufbau und inspiriert zu einem bestimmten Ablauf. Wichtig ist, dass im Skript sowohl der inhaltliche, zeitliche und organisationale Rahmen als auch einzusetzende didaktische Szenarien dargelegt werden. Die Planung und Umsetzung des Unterrichts sind dabei voneinander zu unterscheiden, denn bei der Planung entsteht ein Entwurf für eine zukünftige Handlung. Didaktisches Design geht dabei davon aus, dass eine zukünftige Leistung nicht ganzheitlich geplant werden kann, da jeder

Unterricht in einer bestimmten Dynamik verläuft und dies alles nicht vorausszusehen ist. Deswegen ist das Skript als Wegweiser mit Leitlinien und Verfahrensregeln anzuerkennen, das folgende Informationen umfassen soll:

- allgemeine Informationen über die Rahmenbedingungen
- Informationen zu den Verzahnungskomponenten und Verzahnungsformen
- Informationen über Coachingsinhalte, eingesetzte Medien, Durchführungsort und -zeit sowie Bemerkungen zur Durchführung

Das Skript des HSLC soll auch Informationen enthalten, mit welchen Anwendungen die sprachdidaktischen Prinzipien erzielt werden sollen. Das Skript des HSLC resultiert aus den ersten neun Schritten der Designphasen und ist als Endprodukt (Output) dieser Phase zu betrachten, welches als Input für die Erprobungsphase dienen soll. Es besteht aus zwei Teilen, während im ersten Teil allgemeine Informationen über die Rahmenbedingungen stehen, befinden sich im zweiten Teil detaillierte Hinweise zur wöchentlichen Durchführung des HSLC. Neben diesem Skript für Coachs spielt im Konzept des HSLC auch ein Skript für die Lernenden eine bedeutende Rolle. Denn da eines der Ziele das selbstbewusste und autonome Lernen und die Entwicklung von Prozessorientierung ist, sollen die Lernenden einen Semesterplan erhalten, womit sie einen Überblick über das Lernverfahren in der Vorbereitungsklasse erhalten. Dieses Skript für Lernende ist als ein Coachingsinstrument zu betrachten, welches in der bezüglichen Coachingsphase (Einführungstage) bearbeitet wird. Das vorläufige Skript des HSLC für Coachs bzw. für die Erprobung des Prototyp I ist in Kapitel 6.2.5 (vgl. Tabelle 30) zu finden, doch da die Skripts aus mehreren Seiten bestehen und nach jeder Erprobung modifiziert und den neuen Bedingungen angepasst werden, soll das Skript für Lernende nur in der endgültigen Form als Anhang (Anhang 8) vorgeführt werden.

6.2.5 Erprobung des Prototyps I im Studienjahr 2018-2019

Auf Basis der multiperspektivischen Literatur-, Problem- und Kontextanalyse entsteht als Output der 10-schrittigen Designphase das erste Modell der Intervention, welches als Artefakt dieser DBR-Forschung zu bezeichnen ist. Nun soll diese abstrakte

didaktische Gestaltung des ersten Prototyps in die Praxis umgesetzt und konkretisiert werden. Laut Plomp (2013, 27) sollte sich die DBR-Forschung bei der ersten Prototyping-Phase auf die Anwendbarkeit der Intervention in der Praxis konzentrieren. Nieveen und Folmer (2013, 159) definieren diesen ersten Entwurfsvorschlag als globale Intervention, welche sich durch weitere Iterationen zuerst zu einer teilweise detaillierten Intervention und dann durch Spezifizierungen und Verfeinerungen zum endgültigen Prototyp entwickeln soll.

6.2.5.1 Erprobungskontext und Rahmenbedingungen

Die Erprobung des ersten Prototyps fand im ersten Semester des Studienjahres 2018-2019 statt. Das HSLC war bei der ersten Erprobung nur in meiner eigenen Klasse mit 3 Präsenz- und 2 Online-Phasen pro Woche angesiedelt. In dieser Klasse befanden sich 13 Deutschlernende (davon 9 (69,2%) Frauen). Diese Verteilung entspricht der von Frauen geprägten Geschlechtsverteilung der DaF-Vorbereitungsklasse. 11 (84,6%) Deutschlernende befanden sich im Altersbereich 18-20 und 2 (15,4%) im Altersbereich 21-30. Dieses Altersverhältnis bestätigt die Annahme, dass es sich bei den Deutschlernenden in der Vorbereitungsklasse um junge Erwachsene handelt. Die Gruppe der Lernenden sieht im Überblick folgendermaßen aus:

Kennzeichen	Geschlecht	Altersbereich
#1	w	- 20
#2	m	- 20
#3	w	- 20
#4	w	20 +
#5	w	- 20
#6	m	- 20
#7	w	- 20
#8	w	- 20
#9	m	- 20
#10	w	- 20
#11	w	- 20
#12	m	- 20
#13	w	20 +

Tabelle 29: Liste des Erprobungskontextes (Prototyp I)

Die Präsenzphasen wurden in einer mit Computer, Beamer, Smartboard und Internetanschluss ausgestatteten Klasse durchgeführt. Die virtuellen Phasen fanden

über Zoom statt und die Coachingsinstrumente wurden auf der HSLC-Hyperplattform bereitgestellt. Die Lernenden benutzten dabei ihre eigenen Endgeräte (Bring-Your-Own-Device), wobei sie für das HSLC ein neues Google-Konto anlegten. Von den Lernenden wurde erwartet, dass sie dieses Konto nur für das HSLC verwenden und ein Profilbild hochladen. Der Zugang zur Hyperplattform erfolgte dann mittels dieser Gmail-Adresse und einem vom Coach erstellten Passwort. Zudem wurde noch eine WhatsApp-Gruppe erstellt, die zur Mitteilung von Informationen und zur Beantwortung von Lernerfragen eingesetzt wurde. Die Deutschlernenden speicherten ihre Portfolioarbeiten auf Google Drive und versandten den Link per E-Mail an den Coach.

6.2.5.2 Konzipierung und Durchführung des ersten Prototyps

Die Erprobung des ersten Prototyps dauerte 16 Wochen (einschließlich der Prüfungswochen) und wurde dem folgenden vorläufigen Skript nach durchgeführt:

Phase und Zeit	Ziele	Durchführung
Anfangsphase 1. Tag am Vormittag (3 x 45 Min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Beginn der Vorbereitungsphase des HSLC • Gegenseitiges Kennenlernen • Vorstellung der Vorbereitungsphase (einschließlich Lehrwerk, Inhalte, Prüfungen und Notensystem) • Vorstellung der Philosophie des HSLC • Kennenlernen der angestrebten Softskills • Kennenlernen der Prinzipien • Erhöhung der Lernbewusstheit • Erhöhung der Motivation • Signale auf die Erleichterung durch einen betreuenden Coach 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsrunde mit Moderation • Vorstellung mit einer Power-Point Präsentation • Interaktive Fragerunde zur Präsentation • Partnerarbeit vor der Vorstellung der Philosophie des HSLC „Was sind Softskills?“ „Was für Merkmale sollte ein DaF-Unterricht haben?“ • Vorstellung der Philosophie des HSLC mit einer Power-Point Präsentation • Interaktives Gespräch über die Philosophie des HSLC (insbesondere Ziele, Prinzipien und Softskills) • Gemeinsames Mittagessen in der Mensa

<p>Anfangsphase</p> <p>1. Tag am Nachmittag</p> <p>(3 x 45Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortführung der Vorbereitungsphase des HSLC • Erhebung der Einstellungen und Kenntnisse der Lernenden (Fragebogen II) • Vorstellen der digitalen Medien • Sicherstellen der technischen Voraussetzungen zum Internetzugang der Hochschule • Wahl von zwei Tutoren • Erstellen einer WhatsApp-Gruppe • Erstellen eines Google-Kontos • Erhöhung der Motivation • Entwicklung der Medienkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung mit einer Power-Point Präsentation • Online Umfrage via Google-Forms über die Smartphones der Lernenden • Wahl von zwei Tutoren mit ausreichenden medialen Kenntnissen • Erstellen einer WhatsApp-Gruppe von Tutoren • Anmeldung an Google, an die Hyperplattform und an Zoom Cloud Meetings als Partnerarbeit • Begleitung und Unterstützung beim Anmeldeprozess
<p>Anfangsphase</p> <p>1. Tag am Abend</p> <p>(1 x 40 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortführung der Vorbereitungsphase des HSLC • Erprobung eines Treffens über Zoom Cloud Meeting • Sicherstellen der erfolgreichen Teilnahme an den Webinaren über Zoom Cloud Meeting • Erhöhung der Motivation • Signale auf die Erleichterung durch einen betreuenden Coach 	<ul style="list-style-type: none"> • Erteilen einer Besprechungs-ID über die WhatsApp-Gruppe • Unterstützung bei Verbindungsproblemen über die WhatsApp-Gruppe • Interaktives Online-Gespräch über den ersten Tag
<p>Anfangsphase</p> <p>2. Tag am Vormittag</p> <p>(3 x 45 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit der Hyperplattform • Ausfüllen des Anmeldeformulars • Erstellen der Sprachlernbiografie • Teilnahme an dem Online-Einstufungstest des Lehrwerks • Entwicklung der Lernbewusstheit • Einstieg in das lebenslange Lernen • Beenden der Vorbereitungsphase 	<ul style="list-style-type: none"> • Besprechung des Anmeldeformulars und der Sprachlernbiografie • Einzelarbeit zum Ausfüllen des Anmeldeformulars und zum Erstellen der Sprachlernbiografie • Online-Einstufungstest mit den Smartphones • Eintrag des Ergebnisses des Einstufungstests in die Sprachlernbiografie

<p>Implementierungsphase</p> <p>2. Tag am Nachmittag</p> <p>(3 x 45 Min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung der Implementierungsphase • Bestimmung der Lern- und Rahmenbedingungen • Gemeinsames Bearbeiten des HSLC-Skripts • Festlegung der Sprachlernziele • Einführung in die Prinzipien und die angestrebten Softskills des HSLC • Erhöhung der Lernbewusstheit • Entwicklung der Zielorientierung • Entwicklung des lebenslangen Lernens • Entwicklung der Medienkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit zur Bestimmung der Lern- und Rahmenbedingungen anhand des Formulars auf der Hyperplattform • Besprechung der Lern- und Rahmendbedingungen in der Klasse • Besprechung des HSLC-Skripts hinsichtlich der Philosophie (z.B. Erklärungen zur Zeit-, Produkt- und Ergebnisorientierung durch die Aufgaben außerhalb der Klasse) • Partnerarbeit zu „Welche Ziele möchten Sie am Ende der Vorbereitungsphase erreichen?“ anhand des Formulars auf der Hyperplattform
<p>Anwendungsphase</p> <p>1. Woche</p> <p>(12 x 45 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung durch Einstiegsätze • Kennenlernen auf Deutsch • Einführung in die deutsche Phonetik 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen auf Deutsch mittels 10 Beispielsätze (10 Fragesätze + 10 Antwortsätze) (selbsterstelltes Zusatzmaterial) • Frage & Antwort-Runde • Ausarbeitung des Alphabets aus diesen Beispielsätzen • Phonetik anhand der Beispielsätze insbesondere Diphthonge • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und vorspielen
<p>Anwendungsphase</p> <p>2. Woche</p> <p>(26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online-Phase)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 1-2 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit + online Übungen im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien • In den HSLC-Stunden: Gespräch über die erste Woche und über die Durchführung der Portfolioarbeiten, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden
<p>Anwendungsphase</p> <p>3. Woche</p> <p>(26 x 45 Min. Präsenzphase)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 3-4 • e-Schreibportfolio 1: Wegbeschreibung anhand einer Skizze • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit + online Übungen im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC

<p>+ 2 x 40 Min. Online</p>	<p>Lernprozesswissen und Softskills</p>	<ul style="list-style-type: none"> • In den HSLC-Präsenzstunden: Effektives Schreiben, Schreibstrategien, Schreiben am Computer, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 1 als Word-Datei per E-Mail • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden
<p>Anwendungsphase</p> <p>4. Woche</p> <p>(26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 5-6 • e-Sprechportfolio 1: Videoaufnahme „Dialog: Lebensmittel einkaufen“ • e-Schreibportfolio 2: Tagesablauf schreiben • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien • In den HSLC-Stunden: Dialogisches Sprechen, Sprechstrategien, Bilden der Dialoggruppen, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 2 als Word-Datei per E-Mail • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei speichern (außerhalb der Klasse) • Upload der Videos auf Google Drive • schriftliches Feedback per E-Mail über die das Schreibportfolio 1 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung des ersten Schreibportfolios, Fehleranalyse, aus Fehlern lernen
<p>Anwendungsphase</p> <p>5. Woche</p> <p>(26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 7-8 • Vermittlung der Sprachlernstrategien • e-Schreibportfolio 3: Wohnungsbeschreibung • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien • In den HSLC-Stunden: Gemeinsames Bewerten einiger e-Sprechportfolios, „Wie kann man besser an einem Dialog teilnehmen?“, Fragestrategien beim dialogischen Sprechen + Gemeinsames Bewerten einiger e-Schreibportfolios „Wie kann man einen zusammenhängenden Text schreiben?“, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Test zu Sprachlernstrategien via Google-Forms über die Hyperplattform (außerhalb der Klasse)

		<ul style="list-style-type: none"> • Senden der Schreibportfolioarbeit 3 als Word-Datei per E-Mail • schriftliches Feedback zu Schreibportfolio 2 und Sprechportfolio 1 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechen des Tests zu Sprachlernstrategien „Welche Strategien setzt du ein und welche wirst du einsetzen?“
Anwendungsphase 6. Woche (26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 9-10 • Kennenlernen der Links auf der Hyperplattform • e-Schreibportfolio 4: „Was haben Sie am Wochenende gemacht?“ • e-Sprechportfolio 2: Videoaufnahme „Dialog beim Kleiderkauf“ • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien • In den HSLC-Stunden: Online Lernspiel vom Goethe Institut „Die Stadt der Wörter“ – Anmeldung, Erstellen eines Avatars und sich im Multiplay-Modus mit anderen Messen, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 4 als Word-Datei per E-Mail • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei speichern (außerhalb der Klasse) • Upload der Videos auf Google Drive • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 3 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden über das Schreibportfolio2
Anwendungsphase 7. Woche (26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 11-12 • Prüfungsvorbereitung • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Prüfungsvorbereitung, effiziente Prüfungsstrategien, Prüfungen als Mittel zum Lernen, Zusammenfassender Rückblick auf das Lehrwerk • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 4 • Schriftliche Feedbacks zur Sprechportfolio 2

		<ul style="list-style-type: none"> • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen
8. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfungswoche 	
Anwendungsphase 9. Woche (26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 1-2 • e-Schreibportfolio 5: „Meine Schulzeit“ • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Besprechung der Prüfungen, Lernen mittels Prüfungen, Prüfungen zur Messung des Leistungsstands, Selbstreflexion von A1, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 5 als Word-Datei per E-Mail • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden
Anwendungsphase 10. Woche (26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 3-4 • Kennenlernen der Links auf der Hyperplattform • e-Sprechportfolio 3: Videoaufnahme „Interview über Mediennutzung“ • e-Schreibportfolio 6: „Medien im Alltag“ Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Arbeit mit der Hyperplattform, Wiederholung A1 mit der Videofolge „Nicos Weg“ und deren Aufgaben, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 6 als Word-Datei per E-Mail • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei speichern (außerhalb der Klasse) • Upload der Videos auf Google Drive • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 5 • Test zur Bestimmung der Lerntypen als Google-Forms (außerhalb der Klasse) • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden

<p>Anwendungsphase</p> <p>11. Woche</p> <p>(26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 5-6 • e-Sprechportfolio 4: Videoaufnahme „Dialog am Fahrkartenschalter“ • Kennenlernen der Links auf der Hyperplattform • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: effektive Wortschatzarbeit, Strategien zur Entwicklung des Wortschatzes, Wortschatzarbeit im Internet, Links zur Wortschatzarbeit, Links zu Online-Wörterbüchern, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei speichern (außerhalb der Klasse) • Upload der Videos auf Google Drive • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 6 • Schriftliche Feedbacks zur Sprechportfolio 3 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung einiger ausgewählten Sprechportfolios
<p>Anwendungsphase</p> <p>12. Woche</p> <p>(26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 7-8 • e-Schreibportfolio 7: „Probleme beim Lernen“ • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Übungen zur Aussprache, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 7 als Word-Datei per E-Mail • Schriftliche Feedbacks zur Sprechportfolio 6 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung individueller Fragen
<p>Anwendungsphase</p> <p>13. Woche</p> <p>(26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 9-10 • e-Sprechportfolio 5: „Mini Präsentation“ • e-Schreibportfolio 8: „Leben in der Stadt oder auf dem Land“ • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Vorbereitung einer Präsentation, Präsentationstechniken und -strategien, Erstellen einer Agenda, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen

		<ul style="list-style-type: none"> • Senden der Schreibportfolioarbeit 8 als Word-Datei per E-Mail • Einzelarbeit: eine Mini-Präsentation vorbereiten und als Videodatei speichern (außerhalb der Klasse) • Upload der Videos auf Google Drive • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 7 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung einiger ausgewählten Schreibportfolios, Fehleranalyse
Anwendungsphase 14. Woche (26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 11 • e-Schreibportfolio 9: „Feste in der Türkei“ • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Vorstellen und Besprechen aller Mini-Präsentationen, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 9 als Word-Datei per E-Mail • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 8 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Gespräch über die deutsche Kultur, Interkulturalität und Klischees mit Beispielen aus „Deutsche Volksfeste“ und „Deutsche Küche“ (Hyperlernplattform)
Anwendungsphase 15. Woche (26 x 45 Min. Präsenzphase + 2 x 40 Min. Online	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 12 • Entwicklung von Sprachfertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Prüfungsvorbereitung, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Evaluation des HSLC • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 9 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung individueller Fragen
16. Woche	<ul style="list-style-type: none"> • Prüfungswoche 	

Tabelle 30: Durchführungsprotokoll der Erprobung von Prototyp I

6.2.5.3 Forschungsmethodisches Vorgehen

6.2.5.3.1 Forschungsfragen

In dieser Studie liegen bei der Erprobung des ersten Prototyps folgende Forschungsfragen im Fokus:

1. Inwiefern entspricht das HSLC den sprachlichen und medialen Vorkenntnissen sowie Bedürfnissen der Lernenden?
2. Wie ist die Reaktion der Lernenden auf die hybriden Lernszenarien, die im hochschulischen Kontext eher nicht üblich sind?
3. Erhält der DaF-Unterricht mit der Einführung des HSLC einen besseren Start und Verlauf?
4. Was ist bei der Implementierung der Intervention in die Vorbereitungsstufe zu beachten?
5. Inwieweit sind die gewählten Inhalte und Instrumente relevant?
6. Können die in der Vorstudie identifizierten Problemlagen beseitigt werden?
7. Treten unvorhergesehene Probleme auf?
8. Welche Erkenntnisse können für die nächste Erprobung generiert werden?

6.2.5.3.2 Erhebung der Vorkenntnisse und Einstellungen der Lernenden

Um die Vorkenntnisse und Einstellungen der Lernenden bezüglich der ersten Fragestellung des ersten Prototyps festzulegen, wurde im Rahmen des Einführungsseminars eine online Befragung via Google-Forms durchgeführt. In einem interaktiven Gespräch wurde den Lernenden mitgeteilt, dass der DaF-Unterricht im Rahmen eines didaktischen HSLC-Modells mit hybriden Lernszenarien und Coachingsanwendungen gestaltet wird und vor der Vorstellung dieses Modells ihre Vorkenntnisse zu erheben sind. Die Lernenden wurden zuerst über den Zugang zur kostenlosen WLAN-Verbindung der Hochschule informiert und erhielten dann den Link zum 10minütigen Fragebogen, welchen sie mittels ihrer Smartphones beantworteten. Im Rahmen dieser Studie ist dieser Fragebogen der zweite Fragebogen (Anhang 10), ist auf Türkisch formuliert und enthält eine Titelseite mit Hinweisen zur Form, zur Anonymität, zur Datensicherheit, zum Ausfüllen und zum zeitlichen Aufwand. Für die Validität wurde der Fragebogen II mit der Mentorin einer

konstruktiven Diskussion über Verständlichkeit, Layout und Dauer und einer inhaltlichen Diskussion (Expertenvalidität) unterzogen. Die finalisierte Form besteht aus 22 Items und ist zur leichteren Nachvollziehbarkeit in folgende drei Teile gegliedert:

TEIL	TITEL
A	Soziodemografische Merkmale
B	Vorkenntnisse der Lernenden am Anfang der Vorbereitungsphase
C	Erfahrungen mit digitalen Medien und Plattformen

Tabelle 31: Dimensionen des Fragebogens II

Mit diesem Fragebogen wird im Rahmen der Mixed Methods eine quantitative Datenerhebung durchgeführt und für die Standardisierung verfügt der Fragebogen über folgende geschlossene Fragen:

	Frageform	Anzahl der Items (Total)
Teil A	Single-Choice	3
	Multiple-Choice	1
Teil B	Skala	13
Teil C	Single-Choice	1
	Multiple-Choice	4
GESAMT		22

Tabelle 32: Items des Fragebogens II

Die Tabelle 32 veranschaulicht, dass in Teil B die fünf-stufige Likert Skala (1 = trifft voll und ganz zu, 2 = trifft zu, 3 = teils-teils, 4 = trifft nicht zu, 5 = trifft gar nicht zu) eingesetzt wurde. Für die Leseerleichterung wurden auch bei diesem Fragebogen wichtige Aussagen fett markiert. Bei der Evaluation der Skala wurden die Mittelwerte berechnet und dafür wurden die Bandbreiten von Tekin (1991, 262) bevorzugt. Die Berechnung der Konstrukt-Reliabilität (Alpha-Wert) der fünf-stufigen Likert-Skala (Teil B) erfolgte wieder mit der an die Uludağ Universität lizenzierten Software IBM SPSS 23.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,716	13

Tabelle 33: Alpha-Koeffizient des Fragebogens II

Der Fragebogen II zeigte sich hinsichtlich dieser Berechnung mit Cronbachs Alpha von .716 (akzeptabel) als intern Konsistent (Blanz, 2015).

Darüber hinaus sicherte die online Durchführung per Google-Forms die zeitgleiche und vollständige Beteiligung (Durchführungsobjektivität), wobei die Lernenden zunächst eine Einverständniserklärung mit ausführlichen Erklärungen zum Ziel, Anwendungszweck und zur Datensicherheit bekommen haben. Die zeitgleiche Speicherung und die direkte Übertragungsmöglichkeit zu weiteren Formaten von Google-Forms erhöhten des Weiteren die Objektivität der Auswertung. Die erhobenen Daten dieses Fragebogens wurden dann mit dem Statistikprogramm SPSS 23 mithilfe deskriptiver Statistik berechnet und die Befunde in Zahlen (Mittelwert) und Prozenten dargestellt. Wie beim Fragebogen I wird auch bei dieser Erhebung aus forschungsspezifischen Gründen auf eine detaillierte Faktorenanalyse für die Gruppierung der Items und eine alters- oder geschlechtsvergleichende Korrelationsanalyse verzichtet. Da laut Kuckartz (2009) Kennwerte wie Mittelwerte allein keinen Aussagewert haben und im Zusammenhang mit der Zielvorgabe zu evaluieren sind, werden auch bei diesem Fragebogen alle Items einzeln bewertet. Denn das Ziel dieser Befragung ist, die Übereinstimmung der Erkenntnisse aus der Vorstudie und der ersten Gestaltungsprinzipien mit dem Stand der Studierenden zu überprüfen, um Erkenntnisse für die Verfeinerung des ersten Prototyps bzw. der ersten Intervention zu erzielen. Der Fragebogen II ist im Anhang 10 vorgeführt.

6.2.5.3.3 Evaluation mittels teilnehmender Beobachtung

Für die Evaluation des Prototyp I wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung

eingesetzt. Die Forschungsfragen galten zwar als Beobachtungsleitfäden, doch wurde versucht, offen und multiperspektivisch zu beobachten. Die teilnehmende Beobachtung erfolgte sowohl in den Präsenzphasen als auch in den Online-Phasen und erschreckte sich über das ganze Semester. Damit sich die Deutschlernenden lediglich auf das Lernen konzentrieren konnten, wurde die Beobachtung verdeckt durchgeführt und die bemerkenswerten Aspekte wurden aufgezeichnet und ausgewertet.

6.2.5.3.4 Evaluation mittels Dokumentenanalyse

Zur Evaluation des ersten Prototyps wurde auch von der Methode der Dokumentenanalyse profitiert. Alle textuellen und auch nicht textuellen Dokumente wurden auf relevante Artefakte hinsichtlich der Forschungsfragen untersucht. Dazu gehören die eingesetzten HSLC-Instrumente, die Einträge in den Präsenz- und Online-Phasen, die Kommunikation per E-Mail und WhatsApp, die schriftlichen und audiovisuellen Produkte der Deutschlernenden sowie die Feedbacks zu diesen Produkten. Bei der Analyse der Dokumente dienten die Forschungsfragen als Beurteilungsleitfäden.

6.2.5.3.5 Befunde und Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

Die Befunde aus der schriftlichen Befragung dienen insbesondere der ersten Forschungsfrage, inwiefern das HSLC den sprachlichen und medialen Vorkenntnissen sowie Bedürfnissen der Lernenden entspricht.

Im ersten Teil des Fragebogens befindet sich neben den Items zum Alter und zum Geschlecht auch die Frage zur Sprachprüfung der Universitätsaufnahmeprüfung:

	ANZAHL	PROZENT (%)
Englisch	12	92,3
Deutsch	0	0
Französisch	0	0
andere	1	7,7
GESAMT	13	100

Tabelle 34: Item A3: Teilgenommene Sprachprüfung an der Universitätsaufnahmeprüfung

Der Tabelle 34 ist zu entnehmen, dass 92,3 % (n = 12) der Studierenden an der englischen Sprachprüfung teilgenommen haben. Bei dem Studierenden, der die Option „andere“ gewählt hat, handelt es sich um einen ausländischen Studierenden, der an der Universitätsaufnahme für ausländische Studierende (YÖS) teilgenommen hat. Bei dieser Prüfung für ausländische Studierende handelt es sich um eine Prüfung in der türkischen Sprache. Dies entspricht den Erkenntnissen aus der eigenen Praxis und der Literaturanalyse und bestätigt, dass die meisten Studierenden über Englischkenntnisse verfügen. Dies ist jedoch auch als ein Zeichen dafür, dass die Studierenden ein Interesse an einem englischen Studiengang hatten und höchst wahrscheinlich die dafür nötige Punktzahl nicht erreicht haben und deshalb DaF studieren werden.

Der zweite Teil des Fragebogens widmete sich den Vorkenntnissen der Lernenden und die Ergebnisse sahen folgendermaßen aus:

Item	Frequenz	F	%	MW	SD
1. Okul hayatımda bana yabancı dil öğrenme danışmanlığı hizmeti verildi.	trifft gar nicht zu	1	7,7	2,8462	1,0681
	trifft nicht zu	5	38,5		
	teils-teils	2	15,4		
	trifft zu	5	38,5		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
2. Bilinçli ve otonom bir öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini biliyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	3,2308	,72501
	trifft nicht zu	2	15,4		
	teils-teils	6	46,2		
	trifft zu	5	38,5		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
3. Yabancı dil becerilerinin neler olduğunu bilmiyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	3,2308	1,0127
	trifft nicht zu	4	30,8		
	teils-teils	3	23,1		
	trifft zu	5	38,5		
	trifft voll und ganz zu	1	7,7		
4. Ders esnasında etkin öğrenme için neler yapmam gerektiğini biliyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	3,6923	,85485
	trifft nicht zu	1	7,7		
	teils-teils	4	30,8		
	trifft zu	6	46,2		
	trifft voll und ganz zu	2	15,4		
5. Bir konuda zorlandığım zaman neler yapmam gerektiğini biliyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	3,9231	,95407
	trifft nicht zu	1	7,7		
	teils-teils	3	23,1		
	trifft zu	5	38,5		
	trifft voll und ganz zu	4	30,8		

6. Yabancı dil öğrenirken düzenli olarak öğrenme günlüğü tutarım.	trifft gar nicht zu	3	23,1	2,2308	1,0127
	trifft nicht zu	6	46,2		
	teils-teils	2	15,4		
	trifft zu	2	15,4		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
7. Yabancı dil öğrenirken düzenli olarak portföy tutarım.	trifft gar nicht zu	0	0	2,4615	,87706
	trifft nicht zu	10	76,9		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	3	23,1		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
8. Öğrenme motivasyonumu nasıl kontrol edeceğimi biliyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	3,0000	,81650
	trifft nicht zu	4	30,8		
	teils-teils	5	38,5		
	trifft zu	4	30,8		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
9. Yabancı dil öğrenme stratejilerinden düzenli olarak uyguladıklarım var.	trifft gar nicht zu	0	0	3,2308	,92681
	trifft nicht zu	3	23,1		
	teils-teils	5	38,5		
	trifft zu	4	30,8		
	trifft voll und ganz zu	1	7,7		
10. Yabancı dilde yaptığım sözlü ve yazılı hataları nasıl düzeltereceğimi bilmiyorum.	trifft gar nicht zu	1	7,7	2,3077	,75107
	trifft nicht zu	8	61,5		
	teils-teils	3	23,1		
	trifft zu	1	7,7		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
11. Fayda sağlayacak online yabancı dil kaynaklarına ulaşmakta zorluk çekiyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	2,7692	,92681
	trifft nicht zu	7	53,8		
	teils-teils	2	15,4		
	trifft zu	4	30,8		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
12. Yabancı dil eğitimim süresince beni yukarıdaki sorulardaki konularda yönlendirecek bir dil danışmanlığının çok faydalı olacağını düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,6923	,48038
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	4	30,8		
	trifft voll und ganz zu	9	69,2		
13. Danışman/koç ile daha rahat bir iletişim kurabilmek için yabancı dil danışmanlığının/koçluğunun ana dilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3077	,75107
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	2	15,4		
	trifft zu	5	38,5		
	trifft voll und ganz zu	6	46,2		

Tabelle 35: Befunde des Fragebogen II (Teil B)

Aus der Tabelle 35 geht hervor, dass die Deutschlernenden einen Profit (Item12, MW = 4,6923) an einem Sprachlerncoaching erkennen. Bedeutend ist auch, dass alle nur die zwei positiven Optionen „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“ gewählt haben. Auch die Antworten auf die Coachingsprache in der Muttersprache (Item 13) liegen

mit einem Mittelwert von 4,3077 in der Bandbreite „trifft zu“. Bei der Frage, ob sie ein Lerntagebuch (Item 6) führen, liegt der MW lediglich bei 2,2308 („trifft nicht zu“). In der gleichen Bandbreite befindet sich die Frage, ob sie mit Portfolios arbeiten (Item 7). Hier antworteten lediglich 3 Deutschlernende (23,1%) mit „trifft zu“ und der MW liegt bei 2,4615. Auch die Frage, ob sie wissen, wie sie schriftliche und mündliche Fehler verbessern können (Item 10), deutet mit einem MW von 2,3077 auf eine geringe Kenntnis. In der Bandbreite „teils teils“ befinden sich Item 1 (Kenntnisse mit Sprachlerncoaching) mit einem MW von 2,8462, Item 2 (Kenntnisse über Lernerautonomie) mit einem MW von 3,2308, Item 3 (Kenntnisse über Sprachfertigkeiten) mit einem MW von 3,2308, Item 8 (Kenntnisse über Motivationskontrolle) mit einem MW von 3,0000, Item 9 (Kenntnisse über Lernstrategien) mit einem MW von 3,2308 und Item 11 (Probleme beim Finden von online Sprachlernressourcen) mit einem MW von 2,7692. Die Vielfalt an Antworten in dieser Bandbreite könnte als ein Zeichen für die Unsicherheit der Deutschlernenden anerkannt werden, was wiederum den Bedarf von Sprachlerncoaching befürworten würde. Verständlicherweise liegen die Antworten auf Item 4 (Kenntnisse über effektive Teilnahme am Unterricht) mit einem MW von 3,6923 und auf Item 5 (Kenntnisse über Problem lösen) mit einem MW 3,9231 auch wenn nur knapp in der Bandbreite „trifft voll und ganz zu“. Dies könnte auf die langjährige Schulzeit zurückgeführt werden.

Erkenntnisgewinn 21: Die Deutschlernenden bestätigen eindeutig den Bedarf an einem Sprachlerncoaching in der Muttersprache (Item 1,12,13).

Erkenntnisgewinn 22: Die Deutschlernenden verfügen über unzureichende Kenntnisse über das bewusste und autonome Sprachlernen (Item 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11).

Im dritten Teil des Fragebogens II liegt im Fokus die Internetnutzung der Deutschlernenden. Wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist, verbringen 23% (n = 3) täglich 1-2 Stunden und 77% (n = 10) mehr als 3 Stunden, was eindeutig darlegt, dass sich alle Deutschlernenden täglich im Internet befinden.

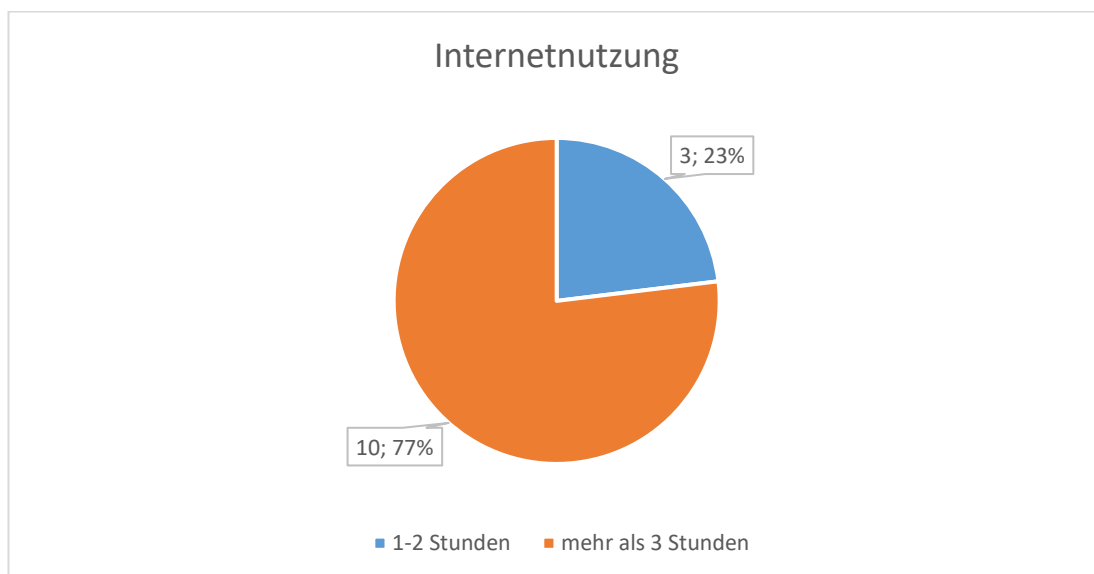


Abbildung 31: Internutzung der Deutschlernenden (Item 14)

Erkenntnisgewinn 23: Der Internetgebrauch der Deutschlernenden begünstigt die Durchführung des HSLC.

Mit dem Internetgebrauch sind auch die Endgeräte, die für den Internetzugang zur Verwendung kommen, für das HSLC von großer Bedeutung. Die Endgeräte, die von den Deutschlernenden benutzt werden sind in der folgenden Abbildung dargestellt.

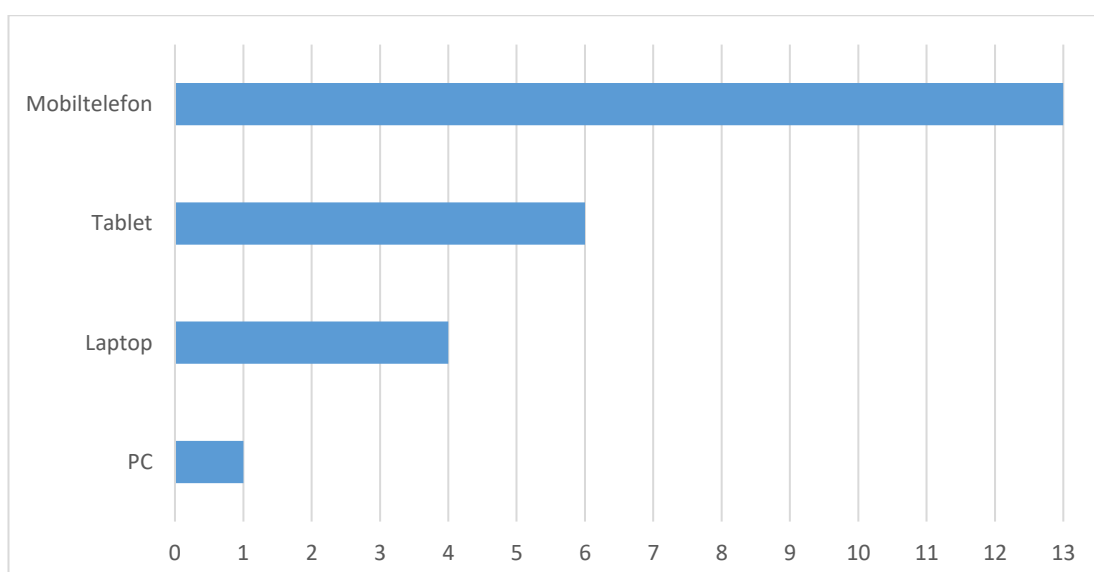


Abbildung 32: Gerätenutzung für den Internetzugang (Item 15)

Betrachtet man die Abbildung, fällt auf, dass alle (n= 13) Deutschlernenden für den Internetzugang das Mobiltelefon nutzen. An der zweiten Stelle befindet sich das Tablet (n = 6), an der dritten Stelle kommt der Laptop (n = 4) und an der letzten Stelle ist der PC (n = 1) zu sehen. Dies ist ein eindeutiger Beweis für den kontinuierlichen Aufwärtstrend der Internetnutzung über mobile Geräte.

Da beim HSLC-Modell auf die Kommunikation zwischen dem Coach und den Lernenden ein besonderer Wert zukommt, ist weiterhin festzustellen, welche (soziale) Medien für die Kommunikation bevorzugt werden:

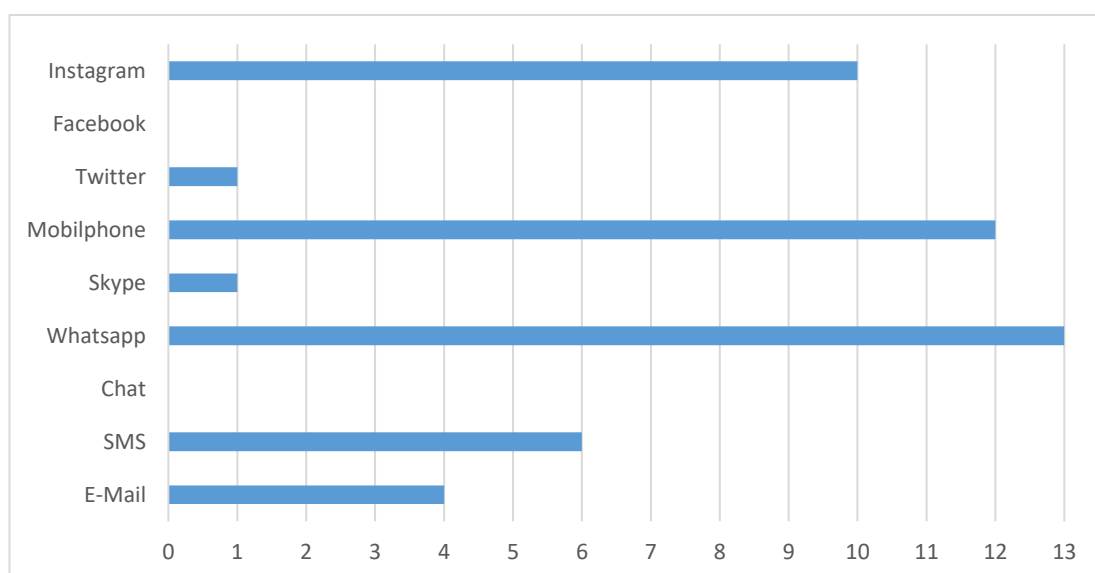


Abbildung 33: Bevorzugte Medien für die Kommunikation (Item 16)

Die Abbildung 33 zeigt, dass die Deutschlernenden für die Kommunikation WhatsApp (n = 13) und Mobilphone (n = 12) bevorzugen. An der dritten Stelle befindet sich Instagram (n= 10) vor SMS (n = 6) und E-Mail (n=4). Interessant ist aus dieser Abbildung zu entnehmen, dass Facebook und Chat von niemandem verwendet wird. Dies ist als ein Anzeichen für den ständigen Wandel der Interessen der Lernenden im Zuge der rasanten Entwicklungen in der Technologie aufzuzeichnen, wobei auch anzumerken ist, dass dieser Wandel von mobilen Endgeräten dominiert wird.

Des Weiteren ist es für das HSLC-Modell auch von Bedeutung, welche Medien für das Lernen von Fremdsprachen bevorzugt werden. Die folgende Abbildung illustriert die Nutzung der Medien für Lernzwecke:

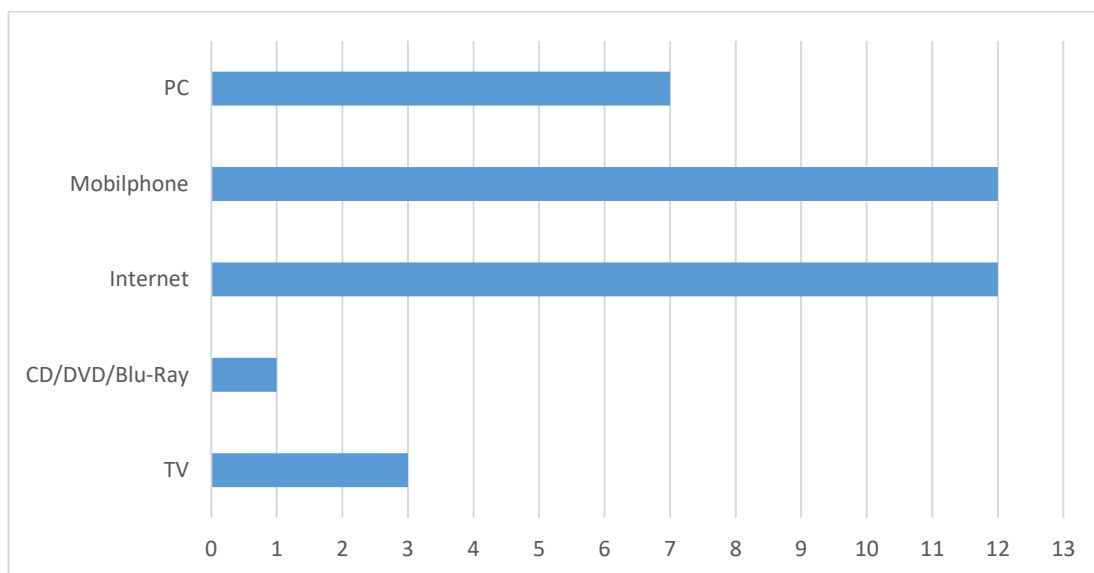


Abbildung 34: Bevorzugte Medien beim Fremdsprachenlernen (Item 17)

Die Abbildung 34 verdeutlicht, dass die Deutschlernenden beim Erlernen einer Fremdsprache das Mobilphone ($n = 12$) bevorzugen und dabei vom Lernen im Internet ($n = 12$) profitieren. Mehr als die Hälfte ($n = 7$) lernen am PC und weniger als ein Viertel ($n = 3$) benutzen für das Lernen einer Fremdsprache das Fernsehen. An der letzten Stelle befindet sich das Lernen mit CD/DVD oder BLU-RAY ($n = 1$). Auch diese Befunde sind als Zeichen für den ständigen Wandel der Interessen der Deutschlernenden im Zuge der Entwicklungen seitens der Technologie anzumerken. Bedeutend ist dabei, dass die mobilen Endgeräte mit Internetzugang sowohl bei der Kommunikation als auch beim Lernen mittlerweile die führende Position eingenommen haben.

Erkenntnisgewinn 24: Im Rahmen des HSLC sollten mobilfreundliche Komponente und Anwendungen eingesetzt werden.

6.2.5.3.6 Befunde und Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und Dokumentenanalyse

Anfangsphase des HSLC. Schon der erste Kontakt am ersten Einführungstag zeigte eindeutig das Interesse und den Bedarf der Deutschlernenden an einem begleitenden und unterstützenden Sprachlerncoaching. Bei der Fragerunde der Präsentationen über die Vorbereitungsklasse nahmen z.B. fast alle Deutschlernenden teil und fragten offen nach Details. Dies wurde als ein Zeichen für die Überwindung der Schüchternheit anerkannt. Auch bei der ersten Partnerarbeit vor der Vorstellung der Philosophie des HSLC herrschte eine positive Atmosphäre. Doch hatten sie – wie erwartet – wenige Kenntnisse über die Merkmale eines DaF-Unterrichts. So nannte eine Gruppe (#3, #4) die Lernerorientierung, eine (#11, #12, #13) die Produktorientierung und eine (#1, #2) die Handlungsorientierung als Merkmal des DaF-Unterrichts. Die Gruppe (#9, #10) meinte, dass der DaF-Unterricht mediengestützt durchgeführt werden sollte. Besser sah es bei dem Gespräch über die Softskills aus. Hier zählten alle Gruppen kritisches Denken, kollaboratives Handeln, Kreativität und Innovation auf. Eine Gruppe (#1, #2) nannte dazu noch Problem lösen und Selbstmanagement. Des Weiteren leistete auch das Mittagessen einen Beitrag zur Überwindung der Schüchternheit und die Deutschlernenden erhielten die Möglichkeit, auch über Privates auszutauschen. So äußerte #5, dass sie noch keine Unterkunft finden konnte und #13 fand für sie einen Platz in dem Studentenwohnheim in der Nähe der Universität. Auch die Einführung der digitalen Medien am Nachmittag verlief wie erwartet in einer lockeren und angenehmen Atmosphäre. Nach der Wahl der Tutoren meinte z.B. #6, dass er das Gefühl bekommen hat, sich wie in einem Team zu befinden. Auch das gemeinsame Kennenlernen, Anmelden und Ausprobieren der digitalen Medien wurde von den Deutschlernenden positiv aufgenommen. Besonders ermutigend war, dass alle ein internetfähiges Mobilphone hatten und bei der Verbindung über die WLAN-Verbindungen keine Probleme erlebten. Am Abend erfolgte dann das erste virtuelle Treffen über Zoom. Auch bei der Verbindung zur Videokonferenz erlebte keiner Probleme, da es alle am Nachmittag installiert und ausprobiert hatten. Infolgedessen verlief auch die erste virtuelle Sitzung in einer aufmunternden Atmosphäre. So bedankten sich alle für die ausführliche Einführung und #8 erwähnte, dass sie sich

irgendwie erleichtert fühlte. Dagegen äußerte sich #1, dass sie sich immer noch unwohl fühle und Angst habe die Vorbereitungsphase nicht zu bestehen. Dies schaffte eine gute Möglichkeit, zu betonen, dass wir die neue Herausforderung zusammen meistern werden. Auch das Gespräch darüber, dass sie mich jeder Zeit auch für private Probleme erreichen können, schien gut angekommen zu sein. Des Weiteren nannte #10, dass sie eigentlich Englischlehrerin werden wollte und dass sie befürchte, nach dem Studium keine Stelle als Deutschlehrerin zu bekommen. Hier wurden ihr Beispiele aus dem eigenen Berufsleben vorgeführt und bemerkt, dass sie an der Universität auch das Recht auf ein zweites Diplom hat und dass sie auf Wunsch die Universität als Deutschlehrerin und Englischlehrerin absolvieren kann. Darauf antwortete #9, dass seine Eltern auch die Zukunft der Deutschlehrer pessimistisch sehen. Ihm wurden Beispiele von den ehemaligen Absolventen aufgezählt, die zwar nicht als Deutschlehrer arbeiten, doch in einer internationalen Firma dank ihrer Deutschkenntnisse eine gute Stelle haben. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass nur in Bursa mehr als 150 deutschstämmige Firmen tätig sind. Weiterhin bedankte sich #7 für die WhatsApp-Gruppe und die anderen stimmten ihm zu. Insgesamt schienen die Einführungstage, eine motivationssteigernde Rolle übernommen zu haben.

Erkenntnisgewinn 25: Die Einführungstage als Anfangsphase des HSLC sorgen für Motivationssteigerung und helfen zur Überbrückung der Schüchternheit.

Erkenntnisgewinn 26: Die Lernenden kennen sich mit digitalen Medien ziemlich gut aus. Dies begünstigt die Durchführung des HSLC.

Am Vormittag des zweiten Tages ging es mit der Anfangsphase weiter und die Deutschlernenden füllten das Anmeldeformular in Form eines Lebenslaufs aus, erstellten ihre Sprachlernbiographien und nahmen an dem online Einstufungstest des Lehrwerks teil. Dabei wurde festgestellt, dass alle Lernenden keine oder sehr geringe Deutschkenntnisse hatten und Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch lernen. Daher wurde hier betont, dass das Sprachenlernen ein lebenslanger Prozess ist und sie von ihren Erfahrungen und Kenntnissen insbesondere aus der ersten Fremdsprache profitieren müssen, weil es sich bei Deutsch und Englisch um verwandte Sprachen

handelt. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass im Konzept des HSLC die Erfahrungen und Kenntnisse aus dem Englischen als eine Erleichterung und als eine Sprachlernstrategie anerkannt werden. Weiterhin wurde bemerkt, dass sich alle Lernenden im Erwachsenenalter befinden und das HSLC daher von einem bewussten Lernprozess geprägt sein wird.

Implementierungsphase des HSLC. Der Nachmittag des zweiten Einführungstages widmete sich der Implementierungsphase. Hier bearbeiten die Lernenden zuerst das Formular über Lern- und Rahmenbedingungen. Auf die Frage, warum wohl dieses Formular ausgefüllt wurde, antwortete #5, dass sie zielbewusst Deutsch lernen sollten. Als wichtigste Beschränkung erwähnten #2, #8, #9 und #13, dass im Studentenwohnheim nur eine geringe Zahl von PCs zur Verfügung stehen und die Internetverbindung nicht so gut ist.

Erkenntnisgewinn 27: Die Hyperlernplattform und alle digitalen Lernmaterialien sind mobilfreundlich zu gestalten.

Bei der Besprechung des Skripts wurde der Blickwinkel insbesondere darauf gerichtet, dass sie die Aufgaben außerhalb des Unterrichts zielorientiert erfüllen müssen. Und das Ziel dieser Aufgaben neben der Erweiterung der sprachlichen Kenntnisse auch die Entwicklung der auf dem Skript vorgeführten Softskills ist. Der Deutschlernende #2 äußerte, dass er es sehr motivierend findet, ergebnis- und produktorientiert zu arbeiten. Die Deutschlernenden #7, #9, #11 und #12 merkten an, dass sie auch im Gymnasium mit Portfolios gearbeitet haben und dadurch ihre Sprachentwicklungen verfolgen können. Beispielsweise erwiderte #4, dass sie auch im Gymnasium Videos aufgenommen haben und es sehr Spaß gemacht hat. Weiterhin bemerkten #1, #3, #5, #6, #7, #8 und #10, dass sie die Hyperplattform sehr nützlich finden und im Internet keine unnötige Zeit auf der Suche nach Lernmaterialien verbringen werden. Nach der Bestimmung der Ziele für die Vorbereitungsphase als Partnerarbeit erwähnte #1, dass sie durch die Anwendungen der Implementierungsphase einen Überblick über die gesamte Vorbereitungsphase bekommen hat und sich gegenüber der neuen Herausforderung bewusster und stärker fühlt. Des Weiteren äußerten sich #3, #11 und

#13, dass sie sich bereit fühlen, anzufangen Deutsch zu lernen. Zum Schluss des zweiten Tages bedankten sich alle für die Einführungstage.

Erkenntnisgewinn 28: Die Coachingsinstrumente (Lern- und Rahmenbedingungen festlegen, Lernziele bestimmen) sowie die gemeinsame Bearbeitung des Skripts erhöhen die Motivation, fördern die Bereitschaft und stärken die Lernbewusstheit.

Anwendungsphase des HSLC. Nach den zwei Einführungstagen ging es in der ersten Woche mit den ausgewählten Einstiegssätzen weiter. Bei diesen Sätzen handelte es sich um die allgemein bekannten Frage- und Antwortsätze zum Kennenlernen. Diese Sätze wurden in einer interaktiven Frage-Antwort-Runde trainiert. Diese Methode erleichterte das Vermeiden der Muttersprache und die Lernenden lernten ganze Sätze in interaktiver Form und ohne Übersetzung in die Muttersprache. Aus diesen Fragen wurde dann das Alphabet insbesondere die Diphthonge und die Doppelkonsonanten ausgearbeitet. Für die Erleichterung des Lernens wurden die Fragen zuerst in Sie-Form geübt, als ein Dialog vorbereitet und vorgespielt. Am letzten Tag der ersten Woche wurden dann diese Dialoge in du-Form umgewandelt und es wurde eine Cocktail-Party veranstaltet, wodurch die Sätze auf eine lockere Weise befestigt wurden. Beispielsweise äußerte #10, dass sie vor drei Tagen noch kein einziges Wort Deutsch konnte und nun schon so viel gelernt hat.

Erkenntnisgewinn 29: Die Einstiegssätze erleichtern die Durchführung des Unterrichts in der Zielsprache.

Erkenntnisgewinn 30: Die Einstiegssätze vor dem Beginn mit dem Lehrwerk erhöhen die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden.

Des Weiteren erleichterten die Einstiegssätze auch den Start mit dem Lehrwerk, da die ersten Lektionen ausschließlich von diesen Sätzen, vom Alphabet, von den Zahlen, von der Konjugation von Verben und vom Satzbau geprägt sind. Die Bearbeitung des Lehrwerks erfolgte dann im Rahmen des handlungsorientierten Sprachunterrichts und der Philosophie des HSLC. Der Unterricht wurde anhand der digitalen Version des

Lehrwerks am Whiteboard geführt, wobei dem hybriden Aufbau entsprechend auch die Online-Übungen des Lehrwerks sowie weitere zusätzliche online Ressourcen eingesetzt wurden. Das interaktive Bearbeiten des Lehrwerks an Whiteboards erhöhte die aktive Teilnahme der Deutschlernenden. Beispielsweise erwähnte #6, dass es infolge der dynamischen Durchführung im Unterricht nie langweilig wird. Des Weiteren wurde nach jeder Lektion in den HSLC-Stunden ein Kahoot-Quiz durchgeführt. Diese spielerische Wiederholung der Lektion erhöhte auch die aktive Teilnahme und die Motivation. Dies wurde daran ersichtlich, dass in diesen Stunden fast immer alle anwesend waren und am Kahoot-Quiz immer mit Freude mitmachten. Es kann deshalb festgehalten werden, dass die hybride Durchführung des DaF-Unterrichts in der Klasse und deren Unterstützung mittels digitaler Apps den Gewohnheiten der Lernenden entsprechen und für Motivation sorgen.

Die Durchführung der e-Schreibportfolios und e-Sprachportfolios erfolgte dem Skript entsprechend ziel- und produktorientiert. Bei der Bewertung dieser Aufgaben spielten die termingerechte Abgabe, die Prozess-, Produkt- und Ergebnisorientierung, das kollaborative Handeln sowie die innovative und kreative Gestaltung des Produkts eine wichtigere Rolle als die sprachliche Korrektheit. Die Deutschlernenden mussten im Semester acht Schreibleistungen hervorbringen, wobei sie diese als Word-Datei per E-Mail schickten und sowohl die erste als auch die revidierte Auffassung auf Google-Drive speichern mussten. Auf die e-Schreibportfolios wurden jeweils neben der schriftlichen Korrektur auch schriftliche Feedbacks mit strategieorientierten Tipps formuliert und die Fehler wurden abwechselnd sowohl in den HSLC-Präsenzstunden als auch in den online Phasen analysiert und besprochen. Die Analyse von Schreibleistungen der Mitlernenden und deren kritische Betrachtung legte dar, dass alle ähnliche Probleme hatten. So äußerte beispielsweise #12, dass sie sich beim Schreiben sehr schlecht einschätzte und dies sie demotivierte. Zu sehen, dass alle beim Schreiben ähnliche Fehler machen, habe sie aber erleichtert. Solche Anknüpfungspunkte infolge ähnlicher Fehler ermöglichten den Deutschlernenden das Erkennen der gemeinsamen Schwierigkeiten und erhöhten die Bereitschaft, sich mit der Schreibfertigkeit effizienter auseinanderzusetzen. Um diese Bereitschaft zu fördern, wurde angemerkt, dass das Schreiben eine produktive Fertigkeit ist und

produktive Leistungen nur durch ständiges Anwenden und aufeinander bauendes Üben weiterentwickelt werden können. Zudem wurde festgehalten, dass aus diesem Grund aus Fehlern lernen als eine effektive Schreibstrategie einzusetzen ist. Weitere Schreibstrategien wie z.B. zusammenhängendes Schreiben oder standardisierte Überleitungssätze wurden zum einen bei den individuellen Feedbacks und zum anderen bei der Analyse einiger Beispielleistungen angesprochen. Es ist hier zu bemerken, dass die Lernenden alle Aufgaben mit wenigen Ausnahmen termingerecht erledigten und die Entwicklung der Schreibleistungen im Laufe des Semesters eindeutig zu erkennen war. Dies könnte als ein Beweis zum einen für die Effektivität des prozess-, aufgaben- und produktorientierten zum anderen für die bedeutende Rolle des lernweltübergreifenden Lernens anerkannt werden. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl die Beobachtungen und Rückmeldungen als auch die Schreibleistungen selbst den Einsatz des e-Schreibportfolios für das Lernen außerhalb des Klassenzimmers befürworten.

Erkenntnisgewinn 31: Die Verwaltung der e-Schreibportfolios als E-Mails erfordert enorm viel Zeit und bringt daher dem Coach zusätzliche Belastung.

Bei den e-Sprachportfolios mussten die Deutschlernenden vier Videos mit ihrem Partner und ein Video (Mini-Präsentation) selbst erstellen. Die Idee zu dieser Art des e-Sprachportfolios basiert auf dem Grundgedanken, dass sich die heutige Jugend gerne fotografiert, auf Videos aufnimmt und in sozialen Medien veröffentlicht. Wie erwartet, kamen dabei sehr kreative Produkte hervor und einige Videos wurden auf Erlaubnis der Lernenden auf der Webseite der Hochschule veröffentlicht. Die Analysen und Feedbacks auf die Videos erfolgten auf die gleiche Weise wie bei den e-Schreibportfolios und die Videoleistungen wurden auch auf Google-Drive gespeichert. Wie das e-Schreibportfolio ermöglichte auch das e-Sprachportfolio ein prozess-, aufgaben- und produktorientiertes sowie lernweltübergreifendes Lernen, wobei die Lernenden durch kollaboratives Handeln kreative und innovative Produkte hervorbringen konnten. Den Beobachtungen, Rückmeldungen und Videoleistungen nach kann hier festgehalten werden, dass der Einsatz des e-Sprachportfolios ein

praxistaugliches und motivierendes Mittel für das Lernen außerhalb des Klassenzimmers ist.

Außer den Portfolio-Arbeiten wurden für die Förderung der Lernerautonomie ein Test zu Sprachlernstrategien (Oxford, 1990; türkische Übersetzung von Tabanlıoğlu, 2003) und ein Test zur Bestimmung der Lerntypen (Reid, 1987; türkische Übersetzung von Tabanlıoğlu, 2003) mittels Google-Forms durchgeführt. Bei diesen Tests kam heraus, dass die Deutschlernenden öfters und gerne an solchen Tests auf sozialen Medien teilnehmen. Die Tests wurden dann hinsichtlich der Philosophie des HSLC (sprachdidaktische Prinzipien und Softskills) kritisch betrachtet. Es wurde versucht, Sprachlernstrategien, Lerntypen und die Softskills als eine Strategie für die persönliche Selbstentwicklung (einschließlich Lernprozesswissen) zu erkennen. Betont wurde, dass die Selbstentwicklung als ein lebenslanger Prozess und als Weiterbildung zu betrachten ist. Weiterhin wurde angemerkt, dass dieser Entwicklungsprozess bewusst gesteuert werden kann. So wurden die Begriffe Selbstmanagement und Selbstcoaching diskutiert. Diese Diskussionen sorgten sowohl für die Erhöhung der Bewusstheit und Motivation als auch für die Entwicklung von kritischem Denken und Kommunikationsfähigkeit. Es wurde den Lernenden empfohlen, sich Gedanken darüber zu machen, wie sie beim Erlernen der deutschen Sprache strategisch vorgehen könnten. Hier nannten fast alle Lernende, dass sie für die Zukunft einen Aufenthalt in Deutschland einplanen sollten. Beispielsweise äußerte #12, dass sich alle lebenslang mit der deutschen Sprache beschäftigen und ihre Sprachkenntnisse stets weiterentwickeln müssen. Die Lernende #11 erwähnte, dass vom Internet als eine wichtige Quelle für das Lebenslange Lernen unbedingt profitiert werden sollte. Dieser Satz wurde als ein Zeichen für den Bedarf der Hyperplattform aufgezeichnet.

Erkenntnisgewinn 32: Der Einsatz von e-Portfolios, Kahoot und den Coachingsinstrumenten kann den DaF-Unterricht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Klasse effizient unterstützen.

Erkenntnisgewinn 33: Der Einsatz von e-Portfolios, Kahoot und den Coachingsinstrumenten kann den DaF-Unterricht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Klasse effizient unterstützen.

Erkenntnisgewinn 34: Das gezielte Bearbeiten der Sprachlernstrategien, Lerntypen und Softskills können die Bewusstheit der Lernenden für das eigene Handeln und Lernen erhöhen.

Erkenntnisgewinn 35: Die Hyperplattform erfüllt die erwartete Aufgabe und wird von den Lernenden als ein Instrument für das lebenslange Lernen anerkannt.

Evaluationsphase. Für die Evaluation des HSLC wurde für den ersten Prototyp lediglich eine Diskussionsrunde in der letzten online HSLC-Stunde veranstaltet. Besprochen wurden das Lehrwerk, die hybride Durchführung in der Klasse, die Präsenz- und Onlinephasen des HSLC, die Organisation des Lernens außerhalb der Klasse mittels e-Portfolioarbeiten, die Hyperplattform inklusive der eingesetzten Links, die Coachingsinstrumente und die Coachingsgespräche. Mit einer deutlichen Einstimmigkeit waren alle mit dem HSLC zufrieden. Der Lernende #9 meinte, dass die Anzahl der Schreibportfolio-Arbeiten erhöht werden müsste. Die Lernenden #3, #4, #9 und #13 erwähnten, dass sie immer wieder Probleme bei der Verbindung zu Zoom erlebten. Weiterhin erwiderten #1 und #12, dass sie die virtuellen HSLC-Stunden mit Zoom nicht so effektiv wie die Präsenzstunden empfanden. Die Lernende #5 äußerte, dass sie insbesondere die Feedbacks auf die Portfolio-Arbeiten nützlich gefunden hat. Des Weiteren meinte #13, dass ihr das Onlinespiel „Die Stadt der Wörter“ des Goethe Instituts sehr gefallen hat. Die Lernenden #8, #9, #10 und #11 nannten, dass sie bei den Videoaufnahmen manchmal Probleme mit ihrem Partner erlebten. Der Lernende #9 brachte zu Wort, dass ihm der Test zur Bestimmung der Lerntypen nichts genützt hat. In Bezug auf die Antworten der Lernenden ist hier anzumerken, dass die Evaluation des HSLC in Form eines Gruppengesprächs mit den Lernenden den Erwartungen nicht entsprach.

Erkenntnisgewinn 36: Für die Evaluationsphase ist ein Gruppengespräch nicht so geeignet. Daher sollten bei der Erprobung des nächsten Prototyps auch eine schriftliche Befragung und individuelle Interviews durchgeführt werden.

6.2.5.3.7 Diskussion des Prototyp I

Die Ergebnisse und Erkenntnisse hinsichtlich der Bewertungen der Lernenden, der eigenen Beobachtungen und Dokumentenanalyse legten dar, dass das HSLC praxistaugliche Lösungen hervorbringen kann. Im Folgenden sollen daher die Forschungsfragen der ersten Erprobung diskutiert werden, um für die Verfeinerung und Modifizierung des ersten Prototyps weiterführende Gestaltungsprinzipien zu generieren.

Forschungsfrage 1. Inwiefern entspricht das HSLC den sprachlichen und medialen Vorkenntnissen sowie Bedürfnissen der Lernenden?

Sowohl die Ergebnisse der schriftlichen bzw. online Befragung als auch die Erkenntnisse aus den Beobachtungen und Dokumentenanalysen legten eindeutig dar, dass das HSLC den medialen Vorkenntnissen entspricht und die Lernenden beim Lernprozess unterstützen kann.

Forschungsfrage 2. Wie ist die Reaktion der Lernenden auf die hybriden Lernszenarien, die im hochschulischen Kontext eher nicht üblich sind?

Die hybriden Lernszenarien sowohl innerhalb als auch außerhalb der Klasse erwiesen sich als besonders nützlich und dies bestärkt die Auffassung, dass digitale Medien als ein integraler Bestandteil des DaF-Unterrichts in der Vorbereitungsphase zu erkennen sind.

Forschungsfrage 3. Erhält der DaF-Unterricht mit der Einführung des HSLC einen besseren Start und Verlauf?

Insbesondere die positiven Bewertungen der Lernenden auf die Einführungstage sowie die Beobachtungen bei der Arbeit mit den Einstiegssätzen zeigten, dass das HSLC

einen guten Start erhielt. Die hybriden Szenarien, die HSLC-Instrumente und -Gespräche sowie die Hyperplattform bewirkten den Verlauf positiv. Des Weiteren kann laut den Beobachtungen und Bewertungen festgehalten werden, dass das HSLC auf Nachfrage stieß.

Forschungsfrage 4. Was ist bei der Implementierung der Intervention in die Vorbereitungsphase zu beachten?

Da die Anfangs- und Implementierungsphase des HSLC in den ersten zwei Einführungstagen durchgeführt werden, ist insbesondere der erste Kontakt zu den Lernenden von enormer Bedeutung. Um die Schüchternheit zu überwinden, ist es wichtig, alle Lernenden dazu zu befähigen, sich selbst zu Wort zu melden. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Durchführung des HSLC, wie erwartet, zusätzliche Zeit auch außerhalb der Arbeitsstunden erfordert und durch diverse Multitask-Aufgaben erschwert wird. Daher spielt die Zeitplanung eine wichtige Rolle und das Skript des HSLC ist im Hinblick darauf zu erstellen.

Forschungsfrage 5. Inwieweit sind die gewählten Inhalte und Instrumente relevant?

Auch wenn einige Probleme aufgetreten sind, kann fixiert werden, dass alle ausgewählten Inhalte und Instrumente die gezielte Funktion erfüllt haben.

Forschungsfrage 6. Können die in der Vorstudie identifizierten Problemlagen beseitigt werden?

Während die Einführungstage zur Überbrückung der Schüchternheit dienten und die Motivation der Lernenden erhöhten, erleichterten die Einstiegssätze den Start mit der neuen Herausforderung. Weiterhin konnten durch den Einsatz des HSLC das Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers effizienter gestaltet werden. Zusammenfassend kann vermerkt werden, dass das HSLC für die festgehaltenen kontextspezifischen Problemlagen (vgl. Kapitel 6.1) als eine praxistaugliche Intervention betrachtet werden kann.

Forschungsfrage 7. Treten unvorhergesehene Probleme auf?

Insbesondere bei den Videokonferenzen sind immer wieder wegen des Internets Verbindungsprobleme entstanden. Weiterhin überschritten die Online-Stunden am

Abend und das Beantworten der Fragen auf WhatsApp manchmal das Ziel und es wurden unnötige Sachen angesprochen. Bemerkenswert ist auch, dass einige Lernenden bei der kollaborativen e-Sprachportfolio-Arbeiten Probleme mit ihrem Partner erlebten.

Forschungsfrage 8. Welche Erkenntnisse können für die nächste Erprobung generiert werden?

Die aufgezeichneten Erkenntnisse zu den einzelnen Komponenten sollen in der folgenden Tabelle zur Verfeinerung und Modifizierung des didaktischen Designs dargestellt werden:

Komponente	Erkenntnis	Verfeinerungs- oder Modifizierungsvorschlag
Einführungstage	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllten die Erwartung • Der erste Einführungstag war zu intensiv. • Die Einführung der digitalen Medien war nützlich. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Power-Point Präsentation ist den Modifizierungen entsprechend zu aktualisieren. • Das erste Online-Treffen sollte am zweiten Tag verwirklicht werden. • Anstatt zwei Tutoren zu wählen, sollten alle Lernenden in bestimmter Reihenfolge diese Aufgaben übernehmen. Dies könnte zur Entwicklung des kollaborativen Handelns, der Verantwortungsübernahme und Managementfähigkeit führen. Doch sollte diese Rolle zuerst von Lernenden mit guten medialen Kenntnissen übernommen werden, um beim Kennenlernen der digitalen Kompetenzen die anderen zu unterstützen.
Philosophie des HSLC	<ul style="list-style-type: none"> • Die Philosophie (Sprachdidaktische Prinzipien und angestrebte Softskills) ermöglichte ein ganzheitliches Lernen. • Die sprachdidaktischen Prinzipien und angestrebten Softskills konnten aus zeitlichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Die sprachdidaktischen Prinzipien und Softskills sollten zur Veranschaulichung an die Wände abgebildet werden.

	Gründen nicht an die Wände abgebildet werden.	
Anmeldeformular	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen • könnte als Google Forms durchgeführt werden
Sprachlernbiografie	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen • könnte als Google Forms durchgeführt werden
Einstufungstest	<ul style="list-style-type: none"> • Der online Einstufungstest des Lehrwerks brachte kein Nutzen, weil keiner über Deutschkenntnisse verfügte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anstelle des Einstufungstests sollen Lernende die Kann-Beschreibungen des GER betrachten und sich selbst einschätzen. • Die Kann-Beschreibungen sollen auf der Hyperplattform erreichbar sein.
Bestimmung der Lern- und Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
Gemeinsames Bearbeiten des HSLC-Skripts	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
Festlegung der Sprachlernziele	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
Einstiegssätze	<ul style="list-style-type: none"> • erleichterten den Einstieg zum Lehrwerk 	<ul style="list-style-type: none"> • sollte mittels digitaler Mediä unterstützt werden
Lehrwerk (Netzwerk)	<ul style="list-style-type: none"> • entspricht der Zielgruppe und bearbeitet die Fertigkeiten integriert • Das digitale Lehrbuch ist benutzerfreundlich und erleichtert die Moderation des DaF-Unterrichts. • Die Online-Übungen unterstützen die hybride Durchführung des DaF-Unterrichts. • Klett Augmented vereinfacht das Erreichen der Audio- und Videodateien mit dem Smartphone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Lehrwerk mit LMS wäre für das HSLC geeigneter. • Ein Lehrwerk mit digitalem Arbeitsbuch könnte die Hybridität unterstützen.
Test zu den Lektionen mittels Kahoot	<ul style="list-style-type: none"> • ermöglichte das spielerische 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen

	Wiederholen der Lektionen	
e-Sprachportfolio	<ul style="list-style-type: none"> entwickelte das kollaborative Handeln, die Kreativität und Innovation, die Prozess-, Produkt- und Ergebnisorientierung die Lernenden erlebten keine technischen Probleme einige Lernenden erlebten Probleme mit ihren Partnern 	<ul style="list-style-type: none"> ist in dieser Form und Anzahl weiterzuführen
e-Schreibportfolio	<ul style="list-style-type: none"> entwickelte die Kreativität und Innovation, die Prozess-, Produkt- und Ergebnisorientierung die Lernenden erlebten keine technischen Probleme 	<ul style="list-style-type: none"> Anstelle von Word-Dateien, die mit E-Mails geschickt werden, könnten eine bessere Alternative mit direkter Feedback-Möglichkeit eingesetzt werden.
Coachingsgespräche (face to face und online)	<ul style="list-style-type: none"> leisteten einen sehr wichtigen Beitrag zur Durchführung des HSLC 	<ul style="list-style-type: none"> ist in dieser Form weiterzuführen
WhatsApp Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> ermöglichte das Teilen von Mitteilungen Das Dauerchatten war manchmal anstrengend und die Themen haben manchmal abgeschweift. 	<ul style="list-style-type: none"> Es sollten Chat-Zeiten bestimmt werden.
Zoom Cloud Meetings	<ul style="list-style-type: none"> Die kostenlose Version ist auf 40 Minuten begrenzt. Die Bild- und Tonqualität ist besser als Google-Meets. Manchmal erlebten die Lernenden Probleme bei der Verbindung. 	<ul style="list-style-type: none"> ist weiter einzusetzen
Test zur Bestimmung der Lerntypen	<ul style="list-style-type: none"> erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> ist in dieser Form weiterzuführen
Test zur Bestimmung der Lernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> ist in dieser Form weiterzuführen

Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • funktionierte problemlos • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • Für die Hyperplattform könnte auch eine App erstellt werden, mit der auch Mitteilungen zu Lernenden geschickt werden können.
Die Stadt der Wörter – Online-Spiel des Goethe Instituts als Link auf der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • entwickelte den Wortschatz der Lernenden auf eine spielerische Weise 	<ul style="list-style-type: none"> • ist weiter einzusetzen
Nicos Weg – Deutsch mobil auf Deutsche Welle als Link auf der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • war eine gute Alternative für die Wiederholung von A1 • ist mobilfreundlich 	<ul style="list-style-type: none"> • ist weiter einzusetzen
Deutsche Volksfeste und Deutsche Küche als Links auf der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • förderten die Interkulturalität • dienten als Einleitung zum Gespräch über Klischees 	<ul style="list-style-type: none"> • ist weiter einzusetzen
Weitere Links der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende äußerten keine negativen Meinungen 	<ul style="list-style-type: none"> • sind stets zu aktualisieren

Tabelle 36: Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp I

Zusätzlich zu den eingesetzten Inhalten wurden während der Durchführung des ersten Prototyps noch folgende Erkenntnisse für die didaktische Gestaltung des zweiten Prototyps festgehalten:

Erkenntnisgewinn 37. Es ist ein Bedarf an einer gezielten Wortschatzarbeit vorhanden. Daher sollte ein Tool für die Wortschatzarbeit eingesetzt werden.

Erkenntnisgewinn 38. Da im Konzept des HSLC verschiedene digitale Medien eingesetzt werden, ist ein System nötig, mit der alle Lern- und Übungsarbeiten verwaltet werden können.

6.2.6 Verfeinerung der Gestaltungsprinzipien infolge der Erprobung des Prototyp I

Die ersten Gestaltungsprinzipien, die in Kapitel 6.1.3 infolge der von Euler (2014b) vorgeschlagenen Kategorien ermittelt wurden, sollen im Folgenden angesichts der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Prototyps verfeinert und erweitert werden. Diese sollen als Orientierungsbasis für den zweiten didaktischen Design dienen und nach der Erprobung des zweiten Prototyps zu endgültigen Gestaltungsprinzipien verdichtet werden. Die Verfeinerungen sind zur Veranschaulichung fett ausgezeichnet:

Kategorie	Verfeinerte Gestaltungsprinzipien
organisationale und soziale Rahmenbedingungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Das HSLC soll als Managementsystem für den DaF-Unterricht fungieren. Deshalb sollen alle institutionellen Regelungen berücksichtigt und die erforderlichen Erlaubnisse beantragt werden. 2. Für die Verwaltung der zahlreichen Aufgaben ist ein digitales Managementsystem (LMS) einzusetzen. 3. Die Medienausstattung auf Anbieterseite soll für die Durchführung optimiert werden. 4. Die Lernenden sollen ihre eigenen Endgeräte (Bring Your Own Device-Ansatz) benutzen. 5. Das HSLC soll in den Wochenplan integriert werden, wobei für das HSLC mindestens wöchentlich 3 Präsenzstunden und 2 Webinare einzuplanen sind. 6. Für die Durchführung ist sowohl für die Coachs als auch für die Lernenden ein detailliertes Skript zu erstellen, welches das ganze Semester umfasst. 7. Das HSLC soll das Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit hybriden Lernszenarien koordinieren. 8. Da HSLC vielmehr als eine Sprachlernberatung ist, kann die Teilnahme nicht freiwillig angeboten werden.

	<p>9. Das HSLC soll von einem der Klassenlehrer durchgeführt werden.</p>
Lernvoraussetzungen der Lernenden	<p>10. Das HSLC soll sowohl die sprachlichen Fertigkeiten als auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern.</p> <p>11. Das HSLC soll angemessene Softskills fördern.</p> <p>12. Das HSLC soll die Lernerautonomie und das lebenslange Lernen fördern.</p> <p>13. Das HSLC soll die Offenheit der Lernenden zu digitalen Medien fördern.</p> <p>14. Die Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendphase ist vom Coach gut zu kennen, um die Lernenden bei diesbezüglichen Schwierigkeiten zu unterstützen.</p> <p>15. Schüchternheit, Demotivation und Angst davor Fehler zu machen sind gezielt zu bekämpfen.</p> <p>16. Interkulturalität und Klischees über die Zielsprachenkultur sind gezielt zu bearbeiten.</p>
angestrebte Lernergebnisse	<p>17. Das Hauptziel des HSLC ist die Beseitigung der Problemlagen in der kontextuellen Praxis und infolgedessen die Erhöhung der Effizienz des DaF-Unterrichts. Dafür soll der DaF-Unterricht in der Vorbereitungsphase die Lernziele und Merkmale der Handlungsorientierung verfolgen und sich als Ziel Handlungskompetenz in der Zielsprache setzen.</p> <p>18. Neben der Entwicklung der Handlungskompetenz in der Zielsprache und der dafür nötigen Sprachfertigkeiten sind die Erhöhung der Motivation und der Lernbewusstheit, die Förderung der Lernbereitschaft und Lernerautonomie, die Überbrückung von Schüchternheit, die Beseitigung der Lernprobleme sowie die Persönlichkeitsentwicklung insbesondere angesichts angemessener Softskills als angestrebte Lernergebnisse zu fixieren.</p> <p>19. Das HSLC soll in Bezug auf die angestrebten Lernergebnisse eine ganzheitliche Philosophie haben, die</p>

	<p>sowohl den DaF-Unterricht als auch das Sprachlerncoaching umfasst. Innerhalb dieser Philosophie sollen sprachdidaktische Prinzipien für die Durchführung des HSLC und angemessene Softskills für die Kompetenzentwicklung festgehalten werden, die als Grundlage für alle Phasen des didaktischen Designs fungieren.</p> <p>20. Alle Entscheidungen und Bestimmungen sollen im Rahmen des HSLC (wie z.B. die Auswahl des Lehrwerks und der zusätzlichen Inhalte, Werkzeuge, Medien und Coachingsinstrumente) im Hinblick auf die Philosophie getroffen werden.</p> <p>21. Aufgrund der problemorientierten Erkenntnisse aus der Praxis sollen für die Schreib- und Sprechfertigkeit sowie des Wortschatzes das Lehrwerk unterstützende, zusätzliche Aufgaben bestimmt werden.</p>
<p>Leit- und Umsetzungsprinzipien</p>	<p>22. Die Designentscheidungen sollen mit der Formulierung der Philosophie beginnen und schrittweise im Hinblick auf diese Philosophie durchgeführt werden.</p> <p>23. Das Bestimmen der Lernziele, die Auswahl und Verzahnung der gewünschten Komponenten, die Definition und die Aufgaben des Coachs, die Präferenzen in der Medienwahl, das Erstellen von HSLC-Instrumenten, die Gestaltung des iterativen Mikrozyklus und der Implementierungsphase sowie das Erstellen des Skripts sind als weitere Schritte des didaktischen Designs immer auf der Grundlage der Philosophie zu vollziehen.</p> <p>24. Der Coach soll eine unterstützende, begleitende missionarische, moderierende und forschende Rolle übernehmen.</p> <p>25. Sowohl bei den Präsenz- als auch Online-Coachingsgesprächen sind sowohl sprachliche Fertigkeiten und Lernprozesswissen als auch die ausgewählten Softskills zu behandeln. Daher sollen die Gespräche in der Muttersprache durchgeführt werden.</p>

	<p>26. Am Anfang des Semesters sollen Einführungstage eingeplant werden. Die Einführungstage sollen in Form von interaktiven Workshops veranstaltet werden.</p> <p>27. Jedes Werkzeug ist in den Einführungstagen und/oder vor der ersten Verwendung angemessen einzuführen.</p> <p>28. Das HSLC ist durch die Hybridität geprägt, deshalb soll der Coach alle Werkzeuge selbst gut beherrschen und Lernenden, die Angst vor digitalen Medien haben, insbesondere in der Anfangsphase zusätzlich helfen.</p> <p>29. Vor dem Beginn mit dem Lehrwerk sollen Einstiegssätze eingesetzt werden.</p> <p>30. Es sollen hauptsächlich mobilfreundliche Anwendungen bevorzugt werden.</p> <p>31. Zwei Lernende mit guten medialen Kenntnissen sollen als Tutoren gewählt werden, die bei technischen Problemen und beim Benutzen der digitalen Medien Hilfe leisten können.</p> <p>32. Es soll ein Skript für den Coach und eines für die Lernenden erstellt werden, die als Anwendungsplan des HSLC fungieren sollen.</p> <p>33. Das Lernen außerhalb der Klassen sollen mit einem LMS verwaltet werden.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 37: Verfeinerte Gestaltungsprinzipien nach der Erprobung des Prototyp I

6.2.7 Zweites didaktische Design des HSLC – Prototyp II

In dieser Phase erfolgen die didaktischen Designentscheidungen infolge der verfeinerten Gestaltungsprinzipien nach der Erprobung des ersten Prototyps. Alle Schritte des ersten didaktisches Designs werden dabei wiederholt, wobei nötige Verfeinerungen, Modifizierungen und Erweiterungen durchgeführt werden.

6.2.7.1 Philosophie des HSLC (Schritt 1)

Die Philosophie in der ersten didaktischen Designphase entstand als Endprodukt der Vorstudie bzw. der Literatur- und Kontextanalyse. Nun soll sie angesichts der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Prototyps verfeinert werden.

Da sich das HSLC das Hauptziel setzt, als ein Managementsystem den institutionellen DaF-Unterricht bzw. das Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse mittels zahlreicher manueller und digitaler Mittel effizient zu verwalten, entsteht der Bedarf an einer ganzheitlichen und umfassenden Philosophie, angesichts deren diese vielfältigen Aufgaben zielmäßig und professionell bewältigt werden können. Daher weist die Philosophie des HSLC einen multiperspektivischen Charakter auf, ist von Verzahnungen theoretischer und praktischer Erkenntnisse geprägt und zielt auf eine praxistaugliche Intervention infolge eines zyklisch-iterativen Forschungsprozesses im Rahmen des DBR. Insofern bildet sie den theoretischen Rahmen des HSLC und dient als Grundlage bei der Gestaltung, Implementation, Anwendung, Evaluation und nachhaltigen Weiterentwicklung.

Theoretisch stützt sich dabei die Philosophie des HSLC zum einen auf die positiven Seiten der traditionellen Lerntheorien insbesondere der konstruktivistischen Didaktik (vgl. Kapitel 2.1.4) und der Handlungsorientierung im Sinne des GER (vgl., Europarat, 2018, 27) und zum anderen auf die vernetzte Lernauffassung des relativ jungen Konnektivismus (vgl. Kapitel 2.1.5). Diesbezüglich könnte das Sprachenlernen im Rahmen des HSLC als handlungsorientiert definiert werden, wobei darunter die Kombination folgender Prinzipien zu verstehen ist:

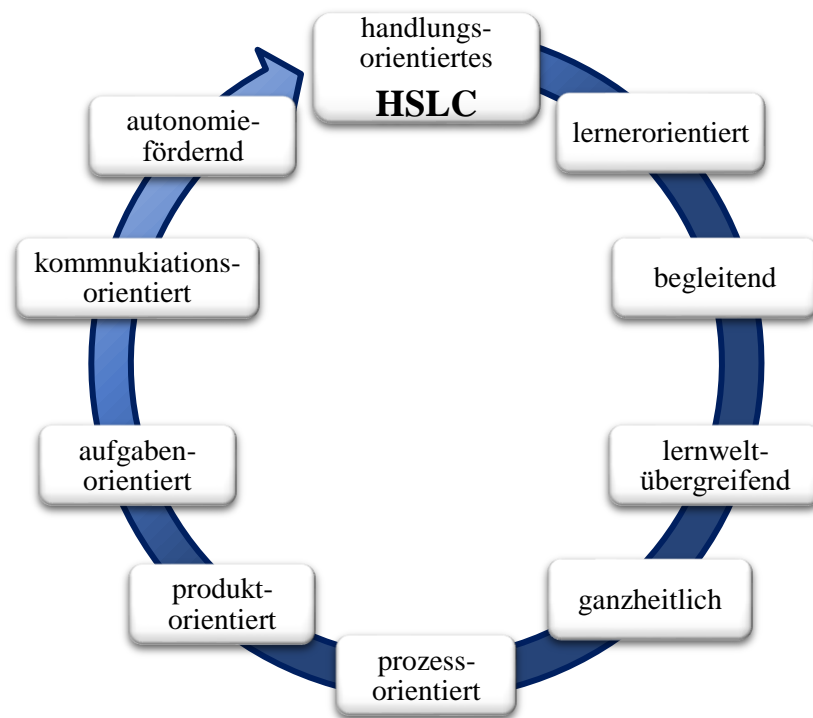


Abbildung 35: Sprachdidaktische Prinzipien des HSLC

- **lernerorientiert:** Da das HSLC auf eine innovative Lösung für die Problemlage der kontextuellen Praxis zielt, ist der Fokus auf die Zielgruppe gerichtet. Daher stützt sich das HSLC auf das situierte Lernen und erkennt die Lernenden als ein Individuum, für die das Lernen als Bedeutungsaushandlung bei der Identitätsentwicklung durch soziale Interaktionen stattfindet. Insofern versucht das HSLC, beim Lernen von dem Wechselspiel zwischen personeninternen (Kognition) und personenexternen (Situation) Verfahren zu profitieren. Diesbezüglich strebt das HSLC die Entwicklung von Identität und die Ausbreitung der Partizipationsmöglichkeiten an. Aus diesem Grund werden bei der Planungs-, Erarbeitungs- und Evaluationsphase neben den sprachlichen Erfahrungen auch die Kompetenzen, Interessen und Gewohnheiten der Lernenden berücksichtigt.
- **begleitend:** Da im Mittelpunkt des HSLC der Lernende und dessen Lernprozess steht, wandelt sich die Lehrperson zu einem unterstützten Coach um. Als Experte und Moderator organisiert er die analoge und digitale Lernumgebung und begleitet die Lernenden bei der Bewältigung der hybriden

Lernszenarien. Er liefert dafür verschiedene Werkzeuge, bietet Hilfestellungen, gibt Feedbacks und fördert zum autonomen Lernen, wobei dem gegenseitigen Dialog die bedeutendste Rolle zukommt.

- **lernweltübergreifend:** Um die Erlösung der Grenzen des traditionellen Klassenunterrichts durch digitale Medien zu protegiere, setzt das HSLC auf das vernetzte Lernen anhand hybrider Lernszenarien. Digitale Medien kommen zum einen im Klassenzimmer zur Verwendung und zum anderen dienen sie der Verwaltung des Lernens außerhalb des Unterrichts. Der Coach erstellt auf digitaler Plattform Aufgaben für das Lernen außerhalb des Klassenzimmers, die mit einem Abgabetermin belegt sind. Alle Benachrichtigungen, Ankündigungen, Rückmeldungen und Bewertungen erfolgen auf dieser Plattform. Das HSLC profitiert dabei unter anderem auch vom „umgedrehten Unterricht“ (engl. flipped classroom). Bei dieser Methode werden die Phasen der Lernstoffvermittlung und der Hausaufgaben vertauscht und die Lernenden müssen bestimmte Hausaufgaben vor dem Unterricht beenden und kommen vorbereitet zum Präsenzunterricht. Um das selbstständige und nachhaltige Lernen zu fördern und Zeit für die Präsenzphasen zu sparen, legt das HSLC daher besonderen Wert auf die Vor- und Nachbereitungsphase.
- **ganzheitlich:** Das HSLC erkennt das Lernen als ein ganzheitliches und umfassendes Phänomen, das durch das Zusammenspiel von Voraussetzungen, Prozessen, pädagogische Methoden und Ergebnissen entsteht. Das HSLC versucht daher, das Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse mittels digitaler Medien zu verzahnen und ganzheitlich zu managen. Dabei werden neben den kognitiven Fähigkeiten auch die körperlichen (z.B. Alter), persönlichen (z.B. persönliche Lernumgebung), metakognitiven (z.B. Lernstrategien), motivationalen (z.B. individuelle Interessen) und emotional-affektiven (z.B. Ängstlichkeit) Aspekte miteinbezogen. Infolgedessen erfolgt das Lernen mittels relevanter und realitätsnaher Inhalte, welche sowohl die produktiven und rezeptiven Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) und immanente Bestandteile (Wortschatz, Grammatik) als auch die Kommunikationssituationen, Sprechintentionen, Rolleninterpretationen,

außer- und parasprachliche Ausdrucksmittel (Aussprache, Mimik, Gestik) integriert bearbeiten. Das HSLC bevorzugt weiterhin Inhalte, die lernypengerecht und binnendifferenzierend aufgebaut sind und unterstützt sie mit Coachingsinstrumenten, die die Lernenden dazu befähigen sollen, ihre eigenen Lernwege und Lernformen selbst festzulegen.

- **prozessorientiert:** Im Rahmen des HSLC ist der Lernprozess vom gemeinsamen Überlegen, Entscheiden, Planen und Tun dominiert. Die Lernenden erhalten verschiedene Aufgaben, die sie mithilfe des begleitenden Coachs termingerecht erledigen müssen. Insbesondere bei der Evaluation der e-Portfolio-Arbeiten ist der Prozess und die rechtzeitige Abgabe viel wichtiger als die sprachliche Korrektheit. Bei diesen Aufgaben wie z.B. bei simulierten Dialog-Aufnahmen des e-Sprachportfolios können die Lernenden ihre Sprache in Handlungen (learning by doing / lernen durch Handeln) einsetzen und ihren Lernprozess aufzeichnen. Digitale Medien übernehmen dabei die Aufnahme- und Speicherfunktion und begleiten das prozessorientierte Lernen durch automatische Terminerinnerungen. Zur Unterstützung der Prozessorientierung liegt der Fokus bei Coachingsgesprächen auf der Bewusstmachung und Beschreibung der kognitiven Prozesse, durch die das Lernen erfolgen und die zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten einen bedeutenden Beitrag leisten.
- **produktorientiert:** Das HSLC bietet den Lernenden die Möglichkeit an, ihre produktiven Sprachfertigkeiten (Schreiben und Sprechen) mittels e-Portfolio-Arbeiten zu entwickeln. Während sie für ihr e-Schreibportfolio individuell arbeiten, erstellen sie für ihr e-Sprachportfolio gemeinsam mit einem Mitlernenden ein Handlungsprodukt. Bei der kollaborativen Fertigungsphase der e-Sprachportfolio-Arbeiten handeln sie in der Zielsprache und können am Ende ihre Produkte vorstellen. Digitale Medien dienen dabei als Vorstellungsmittel (Präsentationssoftware), als Veröffentlichungsplattform (Hyper-Plattform), als Speicherplatz (Google Drive) und ermöglichen eine unbegrenzte Zugriffsmöglichkeit zu fertiggestellten Produkten.
- **aufgabenorientiert:** Das HSLC bietet den Lernenden offene Aufgaben für realitätsnahe und authentische Sprachverwendung an, um ihre Kreativität

anzusprechen und individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Fertigkeiten wie Argumentieren, Stellungnahme, Kommentieren, Kritisieren und Überzeugen werden durch Gruppendiskussionen, Rollenspiele in verschiedenen sozialen Formen sowohl in Präsenz- als auch in Online-Phasen gezielt trainiert.

- **kommunikationsorientiert:** Im Vordergrund des DaF-Unterrichts im Konzept des HSLC steht nicht die formale Korrektheit, sondern die kommunikative Interaktion in der Zielsprache. Daher berücksichtigt das HSLC bei der Wahl der Lernmaterialien soziokulturelle Aspekte (Wissen über Traditionen, Tabus usw.), bevorzugt ein interkulturelles Lehrwerk, unterstützt es mit kontrastiven Zusatzinformationen und bearbeitet sprachlich-kulturelle Unterschiede, um die kommunikative Handlungskompetenz der Lernenden zu entwickeln. Digitale Medien ermöglichen dabei das digitale Handeln bzw. die virtuelle Kommunikation. Die Lernenden erhalten auf der Hyperplattform verschiedene Links zu interaktiven Games mit online Mitspielern, zu Foren, zu sozialen Medien und zu Webseiten über die Soziokultur der deutschsprachigen Länder, wodurch sie vielfältige Möglichkeiten für die kommunikative Sprachverwendung in der Zielsprache bekommen.
- **autonomiefördernd:** Das HSLC im Rahmen dieser Studie richtet sich an die erwachsenen Lerner und fördert language awareness und Sprachreflexion. Das HSLC versucht die Lernenden, zum eigenverantwortlichen Handeln und zur Selbstbestimmung und Selbststeuerung des Lernens zu befähigen. Insofern berücksichtigt es die Motivation, Lernbereitschaft, Lernumgebung, Lernziele, und Interessen der Lernenden und behandelt zielgerichtet metakognitive Strategien zur Regulierung des selbstständigen Lernens. Im Konzept des HSLC erlernen die Lernenden anhand verschiedener Lern- und Coachingsinstrumente, wie sie ihren lebenslangen Lernprozess planen, überwachen und evaluieren können. Während der begleitende Coach als Rollmodell dient und die Coachingsgespräche die kritische und bewusste Betrachtung des Lernprozesses fördern, übernimmt die Hyperplattform mittels der ausgewählten Links die Rolle des Navigations- und Filtersystems im weltweiten Web bzw. in der vernetzten Wissenswelt und steht als ein hilfreiches Tool für das lebenslange Lernen zur Verfügung.

Der DaF-Unterricht im Rahmen des HSLC erfolgt angesichts dieser theoriegestützten Prinzipien, die für den Lernprozess kennzeichnend sind und das HSLC unter dem Begriff *handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht* unterordnen lassen.

Da aber das eigentliche Ziel jeglicher Art von Coaching die Identitätsentwicklung durch gemeinsames Tun und Handeln ist, werden neben den sprachdidaktischen Prinzipien in die Philosophie des HSLC noch folgende Softskills (persönliche, soziale und methodische Kompetenzen) einbezogen:



Abbildung 36: Endgültige Darstellung der ausgewählten Softskills

Wie aus der Abbildung 36 zu erkennen ist, bezieht das HSLC zu den sprachdidaktischen Prinzipien noch sieben Softskills ein, die zum Aufbau, zur Ausweitung und zur Änderung der Identität sowie zur Ausweitung der Partizipationsmöglichkeiten im sozialen Umfeld beitragen sollen. Das HSLC erkennt einen großen Vorteil darin, die Softskills mit den sprachdidaktischen Prinzipien zu verzahnen und gezielt zu entwickeln, weil der Fremdsprachenunterricht dafür

verschiedene Möglichkeiten bietet. Im Mittelpunkt steht dabei die Entwicklung des Selbstmanagements, welches sowohl als eine der wichtigsten persönlichen Kompetenzen als auch eine wichtige methodische Kompetenz einzustufen ist. Während in das Feld der persönlichen Kompetenzen dazu noch Kreativität und Innovation fallen, gehören Kommunikationsfähigkeit und Kollaboratives Handeln zu den sozialen Kompetenzen. Medienkompetenz sowie Kritisches Denken und Problem lösen sind als methodische Kompetenzen zu kategorisieren.

Durch die folgende Verzahnung von sprachdidaktischen Prinzipien und der Softskills entsteht die theoretische Grundlage der Philosophie des HSLC:

sprachdidaktische Prinzipien des HSLC	Angestrebte Softskills
lernerorientiert	- Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Kollaboratives Handeln
begleitend	- Selbstmanagement - Kommunikationsfähigkeit - Kollaboratives Handeln - Medienkompetenz
lernweltübergreifend	- Selbstmanagement - Medienkompetenz
ganzheitlich	- Selbstmanagement - Zeitmanagement - Medienkompetenz
prozessorientiert	- Selbstmanagement - Zeitmanagement - Medienkompetenz
produktorientiert	- Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
aufgabenorientiert	- Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit

kommunikationsorientiert	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kritisches Denken und Problem lösen - Medienkompetenz
autonomiefördernd	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Zeitmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Kollaboratives Handeln - Medienkompetenz

Tabelle 38: Verzahnung der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC mit den Softskills

Der Tabelle 38 ist zu entnehmen, dass mit jedem sprachdidaktischen Prinzip mehrere Softskills angesprochen werden, wodurch die Annahme bestätigt wird, dass der Fremdsprachenunterricht verschiedene Möglichkeiten für die Schulung von Softskills bietet. Wichtig ist weiterhin, dass Selbstmanagement zu jedem sprachdidaktischen Prinzip zugeordnet ist und als Hauptziel der Kompetenzentwicklung im Rahmen des HSLC betrachtet werden kann. Es ist hier aber auch zu bemerken, dass diese Zuordnung nicht als definitiv zu betrachten ist und je nach Bedarf und Ziel verschiedene Verzahnungsvarianten möglich sind.

Diese Verzahnungsphase könnte als Ursprungsannahme für die Hybridität des Sprachlerncoachings anerkannt werden. Insofern bewirken diese sprachdidaktischen Prinzipien und Softskills alle Entscheidungsphasen des Designprozesses des HSLC-Modells. Der Einsatz von digitalen Medien im Rahmen der Vernetzungstheorie des Konnektivismus und die Systematik des didaktischen Designs fungieren als weitere Grundsteine der Hybridität. Aus dieser Sicht könnte das HSLC auch unter dem Begriff *E-Learning* untergeordnet werden, wodurch auch der Bedarf an Didaktisierung begründet wäre. Doch überschreitet das HSLC die Grenzen des digitalen Lernens und umfasst auch den analogen Klassenunterricht und versucht den DaF-Unterricht ganzheitlich und nachhaltig zu managen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Philosophie als theoretische Grundlage des HSLC einen umfangreichen und nachhaltigen Charakter besitzt und sich das Ziel setzt, den DaF-Unterricht ganzheitlich innovativ zu gestalten. Infolgedessen basieren alle Phasen des didaktischen HSLC-Modells auf dieser Philosophie.

An dieser Stelle ist darüber hinaus noch zu bemerken, dass die Philosophie auch von den Lernenden zu internalisieren ist. Denn sowohl die sprachdidaktischen Prinzipien als auch die angestrebten Softskills sind von den Lernenden bewusst zu kennen, anzuwenden und zu entwickeln. Aus diesem Grund sollen die Lernenden im Rahmen des HSLC bei jedem Lernszenario auch wissen, welche sprachdidaktischen Prinzipien und Kompetenzen gezielt werden. Deshalb sollen diese zum einen an den Wänden des Klassenzimmers veranschaulicht und zum anderen im Skript des HSLC (vgl. Kapitel 6.2.7.10) für die Lernenden bemerkt und insbesondere bei den Coachingsgesprächen behandelt werden.

6.2.7.2 Allgemeine Merkmale und Definition (Schritt 2)

Die Ergebnisse der Erprobung des ersten Prototyps bestätigten die Merkmale und Definitionen. So können sie für den zweiten Prototyp fast unverändert übernommen werden. Demzufolge ist die Hybridität als wichtigstes Merkmal des HSLC zu betrachten, wobei darunter mehr als der Einsatz von digitalen Medien und deren Vermischung mit Präsenzphasen zu verstehen ist. Denn das HSLC darf nicht als eine Form der Sprachlernberatung oder des E-Learnings bezeichnet werden, sondern es ist als Managementsystem des DaF-Unterrichts zu definieren, das im Rahmen einer umfassenden Philosophie den DaF-Unterricht innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit hybriden Lernszenarien verzahnt und verwaltet. Seine Hybridität entsteht dabei durch die Verzahnung folgender Elemente:

Verzahnungselement 1	Verzahnungselement 2	Hybrides Produkt
traditionelle Lerntheorien insbesondere Handlungsorientierung im Rahmen des Konstruktivismus	Konnektivismus	Philosophie des HSLC
sprachdidaktische Prinzipien des HSLC	angestrebte Softskills der Lernenden	Philosophie des HSLC
Präsenzphasen	Online-Phasen	Hybrides Lernen
synchrone Phasen	asynchrone Phasen	Hybrides Lernen

individuelles Lernen	kollaboratives Lernen	Hybrides Lernen
Lehrperson	Sprachlernberater	begleitender Coach
DaF-Unterricht	Sprachlernberatung	HSLC

Tabelle 39: Verzahnungselemente des HSLC

Selbstverständlich übernehmen im Konzept des HSLC digitale Medien in vieler Hinsicht wichtige Rollen wie z. B. bei der Erlösung der Grenzen des traditionellen Sprachunterrichts, bei der Anschaffung von authentischen Lernumgebungen, bei der Kontextualisierung des Lernstoffs, bei der Bewältigung von komplexen Situationen, bei der Interaktion mit den Lernenden sowie bei der Entwicklung des selbstständigen Lernens (vgl. Roche, 2013, 25). Das HSLC versucht mittels digitaler Medien, den traditionellen lehrwerkorientierten Fremdsprachenunterricht endlich aus der Klasse herauszutragen und das Lernen, die Fortschritte und die Ergebnisse der Lernenden innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts digital zu verfolgen. Doch ist hier anzumerken, dass das HSLC im Vergleich zum Blended-Learning den Unterricht nicht in aufeinanderfolgende und klar getrennte Online-Phasen und Präsenzphasen unterteilt, sondern von digitalen Medien sowohl im Präsenzunterricht als auch außerhalb des Unterrichts profitiert. Des Weiteren finden beim HSLC wie bei einem Online-Kurs synchrone und asynchrone Lern- und Gesprächsphasen statt. Diese hybride Strukturierung des vom HSLC managten DaF-Unterrichts widerspiegelt sich im Skript des HSLC (vgl. Tabelle 50), wo räumliche, zeitliche und mediale Vermischungen sowie die Konstellation von Arbeits- und Sozialformen dargestellt werden. Um von den Vorteilen dieses hybriden Lernens zu profitieren, müssen jedoch sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden außerhalb des Unterrichts mehr Zeit einplanen und brauchen sowohl in der Klasse als auch außerhalb der Klasse internetfähige Endgeräte und Internetzugang.

Anzumerken ist jedoch auch, dass diese digitalen Möglichkeiten der Lehrperson zugleich auch zusätzliche Aufgaben bringen und ausreichende mediale Kompetenzen erfordern. Im Hinblick darauf sind sie bei der Planung, Durchführung und Bewertung des Lernprozesses gezielt einzubeziehen. Das HSLC setzt sich genau deshalb das Ziel, diesen komplexen Prozess im Rahmen seiner Philosophie didaktisch zu gestalten und

nachhaltig weiterzuentwickeln. Im Hinblick darauf kann es, wie schon erwähnt, als Managementsystem mit Koordinations- und Leitungsfunktion des DaF-Unterrichts definiert werden. Die vielfältigen Aufgaben erfordern dafür einen Coach, der all diese verzahnten Komponente professionell organisieren und managen kann. Die Definition des Coachs im Rahmen des HSLC ergibt sich aus der Verzahnung folgender Aufgaben:

- Koordination und Leitung des Fremdsprachenunterrichts mithilfe digitaler Medien
- Durchführung des DaF-Unterrichts als Lehrperson mithilfe digitaler Medien
- Durchführung und Begleitung des Lernens außerhalb des Unterrichts mithilfe digitaler Medien
- Unterstützung und Begleitung des Lernprozesses als Sprachlerncoach mithilfe digitaler Medien
- Vorbereitung von nötigen Coachingsinstrumenten und deren Einsatz

Der Coach übernimmt also die Aufgaben der Lehrperson und des Lernberaters und begleitet den Unterricht innerhalb und außerhalb der Klasse. Aus dieser Sicht ist er als Leiter des HSLC bzw. des darunter stattfindenden DaF-Unterrichts zu definieren. Das detaillierte Skript dient ihm dabei wie eine Bedienungsanleitung als Wegweiser. Dieses Skript (vgl. Tabelle 50) könnte auch als Coachingsplan bzw. Durchführungsplan betrachtet werden, wobei zu bemerken ist, dass es im Konzept einer umfangreichen Philosophie entsteht, alle Indikatoren einschließlich Informationen zu den digitalen Medien ausführlich darlegt und dazu noch dem Coach Freiräume zur Modifizierung und Erweiterung lässt.

6.2.7.3 Bestimmung der Ziele des HSLC (Schritt 3)

Wie die Formulierung der allgemeinen Merkmale und Definition wurden auch die Ziele des HSLC durch die Erprobung des ersten Prototyps bestätigt. Sie umfassen zum einen die allgemeinen Ziele der Vorbereitungsklasse bzw. des DaF-Unterrichts und

zum anderen die Ziele des HSLC. Demzufolge können die Ziele folgendermaßen definiert werden:

- für die kontextspezifischen Problemlagen des DaF-Unterrichts innovative und praxistaugliche Lösungen (im Rahmen des DBR-Ansatzes) generieren und nachhaltig weiterführen
- den DaF-Unterricht zielgruppenspezifisch und ganzheitlich planen, gestalten und managen
- das Lehrwerk unterstützende zusätzliche Lernmaterialien und -formen sowie Coachingsinstrumente bestimmen oder erstellen
- die nötigen digitalen Medien bestimmen und hybride Lernszenarien erstellen
- das Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse mittels digitaler Medien koordinieren, aufzeichnen und evaluieren
- die Deutschlernenden zum lebenslangen und autonomen Handeln befähigen
- die Lernenden bei ihrer Kompetenz- und Identitätsentwicklung unterstützen
- die Motivation der Deutschlernenden erhöhen
- die Deutschlernenden bei der Lösungssuche ihrer Lernschwierigkeiten betreuen
- eine Hyperplattform als Navigationshilfe für das Lernen in der virtuellen Welt erstellen

6.2.7.4 Bestimmung der Komponenten des HSLC (Schritt 4)

Infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Prototyps wurden die Komponenten des HSLC erweitert. Die Entscheidungen bei der Wahl der Komponenten erfolgen in Bezug auf die verfeinerten Gestaltungsprinzipien und der im ersten Schritt dieser Designphase erörterten Philosophie des HSLC. Um die Wahl der Komponenten zu verdeutlichen, werden sie daher folgend den sprachdidaktischen Prinzipien und den ausgewählten Softskills zugeordnet dargestellt:

Komponente	sprachdidaktische Prinzipien	Angestrebte Softskills
Fremdsprachenunterricht mittels Lehrwerks, digitales Arbeitsbuch, LMS und online Zusatzmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - prozessorientiert - produktorientiert - aufgabenorientiert - kommunikationsorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
Sprechportfolio zur Unterstützung des Sprachunterrichtes außerhalb der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - prozessorientiert - produktorientiert - kommunikationsorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
Schreibportfolio zur Unterstützung des Sprachunterrichtes außerhalb der Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - prozessorientiert - produktorientiert - kommunikationsorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
Wortschatzarbeit außerhalb der Klasse, zur Unterstützung des Lehrwerks	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - prozessorientiert - produktorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Zeitmanagement - Medienkompetenz
HSLC-Instrumente zur Unterstützung des Sprachunterrichtes außerhalb der Klasse und zur Autonomieförderung der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - prozessorientiert - produktorientiert - aufgabenorientiert - kommunikationsorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit

Tabelle 40: Komponenten des HSLC

Die Tabelle 40 stellt die Komponenten des HSLC dar, anhand deren der Sprachunterricht innerhalb und außerhalb der Klasse durchgeführt wird. Während das Lehrwerk die Lernziele und die Indikatoren des Fremdsprachenunterrichts bestimmt, ermöglichen die anderen Komponenten des HSLC die Gestaltung des Lernprozesses

außerhalb der Klasse und zielen auf die Förderung der Lernerautonomie. Durch diese Komponenten werden die sprachdidaktischen Prinzipien und die Softskills miteinander verzahnt und gelten als Richtlinie für alle Anwendungs- und Evaluationsphasen des HSLC.

6.2.7.5 Präferenzen in der Medienwahl (Schritt 5)

Die Erprobung des ersten Prototyps erwies die Komplexität des digitalgestützten HSLC, die durch den Einsatz verschiedener Komponenten entsteht. So ist infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Prototyps festzuhalten, dass das HSLC mindestens eine elementare Medienkompetenz des Coachs und der Lernenden voraussetzt. Weiterhin gelten die technische Ausrüstung der Institution und internetfähige Endgeräte der Lernenden als Grundvoraussetzung, wobei Internetverbindungskosten nicht als wesentliches Hindernis betrachtet werden. Trotzdem erkennt das HSLC einen besonderen Wert darin, ausschließlich von den kostenlosen Möglichkeiten sowie mobilfreundlichen Anwendungen des Web 2.0 zu profitieren. Das Web 2.0 mit nutzergenerierten Inhalten (Mitmach-Web) und mit "Cloud-Computing" befreit das E-Learning von der Abhängigkeit von teuren Softwares und ermöglicht die Mobilität. Es kann also festgehalten werden, dass im Rahmen des HSLC für die Lernenden extra Kosten lediglich durch den Kauf des Lehrwerks und der Kosten der Internetverbindung entstehen. Infolgedessen sieht die verfeinerte Medienwahl folgendermaßen aus:

HSLC-Indikatoren	Digitale Medien, Plattformen und Tools
Management	<ul style="list-style-type: none"> - Google Classroom als LMS - Gmail - Google Formulare - Google Drive - WhatsApp
Kursbuch (Netzwerk⁵/Klett)	<ul style="list-style-type: none"> - Digitales Kursbuch + Online Übungen zu Lektionen) - Klett-Augmented

⁵ Netzwerk ist ein Lehrwerk für Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren (Klett:) <https://www.klett-sprachen.de/netzwerk/r-1/187#reiter=titel&niveau=A1>

Arbeitsbuch (Netzwerk/Klett)	- Interaktives Arbeitsbuch mit LMS und Mobilapplikation
Coachingsinstrumente	- Google Classroom - HSLC-Plattform - Google Formulare - Google Drive
Sprachportfolio	- Google Classroom - Google Drive
Schreibportfolio	- Google Docs - Google Classroom - Google Drive
Wortschatzarbeit	- Quizlet - Google Classroom

Tabelle 41: Darstellung der eingesetzten digitalen Medien im HSLC

Wie aus der Tabelle 41 zu entnehmen ist, dominieren die Dienstleistungen von dem US-amerikanischen Unternehmen Google LLC das HSLC. Der Grund dafür ist, dass Google seine Produkte für die Bildung kostenlos zur Verfügung stellt und stets aktualisiert. Außerdem sind sie kompatibel mit fast allen vorhandenen Betriebssystemen. Auch seine Applikationen für Smartphones sind mittlerweile bestmöglich entwickelt und können kostenlos heruntergeladen werden. Folgende Tabelle stellt die Dienstleistungen der Google-Produkte ausführlich dar, die im Konzept des HSLC Anwendung finden:

Google Produkte	Dienstleistungen
Google Classroom	<ul style="list-style-type: none"> - Verzahnung von nötigen Google-Diensten (G-Mail, Google Drive, Google Forms usw.) - Zugang mit Klassencode - private und öffentliche Kommunikationsmöglichkeit zwischen Coachs und Lernenden - Stream-Seite (eine Art Web-Forum) für Beiträge, Ankündigungen und Aufgaben mit Deadlines - Feedbackmöglichkeit - Verwaltung einzelner Leistungen und Fortschritte der Lernenden - Benotungsmöglichkeiten mit privatem Feedback - Übertragungsmöglichkeit zu Microsoft Office - Verwaltung mithilfe Google Kalenders auch am Smartphone

Gmail	<ul style="list-style-type: none"> - kostenloser E-Mail-Dienst - Apps für Android und iOS - Synchronisation der Kontaktpersonen auf dem Smartphone - Videochatfunktion durch Google Meets
Google Drive	<ul style="list-style-type: none"> - Cloud-Speicher mit 15 GB kostenloser Speicherplatz - ermöglicht das Speichern, Teilen und gemeinsame Bearbeiten von Dokumenten - Apps für Android und iOS
Google Docs	<ul style="list-style-type: none"> - Textdokumentation ohne Software - funktionsreiche Bearbeitungs- und Designtools - online und offline Applikation für Smartphones - automatische Speicherung während des Bearbeitens - einfache Korrektur- und Feedbackmöglichkeit für Coachs - Kommentarmöglichkeit bei der Korrektur - Kompatibilität mit Microsoft Word
Google Formulare	<ul style="list-style-type: none"> - Test- und Umfragemöglichkeit anhand verschiedener Fragetypen (von Multiple-Choice-Fragen bis zu Langtextantworten) - automatische Organisation und Auswertung der Antworten - Echtzeitantwortinformationen und -diagramme - Tabellenkalkulationsmöglichkeit für die Antworten - Verwaltung einzelner Antworten - Übertragungsmöglichkeit zu Microsoft Excel

Tabelle 42: Eingesetzte Dienstleistungen von Google im HSLC

Die Tabelle 42 verdeutlicht die vielseitigen Funktionen der Produkte von Google. Neben benutzerfreundlichem, „cloudgestütztem“, kostenlosem und werbefreiem Benutzen dienen sie auch dem mobilen Lernen, da die Applikationen für Smartphones sowohl online als auch offline funktionieren. Insbesondere Google Classroom übernimmt beim Management des HSLC eine wichtige Rolle. Dieses virtuelle Klassenzimmer dient als LMS und ermöglicht die Verzahnung und Verwaltung aller nötigen digitalen Medien, Materialien und Plattformen. Des Weiteren erlöst die private und öffentliche Echtzeitkommunikationsmöglichkeit des Google-Classroom den Bedarf an zusätzlichen Kommunikationsmedien, wobei noch anzumerken ist, dass Google-Classroom dazu auch noch mit allen institutionellen Learning Management Systemen kompatibel ist. Neben den Google Produkten werden im Rahmen des HSLC noch vier weitere digitale Produkte eingesetzt:

Produkt	Dienstleistungen
HSLC-Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> - Hyperplattform mit diversen Links für lebenslanges Lernen - Verwaltung von allen Coachingsinstrumenten - Verzahnung mit Google Classroom - Modifizierungsmöglichkeit je nach Wunsch
Quizlet	<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzarbeit durch digitale Karteikarten - verschiedene Modi (von Flashcards über Memoryspiele bis zu Phonetik-Übungen) - Lernerfolgskontrolle für Coachs - Synchronisation mit Google Classroom
Zoom Cloud Meetings	<ul style="list-style-type: none"> - Tool zur online Kommunikation - Videokonferenz mit Desktop und Smartphone - HD-Ton- und Videoqualität - Freigabe vom Bildschirm - Teilen von Bildschirmhalten - Aufzeichnen von Meetings - Synchronisation mit Google Kalender - Erstellen von Zoom Rooms - Chatfunktion
WhatsApp	<ul style="list-style-type: none"> - kostenloser Messenger über Internet - Senden von medialen Inhalten wie Fotos und Videos - Senden von Sprachnachrichten - Gruppenkonservation

Tabelle 43: Zusätzliche digitale Medien im HSLC

HSLC Hyperplattform: Diese Plattform dient zur Verzahnung vom institutionellen Fremdsprachenunterricht mit den Komponenten der Sprachlernberatung und wird daher kontext- und zielgruppenbezogen konfiguriert. Auf dieser Plattform sollen zum einen die vom Coach erstellten Coachingsinstrumente zur Verfügung gestellt werden und zum anderen soll sie als Portal zum weltweiten Web dienen. Der Bedarf an dieser Plattform entsteht aufgrund der Erkenntnis, dass sich die Lernenden heutzutage wegen der Flut von Webseiten, Plattformen, Anwendungen und Applikationen in der gigantischen virtuellen Welt alleine nicht zurechtfinden können. Das HSLC versucht daher, die Lernenden auch beim selbstständigen online Sprachlernen zu unterstützen, wobei zu bemerken ist, dass für die Erstellung einer solchen Plattform, eine detaillierte Recherche über online Sprachlernangebote erforderlich ist. Die HSLC-Plattform soll wie ein Filter- und Navigationssystem funktionieren, Erklärungen zu den Links

aufweisen und die Lernenden mittels direkter Verknüpfungen zu nützlichen online Angeboten weiterleiten. So eine Plattform kann mittlerweile auch z. B. via Google-Site oder auch mittels anderer kostenloser Produkte erstellt werden. Das Erstellen der Hyperplattform ist als ein weiterer Schritt der Designphase in Kapitel 6.2.7.6 zu finden.

Quizlet: Bei der Evaluation der Erprobung des ersten Prototyps stellte sich heraus, dass die Lernenden auch bei der Wortschatzarbeit auf Unterstützung angewiesen sind. Aus diesem Grund wurde für das Vokabellernen außerhalb der Klasse die kostenlose Applikation Quizlet ausgewählt. Quizlet bietet verschiedene Modi (Karteikarten mit Aussprache, Lernen, Antworten, Hören-Schreiben, Testen, Zuordnen, Schwerkraft-Game und Live Quiz) an und kann mit Google Classroom synchronisiert werden. Im Rahmen dieser Studie wurde dazu noch ein Lehrer-Konto abonniert, wodurch auch die Lernerfolge verfolgt und verwaltet werden können. Im Rahmen des HSLC wurden mittels dieser Applikation Karteikarten zum Wortschatz der Lektionen des Lehrwerks erstellt und somit parallel und gezielt trainiert.

Zoom Cloud Meetings: Für die virtuellen Phasen des HSLC wurde die Gratis-Version der Software vom US-amerikanischen Softwareunternehmen Zoom Video Communications eingesetzt. Zoom Meetings ermöglicht eine optimierte Videokonferenz mit allen Geräten von Desktop bis Smartphones. Die HD-Ton- und Videoqualität sowie die eingebauten Tools für die Zusammenarbeit vereinfachen die Durchführung von Unterricht und Coachingsgesprächen. Zwar entstanden in der Erprobung des ersten Prototyps zeitweise Verbindungsprobleme und die Dauer der Videokonferenzen ist bei der kostenlosen Version auf 40 Minuten beschränkt, doch erwies sich die Software insgesamt als praxistauglich und wird auch für den zweiten Prototyp bevorzugt. Es ist aber hier anzumerken, dass solche Software Sicherheitslücken aufweisen und aus Ferne auf die Kameras zugegriffen werden können und deshalb mit Vorsicht anzuwenden sind. Aus diesem Grund sind bei der Installation dieser Software mögliche Sicherheitsrisiken anzusprechen und die Datenschutzerklärung der Software vorsichtig durchzulesen.

WhatsApp: Da im Rahmen des HSLC verschiedene digitale Medien eingesetzt werden, ist die Anfangsphase des HSLC von Downloads und Installationen geprägt. Die Erprobung des ersten Prototyps erwies, dass die Lernenden – auch wenn sich die Jugendlichen mittlerweile mit Softwares, Apps u.ä. gut auskennen – bei dieser Phase auf technische Unterstützung angewiesen sind. Um diese von technischen Aufgaben geprägte Phase problemlos zu bewältigen und auch außerhalb der Klasse erreichbar zu sein, profitiert das HSLC von dem Messenger-Dienst WhatsApp, da alle mit dieser App vertraut sind. Deshalb wird in der Anfangsphase zunächst eine WhatsApp gegründet, die vom Coach und den Tutoren geführt wird. Mittels dieser App können die Lernenden jeder Zeit ihre Frage stellen und gegenseitig Informationen austauschen. Im ersten Prototyp wurden auch die Links für die Zoom-Meetings über diese App mitgeteilt. Doch ist anzumerken, dass laut der Ergebnisse der Evaluation des ersten Prototyps das Dauerchatten mit der Zeit anstrengend wird und die Themen leicht abschweifen können. Deshalb wird sie für den zweiten Prototyp lediglich für die Anfangsphase eingeplant.

Wie bei den Komponenten des HSLC sind auch bei der Wahl der digitalen Produkte neben den Gestaltungsprinzipien die Inputs aus der Philosophie kennzeichnend. Die folgende Tabelle zeigt, welche sprachdidaktischen Prinzipien und Softskills bei der Wahl der digitalen Medien einbezogen wurden:

Digitale Medien	Sprachdidaktische Prinzipien	Angestrebte Softskills
Google Classroom (einschließlich der anderen Google Produkte)	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - prozessorientiert - produktorientiert - aufgabenorientiert - kommunikationsorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
HSLC-Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - prozessorientiert - produktorientiert - aufgabenorientiert 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz

	- kommunikationsorientiert - autonomiefördernd	- Kommunikationsfähigkeit
Quizlet	- lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - prozessorientiert - aufgabenorientiert - autonomiefördernd	- Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Zeitmanagement - Medienkompetenz
Zoom Cloud Meetings	- begleitend - lernweltübergreifend - kommunikationsorientiert	- Kollaboratives Handeln - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
WhatsApp	- begleitend - lernweltübergreifend - kommunikationsorientiert	- Selbstmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit

Tabelle 44: Zuordnung der digitalen Medien zu der Philosophie des HSLC

Die Tabelle 44 veranschaulicht, dass die ausgewählten Medien die Verzahnung von sprachdidaktischen Prinzipien und den angestrebten Softskills ermöglichen. Diese Tabelle dient auch als Evaluations- bzw. Auswahlkriterium für das Lehrwerk. Um den Fremdsprachenunterricht mittels ausgewählter digitaler Medien effizient zu managen, sollte nämlich das Lehrwerk folgende Eigenschaften besitzen:

- digitales Kursbuch für Smartboards mit interaktiven Übungen
- digitales Arbeitsbuch mit interaktiven Übungen
- Applikation für Smartphones
- LMS zur Verwaltung der Hausaufgaben
- zusätzliche online Materialien für die Erweiterung der sprachlichen Fertigkeiten
- Lehrerhandbuch mit Zusatzmaterialien und Testheft

6.2.7.6 Design der Hyperplattform (Schritt 6)

Die Erkenntnisse aus der ersten Erprobung bestätigten die Effizienz der Hyperplattform, die das Lernen in der virtuellen Welt navigieren soll. Der Ausgangsgedanke für den Bedarf an einer solchen Plattform war, dass heutzutage die meisten Menschen mittels internetfähigen Mobilgeräte einen ununterbrochenen Zugang auf das Internet haben, aber wegen der Flut an Informationen, Webseiten und Applikationen beim Erreichen von nützlichen Lernquellen Probleme erleben. Aus

diesem Grund dient die digitale Plattform mit Vorschlägen und Erklärungen zu wichtigen Links als ein Filter- und Navigationssystem, um das Lernen in der virtuellen Welt auf den Bedarf der Zielgruppe zu spezifizieren. Wie in der Designphase des ersten Prototyps erläutert wurde, wurde die Erstellung dieser Plattform insbesondere davon begünstigt, dass die Verwaltung der Webseite der Hochschule in meiner Verantwortung liegt und ich über ausreichende Kenntnisse über die Auszeichnungssprache HTML, die Gestaltungssprache CSS und PHP verfüge. Es ist aber hier wieder anzumerken, dass mittlerweile solche Webseiten mit CM-Systemen (Content Management System) und anhand deren fertigen Themes oder Templates mit elementaren Kenntnissen sehr einfach und kostenlos erstellt werden können. Weiterhin ist aber auch zu betonen, dass die Erstellung einer solchen Plattform eine bestimmte Zeit erfordert und wiederum Designinteresse bedingt ist.

Im Rahmen dieser Dissertationsarbeit fungiert die Hyperplattform nicht als zu evaluierendes Ziel- oder Endprodukt der Studie, sondern gilt als eines der zum Ziel führenden digitalen Medien des HSLC. Aus diesem Grund wird in dieser Studie nicht auf die Konfigurationsprozesse eingegangen, sondern es folgt eine reine Vorstellung der vollständigen Form. Veröffentlicht wurde die Hyperplattform in der Erprobungsphase des ersten Prototyps auf dem Server der Hochschule und ist weiterhin unter <http://ydyo.uludag.edu.tr/de/Coaching/index.php> erreichbar. Da sich die Plattform infolge der formativen Evaluation des ersten Prototyps als zielgerecht erwies, wird sie ohne weitere Modifizierungen in die Designphase des zweiten Prototyps übertragen. Deshalb wird sie hier nicht wieder vorgeführt und ist in Kapitel 6.2.4.6 zu finden. Um die Plattform mobilfreundlicher zu gestalten, wurde aber in dieser Designphase für die Hyper-Plattform mit der kostenlosen Plattform „thinkable“ eine Applikation erstellt. Bei „thinkable“ kann man bei der Erstellung einer App statt Codes direkt Blöcke verwenden, die das Erstellen vereinfachen. Da im Rahmen dieser Dissertationsarbeit die Hyperplattform lediglich als ein digitales Medium des HSLC anerkannt wird, werden auch auf die Kodierungsprozesse der App nicht eingegangen und es folgt lediglich eine Vorstellung der endgültigen Form. Die Hyperplattform und deren App sollen im Rahmen dieser DBR-Studie in der summativen Evaluation des HSLC mit allen anderen eingesetzten Medien zusammen bewertet werden.



Abbildung 37: Startseite der Applikation der Hyperplattform

Die Abbildung 37 zeigt die Startseite der App, wodurch sich Studierende mit ihrer Mail-Adresse und ihrem Passwort einloggen können. Auf Wunsch können Sie auf ihren Smartphones dauernd angemeldet bleiben.

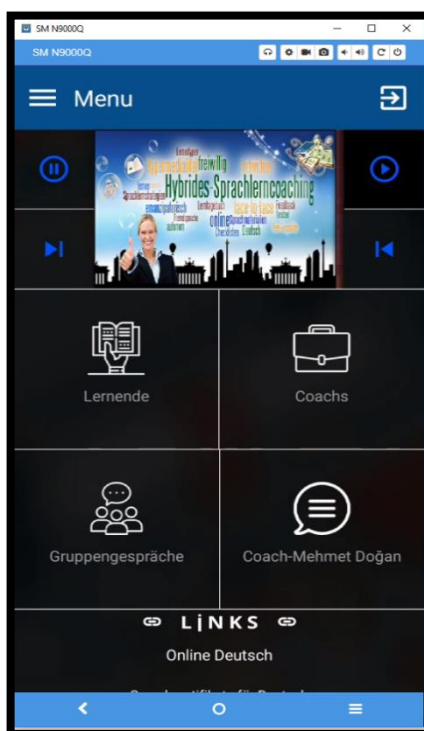


Abbildung 38: Hauptseite der App der Hyperplattform

Wie aus der Abbildung 38 zu entnehmen ist, befindet sich ganz oben auf der Hauptnavigation der App das Menu und der Button für die Abmeldung. Unter der Hauptnavigation befindet sich ein Slider, wodurch Studierende den Homepage-Slider der Hyper-Plattform erreichen können. Im mittleren Feld der App befinden sich die Zugangsbuttons für Studierende und Coachs. Gleich darunter befinden sich die Buttons für Gruppengespräche und für die direkte Verbindung zum Coach. Im untersten Teil der App befinden sich die Links, welche direkt mit der Hyper-Plattform verknüpft sind.

6.2.7.7 Erstellen der Coachingsinstrumente (Schritt 7)

Wie in der Designphase des ersten Prototyps (vgl. Kapitel 6.2.4) erläutert wurde, basiert das HSLC auf der Annahme, dass die Lernenden beim Erlernen einer Fremdsprache wegen fehlender Kenntnisse über bewusstes Sprachlernen Schwierigkeiten und Mängel erleben (vgl. Kleppin und Mehlhorn, 2005, 71) und versucht, die Lernenden bei der Bestimmung von geeigneten Lernwegen und -methoden sowie bei der Reflexion des eigenen Lernprozesses zu unterstützen. (vgl. Chromcak, 2008, 1). In Bezug auf diese Ansichten nimmt das HSLC bei allen Designphasen Rücksicht auf die Persönlichkeiten, Kompetenzen, Kenntnisse, Erfahrungen und Lerngewohnheiten der Lernenden und setzt sich wie jedes andere Coachingsform neben der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten auch die Persönlichkeitsentwicklung zum Ziel. Genau aus diesem Grund werden in die Philosophie des HSLC neben die sprachdidaktischen Prinzipien auch Softskills einbezogen, die im Rahmen des DaF-Unterrichts in der Vorbereitungsklasse gefördert werden sollen. Die Coachingsinstrumente sollen insbesondere diese Softskills ansprechen sowie die Persönlichkeitsentwicklung und Autonomie der Lernenden fördern.

Die verfeinerte Form der Coachingsinstrumente und deren Zuordnung zu den sprachdidaktischen Prinzipien und den angestrebten Softskills sieht folgendermaßen aus:

Coachingsinstrumente	Sprachdidaktische Prinzipien	Angestrebte Softskills
Anmeldungsformular an das HSLC einschließlich der Sprachlernbiografie mit Selbsteinschätzung des Sprachstandes (Anhang 3)	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - prozessorientiert - produktorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz
Festlegungsformular für Rahmenbedingungen und Lernziele (Anhang 6)	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Medienkompetenz
Checkliste zur Bestimmung der Lerntypen (Anhang 5)	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Medienkompetenz
Test zur Bestimmung geeigneter Lernstrategien (Anhang 4)	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kritisches Denken und Problem lösen - Medienkompetenz
Checklisten für den Coach (vgl. Chromcak, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kommunikationsfähigkeit
Coachingsgespräche	<ul style="list-style-type: none"> - lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - kommunikationsorientiert - autonomiefördernd 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit

Tabelle 45: Coachingsinstrumente des HSLC

6.2.7.8 Design des iterativen Zyklus des HSLC (Schritt 8)

Der iterative Zyklus des HSLC sollte einerseits die einzelnen Phasen des HSLC festlegen und für deren nachhaltige Weiterentwicklung sorgen und andererseits als ein Mikrozyklus der DBR-Forschung fungieren. Angesichts der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Prototyps erfüllte die Gestaltung dieses Zyklus die erwarteten Funktionen.

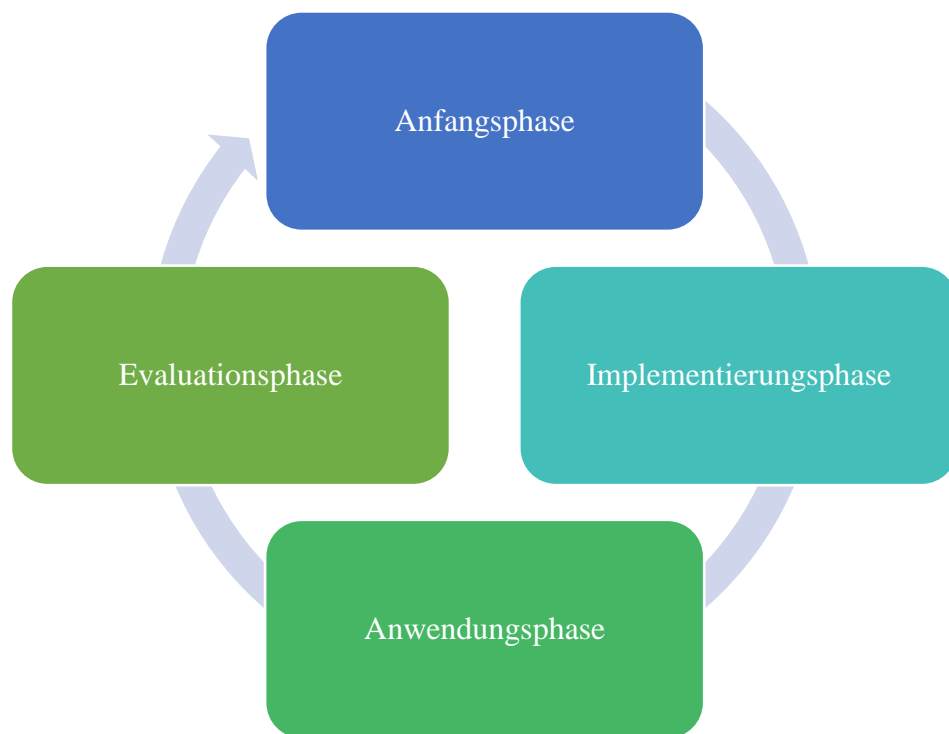


Abbildung 39: Der iterative Zyklus des HSLC

Die Inhalte der einzelnen Phasen des Zyklus wurden laut der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Prototyps und hinsichtlich der vorgehenden Designschritten des zweiten Prototyps verfeinert und sehen im Überblick wie folgt aus:

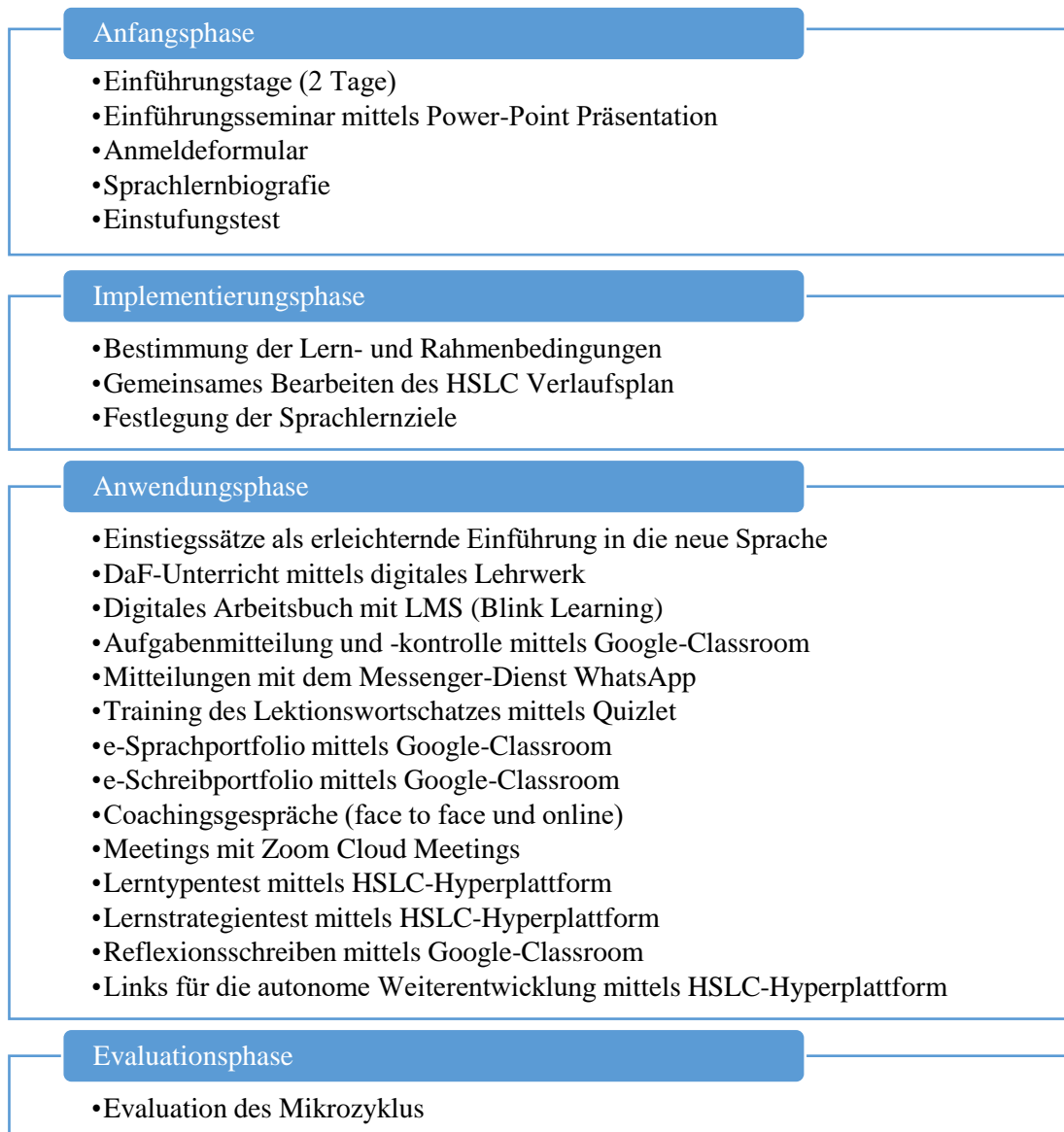


Abbildung 40: Übersichtliche Darstellung des Mikrozyklus des HSLC

6.2.7.9 Implementierung des HSLC in die Vorbereitungsklasse (Schritt 9)

Beim HSLC handelt es sich – wie schon öfters erwähnt – nicht um ein zusätzliches Lernszenario für den vorhandenen DaF-Unterricht, sondern um die Neugestaltung des gesamten DaF-Unterrichts und dessen digitale Verwaltung. Vor der Erprobung des ersten Prototyps war das wöchentliche Unterrichtsprogramm der Vorbereitungsklasse fertigkeitorientiert aufgebaut (s. Kapitel 6.2.4.9). Doch da das HSLC die Fertigkeiten nicht als isolierte Fächer erkennt und für deren integrierte Bearbeitung plädiert, wurden im Zuge des ersten Prototyps für die Veränderung des Unterrichtsprogramms

offizielle Verfahren vervollständigt. Insoweit sieht die endgültige Verteilung der Unterrichtseinheiten im Konzept des HSLC wie folgt aus:

Unterrichtseinheiten	wöchentlicher Stundenzahl
DaF-Unterricht mittels Lehrwerks	17 Präsenzstunden
HSLC-Stunden	4 Präsenz- und 3 Online-Stunden = 7 Stunden
Total	24 Stunden

Tabelle 46: Unterrichtseinheiten der Vorbereitungsklasse

Die Tabelle 46 zeigt, dass fast ein Drittel (7 Stunden von insgesamt 24 Stunden) der gesamten Unterrichtseinheiten als HSLC-Stunden eingeplant sind, wobei drei davon abends online durchgeführt werden. Verteilt auf das wöchentliche Unterrichtsprogramm sieht dies folgendermaßen aus:

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
09:00-09:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
10:00-10:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
11:00-11:45	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht	DaF- Unterricht
MITTAGSPAUSE					
13:00-13:45	DaF- Unterricht	HSLC in der Klasse		HSLC in der Klasse	
14:00-14:45	DaF- Unterricht	HSLC in der Klasse		HSLC in der Klasse	
ABEND					
19:00-19:45	HSLC online		HSLC online		HSLC online

Tabelle 47: Wöchentliches Unterrichtsprogramm

Die Tabelle 47 veranschaulicht den fertigkeitintegrierten Wochenplan im Rahmen des HSLC, wobei die Grundannahme für die Integration der sprachlichen Fertigkeiten darauf basiert, dass diese in realen Kommunikationssituationen nicht isoliert, sondern

in einem Wechselspiel auftreten. Auch im Fremdsprachenunterricht wirken z.B. bei einer Textarbeit verschiedene Fertigkeiten ein und Grammatik und Lexik sind sowieso von keiner Fertigkeit auszuschließen (vgl. dazu Dahlhaus, 1995). Im Rahmen des HSLC werden daher alle Fertigkeiten und Teilfertigkeiten integriert behandelt, wobei für deren einzelne Entwicklung verschiedene Anwendungen eingesetzt werden. Das HSLC verzahnt diesbezüglich, das Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse miteinander und der Coach begleitet diese beiden Prozesse mittels hybrider Lernszenarien. Während in den DaF-Unterrichtsstunden die sprachlichen Fertigkeiten anhand des Lehrwerks bearbeitet werden, dienen die HSLC-Stunden für die Bearbeitung er mit dem DaF-Unterricht inhaltlich verzahnten, zusätzlichen Lerninhalten. Diesbezüglich erfolgen in den HSLC-Stunden zum einen die Coachingsgespräche und zum anderen die Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuchs des Lehrwerks, die Evaluation der Portfolioarbeiten, der Coachingsinstrumente und der Wortschatzarbeit, die von den Lernenden mittels digitaler Medien außerhalb des Unterrichts durchgeführt werden. Infolgedessen sieht die Gewichtung der Noten in der Vorbereitungsklasse im Rahmen des HSLC wie folgt aus:

Anwendungsort	Prüfung/Auftrag	Anteil
innerhalb der Klasse	Quiz	% 30
	Zwischenprüfung	% 50
außerhalb der Klasse	e-Sprachportfolio	% 5
	e-Schreibportfolio	% 5
	Digitales Arbeitsbuch	% 5
	Wortschatztraining mit Quizlet	% 5
Total		% 100

Tabelle 48: Notenverteilung der Vorbereitungsklasse

Aus der Tabelle 48 ist zu entnehmen, dass die Aufträge außerhalb der Klasse % 20 des gesamten Notendurchschnitts bilden. Bei der Bewertung dieser prozessorientierten Aufgaben außerhalb der Klasse sind je nach Aufgabe autonome Bearbeitung,

termingerechte Abgabe, innovative Darstellung, kollaboratives Handeln usw. wichtiger als die formale Richtigkeit. Der Coach übernimmt bei der Verrichtung dieser Aufgaben eine begleitende Rolle und verfolgt diesen Prozess mittels digitaler Medien. Als Guide dient ihm dabei ein Lehrplan, der im Rahmen des HSLC in Anlehnung an die Definition von Reinmann (2017, 42) als Skript bezeichnet wird und den Coachingsprozess sukzessive darstellt.

6.2.7.10 Erstellen des Skripts des HSLC (Schritt 10)

Das Skript soll laut Reinmann (2017, 42 f.) einen inhaltlichen Rahmen umfassen, einen konstituierten Aufbau aufweisen und zu einem bestimmten Ablauf inspirieren. Im Skript werden zum einen der inhaltliche, zeitliche und organisationale Rahmen und zum anderen die geplanten didaktischen Szenarien dargelegt. Didaktisches Design unterscheidet die Phasen der Planung und der Umsetzung des Unterrichts voneinander und betrachtet die Planungsphase als ein Entwurf für eine zukünftige Handlung, die wegen des dynamischen Verlaufs des Unterrichts im Voraus nicht ganzheitlich geplant werden kann. Daher dient das Skript im Rahmen des HSLC als Wegweiser mit Leitlinien und Verfahrensregeln und enthält folgende Informationen:

- allgemeine Informationen über die Rahmenbedingungen
- Informationen zu den Verzahnungskomponenten und Verzahnungsformen
- Informationen über Coachingsinhalte, eingesetzte Medien, Durchführungsort und -zeit sowie Bemerkungen zur Durchführung

Selbstverständlich beinhaltet das Skript des HSLC auch Hinweise, wie die sprachdidaktischen Prinzipien und die angestrebten Softskills zu verzahnen sind. Als Output der ersten neun Schritte werden im Rahmen des HSLC ein Skript für die Coachs und eines für die Lernenden erstellt. Das Skript für die Lernenden soll das selbstbewusste und autonome Lernen und die Entwicklung von Prozessorientierung fördern und das semesterlange Lernverfahren im Überblick darlegen. Das endgültige Skript des HSLC für Coachs ist in Kapitel 6.2.8.2 (Tabelle 50) und das endgültige Skript des HSLC für Lernende im Anhang 8 zu finden.

6.2.8 Erprobung des zweiten Prototyps im Studienjahr 2019-2020

Um die didaktische Gestaltung einer Intervention systematisch und überschaubarer zu verwirklichen, empfehlen Niveen und Folmer (2013, 157) der Idee „groß denken, aber klein anfangen“ nachzugehen. Insofern wurde auch bei dieser Arbeit der erste Prototyp als ein Teil des endgültigen HSLC-Modells lediglich in den eigenen Unterrichtsstunden eingesetzt. Durch die formative Evaluation dieses Prototyps einschließlich der Bewertungen der Lernenden und Lehrenden wurden die Ungenauigkeiten beseitigt, Verfeinerungen durchgeführt und zusätzliche Komponente bestimmt, die zur Praxistauglichkeit des HSLC-Modells beitragen sollen. Während im ersten Prototyp der Fokus mehr auf der Praktikabilität lag, wird in dem zweiten Prototyp schon in der Designphase auch Aufmerksamkeit auf das Layout der Materialien sowie deren Benutzerfreundlichkeit gewidmet. Der zweite Prototyp wird in der gesamten Vorbereitungsklasse eingesetzt und wird mit einer summativen Evaluation abgeschlossen. Da das Ziel der Bestrebung, eine qualitativ hochwertige Intervention für die komplexe Problemlage der Praxis zu gestalten ist, konzentriert sich die summative Evaluation auf das Qualitätskonzept dieses Prototyps.

6.2.8.1 Erprobungskontext und Rahmenbedingungen

Die Erprobung des zweiten Prototyps fand im ersten Semester des Studienjahrs 2019-2020 statt. Das HSLC übernahm bei der Erprobung des zweiten Prototyps das Management der Vorbereitungsklasse und im wöchentlichen Unterrichtsprogramm war der DaF-Unterricht mit 17 Stunden und das HSLC mit 4 Präsenz- und 3 Online-Phasen pro Woche angesiedelt. Während in den DaF-Stunden anhand des digitalen Lehrwerks mit hybriden Lernszenarien gearbeitet wurde, widmeten sich die HSLC-Stunden den Aufgaben außerhalb des Klassenzimmers (Portfolioarbeiten, Wortschatzarbeit, Coachingsinstrumente und digitales Arbeitsbuch) sowie den Coachingsgesprächen.

Immatrikuliert waren in diesem Studienjahr insgesamt 38 Deutschlernende (davon 22 (57,8%) Frauen). 81,6 % (n = 31) der Deutschlernenden befanden sich im Altersbereich 18-20 und 13,1 % (n = 5) im Altersbereich 21-30 und 5,3 % (n = 2) im

Altersbereich über 30. Dieses Altersverhältnis ist als Beweis anzuerkennen, dass es sich bei den Deutschlernenden in der Vorbereitungsklasse um junge Erwachsene und Erwachsene handelt. Die Kodierung der Gruppe der Lernenden für diese Studie erfolgte gemäß der Reihenfolge im Google Classroom und sieht im Überblick wie folgt aus:

Kennzeichen	Geschlecht	Altersbereich
#1	w	- 20
#2	w	- 20
#3	w	- 20
#4	m	-20
#5	w	- 20
#6	w	-20
#7	w	- 20
#8	m	-20
#9	m	- 20
#10	w	- 20
#11	m	- 20
#12	m	+ 30
#13	w	- 20
#14	w	- 20
#15	m	-20
#16	w	-20
#17	w	-20
#18	m	21-29
#19	m	-20
#20	w	21-29
#21	w	-20
#22	m	21-29
#23	w	21-29
#24	m	-20
#25	m	-20
#26	w	21-29
#27	w	-20
#28	m	-20
#29	w	-20
#30	w	-20
#31	m	-20
#32	m	21-29
#33	m	-20
#34	w	-20
#35	w	-20
#36	w	+30
#37	m	21-29
#38	w	-20

Tabelle 49: Liste des Erprobungskontextes (Prototyp II)

Der DaF-Unterricht fand wie bei der Erprobung des ersten Prototyps in einer mit Computer, Beamer, Smartboard und Internetanschluss ausgestatteten Klasse statt, wobei der Unterricht mittels digitalen Lehrwerks und dessen online Aufgaben durchgeführt wurde. Die HSLC-Stunden widmeten sich neben der Durchführung der Portfolioarbeiten auch der Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuchs und des Lektionswortschatzes via Quizlet. Im zweiten Prototyp erfolgten jedoch die Verwaltung und Verteilung von allen Aufgaben im digitalen Arbeitsbuch, von den jeweiligen Sprach- und Schreibportfolio-Aufgaben, von den Aufgaben zum Wortschatzarbeit der einzelnen Lektionen, von allen Coachingsinstrumenten und Zusatzmaterialien sowie von sämtlichen Mitteilungen mittels Google Classroom. Google Classroom sorgte als LMS für die Verzahnung von allen Komponenten und diente dem Coach als wichtigstes digitales Werkzeug. Die virtuellen Phasen fanden wie beim ersten Prototyp über Zoom statt und die Lernenden benutzten wieder ihre eigenen Endgeräte (Bring-Your-Own-Device). Um die private Welt von der Bildungswelt zu trennen, wurde von den Lernenden wieder erwartet, dass sie für das HSLC speziell ein neues Google-Konto mit einem aktuellen Profilbild anlegten. Mit dieser Gmail-Adresse erfolgte dann auch der Zugang zur HSLC-Hyperplattform. Weiterhin wurde wie beim ersten Prototyp eine WhatsApp-Gruppe erstellt, die diesmal jedoch nur in der Anfangsphase zur technischen Unterstützung eingesetzt wurde.

6.2.8.2 Konzipierung und Durchführung des Prototyps II

Wie bei der Erprobung des ersten Prototyps wurden auch für den zweiten Prototyp 16 Wochen (einschließlich der Prüfungswochen) eingeplant. Die verfeinerte Durchführung dieses Semesters lässt sich als Skript für die Erprobung des Prototyp II im Hinblick auf die Ziele und deren Durchführungsart wie folgt darstellen, wobei die Verfeinerungen infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des ersten Prototyps zur Veranschaulichung fett ausgegeben sind:

TEIL A: Allgemeine Informationen zum Skript		
Auflage	Erweiterte und modifizierte Auflage	
Zeitraum	Herbst 2019-2020 (16 Wochen)	
DaF-Unterricht mittels Lehrwerks	17 Präsenzstunden konzipiert mit hybriden Lernszenarien	
HSLC-Stunden	4 Präsenz- und 3 Online-Stunden = 7 Stunden (vgl. Tabelle 47)	
Digitale Medien	HSLC-Plattform, HSLC-App, Google Classroom, Gmail, Google-Forms, Google-Docs, Blink-Learning/LMS (Netzwerk), Quizlet, Kahoot!, MS-Office, Zoom, Aufnahmeapplikation, Webseiten	
Lehrwerk	Netzwerk A1 und Netzwerk A2 mit LMS-Blink Learning (Klett Verlag)	
Coachingsform	verzahnte face to face und online Phasen	
Mediale Voraussetzungen	- Smartboard mit Internetverbindung (für den Klassenunterricht) - eigene PCs und/oder Smartphones (für Coachs und Lernende)	
Institutionelle Voraussetzungen	- kostenloser Internetzugang für den Coach und die Lernenden	
TEIL B: Durchführungsplan (konzipiert nach Phasen mit Hinblick auf die Ziele und Anwendungen)		
Phase und Zeit	Ziele	Durchführungsanwendung
Anfangsphase 1. Tag am Vormittag (3 x 45 Min.)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivierender Beginn der Vorbereitungsphase des HSLC • Gegenseitiges Kennenlernen • Vorstellung der Vorbereitungsphase (einschließlich Kursbuch, digitales Arbeitsbuch, Inhalte, digitale Medien, Prüfungen, Notensystem, institutionelle Lernumgebung und weitere Dienste der Hochschule) • Vorstellung der Philosophie des HSLC • Kennenlernen der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellungsrunde mit Moderation des Coachs • Vorstellung der Agenda und Vortrag über die Vorbereitungsphase mit einer Power-Point Präsentation • Interaktive Fragerunde über den Vortrag • Partnerarbeit vor der Vorstellung der Philosophie des HSLC „Was sind Softskills?“ „Was für Merkmale sollte ein DaF-Unterricht haben?“ + Vorstellung einiger Ideen und deren kritische Betrachtung in Form einer Diskussionsrunde • Vorstellung der Philosophie des HSLC mit einer Power-Point Präsentation

	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der didaktischen Prinzipien • Erhöhung der Lernbewusstheit • Erhöhung der Motivation • Signale auf die Erleichterung durch einen betreuenden Coach 	<ul style="list-style-type: none"> • Interaktives Gespräch über die Philosophie des HSLC (insbesondere Ziele, Prinzipien und Softskills) • Gemeinsames Mittagessen in der Mensa
<p>Anfangsphase</p> <p>1. Tag am Nachmittag</p> <p>(3 x 45Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortführung der Vorbereitungsphase des HSLC • Erhebung der Einstellungen und Kenntnisse der Lernenden (Fragebogen II) • Vorstellung der digitalen Medien am Smartboard • Sicherstellen der technischen Voraussetzungen zum Internetzugang der Hochschule • Wahl von zwei Tutoren • Erstellen einer WhatsApp-Gruppe • Erstellen eines Google-Kontos • Anmeldung an alle Plattformen • Erhöhung der Motivation • Entwicklung der Medienkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung mit einer Power-Point Präsentation und mit Beispielen am Smartboard • Wahl von zwei Tutoren mit ausreichenden medialen Kenntnissen • Erstellen einer WhatsApp-Gruppe durch die Tutoren • Online Umfrage via Google-Forms über die Smartphones der Lernenden (Linkversand mittels WhatsApp) • Anmeldung an Gmail, Google Classroom, Zoom Cloud Meetings, Blinklearning, Quizlet und an die Hyperplattform als Partnerarbeit • Begleitung und Unterstützung beim Anmeldeprozess
<p>Anfangsphase</p> <p>1. Tag am Abend</p> <p>(1 x 40 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fortführung der Vorbereitungsphase des HSLC • Erprobung eines Treffens über Zoom Cloud Meeting • Sicherstellen der erfolgreichen Teilnahme an den Webinaren über Zoom Cloud Meeting • Erhöhung der Motivation • Signale auf die Erleichterung durch einen betreuenden Coach 	<ul style="list-style-type: none"> • Erteilen einer Besprechungs-ID über die WhatsApp-Gruppe • Unterstützung bei Verbindungsproblemen über die WhatsApp-Gruppe • Interaktives Online-Gespräch über den ersten Tag
<p>Anfangsphase</p> <p>2. Tag am Vormittag</p> <p>(3 x 45 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen der digitalen Medien • Arbeit mit Google Classroom als LMS und deren App 	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungsseminar zur Arbeit mit den digitalen Medien mit Beispielen am Smartboard • Mitteilungsbeispiele über Google Classroom

	<ul style="list-style-type: none"> • Verzahnung der digitalen Medien über Google Classroom • Arbeit mit dem digitalen Arbeitsbuch mittels Blinklearning und deren App • Arbeit mit der Hyperplattform und deren App • Arbeit mit Quizlet • Ausfüllen des Anmeldeformulars • Betrachten der Kann-Beschreibungen (Hyperplattform) und Erstellen der Sprachlernbiografie • Erhöhung der Motivation • Entwicklung der Medienkompetenz • Entwicklung der Lernbewusstheit • Einstieg in das lebenslange Lernen • Beenden der Vorbereitungsphase 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitteilungsbeispiele von Links zur Hyperplattform, zu Blinklearning und zu Quizlet über Google Classroom • Besprechung des Anmeldeformulars und der Sprachlernbiografie • Senden der Links zum Anmeldeformular und zur Sprachlernbiografie über Google Classroom • Einzelarbeit zum Ausfüllen des Anmeldeformulars und der Sprachlernbiografie
<p>Implementierungsphase</p> <p>2. Tag am Nachmittag</p> <p>(3 x 45 Min)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung der Implementierungsphase • Bestimmung der Lern- und Rahmenbedingungen • Gemeinsames Bearbeiten des HSLC-Skripts der Lernenden • Festlegung der Sprachlernziele • Einführung in die didaktischen Prinzipien und die angestrebten Softskills des HSLC • Erhöhung der Motivation • Erhöhung der Lernbewusstheit • Entwicklung der Zielorientierung • Entwicklung des lebenslangen Lernens • Entwicklung der Medienkompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit zur Bestimmung der Lern- und Rahmenbedingungen anhand des Formulars auf der Hyperplattform • Besprechung der Lern- und Rahmendbedingungen in der Klasse • Besprechung des HSLC-Skripts hinsichtlich der Philosophie (z.B. Erklärungen zur Zeit-, Produkt- und Ergebnisorientierung durch die Aufgaben außerhalb der Klasse) • Partnerarbeit zur „Welche Ziele möchten Sie am Ende der Vorbereitungsphase erreichen?“ anhand des Formulars auf der Hyperplattform • Besprechung des wöchentlichen Unterrichtsprogramms

<p>Anwendungsphase</p> <p>1. Woche</p> <p>(12 x 45 Min.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung durch Einstiegsätze • Kennenlernen auf Deutsch • Einführung in die deutsche Phonetik • Erhöhung der Motivation • Erleichterung des Starts 	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen auf Deutsch mittels 10 Beispielsätze (10 Fragesätze + 10 Antwortsätze) (selbsterstelltes Zusatzmaterial) • Frage & Antwort-Runde • Ausarbeitung des Alphabets aus den Beispielsätzen • Phonetik anhand der Beispielsätze insbesondere Diphthonge • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und vorspielen
<p>Anwendungsphase</p> <p>2. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online-Phase)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 1-2 • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit + online Übungen im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Gespräch über die erste Woche und über die Durchführung der HSLC-Stunden, des digitalen Arbeitsbuches mittels Binklearning, der Portfolioarbeiten über Google Classroom und der Wortschatzarbeit mittels Quizlet + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden + Bewertung der Aufgaben (Binklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>3. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 3-4 • e-Schreibportfolio 1: Wegbeschreibung • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit + online Übungen im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Präsenzstunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Binklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks +Vortrag über effektives Schreiben, Schreibstrategien, Schreiben am Computer + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen

		<ul style="list-style-type: none"> • Senden der Schreibportfolioarbeit 1 als Google Docs über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>4. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 5-6 • e-Sprechportfolio 1: Videoaufnahme „Dialog: Beim Einkaufen“ • e-Schreibportfolio 2: Tagesablauf schreiben • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Vortrag über Dialogisches Sprechen, Sprechstrategien, Bilden der Dialoggruppen + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 2 als Google Docs über Google Classroom • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei auf Google Classroom speichern (außerhalb der Klasse) • schriftliches Feedback zur Schreibportfolio 2 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung des ersten Schreibportfolios, Fehleranalyse, aus Fehlern lernen + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>5. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 7-8 • Vermittlung der Sprachlernstrategien • e-Schreibportfolio 3: Wohnungsbeschreibung 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC

<p>+ 3 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Gemeinsames Bewerten einiger e-Sprechportfolios, „Wie kann man besser an einem Dialog teilnehmen?“, Fragestrategien beim dialogischen Sprechen + Gemeinsames Bewerten einiger e-Schreibportfolios „Wie kann man einen zusammenhängenden Text schreiben?“ + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Test zu Sprachlernstrategien mittels Google-Forms über die Hyperplattform (außerhalb der Klasse) • Senden der Schreibportfolioarbeit 3 als Google Docs über Google Classroom • schriftliches Feedback über Google Classroom zu Schreibportfolio 2 und Sprechportfolio 1 • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechen des Tests zu Sprachlernstrategien „Welche Strategien setzt du ein und welche wirst du einsetzen?“ + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase 6. Woche (21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 9-10 • Kennenlernen der Links auf der Hyperplattform • e-Schreibportfolio 4: „Was haben Sie am Wochenende gemacht?“ • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Online Lernspiel vom Goethe Institut „Die Stadt

	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<p>der Wörter“ – Anmeldung, Erstellen eines Avatars und sich im Multiplay-Modus mit anderen Messen + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Senden der Schreibportfolioarbeit 4 als Google Docs über Google Classroom • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei auf Google Classroom speichern (außerhalb der Klasse) • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 3 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden über das Schreibportfolio2 + kritische Betrachtung des Online Lernspiels vom Goethe Institut + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>7. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A1 Kap. 11-12 • Prüfungsvorbereitung • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Prüfungsvorbereitung, effiziente Prüfungsstrategien, Prüfungen als Mittel zum Lernen, Zusammenfassender Rückblick auf das Lehrwerk • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 4 über Google Classroom • Schriftliche Feedbacks zur Sprechportfolio 2 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der

		Fragen der Lernenden, Quiz mit Kahoot zu den Lektionen + Livequiz mit Quizlet
8. Woche	• Prüfungswoche	
Anwendungsphase 9. Woche (21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 1-2 • e-Schreibportfolio 5: „Meine Schulzeit“ • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Besprechung der Prüfungen, Lernen mittels Prüfungen, Prüfungen zur Messung des Leistungsstands, Selbstreflexion von A1 + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 5 als Google Docs über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
Anwendungsphase 10. Woche (21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online)	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 3-4 • Kennenlernen der Links auf der Hyperplattform • e-Sprechportfolio 2: Videoaufnahme „Interview über Mediennutzung“ • e-Schreibportfolio 6: „Medien im Alltag“ • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Arbeit mit der Hyperplattform + Wiederholung A1 mit der Videofolge “Nicos Weg“ und deren Aufgaben + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen

		<ul style="list-style-type: none"> • Senden der Schreibportfolioarbeit 6 als Google Docs über Google Classroom • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei auf Google Classroom speichern (außerhalb der Klasse) • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 5 über Google Classroom • Test zur Bestimmung der Lerntypen als Google-Forms (außerhalb der Klasse) • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung der Fragen der Lernenden + kritische Betrachtung der Videofolge und Gespräche über Lernen mit Videos + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>11. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 5-6 • e-Sprechportfolio 3: Videoaufnahme „Dialog am Fahrkartenschalter“ • Kennenlernen der Links auf der Hyperplattform • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet + Besprechung der Feedbacks + effektive Wortschatzarbeit, Strategien zur Entwicklung des Wortschatzes, Wortschatzarbeit im Internet, Links zur Wortschatzarbeit, Links zu Online-Wörterbüchern + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Partnerarbeit: Dialog vorbereiten und als Videodatei auf Google Classroom speichern (außerhalb der Klasse) • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 6 über Google Classroom

		<ul style="list-style-type: none"> • Schriftliche Feedbacks zur Sprechportfolio 3 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung einiger ausgewählten Sprechportfolios + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>12. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 7-8 • e-Schreibportfolio 7: „Feste in der Türkei“ • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Übungen zur Aussprache + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 7 als Google Docs über Google Classroom • Schriftliche Feedbacks zur Sprechportfolio 4 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung individueller Fragen + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>13. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 9-10 • e-Sprechportfolio 4: „Mini Präsentation“ • e-Schreibportfolio 8: „Probleme beim Lernen“ • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Vorbereitung einer Präsentation,

	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<p>Präsentationstechniken und -strategien, Erstellen einer Agenda + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Senden der Schreibportfolioarbeit 8 als Google Docs über Google Classroom • Einzelarbeit: eine Mini-Präsentation vorbereiten und als Videodatei auf Google Classroom speichern (außerhalb der Klasse) • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 7 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung einiger ausgewählter Schreibportfolios, Fehleranalyse + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
<p>Anwendungsphase</p> <p>14. Woche</p> <p>(21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 11 • e-Schreibportfolio 9: „Wohnen in der Stadt oder auf dem Land“ • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Vorstellen und Besprechen aller Mini-Präsentationen + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Senden der Schreibportfolioarbeit 9 als Google Docs über Google Classroom • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 8 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Gespräch über die deutsche Kultur, Interkulturalität und Klischees mit Beispielen aus „Deutsche Volksfeste“ und „Deutsche Küche“

		(Hyperlernplattform) + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
Anwendungsphase 15. Woche (21 x 45 Min. Präsenzphase + 3 x 40 Min. Online	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrwerk A2 Kap. 12 • Entwicklung der Sprachfertigkeiten und des Lernprozesswissens im Rahmen der sprachdidaktischen Prinzipien der Philosophie des HSLC • Entwicklung der angestrebten Softskills 	<ul style="list-style-type: none"> • Im DaF-Unterricht: Lehrwerkarbeit (+ online Übungen) im Konzept der sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC • In den HSLC-Stunden: Bearbeitung des digitalen Arbeitsbuches + Kontrolle der Aufgaben über Google Classroom, Blinklearning und Quizlet+ Besprechung der Feedbacks + Prüfungsvorbereitung + Quiz mit Kahoot zu den Lektionen • Evaluation des HSLC • Schriftliche Feedbacks zur Schreibportfolio 9 über Google Classroom • In den virtuellen HSLC-Stunden: Besprechung individueller Fragen + Bewertung der Aufgaben (Blinklearning und Quizlet) und Feedbacks + Livequiz mit Quizlet
16. Woche	• Prüfungswoche	

Tabelle 50: Verfeinertes Skript für die Erprobung des Prototyp II

.2.8.3 Forschungsmethodisches Vorgehen

6.2.8.3.1 Forschungsfragen

Da sich die Erprobung des zweiten Prototyps auf das Qualitätskonzept des HSLC-Modells fokussiert, werden die Forschungsfragen hinsichtlich der Qualitätskriterien von Nieveen und Folmer (2013, 160) formuliert, die zwischen den Qualitätskriterien Relevanz (inhaltliche Gültigkeit), Konsistenz (Konstruktvalidität), Praktikabilität und Wirksamkeit unterscheiden. Insofern lauten die Forschungsfragen für den zweiten Prototyp wie folgt:

1. Inwieweit ist die Intervention in der Praxis erforderlich (Relevanz/inhaltliche Gültigkeit)?
2. Inwiefern basiert das HSLC auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Relevanz/inhaltliche Gültigkeit)?
3. Wie logisch ist die Intervention gestaltet (Konsistenz/Konstruktvalidität)?
4. Kann die Intervention wirklich in der vorgesehenen Praxis verwendet werden (Praktikabilität)?
5. Ist das Layout der Materialien benutzerfreundlich gestaltet (Praktikabilität)?
6. Entsprechen die einzelnen Komponenten den erwünschten Zielen (Wirksamkeit)?
7. Inwieweit führt die Verwendung der Intervention zu den erwünschten Ergebnissen (Wirksamkeit)?
8. Welche Gestaltungsprinzipien können für weitere Field-Tests generiert werden?

6.2.8.3.2 Evaluation mittels teilnehmender Beobachtung

Bei der Evaluation des Prototyp II wurde wie schon bei der Erprobung des Prototyp I von der Methode der teilnehmenden Beobachtung profitiert. Auch bei dieser Erprobung galten die Forschungsfragen als Beobachtungsleitfäden und es wurde wieder danach gestrebt, möglichst offen und multiperspektivisch zu beobachten. Doch da aus dieser Erprobung generalisierbare Gestaltungsprinzipien für weitere Field-Tests zu generieren sind, lagen diesmal im Fokus der teilnehmenden Beobachtung die einzelnen Interventionsanwendungen in Präsenz- und Online-Phasen, die als Befunde mit Beispielen dargestellt und evaluiert werden sollen. Die teilnehmende Beobachtung dauerte während des ganzen Semesters und erfolgte wieder verdeckt.

6.2.8.3.3 Evaluation mittels Dokumentenanalyse

Bei der Evaluation des Prototyp II wurde auch die Methode der Dokumentenanalyse eingesetzt. Textuelle und nicht textuelle Dokumente wurden auf relevante Artefakte für die Forschungsfragen erforscht, wobei im Fokus insbesondere das endgültige Layout der Materialien lag. Dazu gehören das Layout der HSLC-Hyperplattform und deren App, alle HSLC-Instrumente, die Einträge in den Präsenz- und Online-Phasen,

die Kommunikation per Google Classroom, Zoom und WhatsApp, die erstellten Lernsets von Quizlet zum Lektionswortschatz, die schriftlichen und audiovisuellen Produkte der Deutschlernenden sowie die Feedbacks zu diesen Produkten. Bei der Analyse der Dokumente dienten die Forschungsfragen als Beurteilungsleitfaden.

6.2.8.3.4 Summative Evaluation mittels schriftlicher Befragung

Um das didaktische Design des HSLC auf die Qualitätskriterien bezüglich der Fragestellung zu untersuchen, wurde am Ende der Erprobung des Protoyp II eine schriftliche Befragung mittels Google-Forms durchgeführt. Den Lernenden wurde zuerst in Form eines interaktiven Gesprächs mitgeteilt, dass für die Nachhaltigkeit das HSLC-Modell summativ zu evaluieren ist und die Ansichten der teilnehmenden Lernenden dabei die bedeutendste Rolle übernehmen. Die Lernenden erhielten darauf den Link zum 10-minütigen Fragebogen, welchen sie mittels ihrer Smartphones beantworteten. Dieser Fragenbogen ist der dritte Fragebogen dieser Studie (Anhang 11) und ist wieder auf Türkisch formuliert, weil im Fokus nicht die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, sondern die Bewertung des HSLC-Designs aus der Perspektive der Lernenden liegt. Der Fragebogen III besteht aus einer Titelseite mit Hinweisen zur Form, zur Anonymität, zur Datensicherheit, zum Ausfüllen und zum zeitlichen Aufwand. Um die Validität zu sichern, wurde auch dieser Fragebogen mit der Mentorin einer konstruktiven Diskussion über Verständlichkeit, Layout und Dauer und einer inhaltlichen Diskussion (Expertenvalidität) unterzogen. Die finalisierte Form besteht aus 68 Items und ist zur leichteren Nachvollziehbarkeit in folgende vier Teile gegliedert:

TEIL	TITEL
A	Soziodemografische Merkmale
B	Auswertung des HSLC-Modells
C	Auswertung des Beitrags des HSLC auf die sprachlichen Fertigkeiten und Softskills
D	Auswertung der digitalen Medien

Tabelle 51: Dimensionen des Fragebogens III

Der Fragebogen III dient in dieser von der Mixed-Methode geprägten Studie als eine der quantitativen Datenerhebungen und besteht daher lediglich aus den folgenden geschlossenen Fragen:

	Frageform	Anzahl der Items (Total)
Teil A	Single-Choice	2
Teil B	Skala	20
Teil C	Skala	20
Teil D	Skala	26
GESAMT		68

Tabelle 52: Items des Fragebogens III

Wie aus der Tabelle 52 zu entnehmen ist, bestehen die Teile B, C und D aus der fünfstufigen Likert Skala (1 = trifft voll und ganz zu, 2 = trifft zu, 3 = teils-teils, 4 = trifft nicht zu, 5 = trifft gar nicht zu). Wie bei allen Fragebögen dieser Studie sind auch bei diesem Fragebogen wichtige Aussagen zur Veranschaulichung fett gedruckt. Bei der Auswertung der Skala liegen die Mittelwerte im Fokus, wofür wie bei den vorherigen Fragebögen die Bandbreiten von Tekin (1991, 262) als Grundlage dienen (vgl. Tabelle 13). Die Berechnung der Konstrukt-Reliabilität (Alpha-Wert) der fünfstufigen Likert-Skala (Teil B) erfolgte wieder mit der an die Uludağ Universität lizenzierten Software IBM SPSS 23.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,907	66

Tabelle 53: Alpha-Koeffizient des Fragebogens III

Die Berechnung des Alpha-Werts für den ganzen Fragebogen III zeigte sich mit Cronbach's Alpha von ,907 (excellent) als intern Konsistent (Blanz, 2015). Der Alpha-Koeffizient der Subkategorien und deren Interpretation nach Blanz (2015) sieht folgendermaßen aus:

Subkategorie	N of Items	Cronbach's Alpha	Interpretation
Teil B	20	,806	gut / hoch
Teil C	20	,871	gut / hoch
Teil D	26	,735	akzeptabel

Tabelle 54: Alpha-Koeffizient der Subkategorien des Fragebogens III

Die Lernenden erhielten vor der Befragung eine Einverständniserklärung mit ausführlichen Erklärungen zum Ziel, Anwendungszweck und zur Datensicherheit. Dann wurde der Fragebogen online mittels Google-Forms durchgeführt, wodurch zum einen die Sicherung der zeitgleichen und vollständigen Beteiligung (Durchführungsobjektivität) und zum anderen anhand der zeitgleichen Speicherungs- und direkten Übertragungsmöglichkeit die Objektivität der Auswertung erzielt wurde. Die Daten wurden mittels SPSS 23 mithilfe deskriptiver Statistik berechnet und die Befunde in Zahlen (Mittelwert) und Prozenten vorgeführt. Wie bei den vorläufigen Fragebögen dieser Studie wurde auch bei dieser Erhebung aus forschungsspezifischen Gründen und wegen der ungleichen Verteilung der Geschlechter und Alter (vgl. Abbildung 20 und 21) auf eine detaillierte Faktorenanalyse für die Gruppierung der Items und eine alters- oder geschlechtsvergleichende Korrelationsanalyse verzichtet. Und da laut Kuckartz (2009) Kennwerte wie Mittelwerte allein keinen Aussagewert haben und im Zusammenhang mit der Zielvorgabe zu evaluieren sind, werden auch bei diesem Fragebogen alle Items einzeln und zielbezogen bewertet. Denn das Ziel dieser Befragung ist es, wie schon bereits erwähnt, das HSLC auf die Qualitätskriterien zu überprüfen, um sowohl Erkenntnisse für die Generierung von generalisierbaren Gestaltungsprinzipien zu erzielen als auch das HSLC-Modell summativ zu evaluieren.

6.2.8.3.5 Befunde und Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung und

Dokumentenanalyse

Das wichtigste Merkmal des HSLC ist die Verzahnung von verschiedenen Komponenten (vgl. Kapitel 6.2.7). Aus diesem Grund spielt für das HSLC die Gewichtung der einzelnen Komponenten eine besondere Rolle. Folgend sollen die Komponenten des HSLC in der entsprechenden Phase (Anfangs-, Implementierungs-

und Anwendungsphase) aus der Perspektive des Coachs geschildert werden, um zum einen die Bedeutung der Gewichtung und zum anderen die Durchführung des HSLC zu verdeutlichen. Bei der Darstellung sollen auch auf die dazugehörigen Dokumente eingegangen werden, wobei das endgültige Layout dieser Dokumente infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp II im jeweiligen Anhang zu finden ist. Diese Erkenntnisse sollen dazu noch für die Generierung der endgültigen Gestaltungsprinzipien weiterführende Impulse geben. Es ist hier jedoch anzumerken, dass es sich im Folgenden nicht um eine Produktvorstellung, sondern um die multiperspektivische Darstellung der HSLC-Durchführungen mittels hybrider Lernszenarien handelt. Der Fokus liegt dabei auf dem Beitrag der jeweiligen Komponente zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und den angestrebten Softskills.

Anfangs- und Implementierungsphasen des HSLC. Diese beiden Phasen vollzogen sich in den zwei Einführungstagen und verliefen wie bei der Erprobung des Prototyp II in einer positiven Atmosphäre. In der Anfangsphase (der ganze erste Einführungstag und am Vormittag des zweiten Tages) erhielten die Deutschlernenden in Form von Mini-Workshops Informationen über die einjährige Vorbereitungsklasse und das HSLC-Modell, nahmen an Kurzpräsentationen und Fortbildungen über digitale Medien teil, fanden Gelegenheit ihre Kommilitonen kennenzulernen, konnten ihre Fragen stellen, drückten an Diskussion ihre Meinungen über die vorstehende Herausforderung aus und füllten die ersten Coachingsinstrumente aus. Des Weiteren meldeten sich die Lernenden an die nötigen digitalen Plattformen an, wobei angemerkt wurde, dass Google Classroom das LMS des HSLC bzw. die Verzahnungsbasis für alle anderen Plattformen, Medien und Instrumenten ist. Diesbezüglich erhielten sie die beiden ersten Coachingsinstrumente Anmeldeformular und Sprachlernbiografie als Aufgaben auf Google Classroom:

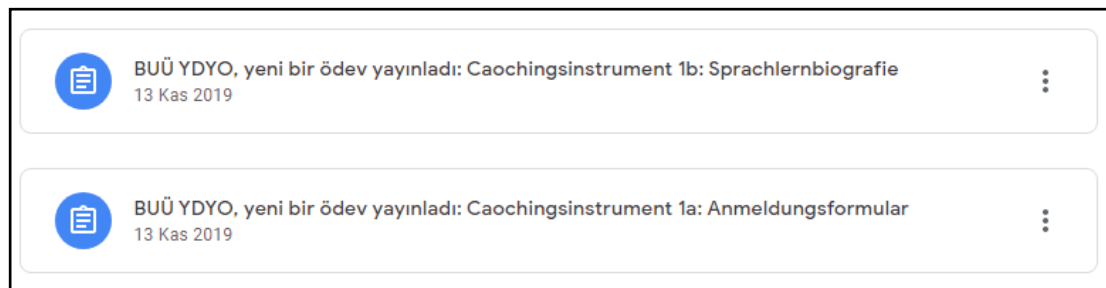


Abbildung 41: Anmeldeformular und Sprachlernbiografie als Aufgabe auf Google Classroom

Der Nachmittag des zweiten Tages widmete sich der Implementierungsphase. Hier wurden zuerst die Lernumgebung und die Lernziele kritisch betrachtet, diskutiert und via Google Forms festgelegt. Danach folgte das Kennenlernen des Skripts (Anhang 8.) für das erste Semester, wobei die Bedeutung der zeitgleichen Entwicklung von Sprachkenntnissen, dem Lernprozesswissen und Softskills betont wurde.

Die aktive Teilnahme der Deutschlernenden an diesen workshopartigen Einführungstagen sorgte wie bei der Erprobung des Prototyp I für die Überwindung der ersten Schüchternheit, für die Erleichterung des Neuanfangs und für die Erhöhung der Lernbewusstheit und Motivation. Da bei der Erprobung des Prototyp II keine bedeutenden Unterschiede im Vergleich zur Erprobung des Prototyp I beobachtet wurden, wird hier auf eine beschreibende Darlegung verzichtet (vgl. Kapitel 6.2.4). Schließlich ist noch anzumerken, dass im Abschlussgespräch der Einführungstage die Lernenden erleichtert, gelaunter und motivierter aussahen und sich für diese in die neue, unbekannte Welt einführenden Tage bedankten.

Erkenntnisgewinn 39: Die Chancen vom positiven ersten Kontakt und Eindruck sind gezielt für die Motivationserhöhung der Lernenden zu nutzen. Einführungstage in Form von interaktiven Workshops können diese Aufgabe erfolgreich übernehmen und sind als eine unverzichtbare Komponente des HSLC anzuerkennen. Da der Erfolg des Coachings auch vom Teamgeist abhängt, können die Einführungstage mit ihrer anregenden und motivierenden Funktion für den notwendigen ersten Schwung sorgen.

Anwendungsphase des HSLC. Nach den Einführungstagen erfolgt die Anwendungsphase des HSLC bzw. der Start des DaF-Unterrichts im Konzept des HSLC. Im Folgenden sollen die einzelnen Komponenten sowie die eingesetzten Instrumente und Medien mit Beispielen aus der Praxis dargestellt werden.

Einstiegssätze. Nach den zwei Einführungstagen begann der erste Kontakt mit der deutschen Sprache. Um einen soften Einstieg in die neue Sprache zu ermöglichen, wurde wie bei der Erprobung des Prototyp I wieder von den Einstiegssätzen profitiert. Da diese Sätze ohne weitere Verfeinerungen in den Designprozess des Prototyp II aufgenommen und während der Beobachtungszeit keine weiteren Besonderheiten oder Mängel aufgezeichnet wurden, sind die Schilderungen aus der Erprobung des Prototyp I (vgl. Kapitel 6.2.4) als Erkenntnisse für die Generierung der Gestaltungsprinzipien zu übernehmen. Der einzige Unterschied war, dass die Einstiegssätze auch auf der Quizlet-App als ein Lernset zur Verfügung gestellt wurden (vgl. Kapitel 6.2.7.7).

DaF-Unterricht mit Hilfe des Lehrwerks. Der DaF-Unterricht im Rahmen des HSLC versucht, die sprachlichen Fertigkeiten integriert zu schulen. Das HSLC erkennt das Lehrwerk als „zentrales Instrument“ bei der Steuerung des Unterrichts (vgl. Hufeisen & Neuner, 2003, 399) und versucht mit seinen weiteren digitalen Komponenten den lehrwerkorientierten DaF-Unterricht effektiver zu gestalten. Das Lehrwerk dient auch bei der Auswahl der Komponenten des HSLC, bei der Erstellung des Skripts (vgl. Tabelle 50) und bei der Bestimmung der Prüfungswochen als Orientierungsbasis. Daher sind im Rahmen des HSLC alle im Folgenden vorgeführten Komponenten in Bezug auf das Lehrwerk zu betrachten.

Angesichts der Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp I wurde entschieden, mit dem gleichen Lehrwerk (Netzwerk) weiterzuarbeiten. Denn dieses überregionale Lehrwerk ist mit allen gängigen digitalen Medien verzahnt und verfügt über ein digitales Arbeitsbuch mit interaktiven Übungen und LMS. Das digitale Kursbuch bzw. Unterrichtspaket diente dem Coach im Präsenzunterricht am Smartphone und in den virtuellen HSLC-Stunden auf Zoom als Steuerungsinstrument und erleichterte die Moderation des Unterrichts. Zudem sorgte es mit interaktiven Online-Übungen für die

Hybridität des Frontalunterrichts. Hinsichtlich der eigenen Bewertungen kann das Lehrwerk als ein vielfältiges und lernaktivierendes Kursbuch eingestuft werden. Die Lektionen beginnen mit visuellen Inputs und die Fertigkeiten werden in den Kapitelablauf integriert erarbeitet, wobei auch Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Redemittel und Landeskunde miteinbezogen werden. Dazu enthält jede Lektion Filmsequenzen (Hör-Seh-Verstehen) zu dem bearbeiteten Thema und eine Rückschauseite mit Selbstbeurteilung. Schließlich ist noch die App Klett-Augmented zu erwähnen, mit der die Lernenden alle Mediendateien des Lehrwerks auf ihren Smartphones abspielen konnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das multimediale Lehrwerk (Netzwerk) für das handlungsorientierte Lernen im Rahmen des HSLC eine Vielfalt von authentischem Material enthält und den Erwartungen des HSLC entspricht.

Erkenntnisgewinn 40: Das HSLC ist mittels eines multimedialen Lehrwerks durchzuführen, wofür alle Komponenten in Bezug auf dieses Lehrwerk gestaltet werden sollten.

Digitales Arbeitsbuch mit LMS (Blinklearning). Im Gegensatz zu Prototyp I wurden beim Prototyp II zusätzlich zum Lehrwerk auch die digitale Ausgabe des Arbeitsbuches mit LMS als ein hybrides Lernszenario im Konzept der Methode *Flipped Classroom* eingesetzt. Das digitale Arbeitsbuch von Netzwerk bietet interaktive Übungen mit verschiedenen Übungstypen wie Zuordnen, Multiple Choice, richtig oder falsch, Lückentext u.v.m. Die Orientierung mit dem Arbeitsbuch ist äußerst einfach, weil es sich bei den Aufgaben im Arbeitsbuch um die Spiegelung der Aufgaben im Kursbuch handelt. Des Weiteren ermöglicht das LMS (Blinklearning) des Arbeitsbuches die Synchronisation mit Google Classroom und die Lernenden können direkt in die Klasse auf Blinklearning importiert werden. Folgend ist das Klassenzimmer auf Blinklearning zu sehen:

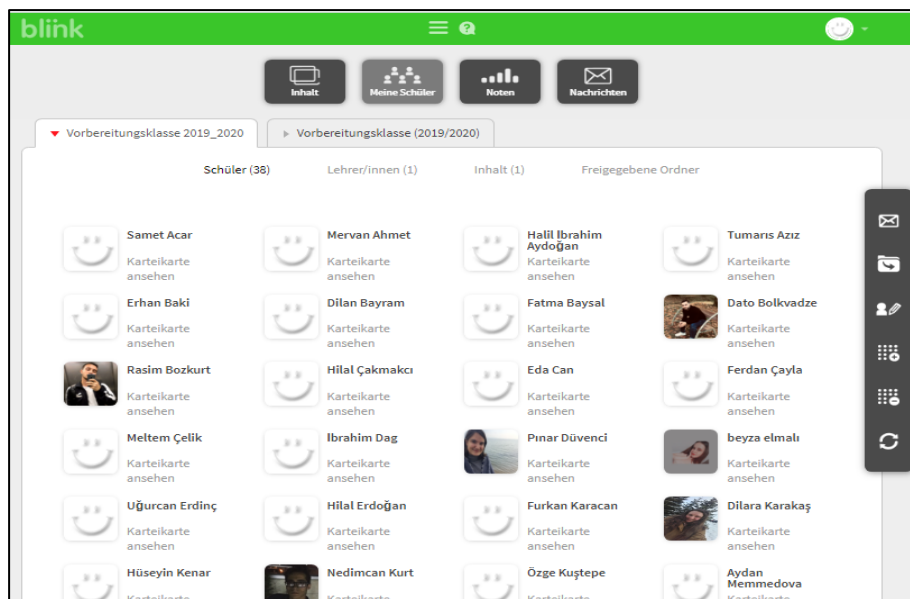


Abbildung 42: Screenshot von dem Klassenzimmer auf Blinklearning

Im Rahmen der Erprobung des Prototyp II wurden die Aufgaben zu den Lektionen angesichts der Methode „Flipped Classroom“ vom Coach in zwei Gruppen geteilt. Einige wurden als Vorstellung der neuen Inhalte vor dem Unterricht als Vorbereitung und andere für das Befestigen des Lernstoffs nach dem Unterricht als Hausaufgabe verschickt. Das Ziel war dabei der Methode „Flipped Classroom“ entsprechend mehr Zeit für den Frontalunterricht zu gewinnen, um insbesondere die produktiven Fertigkeiten interaktiv zu trainieren. Doch da das HSLC verschiedene Aufgabenbereiche verzahnt, ist die Gewichtung der einzelnen Komponente gut zu planen. Daher wurden die Aufgaben zielbezogen ausgewählt und einige ausgelassen. Die folgende Abbildung zeigt die angelegten Aufgaben zu einer Lektion:

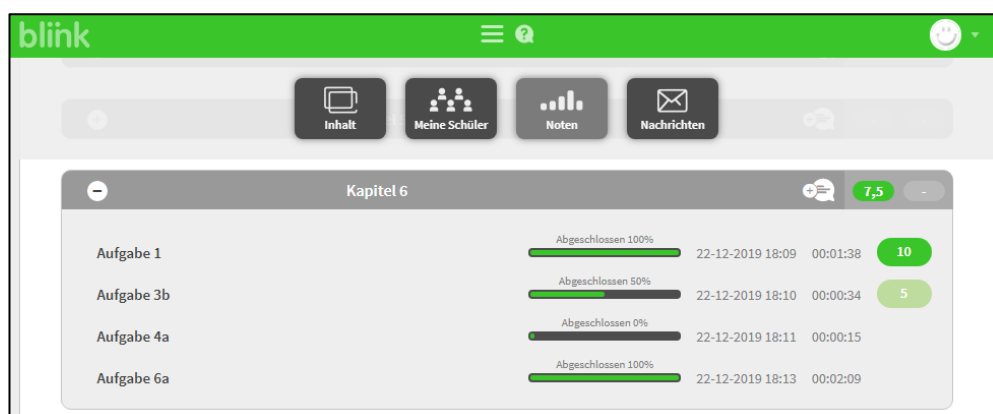


Abbildung 43: Screenshot von einer bearbeiteten Lektion auf Blinklearning

Die Lernenden erhielten den Zugriffslink zu den Aufgaben auf Blinklearning als Benachrichtigung und konnten diese ortsungebunden auch mit dem Smartphone bearbeiten. Es hier jedoch anzumerken, dass Blinklearning zwar auf den PCs problemlos funktionierte, aber mit der App es immer wieder zu technischen Problemen kam. Einige Lernenden bearbeiteten z.B. die Aufgaben zuerst offline und erlebten dann bei der Synchronisation Probleme, sodass sie die Aufgaben erneut machen mussten. Es ist hier deshalb anzumerken, dass es sich bei LMS-Apps immer noch um eine relativ junge Technologie handelt und technische Probleme immer wieder vorkommen, aber es ist auch eine erkennbare Tatsache, dass sie sich durch Aktualisierungen ständig weiterentwickeln und diese Probleme in kurzer Zeit überwinden werden.

Auf der anderen Seite bedeutete diese LMS für den Coach wiederum eine wichtige Erleichterung und Zeitgewinn. Denn die LMS ermöglichte die Verwaltung der Aufgaben des Arbeitsbuches und die Evaluation der Lernfortschritte mithilfe von automatischen Auswertungen. Bei der Bewertung standen wieder nicht die Lernerfolge im Vordergrund, sondern die termingerechte Verwirklichung. Auf der folgenden Abbildung ist der Lernfortschritt eines Lernenden zu sehen:

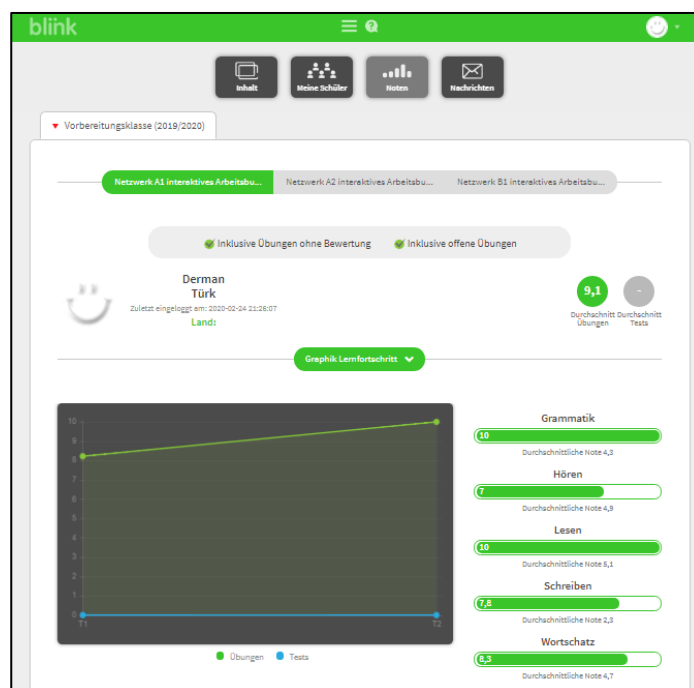


Abbildung 44: Screenshot von dem Lernfortschritt eines Lernenden

Auf der Abbildung 44 sind die Lernfortschritte zu den einzelnen Fertigkeiten und als Grafik zu sehen. Die Kontrolle der Aufgaben und die gemeinsame Analyse der Lernfortschritte erfolgte dem Skript entsprechend in den HSLC-Stunden (vgl. Tabelle 50). Schließlich ist noch zu erwähnen, dass die Aufgaben des Arbeitsbuchs auch auf Google Classroom angelegt wurden, um die Verwaltung verschiedener digitalen Aufgaben bzw. auch Medien auf einer Plattform zu verzahnen. Aus diesem Grund mussten die Lernenden diese Aufgaben auf Google Classroom als erledigt markieren. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Arbeit mit dem digitalen Arbeitsbuch und Binklearning einerseits dank der Methode „Flipped Classroom“ und andererseits dank der vielfältigen Aufgabentypen einen besonderen Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten leistete. Zugleich wurden insbesondere die Softskills Medienkompetenz, Selbstmanagement und Zeitmanagement gefördert.

Erkenntnisgewinn 41: Arbeitsbücher mit LMS können im Konzept der Methode „Flipped Classroom“ eingesetzt werden. Somit kann mehr Zeit für die gemeinsame Vertiefung des Lernstoffs gewonnen werden.

Google Classroom. Diese Internetplattform von Google kombiniert verschiedene Services wie Google Docs, Google Formulare, Google Kalender usw. miteinander, verwaltet sie unter Google Drive und kann „cloudgestützt“ mit allen digitalen Geräten abgerufen werden. Ein weiterer Vorteil von diesem LMS ist, dass sich viele Deutschlernenden mit verschiedenen Google Produkten insbesondere mit Gmail schon ziemlich gut auskennen. Außerdem besitzt Google Classroom eine benutzerfreundliche Oberfläche, hat eine übersichtliche Struktur, ist kompatibel mit unterschiedlichen Formaten und funktioniert plattformübergreifend problemlos. Aus diesen Gründen und infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp I wurde Google Classroom als zentrales LMS in das HSLC-Modell aufgenommen (vgl. Kapitel 6.2.8), um die Verwaltung der vielfältigen digitalen Aufgaben auf einer Plattform zu verzahnen und somit die Arbeit des Coachs zu erleichtern. Vor diesem Hintergrund wurde die Vorbereitungs-klasse auf dieser Plattform als ein virtueller Kurs eingerichtet. Die folgende Abbildung zeigt die Hauptansicht (Stream) der Vorbereitungs-klasse auf Google Classroom:

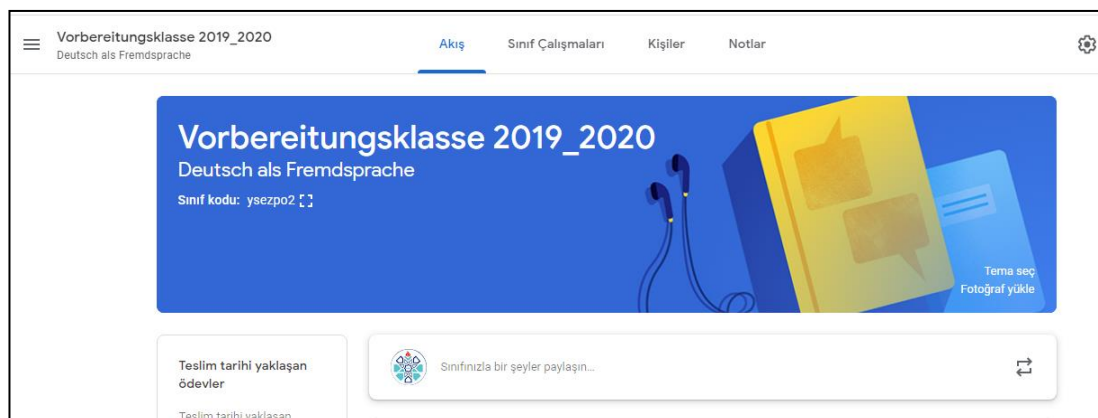


Abbildung 45: Hauptansicht von Google Classroom am PC

Wie in Kapitel 6.2 erläutert, errichteten die Deutschlernenden in den Einführungstagen speziell für die Vorbereitungsklasse ein neues Google-Konto, bekamen die Klassenkode, meldeten sich auf Google Classroom mit einem Profilbild an und installierten deren App auf ihre Smartphones. Es ist hier festzuhalten, dass alle Lernenden diese technischen Prozesse ohne große Schwierigkeiten meisterten. Folgend ist ein Ausschnitt aus der Klasse auf Google Classroom zu sehen:



Abbildung 46: Screenshot von der Liste der eingetragenen Deutschlernenden auf Google Classroom

Im Rahmen des HSLC wurden alle Aufgaben und Mitteilungen über Google Classroom veröffentlicht und die Deutschlernenden erhielten diese Aufgaben als Benachrichtigung auf ihre Smartphones. Die angelegten Aufgaben mit Titel,

Anweisung, angehängte Datei, Link und Abgabetermin erschienen im Stream der Deutschlernenden und sie konnten diese mit dem PC oder Smartphone bearbeiten. Erleichternd für den Coach war, dass sofort eine Benachrichtigung kam, wenn die Deutschlernenden ihre Aufgaben auf Google Classroom erledigt hatten, und dass man im Stream des Kurses sehen konnte, wie viele schon abgegeben haben und wie viele davon bereits benotet wurden. Die folgende Abbildung illustriert die Ansicht im Stream des Coachs.

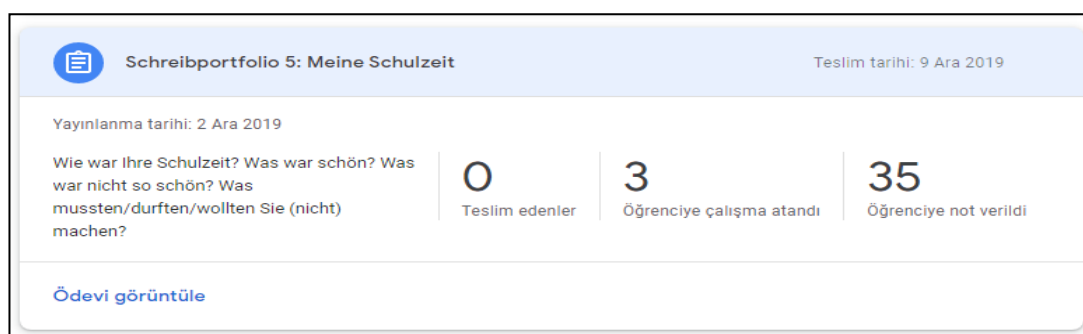


Abbildung 47: Screenshot vom Stream des Coachs

Hilfreich war auch, dass man die Aufgaben benoten und mit Feedbacks zurückgeben konnte. Die Ansicht einer angelegten und benoteten Aufgabe sieht wie folgt aus:

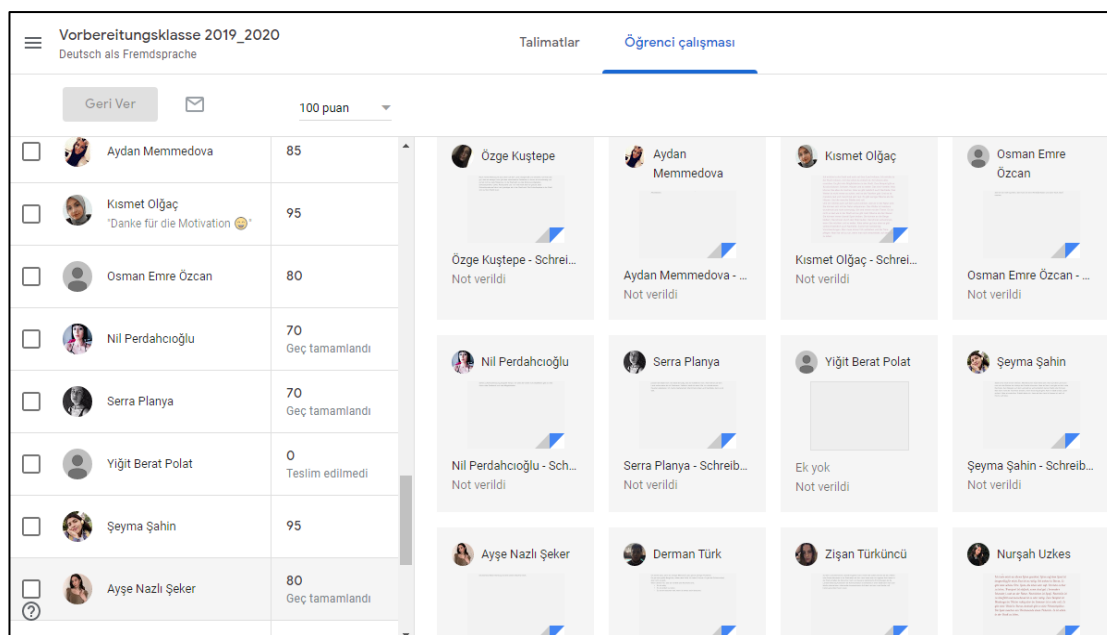


Abbildung 48: Screenshot von der Ansicht der benoteten Aufgaben

Eine weitere Erleichterung war, dass man mithilfe der Kommentarfunktion bzw. Chatfunktion direkt zu den Aufgaben Rückmeldungen einbringen konnte und die Deutschlernenden darauf antworten konnten. Folgende Abbildung veranschaulicht das Chatten zu einem der Aufgaben:

Student	Score
Hüseyin Kenar	90
Nedimcan Kurt "İçerik açısından çok iyi bir y..."	95
Özge Kuştepe "Nichts zu danken"	100
Aydan Memmedova	0 Teslim edilmedi
Kismet Olğaç	95
Osman Emre Özcan	90
Nil Perdahcioğlu	70 Gec tamamlandı

Not verildi (Geçmişçi görüntüleyin)

Özge Kuştepe - Schreibportfolio 8...
Google Dokümanlar

8 gizli yorum

- BUÜ YDYO 13 Oca
Hast du das selbst geschrieben?
- Özge Kuştepe 13 Oca
Ja, Seite 78 im Kursbuch hat mir geholfen.
- BUÜ YDYO 13 Oca
Ist der letzte Satz aus dem Buch?
- Özge Kuştepe 13 Oca
Ich habe nur "anwenden" recherchiert im Internet denn

Abbildung 49: Screenshot von einem Gespräch zu einer Aufgabe auf Google Classroom

Weiterhin ermöglichte Google Classroom das Verfolgen der einzelnen Lernerfolge und -leistungen der Lernenden. Die nächste Abbildung zeigt den Lernprozess einer Deutschlernenden.

Vorbereitungsklasse 2019_2020
Deutsch als Fremdsprache

Pinar Duvenci %96,92

Assignment	Due Date	Status
Sprachportfolio 4: Mini-Präsentation "Seh..."	9 Oca	100/100
HA8: Digitales AB Lektion 8	14 Oca	Teslim edildi
HA8: Quizlet Lektion 8	12 Oca	Teslim edildi
Schreibportfolio 9: Wohnen in der Stadt o...	15 Oca	95/100
Schreibportfolio 8: Probleme beim Lernen	8 Oca	95/100
HA7: Quizlet Lektion 7	7 Oca	Teslim edildi

Abbildung 50: Screenshot von der Ansicht einer einzelnen Person

Des Weiteren war auch die App von Google Classroom ein hilfreiches Instrument für den Coach, denn somit erhielt er einerseits rechtzeitige Benachrichtigungen aufs Mobilphone und konnte überall die Aufgaben verwalten und den Lernprozess steuern. Im Folgenden sind die Ansichten des Streams (links), der Aufgaben (in der Mitte) und der angemeldeten Personen (rechts) zu erkennen.

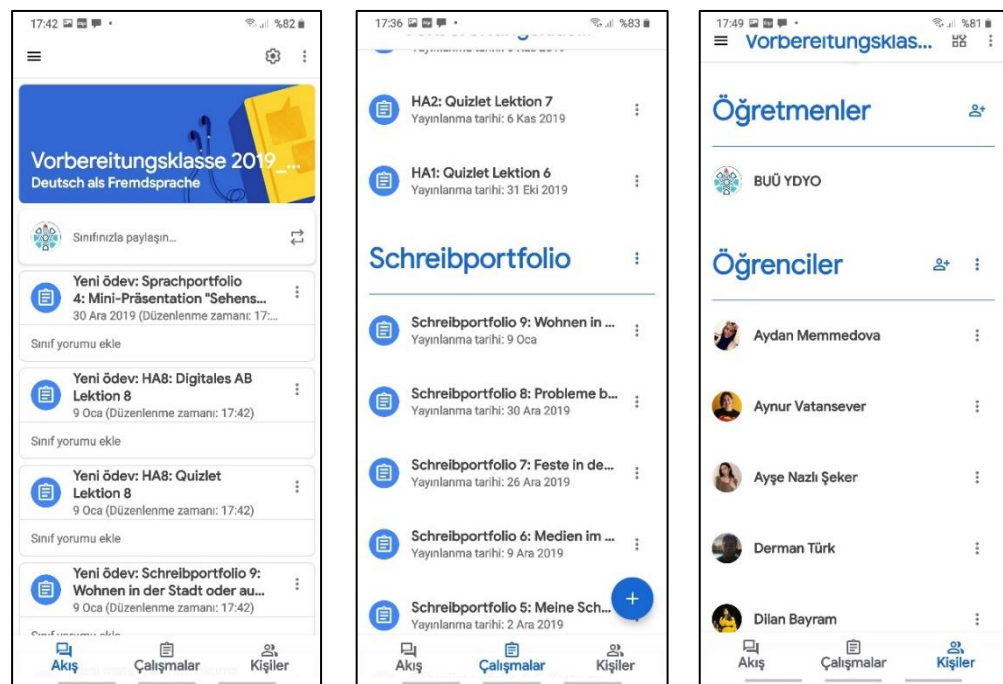


Abbildung 51: Screenshots aus der App von Google Classroom

Erkenntnisgewinn 42: Google Classroom ist mit all seinen kombinierten Services ein effektives LMS für die Durchführung des HSLC.

Schließlich ist noch die Synchronisation des Google Kalenders mit dem Kalender des Mobilphones zu erwähnen. Denn diese Synchronisation ermöglichte den ganzen Monat im Überblick auf dem Mobilphone zu verfolgen und ist daher als ein wirksames Werkzeug für den Coach anzumerken. Auf der folgenden Abbildung ist die Ansicht eines Monats auf dem Kalender des Mobilphones ersichtlich:



Abbildung 52: Screenshot von dem Kalender des Mobilphones

Das e-Schreibportfolio. Bei der Erprobung des Prototyp I wurde das e-Schreibportfolio per E-Mails verwirklicht und am Ende wurde als weiterführende Erkenntnis festgehalten, dass die Verwaltung von E-Mails viel mehr Zeit als geplant kostet und dazu noch die Korrekturarbeit erschwert. Beim Prototyp II wurde daher versucht, diese Problemlage auch via Google Classroom zu beseitigen. Diesbezüglich wurden alle Schreibaufträge als Aufgaben auf Google Classroom angelegt und die Lernenden erhielten diese automatisch als eine Benachrichtigung. Sie verfassten dann ihre Texte innerhalb der Abgabefrist auf Google Classroom mittels Google Docs, wobei diese automatisch auf Google-Drive gespeichert wurden. Das Erstellen der e-Schreibportfolios via Google Docs gefiel den Deutschlernenden auch deshalb, weil sie mit diesem Online-Service ihre Texte auch mit ihren Smartphones verfassen konnten. Die Durchführung der Schreibaufgaben mit Google Classroom brachte selbstverständlich auch für den Coach viele verschiedene Vorteile. Denn Google Classroom übernahm die Verwaltung der abgegebenen Aufgaben und der Coach konnte den ganzen Prozess rechtzeitig verfolgen. Der Coach erhielt eine automatische Benachrichtigung, sobald eine Aufgabe auf Google Classroom erledigt wurde. Weiterhin erleichterte Google Docs auch die Korrekturarbeit. Denn bei diesem Google-Dienst werden die vorgenommenen Änderungen automatisch gespeichert und protokolliert. Nebenbei kann man zu den Aufgaben direkte Rückmeldungen mithilfe

der Kommentarfunktion verschicken und mit den Lernenden ein Chat-Gespräch führen. Die folgende Abbildung zeigt die Ansicht einer korrigierten Aufgabe auf dem PC des Coachs:

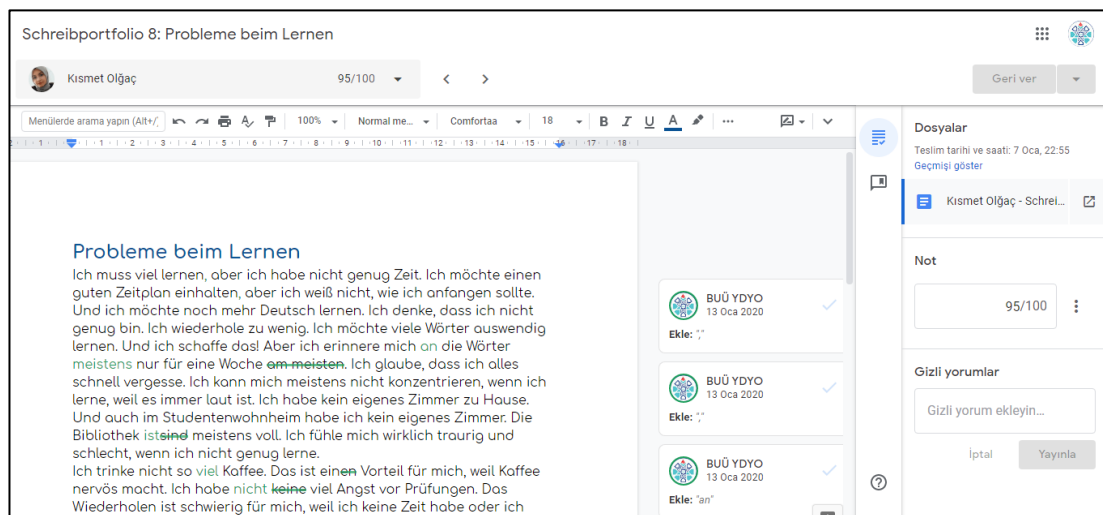


Abbildung 53: Screenshot von einer korrigierten Schreibaufgabe via Google Docs

Auf der Abbildung sind die vorgenommenen Korrekturen zu erkennen. Links befindet sich der korrigierte Text des Lernenden und direkt daneben das Protokoll der vorgenommenen Veränderung. Auf der rechten Spalte ist der Link zur erstellten Datei, die Abgabezeit, das Benotungsfeld und die Kommentarfunktion ersichtlich.

Die Aufgaben des e-Schreibportfolios wurden dem Lehrwerk parallel bestimmt und die Durchführung erfolgte der Philosophie des HSLC entsprechend ziel- und produktorientiert. Wie beim Prototyp I waren bei der Bewertung der Arbeiten die termingerechte Abgabe, die Prozess-, Produkt- und Aufgabenorientierung sowie die Verständlichkeit des Textes wichtiger als die sprachliche Richtigkeit. Auch bei dieser Erprobung bestätigten die Reaktionen der Lernenden auf die Feedbacks mit strategieorientierten Tipps sowie die aktive Teilnahme an gemeinsamen Analyseverfahren einiger ausgewählten Schreibleistungen am Smartboard die erwartete Wirksamkeit. Schließlich kann festgehalten werden, dass das e-Schreibportfolio neben dem Lernprozesswissen auch die angestrebten Softskills fördert (vgl. Tabelle 55).

Erkenntnisgewinn 43: E-Schreibportfolios leisten neben dem Beitrag zur Entwicklung der Schreibfertigkeit auch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung aller Softskills. Google Classroom und Google Docs dienen dem Coach bei der Durchführung der e-Schreibportfolios als ein effizientes Werkzeug und bilden für die Lernenden dank ihrer Speicher- und Zugriffsmöglichkeit eine Quelle zum lebenslangen Lernen.

Das e-Sprechportfolio. Beim Prototyp II wurden die Videoaufträge im Rahmen des e-Sprechportfolios wie das e-Schreibportfolio auf Google Classroom angelegt, wobei auch diese Aufgaben dem Lehrwerk parallel bestimmt wurden. Insofern gelten auch für diese Intervention die gleichen Erkenntnisse mit dem Unterschied, dass hier Google Docs nicht zum Einsatz kam und die Leistungen der Lernenden als Videoformate hochgeladen wurden. Darüber hinaus leistete die prozess- und produktorientierte Partnerarbeit bei Dialogaufnahmen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des Lernprozesswissens und aller angestrebten Softskills, wobei insbesondere das kollaborative Handeln gefördert wurde (vgl. Kapitel 6.2.7).

Wortschatzarbeit via Quizlet. Infolge der Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp I wurde bei der Gestaltung des Prototyp II für die Bearbeitung des Lektionswortschatzes die Flash-Card-App Quizlet (vgl. Kapitel 6.2.7) ausgewählt. Diese App wurde im Rahmen des HSLC als ein weiteres hybrides Szenario eingesetzt und das Ziel war das zeit- und ortsungebundene Training der Vokabeln des Lehrwerks. Ein Grund für die Auswahl dieser cloudgestützten App war, dass die Version mit Basisfunktionen für die Nutzer kostenlos zur Verfügung stand und Synchronisationsmöglichkeit mit Google Classroom aufwies. Doch um den Lernfortschritt und das Lernergebnis der Lernenden rechtzeitig verfolgen zu können, wurde im Rahmen dieser Studie ein einjähriges Lehrerkonto⁶ abonniert. Nach dieser Entscheidung wurde zunächst ein Quizlet-Kurs erstellt und für jede Lektion des ausgewählten Lehrwerks Karteikarten vorbereitet. Auf der folgenden Abbildung ist die Ansicht der Vorbereitungsphase auf Quizlet zu erkennen:

⁶ <https://quizlet.com/upgrade?source=tabs>

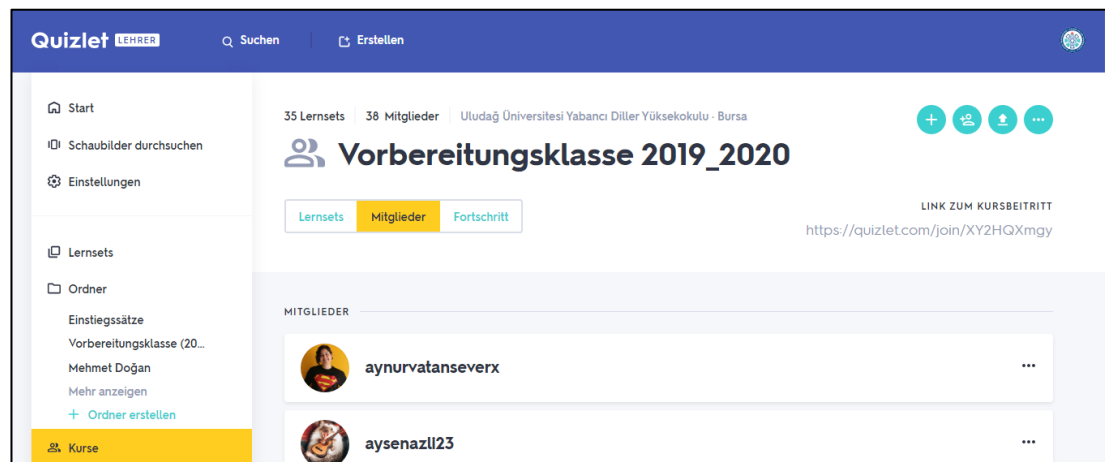


Abbildung 54: Screenshot von der Ansicht der Mitglieder des Kurses auf Quizlet

Das Erstellen der Lernsets bzw. der digitalen Vokabelkarten zu einer Lektion dauerte jeweils etwa eine Stunde, wobei einige Begriffe je nach Bedarf Deutsch-Türkisch oder Deutsch-Deutsch mit Beispielsätzen erstellt und andere nur mit Bildern versehen wurden. Außer dem Lektionswortschatz wurde auch zu den Einstiegssätzen, zur Verbkonjugation und zu Verben mit Präpositionalobjekt jeweils ein Lernset erstellt. Die Lernenden erhielten in den Einführungstagen (Vorbereitungsphase des HSLC) den Link zum Kursbeitritt und am Ende jeder Lektion den Link zum Lernset als Aufgabe auf Google Classroom. Von den acht Lernfunktionen waren die beiden Lernfunktionen *Lernen* und *Testen* termingerecht zu bearbeiten und die anderen Modi wurden zur freiwilligen Nutzung überlassen. Die Lernenden mussten nach der Bearbeitung des Lernsets auf Google Classroom die diesbezügliche Aufgabe als erledigt markieren und die Auswahl bestätigen. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Ansicht des Lernfortschritts zu einem Lernset:

Abbildung 55: Screenshot von der Ansicht des Lernfortschritts auf Quizlet

Bei der Bewertung dieser Vokabelarbeit mittels Quizlet wurden aber nicht die einzelnen prozentualen Lernerfolge, sondern die rechtzeitige Abgabe benotet (vgl. Kapitel 6.2.7). Denn das Ziel dieser Aufgabe war neben dem Training des Lektionswortschatzes die prozessorientierte und autonomiefördernde Arbeit mit einer App, wodurch auch die Softskills **Selbstmanagement** und **Medienkompetenz** entwickelt wurden. Hier kann angemerkt werden, dass Quizlet als inzidenteller Wortschatzerwerb eingesetzt wurde und insbesondere den rezeptiven Wortschatz förderte.

Außer der Vokabelarbeit fand Quizlet auch in den Online-HSLC-Stunden via Zoom Einsatz und es wurde regelmäßig Quizlet-Live-Spiel im Teammodus durchgeführt, um einerseits spielerisch die Vokabeln zu wiederholen und andererseits für Motivation zu sorgen. Es ist hier anzumerken, dass die Lernenden mit der Quizlet-App hochmotiviert arbeiteten. So erwähnte z.B. ein Lernender (#19), dass er sogar auf der Toilette via Quizlet lernte.

Erkenntnisgewinn 44: Die Vokabelarbeit via Quizlet kann als ein effizientes Werkzeug zur Entwicklung des inzidentellen Wortschatzerwerbs und der Befestigung des Lektionswortschatzes eingesetzt werden.

Kahoot!. Das Lehrwerk (Netzwerk) bietet auf seiner Webseite zusätzlich zu seinen eigenen Bestandteilen auf der spielbasierten, kostenlosen Plattform Kahoot! zu jeder Lektion Quizfragen. Da diese Quizfragen ohne weitere Vorbereitungen eingesetzt werden können, wurden diese in den HSLC-Stunden zur Belohnung und zur Abwechslung eingesetzt. Die Beobachtungen erwiesen, dass das Kahoot! zum einen das spielerische Wiederholen der Lektionen ermöglichte und zum anderen für Abwechslung und Dynamik sorgte. Im Folgenden ist eine Multiple-Choice-Frage zu einer Lektion zu sehen.

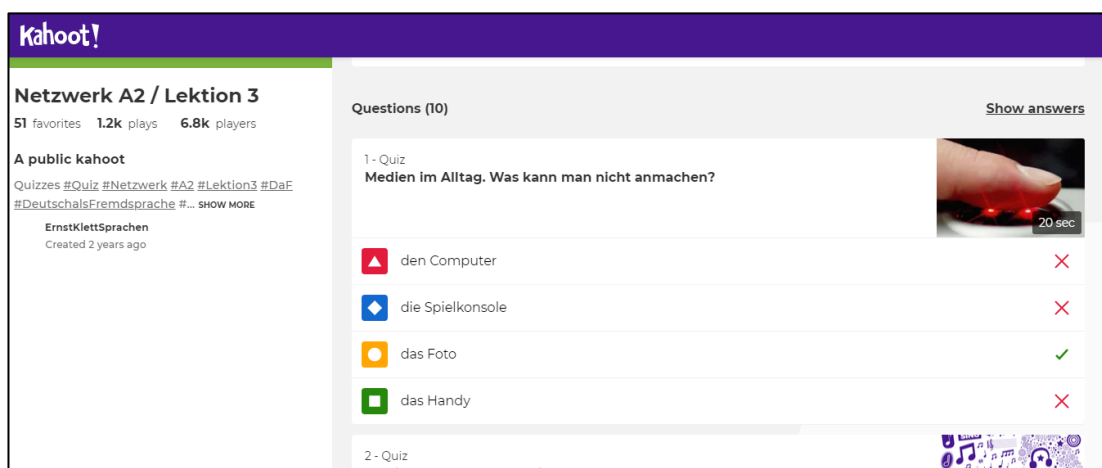


Abbildung 56. Screenshot von einer Multiple-Choice-Frage auf Kahoot!

Coachingsinstrumente. Die Coachingsinstrumente wurden den Erkenntnissen aus der Erprobung des Prototyp I zufolge inhaltlich und strukturell verfeinert. Bei der Erprobung des Prototyp II war der Blickwinkel unter anderem auch auf das Layout und auf die Benutzerfreundlichkeit der Coachingsinstrumente gerichtet. Daher werden sie in dieser Arbeit in ihrer endgültigen Form als Anhang vorgeführt, wobei anzumerken ist, dass alle Coachingsinstrumente als Google Forms durchgeführt und gespeichert wurden. Dank der Funktion des Google Forms erhielten die Lernenden dazu noch jedes Mal eine Kopie als eine automatische Mail.

Doch ist an dieser Stelle erneut zu erwähnen, dass bei der Erstellung der Coachingsinstrumente die von Chromcak (2008, 71 ff.) zusammengestellten Instrumente als Orientierungsbasis fungierten. Im Rahmen der Erprobung des Prototyp II wurden folgende Coachingsinstrumente eingesetzt:

- Anmeldeformular (Anhang 3)
- Sprachlernbiografie (Anhang 3)
- Bestimmung der Lern- und Rahmenbedingungen (Anhang 8)
- Bestimmung der Lernziele (Anhang 6)
- Test zur Bestimmung der Lerntypen (Anhang 5)
- Test zur Bestimmung der Lernstrategien (Anhang 4)
- HSLC-Skript für Coachs (vgl. Tabelle 50)
- HSLC-Skript für Lernende (Anhang 8)

Diese autonomiefördernden Coachingsinstrumente ermöglichten dem HSLC die Verzahnung von Unterricht und Sprachlernberatung. Die Durchführung erfolgte wie bei der ersten Erprobung in der Muttersprache und es kann zusammenfassend festgehalten werden, dass insbesondere die Softskills **Selbstmanagement, Kritisches Denken und Problem lösen und Medienkompetenz** (vgl. 6.2.7.1) gefördert wurden.

Erkenntnisgewinn 45: Die Coachingsinstrumente ermöglichen zum einen die Verzahnung des DaF-Unterrichts und der Sprachlernberatung und erhöhen zum anderen die Lernbewusstheit.

Zoom Cloud Meeting. Für die Durchführung der virtuellen HSLC-Stunden wurde im Rahmen des HSLC von der Videokonferenz-Software Zoom Cloud Meeting profitiert. Bei der Auswahl von Zoom spielte neben der Benutzerfreundlichkeit auch die Optimierung mit Google Kalender, das gleichzeitige Teilen von mehreren Bildschirmen, das Eröffnen von parallelen Meetingräumen/Gruppenräumen (Breakout-Room) und die Funktion zur Freigabe des Computersounds eine wichtige Rolle. Im Rahmen dieser Studie wurde die 40-minütige kostenlose Version eingesetzt.

Die folgende Abbildung stammt aus einem virtuellen Treffen auf Zoom und zeigt die Ansicht des Bildschirms vom Coach:

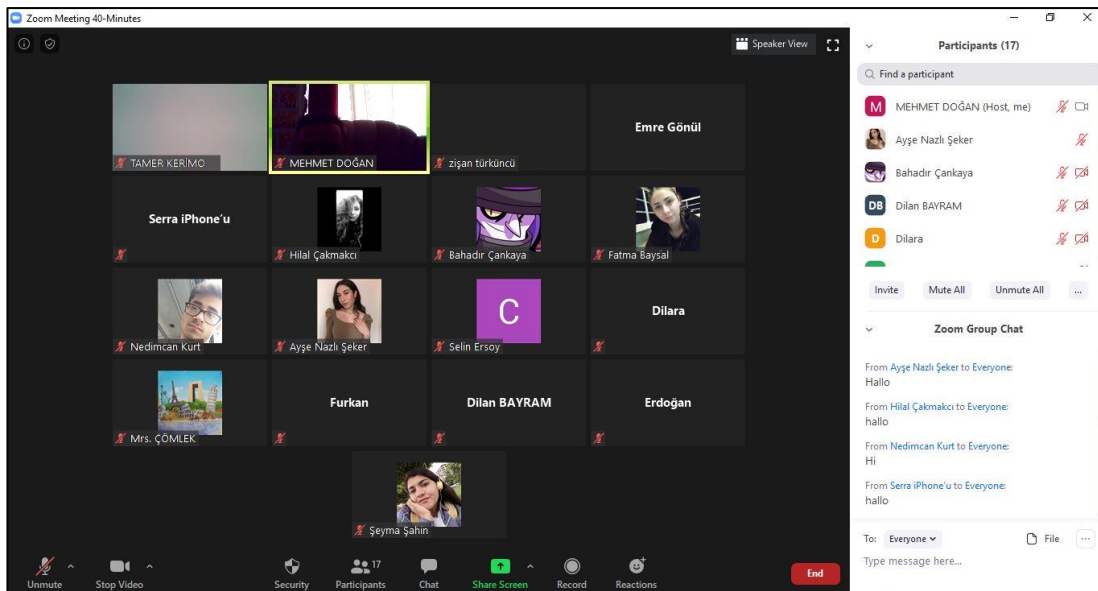


Abbildung 57: Screenshot von einem virtuellen Treffen auf Zoom

Auf der Abbildung sind links die angemeldeten Teilnehmer und rechts die Teilnehmerliste und die Chatfunktion ersichtlich. Für die Anmeldung zum Zoom erhielten die Lernenden das Meeting ID und das Passwort als eine WhatsApp-Nachricht und konnten direkt den virtuellen Klassenraum eintreten, weil die Option *Wartezimmer* deaktiviert wurde. So konnte die Kommunikation der Lernenden schon vor der Ankunft des Coachs beginnen. Vor dem Start wurden jedoch zur Erleichterung der Moderation und zur Verhinderung des Durcheinanderredens die Mikrofone der Lernenden stummgeschaltet und die Lernenden mussten sich wie im Präsenzunterricht zu Wort melden. Die virtuellen Videokonferenzen förderten zum einen die **Medienkompetenz** und zum anderen die **Kommunikationsfähigkeit, das kritische Denken und Problem lösen** sowie das **kollaborative Handeln**.

Zusammenfassend kann zum Einsatz von Zoom festgehalten werden, dass die virtuellen HSLC-Stunden auf Zoom fast problemlos funktionierten. Die meisten Lernenden meldeten sich mit dem Smartphone an und erlebten kaum Verbindungsprobleme.

Erkenntnisgewinn 46: Die Funktionen der Videokonferenz-Software entwickeln sich ständig weiter und ermöglichen ein realitätsnahes Treffen und einen interaktiven DaF-Unterricht.

Die Hyperplattform. Die vom Coach erstellte Hyperplattform bietet als Orientierungsbasis Zugriff auf alle einzelnen Bestandteile des HSLC. Die Lernenden können anhand dieses Tools vom Lehrwerk bis zu Coachingsinstrumenten alles via Verknüpfungen direkt erreichen. Insofern ist sie als Orientierungsbasis des HSLC zu bezeichnen, wobei sie dazu noch mit den zielgerichtet ausgesuchten Links als Portal zum weltweiten Web dient (vgl. Kapitel 6.2.7.6). Auch wenn die Vorbereitung dieser Plattform insbesondere die Internetrecherche, die Kodierung der HTML-Seite und der App und das Verfassen der Aufklärungen zu den Links eine bestimmte Zeit beansprucht, ist den Beobachtungen zufolge anzumerken, dass die Hyperplattform sowohl für die Lernenden als auch für den Coach als ein hilfreiches Werkzeug diente und raum- und zeitunabhängig zur Verfügung stand.

Erkenntnisgewinn 47: Die Hyperplattform übernimmt die Rolle der Orientierungsbasis und ermöglicht den Zugriff auf alle Komponenten und zusätzlichen Instrumente. Neben dieser Navigationsrolle dient sie anhand der zielspezifisch ausgesuchten Links mit Erklärungen als Portal zur vernetzten, virtuellen Welt und als Filtersystem im gigantischen Wissensnetz.

Erkenntnisgewinn 48: Die HSLC-Komponenten sind in der Designphase in Bezug auf das Lehrwerk zu gestalten, wobei die Gewichtung und der Zeitbedarf gezielt zu berechnen sind.

Evaluationsphase. In der Evaluationsphase des HSLC wurde eine schriftliche Befragung via Google Forms durchgeführt. Diese quantitative Evaluation soll als summative Evaluation des HSLC fungieren. Im Folgenden sollen zunächst die Befunde und Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung vorgeführt werden. Zu bemerken ist, dass im Fokus der summativen Evaluation die Sicherung der Qualitätskriterien bezüglich der Fragestellung liegt.

6.2.8.3.6 Befunde und Erkenntnisse aus der schriftlichen Befragung

Im ersten Teil des Fragebogens befinden sich die Items zum Alter und Geschlecht.

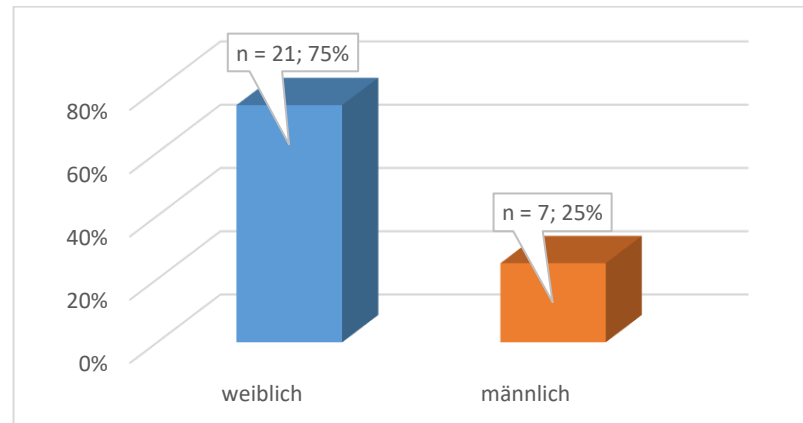


Abbildung 58: Geschlechtsverteilung der an der Umfrage teilnehmenden Deutschlernenden

Die Abbildung 58 veranschaulicht die Geschlechtsverteilung der an der Umfrage beteiligten Deutschlernenden ($n = 28$) und verdeutlicht die unregelmäßige Verteilung. Demzufolge sind drei Viertel ($n = 21$, 75 %) der Deutschlernenden weiblich. Wegen dieser unregelmäßigen Verteilung wird auf eine geschlechtsvergleichende Analyse verzichtet. Insofern werden bei der Bewertung der Daten die Einstellungen der beiden Geschlechter als gleichwertig anerkannt.

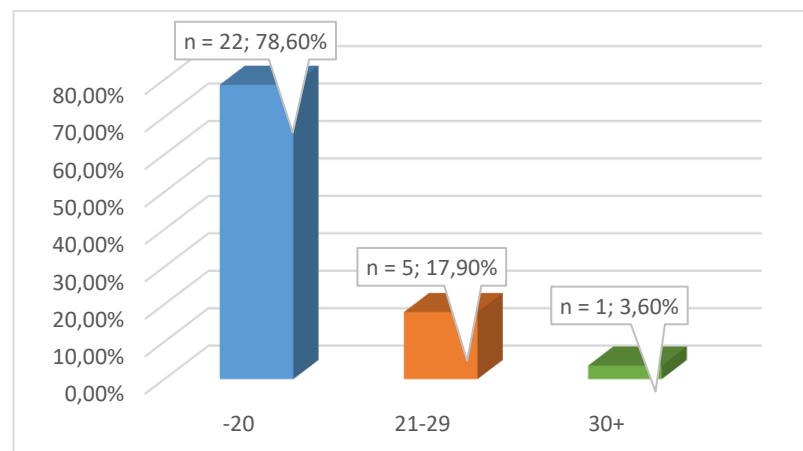


Abbildung 59: Altersverhältnisse der an der Umfrage teilnehmenden Deutschlernenden

Auf der Abbildung x ist zu erkennen, dass sich mehr als drei Viertel der Deutschlernenden (n = 22; 78,6 %) im gleichen Altersbereich (-20) befinden. Lediglich 5 Deutschlernende (17,6 %) sind im Altersbereich 20-29 und eine Person ist über 30. Es ist also auch hier festzuhalten, dass es sich wie bei der Geschlechtsverteilung um eine Dominanz einer Gruppe handelt und infolgedessen eine altersvergleichende Analyse schon aus dieser Perspektive unlogisch ist. Aus diesem Grund werden bei der Bewertung der erhobenen Daten alle Items als gleichwertig betrachtet.

In Teil B (Item 1-20) des Fragebogens liegen die Ansichten der Deutschlernenden zu didaktischen Designmodells des HSLC im Fokus. Im Folgenden sollen diese deskriptiv mit Angabe der Frequenz, dem Mittelwert und der Standardabweichung dargestellt und anschließend interpretiert werden:

Item	Frequenz	F	%	MW	SD
1. Eğitim başlangıcında içerik, kapsam, kurallar, uygulanacak yöntemler ile ilgili yapılan Power Point sunumu hazırlık sınıfı hakkında bir vizyona sahip olmamı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,0714	,81325
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	16	57,1		
	trifft voll und ganz zu	8	28,6		
2.Hazırlık eğitiminin başlangıcında yapılan dijital çalışma kitabı ile ilgili eğitim faydalıydı.	trifft gar nicht zu	2	7,1	3,9286	1,0157
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	16	57,1		
	trifft voll und ganz zu	7	25,0		
3. Hazırlıkta kullanılan ders kitabının yaşına uygun olduğunu düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,5000	,63828
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	10	35,7		
4.Hazırlıkta kullanılan ders kitabını hiç beğenmedim. (negative Frage/umgerechnete Form)	trifft voll und ganz zu	16	57,1	4,4286	,57275
	trifft gar nicht zu	13	46,4		
	trifft nicht zu	14	50,0		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	0	0		
trifft voll und ganz zu	0	0			

5. Konuşma portfolyosu sayesinde konuşma gelişimimi kayıt altına alabildim.	trifft gar nicht zu	0	0	3,6786	,81892
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	12	42,9		
	trifft zu	10	35,7		
	trifft voll und ganz zu	5	17,9		
6. Konuşma portfolyosunun video çekimi şeklinde yapılmasının eğlenerek öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	1	3,6	3,7857	1,0312
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	6	21,4		
	trifft zu	12	42,9		
	trifft voll und ganz zu	7	25,0		
7. Konuşma videoları çekerken uygulayarak öğrenmiş oldum.	trifft gar nicht zu	1	3,6	4,1071	,95604
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	14	50,0		
	trifft voll und ganz zu	10	35,7		
8. Konuşma videoları konuşma becerime katkı sağladı.	trifft gar nicht zu	1	3,6	3,8571	,93152
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	5	17,9		
	trifft zu	15	53,6		
	trifft voll und ganz zu	6	21,4		
9. Yazma portfolyosu kapsamında yazdıklarına verilen dönütler faydalıydı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3214	,66964
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	13	46,4		
	trifft voll und ganz zu	12	42,9		
10. Yazma portfolyosu sayesinde yazma gelişiminin kayıt altına alınması faydalıdır.	trifft gar nicht zu	0	0	4,5357	,50787
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	13	46,4		
	trifft voll und ganz zu	15	53,6		
11. Yazma portfolyosunun devam etmesi gereken bir uygulama olduğunu düşünüyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,5000	,69389
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	8	28,6		
	trifft voll und ganz zu	17	60,7		
12. Ünite kelimelerinin paylaşılması (Quizlet) kelime hazineme katkı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,9286	,26227
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	2	7,1		
	trifft voll und ganz zu	26	92,9		
13. Ünite kelimelerinin (Quizlet) paylaşılmasına gerek olmadığını düşünüyorum. (negative Frage/umgerechnete Form)	trifft gar nicht zu	19	67,9	4,6786	,47559
	trifft nicht zu	9	32,1		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	0	0		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
14. Ünite kelimelerini cep telefonundan severek çalıştım.	trifft gar nicht zu	0	0	4,5357	,63725
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	9	32,1		
	trifft voll und ganz zu	17	60,7		

15. Hazırlık sınıfı	trifft gar nicht zu	0	0		
programının ders içi ve ders	trifft nicht zu	0	0		
dışı etkinliklerden	teils-teils	0	0	4,5000	,50918
oluşmasını faydalı	trifft zu	14	50,0		
buluyorum.	trifft voll und ganz zu	14	50,0		
16.Ders içi ve ders dışı	trifft gar nicht zu	0	0		
etkinliklerin dijital	trifft nicht zu	0	0		
materyaller ile	teils-teils	1	3,6	4,4643	,57620
harmanlanmasının faydalı	trifft zu	13	46,4		
olduğunu düşünüyorum.	trifft voll und ganz zu	14	50,0		
17.Hazırlık sınıfı	trifft gar nicht zu	1	3,6		
uygulamaları (konuşma	trifft nicht zu	3	10,7		
portfolyosu, yazma	teils-teils	7	25,0	3,6429	1,0616
portfolyosu, Quizlet, dijital	trifft zu	11	39,3		
çalışma kitabı) ders dışı	trifft voll und ganz zu	6	21,4		
çalışmam için yeterliydi.	trifft gar nicht zu	0	0		
18.Hazırlık sınıfı eğitiminin	trifft nicht zu	0	0		
dijital uygulamalar ile	teils-teils	3	10,7	4,2500	,64550
desteklenmesi öğrenme	trifft zu	15	53,6		
isteğimi arttırdı.	trifft voll und ganz zu	10	35,7		
19.Bilinçlendirme	trifft gar nicht zu	0	0		
konuşmaları sayesinde	trifft nicht zu	0	0		
öğrenme motivasyonum	teils-teils	2	7,1	4,2500	,58531
arttı.	trifft zu	17	60,7		
	trifft voll und ganz zu	9	32,1		
20.Bilinçlendirme	trifft gar nicht zu	1	3,6		
konuşmalarını ana dilde	trifft nicht zu	0	0		
yapılmasını faydalı	teils-teils	3	10,7	4,1786	,90487
buluyorum.	trifft zu	13	46,4		
	trifft voll und ganz zu	11	39,3		
INSGESAMT				4,2571	,6515

Tabelle 55: Ansichten der Lernenden über das HSLC Modell

Schaut man bei der Tabelle zuerst direkt auf den Gesamtmittelwert der 20 Items, fällt sofort auf, dass die Komponenten des HSLC als eine ganze Intervention von den Deutschlernenden mit einem Gesamtmittelwert von 4,2571 in der höchsten Bandbreite „trifft voll und ganz zu“ geschätzt wurden.

Erkenntnisgewinn 49: Schon der Gesamtmittelwert des Teil B bestätigt eindeutig alle in der Fragestellung angestrebten Qualitätskriterien (Relevanz, Konsistenz, Praktikabilität und Wirksamkeit) von Nieveen und Folmer (2013, 160).

Betrachtet man auf der Tabelle 55 die einzelnen Items genauer, stellt man fest, dass die höchste Bewertung die Bearbeitung des Lektionswortschatzes mittels Quizlet (Item 12 mit einem Mittelwert von 4,9286, Item 13 mit einem MW von 4,6786 und Item 14 mit einem Mittelwert von 4,5357) erhält. Das bedeutet, dass 92,9 % der Deutschlernenden den Beitrag von Quizlet auf den Lernerfolg mit „trifft voll und ganz zu“ und 7,1 % mit „trifft zu“ einstimmig befürworteten (Item 13). Die zweit beste Bewertung bekommt mit dem MW von 4,5357 (Item 10) und mit dem MW von 4,5000 (Item 11) das e-Schreibportfolio. Auch hier bejahen die Deutschlernenden einstimmig die Effizienz der e-Schreibportfolioarbeit (Item 10, 53,6 % = „trifft voll und ganz zu“ und 46,4 % = „trifft zu“). Bemerkenswert und für diese Studie erfreuend und bestätigend ist, dass die Verzahnung der Lernprozesse innerhalb und außerhalb der Klasse (Item 15, MW = 4,500) anhand hybrider Lernszenarien und mittels digitaler Medien (Item 16, MW = 4,4643 und Item 18, MW = 4,2500) auch eine einstimmige Befürwortung („trifft voll und ganz zu“) erhält. Danach kommen mit der Reihe das Lehrwerk (Item 3, MW = 4,500 und Item 4, MW = 4,4286), die Feedbacks auf die schriftlichen e-Portfolioarbeiten (Item 9, MW = 4,3214), die in der Muttersprache geführten Coachingsgespräche (Item 19, MW = 4,2500 und Item 20, MW = 4,1786), das e-Sprechvideo (Item 7, MW = 4,1071, Item 8, MW = 3,8571, Item 6, MW = 3,7857 und Item 5, MW = 3,6786), die Orientierungstage mittels Präsentationen und Einführungen (Item 1, MW = 4,0714 und Item 2, MW = 3,9286). Schließlich ist noch bedeutend, dass die Deutschlernenden die Frage, ob die Komponenten des HSLC das Lernen außerhalb der Klasse ausreichend ausfüllen können, mit einem Mittelwert von 3,6429 (Item 17) in die Bandbreite „trifft zu“ eingestuft wurden.

Erkenntnisgewinn 50: Hybride Lernszenarien mittels digitaler Medien und mit Begleitung eines Coachs können den Lernprozess innerhalb und außerhalb der Klasse verzahnen, eine umfassendere Lernwelt schaffen und ein ganzheitliches Lernen fördern. Infolge dieser Verzahnung erlösen sich die traditionellen Klassenwände und das Deutschlernen wird als eine neue Herausforderung in das reale Leben des Lernenden getragen, wo er seine Sprachkenntnisse zeitgleich mit seinen persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen (Softskills) entwickeln kann.

Der Teil C bezieht sich auf die Feststellung der Effizienz der parallelen und gemeinsamen Entwicklung der Sprachkenntnisse, des Lernprozesswissens und der angestrebten Softskills, also der persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen. Die folgende Tabelle erläutert die diesbezüglichen Ansichten der Deutschlernenden deskriptiv mit Angabe der Frequenz, dem Mittelwert und der Standardabweichung:

Item	Frequenz	F	%	MW	SD
21. Tüm ders dışı uygulamaları gösteren dönemlik plan sayesinde zaman odaklı çalışabildim.	trifft gar nicht zu	0	0	3,8214	,86297
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	7	25,0		
	trifft zu	13	46,4		
	trifft voll und ganz zu	6	21,4		
22. Konuşma video çekimleri başkaları ile birlikte ortak çalışma becerime katkı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,0714	,71640
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	17	60,7		
	trifft voll und ganz zu	7	25,0		
23. Portfolyo çalışmaları yaratıcı ve yenilikçi çalışmama fırsat sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,0000	,72008
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	7	25,0		
	trifft zu	14	50,0		
	trifft voll und ganz zu	7	25,0		
24. Ders dışı uygulamaların teslim tarihlerine uymak zaman odaklı çalışmama katkı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,2500	,75154
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	14	50,0		
	trifft voll und ganz zu	11	39,3		
25. Teslim tarihli ders dışı uygulamalar problemin üstesinden gelme becerimi geliştirdi.	trifft gar nicht zu	0	0	3,8929	,78595
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	4	14,3		
	trifft zu	17	60,7		
	trifft voll und ganz zu	5	17,9		
26. Teslim tarihlerinin dijital ortamda takip edilmesi zaman odaklı çalışmamı kolaylaştırdı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3571	,55872
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	16	57,1		
	trifft voll und ganz zu	11	39,3		
27. Dijital ortamdaki ders dışı çalışmalar kendi öğrenmemi yönetmemi sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,1786	,47559
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	21	75,0		
	trifft voll und ganz zu	6	21,4		

28. Hocalar ile rahat konuşabilmek iletişim becerime katkı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3929	,68526
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	11	39,3		
trifft voll und ganz zu		14	50,0		
29. Dijital uygulamalar dijital medya kullanım becerimi geliştirdi.	trifft gar nicht zu	0	0	4,1429	,75593
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	15	53,6		
trifft voll und ganz zu		9	32,1		
30. Dijital uygulamalar Almanca öğrenmeme hiç katkı sağlamadı. (negative Frage / umgerechnete Form)	trifft gar nicht zu	17	60,7	4,6071	,49735
	trifft nicht zu	11	39,3		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	0	0		
trifft voll und ganz zu		0	0		
31. Öğrenirken nelere dikkat etmek gerektiği konusunda yapılan konuşmalar sayesinde farkındalığım arttı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3214	,54796
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	17	60,7		
trifft voll und ganz zu		10	35,7		
32. Hazırlık sınıfı süresince en az bir öğrenme zorluğunun üstesinden geldim.	trifft gar nicht zu	1	3,6	3,8214	1,0203 0
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	5	17,9		
	trifft zu	13	46,4		
trifft voll und ganz zu		7	25,0		
33. Uygulanan öğrenme strateji anketi sayesinde öğrenme stratejileri öğrendim.	trifft gar nicht zu	0	0	3,8214	,86297
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	7	25,0		
	trifft zu	13	46,4		
trifft voll und ganz zu		6	21,4		
34. Uygulanan öğrenme stilleri anketi sayesinde nasıl bir öğrenen olduğumu gördüm.	trifft gar nicht zu	0	0	3,8571	,80343
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	8	28,6		
	trifft zu	13	46,4		
trifft voll und ganz zu		6	21,4		
35. Oluşturduğum dil biyografisi sayesinde yabancı dilin önemli olduğunu farkettim.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3929	,78595
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	5	17,9		
	trifft zu	7	25,0		
trifft voll und ganz zu		16	57,1		
36. Ders dışı uygulamalar sayesinde otonom öğrenmem gelişti.	trifft gar nicht zu	0	0	4,1429	,59094
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	18	64,3		
trifft voll und ganz zu		7	25,0		
37. Ders dışı görevlerdeki performanslarımı dijital ortamda takip edebilmek kendimi kontrol etmemi sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,2143	,68622
	trifft nicht zu	1	3,6		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	17	60,7		
trifft voll und ganz zu		9	32,1		

38.Ders dışı görevlerdeki performanslarıma dönüt verilmesi eleştirel bakış oluşturmamı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,1429	,65060
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	4	14,3		
	trifft zu	16	57,1		
	trifft voll und ganz zu	8	28,6		
39.Portfolyo çalışmaları sonuç odaklı çalışmama katkı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,2500	,64550
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	3	10,7		
	trifft zu	15	53,6		
	trifft voll und ganz zu	10	35,7		
40.Dijital platformda sunulan linkler sayesinde ömür boyu öğrenmek için bir araca sahip oldum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,6071	,56695
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	9	32,1		
	trifft voll und ganz zu	18	64,3		
INSGESAMT				4,1643	,3831

Tabelle 56: Ansichten der Lernenden über den Beitrag des HSLC zur Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten, Lernprozesswissen und Softskills

Aus der Tabelle 56 ist erkennbar, dass alle Deutschlernenden den Beitrag der digitalen Medien zur Entwicklung der Deutschkenntnisse (Item 30, MW = 4,6071 = „trifft voll und ganz zu“) und den Beitrag des HSLC zur Entwicklung der Softskills mit einem Gesamtmittelwert von 4,1643 („trifft zu“) einstimmig bestätigten. Betrachtet man die Reihenfolge der statistischen Bewertung der einzelnen Softskills, fällt auf, dass die Deutschlernenden den wichtigsten Gewinn an der digitalen Plattform erkennen, wahrscheinlich weil sie damit ein praxistaugliches Tool für **lebenslanges Lernen** bekommen haben (Item 40, MW = 4,6071). Des Weiteren meinen die Deutschlernenden, dass die Sprachlernbiografie (Item 35, MW = 4,3929) und die Coachingsgespräche (Item 31, 4,3214) ihre **Lernbewusstheit** erhöhen und die Interaktion mit dem Coach die **Kommunikationsfähigkeit** (Item 28, MW = 4,3929) fördert. Weiterhin erkennen sie den Beitrag der digitalen Erinnerungen der Abgabetermine zur Entwicklung des **zeitorientierten** Arbeitens (Item 26, MW = 4,3571 und Item 24, MW = 4,2500). Item 39 bestätigt mit einem MW von 4,2500 den Beitrag zur Entwicklung der **Produkt- und Ergebnisorientierung**, Item 37 (MW = 4,2143) und Item 27 (MW = 4,1786) den Beitrag der Aufgaben außerhalb der Klasse mittels digitaler Plattformen zum **Selbstmanagement**. Die Feedbacks auf die Aufgaben leisteten laut der Deutschlernenden (Item 38, MW = 4,1429) einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der **kritischen Betrachtungsweise**.

Bemerkenswert ist darüber hinaus die Bewertung des Item 36 (MW = 4,1429), womit der Beitrag des Lernens außerhalb der Klasse zur Entwicklung der **Lernerautonomie** bewiesen wird. Die gleiche Bewertung bekommt auch Item 29 (MW = 4,1429), das die Entwicklung der **Medienkompetenz** durch die Arbeit mit digitaler Medien bestätigt. Der Beitrag des e-Sprechportfolios zur Förderung des **Kollaborativen Handelns** (Item 22) wird mit dem MW von 4,0714 und der Beitrag der e-Portfolio-Arbeiten zur **Kreativität und Innovation** (Item 23) mit dem MW von 4,0000 in die Bandbreite „*trifft zu*“ eingestuft. Ob die Aufgaben für das Lernen außerhalb der Klasse mit Abgabeterminen die Kompetenz **Kritisches Denken und Problem lösen** förderte, bejahten die Lernenden mit dem MW von 3,8929, welcher auch der Bandbreite „*trifft zu*“ entspricht (Item 25). In die gleiche Bandbreite ordneten sie auch den Test zur Bestimmung der Lerntypen (Item 34, 3,8571) und das Skript, anhand dessen sie wieder **zeitorientiert** arbeiten mussten (Item 21, MW = 3,8214). Weiterhin stuften sie mit dem gleichen MW (3,8214) in diese Bandbreite Item 32 (Ich konnte während der Vorbereitungsphase mindestens ein **Lernproblem bewältigen**) und Item 33 (Ich habe neue **Lernstrategien** gelernt).

Erkenntnisgewinn 51: Die Hyperplattform wird von den Deutschlernenden als ein wegweisendes Toll für lebenslanges Lernen empfunden. Dies bestätigt den Bedarf an einem Portal ins Internet bzw. in die Welt des vernetzten Lernens, welches wie ein Filtersystem das vereinfachte Erreichen der nötigen und effektiven Ressourcen sowie Informationen ermöglicht.

Erkenntnisgewinn 52: Die Verzahnung der sprachdidaktischen Prinzipien mit den ausgewählten Softskills kann zu deren zeitgleichen Entwicklung führen.

Erkenntnisgewinn 53: Die Verzahnung der Rollen des Sprachlernberaters und Lehrers unter dem Begriff Coach kann eine begleitende, unterstützende und fördernde Funktion erfüllen.

Im Teil D des Fragebogens III wurden die Ansichten der Deutschlernenden über die einzelnen Komponenten des HSLC erhoben, um den Forschungsfragen entsprechend die Qualitätskriterien zu sichern.

Folgend sollen die diesbezüglichen Ansichten der Deutschlernenden deskriptiv mit Angabe der Frequenz, dem Mittelwert und der Standardabweichung tabellarisch dargestellt werden:

Item	Frequenz	F	%	MW	SD
41. Duyuruların Google Classroom üzerinden yapılması sayesinde duyurulardan anında haberim oldu.	trifft gar nicht zu	0	0	4,8214	,39002
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	5	17,9		
	trifft voll und ganz zu	23	82,1		
42. Duyuruların Google Classroom yerine mail olarak yapılmasının daha iyi olacağını düşünüyorum. (Vergleichsfrage / umgerechnete Form)	trifft gar nicht zu	6	21,4	3,7857	,78680
	trifft nicht zu	10	35,7		
	teils-teils	12	42,9		
	trifft zu	0	0		
	trifft voll und ganz zu	0	0		
43. Google Classroom uygulamasını kullanırken sorun yaşamadım.	trifft gar nicht zu	0	0	4,6429	,55872
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	8	28,6		
44. Google Classroom un cep telefonu uygulaması kullanışlıydı.	trifft voll und ganz zu	19	67,9	4,6786	,47559
	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	0	0		
45. Konuşma videolarımı Google Classrooma yüklerken sorun yaşadım. (negative Frage / umgerechnete Form)	trifft zu	9	32,1	4,2143	,62994
	trifft voll und ganz zu	0	0		
	trifft gar nicht zu	9	32,1		
	trifft nicht zu	16	57,1		
	teils-teils	3	10,7		
46. Google Classroom üzerinden şahsıma doğrudan dönüt verilmesini çok beğendim.	trifft zu	0	0	4,5714	,57275
	trifft voll und ganz zu	0	0		
	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	1	3,6		
47. Ders dışı tüm çalışmaların tek bir platformda (Google Classroom) toplanması çok faydalıdır.	trifft zu	10	35,7	4,5714	,63413
	trifft voll und ganz zu	17	60,7		
	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	8	28,6		
	trifft voll und ganz zu	18	64,3		

48. Konuşma videosu çekmekte teknik açıdan sorun yaşadım. (negative Frage / umgerechnete Form)	trifft gar nicht zu	6	21,4	3,8929	,73733
	trifft nicht zu	13	46,4		
	teils-teils	9	32,1		
	trifft zu	0	0		
49. Yazma portfolyolarını bilgisayar ortamında yazmak beni zorladı. (negative Frage / umgerechnete Form)	trifft voll und ganz zu	0	0	4,2500	,64550
	trifft gar nicht zu	10	35,7		
	trifft nicht zu	15	53,6		
	teils-teils	3	10,7		
50. Quizlet uygulaması faydalı bir uygulamadır.	trifft zu	0	0	4,8571	,35635
	trifft voll und ganz zu	0	0		
	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	0	0		
51. Quizlet uygulaması sayesinde eğlenerek kelime çalışma imkanım oldu.	teils-teils	0	0	4,7143	,59982
	trifft zu	4	14,3		
	trifft voll und ganz zu	22	78,6		
	trifft gar nicht zu	0	0		
52. Quizlet sayesinde her yerde Almanca çalışabildim.	trifft nicht zu	0	0	4,7500	,44096
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	7	25,0		
	trifft voll und ganz zu	21	75,0		
53. Dijital platform üzerinden verilen en az bir linkten faydalandım.	trifft gar nicht zu	0	0	4,6071	,49735
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	0	0		
	trifft zu	11	39,3		
54. Dijital platform sayesinde doğrudan ihtiyacım olan kaynaklara ulaşabiliyorum.	trifft voll und ganz zu	17	60,7	4,5357	,50787
	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	0	0		
55. Dijital platform üzerinden verilen dijital oyunlar dil gelişimime katkı sağladı.	trifft zu	13	46,4	3,5714	1,1362
	trifft voll und ganz zu	15	53,6		
	trifft gar nicht zu	2	7,1		
	trifft nicht zu	2	7,1		
56. Dijital platform üzerinden verilen dönem arası ödevi olarak verilen online dil kursu faydalıydı.	teils-teils	8	28,6	3,9286	,94000
	trifft zu	10	35,7		
	trifft voll und ganz zu	6	21,4		
	trifft gar nicht zu	0	0		
57. Dijital platform olmasaydı bu kadar kaynağa ulaşamazdım.	trifft nicht zu	3	10,7	4,3571	,91142
	teils-teils	4	14,3		
	trifft zu	13	46,4		
	trifft voll und ganz zu	8	28,6		
	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	8	28,6		
	trifft voll und ganz zu	16	57,1		
	trifft gar nicht zu	0	0		
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	2	7,1		

58. Dijital platformun kullanım hakkımın lisans eğitimimde de açık kalmasını istiyorum.	trifft gar nicht zu	0	0	4,7143	,53452
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	6	21,4		
	trifft voll und ganz zu	21	75,0		
59. Dijital platform dil eğitimi ile ders dışında daha çok ilgilenmem olumlu katkı sağladı.	trifft gar nicht zu	0	0	4,3214	,72283
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	4	14,3		
	trifft zu	11	39,3		
	trifft voll und ganz zu	13	46,4		
60. Dijital platformda tüm becerilere yönelik materyal mevcuttur.	trifft gar nicht zu	0	0	4,1071	,73733
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	6	21,4		
	trifft zu	13	46,4		
	trifft voll und ganz zu	9	32,1		
61. Hazırlık sınıfı sayesinde en az bir tane sürekli kullanacağım mobil uygulama edindim.	trifft gar nicht zu	0	0	4,5714	,63413
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	2	7,1		
	trifft zu	8	28,6		
	trifft voll und ganz zu	18	64,3		
62. Zoom üzerinden yapılan görüşmeler faydalıydı.	trifft gar nicht zu	2	7,1	3,6429	1,1930
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	8	28,6		
	trifft zu	8	28,6		
	trifft voll und ganz zu	8	28,6		
63. Zoom uygulamasını kullanmada zorluk yaşamadım.	trifft gar nicht zu	1	3,6	3,8571	1,1127
	trifft nicht zu	4	14,3		
	teils-teils	1	3,6		
	trifft zu	14	50,0		
	trifft voll und ganz zu	8	28,6		
64. WhatsApp grubu oluşturulması sayesinde sorularımı anında iletebildim.	trifft gar nicht zu	0	0	4,5357	,69293
	trifft nicht zu	2	7,1		
	teils-teils	7	25,0		
	trifft zu	13	46,4		
	trifft voll und ganz zu	6	21,4		
65. Dijital çalışma kitabından ödev verilmesi olumlu bir uygulamadır.	trifft gar nicht zu	1	3,6	4,1071	,95604
	trifft nicht zu	0	0		
	teils-teils	5	17,9		
	trifft zu	11	39,3		
	trifft voll und ganz zu	11	39,3		
66. Dijital çalışma kitabının uygulamaları sorunlu (negative Frage / umgerechnete Form)	trifft gar nicht zu	4	14,3	3,3571	1,0959
	trifft nicht zu	9	32,1		
	teils-teils	10	35,7		
	trifft zu	3	10,7		
	trifft voll und ganz zu	2	7,1		
Insgesamt				4,3063	,2712

Tabelle 57: Ansichten der Lernenden über die einzelnen Komponenten des HSLC

Aus der Tabelle 57 ist zu entnehmen, dass die Bewertung der einzelnen Komponenten des HSLC mit einem Gesamtmittelwert von 4,3063 in der Bandbreite „trifft voll und ganz zu“ liegt.

Doch da die einzelnen Komponenten je nach Gewichtung im HSLC-Modell manchmal mit mehreren Items vertreten sind, scheint es sinnvoller zu sein, die Mittelwerte der jeweiligen Items gemeinsam zu interpretieren.

Daher werden in der folgenden Tabelle die einzelnen Komponenten der Reihenfolge der Bewertung nach sortiert:

Nr.	Komponente des HSLC	Item	MW
1.	Lektionswortschatz mittels Quizlet	50,51,52	4,7738
2.	Lebenslanges Lernen mittels Applikationen des HSLC (mindestens eine App)	61	4,5714
3.	Unterstützung per WhatsApp-Gruppe	64	4,5357
4.	Google Classroom als LMS des HSLC	41,42,43,44,45,46,47	4,4693
5.	Hyperplattform	53,54,57,58,59,60	4,4404
6.	e-Schreibportfolio	49	4,2500
7.	Digitales Arbeitsbuch (Blinklearning)	65	4,1071
8.	Online Kurs (als Wiederholung von A1 auf dw.de)	56	3,9286
9.	e-Sprechportfolio	48	3,8929
10.	Unterricht und Coachingsgespräche per Zoom Cloud Meeting	62,63	3,7500
11.	Online Lernspiel (Stadt der Wörter / Goethe Institut)	55	3,5714
12.	Applikation des digitalen Arbeitsbuches	66	3,3571

Tabelle 58: Bewertung der Mittelwerte der einzelnen Komponente

Die Tabelle 58 zeigt die Beliebtheitsskale der Komponenten des HSLC und an der ersten Stelle befindet sich das Lernen des Lektionswortschatzes mittels Quizlet (MW = 4,778). Die Frage, ob sie aus der Vorbereitungsklasse mindestens eine App für das lebenslange Lernen mitnehmen konnten, erhielt die zweite Stelle (MW = 4,5714). Wie diese beiden Komponenten befinden sich WhatsApp-Gruppe (MW = 4,5357), Google

Classroom (MW = 4,4693), Hyperplattform (MW = 4,4404) und e-Schreibportfolio (MW = 4,2500) in der Bandbreite „trifft voll und ganz zu“. Alle anderen Komponenten außer der App des digitalen Arbeitsbuches (Blinklearning) befinden sich in der Bandbreite „trifft zu“. Hier ist eine Perspektive aus den Beobachtungen anzumerken nämlich, dass das digitale Arbeitsbuch (Blinklearning) selbst am PC problemlos funktionierte, doch die App auch abhängig von der Version des jeweiligen Smartphones nicht einwandfrei funktionierte. Trotzdem wurde sie mit einem Mittelwert von 3,3571 in die Bandbreite „teils teils“ eingestuft.

Erkenntnisgewinn 54: Jede einzelne Komponente des HSLC kann für weitere Designmodelle empfohlen werden.

6.2.8.3.7 Diskussion des Prototyp II

Sowohl die eigenen Beobachtungen und die Dokumentenanalyse als auch die abschließenden schriftlichen Befragungen legten dar, dass das HSLC als eine praxistaugliche Intervention anerkannt werden kann. Im Folgenden sollen nun die Forschungsfragen hinsichtlich der Qualitätskriterien diskutiert werden, um generalisierbare Gestaltungsprinzipien zu generieren und die HSLC summativ zu evaluieren.

Forschungsfrage 1. Inwieweit ist die Intervention in der Praxis erforderlich (Relevanz/inhaltliche Gültigkeit)?

Diese Studie hat sich mit der Problemlage der DaF-Vorbereitungsklassen in der Türkei auseinandergesetzt. Diese Problemlage wurden angesichts der Erkenntnisse aus der eigenen Praxis sowie der diesbezüglichen Literaturanalyse (vgl. Kapitel 6.1) ausführlich dargestellt. Um für diese Problemlage eine praxistaugliche Intervention zu gestalten, wurden auf die Einsichten der Lehrbeauftragten der Hochschule und Experten zugegriffen (vgl. Kapitel 6.1.1). Die Erkenntnisse dieser Vorstudie legten eindeutig dar, dass für die Problemlagen der DaF-Vorbereitungsklassen zielgruppenspezifische innovative Interventionen erforderlich sind (vgl. Kapitel

6.1.3). Vor diesem Hintergrund wurde das didaktische HSLC-Modell als ein Managementsystem gestaltet, welches im Rahmen einer theoretischen Philosophie das Lernen innerhalb und außerhalb des Unterrichts verzahnen soll (vgl. Kapitel 6.2.7.1). Das HSLC betrachtet das Lernen als einen Prozess der Kompetenzentwicklung im Rahmen des vernetzten Lernens (Konnektivismus) und bezieht diesbezüglich angemessene Softskills ein (vgl. Kapitel 2.5.1). Infolgedessen verzahnt das HSLC den handlungsorientierten Unterricht und die Sprachlernberatung miteinander und konzipiert den DaF-Unterricht mit hybriden Lernszenarien (vgl. Kapitel 4.5). Der Coach übernimmt dabei die Moderation des Systems mit Hilfe digitaler Medien und begleitet die Lernenden bei der verzahnten Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und der Softskills. Insofern kann festgehalten werden, dass das HSLC-Modell direkt aus den Bedürfnissen der Praxis entsteht und angesichts seiner vielfältigen Komponenten eine zielgruppenspezifische, praxistaugliche Lösung erbringt.

Forschungsfrage 2. Inwiefern basiert das HSLC auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse (Relevanz/inhaltliche Gültigkeit)?

Wie in Kapitel 5 erläutert wurde, herrscht zwischen der Forschung und Praxis eine klaffende Lücke und die Befunde aus der wissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung können in die Bildungspraxis bzw. in die reale Welt der Lehrpersonen und Lernenden keine oder nur geringe innovative Lösungen bringen. In der gegenwärtigen Literatur versucht unter anderem der DBR-Ansatz eine Lösung für diese Probleme zu erzielen. Der DBR-Ansatz plädiert für die Verknüpfung von empirischer Bildungsforschung und den Erkenntnissen aus der Praxis und versucht mit didaktischen Design-Modellen bzw. zielgruppenspezifischen, innovativen Interventionen nachhaltige Lösungen für praxisrelevante Probleme generieren zu können. Das HSLC als ein Produkt bzw. als ein kontextspezifisches, innovatives Design-Modell im Rahmen des DBR-Ansatzes entsteht infolge einer zyklischen Erprobung, entwickelt sich mit ständigen Modifizierungen nachhaltig weiter und generiert für weitere Lehr- und Lernumgebungen generalisierte Gestaltungsprinzipien (vgl. Kapitel 5.3).

Darüber hinaus beruht das HSLC auf einer theoretischen Philosophie, welche infolge einer detaillierten Analyse der aktuellen Literatur entsteht (vgl. Kapitel 6.1.1). Insofern orientiert sich das HSLC am GER und erkennt die Lernenden als Sprachnutzer und soziale Akteure und die Sprache als Kommunikationsmittel (vgl. Kapitel 2.1.4.1). In Bezug darauf zielt das HSLC auf einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht und profitiert dazu noch von den Auffassungen des jungen Konnektivismus (vgl. Kapitel 2.1.5). Diese noch umstrittene Lerntheorie geht von der Annahme aus, dass die heutige Gesellschaft viel komplexer, sozial und global vernetzter als je zuvor ist und dass sich das Wissen aus Verbindungen und aus vernetzten Einheiten zusammensetzt. Demzufolge verändern sich auch die Funktionen des Lehrens und Lernens. Laut Siemens (2008, 3) sind diese Veränderungen insbesondere durch die steigende Internetnutzung sowohl beim Zugriff auf Informationen und Wissen als auch bei der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden festzustellen, wobei die Handlungen eines Lernenden als eine Art verbundene Aktivität zu betrachten sind, wodurch der Lernende sich und seine vernetzte Umgebung ständig weiterentwickelt. Diesbezüglich übernimmt im Rahmen des HSLC die Hyperplattform die Aufgabe des Portals zum Wissen und bietet den Lernenden direkte Zugriffsmöglichkeit auf nötige Informationsquellen an. Diese webgestützte Plattform beruht auf einer detaillierten Internetrecherche und übernimmt die Aufgabe eines Filtersystems, wodurch zielspezifisches Wissen als Links mit Erklärungen zur Verfügung der Lernenden gestellt wird. Zudem befinden sich auf der Hyperplattform Verknüpfungen zu allen Komponenten des HSLC, wodurch sich die Plattform zu einer tutoriellen Orientierungsbasis wandelt. Die Lernenden können als Sprachnutzer anhand dieses digitalen Werkzeugs zeit- und raumunabhängig auf nötige für sie gefilterte und vorbereitete Informationen und Ressourcen zugreifen und erlernen das Management des lebenslangen Lernprozesses. Die Lehrperson übernimmt dabei die Rolle des beratenden und begleitenden Wegweisers und die Hyperplattform dient ihm dabei als zentrales Moderationstool während der Durchführung des DaF-Unterrichts im Rahmen des HSLC. Da diese Lehrperson im Vergleich zum traditionellen Klassenlehrer zusätzliche Aufgaben übernehmen muss, verzahnt das HSLC den DaF-Unterricht und die Sprachlernberatung unter dem Begriff „Sprachlerncoaching“ und bezeichnet die Lernperson als Sprachcoach, welcher über

Lehrerfahrung, zielspezifische Ressourcen sowie Beratungs- und Medienkompetenz verfügt und die Lernenden beim Lernprozess autonomiefördernd begleitet. Er zielt dabei auf die parallele Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und der Softskills, damit die Lernenden auch nach der Vorbereitungsklasse ihren Lernprozess eigenständig fortsetzen können. (vgl. Kapitel 6.2.7.3). Vor diesem Hintergrund beruht das HSLC als ein kontextspezifisches Design-Modell bzw. als ein hybrides Coachingsmodell auf den aktuellsten Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse und kann als eine innovative, praxistaugliche Intervention anerkannt werden.

Forschungsfrage 3. Wie logisch ist die Intervention gestaltet (Konsistenz/Konstruktvalidität)?

Wie der Name schon sagt, besteht das HSLC aus zahlreichen und vielfältigen Verzahnungen. Diese Hybridität mag zwar auf den ersten Blick kompliziert zu scheinen, aber das HSLC beruht auf einer systematischen Designphase und orientiert sich an einem iterativen vierphasigen Prozessplan, welcher sich als Output der Designphase in einem ausführlichen Skript widerspiegelt (vgl. Tabelle 50). Bei dieser von Verzahnungen geprägten Designphase fungiert das Lehrwerk als Orientierungsbasis und sorgt für einen logischen und aufeinander bauenden Aufbau. Im Folgenden sollen die durchgeführten Phasen im Rahmen der Erprobung des Prototyp II dargestellt werden, um die Konsistenz des HSLC diskutierend darzustellen.

Die ersten beiden Phasen (Anfangs- und Implementierungsphase) des vierphasigen HSLC-Modells vollziehen sich in zwei Einführungstagen zu Beginn der Vorbereitungsklasse und sorgen zum einen für die Einführung in die neue Lernumgebung und zum anderen für einen soften aber zielbewussteren Einstieg in die Anwendungsphase (vgl. Kapitel 6.2.8.3.5). Laut der eigenen Beobachtungen und der Bewertung der Lernenden (vgl. ebd.) kann hier festgehalten werden, dass das HSLC dank der Einführungstage einen guten Start erhielt und die Lernenden ihre erste Schüchternheit überwinden und mit dem Lernen motivierter und bewusster anfangen konnten. Die ersten Coachingsinstrumente dienten dabei zur Erhöhung der Lernbewusstheit (vgl. Kapitel 6.2.8.3.6). Einen ähnlichen positiven Effekt erzielten

die Einstiegssätze, die als Anfangsmethode der Anwendungsphase den Start mit der neuen Sprache erleichterten (vgl. ebd.). Der DaF-Unterricht wurde danach der Philosophie des HSLC entsprechend handlungsorientiert durchgeführt, wobei das multimediale Lehrwerk als zentrales Werkzeug und als Orientierungsbasis diente. Insofern wurden der Lernplan und die Lernziele angesichts des Kursbuches festgelegt und das digitale Arbeitsbuch mit interaktiven Übungen auf dem LMS (Blinklearning) sorgte für die Durchführung der Methode „Flipped Classroom“. Diesbezüglich wurden alle ausgewählten Übungen mit Abgabetermin auf das LMS angelegt, wobei einige Übungen aus dem Arbeitsbuch zur Vorbereitung auf den DaF-Unterricht in der vorgelagerten Selbstlernphase und andere zur Befestigung des Lernstoffs als Hausaufgabe nach der Bearbeitung des Lernstoffs angelegt wurden. Das LMS zeichnete dabei die Lernfortschritte und die Lernerfolge automatisch auf und erleichterte dadurch die Arbeit des Coachs. Infolgedessen konnte der Präsenzunterricht für das interaktive Arbeiten, Üben sowie Diskutieren genutzt werden, wobei das digitale Kursbuch am Smartphone mit interaktiven Online-Übungen dazu noch für eine hybride Durchführung des Präsenzunterrichts sorgte. Zudem unterstützten die Quizlet-App als Vokabeltrainer und Kahoot! als Tester die Befestigung und Vertiefung der einzelnen Lektionen des Kursbuches auch außerhalb des DaF-Unterrichts. Zur Vertiefung des Lernstoffs leisteten weiterhin auch die beiden e-Portfolioarbeiten einen Beitrag, indem sie den Lektionsstoff aufgriffen und für ein prozess- und produktorientiertes Lernen sorgten. Die weiteren Komponenten des HSLC unterstützten dabei diesen vielfältigen Lernprozess als autonomiefördernde Coachingsinstrumente und begünstigten das handlungsorientierte Lernen und die parallele Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und der Softskills. Der Ablauf des HSLC endete dann mit der abschließenden Evaluationsphase, wodurch Erkenntnisse für die nachhaltige Weiterführung des HSLC generiert wurden.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass das HSLC das Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse mittels hybrider Lernszenarien in einer bestimmten Systematik verzahnt und über einen logischen Phasenablauf verfügt.

Forschungsfrage 4. Kann die Intervention wirklich in der vorgesehenen Praxis verwendet werden (Praktikabilität)?

Das kontextspezifische HSLC-Modell entstand im Rahmen dieser DBR-Studie infolge einer Vorstudie, die sich zum einen auf die Analyse der Praxis und zum anderen auf die Analyse der diesbezüglichen Literatur stützte. Die Erkenntnisse aus dieser Vorstudie dienten dann für die Designphase als zielgerichtete Inputs, wobei die Praxistauglichkeit bei allen Designentscheidungen im Fokus stand. Zudem sorgte der iterative Ablauf des vierphasigen HSLC für einen ständigen Verfeinerungsprozess, was wiederum die Nachhaltigkeit sicherte. Insgesamt zeigte es sich also, dass das HSLC in der Praxis ohne große Schwierigkeiten durchgeführt wurde, für eine innovative Lösung sorgte und auf Nachfrage stieß. Die Erkenntnisse aus den Beobachtungen der Erprobungen des Prototyp I und II sowie die Befunde aus der Bewertung der Lernenden als summative Evaluation erwiesen, dass das HSLC in der Praxis als eine innovative, kontextspezifische Intervention eingesetzt werden konnte. Bezogen auf diese Befunde können die endgültigen Gestaltungsprinzipien dieser Studie für ähnliche Kontexte als weiterführende Impulse dienen.

Forschungsfrage 5. Ist das Layout der Materialien benutzerfreundlich gestaltet (Praktikabilität)?

Im Fokus der Beobachtung während der Erprobung des Prototyp II lag unter anderem auch das Layout der Materialien und es wurden keine negativen Beurteilungen über die Benutzerfreundlichkeit der Materialien aufgezeichnet, wobei die Materialien in ihrer verfeinerten endgültigen Form im Anhang zu finden sind. (vgl. Kapitel 6.2.8.3.6).

Forschungsfrage 6. Entsprechen die einzelnen Komponenten den erwünschten Zielen (Wirksamkeit?)

Das HSLC betrachtet das Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse als ein ganzes Verfahren und versucht diese beiden Prozesse mit Hilfe von vielfältigen Komponenten zu verzahnen und zu managen. Wichtig ist dabei für das HSLC, dass die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und der angestrebten Softskills parallel erfolgt. Angesichts der Befunde aus der schriftlichen Online-Befragung der Lernenden (vgl. Kapitel 6.2.8.3.6) kann vermerkt werden, dass die einzelnen

Komponenten durchgängig positiv bewertet wurden und somit die erwünschte Funktion erfüllten.

Forschungsfrage 7. Inwieweit führt die Verwendung der Intervention zu den erwünschten Ergebnissen (Wirksamkeit)?

Den bemerkenswertesten Aspekt des HSLC stellt die umfassende Philosophie dar (vgl. Kapitel 6.2.7.1), die infolge einer detaillierten Vorstudie (vgl. Kapitel 6.1) entsteht und die theoretische Grundlage für die Entscheidungen in der Designphase und für die praxistaugliche Umsetzung bildet. Um eine ganzheitliche Entwicklung der Lernenden zu fördern, verzahnt sie bestimmte sprachdidaktische Prinzipien und Softskills miteinander und zielt somit auf deren parallele Entwicklung. Des Weiteren fungiert sie auch als Bewertungsleitfaden bei der Evaluationsphase, wodurch eine nachhaltige Weiterführung ermöglicht wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass z.B. schon die Einführungstage einen besonderen Beitrag bei der Erhöhung der Motivation und der Lernbewusstheit leisteten und mit den Einstiegssätzen zusammen den Start in einem nicht-deutschsprachigen Land erleichterten. Die Verzahnung der Lernphasen innerhalb und außerhalb der Klasse mittels hybrider Lernszenarien ermöglichte dann ein ganzheitliches Lernen im Rahmen der Philosophie des HSLC, wobei durch das Konzept des „Flipped Classroom“ mehr Zeit für das gemeinsame Bearbeiten der sprachlichen Fertigkeiten erzielt wurde. Während dabei die Inhalte der einzelnen Aufgaben für die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten sorgten, konnten durch die Durchführungsart die angestrebten Softskills integriert und gezielt weiterentwickelt werden. Zudem unterstützte das autonomiefördernde Coaching mit vielfältigen Instrumenten, digitalen Medien und einem begleitenden Coach diesen ganzheitlichen Entwicklungsprozess. Insofern kann festgehalten werden, dass das HSLC die Lernenden auf dem Weg zum selbstmanagten lebenslangen Lernen förderte und ihnen zu diesem Zweck mittels der Hyperplattform ein kostenloses Tool zur Verfügung stellte.

Des Weiteren zeigten die zuvor in Kapitel 6.2.8.3.6 dargestellten Befunde aus der summativen Evaluation des HSLC, dass die Wirksamkeit bzw. der Beitrag des HSLC

zum DaF-Unterricht relativ hoch eingeschätzt wurde. Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass der Einsatz des HSLC zur Überwindung verschiedener praxisbezogener Problembereiche diene.

Forschungsfrage 8. Welche Gestaltungsprinzipien können für weitere Field-Tests generiert werden?

Die folgende Tabelle soll die aufgezeichneten Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp II den Komponenten zugeordnet darstellen, um angesichts der Verfeinerungs- und Modifizierungsvorschläge weiterführende Gestaltungsprinzipien zu generieren:

Komponente	Erkenntnis	Verfeinerungs- oder Modifizierungsvorschlag
Einführungstage	<ul style="list-style-type: none"> Die Einbettung der Anfangs- und Implementierungsphase des HSLC in die Einführungstage erfüllte die gezielte Funktion. Die workshopartige Durchführung sorgte für Motivation, erleichterte den Einstieg, erhöhte die Lernbewusstheit und erfüllte somit die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> Die Präsentationsmaterialien sind jährlich zu aktualisieren. Alle Präsentationen sollten als Videodatei zum wiederholten Zugriff auf der Hyperplattform zur Verfügung gestellt werden. Die Vorstellung der digitalen Materialien des Lehrwerks könnte von einem Experten des Verlags durchgeführt werden, wobei dies eventuell auch online durchgeführt werden könnte.
Anmeldeformular	<ul style="list-style-type: none"> Da die Lernenden auf dem Anmeldeformular die Erklärungen lesen und bestätigen mussten, erfüllte es somit auch die Funktion des Lernvertrags. 	<ul style="list-style-type: none"> kann als Google-Forms weitergeführt werden kann als online Anmeldeformular und online Lernvertrag bezeichnet werden ist je nach Bedarf des Instituts zu erstellen
Sprachlernbiografie	<ul style="list-style-type: none"> erhöhte die Lernbewusstheit förderte die Lernerautonomie 	<ul style="list-style-type: none"> kann als ein Teil des online Anmeldeformulars durchgeführt werden
Bestimmung der Lern- und Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> erhöhte die Lernbewusstheit förderte die Lernerautonomie 	<ul style="list-style-type: none"> ist in dieser Form (Google Forms) weiterzuführen

Festlegung der Sprachlernziele	<ul style="list-style-type: none"> • erhöhte die Lernbewusstheit • förderte die Lernerautonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form (Google Forms) weiterzuführen
Einstiegssätze	<ul style="list-style-type: none"> • erleichterte den Einstieg zum Lehrwerk • die Arbeit mit den Einstiegssätzen via Quizlet leisteten einen zusätzlichen Beitrag 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
Philosophie des HSLC	<ul style="list-style-type: none"> • Die Philosophie dient für alle Phasen des HSLC als Orientierungsbasis und sorgt für ganzheitliches Lernen. • Die sprachdidaktischen Prinzipien und angestrebten Softskills konnten wie bei der Erprobung des Prototyp I aus verschiedenen Gründen nicht an die Wände abgebildet werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Damit die Lernenden über ihre sprachliche und persönliche Entwicklung bewusster werden und die HSLC-Philosophie als ein Wegweiser verinnerlichen, sollten die sprachdidaktischen Prinzipien und die angestrebten Softskills zur Veranschaulichung an die Wände oder Türen abgebildet werden. • Bei den Coachingsgesprächen sollten die sprachdidaktischen Prinzipien und die angestrebten Softskills immer wieder angesprochen werden.
Einstufungstest	<ul style="list-style-type: none"> • wurde nicht durchgeführt, weil keiner über Deutschkenntnisse verfügte 	<ul style="list-style-type: none"> • Anstelle des Einstufungstests sollen Lernende die Kann-Beschreibungen des GER kritisch betrachten und sich selbst einschätzen. • Die Kann-Beschreibungen sollen auf der Hyperplattform erreichbar sein. • Der Online-Einstufungstest des Lehrwerks kann später als Prüfungsvorbereitung eingesetzt werden.
Gemeinsames Bearbeiten des HSLC-Skripts	<ul style="list-style-type: none"> • ermöglichte einen Überblick auf die bevorstehende Herausforderung • förderte das ziel- und prozessorientierte Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen • Das Skript ist auch auf Google Classroom anzulegen. • Das Skript könnte als e-Kalender vorbereitet werden.
Lehrwerk (Kurs- und Arbeitsbuch)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Lehrwerk diente bei allen Entscheidungen der Designphase als Leitfaden. 	<ul style="list-style-type: none"> • In den DaF-Vorbereitungsklassen sollten multimediale Lehrwerke mit LMS eingesetzt werden.

	<ul style="list-style-type: none"> • Das digitale Kursbuch diente als Moderationstool und sorgte mittels online Übungen zur hybriden Durchführung des Unterrichts. • Das digitale Arbeitsbuch mit interaktiven Übungen und LMS erleichterte die Durchführung von Flipped Classroom. • Klett Augmented vereinfachte das Erreichen der Audio- und Videodateien mit dem Smartphone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Digitale Arbeitsbücher mit interaktiven Übungen erleichtern die Anwendung der Methode „Flipped Classroom“. • Alle Komponenten des HSLC sind in Verbindung mit dem Lehrwerk zu bestimmen.
Quizlet	<ul style="list-style-type: none"> • diente als Tool zur Entwicklung des inzidentellen Wortschatzerwerbs • leistete einen wichtigen Beitrag zur Befestigung der Lektionsvokabeln • erhöhte die Lernmotivation • diente auch zum spielerischen Wiederholen der Vokabeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lektionswortschatz kann mit der Quizlet-App ort- und zeitunabhängig trainiert werden. • ist in dieser Form weiterzuführen
Test zu den Lektionen mittels Kahoot	<ul style="list-style-type: none"> • ermöglichte das spielerische Wiederholen der Lektionen • sorgte für Motivation 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
e-Sprechportfolio	<ul style="list-style-type: none"> • Die Verwaltung der Videoprojekte auf Google Classroom erleichterte die Arbeit des Coachs. • Via Google Classroom konnte den Lernenden Live-Feedbacks gegeben werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • ist als Videoprojekt via Google Classroom weiterzuführen
e-Schreibportfolio	<ul style="list-style-type: none"> • Die Funktionen von Google Classroom und Google Docs erleichterten die Korrekturarbeit und ermöglichten durch die 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen

	<p>Kommentarfunktion ein chatartiges Live-Feedback</p> <ul style="list-style-type: none"> • Via Google Docs konnten die Lernenden ihre Schreibaufgaben auch am Smartphone verfassen. 	
Coachingsgespräche (face to face und online)	<ul style="list-style-type: none"> • ist wie ein Coachingsinstrument zu betrachten • erhöhte die Motivation und förderte die Lernautonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
WhatsApp Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> • ermöglichte das Teilen von Mitteilungen • Das Dauerchatten war manchmal anstrengend und die Themen haben manchmal abgeschweift. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es sollten Chat-Zeiten bestimmt werden.
Zoom Cloud Meetings	<ul style="list-style-type: none"> • Die kostenlose Version ist auf 40 Minuten begrenzt. • Die Bild- und Tonqualität ist besser als Google-Meets. • Manchmal erlebten die Lernenden Probleme bei der Verbindung. 	<ul style="list-style-type: none"> • ist weiteinzusetzen
Test zur Bestimmung der Lerntypen	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
Test zur Bestimmung der Lernstrategien	<ul style="list-style-type: none"> • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • ist in dieser Form weiterzuführen
Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • funktionierte problemlos • erfüllte die Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Hyperplattform dient sowohl als Portal zur virtuellen Wissenswelt und als Orientierungsplattform für das HSLC.
Die Stadt der Wörter – Online-Spiel des Goethe Instituts als Link auf der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • entwickelte den Wortschatz der Lernenden auf eine spielerische Weise 	<ul style="list-style-type: none"> • ist weiter einzusetzen
Nicos Weg – Deutsch mobil auf Deutsche Welle als Link auf der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • war eine gute Alternative für die Wiederholung von A1 • ist mobilfreundlich 	<ul style="list-style-type: none"> • ist weiter einzusetzen

Deutsche Volksfeste und Deutsche Küche als Links auf der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • förderten die Interkulturalität • dienten als Einleitung zum Gespräch über Klischees 	<ul style="list-style-type: none"> • ist weiter einzusetzen
Weitere Links der Hyperplattform	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende äußerten keine negativen Meinungen 	<ul style="list-style-type: none"> • sind stets zu aktualisieren

Tabelle 59: Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp II

6.3 Endgültige Gestaltungsprinzipien

In dieser Studie wurden die ersten Gestaltungsprinzipien infolge der Literatur- und Kontextanalyse ermittelt und angesichts der Erkenntnisse aus der Erprobung des Prototyp I verfeinert. Nun sollen alle Erkenntnisse aus den Erprobungen des Prototyp I und II zu endgültigen Gestaltungsprinzipien verdichtet und anhand der von Euler (2014) vorgeschlagenen Kategorien (1. Organisationale und soziale Rahmenbedingungen, 2. Lernvoraussetzungen der Lernenden, 3. angestrebte Lernergebnisse, 4. Leit- und Umsetzungsprinzipien) vorgeführt werden, wobei die 2. Kategorie zu Lernvoraussetzungen der Lernenden und Lehrenden erweitert wird.

6.3.1 Kategorie I: Organisationale und soziale Rahmenbedingungen

- 1. Innovative Intervention als Endprodukt einer DBR-Studie.** Das HSLC als ein Designmodell bzw. als eine praxistaugliche Innovation versucht die kontextspezifische Problemlage angesichts der Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Theorie und aus der institutionellen Praxis mithilfe vielfältiger Verzahnungen zu meistern. Das zyklische Charakter sorgt dabei für Dynamik, wodurch die Nachhaltigkeit gesichert wird. Insofern ist zu empfehlen, bei der Gestaltung eines HSLC-Modells unbedingt von dem DBR-Ansatz zu profitieren.
- 2. Orientierung an einer theoriegestützten Philosophie.** Ein effektives Design eines HSLC-Modells erfordert eine wissenschaftliche Grundlage, welche als theoretische Orientierungsbasis den Gestaltungsprozess der innovativen Intervention bzw. des Designmodells steuern, die Praxistauglichkeit sichern und die Verzahnungen begründen soll. Insofern ist angesichts einer detaillierten Recherche eine Philosophie zu erstellen, die durch die Verzahnung von Erkenntnissen aus der

fremdsprachlichen Didaktik und der kontextspezifischen Praxis entstehen und einen umfassenden Rahmen bilden soll. Da es sich beim HSLC um die parallele Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden handelt, ist es empfehlenswert, bei der Formulierung der Philosophie des HSLC zuerst die sprachdidaktischen Prinzipien festzulegen und dann mit angemessenen Softskills zu verzahnen (vgl. Kapitel 6.). Alle Designentscheidungen und -bestimmungen sollen dann im Rahmen des HSLC (wie z.B. die Auswahl des Lehrwerks und der zusätzlichen Inhalte, digitale Werkzeuge und Medien, Coachingsinstrumente usw.) im Hinblick auf diese Philosophie bzw. diesen theoretischen Rahmen getroffen werden.

- 3. Hybridität durch die Verzahnung von Lernphasen.** Das Designmodell des HSLC entsteht infolge vielfältiger Verzahnungen von verschiedenen Komponenten (vgl. Kapitel 6.2.7.4). Im Vordergrund dieser Hybridität befindet sich die Verzahnung der Lernphasen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers. Das HSLC zielt durch diese Verzahnung von implizitem und explizitem Lernen auf ein ganzheitliches und lernweltübergreifendes Lernen. Doch um diese beiden getrennten aber ineinandergreifenden Bereiche effizient zu kombinieren, profitiert das HSLC von einer weiteren Verzahnung, nämlich von der Verzahnung des DaF-Unterrichts und des Sprachlerncoachings, wofür es viele verschiedene hybride Lernszenarien einsetzt (vgl. Kapitel 6.2.7.5). Diese beiden Verzahnungen sind insbesondere deshalb empfehlenswert, weil dadurch einerseits die parallele Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und der Softskills erzielt wird und andererseits die Lernenden effizienter begleitet und gezielter zum autonomen Lernen gefördert werden.
- 4. Das HSLC als Managementsystem der DaF-Vorbereitungsklasse.** Das HSLC übernimmt die Organisation der DaF-Vorbereitungsklasse, profitiert dafür von verschiedenen Mitteln und fungiert wie ein Managementsystem. Insofern beeinflusst es vom Wochenplan bis auf das Bewertungssystem alle Einzelheiten der DaF-Vorbereitungsklasse. Vor diesem Hintergrund sind beim Designprozess alle institutionellen Regelungen zu berücksichtigen und alle erforderlichen Erlaubnisse zu beantragen.

- 5. Hybridität via digitaler Medien und Optimierung der Medienausstattung.** Das HSLC stützt sich auf die Grundlagen des vernetzten Lernens (Konnektivismus) und ist angesichts seiner vielfältigen digitalen Komponenten unter E-Learning zuzuordnen, wobei zu bemerken ist, dass durch die Verzahnung der Präsenz- und Onlinephasen auch die Grenzen des E-Learning überschritten werden. Die Medienausstattung und Internetverbindung auf Anbieterseite sind vor dem Beginn des HSLC für eine problemlose und effiziente Durchführung zu optimieren. Diesbezüglich sind die Klassen mit angemessenen IT-Technologien und leistungsstarker Internetverbindung auszurüsten, wobei den Lernenden ein stabiler WLAN-Zugang anzubieten ist.
- 6. Bring Your Own Device-Ansatz:** Da im Rahmen des HSLC nur lizenzfreie Softwares eingesetzt werden, sollen die Lernenden aus praktisch-ökonomischen Gründen ihre eigenen Endgeräte benutzen und ihre Smartphones auch in den Präsenzunterricht mitbringen, um an den hybriden Lernszenarien (Interaktionen über das Smartboard, Live-Quiz via Quizlet und Kahoot!, Internetrecherche, Online-Übungen des Lehrwerks, kollaborative Arbeiten wie Sprechportfolie) teilzunehmen. Deshalb sind ausschließlich mobilfreundliche Softwares einzusetzen. Lernende, die bei Aufgaben außerhalb der Klassen anstelle des Smartphones einen PC benutzen möchten, brauchen zudem eine Webcam und ein Headset.
- 7. Anfang mit Einführungstagen.** Die Idee mit den Einführungstagen stammt aus der professionellen Arbeitswelt der Firmen, die die Einführungstage beim Start eines neuen Angestellten seit langer Zeit mit Erfolg einsetzen. Gezielt wird einerseits die Verkürzung der Anpassungszeit und andererseits der softe Einstieg ins Teamleben und das Übernehmen der Verantwortlichkeit. Die Deutschlernenden der Vorbereitungsklasse sind aus vieler Sicht mit diesen Neustarter zu vergleichen. Denn auch sie stehen einer neuen Herausforderung gegenüber. So trennen sich z.B. die meisten von ihnen zum ersten Mal von ihrer Familie und müssen sich zum einen an das Leben in einer fremden Stadt und zum anderen an die neue Bildungswelt gewöhnen. Andere versuchen z.B. mit dem Gedanken zurecht zu kommen, dass sie nicht wie gewünscht Englisch, sondern Deutsch als Fremdsprache studieren werden. Dazu kommen noch die Schüchternheit in der Anfangsphase und die

Schwierigkeiten, eine Sprache in einem zielentfernten Land zu lernen (vgl. Kapitel 6.1.2). Die Einführungstage übernehmen daher eine sehr wichtige Rolle und bringen die Lernenden vor dem Beginn des Lernprozesses mit dem Coach und den neuen Mitlernenden zusammen. In diesen Tagen lernen sie sich gegenseitig kennen, bekommen einen ersten Blick über die neue Herausforderung und werden dazu motiviert, diese Herausforderung als ein Team zu überwinden. Deswegen sind die Einführungstage in Form von workshopartigen Sitzungen zu gestalten und als ein fester Bestandteil des HSLC aufzuzeichnen.

- 8. Hybrider Coach.** Der verzahnte Einsatz von vielfältigen Medien erfordert einen Coach, der über ausreichende mediale und digitale Kompetenzen („*Media Literacy*“ und „*Digital Literacy*“) verfügt. D.h. er sollte die Fähigkeit besitzen, zielbezogenes Wissen mittels digitaler Medien zu erwerben und für ein vernetztes Lernen zu bearbeiten und zu teilen. Insofern sind für die Coachs diesbezügliche Fortbildungen zu empfehlen.
- 9. Regelungen für die Durchführung von Online-Phasen.** Die Online-Phasen unterscheiden sich aus vieler Sicht vom Präsenzunterricht und können leicht zum Konzentrationsverlust führen. Ein ähnliches Problem entsteht bei der schriftlichen Online-Kommunikation, wo die Themen durch unnötige Kommentare sehr leicht abschweifen können. Deshalb sollten bei der Designphase diesbezügliche Regelungen festgelegt und bei der Bestimmung der Lernumgebung in den Einführungstagen besprochen und auf dem LMS veröffentlicht werden.
- 10. Benutzerfreundliche LMS.** Da die vielfältigen Verzahnungen des HSLC dem Coach zusätzliche Belastung mitbringen, sind ausschließlich Produkte mit einem mobilfreundlichen LMS zu bevorzugen. Die LMS erleichtern dem Coach die Verwaltung der Aufgaben und das Verfolgen der Lernfortschritte und -erfolge außerhalb der Klasse.
- 11. Management mit einem Haupt-LMS.** Um das Lernen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers mit hybriden Lernszenarien zu koordinieren, werden im Rahmen des HSLC mehrere Materialien mit LMS eingesetzt. Aus diesem Grund benötigt der Coach ein zentrales LMS, um alle digitalen Anwendungen an einer Stelle zu verzahnen bzw. um alles an einem Ort zu sammeln und zu verwalten. Google Classroom mit seinen vielfältigen Funktionen kann als zentrales LMS

eingesetzt werden, wobei eine eigene/institutionelle Software aus Sicherheitsgründen empfehlenswert ist.

- 12. Hyperplattform als Navigationsbasis.** Wie der Coach benötigen auch die Lernenden eine zentrale Stelle, wo sie alle nötigen Materialien, Medien, Links, Informationen uvm. finden können. Eine mit dem Haupt-LMS kompatible Hyperplattform (Webseite) mit einer benutzerfreundlichen App kann diese Aufgabe bestens erfüllen.

6.3.2 Kategorie II: Lernvoraussetzung der Lernenden

- 1. Media Literacy und Digital Literacy der Lernenden.** Da das HSLC im Rahmen des Konnektivismus auf ein vernetztes Lernen zielt, soll das HSLC insbesondere in der Anfangsphase die Offenheit der Lernenden zu digitalen Medien fördern. Auch wenn das Interesse der Jugendlichen gegenüber IT-Technologien mittlerweile unbestritten ist und immer öfter von Digital-Natives gesprochen wird, befindet sich das Lernen in der virtuellen Welt immer noch in der Anfangsphase. Insofern ist im Rahmen des HSLC ein Networking für das gemeinsame vernetzte Lernen zu bilden.
- 2. Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden.** Das HSLC stützt sich auf die Verzahnung vom DaF-Unterricht und des Sprachlerncoachings und ist als eine Art Coaching einzustufen. Insofern muss das HSLC sowohl die sprachlichen Fertigkeiten und das Lernprozesswissen als auch die Persönlichkeitsentwicklung fördern.
- 3. Lernerautonomie und lebenslanges Lernen.** Sowohl die sprachdidaktischen Prinzipien (einschließlich Lernprozesswissen) als auch die ausgewählten Softskills sollen die Lernerautonomie fördern und zum lebenslangen Lernen befähigen.
- 4. Motivation der Lernenden.** Motivation übernimmt beim Lernprozess eine der wichtigsten Rollen und ist als Grundvoraussetzung für den Erfolg anzuerkennen. Deswegen sind im Rahmen des HSLC Schüchternheit, Demotivation und Angst davor Fehler zu machen gezielt zu bekämpfen.
- 5. Interkulturelle Kompetenz der Lernenden.** Da das Ziel des Fremdsprachenunterrichts die interkulturelle Interaktion und Kommunikation ist,

sollen die Besonderheiten des Alltags und der Denkweisen der Zielsprachenkultur sowie vorhandene stereotype Vorurteile gezielt behandelt werden, um insbesondere die Toleranzentwicklung zu fördern. Daher soll das ausgewählte Lehrwerk diesbezügliche Inhalte und Themen beinhalten und auf der Hyperplattform sollen landeskundliches und kulturelles Wissen explizit zur Verfügung gestellt und bei Coachingsgesprächen immer wieder angesprochen werden.

6.3.3 Kategorie III: Angestrebte Lernergebnisse

1. **Handlungskompetenz in der Zielsprache.** Bei der Vermittlung der deutschen Sprache als Fremdsprache orientiert sich dabei das HSLC an den Richtlinien des GER. Insofern soll der DaF-Unterricht im Rahmen des HSLC die Lernziele und Merkmale der Handlungsorientierung verfolgen und sich die Handlungskompetenz in der Zielsprache als Ziel setzen, wodurch die Lernenden in der zielsprachigen Kultur als soziale Akteure handlungssicher interagieren sollen.
2. **Persönlichkeitsentwicklung anhand ausgewählter Softskills.** Parallel mit der Entwicklung der Handlungskompetenz in der Zielsprache und der dafür nötigen Sprachfertigkeiten sollen im Rahmen des HSLC auch die ausgewählten, angemessenen Softskills (vgl. Kapitel 6.2.7.1) gezielt entwickelt werden. Als zu anstrebende Softskills sind **Selbstmanagement, Zeitmanagement, Medienkompetenz, Kollaboratives Handeln, Kritisches Denken und Problemlösen, Kreativität und Innovation** sowie **Kommunikationsfähigkeit** zu empfehlen.
3. **Produktübergreifende Erkenntnisse.** In dieser Studie wird als digitale Tools direkt von konkreten Produkten (Google Classroom, Quizlet, Zoom usw.) profitiert. Z.B. wird mit der Quizlet-App der Lektionswortschatz ort- und zeitunabhängig spielerisch gelernt, wobei mit deren LMS die Lernerfolge verfolgt werden. Weiterhin ermöglicht diese App die Entwicklung einiger der ausgewählten Softskills (vgl. Kapitel 6.2.7.5). Doch ist dabei nicht dieses Produkt selbst entscheidend, sondern die damit erfüllte Aufgabe. Diesbezüglich sollen die Erkenntnisse dieser Studie als produktübergreifendes Wissen betrachtet werden,

die für weitere Field-Tests lediglich bei der Auswahl der passenden Werkzeuge als Leitfaden dienen sollen.

4. **Nachhaltigkeit durch einen iterativen Zyklus.** Die kontextspezifischen Problemlagen können nur durch nachhaltige Innovationen effizient bekämpft werden. Daher soll das HSLC durch einen zyklischen Charakter für Nachhaltigkeit sorgen, wobei alle Komponenten je nach Bedarf oder auch mit Erscheinung neuerer, entwickelter digitaler Werkzeuge nachhaltig zu modifizieren sind. Diesbezüglich sind insbesondere die Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz zu verfolgen, die die Arbeit mit LMS noch vereinfachen könnten.

6.3.4 Kategorie IV: Leit- und Umsetzungsprinzipien

1. **Durchführung der Designphase.** Um einen logischen Aufbau zu erzielen, ist es empfehlenswert, bei den Designentscheidungen mit der Formulierung der Philosophie zu beginnen. Das Bestimmen der Lernziele, die Auswahl und Verzahnung der gewünschten Komponenten, die Definition und die Aufgaben des Coachs, die Präferenzen in der Medienwahl, das Erstellen von HSLC-Instrumenten, die Gestaltung des iterativen Zyklus sowie das Erstellen des Skripts (vgl. Tabelle 50) sind als weitere Schritte des didaktischen Designs immer auf der Grundlage dieser Philosophie zu vollziehen.
2. **Klassenlehrer als kompetenter Coach.** Das HSLC erfordert einen Coach, der sich mit den Besonderheiten der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendphase sowie mit digitalen Medien gut auskennt und die Lernenden bei diesbezüglichen Schwierigkeiten unterstützen kann. Da das HSLC den DaF-Unterricht und das Sprachlerncoaching verzahnt, ist von einem separaten Coach abzuraten, d.h. das HSLC ist direkt vom Klassenlehrer selbst durchzuführen. Er soll als Coach eine unterstützende, begleitende, missionarische, moderierende und forschende Rolle übernehmen.
3. **Unterstützung durch Tutoren.** Die sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC beruhen auf den Grundlagen des handlungsorientierten Lernens. Insofern sollen sich die Lernenden bei der Durchführung des HSLC von Anfang an aktiv beteiligen und Verantwortung übernehmen. Die Wahl von zwei Tutoren mit guten medialen

Kenntnissen erleichtert den Einstieg in das hybride Lernen und führt zur Entwicklung des kollaborativen Handelns, der Verantwortungsübernahme und Managementfähigkeit. Es sollen zwei Klassenchefs mit guten medialen Kenntnissen gewählt werden, die bei der Verwaltung der digitalen Medien Hilfe leisten können.

- 4. Vorbereitung auf den Einsatz von digitalen Komponenten.** Da insbesondere in der Anfangsphase technische Probleme entstehen und leicht zur Demotivation und Unsicherheit führen können, sind in den Einführungstagen alle einzusetzenden digitalen Medien in interaktiven Sessions vorzustellen und die nötigen Anmeldungen, Installationen usw. gemeinsam zu verwirklichen. Außerdem sind für die digitalen Medien Erklärvideos zu erstellen und zum Nachschauen auf die Hyperplattform anzulegen. Es ist daher zu empfehlen, die Einführungstage in Form von interaktiven Workshops zu veranstalten. Weiterhin sollte jedes digitale Tool vor der ersten Verwendung noch einmal ausführlich vorgestellt und eingeführt werden.
- 5. Prioritäten bei der Wahl der digitalen Tools.** Digitale Medien sind die Grundsteine der Hybridität und erlösen die Grenzen des lokalen Fremdsprachenunterrichts. Bei der Wahl der digitalen Tools sind daher neben der Benutzerfreundlichkeit und der LMS auch die Apps der Medien von Bedeutung, da diese zum einen das mobile Lernen ermöglichen und zum anderen das autonome Lernen fördern. Aus diesem Grund sind Lehrwerke mit LMS und mobilfreundlichen, interaktiven Kurs- und Arbeitsbüchern zu wählen, anhand deren das Lernen außerhalb der Klasse auch mobil weitergeführt werden kann. Diesbezüglich sollten wie das Lehrwerk auch die anderen digitalen Werkzeuge ein LMS und eine App (wie z.B. Quizlet) haben.
- 6. Die Vorbereitung des wöchentlichen Lernplans.** Bei der Erstellung des Lernplans sind die Präsenz- und Onlinephasen sowie die Unterrichtseinheiten und die Coachingsphasen angemessen zu verteilen. Um das Lernen außerhalb des Klassenzimmers effizient zu verwalten und den Lernenden eine lernumweltüberschreitende Begleitung zu gewährleisten, sollten einige Onlinephasen auch abends stattfinden.

- 7. Coachingsgespräche in der Muttersprache.** Da sich das HSLC an Jugendliche und erwachsene Lernende auf dem Anfängerniveau richtet und daher auf die Erhöhung der Lernbewusstheit zielt, sollten die Coachingsgespräche in der Muttersprache durchgeführt werden.
- 8. Das Erstellen des Skripts.** Um das vielfältige HSLC optimal durchzuführen, ist als Endprodukt der Designphase ein Skript für den Coach und eines für die Lernenden zu erstellen. Während das Skript des Coachs (vgl. Tabelle 50) wie ein Drehbuch fungieren soll, soll das Skript der Lernenden (vgl. Anhang 8) den Lernprozess im Rahmen des HSLC im Überblick vorlegen und für ein zielorientiertes und bewusstes Lernen sorgen.
- 9. Veranschaulichung der Philosophie.** Zur Veranschaulichung dieses abstrakten Rahmens ist zu empfehlen, die sprachdidaktischen Prinzipien und die angestrebten Softskills an die Tür oder an die Wände des Klassenzimmers z. B. in Form von ineinandergreifenden Zahnrädern abzubilden.

KAPITEL VII

7. DESIDERATA UND AUSBLICK

Die vorliegende Studie soll ein Beispiel für das Forschungsparadigma Design-Based Research (DBR) im Konzept des Sprachlerncoachings und des E-Learnings darstellen. Die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeit aus den Design-, Implementierungs-, Erprobungs- und Evaluationsphasen des didaktischen HSLC-Modells wurden anhand der von Euler (2014) vorgeschlagenen Kategorien (1. Organisationale und soziale Rahmenbedingungen, 2. Lernvoraussetzungen der Lernenden, 3. angestrebte Lernergebnisse, 4. Leit- und Umsetzungsprinzipien) zu endgültigen Gestaltungsprinzipien verdichtet, wobei die zweite Kategorie zu Lernvoraussetzungen der Lernenden und Lehrenden erweitert wurde. Generiert wurden dabei 30 endgültige Gestaltungsprinzipien (Kategorie 1: 12, Kategorie 2: 5, Kategorie 3: 4 und Kategorie 4: 9), die mit dem didaktischen HSLC-Design-Modell zusammen als Ergebnisse dieser Studie zu betrachten sind. Doch da DBR nicht auf gesetzmäßige und allgemeingültige Befunde, sondern auf konstitutive bzw. kontextbezogene Erkenntnisse zielt, sind diese Gestaltungsprinzipien als heuristische Orientierungsrichtlinien (heuristical guideline) bzw. als praxistaugliche und weiterführende Gestaltungsempfehlungen für die kontextähnliche Praxis zu verstehen (vgl. Euler, 2014). Diesbezüglich soll diese Studie eine Anregung für die Lehrbeauftragten der Vorbereitungsklassen sein, die anhand praxistauglicher Innovationen ihre studienfachspezifische Praxis verbessern wollen. Die Exploration des vorliegenden didaktischen HSLC-Design-Modells anhand empirischer Belege (vgl. Kapitel 6.2) und die infolge zwei Forschungszyklen generierten Gestaltungsprinzipien (vgl. Kapitel 6.3) sollen ihnen dabei als Ansatzpunkt dienen.

Vor diesem Hintergrund ist festzuhalten, dass das didaktische HSLC-Modell auf die professionelle Verwaltung des DaF-Unterrichts zielt und dafür die Lernphasen der Lernenden innerhalb und außerhalb der Klasse verzahnt. Anhand dieser Verzahnung erlöst das HSLC die Grenzen des traditionellen Klassenunterrichts und ermöglicht ein lernweltübergreifendes und ganzheitliches Lernen. Das HSLC profitiert dabei von zahlreichen digitalen Tools wie z.B. interaktives Arbeitsbuch, Learning-Management-

Systeme, Hyperplattform, Apps usw.) und von verschiedenen E-Learning-Formen wie z.B. „Flipped Classroom“, „Game-Based-Learning“, „E-Learning by collaborating durch e-Portfolios“ usw. (vgl. Kapitel 6.2.7). Diese Hybridität ermöglicht zum einen die Verwaltung und Evaluation der Lernfortschritte und Lernerfolge der Deutschlernenden auch in der Selbstlernphase außerhalb der Klasse und zum anderen wird dadurch mehr Zeit für den Frontalunterricht bzw. für das interaktive Training von produktiven Fertigkeiten gewonnen. Doch da die Deutschlernenden in der Vorbereitungsphase verschiedenen Herausforderungen gegenüberstehen und sowohl auf unterrichtsbezogene als auch individuelle Unterstützung angewiesen sind (vgl. Kapitel 6.1), integriert das HSLC dazu noch verschiedene Elemente des Sprachlerncoachings in die DaF-Vorbereitungsphase (vgl. Kapitel 6.2.7.7). Im Hinblick darauf erkennt das HSLC die Lernenden in den DaF-Vorbereitungsphasen als Individuen, die sich in einer besonderen Phase der Persönlichkeitsentwicklung befinden, und zielt daher auf die parallele Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und diesbezüglich angemessener Softskills durch gemeinsames Tun von Coach und Lernenden (vgl. Kapitel 6.2.7.1). Das HSLC stellt dafür dank seines zyklisch-iterativen Charakters ein nachhaltiges, innovatives Design-Modell dar, welches den traditionellen DaF-Unterricht zuerst mit E-Learning-Angeboten und dann mit Elementen des Sprachlerncoachings verzahnt, um die Lernenden zum autonomen und lebenslangen Lernen zu befähigen. Die Praktikabilität, Wirksamkeit und Nützlichkeit dieses didaktischen Design-Modells wurden anhand der summativen Evaluation nach zwei Durchläufen des HSLC-Forschungsprozesses (Prototyp I und II) erwiesen (vgl. Kapitel 6). Insoweit erfüllt diese Studie die pragmatischen Gütekriterien („*Neuheit*“, „*Nützlichkeit*“ und „*nachhaltige Innovation*“) des DBR-Ansatzes (Reinmann, 2005, 63) und somit auch die Makrofragestellung dieser Studie bzw. den Beitrag des kontextsensiblen HSLC-Modells und dessen Instrumenten (vgl. Kapitel 1.3).

Neben diesen Konsequenzen für die kontextähnliche Praxis soll diese DBR-Studie der Sprachforschung relevantes, theoretisches Wissen leisten. So stellt diese Arbeit den DaF-Unterricht in der Türkei in den Blickpunkt und setzt sich mit den traditionellen Lerntheorien und deren Ausläufer, dem didaktischen Design (vgl. Kapitel 2), dem E-

Learning (vgl. Kapitel 3) und der Sprachlernberatung (vgl. Kapitel 4) auseinander, die als Vorstudie dieser DBR-Studie fungieren und in die Philosophie des HSLC-Modells münden. Diese Philosophie bildet den theoretischen Referenzrahmen des zyklischen Design- und Erprobungsprozesses und basiert zum einen auf den Auffassungen des vom GER geförderten handlungsorientierten Ansatzes im Konzept des Konstruktivismus (vgl. Brash & Pfeil, 2017, 48 f.) und zum anderen auf den Ansichten des relativ jungen Konnektivismus (vgl. Kapitel 2.1.5). Der Konnektivismus als Theorie des vernetzten Lernens gilt dabei als Ausgangspunkt der Verzahnungsprozesse der realen und virtuellen Lernsituationen und bestimmt mit der Handlungsorientierung zusammen die sprachdidaktischen Prinzipien des HSLC (vgl. Kapitel 6.2.7.1), die für das Sprachlernverfahren des HSLC kennzeichnend sind und das HSLC dem Begriff handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht zuordnen lassen.

Des Weiteren eröffnet das HSLC insbesondere für den Fachdiskurs der Sprachlernberatung bzw. des Sprachlerncoachings eine neue Perspektive, da es den Begriff „Coaching“ präferiert und sich auf das Konzept des systemisch-konstruktivistischen Sprachlerncoachings (Spänkuch) sowie des integrierten Sprachlerncoachings stützt. Auf dieser Basis verzahnt das HSLC den DaF-Unterricht und die Sprachlernberatung unter dem Begriff „Coaching“ und die Aufgaben der Lehrkraft und des Lernberaters unter dem Begriff „Coach“ (vgl. Kapitel 4.5). Das Coaching übernimmt somit die Rolle eines Managementsystems und zielt auf eine ganzheitliche Verwaltung des institutionellen DaF-Unterrichts. Insofern ist das HSLC als eine zusätzliche Coachingsform zu kategorisieren, die sich die parallele Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten, des Lernprozesswissens und der Identität durch gemeinsames Tun und Handeln zum Ziel setzt. Als Kennmerkmale gelten dabei die Hybridität durch die Verzahnung der Präsenz- und Selbstlernphasen (Lernen innerhalb und außerhalb der Klasse) und durch die Verzahnung der sprachdidaktischen Prinzipien und der persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen (Softskills). Hierzu kann angemerkt werden, dass die Deutschlernenden diese parallele Entwicklung als positiv einschätzten.

Zudem leistet das HSLC aufgrund der vielfältigen hybriden Lernszenarien mittels verschiedener digitaler Medien auch noch einen Beitrag zum Fachdiskurs des E-Learnings. Denn das HSLC als ein kontextsensibles didaktisches Design-Modell zeigt ein wirksames Beispiel für die Verzahnung des traditionellen Klassenunterrichts und des Online-Lernens. Im Konzept des HSLC werden zwar zum einen wie im Blended-Learning-Kurs die Präsenz- und Onlinephasen inhaltlich verzahnt und bestimmte Inhalte in Online-Phasen ausgelagert, doch werden zum anderen auch in Präsenzphasen digitale Medien eingesetzt und inhaltlich mit Online-Elementen verzahnt. Außerdem profitiert das HSLC von den Vorteilen des Flipped Classroom und es finden wie bei tutoriellen Online-Kursen synchrone und asynchrone Lernphasen statt. Insofern ist das HSLC als eine besondere Form des hybriden Lernens im Rahmen des Präsenzunterrichts zu kategorisieren. Darüber hinaus leistet das HSLC anhand der für diese Studie erstellte Hyperplattform (vgl. Kapitel 6.2.7.6) einen Beitrag zum lebenslangen Lernen im Konzept des vernetzten Lernens. Die Hyperplattform dient dabei als Portal in die virtuelle Welt und als Navigationssystem beim Lernen im weltweiten Web. Hier ist anzumerken, dass die summative Evaluation des HSLC-Modells auch die Wirksamkeit dieser Hyperplattform und deren App erwies.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich das Lernen in der sich ständig weiterdigitalisierenden Welt von den Grenzen des traditionellen Lernens in der Schule immer mehr befreien wird. Insofern wird netzbasiertes Lernen einen immer steigenden Trend zeigen und mediendidaktische Forschung und Bildungsforschung werden zusammenwachsen. Diese Studie erwies, dass die Deutschlernenden der Vorbereitungsklasse für eine hybride Durchführung des DaF-Unterrichts bezüglich ihrer Medienkompetenz bereit sind. Als kritische Erfolgsfaktoren treten dabei insbesondere institutionelle Bedingungen und Regelungen, technisches Equipment und die Kompetenzen der Lehrbeauftragten hervor, wobei die sinnvolle Verzahnung von mehreren analogen und digitalen Lehr- und Lernformen ein didaktisch-methodisches Vorgehen bzw. ein didaktisches Konzept bedarf. Insofern kann das didaktische Design-Modell des HSLC aufgrund seiner theoretischen Philosophie und des iterativ-zyklischen Designprozesses im Rahmen des DBR-Ansatzes als ein

innovatives didaktisches Designmodell bzw. als ein kontextspezifisches, praxistaugliches, hybrides Lernszenario und als ein Schritt in Richtung des vernetzten und selbstmanagten Lernens betrachtet werden.

Vor diesem Hintergrund können weiterführende Forschungsfragen wie folgt definiert werden:

Für weitere Praxisforschungen des HSLC-Modells:

- Inwiefern kann das didaktische HSLC-Modell in kontextähnlicher Praxis eingesetzt werden?
- Inwiefern treten die im Rahmen dieser Studie erzielten Erkenntnisse auch in anderen Praxisforschungen hervor?
- Können durch weitere Praxisanwendungen des HSLC allgemeingültige Gestaltungsprinzipien für die Vorbereitungsklassen generiert werden?
- Wie könnte das HSLC-Modell für fortgeschrittene Niveaus umgestaltet werden?
- Spielen Alter und Geschlecht bei der Akzeptanz des HSLC-Modells eine Rolle?
- Inwiefern kann das didaktische HSLC-Modell auch in den englischen Vorbereitungsklassen der Hochschulen für Fremdsprachen eingesetzt werden?
- Inwiefern kann das didaktische HSLC-Modell als Managementsystem auch in privaten Institutionen wie z.B. Sprachschulen eingesetzt werden?
- Wie könnte ein didaktisches HSLC-Modell speziell für das Lernen im Kindergarten oder in der Grundschule aussehen?
- Wie könnte ein didaktisches HSLC-Modell für das DaF-Studium aussehen?

Für die Forschungen im Konzept des DaF-Unterrichts:

- Welche weiteren didaktischen Design-Modelle könnten als Managementsysteme des DaF-Unterrichts konstruiert werden?
- Wie könnte ein didaktisches Design-Modell speziell für Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei aussehen?

- Welche weiteren hybriden Lernszenarien (wie z.B. e-Sprechportfolio) könnten zur Verzahnung der Lernphasen innerhalb und außerhalb der Klasse eingesetzt werden?
- Was für einen Beitrag leisten kollaborative digitale Aufgaben in den Lernphasen außerhalb der Klasse zur Motivation und zum Lernerfolg?
- Wie könnte die Integration des Sprachlerncoachings in den DaF-Unterricht bzw. deren Verzahnung weiterentwickelt werden?
- Könnte speziell für die Vorbereitungsklassen ein regionales Lehrwerk erstellt werden, welches auch Coachingsinstrumente und angemessene Softskills einbezieht?

Für die Forschungen im Konzept des Sprachlerncoachings:

- Welche anderen Coachingsformen könnten in den Vorbereitungsklassen für die Förderung des Lernprozesswissens und der Lernerautonomie eingesetzt werden?
- Was für einen Beitrag könnte ein Coachingshandbuch mit Tipps, Coachingsinstrumenten, Zusatzmaterialien und Anweisungen den Coachingsgesprächen bzw. auch dem Coachen leisten?
- Könnte ein Netzwerk für das Coaching im DaF-Bereich erstellt und gepflegt werden?
- Welche weiteren Softskills könnten in den DaF-Unterricht integriert und somit gefördert werden?
- Welche praxistauglichen Anwendungen können zur Förderung der Sprachlernstrategien und der Softskills eingesetzt werden?

Für die Forschungen im Konzept des E-Learnings:

- Was für didaktische Design-Modelle könnten für die Förderung der Interaktion zwischen den Lernenden und den digitalen Lernmaterialien entworfen werden?
- Wie könnten die Videokonferenz-Softwares für handlungsorientierte Online-Phasen weiterentwickelt werden?

- Was für einen Beitrag leistet die im Rahmen dieser Studie konstruierte Hyperplattform und deren App für das Lernen nach der Vorbereitungsklasse bzw. für das lebenslange Lernen?
- Kann die Technik der künstlichen Intelligenz in Learning-Management-Systeme oder der Hyperplattform integriert werden? Kann ein mit künstlicher Intelligenz ausgestattetes LMS oder eine Hyperlernplattform das Lernen außerhalb der Klasse ohne die Beteiligung der Lehrkraft organisieren, Aufgaben automatisch anlegen und sammeln, die Lernfortschritte und -ergebnisse verfolgen und sogar Feedbacks geben?

LITERATURVERZEICHNIS

Allert, H. & Richter, C. (2011). Designentwicklung. Anregungen aus Designtheorie und Designforschung. In: M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Letzter Zugriff: 20.09.2019, <http://13t.eu>

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. *Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Alyaz, Y. (2005). Technische Kriterien zur Evaluation von Autorensystemen für webbasiertes Sprachenlernen. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII (2), S. 323-345.

Aslan, G. (2005). *Interneteinsatz im Deutsch als Fremdsprachen. Unterricht in der Türkei. Hypermediales Deutschlernen im studienvorbereitenden Prozess an der Fremdsprachenabteilung der Marmara Universität*. Dissertation. Istanbul: Marmara Universität. Letzter Zugriff: 17.11.2020, <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/40943.pdf>

Asutay, H. (2001). Gençliğin Dili. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.3(2) S. 1-21.

Balcı, T. (2012). Ein Überblick in Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *Tribüne, Zeitschrift für Sprache und Schreibung* 4, S. 3-6

Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippel, J., & Pilypaityte, L. (2013). *dll - deutsch lehren lernen 2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? dll - deutsch lehren lernen: Fort- und Weiterbildung weltweit*. Stuttgart: Klett-Langenscheidt.

Baumgartner, P. (2003). E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. *Österreichische Zeitschrift Für Berufsbildung ÖZB*, 21(3), S. 3–6.

Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen*. Kohlhammer Verlag.

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. (2019). Teachers and researchers as co-designers? A design-based research on reading comprehension instruction in primary education. *EDeR - Educational Design Research*, 3(1), S. 1-24. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.3.1.1399>

Böcker, J., Saunders, C., Koch, L. & Langner, Michael (Hrsg.) (2015). Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung. *Giessener Fremdsprachendidaktik: online 9*. Giessen: Giessener elektronische Bibliothek. Letzter Zugriff: 03.12.2019, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, K. (2001). Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, H. & Kleppin, K. (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem*. Ein Handbuch. (S. 53-60) Tübingen: Narr.

Brash, B. & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch Lehren und Lernen*. Band 9. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Science*, 2, S. 141–178.

Chromcak, P. (2008). *Sprachlernberatung. Stand des Fachdiskurses*. Saarbrücken, VDM.

Claußen, T. (2005). Forschungsprojekt Strategientraining mit unterstützender Sprachlernberatung. Auswirkungen auf das sprachliche Verhalten ausländischer

Studierender in akademischen Kontexten in Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(1), S. 89-106.

Claußen, T. & Peuschel, K. (2006). Zur Wirksamkeit individueller Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11(2). Letzter Zugriff: 18.07.2019, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/ClaussenPeuschel1.htm>

Claußen, T. (2015). Sprachlernberatung light? Von Peer-Beratungen, Beratungselementen im Unterricht und Ad-Hoc-Beratungen. In Böcker, J. & Stauch, A. (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt a. M.: Lang, 87-101.

Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In: Lagemann, E. C. & Shulman, L. S. (Hrsg), *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass.

Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.

Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, S. 671-684.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dahlhaus, B. (1994). Fertigkeit Hören. *Fernstudieneinheit 5*. Berlin, München: Langenscheidt.

Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), S. 5-8.

Deutscher Bundesband Coaching e.V. *Definition Coach*. Letzter Zugriff: 20.10.2020, <https://www.dbvc.de/der-verband/ueber-uns/definition-coaching>

de Witt, C., & Kerres, M. (2002). Editorial: Theoriebildung in Mediendidaktik und Wissensmanagement. *MedienPädagogik*, 6. Letzter Zugriff: 10.11.2019, <https://doi.org/10.21240/mpaed/06/2002.10.25.X>.

Doğan, M. & Seyhan Yücel, M. (2017). Üniversite yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme tutumları ve gereksinimleri. In: Balcı, T., Holzapfel, O. & Serindag, E. (Hrsg.), *Schriften zur Sprache und Literatur / Dil ve Edebiyat Yazıları* (S. 160-177). London: IJOPEC Publication.

Downes, S. (2005). *An introduction to connective knowledge [Online]*. Letzter Zugriff: 14.06.2019, <https://www.downes.ca/post/33034>

Downes, S. (2007). What connectivism is? Connectivism Conference forum. *[Online]*. Letzter Zugriff: 14.06.2019, <https://www.downes.ca/post/38653>

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge Essays on meaning and learning networks. Version 1.0. [Online]*. Letzter Zugriff: 22.07.2019, https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Ebner, M., Schön, S. & Nagler, W. (2013) Einführung. Das Themenfeld “Lernen und Lehren mit Technologien“ In Schön, S. & Ebner, M. (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. 2. Auflage (S. 11-25). Berlin: epubli GmbH.

Edelson, D.C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences*, 1 (1), S. 105-112.

Ehlers, U. D. (2011). *Qualität im E-Learning aus Lerner Sicht*. Wiesbaden: Springer VS.

Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In: D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 27, S. 15-41.

Euler, D. & Sloane, P. (2014). Editorial. Design-Based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 27, S. 8-18.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Europarat. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Letzter Zugriff: 06.08.2019, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Feldman, J. M. (1981). Beyond attribution theory: Cognitive processes in performance appraisal. *Journal of Applied Psychology*, 66(2), S. 127-148. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.66.2.127>

Feldmeier, A. & Markov, S. (2016). Sprachlerncoaching zur Förderung der Lernerautonomie im DaZ-unterricht. *Fremdsprache Deutsch, Sonderheft*. Letzter Zugriff: 19.12.2019, https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-Sonderheft_2016-01_Feldmeier.pdf

Fishman, B. J. Penuel, W. R. Allen, A. R. Cheng, B. H. & Sabelli, N. (2013). Design-Based Implementation Research: An Emerging Model for Transforming the Relationship of Research and Practice. In: Fishman, B. J. Penuel, W. R. Allen, A. R. Cheng, B. H. (Hrsg.), *Design-Based Implementation Research: Theories, Methods, and Exemplars*. National Society for the Study of Education. The 112th Yearbook. Issue 2. S. 136-156. New York: Columbia University.

Genç, A. (2003). *Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. 1. Auflage. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gerner, V. (2019). *Digitale Kompetenz bei Pädagogischen Professionals fördern*. Dissertation. Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Glaserfeld, E. von (1995). Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit* (S. 7- 14). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.

Göçerler, H. (2018). *Die Effektivität der Smartphone-Applikationen auf die Wortschatzbefestigung und Erweiterung im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation. Edirne: Trakya Universität und Namık Kemal Universität.

Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, Jana (2013). *Zukunftsmodell Schreibberatung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Güler, G. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(2). Letzter Zugriff: 10.09.2018, http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm

Güler, G. (2002). Zum Stand der Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Überlegungen zur Gestaltung der Methodik-Lehrveranstaltungen. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), S. 119-131.

Hatipoğlu, S. & Çakır, M. (2001). Neue Chancen für DaF: Deutsch als 2. Fremdsprache nach Englisch. *Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei*. S.135-144.

Hatipoğlu, S. (2004). Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Kontext einer neuen Lernkultur. *HAYEF Journal of Education*, 1(1), S. 133-142.

Hatipoglu, S. (2015). Darstellung der fremdsprachlichen Kompetenzen der angehenden türkischen Deutschlehrer 1: Beispiel Istanbul Universität 2/Representation of foreign language skills of prospective Turkish Teachers of German: A Case Study of Istanbul University. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (33), S. 63-76.

Hoffmann, S. (2011). Fremdsprachenlernberatung zur Erhebung von Lernvorhaben. In: Vogler, S. & Hoffmann, S. (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 146-156). Berlin: Frank & Timme.

Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Höhfeld, G. (2009). Coaching, Definition, Ziele, Anwendungsbereiche. *BTS Aktuell* (64). 22. Jahrgang. (S. 3-5). Freudenstadt: BTS Fachgesellschaft für Psychologie und Seelsorge GmbH.

Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Council of Europe. Letzter Zugriff: 20.04.2019, from <http://www.coe.int>

Issing, L. J. (2002). Instruktionsdesign für Multimedia. In: Issing, L.J.; Klimsa, P. (Hrsg.), *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet* (S. 151-176). Weinheim.

Jahn, D. (2012). Kritisches Denken fördern können – Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals. In: Wilbers, K. (Hrsg.), *Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*, 7. Nürnberg: Shaker Verlag.

Jahn, D. (2017). Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. *EDeR - Educational Design Research*, 1(2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.2.1144>

Kelly, G. A. (1965). Der Motivationsbegriff als irreführendes Konstrukt. In: Thomae, Hans (Hrsg.), *Die Motivation menschlichen Handelns*. Köln, Berlin.

Kerres, M. (2001). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung* (2. Auflage). München: Oldenbourg.

Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, A., Wilbers, K. (Hrsg.), *Handbuch E- Learning* (S. 498-509). München: DWD.

Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Klein, R. & Reutter, G. (2011). Begründung für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Klein, R. & Reutter, G. (Hrsg.), *Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis*. 2. Auflage. (S. 11-28). Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V.

Kleppin, K. (2003). Sprachlernberatung. Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (1). S. 71-85.

Kleppin, K. & Mehlhorn, G. (2005). Sprachlernberatung. In: Ahrens, R. & Weier, U. (Hrsg.), *Englisch für Erwachsene - Erwachsenenbildung im neuen Jahrtausend* (S. 71-90). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Kleppin, K. (2006). Sprachlernberatung auf Distanz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). Letzter Zugriff: 12.11.2019, <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Kleppin1.htm>

Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung. Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, A. & Deutschmann, R. U. (Hrsg.), *Sprachlernberatung-Sprachlerncoaching*. (S. 13-32). Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang.

Koçak, M., & Çobanoğulları, F. (2017). Dünyada İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Danimarka Örneği. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), S. 1-12.

Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9. S. 1-13.

Köksal, H. (2002). Bedürfnisse für Adaptionenverfahren in Vorbereitungsklassen an den Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung. *Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi C Serisi*, 2 (1) S. 34-40.

Köksal, H., & Maden, S. S. (2016). Der Faktor ‚Sommerferien‘ beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Deutschlehrerausbildung. *Diyalog (1)*, 73-87.

Kreidl, C. (2011). *Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen: Gründe für die Einführung und Kriterien der Anwendung von E-Learning*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Krumm, H. J. (1975). Das Sprachlabor im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. H. & Haase, M. H. (Hrsg.), *Fehlinvestition Sprachlabor? Beiträge zu einem konstruktiven Sprachunterricht mit technischen Medien*, S. 29-38. Kiel: Schmidt und Klaunig.

Kuckartz, U. (2009). *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*, 1. Auflage. Wiesbaden.

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign, Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer.

Langner, M. (2017). Sprachlernberatung zwischen gestern und morgen. Und wo ist das Heute? In: Böcker, J., Saunders, C., Koch, L. & Langner, M. (Hrsg.), *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung. Giessener Fremdsprachendidaktik: online 9* (S. 1-20). Giessen: Giessener elektronische Bibliothek. Letzter Zugriff: 03.12.2019, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Launer, R. (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption und Evaluation eines Modells*. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Lehker, C. (2017). Sprachlernberatung DaF. Ein institutionell verankertes Modell. In: Böcker, J., Saunders, C., Koch, L. & Langner, M. (Hrsg.), *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen*. Beiträge zu einer Arbeitstagung. *Giessener Fremdsprachendidaktik: online* 9 (S. 89-104). Giessen: Giessener elektronische Bibliothek. Letzter Zugriff: 03.12.2019, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Maden, S. S. (2005). Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2). Letzter Zugriff: 24.11.2018, <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Maden1.htm>

Maden, S. S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya Eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), S. 67-86.

Mainka, M. (2002). *E-Learning im Deutschunterricht – Beispiel Telelernen Grundlagen und Anwendung*. Dissertation. München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Basel: Beltz Verlag. Letzter Zugriff: 12.10.2019, <https://doi.org/10.1515/9783110245448-001>

McKenney, S. & Reeves, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London and New York: Routledge.

Meir, S. (2006). Didaktischer Hintergrund: Lerntheorien. *Landesakademie, elearning-plus*, 15. Letzter Zugriff: 18.11.2019, https://lehrerfortbildung-bw.de/moodleinfo/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf

Mehlhorn, G. (2005). Rezension von L. Schmelter: Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 10 (3). Letzter Zugriff: 06.07.2019, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/Schmelter1.htm>

Mehlhorn, G. (2006). Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Letzter Zugriff: 16.07.2019, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Mehlhorn1.htm>,

Mehlhorn, G. unter Mitarbeit von Bausch, K. R, Claußen, T., Helbig-Reuter, B. & Kleppin K. (2005). *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. 2. unveränderte Auflage. München: Iudicium.

Mehlhorn, G. & Kleppin, K. (2006). Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 11 (2). Letzter Zugriff: 14.11.2019, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/MehlhornKleppin1.htm>

Mitschian, H. (2001). Konstruktivismus als neue Leitwissenschaft für das Sprachenlernen? *DIE Zeitschrift Für Erwachsenenbildung*, IV (S. 21–24). Letzter Zugriff: 18.10.2019, http://www.diezeitschrift.de/42001/mitschian01_01.pdf

Newman, D. (1990). Opportunities for research on the organizational impact of school computers. *Educational Researcher*. 19(3), S. 8–13.

Nieding, G., Ohler, P., & Rey, G. D. (2015). *Lernen mit Medien*. (StandartWissen Lehramt). Paderborn: UTB.

Nieveen, N & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research Nienke. In: Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg). *Educational Design Research*,

S.152-169. Letzter Zugriff:12.11.2019, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11

Nieweler, A. (2000). Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, R. & Raddatz, V. (Hrsg.), *Lehrwerke und ihre Alternativen* (S. 13 -19). Bern; Berlin; Brüssel; Frankfurt a. M.; New York; Oxford; Wien: Lang.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23 (1). 1-23.

Peuschel, K. (2003). Individuelle Lernschwierigkeiten in Sprachlernberatungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (2). S. 207-232.

Piaget, J. (1975). Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. In: Piaget, J.: *Gesammelte Werke 2, Studienausgabe*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Plomp, T. (2013). Educational Design Research: An Intraduction. In: Plomp, T. & Nieveen, N. (Hrsg). *Educational Design Research*, S.10-51 Letzter Zugriff:12.11.2019, https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11

Polat, T.; Tapan, N. (2003) Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrausbildung in der Türkei. In: Gerhardt, N. & Koithan, U. (Hrsg.) *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache II Tagungsdokumentation 1. Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache Tagungsdokumentation*, S. 53-66. Kassel.

Polat, T.; Tapan, N. (2005) Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10 (2). Letzter Zugriff: 14.11.2019, <http://zif.spz.tudarmstadt.de/jg-10-2/beitrag/TapanundPolat1.htm>

Raatz, S. (2015). *Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung – eine Design-based Research Studie in der Executive Education*. Dissertation. Universität St. Gallen.

Rauen, C. Definition Coaching. In: *Coaching Report*. Letzter Zugriff: 20.11.2020, <https://www.coaching-report.de/impressum.html>

Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule, Göttingen*. Letzter Zugriff: 10.12.2019, <http://downloads.eo-bamberg.de/10/979/1/98928345955707524876.pdf>

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft (1)*. (S. 52-69).

Reinmann, G. (2007). Innovationskrise in der Bildungsforschung: Von Interessenkämpfen und ungenutzten Chancen einer Hard-to-do-Science. In: G. Reinmann & J. Kahlert (Hrsg.), *Der Nutzen wird vertagt Bildungswissenschaften im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Profilbildung und praktischem Mehrwert* (S. 198-220). Lengerich: Pabst.

Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier) [Online]. Letzter Zugriff: 12.09.2019, http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf.

Reinmann, G. & Vohle, F. (2012). Entwicklungsorientierte Bildungsforschung: Diskussion wissenschaftlicher Standards anhand eines mediendidaktischen Beispiels. *Zeitschrift für E- Learning – Lernkultur und Bildungstechnologien*, 4. (S. 21-34).

Reinmann, G., & Sesink, W. (2014). Begründungslinien für eine entwicklungsorientierte Bildungsforschung. In: *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 75-89). Wiesbaden: Springer VS.

Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft* (S. 63-78). Stuttgart: Steiner.

Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln – Die Beziehung zwischen Lerntheorie und Didaktischem Design. In Schön, S. & Ebner, M. (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2. Auflage* (S. 127-138). Berlin: epubli GmbH.

Reinmann, G. (2015). *Studientext Didaktisches Design*. Universität Hamburg. Letzter Zugriff: 20.10.2018. http://gabi-reinmann.de/wpcontent/uploads/2013/05/Studientext_DD_Sept2015.pdf

Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In: D. Schemme & H. Novak (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (S. 49-61). Bielefeld: Bertelsmann.

Reppe, D. (2014). *Digitale Sprachlernprogramme. Möglichkeiten und Grenzen im Fremdsprachunterricht und beim selbstständigen Fremdsprachenerwerb*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Rey, G. D. (2018). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung*. Technische Universität Chemnitz. Letzter Zugriff: 09.09.2020 <http://www.elearning-psychologie.de/index.html>

Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik. 3. Auflage*. Tübingen. UTB.

Rogers, Carl R. (2007). *Die nicht-direktive Beratung*. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.

Rösler, D. (2007). *E-learning Fremdsprachen: eine kritische Einführung*. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg.

RTÜK (2016). *Medya Okuryazarlığı Araştırması*. Ankara.

Sandoval, W. A. (2004). Developing Learning Theory by Refining Conjectures Embodied in Educational Designs. *Educational Psychologist*, 39(4), S. 213-223.

Saunders, C. (2015). *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand*. Dissertation. Leipzig: Universität Leipzig.

Schade, U. (1992). *Konnektionismus. Zur Modellierung der Sprachproduktion*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Schmenk, B. (2014). Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflektiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, A. & Deutschmann, R.-U. (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 13-31). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schulz, W. (1965). Unterricht - Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht - Analyse und Planung* (S. 13-47). Hannover: Schroedel.

Schwerdtfeger, I. C. (2001). Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2. Halbband* (S. 1017-1028). Berlin - New York: Walter de Gruyter.

Seyhan Yücel, M. (2004). Die Funktionen der VB- Klassen an den Abteilungen zur Deutschlehrrerausbildung in der Türkei. *Istanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, HAYEF*, 1(1) S. 143-149.

Seyhan Yücel, M. (2015a). Interkulturelle Kompetenz und kulturbezogene Lernprozesse: Potential der Lehrkräfte in der Deutschlehrrerausbildung am Beispiel der Türkei. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3(2), S. 57–72.

Seyhan Yücel, M. (2015b). Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrrerausbildung. *German as a foreign language*, 3. S. 51-79.

Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. & Feuer, M. J. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32 (1), S. 25–28.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2. S. 3-10. Letzter Zugriff: 08.07.2019, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused? [Online]. Letzter Zugriff: 06.07.2019, <http://altamirano.biz/conectivismo.pdf>

Siemens, G. (2008). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*. [Online]. University of Georgia IT. Letzter Zugriff: 06.07.2019, <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>.

Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, S. 86-97.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie - Empirie - Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Van Den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In: Van Den Akker, J. Branch, R. Gustafson, K. Nieveen, N. & Plomp, T. (Hrsg.), *Design approaches and tools in education and training* (S. 1–14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Vogler, S. (2007). Individuelle Sprachlernberatung für DAF in Italien: Möglichkeiten und Grenzen. *L'analisi Linguistica E Letteraria*, 15(1), S. 67-92.

Vogler, S. (2011): Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In: Vogler, S. & Hoffmann, S. (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 11-32). Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag.

Vogler, S. & Hoffmann, S. (2011.) *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme GmbH Verlag.

Wache, M. (2003). *E-Learning - Bildung im digitalen Zeitalter*. Letzter Zugriff: 12.10.2019, <http://www.bpb.de/files/FWQFK9.pdf>

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0069608>

Wolff, D. (1998). *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*. Vortrag. Letzter Zugriff: 02.03.2018. <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>

ANHANG

ANHANG 1: Genehmigung für Fragebögen und Tests von der Ethik-Kommission der Trakya Universität



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK
KURULU

Oturum Sayısı: 2018/08
KARAR NO: 2018.08.09

Karar Tarihi: 12.09.2018

Akademik danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Mukadder SEYHAN YÜCEL'in yaptığı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalı Alman Dili Doktora öğrencisi Mehmet DOĞAN tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Hybrides Sprachlerncoaching – Am Beispiel der Vorbereitungs-klasse der Uludağ Universität" (Hibrit Dil Koçluğu – Uludağ Üniversitesi Hazırlık Sınıfları Örneği)" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye

Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye

Fen Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Prof. Dr. Ali Muhammet BAYRAKTAROĞLU
Üye

Güzel Sanatlar Fak. Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Doç. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye

Devlet Konservatuvarı Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Üye

Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye

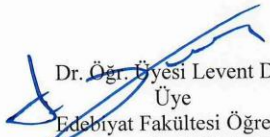
Balkan Araştırma Enst. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi var yok
Toplantı Katılım evet hayır



Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
 Üye
 İlahiyat Fakültesi Öğr. Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım Evet hayır



Doç. Dr. Emre ATILGAN
 Üye
 Sağlık Bilimler Fak. Öğr.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım Evet hayır



Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
 Üye
 Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım Evet hayır

Dr. Öğr. Üyesi Özcan AYGÜN
 Üye

Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım Evet hayır



Dr. Öğr. Üyesi Esmâ MIHLAYANLAR
 Üye
 Mimarlık Fakültesi Öğretim.Üyesi
 Araştırma ile ilişkisi var yok
 Toplantı Katılım Evet hayır

ANHANG 2: Erlaubnis für die Durchführung der Studie



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı: 83504669-902.99/1099
Konu: Anket Uygulama Hk.

28/11/2018

Sayın; Öğr. Gör. Mehmet DOĞAN
Yabancı Diller Yüksekokulu

İlgi : 13.11.2018 tarih ve 997 sayılı dilekçeniz.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Alman Dili Eğitim dalında yapmakta olduğunuz "Hibrit Dil Koçluğu" doktora teziniz kapsamında Trakya Üniversitesi Sosyal Beşer Bilimler Etik Kurulu 12.09.2018 tarihli ve 08/09 sayılı izniniz istinaden kendi sınıflarınızda eylem araştırması yürütmeniz ve veri toplamak için ilgi sayılı dilekçe ekinde sunduğunuz anketler ile görüşme formlarını Yüksekokulumuz akademisyenlerine ve kendi sınıflarınıza uygulama yapma talebiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

imza

Prof. Dr. Recep ÇIBIK
Müdür

- Ek :
- 1-Yüksekokul Yönetim Kurulu Kararı
 - 2-Trakya Üniversitesi Etik Kurul İzni
 - 3-Araştırmaya Katılım İzin Formu
 - 4-Yanı Yapılandırılış Görüşme İzin Formu-1
 - 5-Yanı Yapılandırılış Görüşme Formu-1
 - 6-Yanı Yapılandırılış Görüşme İzin Formu-2
 - 7-Yanı Yapılandırılış Görüşme Formu-2
 - 8-Öğrenciler için Anket İzin Formu-1
 - 9-Öğrenci Görüş Belirleme Anketi-1
 - 10-Akademisyenler için Anket İzin Formu
 - 11-Akademisyen Görüş Belirleme Anketi
 - 12-Öğrenciler için Anket İzin Formu-2
 - 13-Öğrenci Görüş Belirleme Anketi-2

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

U.Ü. Rektörlüğü Ali Osman Sönmez Kampüsü 16250 Osmangazi/BURSA Bilgi için: Feyza HİÇDURMAZ
Tel : 0224 294 2656 – 261 5205 Faks: 0224 261 5206 Bilgisayar İşletmeni
e-posta : prsnlydyo@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr Tel: 0224 294 2656 / 61017

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?QKf-kysVvkGs60JASDzY8Q>

ANHANG 3: Sprachlernbiografie



GENEL BİLGİLER

A) Kişisel Bilgiler

Soyad, Ad : _____

Öğrenci No : _____

Adresi : _____

Şehir : _____

Telefon : _____

Cep Telefon : _____

E-Mail : _____

Fakülte : _____

Bölüm : _____

Ana dili : _____

FOTOĞRAF

B) Uludağ Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Seviye Tespit Sınav Sonucu

Sınav Puanı : _____

Dil Seviyesi : _____

C) Dil Öğrenme Sebepleri

(Neden bir yabancı dil öğrenmek istiyorsunuz?)

SEBEPLER	BEN
Hazırlık sınıfında yabancı dil öğrenmem zorunlu olduğu için	
Mesleki gelişimim açısından yabancı dil öğrenmek gerekli olduğu için	
Yabancı dilde yayınlanmış eserleri orijinal diliyle okuyup anlamak için	
Üniversite eğitimim süresince öğrenci değişim programlarına katılabilmek için	
Üniversite eğitimim sonrasında yükseköğrenimime yurtdışında devam etmek istediğim için	
Türkiye’de yükseköğrenimime devam etmemde gerekli olacak sınavlarda başarılı olabilmek için	
Dünya gündemini yazılı ve sözlü yabancı basın kaynaklarından takip edebilmek için	
Ailem bu konuda ısrarcı olduğu için	
Farklı kültürleri daha iyi anlayabilmek için	
Kendi kültürümü yabancılara anlatabilmek için	
Farklı ülkelere seyahat edebilmek için	
Dünya üzerinde farklı insanlarla iletişime geçebilmek için	
Okuduğum bölümdeki alan terminolojisine hakim olabilmek için	



Evrak İşlem Tarihi:...../...../.....



DİL ÖĞRENİM ÖZGEÇMİŞİM

Dil Öğrenim Özgeçmişi kısmında, okul içinde ve dışındaki dil öğrenme deneyimlerinize, kültürler arası deneyimlerinize, gereksinimlerinize ve amaçlarınıza ilişkin düşünmeniz beklenmektedir.

Dil Öğrenim Özgeçmişi, kendi gelişiminizi değerlendirmenize ve sonraki dil öğrenme çalışmalarınızı planlamanıza yardımcı olacak önemli bir araçtır.

I. Dil Öğrenim Geçmişim

Mezun olduğum okullar

Okul adı	Mezuniyet Yılı	Şehri	Ülkesi

Daha önce / Şu an devam ettiğim dil kursları

Kurum adı	Süre	Seviye	Şehri

II. Dil ve Kültürlerarası Deneyimlerim

Öğrenilen yabancı dil	Ne kadar sürede?	Nerede?	Neden?

NASIL ÖĞRENDİM? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)		BEN
Okulda ders olarak		
Dil kursuna giderek		
Belirli bir süre yurtdışında yaşayarak		
Özel ders alarak		
Gönüllü turist rehberliği yaparak		
Yabancı şarkıların sözlerini ezberleyip anlamlarını çözmeye çalışarak		
Düzenli olarak hikaye kitapları okuyarak		
Yabancı dilde filmleri yine o dilde altyazısıyla izleyerek		
Bilgisayar oyunlarında farklı ülke insanları ile iletişime geçerek		
Öğrenci değişim programları sayesinde yurtdışına çıkıp pratik yaparak		
Yabancı dilde TV programlarını takip ederek		
Yabancı dilde gazete / dergi takip ederek		
İnternet üzerinden arkadaşlar edinip onlarla yazışarak		
Online yabancı dil materyallerini çalışarak		
Konuşma kılavuzlarını çalışarak		
Kelime kartlarını çalışarak		
Günlük tutarak		

Kültürler Arası Deneyimlerim

Aşağıda belirtilen kültürlerarası deneyimlerden tecrübe ettiklerinizi işaretleyiniz.

Ortak Çalışmalar

Yurtdışı Geziler

Yabancı öğrenci/misafir ağırlama

Yurtdışında bir aile yanında belli bir süre konaklama

Karşılıklı Değişim Projeleri (Böyle bir projede yer alıyorsanız aşağıdaki tabloyu doldurunuz.)

Proje adı	Proje Konusu

Yaşadığım / gördüğüm ülkeler:

Ülke	Ne zaman?	Ne kadar süre?


Materyal No: 2 2

KÜLTÜRLER ARASI DENEYİMLERİMİN BANA KAZANDIRDIKLARI	BEN
Yabancı arkadaşlar edindim.	
Tanımadığım insanlarla yabancı dili kullanarak daha kolay iletişime geçmeyi öğrendim.	
Dilin farklı ve günlük kullanımlarını öğrendim.	
Sözcük bilgim gelişti.	
Yeni yerler tanıdım.	
Farklı kültür ve gelenekler hakkında bilgimi artırdım.	
Yeni ve farklı lezzetleri tattım.	
Konuşma becerileri anlamında pratiklik kazandım.	
Yabancı dilde konuşma kaygımın azaldığını hissettim.	
İletişim kurarken farklı aksanlara maruz kalarak dil kulağımın geliştiğini hissettim.	
Dil öğrenme konusunda motivasyonum arttı.	
Yabancı dil ve kültür ilişkisini daha iyi anladım.	
Vizyonumu geliştirdiğini fark ettim. Daha evrensel düşünebilme yetisi kazandım.	
O ülkeyle ilgili var olan önyargılarımın kaybolduğunu fark ettim.	
Ülkemize karşı olası ön yargıların bu çalışma / ziyaret / deneyim aracılığı ile ortadan kalktığını hissettim.	
Dünyayı tanımak ve seyahat etmek isteğim arttı.	

Evrak İşlem Tarihi:...../...../.....

ANHANG 4: Ausschnitt aus dem Test zu Sprachlernstrategien

(Oxford, 1990; türkische Übersetzung von Tabanhoğlu, 2003) (Google Forms)



Hybrides Sprachlerncoaching

Coachingsmaterialien

Jemandem einen Fisch geben,
das reicht ihm für eine Mahlzeit;
jemandem fischen lehren,
das reicht ihm für das ganze Leben.
(Chinesische Sprichwörter)

Bölüm 1/6

Öğrenme Stratejileri Anketi

Bu anketle, yabancı dil öğrenirken kendinizi daha iyi tanımanız ve yeni dile hakim olmada size yardımcı olacak stratejileri keşfetmeniz amaçlanmaktadır. Her bir stratejiyi kullanma yolunuzu en iyi açıklayan kutuyu işaretleyiniz. "Hedef" dilin öğrenmekte olduğunuz dil anlamına geldiğini lütfen unutmayınız.

1= Bu stratejiyi uygulamıyorum / Bu strateji bana uygun değil.
2= Bu stratejiyi denedim ve tekrar kullanabilirim.
3= Bu stratejiyi kullanırım.
4= Bu stratejiyi hiç kullanmadım ancak ilginç buldum.

E-posta adresi *

Geçerli e-posta adresi

Bu form e-posta adreslerini topluyor. [Ayarları değiştir](#)

1. bölümden sonraki kısım [Sonraki bölüme geç](#)

Bölüm 2/6

Dinleme Becerisi Strateji Kullanımı

Açıklama (isteğe bağlı)

Hedef dile maruz kalma düzeyimi arttıracak stratejiler

Açıklama (isteğe bağlı)

1. Yeni dilin konuşulduğu sınıf dışı etkinliklere katılmak. *

1

2

3

4

ANHANG 5: Ausschnitt aus dem Test zur Bestimmung der Lerntypen

(Reid, 1987; türkische Übersetzung von Tabanlıoğlu, 2003) (Google Forms)



Hybrides- Sprachlerncoaching

Coachingsmaterialien

Jemandem einen Fisch geben,
das reicht ihm für eine Mahlzeit;
jemandem fischen lehren,
das reicht ihm für das ganze Leben.

© 2013 Tabanlıoğlu

Öğrenme Stilleri Anketi

Öğrenme Stilleri Anketi (ÖSA)

Öğrenme Stili Anketi, sizin öğrenmeye genel yaklaşımınızı değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu anket, sizin her durumda nasıl davranacağınızı belirlemez, ancak genelde öğrenme stili tercihlerinizin açık bir göstergesidir. Her bir madde için, yaklaşımınızı gösteren şıkki işaretleyiniz. Tüm maddeleri cevaplayınız. Bu ankette, on iki farklı öğrenme stilinizi gösteren on bir temel etkinlik yer almaktadır. Cümleleri okuduğunuzda, genelde öğrenirken yaptıklarınızı düşünmeye çalışınız. Anketi tamamlamak yaklaşık 20 dakika alır. Maddeler üzerinde düşünerek çok fazla zaman harcamayınız - o anki kanaatinizi işaretleyiniz ve bir sonraki maddeye geçiniz. "Hedef" dilin öğrenmekte olduğunuz yabancı dil anlamına geldiğini lütfen unutmayınız.

Her bir madde için cevabınızı aşağıdaki ölçütlere göre işaretleyiniz.

0 : Hiç
1 : Nadiren
2 : Bazen
3 : Sık sık
4 : Her zaman

E-posta adresi *

Geçerli e-posta adresi

Bu form e-posta adreslerini topluyor. [Ayarları değiştir](#)

1. FİZİKSEL DUYULARIMI NASIL KULLANIRIM?

A BÖLÜMÜ

1. Bir şeyi yazarsam daha iyi hatırlarım. *

0
 1
 2
 3

ANHANG 6: Formular zur Lernzielbestimmung



Ad Soyad:

1. Mevcut dil düzeyinizi x işareti ile belirtiniz ve mevcut dil düzeyinizi göz önünde bulundurarak *Hazırlık Sınıfı sonunda* ulaşmak istediğiniz seviyeyi aşağıdaki tabloda ✓ işareti ile belirtiniz.

Beceriler / Seviyeler	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Dinleme						
Konuşma						
Okuma						
Yazma						

2. Mevcut dil düzeyinizi göz önünde bulundurarak bu dilde *üniversiteden mezun olup işe başlayana kadar* ulaşmak istediğiniz seviyeyi aşağıdaki tabloda ✓ işareti ile belirtiniz.

Beceriler / Seviyeler	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Dinleme						
Konuşma						
Okuma						
Yazma						

**3. Hangi dil becerilerinizi geliřtirmek istiyorsunuz? Lutfen önceliklerinizi not ediniz.
Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.**

(0= öğrenmek istemiyorum, 1= az öncelikli, 2= öncelikli, 3= yüksek öncelikli, 4= çok yüksek öncelikli)

BECERİLER	ÖNCELİK SIRASI
Dinleme	
Okuma	
Konuşma	
Yazma	
Dilbilgisi	
Kelime Bilgisi	
Sınav Stratejileri	
Telaffuz	



Evrak İşlem Tarihi:...../...../.....

ANHANG 7: Coachingsvertrag



Hybrides- Sprachlerncoaching

Coachingsmaterialien

Jemandem einen Fisch geben,
das reicht ihm für eine Mahlzeit;
jemandem fischen lehren,
das reicht ihm für das ganze Leben.

Chinesisches Sprichwort

ÖGRENME SÖZLEŞMESİ

Bu sözleşme kapsamında akademik yılı döneminde haftada en az saat koçluk çalışmalarına ayırmayı ve düzenli olarak katılmayı;

Koçluk kapsamında bana önerilen basılı ve online kaynakları kullanmayı;

Koçluk için yeni bir mail adresi almayı ve online platforma mail adresim ve kişisel şifrem ile girmeyi ve tarafıma bildirilen güvenlik kurallarına uyacağımı;

Koçluk kapsamında gerçekleştirdiğim çalışmaları kayıt altında tutmayı / dosyalamayı;

Yabancı dil öğrenme sürecindeki ilerlememi rapor etmeyi, karşılaştığım sorunları görüşmek ve dönüt almak için online ve yüz yüze görüşmelere katılmayı;

kabul ediyorum. **Tarih:**


**Öğrenci
İmza**

**Koç
İmza**




Evrak İşlem Tarihi:...../...../.....

ANHANG 8: Skript für Lernende



BURSA ULUDAĞ UNIVERSİTESİ
HOCHSCHULE FÜR FREMDSPRACHEN
STUDIENJAHR 2019-2020
SKRIPT FÜR STUDIERENDE



Hybrides- Sprachlerncoaching

Plattform für Lernende und Coachs

Jemandem einen Fisch geben,
das reicht ihm für eine Mahlzeit;
jemandem fischen lehren,
das reicht ihm für das ganze Leben.
Chinesisches Sprichwort

TEIL A: ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM HSLC	
Zeitraum	Herbst 2019-2020 (16 Wochen)
DaF-Unterricht mittels Lehrwerks	17 Präsenzstunden konzipiert mit hybriden Lernszenarien
HSLC-Stunden	4 Präsenz- und 3 Online-Stunden = 7 Stunden
Coachingsform	- verzahnte face to face und online Phasen
Mediale Voraussetzungen	- eigene PCs, Laptops, Tablets oder Smartphones
Lehrwerk	- Netzwerk A1 und Netzwerk A2 mit LMS-Blink Learning (Klett Verlag)
Digitale Medien	- Virtuelles Klassenzimmer: Google Classroom - Interaktives Arbeitsbuch: Blink-Learning/LMS (Netzwerk) - Orientierungsbasis: HSLC-Plattform, HSLC-App. (mit Links zu allen digitalen Medien und hilfreichen Webseiten) - Online Phasen: Zoom - Wortschatztraining: Quizlet - Lektionstest: Kahoot! - Google Dienste (Gmail, Google-Forms, Google Docs)
Bemerkungen zu Medien	- Erklärvideos zu den einzelnen Medien (Download, Installation, Bedienungsanleitung) sind auf der HSLC-Plattform zu finden.
Sprachliche Prinzipien (Handlungsorientiertes HSLC)	- lernerorientiert - begleitend - lernweltübergreifend - ganzheitlich - prozessorientiert - produktorientiert - aufgabenorientiert - kommunikationsorientiert - autonomiefördernd
Angestrebte Softskills	- Selbstmanagement - Kollaboratives Handeln - Kreativität und Innovation - Kritisches Denken und Problem lösen - Zeitmanagement - Medienkompetenz - Kommunikationsfähigkeit
TEIL B: DURCHFÜHRUNGSPLAN (LERNEN AUSSERHALB DER KLASSE)	
Bemerkungen	- Alle Aufträge und Aufgaben außerhalb der Klasse werden mit Abgabetermin auf Google Classroom angelegt. - Bei diesen Aufgaben ist der Abgabetermin wichtiger als die sprachliche Korrektheit.

1

Woche	e-Schreibportfolio (Google-Classroom)	e-Sprechportfolio (Google-Classroom)	Quizlet (App.)	Interaktives Arbeitsbuch (Blink- Learning)
30.09-01.10.2019	EINFÜHRUNGSTAGE			
02.-04.10.2019	---	---	Einstiegssätze	
07-11.10.2019	---	---	A1-Kap. 1,2	A1-Kap. 1,2
14-18.10.2019	e-Schreibportfolio 1: Wegbeschreibung	---	A1-Kap. 3,4	A1-Kap. 3,4
21-25.10.2019	e-Schreibportfolio 2: Tagesablauf schreiben	e-Sprechportfolio 1: Videoaufnahme „Dialog: Beim Einkaufen“	A1-Kap. 5,6	A1-Kap. 5,6
28.10.- 01.11.2019	e-Schreibportfolio 3: Wegbeschreibung	---	A1-Kap. 7,8	A1-Kap. 7,8
04-08.11.2019	e-Schreibportfolio 4: „Was haben Sie am Wochenende gemacht?“	---	A1-Kap. 9,10 Verben im Partizip II	A1-Kap. 9,10
11-15.11.2019	---	---	A1-Kap. 11,12	A1-Kap. 11,12
18-22.11.2019	PRÜFUNGSWOCHE			
25-29.11.2019	e-Schreibportfolio 5: „Meine Schulzeit“	---	A2-Kap. 1,2	A2-Kap. 1,2
04-08.12.2019	e-Schreibportfolio 6: „Medien im Alltag“	e-Sprechportfolio 2: Videoaufnahme „Interview über Mediennutzung“	A2-Kap. 3,4	A2-Kap. 3,4
11-15.12.2019	---	e-Sprechportfolio 3: Videoaufnahme „Dialog am Fahrkartenschalter“	A2-Kap. 5,6	A2-Kap. 5,6
18-22.12.2019	e-Schreibportfolio 7: „Feste in der Türkei“	---	A2-Kap. 7,8	A2-Kap. 7,8
25-29.12.2019	e-Schreibportfolio 8: „Probleme beim Lernen“	e-Sprechportfolio 4: „Mini Präsentation“	A2-Kap. 9-10	A2-Kap. 9- 10
30.12.2019 – 03.01.2020	e-Schreibportfolio 9: „Wohnen in der Stadt oder auf dem Land“	---	A2-Kap. 11	A2-Kap. 11
06-10.01.2020	---	---	A2-Kap. 12	A2-Kap. 12
13-17.01.2020	PRÜFUNGSWOCHE			

TEIL C: WÖCHENTLICHES UNTERRICHTSPLAN

Bemerkungen - Der DaF-Unterricht erfolgt anhand des Lehrwerkes und mittels hybriden Lernszenarien

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
09:00-09:45	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht
10:00-10:45	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht
11:00-11:45	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht	DaF-Unterricht
MITTAGSPAUSE					
13:00-13:45	DaF-Unterricht	HSLC in der Klasse	---	HSLC in der Klasse	---
14:00-14:45	DaF-Unterricht	HSLC in der Klasse	---	HSLC in der Klasse	---
19:00-19:45	HSLC online	---	HSLC online	---	HSLC online

TEIL D: DETAILLIERTE INFORMATIONEN ZUR DAF-VORBEREITUNGSKLASSE

Bemerkungen

- Detaillierte Informationen zur DaF-Vorbereitungsklasse (einschließlich des Kurssystems, der Prüfungen und oft gestellter Fragen) ist im **e-Studentenhandbuch** der DaF-Vorbereitungsklasse zu finden.
- Link für das **e-Studentenhandbuch** der DaF-Vorbereitungsklasse:
http://ydyo.uludag.edu.tr/ALMANCA_%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0_EL_K%C4%B0TABI/index.html



ANHANG 9: Fragebogen für die Schriftliche Befragung der Lehrbeauftragten als Experten

Yabancı Dil Öğretiminde Dil Öğrenme Danışmanlığına/Koçluğuna İlişkin Görüş Belirleme Anketi

Sevgili akademisyenler,

Bu anket Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında yapılan bir doktora çalışması kapsamında sizlerin “Yabancı Dil Öğrenme Danışmanlığı/Koçluğu” ile ilgili görüşlerinizi belirlemek amacı ile yapılmaktadır. **Ankete isim vb. kişisel bilgilerinizi yazmayınız.** Bu ankete verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve başka hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya verdiğiniz katkılarınızdan ötürü teşekkür ederiz.

Anket No:

A. Genel Bilgiler					
1.	Bölüm:	<input type="checkbox"/> İngilizce Hazırlık	<input type="checkbox"/> Almanca Hazırlık	<input type="checkbox"/> Fransızca Hazırlık	
2.	Yaş :	<input type="checkbox"/> -30	<input type="checkbox"/> 31-49	<input type="checkbox"/> 50+	3. Cinsiyet: <input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> E
4.	Mezuniyet:	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek lisans	<input type="checkbox"/> Doktora	
4.	Kaç yıldır öğretim elemanı olarak görev yapıyorsunuz?	<input type="checkbox"/> 5 yıldan az	<input type="checkbox"/> 6 - 9 yıl	<input type="checkbox"/> 10 yıl ve üzeri	
5.	Yabancı dil danışmanlığı/koçluğu ile ilgili eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır		
B. Öğrencilerin Mevcut Durumu					
<i>Lütfen yabancı dil öğrencilerinin mevcut dil öğrenme beceri ve bilgilerini belirlemeye yönelik sorularda fikrinizi aşağıdaki ifadelerin sağında yer alan uygun sütuna ✖ veya ✓ işareti koyarak veya daireyi ● şeklinde doldurarak belirtiniz.</i>					
		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
		Kesinlikle katılmıyorum			
1.	Öğrenciler <u>üniversite öncesi</u> yabancı dil eğitimlerinde otonom öğrenme ile ilgili yeterli bilgi edinmektedirler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Öğrencilere <u>üniversite öncesinde</u> Avrupa Ortak Dil Çerçeve Dil Seviyeleri hakkında yeterli bilgi verilmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Üniversite <u>hazırlık eğitimine başlayan</u> öğrencilerin ellerinde Yabancı Dil Özgeçmişleri mevcuttur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Üniversite hazırlık eğitimine başlayan öğrenciler yabancı dil becerilerini nasıl geliştireceklerini biliyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Öğrenciler ders esnasında etkin öğrenme için neler yapmaları gerektiğini biliyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Öğrencilerin kendi oluşturdukları ders dışı çalışma programları var.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Öğrenciler ders dışındaki zamanlarını nasıl planlamaları gerektiğini biliyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Öğrenciler proje odaklı çalışma konusunda isteklidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Öğrenciler yabancı dil öğrenirken öğrenme günlüğü tutuyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Öğrenciler yabancı dil öğrenirken portfolyo tutuyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Öğrenciler düzenli olarak öz değerlendirme yapıyorlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12.Öğrenciler nasıl bir öğrenen olduklarını biliyorlar (Görsel, İşitsel vs.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.Öğrenciler motivasyonlarını nasıl kontrol edeceklerini biliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.Öğrenciler bilinçli olarak yabancı dil öğrenme stratejilerinden faidalanıyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.Öğrenciler yabancı dillerini web ortamında nasıl geliştireceklerini biliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.Öğrenciler cep telefonları ile düzenli olarak yabancı dil öğrenme uygulamaları kullanıyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.Öğrenciler yabancı dil forumlarına düzenli olarak yazıyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.Öğrencilere yabancı dil kaynaklarına nasıl ulaşacaklarını göstermek gerekıyor .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.Öğrencilere online yabancı dil kaynakları hakkında bilgi verilmesi gerektiğini düşünüyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.Öğrenciler yabancı dilde yaptıkları sözlü hataları nasıl düzelteceklerini biliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.Öğrenciler yabancı dilde yaptıkları yazılı hataları nasıl düzelteceklerini biliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22.Öğrenciler hata yapma korkusu ile nasıl başa çıkacaklarını biliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.Öğrenciler anlamadıkları bir konuyu nasıl telafi edeceklerini biliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Öğrenciler derste nasıl not tutmaları gerektiğini bilmiyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.Öğrenciler etkin sözlük kullanmayı biliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.Öğrenciler kendi başlarına dil öğrenme sürecini yönetebiliyorlar .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C. Yabancı Dil Eğitimi İle İlgili Tutumlar					
<i>Bu bölüm yabancı dil eğitimi ile ilgili tutumlarınızı belirlemeye yöneliktir. Aşağıdaki ifadelere yönelik düşüncelerinizi sağında yer alan uygun sütuna ✘ veya ✔ işareti koyarak veya daireyi ● şeklinde belirtebilirsiniz.</i>					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
27.Yabancı dil öğrenirken yüz yüze dersin tek başına başarılı bir dil öğrenme için yeterli olduğunu düşünüyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.Yabancı dil dersinin sadece online olarak yapılmasının uygun olmadığını düşünüyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29.Yabancı dil dersinin yüz yüze ve online olarak kombine edilerek işlenmesinin olumlu olacağını düşünüyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30.Dijital medyaların artışı ile yabancı dil öğretmeninin rolünün değiştiğini düşünüyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31.Yabancı dil öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri yönlendirmek oldu .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32.Yabancı dil öğretmenliği bir nevi danışmanlığa/koçluğa dönüşüyor .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.Yabancı dil öğretirken online medya araçlarından (E-Mail, Skype, Facebook vb.) faidalanıyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34.Öğrencilere tüm dil becerileri için rahatlıkla online kaynak önerebiliyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35.İnternetteki bilgi çokluğu kullanışlı uygulamaları bulmayı zorlaştırıyor .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36.Yabancı dil eğitimi süresince öğrencileri yönlendirebilecek bir dil danışmanlık/koçluk hizmetinin faydalı olacağını düşünüyorum .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37.Her yabancı dil öğretmeni aynı zamanda danışmanlık/koçluk da yapmak zorunda kalıyor .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38.Yabancı dil dersi verirken aynı zamanda danışmanlık/koçluk yapmanın zor olduğunu düşünüyorum (zaman, ön hazırlık, dönüt vb.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39.Dil Danışmanlığının/Koçluğunun başarılı olabilmesi için kullanılması gereken materyalleri (yazılı veya online) biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40.Dil danışmanlığı/koçluğu ile ilgili tüm bilgi ve materyallerin bulunduğu bir platform öğretmenlerin işini kolaylaştırır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41.Ders kitaplarında danışmanlık/koçluk (öğrenme stratejileri, motivasyon kontrolü, ders dışı çalışma vb.) ile ilgili yeterli bilgi ve materyal mevcuttur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.Dil danışmanlığı/koçluğu mutlaka dil dersine paralel bir şekilde sunulmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Yabancı dil alanında danışmanlık/koçluk yapacak kişinin sınıf öğretmeninin kendisi olması gerektiğine inanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44.Yabancı dil danışmanlığının/koçluğunun rehber öğretmenlik gibi dersten bağımsız olarak verilmesinin faydalı olmayacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45.Dil öğrenimine yeni başlayanlar için yabancı dil danışmanlık/koçluk konuşmalarının ana dilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.Yabancı dil öğretmenleri danışmanlık/koçluk ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahipler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.Eğitim fakültelerinin yabancı dil öğretmenliği bölümlerinde dil danışmanlığı/koçluğu ile ilgili derslerin olması gerektiğine inanıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<p>D. Yabancı Dil Danışmanlığı/Koçluğu Uygulaması <i>Lütfen yabancı dil danışmanlığı/koçluğu uygulaması ile ilgili önerilerinizi ✕ veya ✓ işareti koyarak veya ■ şeklinde doldurarak belirtiniz.</i></p>					
<p>1. Yabancı dil danışmanlığının/koçluğunun nasıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?</p> <p><input type="checkbox"/> yüz yüze <input type="checkbox"/> online <input type="checkbox"/> yüz yüze ve online kombine edilerek</p>					
<p>2. Yabancı dil danışmanlığının/koçluğunun hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)</p> <p><input type="checkbox"/> katılım gönüllük esasına dayanmalı <input type="checkbox"/> otonom öğrenmeyi desteklemeli <input type="checkbox"/> öğretmen merkezli olmalı <input type="checkbox"/> bireysel olmalı <input type="checkbox"/> hem bireysel hem de grup görüşmeleri olmalı <input type="checkbox"/> gönüllü olmamalı <input type="checkbox"/> sınıf öğretmeni tarafından verilmeli <input type="checkbox"/> öğrencileri tanımayan bir danışman tarafından verilmeli <input type="checkbox"/> ders dışında dersten bağımsız olmalı <input type="checkbox"/> ders içinde derse entegre olmalı <input type="checkbox"/> ders dışında derse paralel olmalı</p>					

3. Yabancı dil danışmanlığında hangi hizmetlerin verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?

(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- Dil özgeçmişini oluşturma
- Tüm dil beceri (Konuşma, Yazma, Okuma, Dinleme) ve öğeleri (Kelime, Gramer, Telaffuz) için öğrenme stratejileri aktarma
- Dil öğrenme stillerini tespit etme ve bilgi verme
- Öğrenme planı hazırlama ve takip etme
- Öğrenme günlüğü tutma
- Öğrenme sözleşmesi oluşturma
- Portfolio tutmayı öğretmen ve takip etme
- Proje ödevleri verme ve takip etme
- Derste uygulanan materyalin (ders kitabı) yöntemini ve ek kaynaklarını tanıtmaya
- Derste öğrenilenleri destekleyici ek basılı ve online materyal sağlama
- Hata analizi ve dönüt verme
- Online ve mobil uygulamalar (Games, Apps vb.) tanıtmaya
- Dil öğrenimi ile ilgili tüm seviyelere yönelik basılı ve online materyallere ulaşım yollarını gösterme
- Motivasyon kontrolü sağlama
- Duygu kontrolü sağlama
- Dil eğitimlerini devam ettirebilecekleri imkanlar ile ilgili bilgi verme
- Kültürlerarası bilgi aktarımı verme
- Standardize edilmiş ulusal ve uluslararası sınavlar hakkında bilgi paylaşımı

4. Dil Danışmanlığı veya Koçluğu ile ilgili belirtmek istediğiniz ilave bir konu varsa yazınız?

ANHANG 10: Fragebogen für die schriftliche Befragung der Deutschlernenden

Yabancı Dil Öğretiminde Dil Öğrenme Danışmanlığına/Koçluğuna İlişkin Görüş Belirleme Anketi

Sevgili üniversite öğrencileri,

Yabancı dil öğrenmek ömür boyu devam eden, özverili ve bilinçli çalışma gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte sizleri daha doğru yönlendirmek için "Dil Öğrenme Danışmanlığı/Koçluğu" hizmeti verilmesi planlanmaktadır. Bu danışmanlık/koçluk hizmetinin içeriğini ise sizlerin durumlarınızı, düşüncelerinizi ve ihtiyaçlarınızı belirleyerek oluşturmayı amaçlamaktayız.

Bu anket Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında yapılan bir doktora çalışması kapsamında değerlendirilecektir. **Ankete isim vb. kişisel bilgilerinizi yazmayınız.** Bu ankete verdiğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve başka hiçbir ortamda paylaşılmayacaktır. Anketin güvenilirliği açısından gereken bütün soruları dikkatlice yanıtlamanız önemlidir.

Çalışmaya verdiğiniz katkılardan ötürü teşekkür ederiz.

Anket No:

A. Genel Bilgiler					
1. Yaş : <input type="checkbox"/> -20 <input type="checkbox"/> 21-29 <input type="checkbox"/> 30+	2. Cinsiyet: <input type="checkbox"/> K <input type="checkbox"/> E				
3. Üniversite Sınavına Girdiği Yabancı Dil: <input type="checkbox"/> Almanca <input type="checkbox"/> Fransızca <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer					
4. Yabancı Dil <input type="checkbox"/> Yabancı Dil bilmiyorum <input type="checkbox"/> Almanca <input type="checkbox"/> Fransızca <input type="checkbox"/> İngilizce <input type="checkbox"/> Diğer					
B. Yabancı Dil Danışmanlığı/Koçluğu İle İlgili Mevcut Durumu ve Beklentileri Belirlemeye Yönelik Sorular					
<i>Lütfen yabancı dil öğrenme ile ilgili bilgi ve becerilerinizi belirlemeye yönelik sorularda fikrinizi aşağıdaki ifadelerin sağında yer alan uygun sütuna * veya ✓ işareti koyarak veya daireyi ● şeklinde doldurarak belirtiniz.</i>					
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Okul hayatımda bana yabancı dil öğrenme danışmanlığı hizmeti verildi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bilinçli ve otonom bir öğrenmenin nasıl gerçekleşmesi gerektiğini biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Yabancı dil becerilerinin neler olduğunu bilmiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ders esnasında etkin öğrenme için neler yapmam gerektiğini biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Bir konuda zorlandığım zaman neler yapmam gerektiğini biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Yabancı dil öğrenirken düzenli olarak öğrenme günlüğü tutarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Yabancı dil öğrenirken düzenli olarak portfolyo tutarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Öğrenme motivasyonumu nasıl kontrol edeceğimi biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Yabancı dil öğrenme stratejilerinden düzenli olarak uyguladıklarım var.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Yabancı dilde yaptığım sözlü ve yazılı hataları nasıl düzelteceğimi bilmiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Fayda sağlayacak online yabancı dil kaynaklarına ulaşmakta zorluk çekiyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Yabancı dil eğitimim süresince beni yukarıdaki sorulardaki konularda yönlendirecek bir dil danışmanlığı/koçluk uygulamasının çok faydalı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Danışman/koç ile daha rahat bir iletişim kurabilmek için yabancı dil danışmanlığının/koçluğunun ana dilde verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Yabancı Dil Öğrenirken Kullanılan Medya ve Platformlar

Lütfen yabancı dil öğrenirken kullandığınız platformları aşağıdaki ifadelerin yanında yer alan uygun seçeneğe * veya ✓ işareti koyarak veya ■ şeklinde doldurarak belirtiniz.

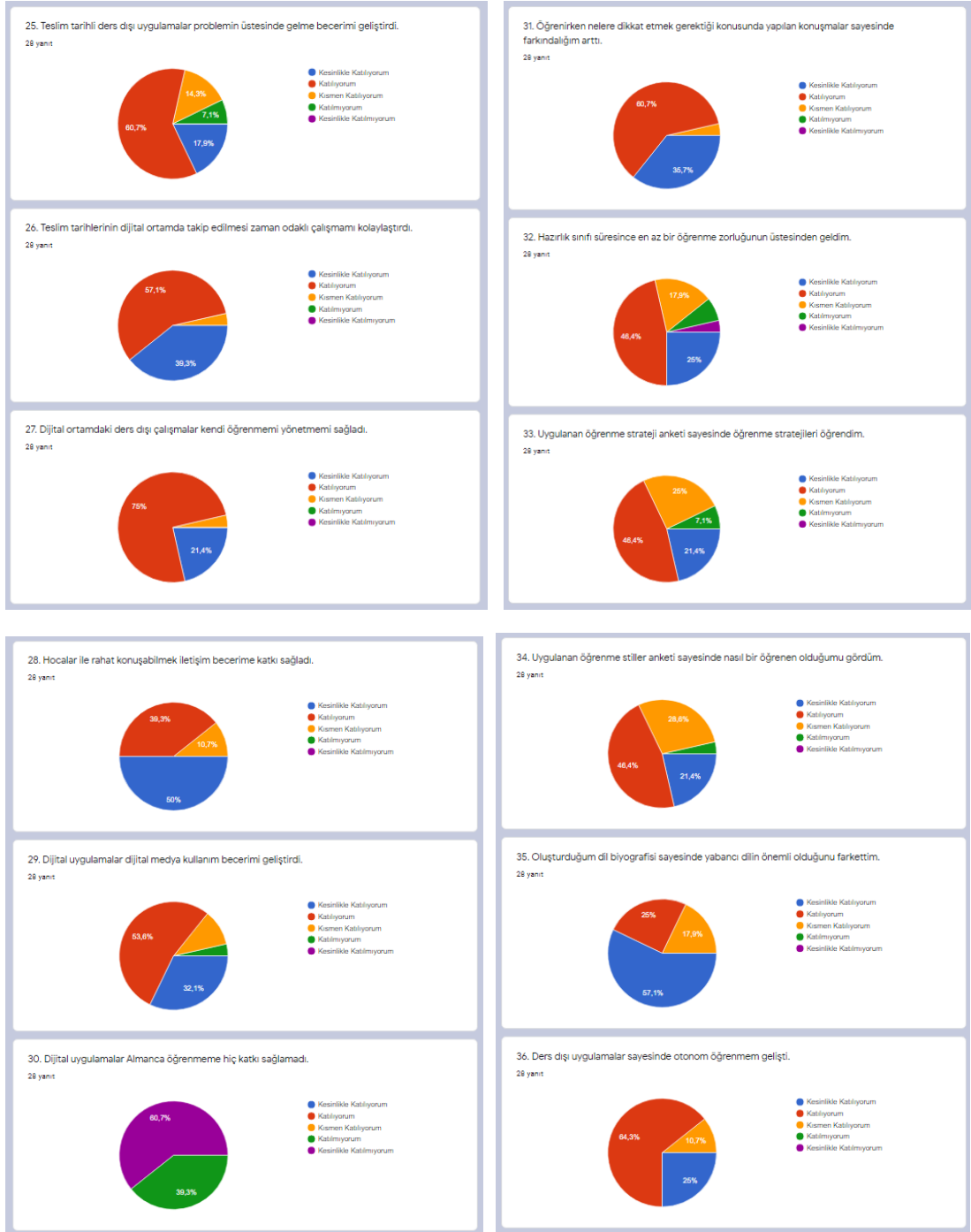
1. Günde ortalama kaç saat İnternete giriyorsunuz? (İşaretleyiniz)	<input type="checkbox"/> Hiç	<input type="checkbox"/> 1 saatten az
	<input type="checkbox"/> 1-2 saat	<input type="checkbox"/> 3 saat veya daha fazla
2. İnternete hangi araçlar ile bağlanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	<input type="checkbox"/> Masa üstü bilgisayar	
	<input type="checkbox"/> Laptop	
	<input type="checkbox"/> Tablet	
	<input type="checkbox"/> Cep Telefonu	
3. İletişim için hangi platformlardan faydalanıyorsunuz ?(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)	<input type="checkbox"/> E-Mail	
	<input type="checkbox"/> SMS	
	<input type="checkbox"/> Chat	
	<input type="checkbox"/> WhatsApp	
	<input type="checkbox"/> Skype	
	<input type="checkbox"/> Cep Telefonu	
	<input type="checkbox"/> Twitter	
	<input type="checkbox"/> Facebook	
	<input type="checkbox"/> Instagram	
	<input type="checkbox"/> Diğer (Yazınız:.....)	
Yabancı Dil öğrenirken hangi platformları kullanıyorsunuz?		
4. <input type="checkbox"/> TV	<input type="checkbox"/> CD/DVD/Blu-Ray	<input type="checkbox"/> İnternet
		<input type="checkbox"/> Cep Telefonu
		<input type="checkbox"/> Bilgisayar
	<input type="checkbox"/> Diğer (Yazınız:.....)	
5. Yabancı dil öğrenirken aşağıdakilerin hangilerinden yararlanıyorsunuz?		
<input type="checkbox"/> Yabancı dilde yazılmış internet siteleri	<input type="checkbox"/> Online yabancı dil kursları	
<input type="checkbox"/> Online sözlükler	<input type="checkbox"/> Forumlar	
<input type="checkbox"/> Cep telefonu (mobil) uygulamaları (Apps)	<input type="checkbox"/> Dijital oyunlar	
<input type="checkbox"/> Yabancı dilde filmler	<input type="checkbox"/> Dil öğrenme programları	
<input type="checkbox"/> Televizyon programları	<input type="checkbox"/> Podcasts	
<input type="checkbox"/> Diğer (Yazınız:.....)		

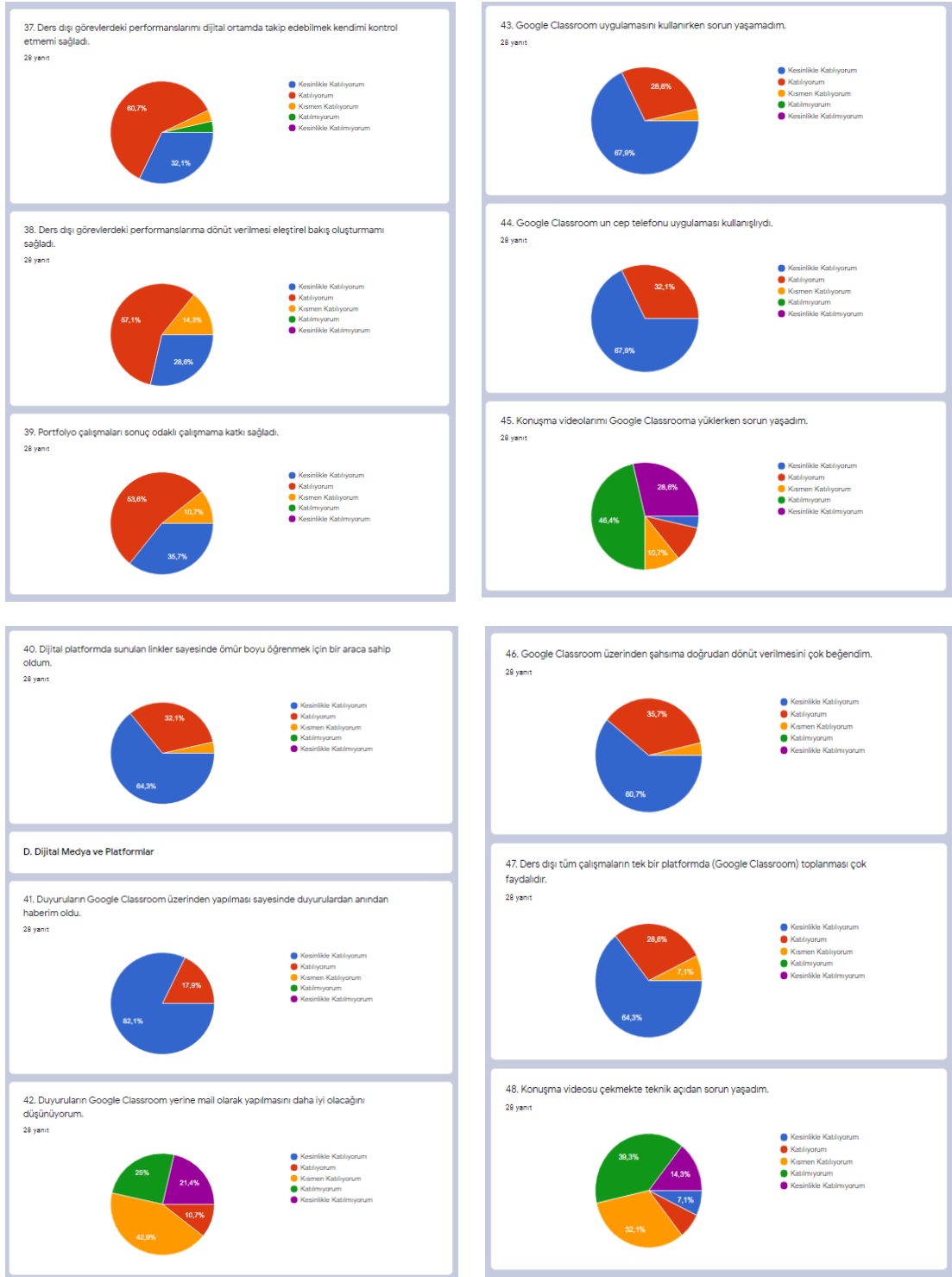
ANHANG 11: Summative Evaluation im Überblick

(vgl. Kapitel 6.2.8.3.4)





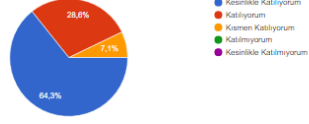






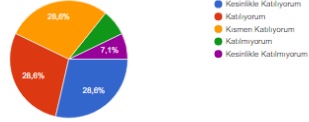
61. Hazırık sınıfı sayesinde en az bir tane sürekli kullanacağım mobil uygulama edindim.

28 yanıt



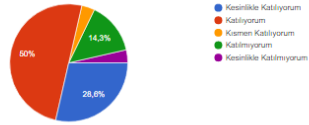
62. Zoom üzerinden yapılan görüşmeler faydalıydı.

28 yanıt



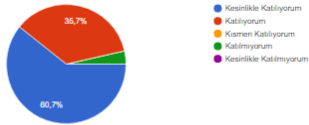
63. Zoom uygulamasını kullanmada zorluk yaşamadım.

28 yanıt



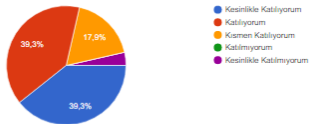
64. WhatsApp grubu oluşturulması sayesinde sorularımı anında iletebildim.

28 yanıt



65. Dijital çalışma kitabından ödev verilmesi olumlu bir uygulamadır.

28 yanıt



66. Dijital çalışma kitabının uygulamaları sorunluydü.

28 yanıt

