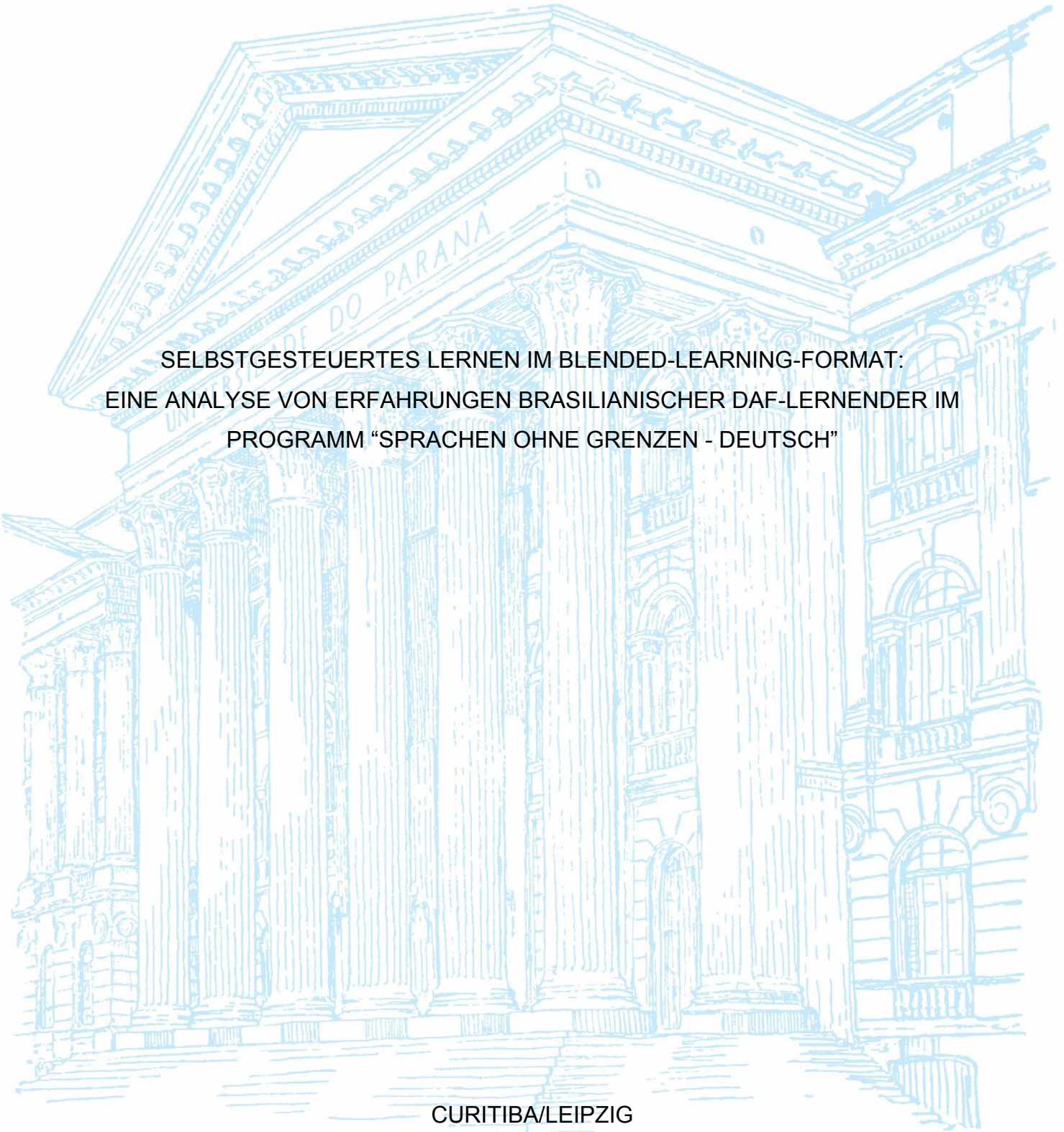


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

TATIANE SCHUSTER



SELBSTGESTEUERTES LERNEN IM BLENDED-LEARNING-FORMAT:
EINE ANALYSE VON ERFAHRUNGEN BRASILIANISCHER DAF-LERNENDER IM
PROGRAMM "SPRACHEN OHNE GRENZEN - DEUTSCH"

CURITIBA/LEIPZIG

2021

TATIANE SCHUSTER

SELBSTGESTEUERTES LERNEN IM BLENDED-LEARNING-FORMAT:
EINE ANALYSE VON ERFAHRUNGEN BRASILIANISCHER DAF-LERNENDER IM
PROGRAMM “SPRACHEN OHNE GRENZEN - DEUTSCH”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Letras, Setor de Ciências Humanas, área de concentração: Estudos Linguísticos/Alemão como Língua Estrangeira

Orientadora: Dra. Ruth Bohunovsky

Coorientadora: Dra. Almut Ketzer-Nöltge

CURITIBA/LEIPZIG

2021

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Schuster, Tatiane

Selbstgesteuertes lernen im blended-learning-format : eine analyse von erfahrungen brasilianischer daf-learner im programm "sprachen ohne grenzen – deutsch" . / Tatiane Schuster. – Curitiba, 2021.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Ruth Bohunovsky

Coorientadora : Prof^a. Dr^a. Almut Ketzer-Nöltge

1. Língua alemã – Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Alemão – Conhecimentos e aprendizagem. 3. Língua estrangeira – Aprendizagem via Web. 4. Programa Idioma sem Fronteiras (Brasil). I. Bohunovsky, Ruth, 1972-. II. Ketzer- Nöltge, Almut. III. Título.

CDD – 428



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº1036

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte e cinco de fevereiro de dois mil e vinte e um às 10:00 horas, na sala online, Curitiba, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **TATIANE SCHUSTER**, intitulada: **DAS SELBSTGESTEUERTE LERNEN BEIM BLENDED LEARNING: EINE ANALYSE DER ERFAHRUNG BRASILIANISCHER DAF-LERNENDE IM PROGRAMM ?SPRACHEN OHNE GRENZEN - DEUTSCH**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: **THIAGO VITI MARIANO** (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), **ALMUT KETZER-NÖLTGE** (UNIVERSITÄT LEIPZIG), **JEAN PAUL VOERKEL** (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **THIAGO VITI MARIANO**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

25/02/2021 15:36:43.0

THIAGO VITI MARIANO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 14:55:10.0

ALMUT KETZER-NÖLTGE

Avaliador Externo (UNIVERSITÄT LEIPZIG)

Assinatura Eletrônica

28/02/2021 16:20:58.0

JEAN PAUL VOERKEL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 77231

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 77231



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **TATIANE SCHUSTER** intitulada: **DAS SELBSTGESTEUERTE LERNEN BEIM BLENDED LEARNING: EINE ANALYSE DER ERFAHRUNG BRASILIANISCHER DAF-LERNENDE IM PROGRAMM ?SPRACHEN OHNE GRENZEN - DEUTSCH**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

25/02/2021 15:36:43.0

THIAGO VITI MARIANO

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 14:56:10.0

ALMUT KETZER-NÖLTGE

Avaliador Externo (UNIVERSITÄT LEIPZIG)

Assinatura Eletrônica

28/02/2021 16:20:58.0

JEAN PAUL VOERKEL

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 77231

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 77231

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que estiveram ao meu lado durante essa caminhada.

À CAPES e ao DAAD pela concessão de uma bolsa de estudos ao longo de todo mestrado.

Um agradecimento especial à Profa. Dra. Ruth Bohunovsky por sua orientação e ao Prof. Dr. Thiago Viti Mariano pelas valiosas trocas de ideias, pelas instigações e pela leitura minuciosa deste trabalho.

À Profa. Dra. Almut Ketzer-Nöltge pela coorientação, conversas e importantes apontamentos.

Agradeço ao Prof. Dr. Thiago Viti Mariano e ao Prof. Dr. Paul Voerker (DAAD Brasil) pela participação em minha banca de qualificação e de defesa e pelas sugestões de melhoria deste trabalho.

Pelas discussões e indicações teóricas agradeço às colegas de profissão Dra. Giovanna Chaves e Taciane Murrel.

Aos alunos do IsF-Alemão agradeço pela participação em minha pesquisa.

Um agradecimento especial às amigas Katharina Both e Katharina Bleher pela leitura e correção desta dissertação e pelos comentários motivadores.

Agradeço às minhas colegas de mestrado Ana Beatriz Vasquez de Araújo e Martina Sperling pela amizade e companheirismo, em especial durante nossa estadia em Leipzig.

Agradeço a todos os meus amigos na Alemanha e no Brasil pelo carinho e apoio.

E, por fim, agradeço especialmente à minha família e ao meu marido Kleyton Klein Porto pela paciência e apoio incondicional às minhas atividades acadêmicas, pelo amor e por toda a compreensão.

DANKSAGUNG

Ich bedanke mich an dieser Stelle bei all denjenigen, die mir zur Seite standen und mich vorwärtsbrachten.

Ich bedanke mich bei der CAPES und beim DAAD für die finanzielle Unterstützung durch ein zweijähriges Stipendium.

Mein ganz besonderer Dank geht an meiner Betreuerin Dr. Ruth Bohunovsky und an Dr. Thiago Viti Mariano für die wertvollen Hinweise und für die investierten Stunden für Korrekturen und Ideenaustausch während der Verfassung dieser Masterarbeit.

Ein großer Dank an Dr. Almut Ketzer-Nöltge für ihre Bereitschaft, die Zweitbetreuung dieser Arbeit zu übernehmen, und für ihre konstruktiven Gespräche und Hinweise.

Ich bedanke mich auch bei Dr. Thiago Viti Mariano und Dr. Paul Voerkel (DAAD Brasilien) für die Teilnahme an der Qualifikation und Verteidigung meiner Masterarbeit sowie die dabei entstandenen Verbesserungsvorschläge.

Für den fachlichen Austausch und für angeregte Diskussionen gilt mein Dank Giovanna Chaves und Taciane Murrel.

Mein herzlicher Dank gilt zudem den Lernenden des IsF-Alemão an der UFPR für die Teilnahme an der Studie.

Einen herzlichen Dank an Katharina Both und an Katharina Bleher für das Korrekturlesen dieser Masterarbeit und für ihre motivierenden Worte während des Schreibens.

Ich danke meinen Kommilitoninnen Ana Beatriz Vasquez de Araújo und Martina Sperling für ihre Freundschaft und Kameradschaft während dieses Masterstudiengangs, insbesondere während unseres Aufenthaltes in Leipzig.

Ich danke meinem Freundeskreis in Deutschland und in Brasilien für die liebevolle Unterstützung, auf die ich immer zählen kann.

Zu guter Letzt einen herzlichen Dank an meine Familie und an Kleyton Klein Porto für die bedingungslose und geduldige Unterstützung von meinen akademischen Aktivitäten, für ihre Liebe und ihr Verständnis.

RESUMO

O advento de novas tecnologias rompe barreiras geográficas, abrindo novas possibilidades para o aprendizado de uma língua estrangeira. Nesse cenário, o *Blended Learning* vem ganhando cada vez mais importância e se caracteriza como um modelo híbrido, ou seja, uma combinação de aulas presenciais (ou face a face) com fases online (normalmente em uma plataforma de ensino). Uma maior flexibilidade, proporcionada principalmente pela escolha do tempo e do local, assim como a utilização de diferentes recursos, requererem do aluno, ao mesmo tempo, uma maior responsabilização e controle do seu processo de aprendizagem. Torna-se, portanto, fundamental que o aluno planeje, controle e avalie suas ações e faça uso de diferentes estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa se propôs a investigar de que forma os alunos participantes de um curso de alemão como língua estrangeira na modalidade *Blended Learning* autorregulam a sua aprendizagem. A situação de ensino escolhida para o estudo são os cursos de A1.1 da UFPR no âmbito do *Programa Idiomas sem fronteiras-Alemão (IsF-Alemão)*. Através de uma análise de conteúdo dos diários de estudos preenchidos pelos estudantes ao longo de todo curso, evidenciou-se as diferentes atitudes dos estudantes em cada uma das fases de autorregulação (planejamento – controle – avaliação, cf. Zimmerman 1989/2000/2013), as estratégias adotadas, bem como as dificuldades enfrentadas em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, esta pesquisa pretende contribuir empiricamente para os estudos relacionados ao ensino/aprendizagem digital de línguas, bem como gerar importantes impulsos para futuras pesquisas.

Palavras-Chave: Ensino/Aprendizagem de línguas; Alemão como Língua estrangeira (DaF); Aprendizagem digital; Blended Learning; Aprendizagem autorregulada.

ABSTRACT

The advent of new technologies breaks down geographical barriers, opening up new possibilities for learning a foreign language. In this scenario, Blended Learning is gaining increasing importance and is characterized as a hybrid model, that is, a combination of classroom classes (or face-to-face) with online phases (usually on a teaching platform). Greater flexibility, provided mainly by the choice of time and place, as well as the use of different resources, requires the student, at the same time, greater accountability and control of his/her learning process. It is, therefore, essential that the student plans, controls, and evaluates his/her actions and makes use of different learning strategies. In this sense, this research aimed to investigate how the students participating in a German as a foreign language course in the Blended Learning modality self-regulate their learning. The teaching situation chosen for the study is the A1.1 courses at UFPR under the Languages without borders - German program (IsF-German). Through a content analysis of the study diaries completed by students throughout the course, the students' different attitudes in each of the phases of self-regulation became evident (planning - control - evaluation, see Zimmerman 1989/2000/2013), the strategies adopted, as well as the difficulties faced in their learning process. Thus, this research intends to contribute empirically to studies related to the digital teaching/learning of languages, as well as generating important impulses for future research.

Keywords: Language teaching/learning; German as a Foreign Language (DaF); Digital learning; Blended Learning; Self-regulated learning.

ZUSAMMENFASSUNG

Mit dem Aufkommen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien werden geografische Hürden überwunden und neue Möglichkeiten für das Lernen einer Fremdsprache geschaffen. Vor diesem Hintergrund gewinnt *Blended Learning* zunehmend an Relevanz und zeichnet sich als hybrides Modell aus, d.h. als eine Kombination aus Präsenzunterricht (auch Face-to-Face genannt) und Online-Selbstlernphasen (normalerweise auf einer Lernplattform). Durch die freie Wahl von Lernzeit und -ort, und auch aufgrund der Nutzung unterschiedlicher Ressourcen, bietet diese Lernform eine größere Flexibilität. Gleichzeitig verlangt sie von den Lernenden ein ausgeprägteres größeres Verantwortungsbewusstsein gegenüber dem eigenen Lernprozess, sowie eine gewisse Steuerung und Kontrolle desselben. Es ist daher von zentraler Bedeutung, dass die Lernenden ihre Lernhandlungen planen, kontrollieren und bewerten, sowie Gebrauch verschiedener Lernstrategien machen. In diesem Zusammenhang möchte die vorliegende Forschungsarbeit untersuchen, auf welche Art und Weise die Teilnehmenden eines Deutschkurses nach dem Blended Learning Modell ihr Lernen selbst steuern. Es handelt sich dabei um A1.1-Kurse der Universidade Federal do Paraná im Rahmen des Programms *Sprachen ohne Grenzen – Deutsch (IsF-Alemão)*. Durch eine Inhaltsanalyse der Lerntagebücher, welche von den Lernenden im Laufe des Kurses ausgefüllt wurden, lassen sich die verschiedenen Verhaltensweisen in jeder Phase der Selbstregulation (Planung – Kontrolle – Bewertung, vgl. Zimmerman 1989/2000/2013) aufzeigen. Außerdem kommen die von den Lernenden eingesetzten Lernstrategien, sowie die Schwierigkeiten, auf welche die Lernenden im Lernprozess stießen, zur Geltung. Auf diese Weise möchte die vorliegende Arbeit einen empirischen Beitrag zum Forschungsfeld des Fremdsprachenlehrens und -lernens in digitalen Umgebungen leisten, und außerdem wichtige Impulse für künftige Studien auf diesem Gebiet geben.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache; Digitales Lernen; Blended Learning, Fremdsprachenunterricht; Selbstgesteuertes Lernen

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1- Das IsF-Alemão Blended-Learning-Szenario	34
Abbildung 2 – Lernplan des IsF-Alemão.....	35
Abbildung 3 - Kommunikative Aufgabe für den Präsenzunterricht.....	36
Abbildung 4 - Übersicht der DUO Plattform	37
Abbildung 5 - Anzahl der Aufgaben zum Abschluss des Kurses A1.1	38
Abbildung 6 - Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht	43
Abbildung 7 - Three key forms of self-regulation	59
Abbildung 8 - Phasen und zyklische Unterprozesse der Selbstregulation	61
Abbildung 9 - Strategie zur Gestaltung der persönlichen Lernumgebung	72
Abbildung 10 - Hauptkategorie Antizipation.....	93
Abbildung 11 - Hauptkategorie Handlungskontrolle.....	96
Abbildung 12 - Phase der Selbstreflexion.....	107

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 - Die Nachfrage nach den IsF-Alemão Deutschkursen	31
Tabelle 2 - Anzahl der ausgefüllten LTB.....	81
Tabelle 3 - Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	84
Tabelle 4 - Das gesamte Kategoriensystem	91
Tabelle 5 – Wöchentlich von Lerner A aufgewendete Zeit	97
Tabelle 6 – Von Lerner A genutzte Lernstrategien	100
Tabelle 7 - Wöchentlich von Lernerin B aufgewendete Zeit	101
Tabelle 8 – Von Lernerin B genutzte Lernstrategien	102
Tabelle 9 – Wöchentlich von Lernerin C aufgewendete Zeit	103
Tabelle 10 – Von Lernerin C genutzte Lernstrategien	104
Tabelle 11 – Wöchentlich von Lernerin D aufgewendete Zeit.....	105
Tabelle 12 – Von Lernerin D genutzte Lernstrategien	106

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

UFPR	Universidade Federal do Paraná (Bundesuniversität von Paraná in Curitiba, Südbrasilien)
ISF	Idiomas sem Fronteiras / Sprachen ohne Grenzen
ISF-Alemão	Idiomas sem Fronteiras-Alemão / Sprachen ohne Grenzen- Deutsch
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
MEC	Ministério da Educação / Brasilianisches Bildungsministerium
BL	Blended Learning
DUO	Deutsch-Uni Online
DAF	Deutsch als Fremdsprache
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
LTB	Lerntagebuch / Lerntagebücher

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	16
2 BLENDED LEARNING	21
2.1 Begriffe und Definitionen	24
2.2 Aspekte von Blended-Learning-Szenarien	27
2.3 Ein Modell zum Blended Learning: Das Programm IsF-Alemão	29
2.3.1 Das institutionelle Programm	29
2.3.2 Die Plattform Deutsch-Uni Online	32
2.3.3 Das IsF-Alemao Blended-Learning-Szenario	33
2.3.3.1 Der Präsenzunterricht	34
2.3.3.2 Die Online-Phasen auf der DUO-Plattform	36
2.4 Potenziale des Blended Learnings	39
2.5 Herausforderungen an die Lernenden und Unterstützungsbedarf	42
2.5.1 Die Verzahnung beider Phasen	42
2.5.2 Die Medienkompetenz und das Konzept „Digital Literacy“	44
2.5.3 Lernerberatung.....	47
3 SELBSTGESTEUERTES LERNEN	52
3.1 Definition und Abgrenzung der Begrifflichkeiten.....	55
3.1.1 Ein Modell der sozial-kognitiven Theorie: Die Selbstregulation.....	58
3.1.2 Die Phasen der selbstregulierten Prozesse	60
3.2 Wie lernt man selbstgesteuert?	64
3.3 Lernstrategien	67
3.3.1 Kognitive Lernstrategien	67
3.3.2 Metakognitive Strategien.....	67
3.3.3 Strategien zur Selbstunterstützung und zum Ressourcenmanagement	68
3.3.3.1 Interne Ressourcen / Affektive Strategien.....	69
3.3.3.2 Externe Ressourcen	70

3.4 Der Einsatz von Strategien bei DUO	71
4 BESCHREIBUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG.....	74
4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	74
4.2 Methoden, Instrumente und Verfahren	76
4.2.1 Das Lerntagebuch.....	76
4.2.2 Zu Stichprobe und Materialauswahl.....	80
4.2.3 Die Teilnehmenden der Studie.....	82
4.3 Datenauswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse.....	83
5 DATENAUSWERTUNG UND ERGEBNISSE AUS DER STUDIE.....	85
5.1 Kategorienbildung für die Analyse der Lerntagebücher.....	85
5.2 Darstellung der Ergebnisse	92
5.2.1 Phase der Antizipation / Planung	92
5.2.1.1 Lerner A	93
5.2.1.2 Lernerin B	94
5.2.1.3 Lernerin C	94
5.2.1.4 Lernerin D	94
5.2.2 Phase der Handlungskontrolle	95
5.2.2.1 Lerner A	97
5.2.2.2 Lernerin B	101
5.2.2.3 Lernerin C	103
5.2.2.4 Lernerin D	105
5.2.3 Phase der Selbstreflexion	106
5.2.3.1 Lerner A	107
5.2.3.2 Lernerin B	109
5.2.3.3 Lernerin C	111
5.2.3.4 Lernerin D	112
6 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	114

6.1 Zentrale Ergebnisse der Studie	114
6.1.1 Zu den Phasen der Selbstregulation	114
6.1.2 Zum Einsatz von Lernstrategien.....	117
6.1.3 Zum Präsenzunterricht.....	119
6.1.4 Zu den allgemeinen Herausforderungen.....	120
6.2 Reflexion über die Forschungsmethode.....	122
6.3 Ausblick.....	124
LITERATURVERZEICHNIS	126
ANHÄNGE	134

1 EINLEITUNG

Die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache stabilisierte sich in den letzten Jahren in der ganzen Welt. Die letzte *Erhebung Deutsch als Fremdsprache weltweit* des Auswärtigen Amtes (2020) zeigt, dass 15,4 Millionen Menschen weltweit die deutsche Sprache lernen. In Brasilien sind aktuell 117.301 Lernende zu zählen, von denen etwa 11.000 ihre Sprachkenntnisse an den brasilianischen Hochschulen erwerben (Auswärtiges Amt 2020: 40). Die Internationalisierung der Universitäten, die wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Kontakte zwischen Deutschland und Brasilien spielen eine große Rolle dabei, dass die deutsche Sprache für Brasilianer:innen weiterhin attraktiv bleibt (ebd.).

Das 2011 vom brasilianischen Bildungsministerium (MEC) und vom brasilianischen Wissenschaftsministerium (MCTI) ins Leben gerufene Programm *Wissenschaft ohne Grenzen (Ciências sem Fronteiras - CsF)* zur Förderung der akademischen Mobilität an Universitäten hat sicherlich zur Nachfrage nach der deutschen Sprache (sowie nach anderen Sprachen) beigetragen. Dieses Programm erteilte brasilianischen Studierenden unterschiedlicher Studienfächer 93.247 Stipendien für einen Aufenthalt an einer Universität im Ausland im Zeitrahmen von 2011-2016 (Brasil o.J). Jedoch hatten die Stipendiat:innen nicht die ausreichenden Sprachkenntnisse (besonders in der Bildungs- und Wissenschaftssprache), um erfolgreich am akademischen Alltag der ausländischen Universitäten teilzunehmen (vgl. Finardi/Guimarães 2017: 604).

Aus dem Bedarf, die Sprachkenntnisse der Studierenden zu verbessern, entstand das Sprachlernprogramm *Sprache ohne Grenzen¹ (Idiomas sem fronteiras – IsF)* (vgl. Ribeiro/Brito 2018: 7; Ojeda/Voerkerl 2018: 28; Guimarães/Finardi/Casotti 2019: 296; Giovanna/Mariano/Voerkerl 2020: 168; Mariano/Lorke 2020: 553).

CsF als eine der größten Investitionen im Bereich der studentischen Mobilität trug dazu bei, die Rolle des Fremdsprachenlernens im Internationalisierungsprozess ins Bewusstsein zu rücken (Finardi/Guimarães 2017: 604; 2019: 307). IsF wiederum erfüllte dieses Bedürfnis durch das Angebot von kostenlosen Fremdsprachenkursen an verschiedenen öffentlichen Hochschulen und Universitäten Brasiliens. Das Programm förderte nicht nur die Mehrsprachigkeit in Brasilien, sondern leistete einen

¹ IsF startete ursprünglich 2012 als *English without borders (Inglês sem Fronteiras)*. Das Programm wurde 2014 zu *Idiomas sem fronteiras* umbenannt, um die Erweiterung des Angebots in anderen Fremdsprachen umzufassen. Für weitere Informationen <http://isf.mec.gov.br/>.

wichtigen Beitrag zu einer institutionellen Sprachenpolitik in Brasilien (ebd.; Giovanna et al 2020: 169; Mariano/Lorke 2020: 557).

Im Rahmen des IsF wurde 2016 für die deutsche Sprache das Programm *Sprache ohne Grenzen Deutsch (Idiomas sem Fronteiras – Alemão/ IsF-Alemão²)* in Zusammenarbeit zwischen dem brasilianischen Bildungsministerium MEC und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) entwickelt (Ojeda/Voerke 2018: 34; Chaves et al 2020: 169; Mariano/Lorke 2020: 558). IsF-Alemão wurde an 16 brasilianischen Universitäten in Form von Online-Kursen mit Präsenzunterricht für das Niveau A1.1 und als E-Learning ab dem Niveau A1.2 angeboten. Das in der vorliegenden Studie analysierte Szenario bezieht sich auf einem A1.1-Kurs im ersten Semester 2019. Die Lernenden hatten wöchentlich Präsenzunterricht mit einem/einer Tutor:in und arbeiteten selbstständig auf der Plattform von Deutsch-Uni Online (DUO), wobei sie von Online-Tutor:innen betreut wurden. Diese Plattform wurde von der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt (Ojeda/Voerke 2018: 35, Chaves et al 2020: 171; Mariano/Lorke 2020:558).

Die Lernform, die für das brasilianische Deutschlernprogramm für das Niveau A1.1 genutzt wird, aber auch weltweit in den letzten Jahren zunehmend Raum gewinnt, wird als *Blended Learning (BL)* bezeichnet. Sie wird oft in Verbindung mit dem hybriden Lernen gesetzt und besteht aus der Kombination von Präsenz- und Online-Phasen bzw. computerunterstützten Lernformen (vgl. Brash/Pfeil 2017; Rösler/Würffel 2010; Rösler/Würffel 2014; Rösler 2012), d.h. aus Face-to-Face-Unterricht und Online-Lernen bzw. multimedial gestützten Selbstlernphasen (vgl. Launer 2008; Bärenfänger 2015; Allan 2018; Graham 2006).

Diese Kombination von Präsenz- und Online-Phasen kann den Lernenden u.a. eine höhere Flexibilität bzw. *Freiheit* ermöglichen. In den Selbstlernphasen haben die Lernenden die Möglichkeit, konstruktiv medial unterstützt und in ihrem eigenen Lerntempo zu arbeiten. Der hohe Selbstlernanteil impliziert jedoch ein eigenständiges Lernen, sodass Lernende die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses übernehmen und aktiv handeln, d.h. eigene Ziele setzen, ihre Lernhandlungen regulieren und über ihren Lernstand und – fortschritt reflektieren (vgl. Zimmerman

² IsF-Alemão ist die offizielle Bezeichnung des Programms und wird in der Regel auch im Kontakt mit den internationalen Partnern verwendet. Aus diesem Grund wird sie auch im Rahmen dieser Arbeit benutzt.

1989/2000/2013; Konrad 2008; Konrad/Traub 2010; Würffel/Rösler 2010; Würffel, 2017). Jedoch können Herausforderungen daraus entstehen, falls Lernende nicht über eine ausreichende Medienkompetenz verfügen und nicht eine Reihe von strategischen Maßnahmen ergreifen. Somit spielt das Thema Selbststeuerung in den BL-Szenarien eine wesentliche Rolle.

Während in der brasilianischen Forschungsliteratur sowohl BL als auch selbstgesteuertes Lernen eher im Hochschulkontext untersucht werden, um die Autonomie der Studierenden zu fördern (vgl. da Roza/Veiga/da Roza 2019: 216; vgl. Testa/Freitas 2005; vgl. Freitas-Salgado 2013; vgl. Burochovitch 2014; vgl. Ganda 2016), existieren im brasilianischen Schul- und im DaF-Bereich Defizite. Die bisherigen Forschungsarbeiten werfen die Fragen auf, wie Lernende ihren eigenen Lernprozess in BL-Umgebungen selbst steuern können und inwiefern diese Szenarien zum selbstgesteuerten Lernen beitragen können (vgl. Chaves et al 2020: 191). Es ist festzustellen, dass keine brasilianischen Studien existieren, die die Selbststeuerung beim DaF-Lernen in Blended-Learning-Szenarien in Brasilien untersuchen

Da die empirischen Untersuchungen zu dem Thema noch nicht bzw. nicht ausreichend erfolgt sind, ergibt sich aus dem Forschungsdesiderat die zentrale Frage des vorliegenden Forschungsprojekts: *Wie entwickelt sich das selbstgesteuerte Lernen von DaF-Lernenden im Rahmen des Programms Sprachen ohne Grenzen – Deutsch an der UFPR in einem Blended-Learning-Kurs auf dem Niveau A1.1?*

Dazu werden folgende Fragen in den Blick genommen:

1. *Wie planen, kontrollieren und bewerten die Lernenden den Fortgang ihres Lernprozesses selbst bzw. wie erfolgt der selbstregulierte Lernprozess?*
2. *Setzen die Lernenden Strategien ein? Wenn ja, welche?*
3. *Welche Rolle spielt der Präsenzunterricht in diesem Prozess bzw. welche Funktion kommt ihm zu in Bezug auf die Online-Phasen auf DUO?*
4. *Lassen sich Herausforderungen in Bezug auf das selbstständige Lernen in den Online-Phasen erkennen?*

Zur Beantwortung der oben genannten Fragestellungen wird die Analyse von Lerntagebüchern (LTB) brasilianischer DaF-Lernender in einer BL-Umgebung durchgeführt. Die LTB wurden während der zwölf Kurswochen im Rahmen des IsF-Alemão-Kursdurchlaufs an der UFPR im ersten Semester 2019 von den

Teilnehmenden ausgefüllt. Am Ende jeder Lernwoche bekamen sie über Google Formulare das Lerntagebuch in Form einer Befragung zugeschickt und sollten über ihre Lernhandlungen reflektieren. Die halbstandardisierte Tagebuchmethode ist eine Form schriftlicher Befragung und eine indirekte Unterstützung, die den Lernenden eine kontinuierliche Selbstreflexion über den eigenen Lernprozess ermöglichen soll (Döring/Bortz 2016). Aus diesem Grund sollten die Teilnehmenden das Lerntagebuch am Ende jeder Woche ausfüllen und über ihre Handlungen nachdenken sowie ihre eigenen Lernfortschritte kontrollieren. Aus diesen Reflexionen werden empirische Daten bezüglich der Erfahrung der DaF-Lernenden im IsF-Alemão sowie über ihren selbstgesteuerten Lernprozess gesammelt. Die Analyse der erhobenen Daten erfolgt mit induktiven und deduktiven Verfahren der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016).

Es handelt sich um eine Fallstudie, wobei die Befunde dieser Arbeit eher einen deskriptiven als einen normativen Charakter haben. Auf diese Weise soll die vorliegende Forschungsarbeit keine endgültigen Antworten auf die oben erwähnten Forschungsfragen geben, sondern einen empirischen Beitrag zum BL im brasilianischen deutschsprachigen Kontext leisten, indem Daten zum selbstgesteuerten Lernen in der Praxis erhoben werden. Darüber hinaus können die Ergebnisse dieser Arbeit wichtige Impulse sowohl für das Programm IsF-Alemão als auch für DUO liefern.

Aufgrund des pandemiebedingten Onlineunterrichts wird dem virtuellen Lernen bzw. hybriden Lernen eine spezielle Aufmerksamkeit zuteil. Die im Kontext des *Ensino Rememoto Emergencial*³ hervorgehobenen Herausforderungen hinsichtlich des digitalen Lernens in Brasilien (vgl. Avelino/Mendes 2020: 60-61) deuten auf den Bedarf weiterer Untersuchungen hin. Die mangelnde Vertrautheit mit dem Online-Lehren und -Lernen und die mangelnde Selbststeuerung seitens der Lernenden stellen eine dringliche Herausforderung dar, da BL weiterhin als mögliche Lernform in unterschiedlichen Bildungsbereichen für 2021 verwendet wird.

Interessante Rückschlüsse können zweifelsohne aus der vorliegenden Studie gezogen werden, welche neue Überlegungen für dieses Studienfeld (BL, E-Learning, Lernen mit digitalen Medien) in unterschiedlichen Bereichen schaffen können.

³ Notfall-Heimunterricht / Homeschooling

Die vorliegende Masterarbeit beinhaltet insgesamt sechs Kapitel und gliedert sich in zwei Hauptteile: einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Im ersten Teil wird zuerst ein Überblick über die theoretischen Grundlagen zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen gegeben. In Kapitel 2 wird auf der Basis der vorhandenen medien- und fremdsprachendidaktischen Literatur das für die vorliegende Arbeit übernommene Konzept von BL präsentiert und dessen Aspekte anhand des IsF-Alemão Blended-Learning-Modells ausführlich erläutert. Im Anschluss daran werden die Potenziale und Herausforderungen dieser Lernform thematisiert, wobei die Verzahnung der Präsenz- und Online-Phasen, die Medienkompetenz und die Lernbetreuung näher betrachtet werden.

Aufbauend darauf gibt Kapitel 3 einen ausführlichen Überblick über das selbstgesteuerte Lernen und dessen Definition und Spezifika. Besonderes Augenmerk wird dem Model der sozial-kognitiven Theorie zur Selbstregulation gewidmet (vgl. Zimmerman 1989/2000/2013), das als Ausgangspunkt für die Analyse der Lerntagebücher genommen wird. Da ein:e erfolgreiche:r selbstgesteuerte:r Lernende:r über eine Reihe an Strategien verfügen sollte, wird im Lichte der fremdsprachdidaktischen Literatur auf unterschiedliche Strategien eingegangen: kognitive, metakognitive sowie Strategien zur Selbstunterstützung und zum Ressourcenmanagement (vgl. Bimmel/Rampillon 2000; Würffel 2006; Bimmel 2012; Oxford 2017).

Darauffolgend wird der empirische Teil der Arbeit vorgelegt. Kapitel 4 befasst sich mit der Beschreibung der dargebotenen Untersuchung. Die Forschungsfragen, das Forschungsdesign, die Forschungsmethode und -instrumente werden im Detail vorgestellt. Die Erhebung, Aufbereitung und Analyseverfahren werden ebenfalls in diesem Kapitel präsentiert.

Die Auswertung der Daten und die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im fünften Kapitel. Wichtige Erkenntnisse und Schlussfolgerungen dieses Forschungsprojekts werden im Kapitel 6 im Lichte der Forschungsfragen und der Theorie diskutiert. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie können die Grundlage für weitere Überlegungen bilden und geben einen Ausblick für künftige Forschungsprojekte im Rahmen des BLs und des selbstgesteuerten Lernens, welche abschließend dargestellt werden.

2 BLENDED LEARNING

Blended Learning (BL) ist eine Lernform, die weltweit in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnt und auch für das brasilianische Sprachlernprogramm IsF-Alemão genutzt wird. Sie lässt sich aus verschiedenen Perspektiven beschreiben und besteht normalerweise aus einer Kombination von Präsenz- und Onlinephasen. Durch den Einsatz computergestützter Lernformen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, in Selbstlernphasen synchron oder asynchron zu arbeiten, während sie von Tutor:innen betreut werden (vgl. Rösler/Würffel 2010; Rösler/Würffel 2014; Rösler 2012; Brash/Pfeil 2017).

Seit dem Aufkommen der digitalen Medien gewinnt der Begriff Blended Learning in den fremdsprachendidaktischen Diskussionen an Bedeutung (vgl. Rösler 2010a:19; Rösler 2012: 118f). Dies zeigt sich u.a. an den zahlreichen Publikationen, die bereits zum Thema erschienen sind. Viele Autor:innen beschäftigen sich in bisherigen Forschungsarbeiten mit der Theoriebildung, wie diese Lernform entwickelt und angewendet werden kann (vgl. Rösler/Würffel 2010; Würffel 2014). Hierzu soll im Folgenden ein Überblick gegeben werden.

Rösler & Würffel (2010) entwickeln ein BL-Konzept, welches den Einsatz und die Funktion der digitalen Medien, die je nach Gestaltung der Lernumgebung variieren können, beschreibt. Würffel (2014) analysiert vier verschiedene explore-Modelle von BL und stellt ihre Stärken und Schwächen einander gegenüber. Die Autorin stellt fest, dass die Theoriebildung in diesem Bereich noch nicht abgeschlossen ist und es noch weiterer Studien zur Fortentwicklung von Modellen zum BL bedarf (ebd.).

Die digitalen Medien bzw. die digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKTs) gewinnen außerdem in der Lehrkräfteausbildung Raum, weshalb sich die Frage stellt, inwieweit der Einsatz digitaler Formate im Lehrbereich die Lernkulturen beeinflusst und verändert. Somit ist BL mit steigender Tendenz auch in den Fort- und Weiterbildungen vorhanden, wie zum Beispiel in den Weiterbildungsreihen Deutsch Lehren Lernen (DLL) 5 (Lehrmaterialien und Medien) und 9 (Unterrichten mit digitalen Medien) des Goethe Instituts (vgl. Rösler/Würffel 2014; Brash/Pfeil 2017).

Weitere Schwerpunkte in den Publikationen zu BL sind die Gestaltung von BL-Kursen und Erfahrungsberichte. Kranz und Lüking (2005) stellen in ihrem Beitrag zwei Fortbildungsangebote für Lehrende in Schulen und in der Erwachsenenbildung vor,

die den Fokus auf Medien und Medienkompetenz und Fremdsprachenlernen und -lehren mit Neuen Medien legen. Beide Lernarrangements sind modular aufgebaut, wobei der gemeinsame Präsenzunterricht mit einer intensiven Selbstlernphase (mit und ohne Tutorierung) auf virtuellen Lernplattformen kombiniert bzw. ergänzt wird. In ihrer Monografie widmet sich Launer (2008) der Frage, ob BL als eine optimale Lernmethode für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden kann. Dabei wird ein BL-Modell für den DaF-Unterricht erstellt und analysiert. Weiterhin beschäftigt sich Bärenfänger (2015) in seiner Habilitationsschrift mit der Analyse verschiedener hybrider Lernumgebungen und weist darauf hin, dass es wichtig ist, über die Gestaltung dieser zu reflektieren, damit innovative und optimale Bedingungen für den Erwerb einer Fremdsprache entstehen können.

Im brasilianischen Forschungsbereich wird BL oftmals im universitären Bereich untersucht und steht mit dem Begriff *Ensino a distância* (EaD = Fernstudium) in Zusammenhang (vgl. da Roza/Veiga/da Roza 2019: 2016; vgl. Garcia/Redel/Martiny 2020). In der Regel ist von *formas híbridas*, *ambientes híbridos* sowie von *aprendizagem híbrida* (hybrides Lernen) die Rede (Roza et al. 2019: 203; Chaves et al 2020: 175). In ihrem Beitrag *Alemão para universitários: formas híbridas* stellen Oliveira, Wucherpfennig & Vetter (2008) eine Vergleichsanalyse zweier verschiedener Online-Plattformen (DUO und Moodle) vor, die in einem Deutschintensivkurs für brasilianische Studierende verwendet werden. Ziel dieser Arbeit war es, die Potenziale und Schwächen jeder Plattform zu identifizieren und damit Entscheidungen über die weitere Planung und Nutzung treffen zu können. Garcia et al. (2020) befragten Lernende eines BL-Kurses auf den Niveaus A1 und A2 vor und nach ihrer Erfahrung im Kurs, u.a. zu ihren Meinungen über Fernkurse (EaD) und hybride Lernformate.

Forschungen zur Nutzung des Internets und der digitalen Medien (bspw. Marques-Schäfer 2013; Marques-Schäfer/Rozenfeld 2020) sowie zum mobilen Lernen (z. B. Marques-Schäfer/Rozenfeld 2018) für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache sind häufiger zu finden. Derzeit sind einige Defizite über die Lernform BL im brasilianischen DaF-Bereich bekannt.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie ist die Lernform durch den *Ensino Remoto Emergencial* (Notfall-Heimunterricht / Homeschooling) akut geworden. Die am 16. Juni 2020 in Kraft getretene Verordnung des brasilianischen Bildungsministeriums MEC (Portaria Nr. 544) regelte den Ersatz von Präsenzkursen durch Kurse in digitalen Formaten, solange die Pandemiesituation des neuen Coronavirus anhält (Brasil,

2020). Angesichts dieses plötzlichen Wandels im Szenario aller Bildungsbereiche mussten Lehrpläne angepasst werden und der Einsatz von IKTs wurde „von optional auf ‚obligatorisch‘ umgestellt“ (Rozenfeld/Marques-Schäfer 2020: 6). Zum pandemiebedingten Einsatz von Blended Learning im brasilianischen DaF-Unterricht wurden allerdings bisher wenige Erfahrungsberichte oder Forschungsarbeiten publiziert (vgl. Voerkel/Schumann 2020; Scheuenstuhl/Stanke 2020).

BL hat seit der Entstehung des IsF-Alemão an Präsenz und Bedeutung gewonnen, dennoch gibt es kaum Beiträge, die sich mit dem BL-Konzept bei IsF-Alemão auseinandersetzen. Im Rahmen des IsF-Programms liegt inzwischen eine vielfältige Forschungsliteratur vor, die sowohl aus praktisch-beschreibenden Einzelbeiträgen als auch aus institutionell organisierten und gemeinsam herausgegebenen Publikationen besteht (vgl. Sarmiento/Abreu e Lima/Moraes Filho 2016; Ribeiro/Brito 2018, 2019; Pinheiro-Mariz 2017). Die Beiträge stammen zumeist aus dem Programm Idiomas sem Fronteiras-Ingês und regen verschiedene Themen, wie z.B. die Internationalisierung der Hochschulbildung, die Lehrerausbildung und die Umsetzung einer Sprachenpolitik zur Reflexion an. Zum Deutschlernformat IsF-Alemão gibt es nur wenige Beiträge. So stellen Ojeda & Voerkel (2018) die ersten Analyseergebnisse der Pilotphase (2016-2018) vor, bei der die aufgetretenen Probleme untersucht und Verbesserungsmaßnahmen für die zweite Phase des Programms implementiert wurden. Fonseca & Ximenes (2017) sowie Mariano & Lorke (2020) stellen die Ausbildung der DaF-Studierenden in den Mittelpunkt und präsentieren Ausbildungsmaßnahmen für die Präsenz-Tutor:innen des IsF-Alemão. Der Artikel von Chaves et al. (2020) ist derzeit die relevanteste Publikation des Programms. In ihrem Beitrag geben die Autor:innen einen Überblick über die Möglichkeiten von BL-Szenarien anhand des Beispiels IsF-Alemão. Durch die Erfahrungen der Teilnehmenden werden Erkenntnisse und Empfehlungen zu weiteren Angeboten des Programms und zu BL-Arrangements abgeleitet.

Sowohl in der brasilianischen als auch in der internationalen Forschungsliteratur liegen zu BL eine Reihe verschiedener Begriffe vor. Im Folgenden werden einige relevanten Begrifflichkeiten beschrieben und das für die vorliegenden Arbeit übernommene Konzept präsentiert.

2.1 BEGRIFFE UND DEFINITIONEN

Blended Learning wird normalerweise mit der Kombination von virtuellen und Präsenzphasen assoziiert. Jedoch könnte diese Lernform zuvor schon in einem reinen Präsenzunterricht stattgefunden haben, sei es durch verschiedene Sozialformen, durch eine Mischung von Methoden oder durch den Einsatz von digitalen Medien auf unterschiedliche Weise (Rösler/Würffel 2010: 5; Rösler 2012; Rösler/Würffel 2014: 145). Laut der Autor:innen regen die digitalen Medien neue Diskussionen an:

Während zuvor das Fremdsprachenlernen im sozialen Kontext der Normalfall war, in dem es auch Phasen der individuellen Arbeit gab (Stillarbeit, Hausarbeiten), und das überwiegende oder gar komplette Alleinlernen die markierte Ausnahme darstellte (Fernstudium, Selbstlernkurse), gibt es jetzt für den klassischen Unterricht, in Abgrenzung zum *virtuellen Lernen*, ein Wort wie *Präsenzlernen* (Rösler/Würffel 2010: 5)

Aufgrund einer Vielfalt von Begrifflichkeiten ist es oft schwierig, eine klare und einheitliche Definition zu BL zu finden. Es handelt sich zunächst um eine **Lernform**, in der Online- und Präsenzphasen miteinander kombiniert werden. Beide Organisationsformen können unterschiedliche **Sozialformen** (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit u.a.) und **Arbeitsformen** (Übungen und Aufgaben, Projekte, Spiele usw.) enthalten.

In diesem Sinne bezeichnet der Begriff **Präsenzlernen** oder **Präsenzunterricht** den gemeinsamen Unterricht im Klassenzimmer, bei dem die Lehrperson und die Lernenden gleichzeitig an einem Ort zusammentreffen (Platten 2010:1193). Er wird oft als Gegenbegriff zum **virtuellen Lernen** genutzt, da sich in diesem Fall die Lernenden nicht mehr zur selben Zeit physisch im Klassenraum befinden (Rösler 2012: 118).

Viele BL-Szenarien enthalten einen hohen *Selbstlernanteil* in den Online-Phasen, wobei der gesamte oder ein großer Teil des Lernprozesses unabhängig von einer Lehrperson stattfindet. **Selbstlernen** kann gleichzeitig (stark) fremdgesteuert sein, aber erfordert auch eine Selbststeuerung⁴ sowie eine gute Sprachlernberatung. Es unterscheidet sich allerdings vom Alleinlernen: dies ist eine Sozialform und findet

⁴ Auf diesen Aspekt wird im Kapitel 3 genauer eingegangen.

sowohl im Präsenzunterricht (z. B. durch Stillarbeit) als auch beim Online-Lernen in den Selbstlernphasen statt (ebd.: 116f).

Die oben erwähnten Begriffe gehören zu den verschiedenen Blended-Learning-Szenarien und werden im Laufe der Arbeit aufeinander bezogen und miteinander in Verbindung gebracht.

Es liegen daneben verschiedene Definitionen zu dem Begriff Blended Learning vor. Es handelt sich grundsätzlich um einen „abnehmerorientierte[n] Mix von verschiedenen Methoden und Lernformen“ (vgl. Kranz/Lüking 2005: 1). Bärenfänger (2015: 11) weist darauf hin, dass auch Begriffe wie *Hybrides Lernen*, *Flexible Learning* sowie *Integrated Learning* als Synonym zu BL verwendet werden, aber dass allen diesen Bezeichnungen noch keine einheitliche Definition und Verwendung zugrunde liegt. Anhand der Analyse hybrider Lernumgebungen bezeichnet der Autor Blended Learning als **ein komplexes Lernformat**, „bei der in strategischer Weise unterschiedliche didaktische Methoden, unterschiedliche Medien und unterschiedliche für die Lernprozesse erforderliche Ressourcen miteinander kombiniert werden“ (ebd.: 21). Dieser Mix bzw. diese Kombination unterschiedlicher Komponenten kann beispielsweise noch unter einer Vermischung von Arbeits- und Sozialformen sowie unter räumlichen und zeitlichen Vermischungen stattfinden (Littlejohn/Pegler 2007:96 apud Brash/Pfeil 2017: 91).

Um zu den unterschiedlichen Begrifflichkeiten zu BL Stellung zu nehmen, wird in der vorliegenden Arbeit an erster Stelle die Abgrenzung von Hybridem Lernen wahrgenommen:

Hybrides Lernen an sich legt noch nicht das Kursformat fest. Das Kursformat definiert, wo der Unterricht stattfindet und wie er strukturiert wird: Ein Format im Bereich des hybriden Lernens ist das Blended Learning⁵. Hier ist der Unterricht klar in Präsenz- und Online-Phasen unterteilt, die sinnvoll getaktet aufeinander folgen und inhaltlich miteinander verbunden sind (Brash/Pfeil 2017:14)

Hybrides Lernen ist eine Form des digitalen Lernens und eher ein Überbegriff für BL (ebd.). Es kann, wie bereits erwähnt, unterschiedliche Komponenten kombinieren. Beim BL seinerseits steht das Kursformat fest und es ist definiert, wie eine bestimmte

⁵ Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *Blended Learning* anstatt *hybrides Lernen* verwendet.

Lernumgebung gestaltet wird. In diesem Sinne handelt es sich nicht um BL, wenn Medien im *klassischen* Präsenzunterricht eingesetzt werden. Es kann vielmehr als eine Lernform definiert werden „in der Präsenz-Lernphasen mit computerunterstützten Lernformen kombiniert werden. Bei den computerunterstützten Phasen kann, je nach Definition, ein internetgestütztes Online-Lernen gemeint sein“ (Rösler/Würffel 2010: 6). BL besteht dementsprechend aus zwei übergeordneten Bestandteilen: aus der Kombination von „Präsenzunterricht mit Elementen des computergestützten (Sprach)Unterrichts“ (Mandl 2010: 32) bzw. Präsenz- und Online-Phasen (vgl. Brash/Pfeil 2017: 12) d.h. der Face-to-Face-Unterricht und das Online-Lernen bzw. die multimedial gestützten Selbstlernphasen (vgl. Launer 2008: 92; vgl. Bärenfänger 2015: 12; vgl. Allan 2018: 4f; vgl. Graham 2006: 5).

Im brasilianischen Kontext charakterisieren Oliveira et al. (2008: 55) BL als eine Mischung von Präsenz- und Fernunterricht (im Internet). Bei BL handelt es sich demzufolge um ein hybrides Gebilde, bei dem Verfahren, Lernorte, Akteure, Technologien vermischt und miteinander kombiniert werden, um das Lernen zu intensivieren (Roza et al. 2019: 203).

Bezüglich der möglichen Formate gibt Rösler (2010a: 19) zu bedenken, dass

[b]eim Blended Learning eine Vielzahl von unterschiedlichen Mischungen möglich [sind]; fremdsprachendidaktische Präsenzseminare z. B. können online vor und nachbereitet werden, auswärtige Experten können per Video-Konferenz oder Chat in die Seminare hineingeholt werden, eine zusätzliche stärkere Betreuung der Teilnehmer an Präsenzseminaren ist via E-Mail oder in Foren möglich. Natürlich ist auch die umgekehrte Blickrichtung möglich: Online-Seminare können am Anfang und/oder am Ende ein Präsenztreffen haben.

Die Definitionen sind vielmehr von dem jeweiligen Szenario oder Kursformat abhängig, das für einen bestimmten Kontext gestaltet wird. Rösler & Würffel (2010: 7), sowie Rösler (2012:120), beziehen sich auf Schulmeisters Modell (2008), das für den Hochschulkontext erarbeitet wurde, und kategorisieren BL in vier verschiedenen didaktischen Szenarien für den Fremdsprachenunterricht:

- Szenario 1: Der Präsenzunterricht wird durch die Einbindung von Aufgaben im Internet ergänzt, indem Lernende Recherchen machen oder geschlossene Übungen bearbeiten;

- Szenario 2: Kommunikationswerkzeuge werden benutzt, um den Präsenzunterricht zu ergänzen. Hausaufgaben oder andere Übungen werden über eine Lernplattform oder per E-Mail gesendet. Die Lernenden schicken sie zurück und bekommen danach eine Rückmeldung über ihre Leistung. Es gibt keine weitere Integration mit dem Präsenzunterricht;
- Szenario 3: Hier geht es nicht um Ergänzung. Der Unterricht wird durch Präsenz- und Online-Komponenten gestaltet, die sich alternieren und inhaltlich verbunden sind.
- Szenario 4: Der Präsenzunterricht fällt praktisch aus und die Lernenden arbeiten hauptsächlich in einem virtuellen Klassenzimmer (meistens auf einer Lernplattform), indem sie auch von einem Online-Tutor oder einer -Tutorin betreut werden können. Eine Präsenzphase kann eventuell am Kursanfang und/oder -ende stattfinden, um organisatorisches Vorgehen zu besprechen.

Wichtig ist, dass im Zusammenhang mit BL klar definiert werden soll, um welches Szenario es sich handelt (Rösler/Würffel 2010: 6). In der vorliegenden Forschungsstudie wird eine Mischung der dritten und vierten Szenarien in Betracht gezogen. Die Teilnehmenden des IsF-Alemão arbeiten auf einer Lernplattform mit einem hohen Anteil an Selbstlernphasen, aber auch mit einem regelmäßigen Austausch in Foren oder Chats. Die Gruppe trifft sich einmal pro Woche in einem Präsenzunterricht, der jedoch in erster Linie als Ergänzung der Online-Phase dient. Im Folgenden werden die Aspekte von BL-Szenarien näher beleuchtet, damit man besser versteht, was genau für die Gestaltung von BL-Lernumgebungen kombiniert und vermischt werden kann.

2.2 ASPEKTE VON BLENDED-LEARNING-SZENARIEN

Ein Blended-Learning-Kurs wird durch Präsenzunterricht und Online-Lernen gestaltet, wobei die Teilnahme an beiden Phasen erforderlich ist (Brash & Pfeil 2017: 14). Es stellt sich jedoch die Frage nach der Verteilung des Zeitaufwands auf die beiden Modalitäten. Bei der Analyse der Forschungsliteratur arbeitet Bärenfänger (2015:12) heraus, dass BL erst dann vorliegen kann, wenn „30 – 70 Prozent der Lerninhalte online vermittelt werden“. Hierzu ist allerdings anzumerken, dass die Szenarien unterschiedliche Formate enthalten können und keine feste Abstimmung zum Zeitaufwand von virtuellen und Face-to-Face-Phasen vorliegt. Die Antwort auf diese

Frage hängt vielmehr von anderen Faktoren ab: „[this] is an open question and it may have an infinite variety of answers depending on what is being learned, for what purposes, by what category of students, under what circumstances, in what conditions, etc.“ (Tarnopolsky 2012:14).

Im Fremdsprachenunterricht könnte das Szenario beispielsweise so gestaltet sein, dass

[...] am Anfang und am Ende eines Kursabschnittes eine Präsenzphase stattfindet und dazwischen Aufgaben virtuell bearbeitet werden müssen, z.B. auf einer Lernplattform. Diese Aufgaben können individuell bearbeitet werden, es können aber auch Aufgaben sein, zu deren Lösung sich die Lernenden synchron oder asynchron in einem Chat oder in einem Forum auf einer Lösung einigen müssen, bei denen sie gemeinsam Antworten auf Rechercheaufgaben formulieren und einen gemeinsamen Text in einem Wiki schreiben müssen. Umgekehrt wird aber auch schon von einem Blended-Learning-Szenario gesprochen, wenn die Präsenzphasen viel umfassender sind und die Online-Phasen stärker Zulieferungscharakter haben, indem z.B. mit Materialien, die online verfügbar sind, gearbeitet wird, oder wenn parallel zur Unterstützung der Präsenzveranstaltung internetgestützte Kommunikationsformen eingesetzt werden. (Rösler 2012: 119)

Wie bereits im Teilkapitel 2.1 erwähnt, ist eine Vielzahl verschiedener Kombinationen von Komponenten möglich, die das *hybride Lernen* charakterisieren. Diese Konstellationen ähneln den von Rösler & Würffel (2014: 145) identifizierten Aspekten des Blended Learnings, die je nach Szenario variieren können:

1. Sozialformen: Es wird individuell oder gemeinsam in der Gruppe gelernt;
2. Lernort: Es wird im *klassischen* Präsenzunterricht oder außerhalb des Unterrichts (im Internet) gelernt;
3. Grad der Virtualität: Es wird viel oder eher wenig Computerunterstützung gelernt, d.h. mit einem hoch virtuellen computergestützten oder einem niedrig virtuellen Anteil;
4. Grad der Synchronizität: Es wird gleichzeitig oder zeitversetzt (synchron oder asynchron) gelernt;
5. Grad der Medialität: Es wird mit vielen verschiedenen oder mit wenigen Medienkombinationen gelernt.

Bärenfänger (2015: 17ff) schlägt weitere Unterscheidungsdimensionen vor, die eine umfassende Typologie hybrider⁶ Lernumgebungen ergänzen können: 1. Akteure (Lernende, ein oder mehrere Lehrende, Mitlernende, Prüfer, Schulbehörden, Ministerien sowie Institutionen); 2. Verantwortung für den Lernprozess; 3. Sozialer Charakter des Lernens; 4. Interaktivität der Lernangebote; 5. Lernzeit; 6. Zugrunde liegendes didaktisches Paradigma; 7. Vermittlungsmechanismen; 8. Flexibilität; 9. Offenheit der Lernumgebung.

In Einvernehmen mit Würffel (2014) weist Bärenfänger (2015) darauf hin, dass die Theoriebildung in diesem Bereich noch nicht abgeschlossen ist. Diese Unterscheidungsparameter stellen noch kein eigenes Modell von hybriden- bzw. BL-Lernumgebungen dar: „Die meisten Kriterien lassen sich zudem am gewinnbringendsten auf die einzelnen in einer Lernumgebung versammelten Aktivitäten anwenden und weniger auf die Lernumgebung als Ganzes“ (ebd.: 19) und „präzise nur an konkreten Fällen analysieren“ (ebd.: 24).

Am Beispiel von IsF-Alemão werden die Auswahlmöglichkeiten der Aspekte und Unterscheidungsdimensionen im folgenden Teilkapitel dargestellt. Es werden zunächst das Programm und die DUO Plattform präsentiert, um den allgemeinen institutionellen Kontext dieser Arbeit zu schildern.

2.3 EIN MODELL ZUM BLENDED LEARNING: DAS PROGRAMM ISF-ALEMÃO

2.3.1 Das institutionelle Programm

Das 2016 ins Leben gerufene Sprachlernprogramm *Sprachen ohne Grenzen – Deutsch (Idiomas sem Fronteiras – Alemão/ IsF-Alemão)* war Teil des institutionellen Programms *Sprachen ohne Grenzen (Idiomas sem Fronteiras – IsF)*, dessen Konzept schon seit 2012 aus dem *Inglês sem Fronteiras (English without borders)* ausgearbeitet worden ist.

IsF war eine der Säulen in der Entwicklung einer Sprachenpolitik zur Internationalisierung der Universitäten in Brasilien und entstand aus dem Bedarf, die Fremdsprachenkenntnisse von Studierenden zu verbessern. Es wurde ursprünglich

⁶ Bärenfänger nutzt den Begriff *hybride Lernumgebungen* als Synonym für Blended Learning. Jedoch können aus meiner Sicht diese Unterscheidungsdimensionen gleichermaßen für BL-Szenarien angewendet werden.

geschaffen, um das Programm *Wissenschaft ohne Grenzen (Ciências sem fronteiras/ CsF)* zu unterstützen (vgl. Finardi/Guimarães 2017: 603f; Ribeiro/Brito 2018: 7; Ojeda/Voerker 2018: 28; Guimarães et al. 2019: 296; Giovanna/Mariano/Voerker 2020: 168; Mariano/Lorke 2020: 553). Im Zeitrahmen von 2011 bis 2016 wurden durch das CsF-Programm 93.247 Stipendien für einen Aufenthalt an einer Universität im Ausland vergeben (Brasil o.J). Deutschland war auf der sechsten Position als Zielland, wobei 6.625 Studierende (darunter 300 Doktorand:innen und Postdocs) an deutschen Universitäten einen Forschungsaufenthalt wahrnahmen (ebd.). Das für eine Bewerbung vorausgesetzte B2-Niveau des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) konnte jedoch von den meisten Studierenden nicht nachgewiesen werden (vgl. Ojeda/Voerker 2018; vgl. Peuschel 2015: 654). Im Jahr 2013 gab es kaum noch Bewerber:innen für das Austauschprogramm, obwohl Vorbereitungskurse für Studierende auf dem A1- und A2-Niveau angeboten wurden⁷. Diese Situation betraf generell alle Fremdsprachen und nicht nur Deutsch.

2016 entstand aus diesem Bedarf das Programm *IsF-Alemão*, das den Studierenden ermöglichen sollte, die deutsche Sprache an ihrer Heimatuniversität zu lernen und sich auf einen universitären Austausch im deutschsprachigen Ausland vorzubereiten. Das brasilianische Bildungsministerium (MEC) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) unterzeichneten im August 2015 eine gemeinsame Erklärung zu diesem Bildungsprogramm, um das Angebot von Deutschkursen im brasilianischen Schulsystem flächendeckend zu fördern (Ojeda/Voerker 2018: 34; Mariano/Lorke 2020: 558; Chaves et al. 2020: 169). Anders als bei den Angeboten der anderen Fremdsprachen im IsF-Programm, die entweder einen reinen Präsenz- oder Onlinekurs entwickelten, sollte das Deutschlernprogramm für das Niveau A1.1 in Form von Online-Kursen, die durch Präsenzseminare unterstützt angeboten werden. Es handelt sich hier also um ein *klassisches* BL-Format.

Nach einem Jahr Vorbereitung an zehn brasilianischen Universitäten startete das Programm Ende 2016 mit einer Pilotphase (Ojeda/Voerker 2018: 34f; Chaves et al. 2020: 169; Mariano/Lorke 2020: 558). Für dieses erste Angebot wurden 389 Lizenzen für Deutschkurse auf DUO zur Verfügung gestellt. Die Zahl der Bewerber:innen war

⁷ Der Hochschulsprachkurs *Alemão Acadêmico para Candidatos ao Programa Ciências sem Fronteiras* wurde 2012 am Sprachenzentrum der Universität São Paulo (USP) angeboten und an anderen Universitäten weiter konzipiert (Peuschel 2015: 655).

aber maßgeblich höher: 6.877 Studierende (und auch Dozierende und Universitätsmitarbeiter:innen) von zehn öffentlichen Universitäten bewarben sich für diese Kurse (Ojeda/Voerkel 2018: 35; Chaves et al 2020: 170). In den zwei nächsten Kursdurchläufen wuchsen sowohl die Nachfrage zur Teilnahme am Programm als auch die Beitrittsanfragen von anderen Hochschulen. Nach einer zweijährigen Pilotphase begann 2019 die zweite Phase des Programms. Im Jahr 2020 wurde das Programm an 16 brasilianischen Hochschulen durchgeführt. Die Gesamtanzahl der Angebote und der Einschreibungen sind in der folgenden Tabelle zu finden:

Semester	Einschreibungen	Angebotene Plätze	Erfüllte Nachfrage
2016/2	6.877	389	5.7%
2017/1	5.902	446	7.6%
2017/2	8.747	446	5.1%
2018/1	-	185	-
2018/2	-	77	-
2019/1	3.128	564	18%
2019/2	5.242	970	18.5%
2020/1	-	478	-
2020/2	-	312	-

Tabelle 1 - Die Nachfrage nach den IsF-Alemão Deutschkursen (vgl. Ojeda/Voerkel 2018: 35; vgl. Mariano 2020)

Die Nachfrage nach den IsF-Alemão-Kursen sank allerdings in der zweiten Phase des Programms. Die unklare Positionierung des MECs über die künftigen Angebote von IsF sowie das Ende des Programms CsF im Jahr 2016 und die dadurch eingeschränkten Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte könnten beim Interessenmangel an Fremdsprachen bzw. Deutsch eine Rolle spielen.

Das Angebot von Deutschkursen im IsF-Alemão war bis 2022 beschlossen und vertraglich geregelt (Ojeda/Voerkel 2018: 39; Chaves et al 2020: 17). Das BL-Format wurde jedoch aufgrund der Pandemie und aufgrund einer fehlenden Position seitens des MEC infrage gestellt. Eine neue Zulassung war daher nicht möglich, sodass im ersten Semester 2020 keine A1.1 Kurse stattfanden. Aus diesem Grund konnten im zweiten Semester nur die Niveaus A2-B1.1 bedient und keine Anfängerkurse angeboten werden.

2.3.2 Die Plattform Deutsch-Uni Online

Die Plattform Deutsch-Uni Online wurde von der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t.) in Kooperation mit der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt. Es werden Kurse auf den Niveaustufen A1 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen angeboten, welche sich an Studierende richten, die einen Auslandsaufenthalt planen und an einer deutschen Universität studieren wollen.

Die Kurse werden in den Bereichen „Alltag und Studium in Deutschland“ (A1-B2), „Prüfungsvorbereitung TesTDaF“ (B2-C1), „Fachsprache“ (B2-C1) und „Berufssprache“ (B1-B2) aufgeteilt. Zur ersten Kategorie gehören die im Rahmen des IsF-Alemão angebotenen „Basis-Deutsch“ Kurse. Dazu zählen:

- Basis-Deutsch A1.1-A2.2
- Uni-Deutsch Sprachkurs B1/B2
- Uni-Deutsch Studienorganisation B1
- Uni-Deutsch Studienpraxis B2 (DUO o.D.)

DUO wird seit ihrem Aufbau in verschiedenen Sprachlehr- und Lernforschungsarbeiten⁸ (vgl. Launer 2008/2010; Oliveira et al. 2008) analysiert und als Plattform in BL-Szenarien angewendet. Sie wird als ein „große[s] Fremdsprachenportal mit Angeboten für Deutsch und andere Sprachen“ (Roche 2019: 228), als moderne Plattform (vgl. ebd.: 227) und eines der komplettesten aktuell verfügbare Materialien zum Online-Sprachenlernen (vgl. Rösler 2012: 53) beschrieben.

Zu DUO erläutert Roche (2019: 228):

Sie ist [...] über vielen Jahren in enger didaktischer und methodischer Abstimmung mit Lehrkräften und Lernern in aller Welt entwickelt und systematisch evaluiert worden.

⁸ Siehe mehr dazu auf https://www.deutsch-uni.com/duo_webshop/portal/Home/publikationen.jsp

Sie ist weltweit erprobt und verfügbar, technisch und mediendidaktisch vielseitig, wird betreut, weiterentwickelt und enthält ein großes Spektrum von Funktionen, die bereits in mehreren Programmen für verschiedene Sprachen angewendet worden sind.

Aufgrund der Einsatzmöglichkeiten wurde DUO als Plattform für das IsF-Alemão ausgewählt (Chaves et al. 2020: 172). Im Rahmen der DUO werden Kurse mit oder ohne tutorielle Betreuung angeboten. Für IsF-Alemão wurden während der Pilotphase brasilianische und deutsche Tutor:innen mit Portugiesischkenntnissen ausgebildet, da die Kommunikation mit deutschen Tutoren (auf Deutsch) sich als Herausforderung für die meisten Teilnehmenden darstellte.

Das nächste Teilkapitel beschäftigt sich mit einer genaueren Beschreibung des BL-Szenarios im Programm IsF-Alemão.

2.3.3 Das IsF-Alemão Blended-Learning-Szenario

Im Rahmen des Programms IsF-Alemão wurden bis 2020 die Grundstufenkurse *basisdeutsch* (A1-B1) angeboten. Ein BL-Szenario ist jedoch nur auf dem Niveau A1.1 vorgesehen. Das in der vorliegenden Arbeit analysierte BL-Modell bezieht sich infolgedessen auf den A1.1 Deutschkurs an der UFPR im ersten Semester 2019. Aus den 100 Lernplätzen für diesen Kursdurchlauf wurden vier A1.1 Gruppen gebildet.

Der Kurs richtete sich an Studierende verschiedener Fachbereiche (sowie an Mitarbeiter:innen der Universität) ohne Deutschkenntnisse und dauerte drei Monate. Er setzte sich aus einem wöchentlichen Präsenzunterricht sowie aus betreuten Onlineaufgaben auf der DUO-Plattform zusammen. Das BL-Szenario kann wie folgt abgebildet werden:

BLENDED LEARNING IM ISF-ALEMÃO

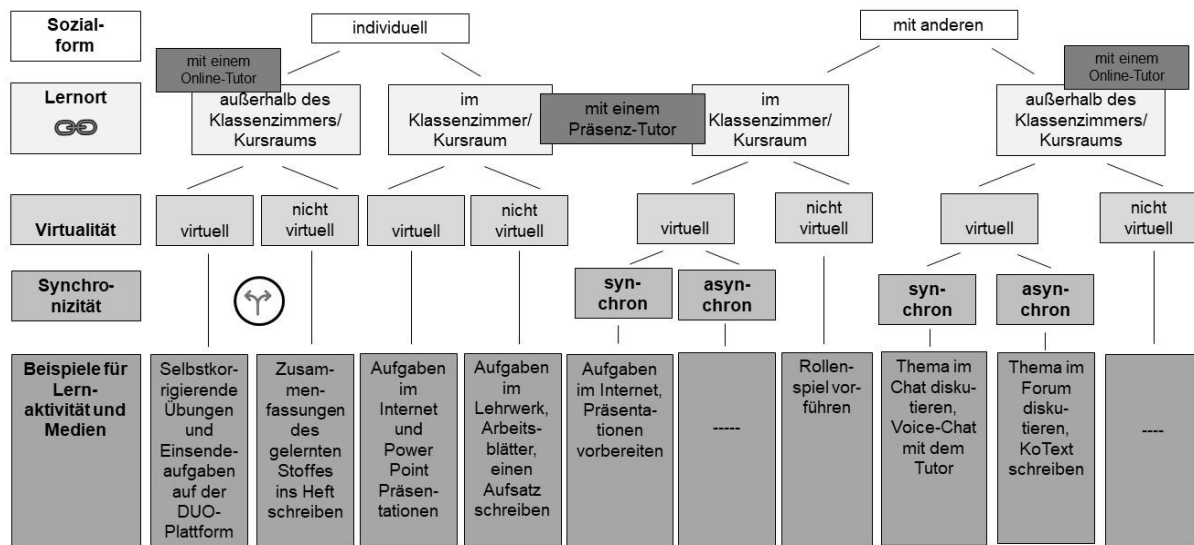


Abbildung 1- Das IsF-Alemão Blended-Learning-Szenario (Adaptiert nach Rösler & Würffel 2014: 146)

Die im Teilkapitel 2.2 dargestellte Aspekte von BL-Szenarien lassen sich auf das Programm IsF-Alemão übertragen. Sowohl in den Präsenz- als auch in den Online-Phasen wurden die Teilnehmenden von einem/r Tutor:in betreut. In beiden Phasen arbeiten die Lernenden individuell oder zusammen in der Gruppe. Auf DUO arbeiteten sie allerdings überwiegend allein in Selbstlernphasen. Im Präsenzunterricht wurde der Grad der Virtualität von jedem/r Präsenz-Tutor:in abgestimmt. In den Online-Phasen auf DUO wiederum fanden die meisten Aufgaben virtuell, synchron oder asynchron, statt.

Um diese Aspekte genauer zu erläutern, werden im Folgenden die Präsenz- und Online-Phasen genauer beschrieben und die unterschiedlichen Lernaktivitäten jeder Phase erläutert.

2.3.3.1 Der Präsenzunterricht

Das für das IsF-Alemão konzipierte BL-Modell enthielt einen Arbeitsaufwand von 24 Zeitstunden als Präsenzunterricht (2 Zeitstunden pro Woche) und ca. 90 Zeitstunden als selbständiges Lernen auf der DUO Plattform. Der wöchentliche Präsenzunterricht wurde von Studierenden des Germanistik-Studiums (Letras) geleitet, deren Lehrtätigkeit mit einem Stipendium vergütet wurde.

Es gab keine Pflichtaufgaben oder Evaluation in diesen Phasen, jedoch mussten die Teilnehmenden mindestens 75% der Unterrichtszeit anwesend sein, um das Modul erfolgreich abzuschließen.

Für den Präsenzunterricht benutzten die Tutor:innen das Lehrwerk *Schritte International*⁹, dessen Inhalte eng mit denen auf der Plattform verbunden sind. Diese Verzahnung ist auf dem Lernplan, den die Teilnehmenden im ersten Monat bekommen, zu erkennen:

	Woche 1–4	Woche 5–8	Woche 9–12
DUO Bausteine	<ul style="list-style-type: none"> ■ Guten Tag ■ Meine Familie ■ Meine Wohnung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Essen und Trinken ■ Mein Tag 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hobbys und Freizeit ■ Meine Ferien
Livro didático Schritte International neu A1.1.			
	Lektion 1: GUTEN TAG. MEIN NAME IST ... Lektion 2: MEINE FAMILIE Lektion 4: MEINE WOHNUNG	Lektion 3: ESSEN UND TRINKEN Lektion 5: MEIN TAG	Lektion 6: FREIZEIT Lektion 7: LERNEN – EIN LEBEN LANG

Abbildung 2 – Lernplan des IsF-Alemão (Brasil, o.D.)

Um diese Verknüpfung zu optimieren, entwickelte DUO kommunikative Zusatzmaterialien, welche zur Anwendung der auf der Plattform gelernten Inhalte gedacht sind, und den Tutor:innen zur Verfügung gestellt wurden (Chaves et al 2020: 172; Mariano/Lorke 2020: 559). Die zuvor von den Teilnehmenden auf der Plattform erworbenen Kenntnisse wurden im Präsenzunterricht umgesetzt, wobei „die Schwerpunktsetzung auf der Förderung der Mündlichkeit mithilfe von interaktiven Partner- und Gruppenübungen sowie Phonetikübungen [liegt]“ (Mariano/Lorke: 2020: 559).

Ein Beispiel dafür ist die folgende kommunikative Aufgabe „Gruppeninterview“ (siehe Abbildung 3), die als Training und Wiederholung der Inhalte des Bausteins 1 „Guten Tag“ dient. Die Teilnehmenden sollen verschiedenen Kursmitgliedern Fragen stellen und die Antworten in der Tabelle sammeln:

⁹ Die Inhalte dieses Lehrwerks entsprechen denen auf der Plattform. Jedoch wird das Buch seit 2019/2 nicht mehr benutzt. Für den Präsenzunterricht werden stattdessen nur die von DUO entwickelten Übungen und Aufgaben verwendet.

1. Gruppeninterview: Fragt euch gegenseitig – Sammelt Informationen in der Gruppe!

Frage	Person 1	Person 2	Person 3
Wie heißt du?			
Wie geht´s?			
Woher kommst du?			
Wo wohnst du?			
Welche Sprachen sprichst du?			

Abbildung 3 - Kommunikative Aufgabe für den Präsenzunterricht (Brasil, o.D.)

Alle Aufgaben dienen zur Förderung der mündlichen Kommunikation und werden meistens in Gruppen durchgeführt. Weitere Beispiele von solchen Aufgaben sind Dialoge, Klassenspaziergänge, Wechselspiele, Vorstellungen/Präsentationen u.a.

Darüber hinaus stellten die Tutor:innen den Lernenden in der ersten Präsenzsitzung die DUO Plattform vor und erklärten wichtige Strategien zum Online-Lernen und vor allem zur Regulation des eigenen Lernens (Mariano/Lorke 2020: 559).

Wie die Selbstlernphasen stattfinden und welche Anforderungen das Online-Lernen an die Teilnehmenden stellt, wird nachfolgend beschrieben.

2.3.3.2 Die Online-Phasen auf der DUO-Plattform

Die Inhalte und Lehr- und Lernmaterialien wurden mit dem IsF-Team/DUO abgestimmt und auf der Plattform veröffentlicht. Nichtsdestotrotz fordert der DUO-Lernansatz von den Teilnehmenden ein selbständiges Lernen, wobei der/die Lerner:in „sich sein Wissen aus den Informationen der reichen und vielfältig gestalteten Lernumgebung selbst konstruiert“ (Launer 2008: 41). Hinsichtlich der Arbeit mit DUO in BL-Kursen erläutert Launer (2010: 427):

[...] die Onlinephasen [werden] genutzt, um der Individualität beim Lernen und beim Training von lexikalischen und grammatischen Strukturen Rechnung zu tragen. Die Lernenden können dabei in ihrem eigenen Rhythmus und Tempo lernen, sich

Unbekanntes intensiver und Bekanntes weniger intensiv, je nach Bedarf, erarbeiten. Sie sollen sich aktiv mit den Inhalten auseinandersetzen.

Der A1.1 *basis deutsch*-Kurs enthielt sieben Bausteine: *Guten Tag, Meine Familie, Meine Wohnung, Essen und Trinken, Mein Tag, Hobbys und Freizeit* und schließlich *Meine Ferien*. Diese Bausteine wurden auf 12 Wochen verteilt, wobei im ersten Monat drei Lektionen und in den darauffolgenden Monaten je zwei Lektionen bearbeitet wurden. Die Lerninhalte waren auf der Plattform in Aufgabenseiten organisiert, auf denen unterschiedliche Übungen und Aufgaben gelöst werden sollten. Die Kursteilnehmenden erhielten auch eine Übersicht zu Lernzielen, der Anzahl der Übungen und der voraussichtlichen Bearbeitungszeit, wie in der hier folgenden Abbildung zu sehen ist:

The image shows a screenshot of the DUO platform interface, divided into two columns. The left column displays a 'Inhaltsverzeichnis' (Table of Contents) for the 'basis-deutsch A1' course, with 'Guten Tag!' expanded to show 'Willkommen' (highlighted with a red box), 'Wie heißen Sie?', 'Sprachen und Länder', and 'Das Alphabet'. Below this is a list of other course units. The right column shows 'Informationen zur Aufgabe' (Task Information) for 'Willkommen', including learning objectives, exercise counts (9), and time (2 h 15 min). Below this is another 'Informationen zur Aufgabe' section for 'Das Alphabet', showing learning objectives, exercise counts (12), and time (4 h 30 min). A second 'Informationen zur Aufgabe' section for 'Sprachen und Länder' is also visible, showing learning objectives, exercise counts (9), and time (5 h 15 min). Red boxes highlight specific data points: 'Willkommen', 'Einsendaufgabe: 1', 'Chat: 1', and 'Forum: 1'.

Inhaltsverzeichnis

- ▼ basis-deutsch A1
 - ▼ basis-deutsch A1.1
 - ▼ Guten Tag!
 - Willkommen**
 - Wie heißen Sie?
 - Sprachen und Länder
 - Das Alphabet
 - ▶ Meine Familie
 - ▶ Meine Wohnung
 - ▶ Essen und Trinken
 - ▶ Mein Tag
 - ▶ Hobbys und Freizeit
 - ▶ Meine Ferien

Informationen zur Aufgabe

Willkommen

Hier lernen Sie:

- jemanden begrüßen und sich verabschieden

Übungen: 9
Zeit: 2 h 15 min

[Vorschau](#) [Zur Aufgabenseite](#)

Informationen zur Aufgabe

Das Alphabet

Hier lernen Sie:

- buchstabieren

Übungen: 12
Einsendaufgabe: 1
Zeit: 4 h 30 min
Letzter Aufruf: 30.04.2019, 13:33 Uhr

[Vorschau](#) [Zur Aufgabenseite](#)

Informationen zur Aufgabe

Sprachen und Länder

Hier lernen Sie:

- nach Personenangaben fragen

Übungen: 9
Chat: 1
Forum: 1
Zeit: 5 h 15 min
Letzter Aufruf: 07.05.2019, 16:28 Uhr

[Vorschau](#) [Zur Aufgabenseite](#)

Abbildung 4 - Übersicht der DUO Plattform (DUO o.D.)

Den Teilnehmenden standen eine Reihe an Übungen und Aufgaben zur Verfügung, die „als echte Aufgaben mit authentischen Handlungszielen konzipiert sind und nicht

als reine Drill-Übungen verstanden werden“ (Roche 2019: 193). Darunter sind zu erwähnen:

- Übungen mit eindeutiger Lösung oder Musterlösung bzw. Übungen mit automatischer Korrektur: Sie stehen meistens am Anfang einer Aufgabenseite und bereiten die Teilnehmenden auf Einsende- oder Kommunikationsaufgaben vor. Zu dieser Art Übungen gehören beispielsweise: Einsetzübungen (Lücken müssen ausgefüllt werden), Multiple Choice, Ziehübungen (drag and drop), Zuordnungsübungen, Markieren (von Wörtern und Textpassagen), Lückentext mit Dropdown-Elementen (dabei kann man aus einer Liste die passende Lösung suchen), Kategorien bilden und in einer Tabelle zuordnen, Assoziogramm, Paraphrase, Kreuzworträtsel und Memory-Spiele;
- Freie Übungen ohne eindeutige Lösung bzw. Einsendeaufgaben mit Korrektur durch eine:n Tutor:in: es sind schriftliche oder mündliche Textproduktionen;
- Kommunikationsaufgaben: sie stehen oft am Ende einer Aufgabenseite und werden von dem/der Tutor:in organisiert und moderiert. Beispiele dafür sind Chats, Foren und KoTexte.

Um einen A1.1 Kurs erfolgreich abzuschließen, mussten folgende Pflichtaufgaben erledigt werden:

Pflichtaufgaben für einen Leistungsnachweis

Aufgaben	Anzahl	voraussichtliche Bearbeitungszeit
Selbstkorrigierende Übungen	240	50 h
Beiträge im Forum	10 von 12	15 h
Teilnahme am Chat	6 von 9	10 h
schriftliche / mündliche Einsendeaufgaben	6 von 6	9 h
Voice-Chats (20 Minuten)	2 von 3	1 h
Bausteintests	7 von 7	5 h
		Gesamt: 90h

Optionale Aufgaben

KoText	3	3h
--------	---	----

Abbildung 5 - Anzahl der Aufgaben zum Abschluss des Kurses A1.1 (Brasil, o.D.)

Obwohl die Kursteilnehmer:innen am Anfang jedes Lernmonats einen Lernplan von ihrem/ihrer Online-Tutor:in bekamen, hatten sie eine gewisse Flexibilität, denn sie

mussten lediglich bis zum Ende der zwölften Woche alle erforderlichen Aufgaben erledigt haben. Neben den synchronen Aufgaben (Chats und Voice-Chats, die vorher abgestimmt werden) hatten sie die Möglichkeit, ihr eigenes Lerntempo selbst zu bestimmen, was von ihnen einen hohen Grad an Selbststeuerung¹⁰ verlangte.

Auf der Plattform waren außerdem unterschiedliche Ressourcen zu finden, die für das eigenständige Lernen und Arbeiten hilfreich sind. In einer oben angeordneten Bearbeitungszeile fanden die Lernenden alle notwendigen Tools, was ihnen ein leichtes Navigieren ermöglichte. Außer der vorgesehenen Inhalte und Übungen war eine nach Themen geordnete Linksammlung zu weiterführenden Webseiten zu finden. Diese beziehen sich nicht nur auf die im Rahmen der Plattform behandelten Themen, sondern auf unterschiedliche Themen je nach Interesse (bspw. Forschung und Wissenschaft, Geschichte, Virtuelles Lernen, Wörterbücher usw.).

Auf jeder Aufgabenseite wurden die vorausgesetzten Grammatikphänomene bearbeitet. Die Teilnehmenden konnten jedoch eine Übersicht zur Grammatik des gesamten A1 Niveaus bekommen, indem sie jederzeit, je nach Bedarf, auf die Erklärungen bzw. Beispiele und Übungen zugreifen konnten.

Roche (2019: 193) betont, dass „mit solchen medialen Konzepten eine Orts-, Ressourcen- und Zeitunabhängigkeit erzielt [wird]“. Wie in Kapitel 2.2 dargelegt, gibt es kein festes BL-Modell, das für alle Kontexte das Gleiche ist. Die dort dargestellten Teilaspekte werden auf jedes Lernszenario hin angepasst und müssen einzelne, kontextabhängige Faktoren (Lerninhalte, Lernziele, Zielgruppe, Kursdauer etc.) in Betracht ziehen. Wenn diese Kombination von Präsenz- und Online-Anteilen optimal gelingt, kann sie viele Vorteile haben: „[...] in all cases, blended learning has the advantage of being much more flexible than traditional learning“ (Tarnopolsky 2012: 14). Das nächste Kapitel befasst sich also mit diesem und weiteren Potenzialen des BL.

2.4 POTENZIALE DES BLENDED LEARNINGS

Manche der Definitionen von BL, wie beispielsweise die von Kranz und Lüking (2005), nehmen Bezug auf die „Ökonomisierung des Lernens“ (Rösler/Würffel 2010: 5), wobei mehrere Inhalte und Arbeitsformen durch diese Optimierung erreicht werden können.

¹⁰ Siehe dazu Kapitel 3.

Auch Wörter wie *Flexibilität*, *Verstärkung* und *Erleichterung* werden in diesem Kontext miteinbezogen: BL is „a synergic learning structure, dynamically and organically combining into an indivisible unity traditional classroom learning with online learning for creating a more flexible learning environment with the purpose of intensifying and facilitating the practical training process” (Tarnopolsky 2012: 14).

Die **Flexibilität** wird dadurch ermöglicht, dass ein wesentlicher Teil des Unterrichts über Online-Ressourcen erfolgt, was zu einer Zeiteinsparung und zu einer Intensivierung des Lernens führen kann, da die Lernenden schneller und einfacher mehr Wissen erwerben können (ebd.). Dieser flexible Zugang zu Wissen und Lernangebote folgt dem Prinzip *anything – anytime – anywhere* (Bärenfänger 2015: 39).

Graham (2006:18) ergänzt, dass diese Flexibilität zur **Partizipation** beitragen kann, weil die Lernenden z.B. an einer Diskussion nicht gleichzeitig und am selben Ort teilnehmen müssen. Sie können entscheiden, wann und wo sie lernen (und - je nachdem - was), was nicht der Fall ist in einem reinen Face-to-Face-Unterricht. Dieser leichtere und individuellere Zugang zu den Lernressourcen ermöglicht es, dass das Lernen für eine größere Gruppe zugänglicher wird: „Zu den neuen Zielgruppen können beispielsweise Berufstätige gehören, Außendienstmitarbeiter, Lernende, die viel reisen oder solche, die an schwer erreichbaren Orten leben oder Menschen mit eingeschränkter Mobilität“ (Bärenfänger 2015: 40).

Zu der **Zeit-, Ort- und Gegenstandsbestimmung** können noch **Lerntempo**, **Lernwege** sowie **Lernstile** flexibilisiert und selbstbestimmt werden (Bärenfänger 2015: 39). Somit werden auch die unterschiedlichen Lerntypen und Interessen der Lernenden angesprochen, weil differenzierte Lernmaterialien, Lernwege und Ressourcen angeboten werden können. Die Lernenden haben nicht nur die Chance, in ihrem eigenen Lerntempo zu arbeiten, des Weiteren werden ihre Bedürfnisse und Interesse auch dabei berücksichtigt (Würffel 2017: 126).

Die Bereitstellung von Lernmaterialien beispielsweise auf einer Plattform schafft auch deren leichte und fortlaufende **Aktualisierbarkeit und Erweiterung** (Bärenfänger 2015: 37; Würffel 2017: 126). Dies hat den Vorteil, dass „ohne die Grundstruktur einer Lernumgebung oder ihrer Elemente antasten zu müssen, einzelne Daten wie Texte, Graphiken, Bilder, Audio- und Videodateien usw. ohne größeren Aufwand durch aktuellere Versionen ersetzt werden [können]“ (Bärenfänger 2015: 37). Diesbezüglich lassen sich auch manche Kurse leicht modifizieren und es werden für deren

Neuentwicklung Zeit und Kosten gespart, weil die Inhalte und Lehr-/Lernmaterialien schon vorhanden sind (ebd.: 50).

Was die **soziale Interaktion** betrifft, ist einerseits zu sagen, dass der Präsenzunterricht noch als Ort für Sozialisation gesehen wird. Es sei einfacher, soziale Beziehungen in einem Face-to-Face-Umfeld zu entwickeln (Graham 2006: 18). Andererseits können spezifische Werkzeuge eine intensive soziale Interaktion ermöglichen, und dadurch können „Lernende Zugriff auf eine größere Zahl von Personen vor allem auch auf Muttersprachler – als bei konventionellen Lernformaten [haben]“ (Bärenfänger 2015: 51). Somit kann auch die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. zwischen Lernenden miteinander flexibler sein und „der Seminarraum kann auch nach außen geöffnet werden: Es kann mit Lerngruppen an anderen Orten der Welt [...] zusammengearbeitet [werden] und diese Zusammenarbeit kann für die Bereicherung der Seminararbeit genutzt werden“ (Würffel 2017: 125).

Anhand dieser Potenziale können viele Möglichkeiten eröffnet werden, die in einem reinen Präsenzunterricht keinen Spielraum hätten. Allerdings ergeben sich diese erweiterten Möglichkeiten eben nicht automatisch, sondern müssen bewusst angegangen und gefördert werden. Den Lernenden müssen die verschiedenen Dimensionen der gestalteten BL-Umgebung bewusst gemacht werden, damit die dargestellten Potenziale wahrgenommen werden können.

Bärenfänger (2015: 52) betont, dass BL aufgrund aller erwähnten Vorteile “[sich] als zweifellos attraktive, gleichzeitig aber auch als sehr voraussetzungsreiche Form des Lernens [erweist]“. Der Autor benennt die Steigerung der Medienkompetenz und die erweiterten Feedbackmöglichkeiten als zusätzliche positive Aspekte dieser Lernform. Neben der Verzahnung von Präsenz- und Online-Phasen stellt sich der kompetente Umgang mit der virtuellen Plattform in vielen BL-Szenarien als Herausforderung für Lernende dar. Dafür ist es sehr wichtig, dass diese eine Unterstützung und Feedback durch beispielsweise eine Tutorierung bekommen. Diese Aspekte werden im Anschluss thematisiert.

2.5 HERAUSFORDERUNGEN AN DIE LERNENDEN UND UNTERSTÜTZUNGSBEDARF

Neben den erwähnten Vorteilen des BL sind bei dieser Lernform auch einige Nachteile bzw. Gefahren und Herausforderungen festzustellen. Diese werden im Folgenden einzeln diskutiert.

2.5.1 Die Verzahnung beider Phasen

In der Diskussion um BL ist es wichtig zu erwägen, „was **die optimale Kombination** und das angemessene Verhältnis **von Präsenz- und virtuellen Arbeitsphasen** ist“ (Rösler 2012: 119 Hervorheb. i.O.). Eine der größten Gefahren besteht darin, dass beide Phasen nicht sinnvoll miteinander verknüpft werden. Falls es keine sinnvolle Verknüpfung zwischen Online- und Präsenzphasen gibt, könnte dies dazu führen, dass die Lernenden ihre Motivation verlieren (ebd.:19).

Es ist sehr wichtig, dass die Lernenden sich im Mix von Online- und Präsenz-Komponenten orientieren können „und die einzelnen Lernschritte im Blended-Learning-Format als sukzessiv und aufeinander aufbauend wahrnehmen“ (Brash/Pfeil 2017:14). Dafür ist es essentiell, dass es eine Verzahnung d.h. ein Ineinandergreifen dieser beiden Komponenten gibt (ebd.).

Die Verzahnung muss auf einer didaktischen und inhaltlichen Ebene ablaufen, so Launer (2010: 434):

Auf der inhaltlichen Ebene sollten die Lernenden das, was sie in den Präsenzphasen erarbeitet und gelernt haben, anwenden können. Nur so kann sich ihnen der Sinn und Zweck lexikalischer, struktureller oder auch thematischer Übungen erschließen. [...] Auf der didaktischen Ebene [...] [sollte] die Lehrkraft versuchen, ihren Unterricht so aufzubauen und zu gestalten, dass die Lernziele transparent zur Verfügung stehen und die Lernenden den Sinn und Zweck der Lerninhalte verstehen.

Brash & Pfeil (2017: 14) weisen darauf hin, dass die Inhalte in beiden Phasen erarbeitet werden sollen und, dass die Teilnahme an nur einer Phase nicht reichen sollte, um die Kursziele zu erreichen. In der Online-Phase sollte die Lehrkraft den Lernenden begleiten, unterstützen und „für Kontinuität sorgen“ (ebd.:92). Diese

Begleitung kann aber auch durch mehrere Lehrpersonen bzw. Tutor:innen stattfinden (ein Präsenz- und ein Online-Tutor), wie es der Fall im IsF-Alemão ist.

Eines der identifizierten Probleme in der Pilotphase des IsF-Alemão hängt mit dem hohen Arbeitsaufwand zusammen, der mit der Verzahnung der Online- und Präsenzkomponenten einherging. Den Lernenden (und den Präsenz- und Online-Tutoren zum Teil auch) fiel es schwer, die Inhalte der intensiven Online-Phase mit dem Präsenzunterricht zu koordinieren (Ojeda/Voerkerl 2018: 38). Verbesserungsmaßnahmen wurden dafür implementiert, wie beispielsweise die Kommunikation zwischen den Tutor:innen beider Phasen (ebd.: 39) und die Entwicklung zusätzlicher Lernmaterialien für den Präsenzunterricht (Chaves et al im Druck). Laut Mariano & Lorke (2020: 559) könnte dies dazu beigetragen haben, dass die Abbrecher:innenquote signifikant sank: Während diese 2016 bei ca. 50% lag, lag dieser Wert deutlich unter 40% in der weiteren Pilotphase.

Ein weiterer Aspekt, der bedacht werden sollte, ist die Rolle, die jeder Phase zugewiesen wird. Da das BL einen hohen Anteil von Selbstlernphasen enthält, in denen die Lernenden meistens allein lernen, kann der Präsenzunterricht gegebenenfalls als Ort zur Sozialisation gesehen werden und eine gruppenbildende Funktion übernehmen (Platten 2010: 1197). Ebenso kann er „Raum zum interaktiven Sprechhandeln biete[n] und die kommunikative Handlungsfähigkeit der Lerner förder[n]“ (Launer 2008: 222). Rösler & Würffel (2010: 10) betonen, dass die Präsenzphasen normalerweise die Funktion haben, die Aussprache und die mündliche Kommunikation zu fördern. In ihrer Studie stellt Launer (vgl. Launer 2008: 79; 2010: 429) ein für den Fremdsprachenunterricht abgeleitetes BL-Modell dar:



Abbildung 6 - Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht (Launer 2010: 429)

Im IsF-Alemão sind die Präsenz- und Online-Phasen begleitend, wobei im Präsenzunterricht die auf der Plattform gelernten Inhalte umgesetzt werden und somit die mündliche Kommunikation geübt wird. Zwar können die Teilnehmenden in den virtuellen Phasen schon durch Voice-Chats und mündliche Einsendeaufgaben die Fertigkeit Sprechen trainieren, jedoch kommt es in den Präsenzveranstaltungen zu einer intensiveren kommunikativen Anwendung. Es liegt deshalb eine engere und sinnvolle Verzahnung beider Phasen vor.

Schließlich ist es auch wichtig zu erwähnen, dass der Wechsel zwischen Online- und Präsenzphasen in BL-Szenarien, sowie der Wechsel zwischen verschiedenen Arbeits- und Sozialformen und von Medien und Ressourcen sinnvoll geplant werden muss und von den Lernenden „zweckdienlich in Bezug auf den Spracherwerb und ihre Kompetenzsteigerung [wahrgenommen werden] (Brash/Pfeil 2017: 92). Wenn diese Kombination verschiedener Komponenten optimal läuft, kann sie zu einem erhöhten und nachhaltigen Lerneffekt führen (Kranz/Lüking 2005:1).

Nichtsdestotrotz treten unter dieser Herausforderung noch weitere Schwierigkeiten auf, wie beispielsweise der kompetente Umgang mit digitalen Medien bzw. einer Plattform. Damit beschäftigt sich das nächste Teilkapitel.

2.5.2 Die Medienkompetenz und das Konzept „Digital Literacy“

Die Tatsache, dass die digitalen Medien zu unserem Alltag gehören, ist nicht zu leugnen. Besonders von jungen Lernenden wird erwartet, dass sie über eine hohe Medienkompetenz verfügen (Brash/Pfeil 2017: 76). Und bei BL-Angeboten ist dies auch nicht anders: „[Es wird] davon ausgegangen, dass Selbstlernphasen, die online ablaufen, mit einem hohen Grad der Selbststeuerung ausgestattet werden können, da den sogenannten *Digital Natives* der Umgang mit digital präsentierten Materialien leicht falle“ (Würffel 2017:131). Junge Lernende *sollten* dabei keine Schwierigkeiten haben, in den Selbstlernphasen auf einer Plattform selbstständig und selbststeuernd zu arbeiten.

Hier stellen sich zwei Fragen. Zum einen, ob der kompetente Umgang mit Medien eine Frage des Alters ist. Zum anderen, ob tatsächlich alle sogenannten *Digital Natives* über die Kompetenz verfügen, digitale Informations- und Kommunikationstechnologien sinnvoll zu Lernzwecken zu nutzen. Gerade Letzteres, also die sinnvolle Nutzung digitaler Medien im Lernkontext (im Kontrast zum privaten oder beruflichen Kontext)

kann sich für alle Lernenden als Herausforderung darstellen. Dieser ‚sinnvolle Umgang‘ mit digitalen Medien wird im Allgemeinen als eine Medien- bzw. digitale Kompetenz bezeichnet.

Ferrari (2012: 3) definiert digitale Kompetenz wie folgt:

the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT [Information and Communications Technology] and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment.

In diesem Sinne ist die Medienkompetenz nicht nur für den Umgang mit Medien im Unterricht notwendig, „sie ist eine Schlüsselkompetenz für die Teilhabe an der Gesellschaft und umfasst weitere wichtige Aspekte“ (Rösler/Würffel 2014: 157). Dazu gehören rezeptive und produktive technische Kompetenzen (Würffel 2017: 132), d.h. ein bestimmtes Medium benutzen und etwas damit produzieren zu können.

Rösler und Würffel (2014: 157) ergänzen, dass Medienkompetenz vier Teilkompetenzen beinhaltet:

1. Wissen über Medien: Generelle Informationen über ein Medium, wie beispielsweise die Struktur und Herstellung eines Textes;
2. Fähigkeit zur Medienkritik: Problematische Inhalte erkennen und eine Information kritisch-reflexiv betrachten können;
3. Fähigkeit zur Mediennutzung: Wie ein Medium zum Lernen und zur Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse genutzt werden kann und „die Fähigkeit, ein Medium anders zu nutzen, als man es z.B. in seiner Freizeit tun würde“ (ebd.);
4. Fähigkeit zur Mediengestaltung: Ein Medium bzw. verschiedene Werkzeuge zur Gestaltung und Herstellung eines Textes, zur Vorbereitung einer Präsentation nutzen können; Quellen aus dem Internet auswählen und diese in geeigneter Form verwenden können.

Laut dem *Europäischen Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender* (Redecker 2017: 19) soll die digitale Kompetenz den Lernenden vermittelt werden. Dabei sollen fünf Teilkompetenzen gefördert werden: 1. Informationen und Ressourcen in digitalen Lernumgebungen finden zu können, diese verarbeiten, analysieren und

kritisch bewerten können; 2. Digitale Medien effektiv und verantwortungsbewusst zum Kommunizieren und zur Zusammenarbeit nutzen; 3. Digitale Inhalte in verschiedenen Formaten bearbeiten und erstellen können (Urheberrecht, Lizenzen und Quellen müssen berücksichtigt werden); 4. Verantwortungsvoll und sicher mit digitalen Medien umgehen können; 5. Technische Probleme identifizieren und lösen können (ebd.).

In dem Bereich der Medienkompetenzen gewinnen auch andere Konzepte Raum. Marques-Schäfer (2013: 38) verwendet den Begriff *Digital Literacy* und betont, dass es sich dabei nicht nur um die Nutzung der neuen Technologien handelt. Es „impliziert die kritische und aktive Nutzung der IKT [Informations- und Kommunikationstechnologien], damit das Individuum sich in der digitalen Welt integriert“. Ferreira (2012: 16) ergänzt, dass ein *digitally literate* Individuum in der Lage sein soll, mit anderen über eine Vielzahl digitaler Tools kommunizieren zu können, Medien zu verstehen, Informationen zu suchen und damit kritisch umgehen zu können. In der brasilianischen Literatur ist in diesem Sinne von *letramento digital* die Rede. Diese Bezeichnung stammt aus dem Konzept von *letramento*, der normalerweise den Fokus auf gedruckte Texte legt (Coscarelli/Ribeiro 2014: o.S.). *Letramento digital* bezieht sich somit auf die sozialen Praktiken des Lesens und Schreibens in digitalen Umgebungen bzw. auf die (Nicht-) Beherrschung von Techniken zur Nutzung von Texten in computergestützten und mobilen Umgebungen (ebd.; Ribeiro 2009: 26).

In diesem Kontext sind u.a. zwei Aspekte zu beachten: Erstens der Zugang zu einer enormen Anzahl an Informationen, die fast überall zur Verfügung stehen. Dabei ist ein kritischer Umgang mit diesen Informationen, d.h. eine kritische Auswahl und Nutzung der Informationen wichtig. Zweitens die Multimodalität der Informationen: Unterschiedliche Elemente (verbale und nonverbale Codes: Videos, Musik, Symbole, Farben u.a.) werden zur Präsentation der Informationen verwendet (Coscarelli/Ribeiro 2014: o.S.). Zum *letramento digital* gehört daher nicht nur die Fähigkeit, auf Handy-, Tablet- und Computerbildschirmen lesen und schreiben zu können, sondern auch die Nutzung der damit verbundenen technologischen Ressourcen. Ein:e Lernende:r muss beispielsweise wissen und verstehen, dass die Form, wie die Informationen auf einer Plattform präsentiert werden, anders als in einem Lehrwerk ist.

Die verschiedenen Medien und Werkzeuge haben ihre bestimmte Funktion und wenn alle erforderlichen Kompetenzen wahrgenommen werden, können sie effektiv zum

Lernen und zum Kommunizieren beitragen. Ribeiro (2009: 30) ergänzt: "Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais [...]"¹¹.

Obwohl mobile Geräte, Internet und Computer zum Alltag der Teilnehmenden des IsF-Alemão gehören, stellt sich hinsichtlich des Online-Lernens eine Reihe an Herausforderungen (Ojeda/Voerke 2018: 38). Am Anfang des IsF-Deutschkurses müssen sich die Teilnehmenden mit den unterschiedlichen Funktionen und Übungstypologien auf der DUO-Plattform vertraut machen. Die Arbeit auf der Plattform kann sich im ersten Moment als komplex darstellen und den Lernenden Schwierigkeiten bereiten: „Frequently, the challenges of learning a language online are underestimated, and learners face difficulties leveraging the advantages of online tools for their own learning process“ (ebd.) Daher bekommen die Lernenden von den Präsenz- und Online-Tutor:innen Hilfestellung in Bezug auf die Nutzung der Plattform und Unterstützung bei technischen Schwierigkeiten.

In diesem Sinne ist eine Lernerberatung von besonderer Wichtigkeit; nicht nur für die Eingewöhnung in die virtuellen Lernumgebungen, sondern auch für die (Weiter-)Entwicklung der Medienkompetenzen. Die Lernerberatung kann aber noch weitere vorteilhafte Aspekte mit sich bringen und den Lernenden Unterstützungsmöglichkeiten anbieten, wie im Folgenden kurz dargestellt werden soll.

2.5.3 Lernerberatung

Wie im vorangehenden Kapitel ausgeführt, können sich in den digitalen Lernumgebungen zahlreiche Schwierigkeiten und Herausforderungen für die Lernenden ergeben. Besonders am Anfang eines Kurses, wenn die Teilnehmenden noch nicht mit dem Konzept des BLs vertraut sind, kann es ihnen schwerfallen, „sich zu ihren Schwierigkeiten bei einem speziellen Thema oder beim selbständigen Lernen generell vor der Klasse zu äußern“ (Launer 2010:434).

¹¹ "Digital Literacy ist ein Teil der Literacy, der sich aus den notwendigen und wünschenswerten Fähigkeiten zusammensetzt und in einem Individuum oder Gruppe zum effizienten Handeln und Kommunikation in digitalen Umgebungen entwickelt wurden." (übersetzt von T. S.)

Aus diesem Grund ist es von besonderer Wichtigkeit, dass die Lernenden eine individuelle und systematische Beratung bekommen (vgl. ebd.; vgl. Platten 2010: 1197; vgl. Bärenfänger 2015: 38). Diese Sprachlernberatung wird in der Literatur mit den Begriffen *Tutorierung* (vgl. Platten 2010), *E-Tutorierung* (vgl. Kleppin 2006), *E-Moderation* (vgl. Bett und Geiser 2010) sowie tutorielle Unterstützung/Betreuung (vgl. Rösler/Würffel 2010) bezeichnet.

Diese kann in unterschiedlichen Lernumgebungen stattfinden. Mehlhorn und Kleppin (2006) beschäftigen sich bereits seit zwei Jahrzehnten mit diesem Thema. Obwohl sich ihre ersten Studien nicht auf das digitale Lernen beziehen, lassen sich viele Erkenntnisse auf BL übertragen. Die Autorinnen nennen als allgemeines Ziel einer Sprachlernberatung das Unterstützen von Lernenden beim Fremdsprachenlernen (Mehlhorn/Kleppin 2006: 1). Des Weiteren sollen Beratende die Lernenden dabei fördern, die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses zu übernehmen (ebd.), was zu einem selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen beitragen kann.

Eine Lernerberatung kann verschiedene Vorteile bieten, wie beispielsweise das Angebot affektiver Unterstützung und die Möglichkeit, auf die Schwierigkeiten und Bedürfnisse jedes/jeder einzelnen einzugehen (Rösler/Würffel 2010: 10). Dadurch können die Lernenden unter Umständen ein tiefergehendes und v.a. individuelleres Feedback erhalten, was in einem reinen Präsenzunterricht aufgrund der Gruppengröße und der Unterrichtszeit nicht immer zu schaffen ist. Im Gegensatz dazu erweitern sich die Feedbackmöglichkeiten beim BL: „[...] mithilfe von Kommunikationstechnologien [lassen sich] zusätzliche Feedbackinstrumente nutzen, beispielsweise über E-Mail, Chat, Online-Tests oder Discussion Boards“ (Bärenfänger 2015: 37).

Im Programm IsF-Alemão fand der größte Anteil an Lernaufwand in den Selbstlernphasen auf der DUO-Plattform statt. Zur Unterstützung haben die Lernenden jedoch sowohl einen Präsenz- als auch einen Online-Tutor:in. Beide Tutor:innen können den Lernenden in den entsprechenden Phasen Feedback geben.

Nach dem ersten Angebot 2016 wurde unter den zuvor genannten Herausforderungen, die Kommunikation mit den Tutoren, besonders mit den Online-Tutor:innen, als eine der größten Schwierigkeiten genannt. Da diese nur auf Deutsch und Englisch kommunizieren konnten, wurden schon während der Pilotphase brasilianische Online-Tutor:innen von DUO ausgebildet, um die Kommunikation mit den Teilnehmenden zu optimieren. Darüber hinaus wurden an der UFPR

Ausbildungsmaßnahmen für die Präsenz-Tutor:innen getroffen, deren Schwerpunkt das Thema BL und die damit einhergehenden Spezifika war. Bei den Tutor:innen handelt es sich um DaF-Studierende der UFPR, die durch die Ausbildungsmaßnahmen Theorie und Praxis miteinander verbinden und über ihre eigene Lehrtätigkeit reflektieren konnten (Mariano/Lorke 2020: 560ff).

Auf der Lernplattform stehen dem/der Online-Tutor:in eine Reihe an Instrumenten zur Verfügung: Durch die Klassenverwaltungsfunktion ist es möglich, die gesamte Arbeit von jedem/jeder Teilnehmende auf der Plattform zu begleiten und somit aktive und nicht-aktive Lernende voneinander zu unterscheiden (vgl. Roche 2019: 279). Wenn ein:e Teilnehmende:r mehr als eine Woche inaktiv ist, bekommt er/sie von dem/der Online-Tutor:in eine Motivations-Mail. Eine andere Form des Feedbacks erhalten sie über die Korrektur ihrer Einsendeaufgaben, die von dem/der Tutor:in korrigiert und kommentiert werden.

Launer (2010: 434) weist darauf hin, „dass die Korrekturen für die Lernenden eindeutig und nachvollziehbar [sein sollen] und die Kommentare sich direkt auf die Korrekturen beziehen [müssen], so dass die Lernenden durch diese Form des Feedbacks weiterlernen können“. Es werden in der Korrektur nicht nur Verbesserungsvorschläge gemacht und weitere Tipps zum Lernen gegeben, sondern es wird auch gelobt, wobei positive Aspekte bezüglich der Lernfortschritte betont werden. Ein derart durchgeführtes individuelles und systematisches Feedback „g[ibt] den Lernenden das Gefühl, nicht allein zu sein und verstärk[t] die Motivation“ (Schmitz/Perels 2006 apud ebd.).

Der Motivationsfaktor ist in diesem Szenario von besonderer Bedeutung. Da die virtuellen Phasen einen hohen Anteil an eigenständigem Lernen enthalten, ist es möglich, dass die Lernenden sich überfordert fühlen und somit ihre Motivation verlieren. Online-Tutor:innen haben in diesem Sinne eine motivational-emotionale Rolle. Lernende müssen dabei gefördert werden, eine Gruppenidentität aufzubauen, d.h. sich in die Lerngruppe zu integrieren. Ebenso sollen die Involviertheit der Lernenden in die Lernprozesse und ihre aktive Partizipation gesichert werden. Außerdem sollen sie Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen (Bett/Gaiser 2010: 4ff). Neben dieser motivational-emotionalen Rolle erwähnen die Autorinnen noch drei weitere Rollen eines/einer Online-Tutors:in:

- Organisatorisch-administrative Rolle: Hier geht es um metakognitive Aufgaben, d.h. wie der/die Tutor:in den Lernenden helfen kann, sich in der Lernumgebung und -situation zurechtzufinden. Dies enthält organisatorische und besonders technische Aspekte.
- Inhaltliche Rolle: Manchen Lernenden kann es schwerfallen, inhaltliche Bezüge zwischen den unterschiedlichen Aufgaben und auch zwischen Präsenz- und Online-Phasen nachzuvollziehen. Der/die Tutor:in kann den Teilnehmenden beispielsweise eine regelmäßige Zusammenfassung oder einen Statusreport bereitstellen.
- Didaktisch-vermittelnde Rolle: Die Aufgabe der Tutor:innen ist es, „den didaktischen Mehrwert von Online-Szenarien zu erfassen und umzusetzen“ (ebd.: 5), damit es nicht zu einer bloßen Übertragung der analogen Lernszenarien und -inhalte auf die digitale Struktur kommt.

Außerdem sollte eine Sprachlernberatung (im Allgemeinen) Lernende dabei fördern,

sich des eigenen Lernprozesses bewusst zu werden, ihre individuellen Voraussetzungen, Motive und Bedürfnisse zu erkennen, konkrete und realisierbare Ziele zu identifizieren und auf ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen zurückzugreifen (Kleppin 2019: 572)

Der/die Tutor:in kann beispielsweise die Lernenden auf weitere Lernmaterialien, Ressourcen und Lernstrategien hinweisen und sie somit „für Lernprozesse sensibilisieren, aber auch ihre Lernerautonomie sensibilisieren“ (Brash/Pfeil 2017: 75). Des Weiteren könnte eine konsistente Lernerberatung und eine hohe Feedbackhäufigkeit eine höhere Aktivierung der Lernenden als Folge haben (Bärenfänger 2015: 37).

Die Lernenden sollen allerdings nicht abhängig von der Tutorierung werden, sondern sich vielmehr ihrer Sprachlernkompetenzen bewusst(er) werden, Lernstrategien kennenlernen, ausprobieren und dazu vorbereitet werden, ihr eigenes Lernen selbst zu steuern und dieses zu optimieren (Mehlhorn/Kleppin 2006: 2).

In diesem Sinne ist es essenziell, dass die Lernenden in BL-Szenarien die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses übernehmen und das Lernen selbst steuern. Die Selbststeuerung ist aber kein Persönlichkeitsmerkmal oder gar eine Fähigkeit, mit der man geboren wird. Sie setzt sich aus unterschiedlichen Elementen

zusammen, die mithilfe von Tutorierung und durch das Erlernen von Lernstrategien entwickelt und gefördert werden kann. Aufgrund ihrer herausragenden Rolle in BL-Szenarios wird der Selbststeuerung im nächsten Kapitel eine genauere Betrachtung gewidmet.

3 SELBSTGESTEUERTES LERNEN

Blended Learning wird als ein *Schlüsseltrend* für den Einsatz von digitalen Medien und für die Gestaltung von Lernszenarien dargestellt (vgl. Würffel 2017). Da es aber einen hohen Selbstlernanteil enthält, indem die Lernenden sowohl allein als auch gemeinsam lernen, wird davon ausgegangen, dass sie in diesen Selbstlernphasen konstruktiv, medial gestützt und in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten können. Rösler (2012:19) macht darauf aufmerksam, dass für BL das Selbstmanagement von großer Bedeutung ist. In dieser Hinsicht sind sowohl die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess als auch das Ressourcen- und Zeitmanagement sehr wichtig, sodass die Lernenden aktiv arbeiten und die Lernangebote nutzen (vgl. Würffel/Rösler 2010; Würffel 2017).

Daraus lässt sich schließen, dass eine effiziente und effektive Selbststeuerung ausschlaggebend für den Erfolg von BL-Szenarien ist. Sie ist aber nicht nur für dieses Lernformat erforderlich, sondern für das Lernen im Allgemeinen. Sowohl in der deutschen als auch in der brasilianischen Literatur wird das selbstgesteuerte Lernen zumeist in erwachsenen Bildungsbereichen untersucht¹².

Die mangelnde Kompetenz, den eigenen Lernprozess zu steuern, zeigt sich oftmals erst im Erwachsenenalter. Erwachsene Fremdsprachenlerner:innen, Auszubildende und Studierende sehen sich selbst oft in der Situation, das Lernen mit anderen Alltagstätigkeiten (Arbeit, Familie, Freizeit usw.) kombinieren zu müssen. Fehlende Zeit und Organisation können einen Einfluss auf den Lernerfolg haben, da die Wahrscheinlichkeit, die Motivation zu verlieren oder zu scheitern, steigt. Aus diesem Grund sollte das selbstgesteuerte Lernen schon in der schulischen Ausbildung thematisiert und erlernt werden. Trotz eines stärker fremdgesteuerten Unterrichts im institutionellen Rahmen der Schule müssen Schüler:innen dabei unterstützt werden, ihren eigenen Lernprozess selbst zu organisieren, zu kontrollieren und zu bewerten. Wenn diese Kompetenz nicht in der Schulzeit entwickelt wurde, kann sich dies vor allem in virtuellen bzw. BL-Szenarien als Schwierigkeit herausstellen.

Wie bereits im Teilkapitel 2.4 dargestellt, bietet das BL eine größere Flexibilität beim Lernen, besonders in den Selbstlernphasen. Zeit- und Ortsunabhängigkeit, einfache Zugänglichkeit und bessere Differenzierung, welche die Individualität der Lernenden

¹² Ein Grund dafür könnte meines Erachtens der einfachere Zugang auf die Forschungsdaten mit Erwachsenen bzw. Studierenden sein.

berücksichtigt, sind einige der Vorteile, die durch BL ermöglicht werden (vgl. Würffel 2017: 125f), sich aber gleichzeitig als Herausforderungen darstellen können. Würffel (ebd.) stellt ein mehrstufiges Modell zur Gestaltung eines BL-Arrangements für den Fremdsprachenunterricht vor, in dem einige Entscheidungsfelder wie Selbst- und Fremdsteuerung, Arbeits- und Interaktionsformen, Methoden und Lernmaterialien bzw. Medien oder Werkzeuge bedacht werden. Die Auswahl der Materialien und der Grad der Selbststeuerung sollte transparent, klar und relevant, sowie eng mit den jeweiligen Lernzielen verbunden sein.

Dem selbstgesteuerten Lernen widmen sich allerdings auch andere Forschungsbereiche. In seiner Dissertation setzt sich Aeppli (2005) mit der Frage auseinander, ob der Lernerfolg bei Studierenden der Psychologie im ersten Studienjahr in einem BL-Kurs mit dem Ausmaß der Selbststeuerung in Zusammenhang steht. Bezüglich der Selbststeuerung werden fünf Lernstil-Typen identifiziert: Tiefenverarbeiter; Interessiert-Konzentrierte; Wenig Interessierte; Wiederholer; und Minimal-Lerner. Der Autor verweist darauf, dass Studierende mit einem niedrigen Ausmaß an Selbststeuerung eine zusätzliche Unterstützung benötigen, da sie bei der Bearbeitung der webbasierten Lerneinheiten wenig aktiv sind und dadurch den geringsten Lernerfolg vorweisen.

In einer anderen Studie geht Pachner (2009) der Frage nach, wie das selbstgesteuerte Lernen gezielt bei Studierenden in einer Hochschule für angewandtes Management gefördert werden kann. Dafür führt die Autorin eine Interventionsstudie durch und vergleicht zwei Formen des Einsatzes von Lernstrategien: 1) ein klassisches direktes Lernstrategien-Training und 2) indirektes Training mittels Lerntagebuch. Die Potenziale beider Methoden zur Förderung und Entwicklung von Selbstregulation werden untersucht, wobei das standardisierte Lerntagebuch sich als geeignetes Mittel insbesondere zur Selbstreflexion herausstellt und infolgedessen zur Kontrolle, Regulation und Planung des eigenen Handelns beitragen kann.

Im Rahmen einer Tagung zum Thema *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten* entstand ein Sammelband zu diesem Thema (vgl. Armbrorst-Weihs/Böckelmann/Halbeis 2017). Die Beiträge regen zur Reflexion an, wie Selbstlernarrangements gestaltet sein müssen, damit die Lernenden möglichst optimal lernen und ihre Selbstlernphasen sinnvoll regulieren können. In diesem Band stellt beispielsweise Gerholz (2017) ein didaktisches Orientierungsmodell zur Förderung des selbstregulierten Lernens in der Hochschulbildung vor, das empirisch angewendet

und überprüft wird. Die Ergebnisse der Fallstudie zeigen, dass Lernende einerseits in der Lage sein sollten, die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses zu übernehmen und ihre Handlungen dementsprechend zu regulieren. Dabei werden die Komponenten der Kognition, Metakognition und Motivation des selbstregulierten Lernens dargestellt. Andererseits müssen Lernumgebungen ansprechend gestaltet werden, damit sie die Fähigkeiten zur Selbstregulation angemessen fördern.

Derzeit lassen sich Forschungslücken zum selbstgesteuerten Lernen in der brasilianischen Literatur – besonders im DaF-Bereich – erkennen. Das selbstgesteuerte Lernen wird oftmals im universitären Bereich untersucht, um den Lernprozess der Studierenden zu fördern und ihren Autonomiegrad zu erhöhen (vgl. Testa/Freitas 2005; Freitas-Salgado 2013). Allerdings weisen die zitierten Arbeiten keinen Bezug zum Fach Deutsch als Fremdsprache auf. Im Fach DaF untersuchten Schmidt & Cardoso de Aquino (2020) die Rolle der institutionalisierten Räume (Selbstlernzentren) für die Entwicklung der Autonomie beim Fremdsprachenlernen an der Universität und ihre Beziehung zum Lernprozess der Fremdsprache. Dabei werden die von den Studierenden angewendeten Lernstrategien ausgewertet. Daneben ist die Selbststeuerung Thema der Lehrendenausbildung, indem die Förderung von Steuerungskompetenzen zukünftiger Lehrender und der Aufbau einer Bildungskultur zur Selbstregulierung des Lernens im schulischen Kontext zentrale Forschungsgegenstände sind (vgl. Burochovitch 2014; vgl. Ganda 2016).

In der brasilianischen Forschung zum Fremdsprachenlernen sind einige Publikationen zu Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen zu finden: Cunha (2014) sowie Crestian Cunha & de Oliveira Miranda (2018) analysieren den Strategieeinsatz der Studierenden des Französischen im ersten Studienjahr; Punhagui & Souza (2012) beschäftigen sich mit dem Potenzial der Selbstevaluation von Englischlernenden und der Lehrerintervention für die strategische Planung und Kontrolle ihrer eigenen Handlungen; Amaral-Santos (2020) untersucht den selbstgesteuerten Lernprozess dreier Studierender des Spanischen.

Allerdings widmet sich keine dieser Forschungen dem selbstgesteuerten Lernen in computergestützten bzw. BL-Lernszenarien. Darüber hinaus entstand aus den aktuellen Anpassungen in Bildungskontexten, die durch die Covid-19-Pandemie verursacht wurden, das Bedürfnis, dieses Thema weiter zu untersuchen. Eine fehlende Selbststeuerung, verbunden mit der mangelnden Vertrautheit mit dem digitalen Lernen bzw. einer mangelhaften Medienkompetenz (und auch weiteren sozialen Problemen),

stellt sich sowohl für Schüler:innen und Studierende als auch für die Lehrende und Dozierende im Kontext der Coronapandemie als Herausforderung dar (vgl. Avelino/Mendes 2020: 60-61).

Die bisherigen Forschungsarbeiten lassen somit die Fragen offen, wie Lernende ihren eigenen Lernprozess in diesen Lernumgebungen selbst steuern können und inwiefern BL-Szenarien zum selbstgesteuerten Lernen beitragen (vgl. Chaves et al 2020: 190).

Es ist festzustellen, dass keine brasilianischen Studien existieren, die die Selbststeuerung beim DaF-Lernen in Blended-Learning-Szenarien untersuchen.

Auf die Definition und Aspekte des selbstgesteuerten Lernens wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

3.1 DEFINITION UND ABGRENZUNG DER BEGRIFFLICHKEITEN

Jedes Lernen, das fremdgesteuert ist, enthält trotzdem einen Grad an Selbststeuerung (vgl. Rösler 2010a: 34), der von Lernenden zu Lernenden unterschiedlich sein kann. Ebenso wie BL hat das selbstgesteuerte Lernen auch unterschiedliche Definitionen. Was allen diesen Definitionen gemein ist, ist die Eigenverantwortung, wobei der Selbstbezug auf die Lernhandlungen im Mittelpunkt steht.

Das Thema Selbststeuerung wurde besonders in den 1980er und 1990er Jahren in der pädagogisch-psychologischen Forschung untersucht und war Gegenstand des Konstruktivismus sowie der sozial-kognitiven Theorien. Vor allem die Forschungen des Sozialpsychologen Albert Bandura im Bereich der sozialkognitiven Lerntheorie und seine Arbeiten zur Selbstregulation gelten als Grundlage des Selbstgesteuerten Lernens.

Im Fokus der Forschung zum Selbstgesteuerten Lernen steht der *Wandel im Menschenbild* (Konrad 2008: 12):

Gerade in der Psychologie ist eine deutliche Abkehr vom passiven, extern gesteuerten und eine Hinwendung zum aktiv-reflexiven, intern gesteuerten Menschen festzustellen. Der Lernende wird nicht länger als passiver Informationsempfänger begriffen, sondern als Person, die aktiv und konstruktiv neues Wissen hervorbringt und verarbeitet (ebd.)

Es gibt jedoch keine einzelne und einheitlichen Terminologie und Definition für das selbstgesteuerte Lernen. Während in der deutschen Literatur die Begriffe

Selbststeuerung, *Selbstbestimmung*, sowie *Selbstregulation* verwendet und oft miteinander im Zusammenhang gesetzt werden (vgl. Konrad 2008/2011; Konrad/Traub 2010; Rösler 2010; Armbrorst-Weihs/Böckelmann/Halbeis 2017), ist im Englischen von *self-regulation*¹³ (Zimmerman 1989/2000/2013; Bandura 1991) die Rede.

Konrad & Traub (2010: 5f) beschreiben den Begriff Selbststeuerung als eine *Lernform*, „bei der der/die Lernende mehr oder weniger Initiator und Verantwortlicher seiner/ihrer Lerntätigkeit ist und in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung und Hilfe erfahren und heranziehen kann“. In der fremdsprachigen bzw. DaF-Forschung übernimmt Rösler (2010a: 27) Dickinsons (1987 apud ebd.) Selbststeuerungsdefinition: Beim selbstgesteuerten Lernen „[übernehmen] die Lernenden die Verantwortung für alle Entscheidungen, die ihr Lernen betreffen, diese Entscheidung aber nicht notwendigerweise auch selbst umsetzen“. Rösler (ebd.: 34) ergänzt, dass Eigenschaften wie Disziplin, Selbstverantwortung und Organisationsfähigkeit auch notwendige Aspekte eines/einer selbstgesteuerten Lernenden sind.

Selbstgesteuertes Lernen ist aber keine unveränderliche Leistungsfähigkeit oder etwa ein Persönlichkeitsmerkmal, das angeboren ist und sich im früheren Lebensalter entwickelt und stabil bleibt (Konrad 2008: 20). Es muss gelernt und gefördert werden. Das selbstgesteuerte Lernen erfordert eine aktivere Handlung, wobei der/die Lernende nicht nur ein passiver Informationsempfänger ist. Aus psychologischer Sicht ist Lernen ein „Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens und Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten“ (Armbrorst-Weihs/Böckelmann/Halbeis 2017: 9). Laut der Autor:innen ist Lernen ein Prozess, den man nur *selbst* durchlaufen kann.

In dieser Richtung könnte das Präfix *Selbst* „durch die eigene Person oder das eigene Ich gesteuert“ bedeuten (Konrad 2008: 18): *Selbst* im Sinne von „kognitiven Repräsentationen der eigenen Person, [die] für die Auswahl und Festlegung von Verhaltenszielen, ebenso wie für die Beurteilung von Situationen und Handlungen [Kriterien liefern]“ (Konrad/Traub 2010: 2); *gesteuert* im Sinne der Veränderung eines Zustands (von Ist- zum Soll-Zustand) (ebd.: 3). Walber (2013: 71f) ergänzt, dass „um sich selbst zu steuern, das lernende System sich selbst in seiner eigenen Umwelt

¹³ In der brasilianischen Forschungsliteratur wird die Übersetzung des Englischen *Autorregulação* übernommen.

konstruieren [muss], indem es sich Systemzustände vorstellt, die sich von seinem aktuellen Zustand unterscheiden“.

Das selbstgesteuerte Lernen ist jedoch ein komplexes Konstrukt, das unterschiedliche Komponenten enthält: die Selbstregulation, interne und externe Bedingungen bzw. Personale- und Umweltbedingungen (Konrad 2008: 20).

1. **Selbstregulation:** Dieser Aspekt betrifft die *innere* Lernprozessstrukturierung d.h. „die Innensicht des Lernenden [durch sich selbst] und seine (psychische) Kontrolle von Lernprozessen, -inhalten und -situationen“ (ebd.);
2. **Interne Bedingungen:** Individuelle Strukturen und Personenmerkmale spielen in diesem Prozess ebenfalls eine wichtige Rolle. Dazu gehören „das Wissen einer Person über die Welt und sich selbst, Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen als dauerhafte Entsprechungen aktueller Prozesse und Aktivitäten und ihrer vernetzten [...]“ (ebd.)
3. **Externe Bedingungen:** Zu dieser Bedingung zählen „Aufgaben und Anforderungen, für deren Bewältigung die Person über angemessenes Wissen und Fertigkeiten verfügt“ (ebd.). Sie betreffen den gesamten Lernkontext, der durch die Aufgabenart, den verfügbaren Zeitrahmen, die Unterrichtsgestaltung und die vorhandenen Unterrichtsmaterialien und -Ressourcen beeinflusst wird (ebd.: 67).

Im Duden (Dudenredaktion o.D.) ist unter dem Stichwort Steuerung folgendes zu finden: „eine zielstrebige Bewegung in eine bestimmte Richtung“. Die Steuerung hat als Zweck eine Zustandsveränderung ohne Rückkopplung, „bei der der Informationsfluss nur in einer Richtung möglich ist“ (Konrad/Traub 2010: 4). Bei der Selbstregulation hingegen „wird hier die Wirkungskette durch Hinzufügung einer Rückkopplung ergänzt, wodurch adaptive Systeme entstehen“ (ebd.). Um diesen Prozess besser zu erläutern, verwenden Konrad und Traub (ebd.: 6) folgendes Beispiel:

In einer konkreten Lernsituation stellt der Soll-Zustand ein von der Lehrkraft vorgegebenes oder ein vom Schüler/Schülerin selbstgesetztes Lernziel dar, wie beispielsweise das Bearbeiten von drei Mathematikaufgaben innerhalb einer Lektion. Die Wahrnehmung des Ist-Zustands gibt Auskunft darüber, wie viele Aufgaben zum aktuellen Zeitpunkt gelöst wurden. Sind für alle drei Aufgaben bereits Lösungen

erarbeitet, liegt keine Diskrepanz vor und der Lernprozess ist abgeschlossen. Wurden allerdings erst zwei der drei Aufgaben erfolgreich gestaltet, gilt es für den/die Lernende(n), sich weiterhin mit den Aufgaben zu beschäftigen, um das Lernziel zu erreichen.

Die Selbstregulation ist somit ein maßgebender Teilaspekt des selbstgesteuerten Lernens. Sie lenkt den Fokus auf die Kontrolle und auf die Handlungsregulation, wobei „das Individuum in der Lage ist, sein eigenes Lernen vorzubereiten, die erforderlichen Lernschritte durchzuführen, für Rückmeldung und Bewertung der Lernergebnisse zu sorgen und die eigene Motivation und Konzentration aufrechtzuerhalten“ (Konrad 2008: 18). Sie enthält eine Reihe von Teilprozessen: Zielsetzung, Durchführung sowie Überwachung der Handlung, Evaluation des Lernprozesses und des Lernergebnisses sowie die Anpassung von Zielen oder Maßnahmen je nach Bedarf (Konrad/Traub 2010: 7).

In dieser Hinsicht ist weiterhin der Lernkontext die entscheidende Instanz, die das Ausmaß der Selbststeuerung bestimmt. Dazu zählen die Art der Übungen und Aufgaben, die verfügbaren Zeitrahmen, die Unterrichtsgestaltung sowie die ausgewählten Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsressourcen (Konrad 2008: 67). Zur Ausschöpfung der potenziellen Vorteile von BL-Szenarien, wie beispielsweise Flexibilität, Zeit- und Ortsunabhängigkeit und einfache Zugänglichkeit, ist ein Selbststeuerungsgrad bzw. Selbstregulation seitens der Lernenden erforderlich.

Da die Selbstregulation ein notwendiger Teilbereich des Selbstgesteuerten Lernens ist, wird dieses Prozessmerkmal anhand der sozial-kognitiven Theorie im folgenden Kapitel im Detail dargestellt.

3.1.1 Ein Modell der sozial-kognitiven Theorie: Die Selbstregulation

In der sozial-kognitiven Lerntheorie beruht der Zusammenhang zwischen Regulation und externen/internen Faktoren auf dem von Bandura entwickelten „Triade Modell“, in dem kognitive und andere persönliche Faktoren, Verhalten und Umweltbedingungen als interagierende Determinanten wirken, die sich bidirektional gegenseitig beeinflussen (Bandura 1991: 267). Im Anschluss an Bandura greift Zimmerman auf diese Determinanten (Person, Verhalten und Umwelt) zurück und entwickelt das grundlegende Modell weiter, wobei er die Selbstregulation als einen triadischen und

zyklischen Prozess betrachtet. Der Autor definiert Selbstregulation als “self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals“ (Zimmerman 2000: 14). Die Selbstregulation ist zyklisch, weil das Feedback von vorherigen Leistungen verwendet wird, um Anpassungen für künftige Lernanstrengungen zu schaffen. Solche Anpassungen sind erforderlich, da sich persönliche, Verhaltens- und Umweltfaktoren während des Lern- und Leistungsverlaufs kontinuierlich ändern und mit drei selbstorientierten Rückkopplungsschleifen überwacht werden müssen (ebd.). Diese gegenseitigen Beeinflussungsprozesse können in der folgenden Abbildung visualisiert werden:

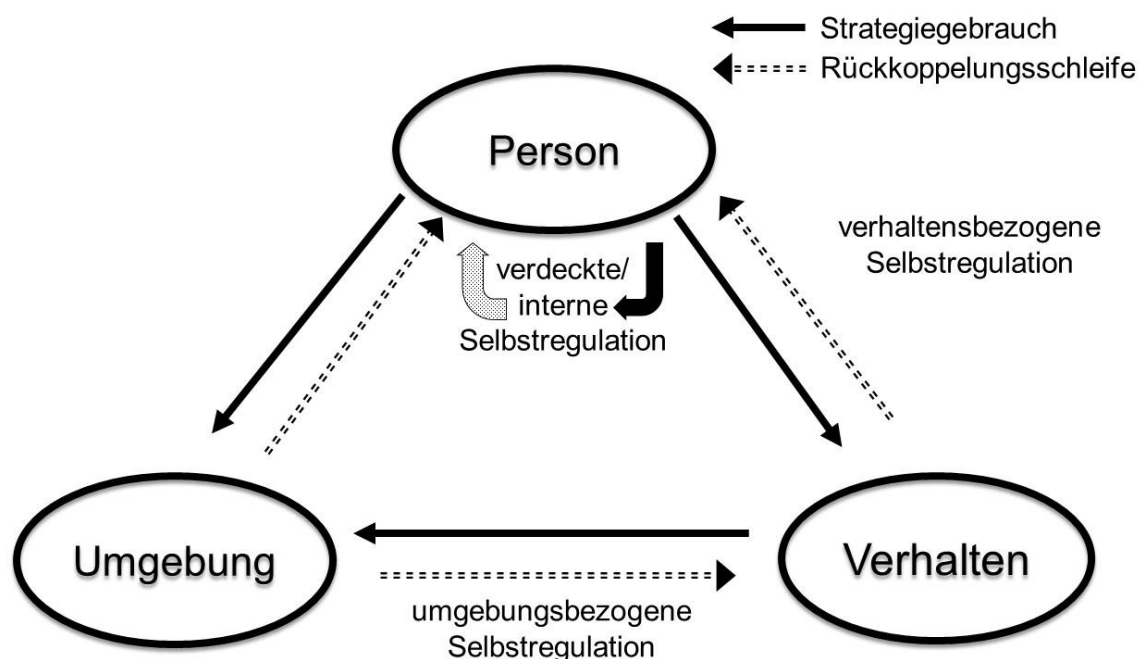


Abbildung 7 - Three key forms of self-regulation (Zimmerman 2013: 137)

- Die verhaltensbezogene Selbstregulation besteht aus der Selbstbeobachtung und der strategischen Anpassung von Leistungsprozessen.
- Die umgebungsbezogene Selbstregulation beinhaltet die Überwachung der Auswirkungen unterschiedlicher Umweltbedingungen und Ergebnisse sowie deren strategischer Kontrolle.
- Die *verdeckte* Selbstregulation d.h. die auf Persönlichkeitsfaktoren bezogene bzw. interne Selbstregulation bezieht sich auf die Beobachtung und Anpassung der kognitiven und spezifischen Affektiven Zustände (bspw. Gefühle und Gedanken). (Zimmerman 1989: 329f; 2000: 14; 2013: 137f)

Diese drei Formen der Selbstregulation sind miteinander verbunden und von den drei Feedback-Quellen abhängig, welche als Leitfaden für strategische Anpassungen dienen. Sie ermöglichen es den Lernenden, sich an Veränderungen in ihrer sozialen und physischen Umgebung, an Verhaltensergebnisse und verdeckte bzw. interne Gedanken und Gefühle anzupassen und sie dementsprechend zu regulieren (ebd.). Darüber hinaus sind die Rückkopplungsschleifen nicht geschlossen, denn eine „open-loop perspective“ umfasst die proaktive Steigerung leistungsfähiger Diskrepanzen, indem Ziele angehoben und weitere herausfordernde Aufgaben gesucht werden (Zimmerman 2000: 14).

Ein:e selbstreguliert:e:r Lernende:r ist in diesem Sinne ein:e Lernende:r, der/die metakognitiv, motivierend und verhaltensaktiv in ihrem eigenen Lernprozess ist und systematische Strategien zur Anpassung seiner/ihrer Lernhandlungen nutzt (Zimmerman 1989: 329; 2013: 137). Diese kreisförmigen selbstregulierten Prozesse der Selbstregulation setzen sich aus drei Phasen zusammen, welche im Anschluss erläutert werden.

3.1.2 Die Phasen der selbstregulierten Prozesse

Laut Zimmerman (2002: 62) geht es bei der Selbstregulation um die selektive Verwendung spezifischer Prozesse, die Folgendes umfassen: a) eigene Zielsetzung; b) Gebrauch leistungsfähiger Strategien zur Erreichung der Ziele; c) selektive Überwachung der eigenen Leistung; d) Umstrukturierung des eigenen und sozialen Kontextes, um es mit den eigenen gesetzten Zielen kompatibel zu machen; e) effizientes Management der eigenen Zeitnutzung; f) Selbstbewertung der eigenen Methoden; g) Zuschreibung der Kausalität zu den Ergebnissen; h) Anpassung zukünftiger Methoden.

Dieses Zusammenspiel im Kreislauf der Selbstregulation erfolgt in drei Phasen: Antizipation (forethought), Handlungsbezogene Kontrolle (performance) und Selbstreflexion (self-reflection) (Zimmerman 2013: 142).

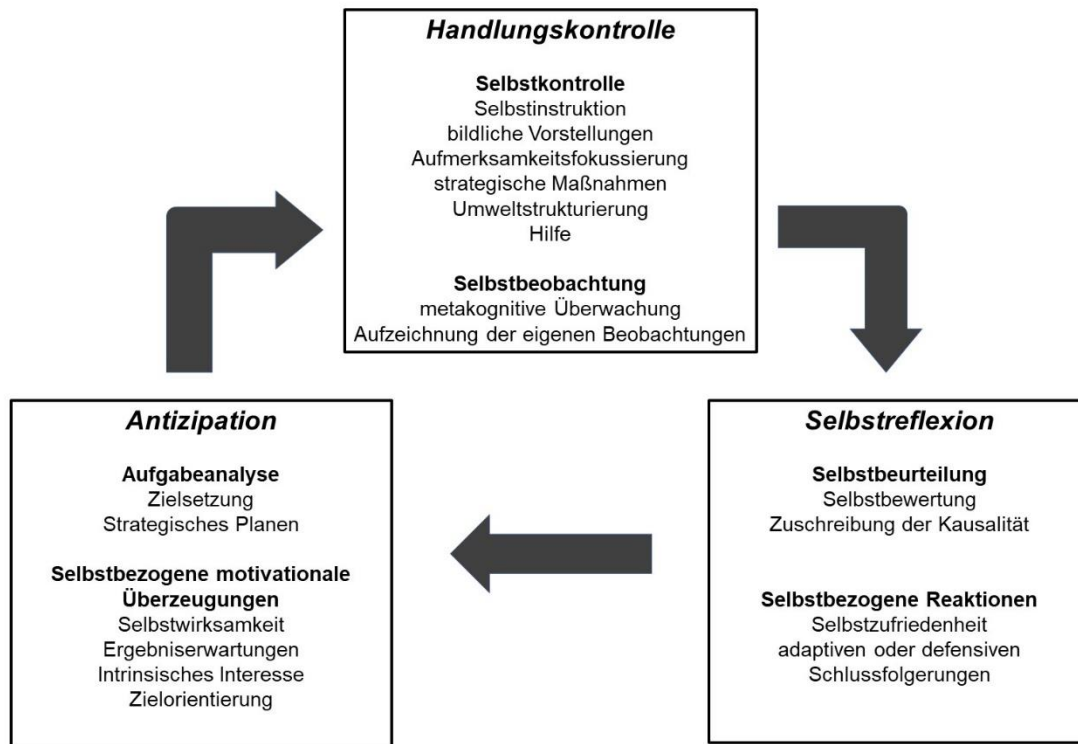


Abbildung 8 - Phasen und zyklische Unterprozesse der Selbstregulation (Zimmerman 2013: 142)

Die *Phase der Antizipation* (oder auch Vorausschau vgl. Konrad 2008: 69) dient als Planung bzw. Vorbereitung auf Lernanstrengungen und Verbesserung dieses Lernens. Sie enthält zwei Kategorien von Prozessen: die *Aufgabenanalyse*, in der Ziele eingesetzt und Strategien geplant werden und die *selbstbezogenen motivationalen Prozesse*, die sich aus der Selbstwirksamkeit über das Lernen, aus Ergebniserwartungen, aus dem intrinsischen Interesse und aus der prozess- und ergebnisbezogenen Zielorientierung ergeben.

Die *Phase der Handlungskontrolle* findet während der Lernbemühung statt und hilft den Lernenden, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren und ihre Anstrengungen zu optimieren. Sie umfasst zwei Leistungskontrollen: die *Selbstkontrolle* und die *Selbstbeobachtung*. Bei der Selbstkontrolle werden spezifische Techniken zum direkten Lernen verwendet, wie beispielsweise Selbstinstruktion, Aufbau von bildlichen Vorstellungen, Aufmerksamkeitsfokussierung, strategische Maßnahmen, Umweltstrukturierung und die Suche nach Hilfe. In dieser Phase führen proaktive Lernende Selbstkontrollprozesse durch, die während der Voraussichtsphase geplant wurden, während reaktive Lernende in eine Lernaufgabe eintauchen, ohne explizite

Strategien anzuwenden. Die *Selbstbeobachtung* ist ein entscheidender Schritt, damit ein/e Lernende/r im Lernprozess erfolgreich vorwärtskommt. Der aktuelle Zustand wird beobachtet und mit dem gesetzten Ziel verglichen (Konrad 2008: 70). Eigene Beobachtungen aufzuzeichnen bedeutet, Erkenntnisse aus den Beobachtungen zu nutzen, um das eigene Verhalten anzupassen.

Selbstreflexionsphasenprozesse treten nach Lernbemühungen auf und sollen die Reaktionen einer Person auf ihre Ergebnisse optimieren. Diese Phase umfasst eine *Selbstbeurteilung* und ein *selbstbezügliches Reagieren*. Erstere beinhaltet Selbstbewertungen der eigenen Lernleistung und Zuschreibungen der Kausalität und Ursachen in Bezug auf die Ergebnisse.

Zimmerman (2013: 143) weist darauf hin, dass der Prozess der Selbstbewertung je nach Lernender/Lernendem anders laufen kann:

Because proactive learners are guided by specific forethought phase goals, they tend to self-evaluate based on their mastery of those goals. Because reactive students lack specific forethought goals, they often fail to self-evaluate, or if they do, they resort to social comparison with classmates to judge their personal effectiveness.

Nachdem die eigene Leistung ausgewertet wird, findet eine Bewertung über die mögliche Kongruenz oder Diskrepanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand statt (Konrad 2008: 70). Es folgt somit die Phase der *Selbstreaktion*, welche auch zwei Formen enthält. Die Selbstzufriedenheitsreaktionen beziehen sich auf Wahrnehmungen der (Un)Zufriedenheit mit sich selbst. Zimmerman (2013: 143) geht davon aus, dass proaktive Lernende Maßnahmen auswählen, die zu Zufriedenheit und positiven Auswirkungen führen, und solche, die Unzufriedenheit und negative Effekte erzeugen, vermeiden. Reaktive Lernende fühlen sich unzufrieden, wenn sie Fehler auf unkontrollierbare Ursachen zuschreiben. Dies könnte sie demotivieren, sich auf weitere Lernbemühungen einzulassen. Im Gegensatz dazu führt die Zuschreibung von Fehlern auf kontrollierbare Ursachen der proaktiven Lernender dazu, dass sie sich zufrieden fühlen, was wiederum ihre Lernbemühungen unterstützt.

Diese Selbstreaktionen sind mit adaptiven oder defensiven Schlussfolgerungen seitens der Lernenden verbunden. Adaptive Schlussfolgerungen können Lernende zu einer neuen bzw. verbesserten Regulation führen, während defensive Schlussfolgerungen sie vor zukünftiger Unzufriedenheit schützen. Aufgrund der

günstigen Zuschreibungen und der hohen Selbstzufriedenheit können proaktive Lernende adaptive Schlussfolgerungen für ihre Fehler ziehen. Demgegenüber greifen reaktive Lernende, aufgrund ihrer ungünstigen Zuschreibungen und der niedrigen Zufriedenheit, zu defensiven Schlussfolgerungen, um sich zu schützen (ebd.: 144).

Diese Selbstreaktionen tragen somit zu dem triadischen und zyklischen Prozess der Selbstregulation bei und führen ihn weiter: Einerseits fördert die hohe Selbstzufriedenheit der proaktiven Lernenden ihre Selbstmotivation, um die zyklischen Lernbemühungen fortzusetzen, wobei adaptive Schlussfolgerungen zu einer verbesserten strategischen Planung führen kann; andererseits verringert die geringe Selbstzufriedenheit reaktiver Lernender ihre Motivation, weiter zu lernen, und ihre mangelnde bzw. fehlende Anpassung beschädigt beträchtlich die Qualität weiterer Lernanstrengungen (ebd.: 144).

In Anlehnung an dieses Modell der Selbstregulation definieren Konrad & Traub (2010: 8) das Selbstgesteuerte Lernen als

eine Form des Lernens, bei der die Lernenden in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation sowie den Anforderungen der aktuellen Lernsituation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen ergreifen und somit den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) **überwachen, regulieren und bewerten** (Hervorheb. T.S.).

Dies bedeutet, dass die Lernenden ihren eigenen Lernprozess selbst in kognitiver, metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Weise beeinflussen. Die selbstbezogene Feedbackschleife in selbstregulierten Prozessen ermöglicht es ihnen, ihre Lernaktivitäten und Handlungen ständig zu überwachen und dementsprechend zu reagieren. Darüber hinaus können Lernende sich selbst (de)motivieren. Konrad und Traub (2010: 8) ergänzen, dass dies Auskunft darüber gibt, „warum, und mit welcher Intensität eine Person eine bestimmte selbststeuernde Maßnahme ergreift“. Des Weiteren müssen Lernende über eine Reihe an Lernstrategien verfügen, die es ihnen ermöglichen, den eigenen Lernprozess selbst zu steuern und alle diese Prozesse erfolgreich durchzulaufen.

3.2 WIE LERNT MAN SELBSTGESTEUERT?

Eine zentrale Frage im Blended-Learning-Kontext besteht darin, wie Selbstlernarrangements gestaltet sein müssen, damit die Lernenden möglichst optimal lernen und ihre Selbstlernphasen sinnvoll planen, regulieren und bewerten können. Die Selbststeuerung soll die Lernenden „zum Nachdenken über ihre eigenen Vorgehensweisen und über Lernstrategien [anregen]“ (Rösler 2010a: 26). Allerdings können in diesen Lernszenarien einige Herausforderungen auftreten:

bei jedweder Form von ungesteuerter Recherche z.B. an ihre kognitiven Fähigkeiten zur Relevanzeinschätzung, zur Informationsselektion und -organisation; bei Gruppenarbeiten darüber hinaus auch an ihre Kompetenzen zum Ressourcenmanagement und bei der Auswahl von Lernmöglichkeiten in binnendifferenzierenden Angeboten an ihre metakognitiven Kompetenzen (Würffel 2017: 131)

Es wird in der Forschungsliteratur dafür plädiert, dass Lernszenarien und Lernmaterialien den Gebrauch von Strategien fördern, wobei die Lernenden ihren eigenen Lernprozess planen, regulieren, über ihre Handlungen und Fortschritte reflektieren und somit die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses übernehmen. (vgl. Würffel, 2017: 130-132).

Hinsichtlich der Herstellung von Selbstlernmaterialien oder der Gestaltung von BL-Szenarien soll darauf geachtet werden, dass diese „Medienkompetenzen, die Steuerungs- und Strategiekompetenzen, die Verantwortungsübernahme und die Motivation der Lernenden verbessern bzw. unterstützen [...], um die selbstgesteuerte Arbeit der Studierenden zu optimieren und Abbrüchen entgegenzuwirken“ (Würffel 2017: 131f).

Angesichts dieser Forderungen entwickelte DUO eine Reihe von Materialien zur Strategievermittlung, die den Präsenz-Tutor:innen zur Verfügung gestellt werden. Im ersten Präsenz-Treffen wird den Lernenden die Plattform vorgestellt und es werden ihnen einige Strategien vermittelt, damit sie besonders in den Selbstlernphasen strategisch handeln können¹⁴.

¹⁴ Siehe dazu Teilkapitel 3.4

Viele Studien liefern eine Übersicht über den Einsatz von Strategien. Es gibt jedoch in der fremdsprachendidaktischen Literatur verschiedene Taxonomien zu Lernstrategien. Die ausgewählten theoretischen Ansätze, auf die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Literatur Bezug genommen wird, sind folgende: die von Bimmel & Rampillon (2000) sowie Bimmel (2012), die grundlegende Strategien für das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache darstellen; die von Würffel (2006), welche den Fokus auf den Strategiegebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestützten Selbstlernmaterial liegt; und die von Oxford (2017) vorgelegten L2-Lernstrategien zur Selbstregulation.

Wie in Kapitel 2.5.2 dargelegt, werden in computergestützten Lernszenarien insbesondere Medienkompetenzen benötigt, um die Selbstlernphasen sinnvoll und effektiv durchführen zu können. In diesem Sinne können „verschiedene kognitive, metakognitive Strategien sowie Strategien zum Ressourcenmanagement und zur Selbstregulation den Studierenden dabei [helfen], auch die stark selbstgesteuerten Phasen von Blended-Learning-Kursen erfolgreich zu bearbeiten“ (Würffel 2017: 132). Die Theorie über selbstgesteuertes Lernen enthält neben den kognitiven und metakognitiven auch motivationale [und volitionale] Aspekte, weil „der selbstgesteuerte Lernprozess als ein Zusammenspiel zwischen Wissen, Können und Wollen verstanden werden kann“ (Wonitza 2000 apud Aeppli 2005: 3). Zimmerman (2002: 62) weist darauf hin, dass zur Selbstregulation besonders die Selbstbewusstheit, die Selbstmotivation und die Verhaltensfähigkeit gehören, um das Wissen angemessen umzusetzen. Da die Selbstmotivation eine große Rolle spielt, ist es wichtig zu erwähnen, dass diese von einer Reihe an Überzeugungen abhängt, wie zum Beispiel von der wahrgenommenen Wirksamkeit und dem intrinsischen Interesse (ebd.).

Wie bereits in Kapitel 3.1.1 ausgeführt, ist Selbstregulation eine Kombination von drei Elementen: der verhaltensbezogenen Selbstregulation, der umgebungsbezogenen Selbstregulation und der auf Persönlichkeitsfaktoren bezogenen bzw. internen Selbstregulation (*verdeckte Selbstregulation*). Selbstregulation beinhaltet in diesem Sinne nicht nur die Verhaltensfähigkeiten zur Selbst- und Umweltverwaltung, sondern auch das Wissen und das Gefühl persönlicher Entscheidungsfreiheit, um dies in relevanten Kontexten umzusetzen (Zimmerman 2000: 14). Selbstreguliertes Lernen bezieht sich auf selbst erzeugte Gedanken, Gefühle und Handlungen, die geplant und zyklisch angepasst werden, um persönliche Ziele zu erreichen (ebd.).

Selbstüberzeugungen und affektive Reaktionen (z. B. Angst, Frustration und Zweifel) spielen dabei eine entscheidende Rolle (ebd.).

Zusammenfassend ist die Selbstregulation bzw. Selbststeuerung ein zielorientierter Prozess, der Aktion und der Einsatz von Strategien erfordert (Oxford 2017: 69). Es sind unterschiedliche Aspekte, Faktoren und (Sub-) Prozesse, die das selbstgesteuerte Lernen charakterisieren und beeinflussen. Demzufolge ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden über mehrere Strategien verfügen, um diesen zyklischen Prozess erfolgreich durchzulaufen.

Lernstrategien müssen jedoch vermittelt und trainiert werden, um das selbstgesteuerte Lernen zu unterstützen und zu fördern. Dies gilt für das Lernen generell in allen Kontexten, aber ist von herausragender Relevanz für das Lernen in computergestützten Lernumgebungen bzw. BL-Umgebungen.

Oxford (2017: 48) definiert L2-Lernstrategien als komplexe und dynamische Gedanken und Handlungen. Sie werden von den Lernenden in bestimmten Kontexten und in einer bewussten Art ausgewählt und verwendet, um bspw. kognitive, emotionale und soziale Aspekte zu regulieren (ebd.). Bezüglich der Form, in der sie gebraucht werden, sagt die Autorin:

Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors (Oxford 2017: 48).

Daraus lässt sich folgern, dass es von entscheidender Relevanz ist, dass die Lernenden Kenntnis darüber haben, wann bzw. wie Lernstrategien eingesetzt werden können. Lernstrategien müssen vermittelt und trainiert werden (vgl. Bimmel 2012: 8). Laut Bimmel (ebd.) erfolgt die Strategievermittlung in vier Schritten: 1. Bewusstmachung der vorhandenen Lernstrategien; 2. Orientierung auf die Anwendung einer Strategie; 3. Erprobung und Übung; 4. Bewusstmachung bzw. Reflexion über die Wirkung der angewendeten Strategie.

Die Strategievermittlung und der Strategiegebrauch sind kein Kernbestandteil der vorliegenden Arbeit. Dennoch wird versucht die Frage zu beantworten, ob bzw. welche Lernstrategien die Teilnehmenden des IsF-Alemão an der UFPR während des Kurses

benutzt. Um die Strategien kategorisieren zu können, wird im Folgenden ein Überblick über die Lernstrategien gegeben, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind.

3.3 LERNSTRATEGIEN

3.3.1 Kognitive Lernstrategien

Bei diesen Strategien (auch direkte Strategien – vgl. Bimmel/Rampillon 2000: 64) geht es direkt um den Lernstoff und um die Optimierung der Informationsverarbeitung bzw. die Lösung einer Aufgabe: wie die gelernten Informationen wahrgenommen und strukturiert, verarbeitet und so im Gedächtnis gespeichert werden, sodass sie verstanden, behalten und abgerufen werden können (Bimmel/Rampillon 2000: 64; Würffel 2006: 76; Gerholz 2017: 28). Aufgrund dieser direkten Strategien wird ein beobachtbares Ergebnis erzeugt (Bimmel/Rampillon 2000: 64; Bimmel 2012: 6). In diesem Sinne werden beispielsweise Wörter und Grammatikregeln eingeprägt und reproduziert (ebd.)

Drei Varianten kognitiver Strategien werden nach Bimmel & Rampillon (2000: 65) sowie Bimmel (2012: 5) unterschieden: Gedächtnisstrategien (mentale Bezüge herstellen, Bilder und Laute verwenden, regelmäßiges Wiederholen u.a.), Sprachverarbeitungsstrategien (strukturieren, Analyse und Anwendung von Regeln und Hilfsmitteln) und Sprachgebrauchsstrategien, die für den kommunikativen Gebrauch der Sprache angewendet werden (Vorwissen nutzen, Hypothesen bilden, Bedeutungen aus dem Kontext abbilden, Mimik/Gestik benutzen, etwas umschreiben usw.).

3.3.2 Metakognitive Strategien

Laut Gerholz (2017: 28) ist die Metakognition die Grundlage des selbstregulierten Lernens, „da das Wissen über Anforderungen und deren Bewältigungsmöglichkeiten die Basis für die Regulation des Lernhandelns darstellen“.

Bimmel (2012: 5) bezeichnet metakognitive Lernhandlungen als die bewusste mentale Leitung kognitiver Prozesse. Anders aber als bei den kognitiven Lernstrategien beziehen sie sich nicht direkt auf den Lernstoff, erzeugen jedoch einen indirekten Beitrag für das effektive Lernen (Bimmel/Rampillon 2000: 64). In dieser Richtung

definiert Oxford (2017:70) diese Art Strategien als die Selbstregulation der Kognition, indem Planung, Organisation, Überwachung und Evaluation stattfinden.

Metakognitive Strategien helfen dabei, Lernhandlungen zu kontrollieren und zu steuern und werden deshalb in zwei Strategietypen eingeordnet: Steuerungsstrategien und Kontrollstrategien (Würffel 2006: 333). Erstere beziehen sich auf zukünftige Handlungen/Prozesse und auf eine Zustandsveränderung und sind immer vorwärtsgerichtet; die Kontrollstrategien hingegen sind eher rückwärtsgerichtet und betreffen frühere Handlungen (ebd.).

Folglich gehören zu den metakognitiven Strategien die permanente Planung und Einrichtung, die Überwachung und Kontrolle sowie Bewertung des Lernhandelns im Lernprozess (ebd.; Bimmel/Rampillon 2000: 65). Dazu zählen bspw. das Setzen von Prioritäten (nach Wichtigkeit, Schwierigkeit oder Interesse), Konzentration und Fokus bzw. das Ausschalten von Störfaktoren, die Unterscheidung zwischen Bekanntem/Unbekanntem und von Aufgaben, die mehr Zeit und Engagement verlangen, und die Identifizierung von Schwierigkeiten und Bedürfnissen zur Planung und Suche nach Ressourcen. Außerdem gehört zu dieser Gruppe von Strategien auch die Evaluation davon, was bzw. wie gut gelernt wurde, sowie der schon verwendeten Strategien (Oxford 2017: 181).

3.3.3 Strategien zur Selbstunterstützung und zum Ressourcenmanagement

Neben der Kognition/Metakognition und der Regulation des Verhaltens erwähnt Oxford (2017: 70) weitere Elemente der Selbstregulation: Emotion und Motivation.

Zur Motivation ist in den Beiträgen von Bimmel und Rampillon (2000) sowie von Bimmel (2012) nichts weiter zu finden. Affektive Strategien werden jedoch von den Autoren ebenso wie die metakognitiven Strategien als indirekte Strategien definiert (ebd.).

In Anlehnung an Würffel (2006: 77ff) werden weitere Strategietypen als *Strategien zur Selbstunterstützung* und Ressourcenmanagement verstanden:

Ich möchte den Begriff der Selbstunterstützung im Sinne des Lernenden verstanden wissen, der sich selbst hilft, indem er versucht, sich die subjektiv als optimal verstandenen Bedingungen fürs Lernen zu schaffen, [...] Schwächen auszugleichen

und Stärken zu nutzen etc., und der sich nicht im Hinblick auf eine von außen an ihn herangetragene Effizienz-Norm optimal managt.

Diese Strategien helfen den Lernenden, sich selbst bei ihren Bearbeitungen optimal zu unterstützen (ebd.: 376). Dazu muss der/die Lernende auf interne und externe Hilfsmittel zugreifen, wie im Folgenden erläutert wird.

3.3.3.1 Interne Ressourcen / Affektive Strategien

Als interne Ressourcen sind das Management der persönlichen Anstrengung, Zeitplanung, Steuerung von Aufmerksamkeit und Konzentration zu erwähnen (vgl. Konrad 2008: 51; Pachner 2009: 48). Diese internen Ressourcen können zu den von Würffel (2006: 376) identifizierten Unterstützungsstrategien zugeordnet werden: Registrieren eines Konzentrationsabfalls, Selbstmotivierung, Selbstverstärkung, Markieren einer Selbstwirksamkeitserwartung und das Verbalisieren von Emotionen. Emotion und Motivation sind konstitutive Elemente der Regulation und werden wie folgt beschrieben:

Regulating emotions for learning is viewed as crucial, since negative emotions can often impede learners' performance and positive emotions can aid performance. [...] Regulating motivation for learning involves awareness of one's own motivation and encouraging self-motivation, including maintaining interest and attention during a task (Oxford 2017: 70).

Im zyklischen Prozess der Regulation werden während der Antizipationsphase Ziele gesetzt und selbstbezogene motivationale Aspekte beachtet. In dieser Phase können aber auch Strategien zur Regulation von Emotionen verwendet werden. In der darauffolgenden Phase (Handlungskontrolle) spielen solche Strategien eine wichtige Rolle: „[...] if the learner feels the task is overwhelming, strategies are necessary to keep the learner in a state that is sufficiently positive to do the task. If the learner perceives the task is boring or stupid, strategies are needed to overcome those attitudes and to shore up volition“ (Oxford 2017: 73). In der Selbstreflexionsphase werden Strategien zur Evaluation des eigenen Handelns und des Vorgehens gebraucht. In dieser Phase spielt die Selbstreflexion eine besonders wichtige Rolle,

denn die Lernenden haben dadurch die Möglichkeit, Selbstüberzeugungen im Lichte der erledigten Aufgaben bzw. ihrer Leistungen zu betrachten, was zu einer Bewertung der Kompetenz und des Selbstwertgefühls führt (ebd.). Dies spiegelt sich wiederum in der Antizipationsphase und beeinflusst den gesamten Prozess.

Bimmel & Rampillon (2000: 65f) sowie Oxford (2017: 226f) erwähnen, dass es wichtig ist, auf die Emotionen zu achten, indem Gefühle und körperliche Signale registriert und geäußert werden (mithilfe einer Checkliste, eines Lerntagebuchs oder durch Gespräche und Unterhaltungen mit Anderen). Die Lernenden können auch nach Ressourcen suchen, um ihren Stress oder Angst zu reduzieren (Musik hören, sich entspannen, Motivation schaffen usw.). Oxford (2017: 227) erwähnt noch zwei weitere Arten Affektiver Strategien: Planung und Überwachung/Evaluation von Affekt. Bei der Planung sollen die Lernenden erkennen, wie sie z. B. Spaß beim Erlernen der Sprache haben und planen, wie sie die so beobachteten Spaßfaktoren künftig anwenden können. Ziel der Strategien zur Überwachung/Evaluation von Affekt ist es herauszufinden, wann und was die Konzentration stört und wann eine Pause nötig ist. Auch positive Aspekte sollen überwacht werden, indem darauf geachtet wird, wie man sich nach der Erfüllung einer Aufgabe füllt und wann man sich besonders sicher und zufrieden fühlt (ebd.).

3.3.3.2 Externe Ressourcen

Die von den Lernenden verwendeten externen Ressourcen beziehen sich meistens auf zusätzliche Literatur, Medien, Wörterbücher, Kontakte nach außen bzw. die Zusammenarbeit mit anderen und der Kontakt zu den Tutor:innen (vgl. Würffel 2006: 390; vgl. Konrad 2008: 51; vgl. Pachner 2009: 48). Zusätzlich dazu erwähnt Würffel (2006: 388) zwei weitere Strategien zum Ressourcenmanagement: das Schaffen eigener Ressourcen und das Optimieren der Arbeit mit computergestütztem Lernmaterial anhand des Einsatzes von Navigations- und Bearbeitungsstrategien, des Einrichtens des Bildschirms usw.

3.4 DER EINSATZ VON STRATEGIEN BEI DUO

In den von DUO entwickelten Materialien zur Strategieförderung findet man Strategien zur Gestaltung der persönlichen Lernumgebung sowie zum Zeit- und Ressourcenmanagement.

Es gibt beispielsweise ein Arbeitsblatt „Arbeit mit dem (Online-)Wörterbuch“, auf dem viele Tipps von Online-Wörterbüchern gegeben werden (z. B. Pons, dict.cc, Leo). Es wird auch auf die unterschiedlichen Informationen, die neben der Übersetzung zu finden sind, hingewiesen. Die Lernenden sollen in den unterschiedlichen Online-Wörterbüchern ein bestimmtes Wort suchen und alle Informationen in eine Tabelle eintragen: Aussprache, Bedeutungserklärung, Wortart, Genus, Plural, Beispiel zur Anwendung, Information über den Kontext. Des Weiteren wird den Lernenden auch gezeigt, wie man unbekanntes Vokabular auch ohne Wörterbuch erschließen kann, indem man Abbildungen analysiert, Vorwissen aus anderen Sprachen verwendet oder den Kontext analysiert. Die Arbeit mit dem Wörterbuch kann als eine Strategie zur Selbstunterstützung gesehen werden, bei der die Lernenden externe Ressourcen verwenden. Außerdem bezieht sich diese Aufgabe auf eine kognitive Strategie, denn ein beobachtbares Ergebnis wird dabei erzeugt (siehe dazu Kapitel 3.3.1). DUO fordert die Teilnehmenden auch dazu auf, den eigenen Wochenplan zu erstellen und somit metakognitiv zu handeln, d.h, sich zeitlich organisieren zu können und ihre Lernhandlungen ständig zu planen und zu überwachen. Dafür werden den Lernenden Tipps gegeben (Brasil, o.D.):

TIPP 1: Verschaffe dir einen Überblick über all deine Tätigkeiten

TIPP 2: Erkenne und befreie dich von «Zeitfressern» und Störungen

TIPP 3: Erstelle einen Wochenplan für das Lernen mit DUO/Uni/Freizeit/...

TIPP 4: Überprüfe deinen Wochenplan täglich

TIPP 5: Setze Prioritäten

TIPP 6: Sei beim Erfüllen deiner Pläne diszipliniert und dennoch flexibel

Im Tipp 3, sollen die Teilnehmenden eine Checkliste verwenden, auf der die Aufgaben auf der DUO-Plattform auf einen Blick gezeigt werden. Sie können somit identifizieren, wie viele Aufgaben pro Lernwoche erledigen werden sollen. Darüber hinaus können

die Lernenden ihre Fortschritte selbst überwachen und markieren, welche der Aufgaben schon erledigt wurden und welche aufgeholt werden müssen.

Neben metakognitiven Strategien bzw. des Zeitmanagements, der Erstellung eines Wochenplans und der Kontrolle der eigenen Lernhandlungen ist die Gestaltung der Lernumgebung auch von großer Bedeutung. Da die Lernenden die Möglichkeit haben, zeit- und ortsunabhängig zu lernen, können sie selbst entscheiden, wo sie lernen möchten. Wichtig aber ist, dass sie den Arbeitsplatz ordentlich gestalten, damit sie optimal lernen können. DUO gibt dafür einige Tipps:

Gestaltung der persönlichen Lernumgebung

**1. Wie sieht deine persönliche Lernumgebung aus?
Beantworte für dich die folgenden Fragen mit Ja oder Nein.**

- Auf meinem Schreibtisch liegen viele Sachen, die keinen richtigen Platz haben.
- Ich mache Notizen auf Post-its oder auf einem Papier, das ich gerade finde.
- Oft muss ich meine Sachen erst suchen, weil ich sie nicht sofort finde.
- Ich schaue so oft wie möglich in meinen E-Mail-Posteingang und auf mein Handy, denn ich möchte immer aktuell informiert sein und auch gleich antworten.
- Wenn ich arbeite/lerne höre ich gern Musik oder sehe dabei fern.
- Manchmal vergesse ich eine E-Mail zu beantworten, weil ich so viele bekomme.
- Ich habe keinen festen Platz, wo ich mir Termine notiere.
- Mein E-Mail Posteingang ist ein Chaos. Oft landen Mails im Spam.
- Oft muss ich erst Platz schaffen, bevor ich mit meiner eigentlichen Arbeit beginnen kann.
- Oft habe ich so viele Sachen auf einmal zu tun, dass ich nicht weiß, wo ich anfangen soll.



Wenn du mehr als 3 Fragen mit „Ja“ beantwortet hast, solltest du die Gestaltung deines Arbeitsplatzes überdenken!

1

Abbildung 9 - Strategie zur Gestaltung der persönlichen Lernumgebung (Brasil o.D.)

Es werden weitere Übungen zum Zeitmanagement und zur Gestaltung der Lernumgebung, sowie zu Strategien zur Selbstunterstützung bzw. zum Ressourcenmanagement angeboten. In all diesen Aufgaben sollen die Lernenden zuerst über ihre eigene Situation reflektieren und anhand der vorgegebenen Beispiele Strategien selbst entwickeln und umsetzen.

Wie die Teilnehmenden des IsF-Alemão ihr eigenes Lernen steuern und dementsprechend Strategien verwenden, wird in der vorliegenden Arbeit nachgegangen.

Das nächste Kapitel widmet sich dem empirischen Teil dieser Untersuchung. Dabei sollen zunächst die die Untersuchung leitenden Fragen vorgestellt und das qualitative Vorgehen begründet werden.

4 BESCHREIBUNG DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Fragestellungen sowie über das Forschungsdesign der empirischen Studie.

Zunächst wird auf das Erkenntnisinteresse und auf die Fragestellungen der Studie eingegangen. Im darauffolgenden Teilkapitel werden die Methoden und das Forschungsinstrument beschrieben. Dabei wird das Lerntagebuch ausführlich vorgestellt und die Materialauswahl bzw. die Einzelfälle präsentiert und begründet. Darauf aufbauend wird das Analyseverfahren nach Kuckartz (2016) und dessen Kategorienbildung erläutert.

4.1 ERKENNTNISINTERESSE UND FORSCHUNGSFRAGEN

Die Kombination von Präsenz- und Online-Phasen kann den Lernenden u.a. eine Flexibilität bzw. *Freiheit* ermöglichen. Jedoch können Herausforderungen daraus entstehen, falls die Lernenden nicht über eine ausgebildete Medienkompetenz verfügen und nicht auf eine Reihe von strategischen Maßnahmen zurückgreifen.

Des Weiteren wird derzeit aufgrund der Covid-19-Pandemie dem virtuellen Lernen bzw. hybriden Lernen in verschiedenen Lernkontexten (Schule, Sprachschulen, Universität u.a.) eine spezielle Aufmerksamkeit gewidmet. Lernszenarien wurden adaptiert und komplett in einer rein virtuellen Modalität umgesetzt. Das Lernformat BL gewann somit an Bedeutung. Der Face-to-Face-Unterricht, der mithilfe von Online-Konferenztools stattfindet, wird mit asynchronen Aufgaben kombiniert und präsentiert sich als Möglichkeit für künftige Kursformate. Das Goethe-Institut Curitiba z. B. bietet seit dem ersten Semester 2020 den BL-Kurs „100% online“, mit 50% Live-Sitzungen und 50% Eigenstudium an. Auf der Website des Instituts ist folgende Kursbeschreibung zu finden: „Genießen Sie die Flexibilität des Online-Lernens mit Hilfe der Lernplattform und mit wöchentlichen virtuellen Treffen mit dem Lehrer und Kollegen, um Fragen zu klären und den mündlichen Ausdruck zu üben“ (Goethe Institut Curitiba o. D.). Die *Flexibilität* wird hier als Potenzial dieser Lernform gesehen, wobei die Lernenden ausgewogen in Selbstlern- und Face-to-Face-Phasen arbeiten können. Der Face-to-Face-Unterricht dient, so wie im Programm IsF-Alemão, als Möglichkeit zur Klärung von Fragen und zur Förderung der mündlichen Kommunikation.

Solange die Pandemie noch nicht zu Ende ist, wird das BL im Jahr 2021 in Brasilien weiter als mögliche Lernform in allen Bildungsbereichen verwendet (Consed 2020; Tiburski o.D., Hardt 2021). Obwohl dieses Lernformat nicht neu ist, wird es in Brasilien als „Erbe der Pandemie“ gesehen, das durch den *Ensino Remoto Emergencial* notfallmäßig umgesetzt wurde und zunehmend an Bedeutung gewann (Behar 2020: o.S.).

Vor dem Hintergrund der pandemiebedingten Online-Lernszenarien rückt die Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenerwerb in virtuellen Lernumgebungen mehr denn je in den Fokus. Wenn die Lernenden in rein virtuellen Lernumgebungen oder in hybriden bzw. BL-Szenarien eine Sprache lernen, ist es wichtig, dass sowohl sie als auch die lehrende Person über Wissen verfügen, wie man das eigene Lernen steuern kann und welche strategischen Maßnahmen dafür einzusetzen sind.

Die Relevanz des Themas der vorliegenden Arbeit ist somit akut geworden. Diese Situation erfordert eine stärkere Berücksichtigung der Formen des virtuellen Lernens und versucht Antworten auf die Fragen zu finden, wie der Unterricht in den kommenden Jahren stattfinden wird. Da zu dem Thema Selbststeuerung in BL-Szenarien – besonders im brasilianischen DaF-Bereich und im Rahmen von IsF-Alemão – bisher noch keine empirischen Untersuchungen vorliegen, ergibt sich aus diesem Desiderat die zentrale Frage des hier vorgelegten Forschungsprojekts.

Es wird in der vorliegenden Forschungsarbeit der Frage nachgegangen, wie sich das selbstgesteuerte Lernen von DaF-Lernenden im Rahmen des Programms „Sprachen ohne Grenzen – Deutsch“ (IsF-Alemão) an der UFPR (Brasilien) in einem Blended-Learning-Kurs auf dem Niveau A1.1 entwickelt. Dabei sollen die folgenden untergeordneten Fragestellungen als Orientierung dienen:

1. *Wie planen, kontrollieren und bewerten die Lernenden den Fortgang ihres Lernprozesses selbst bzw. wie erfolgt der selbstregulierte Lernprozess?*
2. *Setzen die Lernenden Strategien ein? Wenn ja, welche?*
3. *Welche Rolle spielt der Präsenzunterricht in diesem Prozess bzw. welche Funktion kommt ihm zu in Bezug auf die Online-Phasen auf DUO?*
4. *Lassen sich Herausforderungen in Bezug auf das selbstständige Lernen in den Online-Phasen erkennen?*

Das nächste Teilkapitel beschäftigt sich mit einer genaueren Beschreibung des Forschungsdesigns in der hier dargebotenen Studie.

4.2 METHODEN, INSTRUMENTE UND VERFAHREN

Zur Beantwortung der im Kapitel 4.1 genannten Fragestellungen wird die Analyse von Lerntagebüchern (LTB) durchgeführt, welche von brasilianischen DaF-Lernenden in einer BL-Umgebung ausgefüllt wurden. Das hier beschriebene Szenario wurde an der UFPR bereits im ersten Semester 2019 durchgeführt.

Da die vorgelegte Forschungsarbeit sich auf die Analyse der LTB einer geringeren Teilnehmendenzahl und auf eine bestimmte Lernendengruppe konzentriert, handelt es sich hierbei um eine Fallstudie. Es werden mehrere separate Einzelfälle analysiert, nebeneinander gestellt und theoriegeleitet analysiert (vgl. Döring/Bortz 2016: 215). Laut Albert (2007: 18) „[sagen] Daten nur einer Region oder Daten nur von Studierenden nicht unbedingt etwas über die Sprecher des Deutschen insgesamt [aus]“. Sie können aber den Anlass geben, „die Ergebnisse an einer größeren und besser ausgewählten Stichprobe zu überprüfen“ (ebd.), oder im Sinne dieser Studie, die Fälle zu verstehen, zu erklären und offene Fragen zu dem erforschten Thema gegebenenfalls zu klären.

Im Anschluss werden das Instrument dargestellt und die Materialauswahl im Detail erläutert.

4.2.1 Das Lerntagebuch

Am Ende jeder Lernwoche bekamen alle 100 Teilnehmenden des IsF-Alemão an der UFPR über Google Formulare das LTB in Form einer Befragung und sollten Einträge über ihre Lernhandlungen schreiben.

Die halbstandardisierte¹⁵ Tagebuchmethode ist eine Form schriftlicher Befragung, „in dem über eine bestimmte Zeitspanne hinweg täglich ausführliche Freitext-Eintragungen zu ausgewählten Themen vorgenommen werden“ (Döring/Bortz 2016:

¹⁵ Das halbstandardisierte Tagebuch unterscheidet sich von dem vollstrukturierten Tagebuch (diary method), dessen Ziel das Erhalten detaillierter Angaben über alltägliche Erlebens- und Verhaltensweise ist. Dieses „besteht aus einer chronologisch geordneten Serie vollstandardisierter Fragebogenformulare, die von den Befragten fortlaufend (mindestens einmal pro Tag) über längere Zeitperioden (mehrere Tage bis Wochen) hinweg ausgefüllt werden“ (Döring/Bortz, 2016).

405). Das in der vorliegenden Studie verwendete LTB bestand jedoch aus einer Mischform, d.h. aus geschlossenen, halbgeschlossenen und offenen Fragen (im Sinne von Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 103) und wurde je nach Bedarf in der darauffolgenden Woche adaptiert.

Ziel dieses Instruments war es, den Lernenden eine kontinuierliche Selbstreflexion über den eigenen Lernprozess zu ermöglichen. Aus diesem Grund sollten die Teilnehmenden das LTB am Ende jeder Woche ausfüllen, wobei sie über ihre Handlungen nachdenken und infolgedessen ihre eigene Lernfortschritte kontrollieren und ggf. strategische Maßnahmen treffen sollten. Daher war es auch möglich, einen Überblick über den gesamten Lernprozess zu bekommen.

Analog zu einer schriftlichen Befragung können Lerntagebücher ebenfalls mittels eines Paper-Pencil-Instruments (beispielsweise ein Schreibheft) oder medial gestützt durchgeführt werden (Döring/Bort 2016: 405). Da die Lernenden einen intensiven Arbeitsaufwand im IsF-Alemão haben, sollte das LTB einfach zugänglich sein und die Bearbeitung der Fragen möglichst schnell ablaufen. Aus diesem Grund wurde das LTB wöchentlich über Google Formulare an die Lernenden verschickt, die es auf ihren Endgeräten in wenigen Minuten ausfüllen sollten.

Es wurden im ersten LTB vor allem offene Fragen verwendet. Angesichts der vorgeschlagenen Kommentare der Teilnehmenden wurden in den nächsten LTB einige Fragen eher begrenzt und Multiple Choice Fragen hinzugefügt.

Abgesehen von der Art und Weise der Fragen wurden diese immer zu den folgenden Sektionen zugeordnet:

- Arbeitsaufwand: Angabe zum Zeitaufwand und zu den bearbeiteten Aufgaben;
- Die Arbeit auf der Plattform und der Präsenzunterricht sowie evtl. aufgetretene Schwierigkeiten;
- Einsatz von Strategien;
- Reflexion über die eigene Leistung/Selbstevaluation;
- Vorschläge zu den Fragen im LTB.

Es werden in der vorliegenden Arbeit nur die LTB der Wochen 1, 2, 4, 8 und 12 für die Analyse verwendet, wie später im Teilkapitel 4.3.2 erläutert wird.

Im LTB der ersten Woche wurde das Forschungsprojekt kurz vorgestellt sowie Informationen über die Teilnahme und über die Vertraulichkeit der übermittelten Daten gegeben. Die Teilnehmenden mussten am Anfang des Fragebogens ihre E-Mail-Adresse und ihren Namen angeben, sowie die Gruppe, in der sie in IsF-Alemão an der UFPR eingeschrieben sind. Insgesamt wurden 12 offene und halboffene Fragen gestellt. Außerdem sollten die Teilnehmenden ihre Leistung in der Woche 1 mit sehr gut/gut/befriedigend/schlecht bewerten. Die Fragen 1-3 beziehen sich auf den Arbeitsaufwand und auf die (nicht) bearbeiteten Aufgaben: „1. Wann und wie oft waren Sie auf der DUO-Plattform (An welchen Tagen und um welche Uhrzeit?)“; „2. Wie lange haben Sie insgesamt gebraucht, um alle Aufgaben zu erledigen? War die verbrauchte Zeit genügend?“; „3. Gibt es Aufgaben, die Sie nicht erledigt haben? Welche und warum?“. Bei den Fragen 4-6 wurde nach dem Einsatz von Strategien gefragt: „4. Haben Sie andere Medien und externe Ressourcen benutzt? (z. B. Wörterbuch, Websites, YouTube, Apps) Welche?“; „5. Welche Lernstrategie(n) haben Sie benutzt?“; „6. Folgten Sie den Lernplan des Online-Tutors/der Online-Tutorin?“. Bei den Fragen 7-8 geht es um die Arbeit auf der DUO-Plattform, wobei die Lernenden die während des Lerngeschehens eventuell aufgetretene Schwierigkeiten, sowie die Aufgaben, die ihnen am besten gefallen haben, angeben: „7. Hatten Sie eine spezifische Schwierigkeit mit der DUO-Plattform. Wenn ja, welche?“; 8. Gibt es eine Aufgabe oder Tool auf der Plattform, die Ihrer Meinung nach besonders interessant und/oder wichtig war (z B. Grammatikübung, Hörübungen, Forum...)?“. Die Fragen 9-12 haben als Ziel, eine Reflexion über die geleistete Arbeit und Impulse für eine künftige Planung zu ermöglichen: „9. Inwiefern hat der Präsenzunterricht dabei geholfen, der Inhalt auf der Plattform zu vertiefen? Konnten Sie Fragen z. B. klären, Inhalte besser verstehen, etwas Neues lernen oder sogar das Sprechen üben?“; „10. Müssen Sie etwas in Bezug auf Ihre Organisation/Handlung verbessern? Wenn ja, was werden Sie in der nächsten Woche anders machen?“; „11. Was haben Sie diese Woche effektiv gelernt?“; „12. Müssen Sie eine Aufgabe/ein Thema wiederholen? Wenn ja, wie werden Sie das machen?“. Außerdem konnten die Teilnehmenden Kommentare schreiben und Vorschläge für das Lerntagebuch geben.

Auf der Grundlage dieser Kommentare wurden einige Anpassungen im LTB 2 vorgenommen: Anstatt zu fragen, wann die Lernenden in der Woche gelernt haben, wurden Optionen gegeben, die sie einfach ankreuzen konnten. Dieses LTB enthielt insgesamt 14 Fragen, d.h. zwei neue Fragen wurden eingeführt:

- Frage 7 (Sektion „Arbeit auf der Plattform/Schwierigkeiten“): „Meinen Sie, dass Sie im Vergleich zu der ersten Woche bereits besser vertraut mit der Plattform sind? Konnten Sie Probleme lösen, die Sie in der letzten Woche hatten? Welche?“
- Frage 11 (Sektion „Reflexion über die eigene Leistung/Selbstevaluation“): „Haben Sie etwas anders gemacht im Vergleich zu der ersten Woche, um das Beste aus Ihrem Lernprozess herauszuholen und es zu optimieren? Wenn ja, was? Kommentieren Sie“.

Bezüglich des Einsatzes von Lernstrategien hatten die Lernenden immer die gleichen Antworten angegeben (Organisation der Zeit, Notizen anfertigen, Google Übersetzer/Online Wörterbuch benutzen). Einige Lernende hatten angegeben, keine Lernstrategien angewendet zu haben. Es schien, als ob es vielen Lernenden gar nicht klar wäre, worum es bei einer Lernstrategie geht bzw. welche Arten Strategien es gibt. Ein direktes Strategietraining war in der vorliegenden Arbeit nicht vorgesehen, allerdings wurden den Lernenden weitere Lernstrategien in der Befragung präsentiert. Im LTB 4 (Frage 7) sollten die Teilnehmenden ankreuzen, welche der angegebenen Lernstrategien sie während dieser Kurswochen ggf. anwendeten. Zu diesen Strategien zählen u.a. kognitive und metakognitive Strategien sowie Strategien zum Ressourcenmanagement.

Mit Blick auf die Optimierung der Beantwortung des LTBs und angesichts der Vorschläge der Teilnehmenden wurden weitere Adaptionen vorgenommen. Diese beziehen sich auf den bearbeiteten Baustein und auf die Angabe der erledigten Aufgaben. Es wurden offene Fragen vermieden und stattdessen Auswahlmöglichkeiten (der für die Lernwoche vorhergesagte Baustein und die jeweiligen Aufgabenseiten) zum Ankreuzen vorgegeben (siehe LTB 8, Fragen 3 und 5). Es wurde von einigen Lernenden darauf hingewiesen, dass sie sich durch das Visualisieren der Antwortmöglichkeiten besser orientieren könnten und somit einen besseren Überblick über ihren Lernstand bekommen.

Im letzten LTB (12) mussten die Teilnehmenden nicht nur über ihre Handlungen in der letzten Lernwoche nachdenken, sondern über ihre Leistung im gesamten Kurs reflektieren. Anstatt die erledigten Aufgaben der Woche anzukreuzen, mussten sie angeben, welche von den im Kurs erwartenden Aufgaben schon geschafft wurden (210 Selbstkorrigierende Übungen, 10 Kommentare im Forum, 7 Chats, 6 Einsendeaufgaben, 7 Bausteintests und 2 Voice-Chats mit dem Online-Tutor/der Online-Tutorin).

In der Sektion „Selbstreflexion“ bewerteten die Lernenden ihre Zufriedenheit mit ihrer Leistung (in einer Skala von 1-6). Sie sollten auch beantworten, ob sie den Kurs A1.2 weiter machen möchten und was sie auf dem nächsten Niveau auf der Plattform gleich machen würden bzw. anders machen würden, da in diesem Kurs kein Präsenzunterricht stattfindet.

Die Antworten waren sofort nach dem Ausfüllen auf docs.google.com/forms zugänglich. Außerdem wurden sie in einer Excel-Tabelle gesammelt, und für die Fragen mit Ankreuzmöglichkeiten wurden Grafiken generiert. Diese einfache Dokumentation erleichtert die Aufbereitung der Daten und ist ein Grund dafür, warum dieses Tool als Erhebungsinstrument gewählt wurde.

Ein Lerntagebuch in Form einer schriftlichen Befragung bringt dem/der Forscher:in eine Reihe weiterer vorteilhaften Aspekte. Dazu zählen: Die Teilnehmenden haben die Fragen genau vor Augen; Die Art der Fragestellung ist bei allen Befragten gleich; Mehrere Personen können in derselben Zeit aufgrund des geringeren Zeitaufwandes befragt werden (Albert 2007: 29). Jedoch können einige Schwierigkeiten während der Erhebungsphase auftreten, die Einfluss auf die spätere Materialauswahl haben. Damit beschäftigt sich das folgende Teilkapitel.

4.2.2 Zu Stichprobe und Materialauswahl

Um einen ersten Eindruck zum selbstgesteuerten Lernprozess der Lernenden zu gewinnen, wendete sich die Studie anfangs an alle der 100 Teilnehmender von IsF-Alemão an der UFPR.

Auch wenn die schriftliche Befragung als Erhebungsinstrument viele Vorteile bieten kann, lassen sich auch Nachteile bezüglich der Anwendung dieser Methode ausmachen. Döring und Bortz (2016: 152) weisen darauf hin, dass Tagebuchstudien unter hohen Abbruchraten leiden. Es besteht die Gefahr, besonders wenn die Befragung online stattfindet, dass man nicht alle Fragebögen/Lerntagebücher zurückbekommt. Aus diesem Grund entsteht eine so genannte „Selektion der Stichprobe“: es sind vor allem die Teilnehmenden, die sich für das Thema besonders interessieren oder Kritik äußern möchten, die die Fragebögen zurückschicken (Albert 2007: 29).

Von der gesamten Lernendenanzahl waren nur 37 Teilnehmende in der ersten Woche an der Studie beteiligt und füllten das LTB aus. In den folgenden Wochen sank diese

Zahl weiter, sodass nur drei Teilnehmende alle LTB während des gesamten Kurses ausfüllten. Die meisten Lernenden nahmen an der Forschung nur in den ersten oder nur in bestimmten Wochen teil. Die Anzahl der ausgefüllten LTB ist in der folgenden Tabelle zu finden:

Kurswoche	Anzahl der LTB
Woche 1	37
Woche 2	23
Woche 3	20
Woche 4	18
Woche 5	12
Woche 6	8
Woche 7	5
Woche 8	3
Woche 9	3
Woche 10	4
Woche 11	3
Woche 12	8

Tabelle 2 - Anzahl der ausgefüllten LTB

Um die Stichprobe zu erhalten, wurde eine ganzheitliche Betrachtung aller erhobenen LTB durchgeführt und eine willkürliche Auswahl (vgl. Döring/Bortz 2016: 294) der zu analysierenden Daten getroffen. Das gewählte Kriterium für die Auswahl der LTB war an erster Stelle die *Frequenz*, d.h. die ständige Erfüllung des LTBs. Dieses wurde jedoch aufgrund der geringen Beteiligung und der Unbeständigkeit durch das Kriterium *Note/Ergebnisse* ersetzt.

Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, haben ab Woche 8 (außer der Woche 10) nur drei Teilnehmende das LTB zurückgesendet. Diese drei Lernenden waren die Einzigen, die an der gesamten Studie teilnahmen und alle 12 LTB ausfüllten. In der letzten Woche war die Anzahl der LTB wieder größer, jedoch waren Teilnehmende dabei, die in den vorherigen Wochen noch kein LTB ausfüllt hatten. Aus diesem Grund werden LTB von vier Teilnehmenden zu bestimmten Zeitpunkten¹⁶ ausgewählt, die unterschiedliche Fälle darstellen:

¹⁶ Da es nicht zu jeder Lernwoche LTB von den ausgewählten Fällen gibt, wurde diese Wahl getroffen. Außerdem wäre es im Rahmen einer Masterarbeit nicht möglich, so viele LTB zu analysieren.

1) zwei Lernende mit einem sehr gut benoteten Zertifikat (Note 1) – Lerner A (LTB 1, 2, 4, 8, 12) und Lernerin B (LTB 1, 2, 4, 12)

2) eine Lernerin mit einem gut benoteten Zertifikat (Note 2) – Lernerin C (LTB 1, 2, 4)

3) eine Lernerin mit einem benoteten Zertifikat, dessen Ergebnisse befriedigend waren (Note 3) – Lernerin D (LTB 1, 4).

Im Folgenden wird ein Profil der Teilnehmenden der Studie erstellt, um relevante Informationen für die Datenanalyse zu liefern.

4.2.3 Die Teilnehmenden der Studie

Der Teilnehmer A füllte alle Lerntagebücher komplett aus. Er schloss den Kurs mit einem sehr gut benoteten Zertifikat ab und bekam die Note 1. Er hat dabei weit mehr als die erforderlichen Aufgaben für die Online-Phase erledigt: 373 Selbstkorrigierende Übungen, 9 Einsendeaufgaben, 8 Teilnahmen am Chat, 11 Forenbeiträge und 3 durchgeführte Voice-Chats mit dem/der Online-Tutor:in.

Die Lernerin B füllte im ersten Monat alle LTB aus (1-4). In den darauffolgenden Wochen meldete sie sich nicht mehr und schickte zum Schluss noch das letzte LTB (12). Obwohl diese Teilnehmerin einige Wochen nicht so aktiv war und dem vorgegebenen Lernplan nicht mehr folgen konnte, schloss sie den Kurs mit der Note 1 ab und erledigte 359 Selbstkorrigierende Aufgaben, sendete 5 Einsendeaufgaben an den/die Online-Tutor:in, schrieb in 11 Foren und nahm an 7 Chats und an 2 Voice-Chats teil.

Die Teilnehmerin C schickte die LTB 1, 2 und 4 zurück. Sie bekam die Note 2 und erledigte folgende Aufgaben: 258 Selbstkorrigierende Übungen, 4 Einsendeaufgaben, 5 Foren und 2 Voice-Chats mit dem/der Online-Tutor:in. Sie machte bei keiner der Chatsitzungen mit der gesamten Gruppe mit.

Die Teilnehmerin D war nur im ersten Monat an der Studie beteiligt und beantwortete die LTB der ersten und vierten Woche. Sie erledigte nur 73 Selbstkorrigierende Übungen und 3 Einsendeaufgaben, schrieb in drei Foren und nahm an zwei Chatsitzungen teil. Obwohl die Lernerin keine aktive Teilnahme am Kurs hatte, bekam sie ein benotetes Zertifikat, jedoch mit einer Note 3 (befriedigend).

4.3 DATENAUSWERTUNGSMETHODE: QUALITATIVE INHALTSANALYSE

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt mittels der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz (2016). In dieser Auswertungsmethode werden Kategorien gebildet bzw. Codes erzeugt, die entweder an das Material herangetragen werden oder sich aus dem Material ergeben. Diese deduktiv-induktive und phasengeleitete Analyse wurde zunächst bevorzugt, weil sie eine detaillierte und transparente Auswertung der erhobenen Daten Schritt für Schritt ermöglicht.

In Bezug auf den Codierungsprozess erläutert Kuckartz (2016: 63), dass „die Art und Weise der Kategorienbildung in starkem Maße von der Forschungsfrage, der Zielsetzung der Forschung und dem Vorwissen ab[hängt], das bei den Forschenden über den Gegenstandsbereich der Forschung vorhanden ist“. Es gibt laut dem Autor zwei Arten von Kategorienbildung: die A-priori-Kategorienbildung (deduktive Kategorienbildung) und die Kategorienbildung am Material (induktive Kategorienbildung) (ebd. 64). Bei der ersten Art werden Kategorien unabhängig vom erhobenen Material aus der Theorie, aus den Forschungsfragen oder aus Hypothesen gebildet. Die Textstellen werden dann zu diesen vordefinierten Kategorien (auch Hauptkategorien) zugeordnet. Bei der induktiven Kategorienbildung werden neue Kategorien (Subkategorien) direkt aus dem Material gebildet (ebd.).

Aufbereitung und Auswertung der erhobenen Daten wurden mithilfe der Qualitative Data Analysis (QDA) Software MAXQDA 2020 durchgeführt und erfolgten in sieben Schritten, die in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst sind:

Phase	Vorgehen
1 Initiierte Textarbeit, Markieren wichtiger Textstellen und Schreiben von Memos	<ul style="list-style-type: none"> • Sorgfältiges Lesen während der Aufbereitung der erhobenen Daten auf einer Worddatei; • Markieren wichtiger Textpassagen und schriftliche Registrierung von Auffälligkeiten und Auswertungsideen durch Memos.
2 Entwickeln von thematischen Hauptkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Deduktive Bestimmung der thematischen Hauptkategorien anhand der Forschungsfragen und der Theorie;

	<ul style="list-style-type: none"> • Codedefinition durch Beschreibung und Einfügung eines Ankerbeispiels; • Probedurchlauf an einem Teil des Materials (Teilnehmer A_LTB Woche 1).
3 Codieren des gesamten bisherigen Materials mit den Hauptkategorien	<ul style="list-style-type: none"> • Codierung des gesamten Textmaterials: Zuweisung von Textabschnitten an die Hauptkategorien. <p>Anm.: Eine Textstelle kann jedoch mehreren Kategorien zugeordnet werden.</p>
4 Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenstellen aller mit der Hauptkategorie codierten Textstellen in einer Tabelle.
5 Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material	<ul style="list-style-type: none"> • Sammlung aller relevanten Themen innerhalb einer Hauptkategorie und deren Ausdifferenzierung; • Entwicklung von neuen deduktiven und induktiven Subkategorien (ggf. Sub-Subkategorien); • Definition jeder Subkategorie: Festlegung einer Definition und Einfügung eines prototypischen Beispiels aus dem Text.
6 Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung des codierten Textmaterials in den Subkategorien.
7 Analyse, Visualisierungen	<ul style="list-style-type: none"> • Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung.

Tabelle 3 - Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2016: 100-121)

Im folgenden Kapitel werden die komplette Kategorienbildung und die Ergebnisse der Analyse des Datenmaterials dargestellt.

5 DATENAUSWERTUNG UND ERGEBNISSE AUS DER STUDIE

Das zu analysierende Material besteht aus insgesamt 14 LTB zu bestimmten Lernwochen: Woche 1 (Teilnehmende A, B, C und D), Woche 2 (Teilnehmende A, B und C), Woche 4 (Teilnehmende A, B, C und D), Woche 8 (Teilnehmer A) und Woche 12 (Teilnehmende A und B). Aus diesem Datenmaterial wurden insgesamt 33 Haupt- und Subkategorien gebildet, wie im Folgendem dargestellt wird.

5.1 KATEGORIENBILDUNG FÜR DIE ANALYSE DER LERNTAGEBÜCHER

Aufgrund der Schwierigkeit, alle Textstellen im ersten deduktiven Schritt zu mehreren Kategorien zuzuordnen, wurden zunächst nur drei Hauptkategorien gebildet: Antizipation, Handlungskontrolle und Selbstreflexion. Als Ausgangspunkt für die Bestimmung der Hauptkategorien wurde die Forschungsfrage 1 (Wie planen, kontrollieren und bewerten die Lernenden den Fortgang ihres Lernprozesses selbst bzw. wie erfolgt der selbstregulierte Lernprozess?) und das von Zimmerman weiterentwickelte Modell zu den Phasen und zyklischen Unterprozessen der Selbstregulation (in der aktualisierten Fassung von 2013; siehe Kapitel 3.1.2. der vorliegenden Arbeit) genommen. Da in der ersten Phase (Initiierte Textarbeit) schon klar wurde, dass es nicht einfach sein würde, im ersten Moment viele Hauptkategorien (oder auch Subkategorien) zu bilden, wurde beschlossen, für die erste Codierung nur die drei erwähnten Hauptkategorien zu erstellen. Infolgedessen wurden 195 Codes erzeugt. Die meisten Codes wurden zu der Kategorie „Handlungskontrolle“ (117) zugeordnet, gefolgt von der Selbstreflexion (60) und von der Antizipation (18).

In den nächsten Schritten des Codierungsprozesses (Phase 5 und 6, siehe Teilkapitel 4.4) wurden alle codierten Textstellen jeder Hauptkategorie neu betrachtet und sowohl deduktive als auch induktive Subkategorien (und Sub-Subkategorien) gebildet, welche mit unterschiedlichen Farben identifiziert wurden (jeweils rot und blau – siehe Anhang 16). Die Codes der Hauptkategorien wurden zu den neuen Subkategorien zugeordnet und danach gelöscht, damit sie nicht dupliziert werden.

Hinsichtlich des Umfangs und der Ausführlichkeit der Antworten sind diese sehr unterschiedlich: Während einige Teilnehmende nur stichwortartig und kurz antworteten, gaben andere eine sehr ausführliche Antwort, indem sie mehrere Aspekte berücksichtigen. Daher war es möglich, mehrere thematische Einheiten in einer

einzigsten Antwort zu finden, sodass verschiedene Textstellen zu mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. Des Weiteren wurden die gleichen Aussagen mehrmals codiert, denn sie passten gleichzeitig zu einer oder mehrerer Kategorien. Dazu erläutert Kuckartz (2016: 92), dass „[...] der gleiche Code nur dann im gleichen Text erneut codiert [wird], wenn die entsprechende Textstelle einen neuen Aspekt, eine andere Dimension des Themas, beinhaltet“. Als Beispiel sind die Antworten zu den Fragen zur Selbstreflexion zu erwähnen. Da die Selbstregulation in einem zyklischen Prozess läuft, haben die adaptiven Schlussfolgerungen der Selbstreflexionsphase Einfluss auf die Zielsetzungen in der Antizipationsphase der folgenden Woche. Die Aussagen, die zu der Subkategorie „Selbstbezogene Reaktionen/Adaptive Schlussfolgerungen“ zugeordnet wurden, konnten gleichzeitig als Planung und Vorbereitung für die kommende Woche interpretiert werden und somit in die Kategorie „Antizipation“ eingefügt werden.

Diesbezüglich bestand am Ende des Codierungsprozesses das gesamte Kategoriensystem aus 225 Codes. Die meisten Codes stammen aus den LTB des Lernalters A (84). Aus den LTB der Teilnehmenden B, C und D wurden jeweils 58, 48 und 35 Codes erzeugt.

So wie im Teilkapitel 4.4 dargestellt, müssen alle Kategorien anhand einer Beschreibung und der Einfügung eines Ankerbeispiels definiert werden. Im Folgenden werden die Hauptkategorien und deren Subkategorien tabellarisch dargestellt:

Haupt- und Subkategorien	Kurze Definition	Ankerbeispiele ¹⁷
Antizipation	Planung bzw. Vorbereitung auf Lernanstrengungen und Verbesserung des Lernens.	“[...] In dieser ersten Woche habe ich bereits einen Plan festgelegt, wie ich die Aktivitäten der Woche durchführen werde (an welchem Tag und zu welcher Uhrzeit. Ich habe mir schon alle erforderlichen Abgabefristen für das Semester aufgeschrieben“.

¹⁷ Aus dem portugiesischen übersetzt.

• Zielsetzung	Aussagen zu der Zielsetzung bzw. dazu, was die Lernenden für die nächste Woche vorhaben.	„Das Ziel der Woche ist, bis zum 26. (Abgabetermin des Bausteins 2), die Aufgaben der zweiten Woche zu beenden und bis zum 28. alle Übungen des jeweiligen Bausteins zu erledigen“.
• Zeitplanung	Das Lernen durch eine geplante Lernzeit besser organisieren.	„Einen Zeitplan für die Aufgaben festlegen“.
• Wiederholungen	Inhalte oder Aufgaben, die die Lernenden wiederholen müssen.	„Ich werde meine Notizen nachbereiten und nochmals durchgehen und die Übungen im Kursbuch erledigen“
Handlungskontrolle	Aussagen, die während der Lernbemühungen stattfinden und den Lernenden helfen, sich auf die Aufgabe zu konzentrieren und ihre Anstrengungen zu optimieren.	-
• Leistung	Angaben zum Arbeitsaufwand: Was, wann und wie viel?	-
○ erledigte/fehlende Aufgaben	Welche Aufgaben erledigt wurden bzw. nicht erledigt wurden.	„Ich habe nur eine Übung auf der Plattform gemacht und einen Kommentar ins Forum geschrieben“.
○ Lernzeit	An welchen Tagen (ggf. an welcher Uhrzeit) die Lernenden auf der Plattform waren und wie viel Zeit sie dem Lernen widmeten.	„Montag (am Vormittag), Freitag (am Vormittag), Samstag (am Vormittag)“; “Maximal 3 Stunden“.

• Strategiegebrauch	Welche Lernstrategien die Lernenden angewendet haben.	-
○ Keine	Wenn der/die Lernende angibt, keine Lernstrategie verwendet zu haben.	„Nein“ „Keine“
○ interne Ressourcen / affektive S.	Wie die Lernenden ihre Motivation und Emotionen regulieren.	„Ich habe versucht, die Aufgaben fokussiert und konzentriert durchzuführen“.
○ Strategien zum RM	Alle externen Ressourcen, die die Lernenden benutzen.	„[...] besonders ein Online-Wörterbuch“
○ kognitive S.	Strategien zur Optimierung der Informationsverarbeitung bzw. zur Lösung einer Aufgabe.	„Ich habe mir während dem Durchführen der Übungen auf der Plattform Notizen in einem Heft gemacht“.
○ metakognitive S.	Strategien zur Planung und Einrichtung, zur Überwachung und Kontrolle sowie Bewertung des Lernhandelns im Lernprozess.	„Ich konnte mich zeitlich nicht so gut organisieren, aber werde am Samstagabend den größten Teil der Aufgaben erledigen“.
• Herausforderungen/ Schwierigkeiten	Was den Lernenden in der Woche besonders schwer fiel bzw. welche Probleme auftraten	-
○ Organisation/Zeit	Schwierigkeiten, die Lernzeit zu organisieren/einen Zeitplan zu definieren und diesem zu folgen.	„[...] ich muss noch viele Aufgaben aufholen. Ich habe es nicht geschafft, jede Woche eine Stunde täglich einzuplanen, sondern nur an drei Tagen der Woche“
○ Plattform	Schwierigkeiten in Bezug auf die Plattform.	-

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalt 	<p>Wenn die Lernenden einen Inhalt oder Aufgaben nicht verstanden und dazu eine ausführliche Erklärung oder mehrere Übungen brauchten.</p>	<p>“Ich denke, dass die Übungen die vorher gelernten Inhalte miteinbeziehen sollten. [...] Ich musste die Artikel <i>der/die/das</i> wiederholen, aber habe es nicht geschafft, weil sie in der Lektion nicht thematisiert wurden“.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progressionsangabe 	<p>Die Plattform zeigt nicht, welche bzw. wie viele Aufgaben schon erledigt wurden.</p>	<p>“Die Plattform zeigt nicht, was wir als nächstes tun sollen bzw. was wir schon erledigt haben“.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umgang/Funktionen 	<p>Evtl. technische Probleme.</p>	<p>„Einige Audiodateien, die man für die Durchführung der Übung brauchte, wurden mir nicht angezeigt“.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Monolingualität 	<p>Da der gesamte Inhalt auf Deutsch¹⁸ ist und keine automatisierte Übersetzung innerhalb der Plattform erfolgt, fiel es den Lernenden schwer, die Anweisungen der Aufgaben zu verstehen.</p>	<p>“die Übersetzung der Aufgabenanweisungen hat nicht funktioniert“.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ○ Lernplan 	<p>Ob die Lernenden dem Lernplan problemlos folgen oder aufgrund anderer Ereignisse nicht folgen.</p>	<p>-</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ja 	<p>Sie konnten dem Lernplan folgen.</p>	<p>„Ja, aber ich habe Schwierigkeiten dabei,</p>

¹⁸ Aufgrund der in der Pilot-Phase identifizierten Herausforderungen, wurden die Anweisungen zu den Aufgaben auf Portugiesisch übersetzt. Jedoch muss die Sprache auf jede neue Aufgabenseite geändert werden.

		einen Lernrhythmus einzuhalten”.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nein 	Sie folgten ihm nicht oder hatten dabei Schwierigkeiten.	“Diese Woche konnte ich dem Lernplan nicht folgen“
<ul style="list-style-type: none"> ○ Präsenzunterricht 	Was die Lernenden über den Präsenzunterricht sagen bzw. welche Rolle er spielt.	-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kompensatorisch 	Wenn die Lernenden nicht/wenig aktiv auf der Plattform waren und den Präsenzunterricht als „Ersatz“ nutzten.	„Da meine Leistung auf der Plattform im Vergleich zu den anderen Wochen schlechter war, habe ich versucht, am Präsenzunterricht aktiver mitzumachen“.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vertiefung/ besseres Verständnis 	Fragen werden geklärt oder Inhalte werden vertieft.	„Die bearbeiteten Inhalte im Präsenzunterricht helfen dabei, dass die Inhalte auf der Plattform nicht zu abstrakt erscheinen [...]“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mündlichkeit/ Phonetik Training 	Die Lernenden konnten die gelernten Themen auf der Plattform mündlich anwenden und die Aussprache üben.	„Besonders das Aussprachetraining. Es ist sehr wichtig, dass der/die Präsenztutor:in uns korrigiert, weil wir die Wörter „selbst“ lernen müssen“.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluation 	Wie die Lernenden den Präsenzunterricht bewerten.	“Sehr gut! Der Inhalt des Präsenzunterrichts war mit dem Inhalt auf der Plattform verknüpft.“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kein PU. 	Wenn kein Präsenzunterricht stattgefunden hat oder	„Leider konnte ich in dieser Woche nicht am Präsenzunterricht teilnehmen“.

	wenn die Lernenden nicht anwesend waren.	
Selbstreflexion	Diese Phase findet nach den Lernbemühungen statt und enthält Aussagen dazu, inwiefern eine Person sich selbst auf Basis ihrer Ergebnisse zu einer Leistungsverbesserung Motivieren oder verpflichten möchte.	-
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbeurteilung 	Selbstbewertungen der eigenen Lernleistung und die Zuschreibungen der Kausalität und Ursachen in Bezug auf die Ergebnisse.“	„In dieser Woche war meine Leistung sehr schlecht. Ich habe nur das Notwendigste erledigt (Chat, Forum und Bausteintest)“.
<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbezogene Reaktionen • Adaptive Schlussfolgerungen¹⁹ 	Dazu gehören Selbstzufriedenheitsreaktionen (Wahrnehmungen der [Un]Zufriedenheit mit sich selbst) und adaptive/defensive Schlussfolgerungen, die die Lernenden zu einer verbesserten Regulation führen oder sie vor künftiger Unzufriedenheit schützen.	“Es wäre besser, wenn ich nur eine oder zwei Übungen am Tag machen würde anstatt mehrere auf einmal. „Ich habe vor, mich besser zu organisieren, damit ich mehr Zeit in der Woche haben werde“.

Tabelle 4 - Das gesamte Kategoriensystem

Die Auswertung und die Analyse der aufbereiteten Daten werden im folgenden Teilkapitel dargestellt.

¹⁹ Da die Selbstregulation in einem zyklischen Prozess läuft, haben die adaptiven Schlussfolgerungen der Selbstreflexionsphase Einfluss auf die Zielsetzungen in der Antizipationsphase der folgenden Woche.

5.2 DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Das Material wird auf drei Hauptdimensionen, die die Hauptkategorien repräsentieren analysiert: Antizipation (Planung), Handlungskontrolle und Selbstreflexion. Diese stellen den zyklischen Selbstregulationsprozess bzw. die Selbststeuerung selbst dar. Die LTB fungieren somit als Grundlage, um eine Perspektive über den selbstgesteuerten Lernprozess der Teilnehmenden zu bekommen. Die Auswertung des Datenmaterials richtet sich vorherrschend nach der Forschungsfrage 1: *Wie planen, kontrollieren und bewerten die Lernenden den Fortgang ihres Lernprozesses selbst bzw. wie erfolgt der selbstregulierte Lernprozess?*

Für die Analyse werden von Kuckartz (2016: 117-120) sechs verschiedene Auswertungsformen unterschieden. In der vorliegenden Arbeit wurde eine kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien (ebd.: 118f) durchgeführt. Sowohl Zahlen zur Häufigkeit der Codierungen als auch die inhaltlichen Ergebnisse werden in qualitativer Form dargestellt, wobei Vermutungen und eigene Interpretationen vorgenommen werden. Zwecks einer besseren Ausdifferenzierung wird in jedem Teilkapitel auf die unterschiedlichen Fälle im Einzelnen eingegangen.

5.2.1 Phase der Antizipation / Planung

Wie in Kapitel 3.1.2 erläutert, dient die Phase der Antizipation zur Planung und Vorbereitung auf Lernanstrengungen, die zum Ziel haben, das Lernen zu optimieren und zu verbessern. Obwohl das gesamte Lerntagebuch am Ende jeder Lernwoche ausgefüllt wurde und keine gezielten Fragen zu diesem Thema enthielt, wurden in der ersten Codierung Aussagen zu dieser deduktiven Hauptkategorie gefunden. Diese Aussagen stammen meistens aus den Fragen zur Evaluation und Selbstreflexion, wobei es möglich war, Zielsetzungen und Verbesserungsmaßnahmen zu identifizieren. Für die zweite Codierung wurden drei Subkategorien gebildet: die deduktive Subkategorie „Organisation/Zielsetzung“ und die induktiven Subkategorien direkt aus dem Material „Organisation/Zeitplanung“ und „Wiederholungen“.

Es wurden keine Aussagen zu den selbstbezogenen motivationalen Prozessen gefunden, die laut Zimmermans Modell zu dieser Phase gehören. Aussagen, die evtl. als Ergebniserwartungen verstanden werden könnten, wurden zu den oben erwähnten Subkategorien zugeordnet.

Zu der Hauptkategorie wurden zunächst insgesamt 19 Textstellen zugeschrieben, die in die Subkategorien verteilt wurden: Zielsetzung (5), Zeitplanung (8) und Wiederholungen (6).

Lista de Códigos	TN A	TN B	TN C	TN 4	SOMA
Antizipation					0
Organisation/Zielsetzung	4			1	5
Organisation/Zeitplanung	5	1	1	1	8
Wiederholungen	2	2	1	1	6
Σ SOMA	11	3	2	3	19

Abbildung 10 - Hauptkategorie Antizipation

Die Mehrheit der Aussagen geben Auskunft darüber, dass die Lernenden sich besser zeitlich organisieren wollen, indem sie festgelegte Lernzeiten einplanen. Aus der Selbstreflexionsphase werden auch Bedürfnisse identifiziert, die einen Einfluss auf die daraufkommende Woche haben: Fehlende Aufgaben müssen erledigt werden und Inhalte wiederholt.

Die meisten Codes stammen aus den LTB des Lerner A (11), gefolgt von den Teilnehmenden B und D (jeweils 3) und von der Teilnehmerin C (2).

5.2.1.1 Lerner A

Sowie in Teilkapitel 5.2.3.1 (Selbstreflexionsphase) zu sehen ist, war der Faktor *Zeit* eine der größten Herausforderungen für diesen Lerner.

In Woche 1 war er wenig auf der Plattform tätig – er erledigte nur eine Übung und machte einen Kommentar im Forum. Infolgedessen sollten alle fehlenden Aufgaben in Woche 2 aufgeholt werden. In allen LTB des ersten Lernmonats (LTB 1, 2 und 4, siehe Anhänge 2, 3 und 4) hatte er sich selbst Ziele gesetzt, um sich besser organisieren zu können. Dafür wollte er konkrete Termine festlegen und regelmäßige Lernzeiten einhalten. Im LTB der zweiten Woche schrieb er: „Ich habe vor, an vier Tagen die Woche jeweils eine Stunde zu lernen, bis ich eine ideale wöchentliche Zeit gefunden habe, um alles wie vorgeschlagen zu schaffen“²⁰ (Lerner A, LTB1).

²⁰ Im Original: „Pretendo conseguir fazer 1h em 4 dias da semana que vem, e assim progressivamente até conseguir encontrar um tempo semanal ideal para eu realizar tudo o que é proposto”.

Neben festgelegten Lernzeiten hat er sich auch zum Ziel gesetzt, alle notwendigen Aufgaben bis zum im Lernplan vordefinierten Termin zu erledigen. Außerdem hat der Lerner sich vorgenommen, das Gelernte regelmäßig zu wiederholen, indem er beispielsweise die Notizen des Präsenzunterrichts dazu nutzt.

5.2.1.2 Lernerin B

Bei Lernerin B kommen wenige Aussagen zur Planung vor. Im LTB 1 (Anhang 7) gab sie an, dass sie sich für die nächsten Wochen zeitlich besser organisieren müsse: „Ich möchte mich besser organisieren, damit ich während der Woche Zeit habe“²¹ (Lernerin B, LTB 1).

Die anderen codierten Textstellen beziehen sich auf den Bedarf, Inhalte zu wiederholen, wobei sie angibt, dafür ihre Notizen verwenden und Aufgaben im Lehrwerk erledigen zu wollen.

5.2.1.3 Lernerin C

Diese Lernerin machte am wenigsten Aussagen über eine künftige Planung ihrer Lernhandlungen. In Woche 1 (Anhang 11) schrieb sie, dass sie sich auch besser bezüglich der Zeitplanung organisieren müsse und dass sie ab der zweiten Woche Notizen anfertigen werde.

Im LTB 4 (Anhang 13) identifizierte sie für sich eine Schwierigkeit mit der Artikelbestimmung (Genus). Um das besser zu verstehen, gab sie an, dass sie vielleicht ein Video im Internet dazu suchen werde. Sie hatte noch keinen konkreten Plan, wie sie das erledigen würde.

5.2.1.4 Lernerin D

Im LTB 1 (Anhang 14) äußerte diese Lernerin den Wunsch, sich mehr Zeit für das Lernen zu verschaffen, indem sie mindestens 2 Stunden am Tag für das Deutschlernen einplanen würde. Dieses Vorhaben wurde jedoch nicht umgesetzt, wie die folgende Eintragung vermuten lässt. Auf die Frage in der Selbstevaluation des LTB

²¹ Im Original: „Pretendo me organizar melhor para poder ter tempo durante a semana“.

4 „Müssen Sie etwas in Bezug auf Ihre Organisation/Handlung verbessern? Wenn ja, was werden Sie in der nächsten Woche anders machen?“ (siehe Anhang 15) antwortete die Teilnehmerin, dass sie sich in Ruhe hinsetzen und lernen müsse. Da sie ihre Leistung im ersten Monat nicht gut bewertete und wenige Aufgaben bis zum Ende des Kurses erledigte (73 Selbstkorrigierende Übungen und 3 Einsendeaufgaben), ist anzunehmen, dass die Lernerin ihr Vorhaben, dem Erlernen der deutschen Sprache mehr Zeit zu widmen, nicht einhalten konnte.

In diesem LTB schrieb die Teilnehmerin auch, sie müsse den gesamten Stoff wiederholen, aber sie gab keine Auskunft darüber, wann bzw. wie sie dies machen würde.

5.2.2 Phase der Handlungskontrolle

Zur Phase der Handlungskontrolle gehören alle Aussagen zur Leistung bzw. zum Arbeitsaufwand, zum Präsenzunterricht, zum Einsatz von Strategien und zu den aufgetretenen Schwierigkeiten und Herausforderungen während der Lernbemühungen.

Diese Hauptkategorie enthält insgesamt 138 Codes, die in den folgenden Subkategorien (und Sub-Subkategorien) verteilt sind:

Lista de Códigos	TN A	TN B	TN C	TN 4	SOMA
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Handlungskontrolle					0
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Präsenzunterricht					0
<input checked="" type="checkbox"/> Kein Präsenzunterricht	1	1	1		3
<input checked="" type="checkbox"/> Kompensatorisch	1				1
<input checked="" type="checkbox"/> Vertiefung/ besseres Verständniss der Inhalte		2			2
<input checked="" type="checkbox"/> Mündlichkeit/Phonetik-Training	3	1	1		5
<input checked="" type="checkbox"/> Evaluation	1		1	2	4
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Leistung					0
<input checked="" type="checkbox"/> erledigte/fehlende Aufgaben	5	4	3	3	15
<input checked="" type="checkbox"/> Lernzeit	9	8	6	4	27
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Einsatz von Strategien					0
<input checked="" type="checkbox"/> keine	1		3		4
<input checked="" type="checkbox"/> Affektive Strategien	5	2	2	1	10
<input checked="" type="checkbox"/> Strategien zum RM	3	6	3	4	16
<input checked="" type="checkbox"/> Metakognitiven S.	5	3	2	1	11
<input checked="" type="checkbox"/> Kognitive S.	4	5	3	1	13
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Herausforderungen/Schwierigkeiten					0
<input checked="" type="checkbox"/> Organisation/Zeit	1	2			3
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Lernplan					0
<input checked="" type="checkbox"/> Nein/Schwierigkeiten	2		1	1	4
<input checked="" type="checkbox"/> Ja		2	2		4
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Plattform					0
<input checked="" type="checkbox"/> Inhalt	1				1
<input checked="" type="checkbox"/> "Progressionsangabe"	1	1	1	2	5
<input checked="" type="checkbox"/> Umgang/Funktionen	2	1	2	1	6
<input checked="" type="checkbox"/> Monolingualität	3			1	4
Σ SOMA	48	38	31	21	138

Abbildung 11 - Hauptkategorie Handlungskontrolle

Um die Forschungsfragen 2, 3 und 4 beantworten zu können - *Setzen die Lernenden Strategien ein? Wenn ja, welche?; Welche Rolle spielt der Präsenzunterricht in diesem Prozess bzw. welche Funktion kommt ihm zu in Bezug auf die Online-Phasen auf DUO?; Lassen sich Herausforderungen in Bezug auf das selbstständige Lernen in den Online-Phasen erkennen?* - wurden die deduktiven Subkategorien *Einsatz von Strategien*, *Präsenzunterricht* und *Herausforderungen/Schwierigkeiten* gebildet und deren Sub-Subkategorien induktiv²² direkt aus dem Material erzeugt.

²² Die Sub-Subkategorien *Lernplan* und *Plattform* wurden jedoch deduktiv gebildet, da es im LTB Fragen direkt zu diesen Herausforderungen gab.

Zahlen zum Arbeitsaufwand und zur Leistung wurden auch zu dieser Hauptkategorie deduktiv zugeordnet. Es werden sowohl die Anzahl der für das Lernen gewidmeten Stunden angegeben, sowie die Übungen und Aufgaben, die die Lernenden (nicht) erledigten.

Diese Daten ermöglichen es, Ergebnisse und Handlungen der Lernenden besser nachvollzuziehen.

5.2.2.1 Lerner A

Teilnehmer A beschäftigte sich im ersten Monat durchschnittlich 2-3 Stunden in jeder Lernwoche mit den Übungen und Aufgaben der DUO Plattform. Auf der folgenden Tabelle ist die Stundenanzahl aller ausgewählten LTB zu visualisieren:

	Tage	Stundenanzahl²³
1. Woche	Montag und Freitag am Vormittag	-
2. Woche	Montag, Freitag und Samstag am Vormittag	2h
4. Woche	Montag und Dienstag am Vormittag; Donnerstag am Abend	3h
8. Woche	Montag und Dienstag am Vormittag Freitag am Nachmittag; Samstag am Vormittag	4h30min
12. Woche	Dienstag und Freitag am Vormittag	3h

Tabelle 5 – Wöchentlich von Lerner A aufgewendete Zeit

Der Lerner zeigte stets die Bemühung, einen Lernplan mit bestimmten Lernzeiten festzulegen. In den ersten Wochen hatte er sehr viele Schwierigkeiten, alle vorhergesehenen Aufgaben für die entsprechende Woche zu erledigen. In der ersten Woche z.B. machte er sofort nach Beginn des Kurses eine Übung, um den Zugang auf die Plattform nicht zu blockieren. Obwohl er weitere Aufgaben nicht erledigte, schrieb er einen Kommentar ins Forum, weil seine Tutorin eine E-Mail an alle Lernenden schrieb. In der zweiten Woche musste er also die fehlenden Aufgaben der Woche 1 aufholen und schaffte es aus diesem Grund nicht, alle Übungen aus Woche 2 zu erledigen. Da er in Woche 4 nach eigenen Angaben sehr beschäftigt war, entschied er

²³ Siehe dazu Anhänge 2-6.

sich, nur die notwendigsten Aufgaben zu machen, die für das Forum wichtig waren. Wie später in Teilkapitel 5.2.3.1 dargestellt wird, konnte sich der Lerner im zweiten Monat besser organisieren. Die Anzahl der Lernstunden stieg auf 4h30min. In Woche 8 konnte dieser Teilnehmer alle vorhergesehenen Aktivitäten rechtzeitig erledigen. Es ist zu vermuten, dass der Lerner in den darauffolgenden Wochen diesen Lernrhythmus beibehielt, sodass er am Ende der letzten Wochen alle Pflichtaufgaben für den Leistungsnachweis erledigte.

Des Weiteren sind auch die bevorzugten Lernzeiten dieses Teilnehmers bemerkenswert. Der Lerner besuchte den Präsenzunterricht jeden Freitag und versuchte immer, sich v.a. am Anfang der Woche mit dem Selbstlernanteil auf der Plattform zu beschäftigen.

Bezüglich des Präsenzunterrichts bewertete der Lerner diesen als notwendig, besonders für das Aussprachetraining, da die Übungen auf der DUO Plattform nicht dafür ausreichend seien. Im ersten LTB schrieb er:

Da ich keine Vorkenntnisse im Deutschen hatte, war der Präsenzunterricht für das Erlernen der Phoneme von entscheidender Bedeutung, sodass ich nicht gleich zu Beginn des Sprachenlernens grobe Aussprachefehler einprägte, da sich viele Laute völlig vom Portugiesischen / Französischen unterscheiden. Der mündliche Ausdruck auf der Plattform entspricht nicht den Bedürfnissen der Lernenden, daher hilft der Präsenzunterricht dabei²⁴ (Lerner A, LTB 1).

Der Lerner meint auch, dass der/die Präsenz-Tutor:in dabei eine wichtige Rolle spielt, die Aussprache der Lernenden zu korrigieren. Hier wird die Inhaltliche Rolle eines Lernberaters in Betracht gezogen (siehe dazu Teilkapitel 2.5.3) und das Potenzial eines direkten Feedbacks als Vorteil gesehen.

Eine weitere Funktion des Präsenzunterrichts wurde von dem Teilnehmer erwähnt. In der vierten Woche diente dieser als Kompensation, d.h. als Ersatz des Selbstlernens, da der Lerner sich aufgrund von Zeitmangel den Selbstlernaktivitäten auf der Plattform kaum widmen konnte.

²⁴ Im Original: Como meu conhecimento do alemão era zero, as aulas presenciais foram cruciais para o aprendizado dos fonemas das letras, evitando que eu pregasse vícios de linguagem já no início do aprendizado da língua, já que muitos fonemas são totalmente diferentes do português/francês. Expressão oral da plataforma não supre as necessidades do aluno, então a aula presencial ajuda nisso também.

Außer der schon erwähnten Schwierigkeit in Bezug auf die Zeit bzw. Organisation, wobei der Lerner im ersten Monat nicht dem Lernplan folgen konnte, traten einige Herausforderungen bezüglich der Plattform auf. In der ersten Woche wollte der Teilnehmer sich mit der Plattform und mit dem Lernplan vertraut machen. Laut des Lerners sei die DUO Plattform nicht intuitiv und erfordert deshalb sehr viel Zeit, um einige Funktionen zu verstehen:

Ich habe mir zur Priorität gesetzt, die Plattform und alles, was zu erledigen ist, zu verstehen (den von der Online-Tutorin erstellten Lernplan verstehen, wo sich alles befindet, was wöchentlich getan werden soll - Ich denke, dies könnte auf der Plattform expliziter sein, weil der gesamte Inhalt bereits vorhanden ist, nicht unbedingt nur das, was getan werden muss – sondern auch die Schlüsselwörter auf der Plattform zu verstehen, wie z. B. "Übungen", "Aufgaben" usw.²⁵ (Lerner A, LTB 1).

Obwohl der Teilnehmer eine Immersion in der deutschen Sprache als positiv bewertet, erwähnte er die Einsprachigkeit der Plattform als herausfordernd. Trotz der Übersetzungsfunktion, die für die brasilianischen Lernenden am Ende der Pilotphase von IsF-Alemão hinzugefügt wurde, meinte dieser Lerner, dass Icons bzw. Symbole ein intuitives Verständnis erleichtern könnten.

[...] alles auf Deutsch und nicht intuitiv. Es ist gut, total ins Deutsche einzutauchen, aber wenn neben jedem Wort auf Deutsch universell verstehbare Symbole stehen würden, würde dies beim Erlernen des Wortes helfen. Somit müsste der Lerner den Text der gesamten Seite nicht jedes Mal ins Portugiesische übersetzen, um zu wissen, was er tun muss / was eine bestimmte Schaltfläche macht / wohin der Link führt²⁶ (Lerner A, LTB 1).

²⁵ Im Original: [...] priorizei entender a plataforma e o que eu teria que fazer (estudar o cronograma enviado pela minha tutora, ver onde ficava cada coisa, o que eu teria que fazer semanalmente - **acho que isso poderia estar bem mais explícito na plataforma**, pois todo o conteúdo já está lá, não necessariamente apenas o que você precisará fazer - entender as palavras-chave do site, como "exercícios", "tarefas", etc [...]).

²⁶ Im Original: [...] tudo em alemão e não intuitivo. É bom estar totalmente imerso no alemão, mas se houvessem ícones com figuras universais ao lado de cada palavra em alemão, ajudaria no aprendizado da palavra. Não necessitando que o aluno troque a todo momento o texto de TODA a página para o português, para saber o que tem que fazer/ o que aquele botão faz/ para onde o link direciona.

Darüber hinaus sollten laut dem Lerner die Inhalte integrierter aufgebaut werden, wobei die Aufgaben Wortschatz und Strukturen der vorherigen Bausteine mit einbeziehen sollten.

Um einen Teil dieser Schwierigkeiten zu überwinden, ergriff der Teilnehmer eine Reihe strategischer Maßnahmen während des gesamten Kurses. In der folgenden Tabelle werden alle gebrauchten Strategien zusammenfassend veranschaulicht:

Kognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen in einem Heft anfertigen (2. Woche); • Memorisieren des gelernten Wortschatzes und der Satzstrukturen (4. Woche); • An den identifizierten Schwierigkeiten intensiver arbeiten (4. Woche).
Metakognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Notieren der wichtigen Daten zur Abgabe von Aufgaben (1. Woche); • Das Lernen vorher planen (4. Woche); • Aufholen von fehlenden Aufgaben (4. Woche); • Reihenfolge der Aufgaben respektieren: Selbstkorrigierende Übungen vor (und nicht während) des Bausteintests erledigen (8. Woche).
Strategien zum Ressourcenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitungen und Tutorials zum Umgang mit der Plattform verwenden (1. Woche); • Linksammlung zu Webseiten am Ende der Lektion (2. Woche); • Recherche im Internet für das Forum (4. Woche).
Interne Ressourcen / Affektive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • eine Lernumgebung gestalten, um konzentriert arbeiten können (4. Woche); • sich Ziele setzen und sich damit Motivation schaffen (4. Woche); • Beim Präsenzunterricht intensiver mitmachen zum Ersatz des Selbstlernens (4. Woche); • Bei Schwierigkeiten mit einer Übung/Aufgabe auf die nächste überspringen und diese später wiederholen (4. Woche); • Übungen fokussiert und aufmerksam vor (und nicht während) des Bausteintests erledigen (8. Woche).

Tabelle 6 – Von Lerner A genutzte Lernstrategien

Die von dem Lerner am meisten verwendeten Strategien beziehen sich auf metakognitive und affektive Strategien. Der Teilnehmer versuchte während des gesamten Lernprozesses, sich Ziele zu setzen und einen eigenen Lernplan einzuhalten. Neben den hier genannten halfen ihm auch affektive Lernstrategien, das Lernen fortzusetzen.

5.2.2.2 Lernerin B

Die Lernerin B war im ersten Lernmonat 3-4 Stunden pro Woche mit dem Selbstlernanteil auf der DUO Plattform beschäftigt. Die größte Herausforderung für sie war, den Kurs mit ihrem Studium zu vereinbaren.

	Tage	Stundenanzahl²⁷
1. Woche	Vier Mal in der Woche	4h
2. Woche	Montag und Freitag am Abend; Samstag am Morgen; Sonntag am Nachmittag	3h
4. Woche	Samstag und Sonntag am Abend	4h
12. Woche	Montag und Freitag am Abend; Samstag und Sonntag am Nachmittag und Abend	6h

Tabelle 7 - Wöchentlich von Lernerin B aufgewendete Zeit

In den zwei ersten Wochen versuchte sie, einen Teil der Aufgaben vor dem Präsenzunterricht (am Freitag) zu erledigen. In der vierten Woche gab sie an, nicht am Präsenzunterricht teilgenommen zu haben. In dieser Woche lernte sie nur am Wochenende. In der ersten Woche schaffte sie es, alle vorhergesehenen Aufgaben zu erledigen. Ab der zweiten Woche fiel es ihr immer schwerer, alles rechtzeitig zu machen.

In den weiteren Wochen schickte sie keine Lerntagebücher mehr zurück. Aufgrund der geringen verfügbaren Zeit für das Lernen ist zu vermuten, dass sie eher an den Wochenenden lernte. Um alle Pflichtaufgaben bis zum Ende der zwölften Woche zu erledigen, musste sie dem Selbstlernen auf der Plattform mehr Zeit widmen, da sie wahrscheinlich Vieles aufholen musste und sich somit sechs Stunden mit DUO beschäftigte.

Laut der Lernerin diente ihr der Präsenzunterricht als Training der Aussprache, aber besonders zur Vertiefung der gelernten Inhalte auf der Plattform:

Die in den Präsenzstunden behandelten Themen tragen dazu bei, dass der Inhalt auf der Plattform nicht zu abstrakt erscheint. Darüber hinaus helfen Aktivitäten im Präsenzunterricht, Fragen zu klären, da die Fragen der anderen Kursteilnehmenden

²⁷ Siehe dazu Anhänge 7-10.

Fragen beantworten, über die ich manchmal gar nicht nachgedacht hätte²⁸ (Lernerin B, LTB 1).

Da die Lernerin Schwierigkeiten hatte, ihr Lernen zeitlich zu organisieren, konnte sie dem Lernplan im ersten Monat nur unbefriedigend folgen und den erforderlichen Lernrhythmus nicht halten. Der Präsenzunterricht half ihr, den gelernten Stoff zu vertiefen und zu festigen.

Außer den punktuellen technischen Problemen (das Markieren von Wörtern, Probleme mit dem Rollbalken bzw. mit dem Zoomen) erwähnte die Teilnehmerin, dass die Plattform keine Progression anzeige. Diese würde ihr dabei helfen, Übungen und Aufgaben, die noch zu erledigen sind, zu identifizieren. Eine derartige Check-Liste würde zur Organisation beitragen und gleichzeitig auch Zeit sparen.

Die von der Teilnehmerin verwendeten Lernstrategien wurden in der folgenden Tabelle gesammelt:

Kognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen in einem Heft anfertigen: Wortschatz mit Übersetzung und Beispielsätzen; Konjugation der in den Übungen verwendeten Verben (1., 2. Und 4. Woche); • Stoff der vorherigen Wochen wiederholen (4. Woche); • Verbindungen zwischen Inhalten herstellen (4. Woche).
Metakognitiven Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitmanagement: der größte Teil der Aufgaben an einem Tag (Samstag am Abend) erledigen (1. Woche) • Das Lernen vorher planen (4. Woche); • Aufholen von fehlenden Aufgaben (4. Woche);
Strategien zum Ressourcenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Online Wörterbuch, Google Übersetzer (nur zur Bestätigung der Satzstruktur) (1., 2. Und 4. Woche) • - Duolingo (App) (2. Woche)
Interne Ressourcen / Affektive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • eine Lernumgebung gestalten, um konzentriert arbeiten zu können (4. Woche); • Bei Schwierigkeiten bei einer Übung nach Hilfe suchen und diese nicht überspringen, bis sie erledigt ist (4. Woche);

Tabelle 8 – Von Lernerin B genutzte Lernstrategien

Die von der Lernerin selbst erwähnten Lernstrategien in den zwei ersten Wochen beziehen sich meistens auf Selbstunterstützungsstrategien, wobei externe

²⁸ Im Original: Os tópicos abordados nas aulas presenciais ajudam a evitar que pareça que o conteúdo da plataforma é muito abstrato. Além disso as atividades presenciais ajudam a tirar várias dúvidas, porque as dúvidas dos colegas respondem a questões que às vezes nem havia pensado.

Ressourcen (besonders Online-Wörterbücher und -Übersetzer) das Lernen unterstützen. Daneben benutzte die Teilnehmerin ein Heft, um den gelernten Stoff festzuhalten. Die Lernerin versuchte auch, metakognitive Strategien zu verwenden, um sich zeitlich besser organisieren zu können und den Kurs mit ihrem Studium vereinbaren zu können.

5.2.2.3 Lernerin C

Teilnehmerin C hatte dem Lernen auf der Plattform im Allgemeinen wenige Stunden gewidmet:

	Tage	Stundenanzahl²⁹
1. Woche	Dienstag am Morgen; Freitag am Abend	3h
2. Woche	-	0h
4. Woche	Freitag am Morgen und am Nachmittag	4-5h

Tabelle 9 – Wöchentlich von Lernerin C aufgewendete Zeit

In der ersten Woche antwortete sie „Nein“ auf die Frage „Gibt es Aufgaben, die Sie nicht erledigt haben?“. Allerdings gab sie an, dass die drei angewendeten Stunden nicht genügend waren, um alle Aufgaben zu erledigen (siehe Teilkapitel 5.2.3.3). Unter Berücksichtigung der großen Anzahl an Übungen und dem Vertrautwerden mit der Plattform in der ersten Woche ist festzustellen, dass sie eventuell einen Teil der Aufgaben nicht machte. In der zweiten Woche gab sie die Tage nicht an, an denen sie gelernt hatte. Des Weiteren antwortete sie auf die Anzahl der aufgewendeten Lernstunden mit „keine“. Es ist zu anzunehmen, dass sie in dieser Woche nicht auf der Plattform aktiv war und aus diesem Grund ihre Leistung als „schlecht“ bewertete (siehe Teilkapitel 5.3.3).

Im letzten LTB gab sie an, wieder an zwei Tagen gelernt zu haben, wobei sie mehr Stunden für das Erledigen der Aufgaben benötigte (4-5h). In dieser Woche nahm sie nicht am Chat und am Forum teil.

Den Präsenzunterricht brachte die Lernerin, ebenso wie die Teilnehmenden A und B in Verbindung mit der Ausspracheschulung.

²⁹ Siehe dazu Anhänge 11-13.

Herausfordernd für sie war es, sich zeitlich zu organisieren und dem Lernplan zu folgen. Am Ende der vierten Woche gab sie an, dass sie sich den Plan anschauen und versuchen würde, alle vorgeschlagenen Übungen und Aufgaben aufzuholen. Am Anfang des Kurses hatte sie Schwierigkeiten beim Umgang mit der Plattform. Sie musste sich zuerst mit allen Funktionen vertraut machen. Laut der Lernerin zeigte die Plattform kein positives Feedback an, nachdem eine Übung durchgeführt wurde. Sie hatte deshalb Schwierigkeiten zu identifizieren, welche Übungen schon erledigt wurden oder nicht.

Um das Lernen zu optimieren, verwendete die Teilnehmerin einige Strategien, die in Tabelle 10 gesammelt wurden:

Kognitive Strategien	4. Woche: <ul style="list-style-type: none"> • Notizen in einem Heft anfertigen • Verbindungen zwischen Inhalte herstellen • Memorisieren des gelernten Wortschatzes und Satzstrukturen • An den identifizierten Schwierigkeiten intensiver arbeiten
Metakognitiven Strategien	4. Woche: <ul style="list-style-type: none"> • Das Lernen vorher planen • Aufholen von fehlenden Aufgaben
Strategien zum Ressourcenmanagement	1. und 4. Woche: <ul style="list-style-type: none"> • Videos auf YouTube • Online Wörterbuch (dict.cc) und Online-Übersetzer (Bla.ba) • Andere Websites, die von der Online-Tutorin vorgeschlagen wurden
Interne Ressourcen / Affektive Strategien	4. Woche: <ul style="list-style-type: none"> • Bei Schwierigkeiten bei einer Übung/Aufgabe auf die nächste überspringen und diese später wiederholen • Schwierigkeiten/Bedürfnisse erkennen

Tabelle 10 – Von Lernerin C genutzte Lernstrategien

In der ersten und zweiten Woche berichtete die Teilnehmerin, keine Lernstrategien verwendet zu haben. Sie benutzte jedoch externe Ressourcen, wie z. B. Videos auf YouTube und Online-Wörterbücher zur Selbstunterstützung. Es ist anzunehmen, dass der Lernerin nicht bewusst war, bei welchen Aktivitäten es sich um Lernstrategien handelt. Die meisten Strategien wurden in der vierten Woche angegeben, wobei die Teilnehmenden vorgeschlagenen Strategien im LTB ankreuzen mussten. Da die

Lernerin viele Schwierigkeiten dabei hatte, sich zeitlich zu organisieren, ist auffällig, dass sie in den ersten Wochen wenig auf metakognitive Strategien zurückgriff.

5.2.2.4 Lernerin D

Teilnehmerin D lernte in der ersten Woche drei Mal am Abend selbstständig auf der Plattform und in der vierten Woche überwiegend am Wochenende:

	Tage	Stundenanzahl³⁰
1. Woche	3 Mal am Abend	3h
4. Woche	Montag am Morgen Samstag am Morgen und am Abend Sonntag am Abend	8h

Tabelle 11 – Wöchentlich von Lernerin D aufgewendete Zeit

Sie lernte entweder am Abend oder am Wochenende, was sich wahrscheinlich darauf zurückführen lässt, dass sie tagsüber mit ihrem Studium oder ihrer Arbeit beschäftigt war und nur in der Freizeit Deutsch lernen konnte. Möglicherweise aus diesem Grund gelang ihr die Vereinbarung des Deutschlernens mit ihrem Privatleben nur bedingt. Bezüglich der (nicht) erledigten Übungen und Aufgaben berichtete sie, nur nicht am Chat und am Voice-Chat teilgenommen zu haben. Im LTB 4 sagte sie, dass sie den Chat „vermisse“ und, dass sie viele Schwierigkeiten mit der Aussprache habe.

Anders als die anderen Teilnehmenden, erwähnte sie den Präsenzunterricht nicht als Ort zur Förderung der mündlichen Kommunikation. Obwohl sie die Präsenzphasen als gut bewertete, erleichterten sie ihrer Meinung nach nicht den Umgang mit der Plattform. Wie im Teilkapitel 2.3.1 erwähnt, stellen die Präsenz-Tutor:innen den Lernenden beim ersten Treffen die Plattform vor und erklären ihnen die verschiedenen Aufgaben und Funktionen. In den anderen Präsenzstunden werden die Inhalte auf der Plattform durch kommunikative Übungen vertieft. Daher bleibt die Frage offen, ob die Lernerin überhaupt am ersten Treffen teilnahm oder die Vorstellung der Plattform im Präsenzunterricht nicht effektiv war. Andererseits könnten die Probleme beim Umgang mit der Online-Plattform auch auf eine mangelnde Medienkompetenz zurückzuführen sein.

³⁰ Siehe dazu Anhänge 14-15.

Als weitere Schwierigkeit erwähnte auch diese Teilnehmerin die fehlende Angabe der Progression: „Ich habe einige Schwierigkeiten, weil die Plattform nicht anzeigt, was wir als nächstes tun sollen oder wie viel wir bereits getan haben [...]“³¹ (Lernerin C, LTB 1). Diesbezüglich sei die Plattform auch visuell nicht eindeutig genug.

Die Lernerin hatte auch Schwierigkeiten mit der Übersetzung der Anleitung der Übungen und Aufgaben. Sie erwähnte auch weitere technische Probleme mit einigen Übungstypen.

Die von der Lernerin verwendeten Strategien beziehen sich meist auf externe Ressourcen:

Kognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen in einem Heft anfertigen (1. Woche)
Metakognitiven Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • In der Freizeit lernen ohne einen Lernplan herstellt zu haben • Aufholen von fehlenden Aufgaben
Strategien zum Ressourcenmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Wörterbuch, Apps und andere Websites (nicht spezifiziert) • Onlinekurs „15 Minutos Alemão“ (Publifolha)
Interne Ressourcen / Affektive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Bei Schwierigkeiten in einer Übung nach Hilfe suchen (Kursteilnehmer, Tutoren) und diese nicht überspringen, bis sie erledigt ist

Tabelle 12 – Von Lernerin D genutzte Lernstrategien

Die Teilnehmerin hatte große Schwierigkeiten bei der zeitlichen Organisation und beim Befolgen eines festen Lernplans. Sie lernte daher in ihrer Freizeit und definierte keine Ziele und überprüfte auch nicht ihre Fortschritte. Insgesamt verwendete sie wenige Strategien, um ihren Lernprozess zu kontrollieren und zu steuern.

5.2.3 Phase der Selbstreflexion

Diese Phase findet in der Regel nach den Lernbemühungen statt und hat zum Ziel, den Lernenden eine Reflexion und Evaluation ihrer Leistung zu ermöglichen. Zwar kann das gesamte LTB dies fördern, jedoch wurden vor allem die letzten Fragen (z. B. Fragen 9 bis 12) zu diesem Zweck konzipiert.

³¹ Im Original: „estou tendo uma certa dificuldade porque a plataforma não mostra o que devemos fazer em seguida, ou o quanto já fizemos“.

Insgesamt wurden zu der Hauptkategorie 68 Codes zugeordnet und zwei Subkategorien gebildet, wie auf Abb. 12 zu visualisieren ist:

Lista de Códigos	TN A	TN B	TN C	TN 4	SOMA
▼ Selbstreflexion					0
Selbstbeurteilung	15	10	10	7	42
Selbstbezogene Reaktionen	10	7	5	4	26
Σ SOMA	25	17	15	11	68

Abbildung 12 - Phase der Selbstreflexion

Die 42 Codes der Subkategorie „Selbstbeurteilung“ geben Auskunft darüber, wie die Lernenden ihre Handlungen und Ergebnisse bewerten (sehr gut/gut/befriedigend/schlecht) und ob die gewidmete Lernzeit ausreichend war oder nicht. Dabei begründen sie ihre Ergebnisse und Handlungen, was normalerweise mit fehlender Zeit verbunden ist.

In diesen Reflexionen können auch selbstbezogenen Reaktionen auftreten, die zu einer (Un)Zufriedenheit mit sich selbst sowie zu adaptiven/defensiven Schlussfolgerungen führen. Die 26 codierten Textstellen der Subkategorie „Selbstbezogene Reaktionen“ repräsentieren die Adaptionen und Verbesserungen, die die Lernenden für die darauffolgende Woche planen. Diese haben meistens mit einer erwünschten besseren Organisation und Zeitplanung zu tun. Sie sind deswegen eng mit den Zielsetzungen der Antizipationsphase verbunden (siehe Kap. 5.2.1).

5.2.3.1 Lerner A

Lerner A bewertete seine Leistung aufgrund einer geringeren Organisation im ersten Monat generell als „schlecht“.

Im ersten LTB gab er an, sich wenig mit den Aufgaben beschäftigt zu haben, weil er sich als Priorität für diese erste Woche gesetzt hatte, sich mit dem Lernplan und mit DUO vertraut zu machen. In der zweiten Woche bewertete er seine Ergebnisse als befriedigend, da er mehr als in der ersten Woche geschafft hatte. Trotz einer größeren Vertrautheit mit der Plattform und einer besseren Organisation waren die zwei Lernstunden nicht genügend, um die fehlenden Aufgaben der Woche 1 und die vorgesehenen Aufgaben der zweiten Woche zu erledigen. Aus diesem Grund

wünschte er sich wieder, dem Lernen mehr Zeit zu widmen, um alle erforderlichen Aufgaben machen zu können. Sein Ziel während des ersten Monats war das Folgen eines festgelegten Zeitplans, demzufolge er mindestens an vier Tagen der Woche jeweils eine Stunde lernen würde. Am Ende der vierten Kurswoche war er immer noch nicht mit seiner Leistung zufrieden und bewertete diese Woche als „schlecht“. Er erledigte nur die *obligatorischen* Aufgaben, d.h. die die einen von dem/der Online-Tutor:in festgelegten Abgabetermin hatten:

In dieser vierten Woche waren meine Fortschritte im Kurs sehr schlecht. Ich habe nur das notwendigste/ obligatorische durchgeführt (Chat, Forum und Bausteintest). Das Ziel war es, alles aus dieser Einheit (Essen und Trinken) und alle Grammatikübungen (ABC-Grammatik) der drei vorherigen Bausteine zu erledigen. Es war aber eine Enttäuschung, weil ich es nicht geschafft habe³² (Hervorheb. T.S.) (Lerner A, LTB 4).

Als Grund dafür erwähnte er wieder die fehlende Zeit, da sein Privatleben zu viel Zeit beanspruche. Er setzte deswegen Prioritäten, um nur das notwendigste zu erledigen. Als notwendige Aufgaben nannte er nur die kollaborativen Übungen (Chat und Forum) und den Bausteintest. Die selbstkorrigierenden Übungen wurden in diesem Lerntagebuch nicht erwähnt, was bedeuten kann, dass der Lerner an den Kommunikationsaufgaben teilnahm, ohne die Übungen mit direktem Feedback vorher erledigt zu haben.

Der Lerner orientierte sich sehr stark an Fristen und versuchte stets, alles rechtzeitig zu erledigen. Obwohl er nicht alle gewünschten Aufgaben bearbeitete, schrieb er im LTB 4 in der Selbstevaluation: "Aber immerhin habe ich zumindest alles abgegeben"³³ (Lerner A, LTB 4). Der Lernprozess und der Wissensaufbau scheinen nicht der Fokus des Teilnehmers zu sein, sondern die Abgabe und Teilnahme an Aufgaben mit einem festgelegten Termin.

Am Ende des zweiten Monats, in der Woche 8, gab der Teilnehmer an, sehr zufrieden zu sein und bewertete seine Leistung mit „sehr gut“. Er hatte keine zeitlichen Probleme

³² Im Original: Nessa quarta semana meu andamento no curso foi péssimo, só realizei o que era extremamente obrigatório/necessário (chat, fórum e teste de unidade). [...] A meta era conseguir realizar tudo da unidade em questão (Essen und Trinken) e os exercícios gramaticais (ABC-Grammatik) que estão faltando das 3 unidades anteriores, mas foi uma decepção, pois não consegui.

³³ Im Original: „Mas pelo menos entreguei tudo“.

und konnte alle geplanten Aufgaben in fünf Stunden problemlos erledigen (obwohl DUO ungefähr 7-8 Stunden vorsieht). In der letzten Kurswoche stieg der Arbeitsaufwand auf sechs Stunden. Der Lerner wollte aber gerne den fehlenden Einsendeaufgaben eine zusätzliche Stunde widmen, um diese eventuell mit besserer Qualität durchführen zu können.

Seine Leistung im gesamten Kurs bewertete er mit der Note 6 auf einer Skala von 1-6, wobei die Note 1 sehr schlecht und die Note 6 sehr gut bedeutet. Dies zeigt, dass er grundsätzlich mit seinen Handlungen und Ergebnissen sehr zufrieden war. Er gab an, den Kurs im nächsten Semester fortsetzen zu wollen und dass er dafür nicht vieles ändern würde:

Ich denke, ich würde dem Lernen genauso viel Zeit wie im ersten Kurs widmen. Da ich jedoch keinen Präsenzunterricht mehr haben werde, muss ich mich bemühen, deutsche Videos anzusehen und mehr Audios aufzunehmen (ich habe die Übungen zu Sprachaufnahmen mit automatischem Feedback immer übersprungen, weil ich keine Anwendbarkeit in Bezug auf meine Lernleistung ausmachen konnte. Ich konnte auch nicht beurteilen, ob ich genau richtig gesprochen habe oder nicht!³⁴ (Lerner A, LTB 12).

Hier äußerte er die von ihm ausgemachte Notwendigkeit, sich im nächsten Kurs mehr mit Sprechübungen auseinanderzusetzen, indem er nach externen Ressourcen suchen würde. Laut dem Lerner erledigte er diese Art Übungen auf der Plattform nicht, weil er sie nicht relevant fand. So wie im Teilkapitel 5.2.2.1 beschrieben, legte Teilnehmer A viel Wert auf den Präsenzunterricht, um die mündliche Kommunikation zu üben.

5.2.3.2 Lernerin B

Teilnehmerin B bewertete ihre Leistung in der ersten Woche als „befriedigend“ und meinte, dass die aufgewendete Zeit höher sein könnte. Um das Lernen zu optimieren, möchte sie sich, sowie Lerner A, besser organisieren: „Ich könnte die Art und Weise

³⁴ Im Original: Acho que iria manter minha dedicação igual à que foi desprendida nesse período na plataforma online, porém, como não terei mais aulas presenciais, terei que me esforçar em ver vídeos de alemão e gravar mais áudios (eu sempre pulava os autocorretivos de áudio porque realmente eu não via aplicabilidade no meu aprendizado, já que eu não saberia julgar se falei exatamente certo ou não.

der Aufgabenbearbeitung verbessern, indem ich mindestens ein oder zwei Übungen pro Tag erledigen, anstatt mehrere am selben Tag. Ich habe vor, mich besser zu organisieren, damit ich auch während der Woche Zeit habe“³⁵. Sie merkte schon in den ersten Tagen, dass es für sie nicht effektiv sei, mehrere Übungen auf einmal zu erledigen. Sie würde stattdessen lieber an mehreren Tagen lernen und somit den Übungen mehr Aufmerksamkeit widmen.

Obwohl sie in der zweiten Woche besser mit der Plattform vertraut war, konnte sie sich aufgrund der mangelnden Zeit nicht gut organisieren und erledigte nicht alle vorgesehenen Aufgaben. Sie bewertete somit ihre Leistung als „schlecht“. Nach eigenen Angaben war der Lernerin bewusst, dass es Einiges zu verbessern gab, andererseits hegte sie Zweifel daran, ob es ihr gelingen würde, ihre Lernleistung zu steigern.

Das Lernen auf der Plattform erfordert einen durchschnittlichen Arbeitsaufwand von 7-8 Stunden, über den sie wahrscheinlich nicht verfügte. Diese Situation wiederholte sich in der vierten Woche, wobei die Lernerin ihre Ergebnisse als „befriedigend“ evaluierte. Nach dem ersten Kursmonat sendete die Teilnehmerin keine LTB mehr zurück, was möglicherweise daran liegen könnte, dass sie auf der Plattform wenig aktiv war. In LTB 12 schrieb sie:

Ich habe es nicht geschafft, alle Lerntagebücher auszufüllen. Manchmal habe ich bemerkt, dass ich die gleichen „Fehler“ der vorherigen Woche beim Lernen wiederholte. Da ich mit Aufgaben der Uni überlastet war, wurde das Lerntagebuch zu einem Faktor, der mich daran erinnerte, dass ich mich mehr dem Lernen widmen sollte, aber nicht konnte. Einerseits war das gut, weil es mir geholfen hat, darüber nachzudenken, was ich zu tun hatte. Andererseits hat es mich unruhig und ängstlich gemacht. Nach einiger Zeit konnte ich nicht mehr alle Aktivitäten in den vorgeschlagenen Wochen erledigen, sodass ich das LTB nicht mehr beantwortete³⁶ (Hervorheb. T.S.) (Lernerin B, LTB 12)

³⁵ Im Original: „Poderia melhorar a forma de realizar as atividades, realizando pelo menos uma ou duas por dia, ao invés de várias no mesmo dia. Pretendo me organizar melhor para poder ter tempo durante a semana”

³⁶ Im Original: Eu não consegui responder todos os diários. Algumas vezes eu percebia que repetia os mesmos "erros" na forma de estudar que havia comentado na semana anterior. Como estava sobrecarregada de atividades da faculdade, responder o diário acabava sendo um fator que me lembrava o quanto eu precisava me dedicar mais e não conseguia. De um lado, isso era bom, porque me ajudava a pensar no que precisava fazer, de outro lado, me deixava um pouco apreensiva. Depois,

Das LTB half der Teilnehmerin einerseits, sich auf das, was noch getan werden musste, zu fokussieren. Andererseits löste es in ihr Stress und Ängste aus. Die Lernerin war durch ihr Studium zeitlich bereits sehr eingespannt und hatte daher wenig Zeit, um sich mit dem Erlernen der deutschen Sprache zu befassen. Es ist anzunehmen, dass sie im zweiten Lernmonat wenig aktiv war und nur einige Aufgaben in ihrem eigenen Lerntempo erledigte, ohne den Lernplan zu befolgen. Demzufolge schrieb sie auch nichts mehr im Lerntagebuch und antwortete auf die Fragen erst in der letzten Woche des Kurses.

Die Teilnehmerin gab auch an, dieselben Fehler der vorherigen Woche zu wiederholen. Diese *Fehler* beziehen sich vermutlich auf eine bessere Organisation, wobei sie das Lernen auf mehrere Tage verteilen wollte, um nicht alles auf einmal erledigen zu müssen. Vermutlich hat sie allerdings dieses Lerntempo nicht aufrechterhalten können.

Ihre Teilnahme am gesamten Kurs bewertete die Lernerin mit der Note 4 auf einer Skala von 1-6. Sie war also „zufrieden“ mit ihren Ergebnissen. Obwohl sie während des Kurses Schwierigkeiten mit der Organisation bzw. mit der Zeit hatte, bekam sie die Note 1 und erledigte alle Pflichtaufgaben, die sie vielleicht eher in den letzten Kurswochen aufholte.

Sie gab an, den Kurs auch im nächsten Semester weiter machen zu wollen und dabei immer zu versuchen, alle Übungen und Aufgaben zu erledigen. Um das Lernen zu optimieren, würde sie weitere Ressourcen (Websites, Blogs, Videos auf YouTube) verwenden, um Fragen zu klären. Sie wolle aber auch jeden Tag kürzere Lernzeiten einplanen, anstatt mehrere Stunden in wenigen Tagen.

5.2.3.3 Lernerin C

So wie die anderen Teilnehmenden, reflektierte auch sie, dass sie sich besser mit der Zeit organisieren müsse. Sie gab an, Schwierigkeiten mit der Speicherung der neuen Informationen zu haben und dass sie daher Notizen in einem Heft anfertigen würde.

In Woche 2 und 4 änderte sie nichts an ihren Lernhandlungen. Erneut reichte die von ihr aufgewendete Zeit allerdings nicht aus, um alles zu erledigen. Dementsprechend

eu acabei não conseguindo fazer todas as atividades nas semanas propostas, então não respondi mais ao diário.

bewertete sie ihre Leistung in Woche 2 als „schlecht“ und in Woche 4 wieder als „gut“. Sie betont in beiden LTB das Bedürfnis einer besseren Organisation, um dem Lernen mehr Zeit zu widmen und infolgedessen mehr zu lernen. Im letzten LTB (4) äußerte sie den Wunsch, dem Lernplan zu folgen und alle fehlenden Aufgaben aufzuholen. Um das zu schaffen, wolle sie das Lernen vorher planen. Sie erläutert aber nicht, wie sie das machen würde.

Obwohl diese Teilnehmerin im LTB im zweiten und dritten Monat keinen Eintrag schrieb, hatte sie vermutlich weitere Probleme mit der Zeit bzw. mit der Organisation, so wie die Lernerin B. Da sie an keinem Chat teilnahm und nur in fünf Foren einen Kommentar schrieb, war sie wahrscheinlich weniger aktiv auf der Plattform und erledigte die meisten selbstkorrigierenden Übungen eher in den letzten Kurswochen. Sie nahm aus diesem Grund auch nicht mehr an der Studie teil.

5.2.3.4 Lernerin D

Lernerin D sendete nur zwei LTB zurück und hat daher die wenigsten Codes zu dieser Kategorie. Sie bewertete ihre Leistung in der ersten Woche als „schlecht“ und in der vierten Woche als befriedigend.

In Woche 1 erledigte sie die meisten Übungen und Aufgaben nicht, weil sie sich noch mit dem Lernplan und mit der Plattform vertraut machen musste. Ihr schienen es auf ersten Blick zu viele Übungen zu sein und sie entschied sich aus diesem Grund, die Aufgaben „später“ zu machen: „Ich dachte, es wären zu viele Übungen und habe mich entschieden, sie später zu erledigen“³⁷. Hier wird deutlich, dass sie dem Monatsplan nicht folgte und auch keinen eigenen Wochenplan erstellte.

Sie brauchte insgesamt drei Stunden, um einen Teil der Aufgaben zu erledigen. Diese Zeit war laut der Lernerin nicht genügend, um alles mit Qualität zu schaffen. Sie erklärte, dass sie daher für die nächsten Wochen dem Selbstlernen zwei Stunden am Tag auf der Plattform widmen wolle.

Im LTB 4 gab sie keine Anzahl der gelernten Stunden an. Sie berichtete aber, an den zwei ersten Chats und an einem Forum nicht teilgenommen zu haben. Bei den Chats machte die Teilnehmerin nicht mit, weil sie die E-Mails mit dem ausgewählten Termin nicht gelesen hatte. Bevor ein Chat stattfindet, stimmen alle Lernenden über den

³⁷ Im Original: „achei que eram muitos exercícios e acabei deixando para fazer depois“.

gewünschten Termin ab und der/die Online-Tutor:in sendet eine E-Mail an die gesamte Gruppe und schreibt den vereinbarten Termin ins Forum. Die Lernerin hätte also zwei Möglichkeiten gehabt, sich über den Chat zu informieren. Es werden insgesamt neun Chats angeboten, die auf die 12 Kurswochen verteilt sind. In der Regel finden 3 Chats in jedem Kursmonat statt, wobei die Lernenden an mindestens zwei teilnehmen sollten, um die Mindestzahl von 6 zu erreichen. In das Forum schrieb sie keinen Kommentar, weil sie es auch „später“ machen wollte und somit den Termin verpasste. Obwohl der/die Online-Tutor:in jede Woche ein neues Forum erstellt und eine Frist festlegt, können diese Foren jederzeit wiederholt werden.

Auch wenn es keine weiteren LTB-Einträge dieser Teilnehmerin gibt, kann man feststellen, dass sie sich wenig an den kommunikativen Aufgaben beteiligte und grundsätzlich wenig Aktivität auf der Plattform zeigte: sie machte bei zwei Chatsitzungen und drei Foren im gesamten Kurs mit.

So wie in Teilkapitel 5.2.1.4 beschrieben, hatte diese Teilnehmerin sich am Ende des ersten Lernmonats als Ziel gesetzt, sich in Bezug auf ihr Lernen mehr anzustrengen, da sie ihre Leistung im Allgemeinen als nicht gut bewertete. Im Hinblick auf ihre Ergebnisse im Kurs lässt sich der Schluss ziehen, dass sie ihr Ziel, dem Lernen mehr Zeit (laut eigenen Angaben zwei Stunden pro Tag) und Hingabe zu widmen, nicht umsetzen konnte.

6 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Analyse diskutiert und daraus Schlussfolgerungen gezogen. Die in Kapitel 5 dargestellten Ergebnisse werden zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen.

Das Kapitel gliedert sich somit in drei Teile: Im ersten Teil werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und in Bezug zur Theorie interpretiert; Aufbauend darauf wird auf die methodischen Stärken und Schwächen der Studie eingegangen; Abschließend wird ein Ausblick auf die Praxis und weitere Forschungen im Rahmen des BLs und des selbstgesteuerten Lernens gegeben.

6.1 ZENTRALE ERGEBNISSE DER STUDIE

6.1.1 Zu den Phasen der Selbstregulation

Das Ziel der vorliegenden Studie ist zunächst explorativ und deskriptiv, d.h., ein Ziel war zu erfahren, wie die Teilnehmenden des IsF-Alemão an der UFPR ihren Lernprozess in einer BL-Umgebung selbst steuern.

Zur ersten Forschungsfrage 1 *Wie planen, kontrollieren und bewerten die Lernenden den Fortgang ihres Lernprozesses selbst bzw. wie erfolgt der selbstregulierte Lernprozess* lässt sich folgendes aus der Analyse zusammenfassen:

- Lerner A: Obwohl der Teilnehmer im ersten Lernmonat viele Schwierigkeiten damit hatte, das Lernen vorher zu planen und in jeder Lernwoche alle vorhergesehenen Aufgaben zu erledigen, war er ständig bemüht, sich Ziele zu setzen, seine Lernhandlungen zu kontrollieren und seine Ergebnisse zu evaluieren. In den LTB des erstens Monats bewertete Teilnehmer A seine Leistung als schlecht und schaffte aus diesem Grund Anpassungen für künftige Lernanstrengungen. Er lernte durchschnittlich 3-4 Stunden (eher am Anfang der Woche und vor dem Präsenzunterricht) in jeder Lernwoche, hielt sich an Abgabefristen und setzte besonders metakognitive und affektive Strategien ein. Ab dem zweiten Lernmonat konnte der Lerner seinen Lernrhythmus halten und schloss somit den Kurs mit der Note 1 (sehr gut) ab.
- Lernerin B: Sie hatte während des gesamten Kurses Schwierigkeiten, das hohe Arbeitspensum auf der Plattform mit ihrem Privatleben/Studium zu vereinbaren. Sie

war im zweiten Lernmonat nicht so aktiv auf der Plattform, obwohl sie sich zum Ziel gesetzt hatte, unter der Woche mehr Zeit für das Lernen einzuplanen. Sie beschäftigte sich mit DUO im ersten Lernmonat 3-4 Stunden pro Woche und 6 Stunden in der letzten Kurswoche, vermutlich, weil sie Aufgaben aufholen wollte. Da sie die Aufgaben überwiegend am Wochenende erledigte und ihr Präsenzunterricht am Freitag war, ergibt sich die Frage, ob die Lernerin sich vor oder nach dem Präsenzunterricht mit den jeweils fälligen Inhalten und Aufgaben befasste. Sie erwähnte, dass der Präsenzunterricht dazu diene, die Inhalte auf der Plattform zu vertiefen und Fragen zu klären. Da sie unter der Woche kaum Zeit für das Erlernen der deutschen Sprache hatte, konnte sie sich nur wenig damit beschäftigen und nur wenige Aufgaben erledigen. Sie setzte sich somit intensiver im Präsenzunterricht mit dem Lernstoff auseinander. Im ersten Monat bewertete sie ihre Lernfortschritte als befriedigend/schlecht und versuchte, Maßnahmen für die nächsten Wochen zu treffen und unterschiedliche Strategien einzusetzen. Sie merkte auch, dass es für sie nicht effektiv war, mehrere Übungen direkt nacheinander zu erledigen. Es gelang ihr vermutlich in den folgenden Lernwochen nicht, dem Selbstlernen unter der Woche mehr Zeit zu widmen und sie konzentrierte somit das Lernen auf wenige Tage. Obwohl Lernerin B nicht den gewünschten Lernrhythmus halten konnte, schloss sie den Kurs mit der Note 1 ab, weil sie die erforderliche Anzahl von Aufgaben bis zum Ende des Kurses erledigt hatte.

- Lernerin C: Auch diese Teilnehmerin hatte Schwierigkeiten bei der Lernorganisation und beim Zeitmanagement. Sie lernte an wenigen Tagen und befasste sich mit den Aufgaben durchschnittlich 3-5 Stunden wöchentlich im ersten Monat. Da sie nicht alle Pflichtaufgaben erledigte (sie nahm z.B. an keiner Chatsitzung teil), war sie vermutlich in den weiteren Monaten nicht so aktiv auf der Plattform, und schloss den Kurs mit der Note 2 ab. In den LTB gab sie das Bedürfnis an, dem Lernen mehr Zeit zu widmen, um die fehlenden Aufgaben aufzuholen und dem Lernplan folgen zu können. Da sie diese Intention nicht in die Praxis umsetzen konnte, erledigte diese Lernerin die meisten selbstkorrigierenden Übungen wahrscheinlich eher am Ende des Kurses, um ein benotetes Zertifikat zu bekommen.
- Lernerin D: So wie die anderen Teilnehmenden hatte auch Lernerin D Schwierigkeiten dabei, das Lernen zu organisieren und dem Lernplan zu folgen.

Sie befasste sich mit dem Selbstlernanteil auf DUO am Abend und am Wochenende. Die Teilnehmerin hatte den Vorsatz, zwei Stunden am Tag für das Selbststudium einzuplanen. Aufgrund ihrer geringen Teilnahme an Kommunikationsaufgaben und ihrer Ergebnisse (Note 3) ist anzunehmen, dass sie den Zeitaufwand für den Deutschkurs nur unzureichend mit ihrem Privatleben vereinbaren konnte. Sie setzte sich keine konkreten Ziele, überprüfte ihre Fortschritte nicht und verwendete im Allgemeinen wenige Strategien.

Die hier analysierten Fälle zeigen unterschiedliche Formen und Wege, wie das Lernen zeitlich strukturiert und organisiert werden kann. Die Untersuchungsergebnisse deuten darauf hin, dass Lerner A während des gesamten Kurses der Aktivste war und seinen Lernprozess mit Erfolg selbst steuern konnte. Sein Lernerfolg lässt sich anhand der folgenden Maßnahmen begründen: 1. Eine klare und ständige Zielsetzung; 2. Die Überwachung und Selbstreflexion der eigenen Leistung, um zukünftige Anpassungen vorzunehmen; 3. Einsatz von Lernstrategien.

Obwohl es auch den anderen Teilnehmenden gelang, ein benotetes Zertifikat zu bekommen (und Lernerin B ebenso die Note 1 erhielt), ist kritisch einzuwenden, dass diese wahrscheinlich eher im letzten Lernmonat viele Übungen und Aufgaben erledigten, um den Kurs schließen zu können. Das lässt sich aus den Aufzeichnungen in den LTB ableiten, wo die Lernenden angaben, erst später alles nachgeholt zu haben. Außerdem lässt sich diese Einschätzung damit begründen, dass die Lernenden am Ende des Kurses mehr Zeit auf der Plattform verbrachten (z. B. Lernerin B).

Daraus empfiehlt sich an dieser Stelle eine weitere Untersuchung, welche sich mit folgenden weiterführenden Fragen befasst: Lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Grad an Selbststeuerung und den individuellen Ergebnissen herstellen? Welche Qualitäten bzw. Merkmale bringen *erfolgreiche* selbstgesteuerte Lernende mit?

Der Begriff *Selbststeuerung* wird in der vorliegenden Arbeit als eine zielstrebige Bewegung in eine bestimmte Richtung verstanden. Die Steuerung hat als Zweck eine Zustandsveränderung (vom Ist- zum Soll-Zustand) ohne Rückkopplung (Konrad/Traub 2010: 4). Dabei müssen Lernende die Verantwortung ihres eigenen Lernprozesses übernehmen und aktiv handeln. Als Teilkomponente der Selbststeuerung liegt die Selbstregulation den Fokus auf die Planung, Handlungskontrolle und Evaluation, wodurch adaptive Systeme entstehen können. Laut Zimmerman (2013: 143) orientieren sich proaktive Lernende an bestimmten Zielen der Antizipationsphase

(Planung) und bewerten sich selbst anhand ihrer Beherrschung dieser Ziele. Lerner A war ständig bemüht, die gesteckten Ziele zu erreichen und sich an die gesetzten Fristen zu halten. Reaktive Lernende wiederum können Schwierigkeiten bei der Selbstevaluation haben, weil ihnen bestimmte Ziele fehlen (ebd.). Obwohl die anderen Lernenden sich selbst bewerteten und ihre Bedürfnisse identifizieren konnten, hatten sie sich keine konkreten und umsetzbaren Ziele gesetzt. Sie hatten also Schwierigkeiten mit der Lernorganisation und mit dem Erreichen der eigenen Ziele.

Des Weiteren kann die Selbstreflexion bei den Lernenden zu einer (Un)Zufriedenheit mit sich selbst, zur Motivation/Demotivierung und zu adaptiven/defensiven Schlussfolgerungen führen. Die hohe Selbstzufriedenheit des Lerners A (obwohl er im ersten Monat unzufrieden war) förderte seine Selbstmotivation, den Lernprozess fortzusetzen und adaptive Schlussfolgerungen für zukünftige Lernbemühungen zu schaffen. Andererseits kann die geringe Selbstzufriedenheit reaktiver Lernender (Teilnehmende C und D; evtl. Teilnehmerin B) ihre Motivation verringern, weiter zu lernen. Es werden dann keine Anpassungen vorgenommen, was die Qualität weiterer Lernanstrengungen beeinträchtigen kann.

In gleicher Weise haben Lernkontext und -Situation einen großen Einfluss auf das Ausmaß an Selbststeuerung, welche u.a. anhand der Art der Aufgaben und der verfügbaren Zeitrahmen bestimmt wird. Wie schon von Chaves et al (2020: 187) identifiziert, hatten Teilnehmende des IsF-Alemão-Kurses im zweiten Kursdurchlauf 2019 Schwierigkeiten dabei, den hohen erforderlichen Arbeitsaufwand in den dafür vorgesehen drei Monaten zu bewältigen. Das hohe Arbeitspensum verbunden mit der fehlenden Zeit (und einer nicht ausreichenden Lernorganisation) können bei den Lernenden bspw. zu Angst, Frust und zum Scheitern führen. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, können Lernstrategien Lernende dabei unterstützen, ihren eigenen Lernprozess selbst zu steuern. Im Folgenden wird auf den Strategiegebrauch der Teilnehmenden dieser Studie eingegangen.

6.1.2 Zum Einsatz von Lernstrategien

Im Programm IsF-Alemão haben die Lernenden die Möglichkeit, orts- und zeitunabhängig sowie in ihrem eigenen Lerntempo zu arbeiten. Dieses hohe Maß an Freiheit bei der eigenen Lernorganisation erfordert von den Teilnehmenden –

besonders in den Selbstlernphasen auf DUO – einen gewissen Grad an Selbststeuerung und die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Laut Rösler (2010a: 26) soll die Selbststeuerung die Lernenden zum Nachdenken über ihre Handlungen und zur Nutzung von Lernstrategien anregen. Der Einsatz von Strategien in allen Phasen der Selbstregulation kann die Lernenden während ihres gesamten Lernprozesses unterstützen.

Zur Frage 2, ob die Teilnehmenden des Programms IsF-Alemão Strategien gebrauchten, lässt sich aus der Analyse der LTB Folgendes zusammenfassen: Es wurden verschiedene Strategien eingesetzt, allerdings verfügen die Lernenden über eine geringe Kenntnis über Lernstrategietypen. In manchen LTB gaben die Teilnehmenden an, keine Strategien verwendet zu haben, obwohl sie z.B. versucht haben, ihr Lernen zu planen. Trotz der Bereitstellung von Zusatzmaterialien zum Strategietraining auf der DUO-Plattform wurden viele der dort vermittelten Strategien von den Teilnehmenden (in den analysierten LTB) nicht gebraucht. Es ist an dieser Stelle fraglich, ob diese Strategien den Lernenden wirklich vermittelt und eingeübt wurden oder, ob sie nur im ersten Treffen einfach erwähnt wurden. In den LTB 1 und 2 wurden fast die gleichen Strategien erwähnt – Zeitmanagement, Notizen anfertigen oder die Anwendung externer Ressourcen (Online-Wörterbuch, Google Übersetzer). In LTB 4 wurde den Lernenden eine Liste unterschiedlicher Lernstrategien zum Ankreuzen angeboten. Daraufhin nahm in dieser Woche die Nutzung kognitiver, metakognitiver und affektiver Strategien zu, denn die Teilnehmenden konnten unterschiedliche Strategien angeben, die sie vorher noch nicht erwähnt hatten.

Die Lernenden A und B setzten die meisten Strategien ein (jeweils 17 und 16). Beide Lernende bekamen die Note 1 und hatten somit das beste Ergebnis. Teilnehmender A war jedoch in jeder Lernwoche aktiv und war ständig bemüht, das eigene Lernen selbst zu steuern. Er setzte besonders metakognitive und affektive Strategien ein. Lernerin B hatte viele Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement und konnte nicht in jeder Lernwoche aktiv auf der Plattform arbeiten. Die Teilnehmenden C und D hatten schlechtere Ergebnisse im Vergleich zu den anderen Lernenden und verwendeten auch weniger Strategien (jeweils 10 und 7).

Da sowohl die Stichprobe der Studie als auch die Methode nicht geeignet sind, um einen Zusammenhang zwischen dem Strategieeinsatz und dem Lernerfolg herzustellen, können in der vorliegenden Arbeit keine konkreten Schlussfolgerungen zu einem solchen Zusammenhang gezogen werden.

Lernstrategien sind komplexe und dynamische Gedanken und Handlungen, die in bestimmten Kontexten, zu einem bestimmten Zweck und in einer bewussten Art verwendet werden. Anwendung und Angemessenheit von Strategien hängen von mehreren persönlichen und kontextuellen Faktoren ab (Oxford 2017: 48). An dieser Stelle ist es fraglich, ob die Lernenden über verschiedene Lernstrategien verfügten und ob die von DUO entwickelten Materialien zu Lernstrategien im ersten Präsenzunterricht vermittelt wurden.

Den Lernenden sollten Strategien nicht nur vermittelt werden, d.h. es reicht nicht über Strategien zu sprechen. Diese müssen auch eingeübt werden, damit die Lernenden sich bewusst werden, wann und wie welche Lernstrategien sinnvoll eingesetzt werden können (vgl. Bimmel 2012: 8). Die Strategievermittlung sollte in vier Schritten erfolgen (siehe dazu Teilkapitel 3.2), in denen Strategien unter der Führung einer Lehrkraft erprobt, geübt und evaluiert werden.

Zur Schulung von Online- und Präsenztutor:innen wurden 2019 verschiedene Maßnahmen umgesetzt. Der DAAD organisierte in Zusammenarbeit mit g.a.s.t. und dem Bildungsministerium MEC das erste nationale Treffen der IsF-Alemão-Präsenztutor:innen. Des Weiteren bieten die Koordinator:innen des Programms den Tutor:innen an den Universitäten Schulungsaktivitäten an. An der UFPR wurde bspw. ein Schulungsprogramm entwickelt (vgl. Mariano/Lorke 2020), bei dem die Selbststeuerung und der Einsatz von Strategien zentrale Themen der Ausbildung waren.

Angesichts des aktuellen pandemiebedingten Online-Lernszenarios ist es von besonderer Bedeutung, dass sowohl Lernende als auch Lehrende über Kenntnisse zu diversen Lernstrategien verfügen. Die Analyse der LTB zeigt, dass besonders in BL-Szenarien die erfolgreiche Anwendung von Lernstrategien hilfreich sein und die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützen kann.

6.1.3 Zum Präsenzunterricht

In Bezug auf Frage 3 – *Welche Rolle spielt der Präsenzunterricht im Lernprozess bzw. welche Funktion kommt ihm zu in Bezug auf die Online-Phasen auf DUO?* – lässt sich feststellen, dass der Präsenzunterricht von allen Lernenden positiv bewertet wurde.

Die in der Pilotphase aufgetretenen Herausforderungen hinsichtlich der Verzahnung der Online- und Präsenzphasen konnten überwunden werden. Laut Aussagen der

Studienteilnehmer:innen sind die Inhalte beider Phasen eng und sinnvoll miteinander verbunden.

Im Präsenzunterricht werden die auf der Plattform gelernten Inhalte umgesetzt und die mündliche Kommunikation auf diese Weise geübt. Dem Präsenzunterricht kommt besonders die Rolle des Aussprachtrainings zu. Lerner A erwähnte z. B., dass diese Phase wichtig sei, um die korrekte Aussprache zu üben und falsche Aussprachegewohnheiten zu vermeiden, da die Übungen auf der Plattform nicht dafür ausreichend seien. Lernerin B nannte die Vertiefung der Inhalte als weiteren Vorteil des Präsenzunterrichts. Die Inhalte werden wiederholt und die während der Selbstlernphasen auf DUO aufgetretenen Fragen können geklärt werden.

Sowohl der Präsenzunterricht als auch die Präsenz-Tutorierung zeigten sich in diesem Rahmen als wesentlicher Teil im Lernprozess. Obwohl Lernerberater:innen eine vielfältige Rolle haben (vgl. Bett/Gaiser 2010: 4ff; siehe dazu Teilkapitel 2.5.3), wird den Präsenztutor:innen im IsF-Alemão vorwiegend eine inhaltliche Rolle zugewiesen, die sich meistens auf Frageklärungen und Aussprachtraining bezieht.

Angesichts dessen lässt sich der Schluss ziehen, dass für das BL-Szenario im IsF-Alemão der Präsenzunterricht für das Anfängerniveau A1.1 von großer Relevanz ist. Er half den Lernenden, sich mit dem Online-Lernen vertraut zu machen und sich auf eine rein virtuelle Modalität für die weiteren Niveaustufen vorzubereiten.

Ab dem Niveau A1.2 arbeiten die Teilnehmenden des IsF-Alemão-Programms selbstständig auf der DUO Plattform, jedoch mit einer online Betreuung. Neben einer inhaltlichen und didaktisch-vermittelnden Rolle haben Online-Tutor:innen die Aufgabe, organisatorisch-administrative Aufgaben zu erledigen und sich um motivational-emotionale Faktoren zu kümmern. Diese organisatorisch-administrativen und motivational-emotionalen Aspekte sind besonders für das Lernen in virtuellen Szenarien von Bedeutung, denn es besteht die Gefahr, dass Lernende aufgrund einer fehlenden Medienkompetenz oder unzureichender Organisation den Kurs abbrechen. Die Tutorierung soll den Lernenden dabei helfen, sich in der Lernumgebung zurechtzufinden, sich ihrer Sprachlernkompetenzen bewusst(er) zu werden und Lernstrategien einzusetzen. Sie sollen dazu vorbereitet werden, ihr eigenes Lernen selbst zu steuern und dieses zu optimieren.

6.1.4 Zu den allgemeinen Herausforderungen

Was die Faktoren angeht, welche das Selbstlernen auf der Plattform erschweren – *Frage 4 - Lassen sich Herausforderungen in Bezug auf das selbstständige Lernen in den Online-Phasen erkennen?* –, wurden besonders die Lernorganisation und das Zeitmanagement genannt. Den Lernenden fiel es in manchen Wochen schwer, dem Lernplan zu folgen und die Aufgaben rechtzeitig zu erledigen. Nicht zu übersehen ist, dass im ersten Semester 2019 39%³⁸ der 100 Teilnehmenden an der UFPR entweder den Kurs abgebrochen oder ihn nicht bestanden haben. Ein Grund für diese Abbrecher:innenquote könnte das hohe Arbeitspensum sein, das für die Bearbeitung der Aufgaben auf DUO von den Lernenden verlangt wird. Es ist zu vermuten, dass die Vereinbarung von Studium und Deutschlernen vielen Studierenden Schwierigkeiten bereitet (vgl. Chaves et al. 2020: 186).

Wie in Teilkapitel 6.1.1 ausgeführt, spielen Planung und Zielsetzung für die Gestaltung des eigenen Lernprozesses eine wichtige Rolle. Die Lernerberatung und der effiziente Einsatz von Lernstrategien (besonders metakognitiver Strategien) könnten dazu beitragen, die Abbrecherquote zu senken, damit mehr Lernende den Kurs erfolgreich abschließen können.

Neben punktuellen technischen Problemen, die in den ersten Wochen auftauchten, äußerten sich die Teilnehmenden in weiteren Punkten kritisch in Bezug auf die DUO-Plattform: 1 Diese sei nicht induktiv und nicht eindeutig genug; 2 Die Übersetzungsfunktion sei nicht funktionell – es könnten universell verstehbare Symbole benutzt werden, die das Verständnis von Aufgabenstellungen erleichtern würden. Somit müssten die Lernenden nicht immer auf die Übersetzung ins Portugiesische zugreifen; 3 Die Plattform zeigt keine Progression und es ist schwierig zu identifizieren, welche bzw. wie viele Übungen schon erledigt wurden; 3. Die Inhalte auf der Plattform müssten integrierter sein und eine ständige Wiederholung und Anwendung des Gelernten anbieten.

Diese Schwierigkeiten weisen allerdings nicht auf eine geringe digitale Kompetenz der Lernenden hin. Sie beziehen sich vielmehr auf didaktische und technische Faktoren, welche Verbesserungsvorschläge für DUO liefern können. Einige davon wurden schon

³⁸ Von dieser Anzahl bekamen 26 Teilnehmende die Note 6 (ungenügend – der Kurs wurde abgebrochen) und 13 Teilnehmende die Note 5 (mangelhaft). Die Lernenden mit einer Note 5 bekommen kein benotetes Zertifikat, sondern eine Teilnahmebescheinigung. Bei ihnen waren zwar bis zum Ende des Kurses Aktivitäten zu verzeichnen, aber die Anzahl der bearbeiteten Übungen und Aufgaben war nicht ausreichend.

in der Studie von Chaves et al (2020: 187f) mit einer größeren Teilnehmer:innenanzahl von IsF-Alemão identifiziert.

Wie in Teilkapitel 2.5.2 dargestellt, gehören neben der „kompetenten“ und verantwortungsvollen Mediennutzung auch die Fähigkeit zur Medienkritik und die sinnvolle Nutzung der digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien zu Lernzwecken zur Medienkompetenz. Selbst wenn die erhobenen Daten nicht explizit auf Schwierigkeiten in Bezug auf eine nicht ausreichende Medienkompetenz hinweisen, bietet sich an dieser Stelle eine Anregung für weitere Studien, die den Zusammenhang von Medienkompetenz und Lernerfolg in digitalen Lernumgebungen untersuchen.

6.2 REFLEXION ÜBER DIE FORSCHUNGSMETHODE

Dieses Teilkapitel widmet sich der während der Studie aufgetretenen Schwierigkeiten sowie den Schwächen und Stärken der ausgewählten Methode.

Wie in Kapitel 4.3.2 ausgeführt, stellten sich während der Erhebung der Daten einige Herausforderungen. Einschränkend ist in Bezug auf die verwendete Methode zu berücksichtigen, dass es aufgrund der niedrigen und unregelmäßigen Teilnahme an der gesamten Studie nicht möglich war, die erwünschten Daten – also LTB zu jeder Lernwoche bzw. zum gesamten Lernprozess – zu bekommen. Dies hat auch Konsequenzen auf die Gütekriterien der Studie.

Angesichts der Nicht-Standardisierung des Messinstruments ist anzumerken, dass dies einen Einfluss auf die Validität und auf die Reliabilität bzw. auf die Zuverlässigkeit der Methode haben kann. Bei wiederholter Durchführung wäre es wahrscheinlich nicht möglich zum gleichen Ergebnis zu kommen. Das LTB wurde wöchentlich an die Kommentare und an die Vorschläge der Teilnehmenden angepasst und enthielt aus diesem Grund unterschiedliche Fragentypen. Darüber hinaus spielte die Teilnahme an der Studie bei der Auswahl der Stichprobe eine wichtige Rolle. Um die Stichprobe zu ziehen, wurde eine willkürliche Auswahl nach dem Kriterium *Note/Ergebnisse* getroffen, obwohl es nicht zu jeder Kurswoche ein LTB gab. Aufgrund fehlender Informationen mussten einige Hypothesen aufgestellt werden, um die erhobenen Daten zu interpretieren. Zur Gewinnung zusätzlicher Daten hätte das erste LTB auch soziodemografische Fragen enthalten sollen. Informationen zu Alter, Familienstand sowie zu Bildung und Sprachlernerfahrung hätten zur Interpretation der Daten

beitragen können. Allerdings wurde auf dieser Art Fragen verzichtet, da es kein Ziel der vorliegenden Arbeit war, ein Profil der Lernenden zu erstellen und einen Bezug zum Grad an Selbststeuerung herzustellen.

Wünschenswert wäre auch ein Vergleich der durch das LTB ermittelten Daten mit den Betreuungstagebüchern gewesen, die von den Online-Tutor:Innen am Ende des Kurses an DUO abgegeben werden. Diese Tagebücher enthalten Daten zu allen von den Lernenden bearbeiteten Aufgaben in jedem Lernmonat, sowie Informationen über die Abgabe einer Aufgabe (Datum) und deren Bewertung durch den Tutor/der Tutorin. Außerdem enthält das Betreuungstagebuch einen Abschlusskommentar zum Verlauf der Betreuung, des Sprachniveaus der Lernenden und deren Lernfortschritte. Mithilfe dieser Aufzeichnungen könnten u.a. einige Hypothesen bezüglich der Lernhandlungen überprüft werden. Jedoch war der Zugang zu diesem Material für die vorliegende Studie nicht möglich.

Bereits Döring und Bortz (2016: 152) weisen darauf hin, dass Tagebuchstudien unter hohen Abbruchraten leiden. Aus forschungsethischen Gründen wurden die Teilnehmenden auf transparente Weise über die allgemeinen Ziele und über das Methodenvorgehen der Studie informiert und auf die Freiwilligkeit der Teilnahme hingewiesen. Da die Identifizierung der Teilnehmenden für die Analyse von besonderer Wichtigkeit war, wurde die Möglichkeit des anonymen Ausfüllens der LTB nicht gegeben. Die geringe Beteiligung an der Studie ergab sich meines Erachtens nicht aufgrund des Interessenmangels seitens der Lernenden, sondern aufgrund des hohen Arbeitsaufwandes, den die Selbstlernphasen auf DUO erfordern.

Zur Vermeidung der hier genannten Probleme bei weiteren und ähnlichen Forschungsvorhaben müssten einige Anpassungen an der Methode vorgenommen werden. Das LTB sollte in kürzerer Form erfasst werden und die Fragen gezielter an der Theorie orientiert sein – d.h. Fragen zu aller Phasen der Selbstregulation und zu allen Dimensionen der Selbststeuerung. Dies würde die Auswertung der erhobenen Daten und die Zuordnung von Textstellen in Kategorien erleichtern. Um die Teilnahme der Beteiligten zu sichern, könnte das LTB nur am Ende jedes Lernmonats verschickt werden. Die Teilnehmenden würden somit insgesamt drei LTB während des gesamten Kurses ausfüllen. Es würde weniger Material zur Analyse erzeugt und dadurch könnte eine größere Stichprobe gezogen werden. Darüber hinaus sollte das LTB keine „extra Belastung“ darstellen und isoliert vom Kurs wahrgenommen werden. Es könnte in

diesem Sinne im Kurs integriert werden und somit eine sinnvollere kontinuierliche Selbstreflexion über den eigenen Lernprozess zu ermöglichen.

Trotz der genannten Schwierigkeiten sind auch positive Aspekte zu erwähnen. Die große Stärke der Studie liegt darin, dass ein LTB nicht nur als Evaluationsinstrument betrachtet werden kann, sondern auch als indirektes Training zum Einsatz von Strategien – obwohl Letzteres nicht Ziel der vorliegenden Arbeit war. In Anlehnung an Pachner (2009: 81) sind die allgemeinen Ziele dieses Forschungsinstruments „die regelmäßige Reflexion des eigenen Lernverhaltens, die Kontrolle des Lernfortschritts bezüglich des Lernstrategieeinsatzes sowie der effizienten Zeitnutzung und damit eine stetige Anpassung und Verbesserung des individuellen Lernhandelns“. Das Lerntagebuch zur Reflexion, Kontrolle und Planung des eigenen Lernprozesses wurde bspw. von dem Teilnehmer A als positiv bewertet. Der Lerner gab im letzten LTB an, dass er sein Lernverhalten mittels dieses Instruments kontrollieren und somit Anpassungen vornehmen konnte: „Mit Hilfe des Lerntagebuchs konnte ich mich selbst zur Verantwortung ziehen und korrigierende Maßnahmen einleiten oder mein Lernen organisieren“³⁹.

Aus den Ergebnissen dieser Studie ergeben sich einige Hinweise für zukünftige Forschungen. Diese sollen im folgendem Teilkapitel vorgestellt werden.

6.3 AUSBLICK

Die Auswertung der mithilfe der im LTB gesammelten Daten hat einen ersten Eindruck über den selbstgesteuerten Lernprozess brasilianischer DaF-Lernender im Programm IsF-Alemão gegeben. Ausgehend von den beschriebenen Desiderata in Bezug auf Forschung zu BL und selbstgesteuertem Lernen im brasilianischen DaF-Kontext konnte die vorliegende Studie einen empirischen Beitrag zu diesem Forschungsbereich leisten.

Es wurden keine endgültigen Antworten auf die Forschungsfragen gegeben, sondern neue Impulse in Bezug auf das digitale Fremdsprachenlernen geliefert. Darüber hinaus sind die Ergebnisse der vorgelegten Studie nicht repräsentativ für eine größere Gruppe. Allerdings hat sich daraus ergeben, dass Lernende ihren Lernprozess in unterschiedlichem Maße steuern können und dass die Selbststeuerung sich aus

³⁹ Im Original: „através dele eu realizava a autocobrança e o planejamento de ações corretivas ou de organização de estudos“.

unterschiedlichen Elementen zusammensetzt, die mithilfe von Tutorierung, einer aktiven Beteiligung der Lernenden und durch einen sinnvollen Einsatz von Strategien weiterentwickelt und gefördert werden kann.

Um dazu weitere Erkenntnisse zu gewinnen sind jedoch weitere Untersuchungen mit einer größeren Teilnehmeranzahl notwendig. Die hier erhaltene Stichprobe ist relativ klein, v.a. im Vergleich zur Gesamtanzahl der Teilnehmer:innen des IsF-Alemão-Programms. Die Ergebnisse zeigen einen Bedarf an weiteren Forschungen auf, um die Schlussfolgerungen zu konsolidieren, mögliche Widersprüche aufzulösen sowie das Thema in anderen Bildungsbereichen zu untersuchen.

BL ist eine Lernform, die sich bisher im brasilianischen Bildungsbereich noch als ein neuer Trend darstellt, aber durch den pandemiebedingten Onlineunterricht Raum gewinnt. Wegen seiner vorteilhaften Aspekte stellt sich BL als eine mögliche Lernform und ernsthafte Alternative zum klassischen Präsenzunterricht dar. Lehrende müssen jedoch umfassend ausgebildet werden, um Lernenden in allen Herausforderungen zu begegnen, die sich aus dieser Lehr-Lern-Modalität ergeben können. Aufgrund dessen arbeiten g.a.s.t und DUO intensiv, um den Online-Tutor:innen eine solide Ausbildung zu ermöglichen. Gleichmaßen werden den Präsenz-Tutor:innen kontinuierliche Weiterbildungsmaßnahmen an den Universitäten angeboten. Auch deshalb leistet IsF-Alemão einen wichtigen Beitrag zu der (Deutsch)Lehrenden-Ausbildung.

Die im Kontext des *Ensino Remoto Emergencial* aufgezeigten Herausforderungen hinsichtlich des digitalen Lernens in Brasilien (die geringe Selbststeuerung, mangelnde Vertrautheit mit dem Online-Lernen bzw. eine mangelhaften Medienkompetenz, der fehlende Zugang zu digitalen Medien/Internet u.s.w.) (vgl. Avelino/Mendes 2020: 60-61) deuten auf den Bedarf weiterer Untersuchungen hin. In diesem Zusammenhang eröffnen sich Forschungsfelder in unterschiedlichen Bereichen, die das Thema auch in anderen Bildungskontexten und auf weiteren Bildungsstufen untersuchen. Beispielsweise würde es sich lohnen, eine Interventionsstudie mit einem direkten Strategietraining durchzuführen. Darüber hinaus empfehlen sich vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Gegebenheiten in Brasilien weitere Untersuchungen, die die Wichtigkeit des Programms für die Internationalisierungsbemühungen brasilianischer Universitäten deutlich machen.

LITERATURVERZEICHNIS

Aeppli, J. (2005). *Selbstgesteuertes Lernen von Studierenden in einem Blended-Learning-Arrangement: Lernstil-Typen, Lernerfolg und Nutzung von webbasierten Lerneinheiten*. Dissertation. Zürich: Universität Zürich. Online Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/3428/files/?ln=en> [Stand 18.09.2020].

Albert, R. (2007). Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik. In: M. Steinbach, R. Albert, H. Girth, A. Hohenberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, M. Rothweiler & M. Schwarz-Friesel (Hrsg.). *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Allan, B. (2018). *Blended Learning: tools for teaching and training*. London: Facet.

Amaral-Santos, G. *Autorregulação da aprendizagem no contexto formativo de professores de espanhol como Língua Estrangeira*. Masterarbeit. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Online verfügbar unter https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38642/1/2020_GeovaniAmaralSantos.pdf [Stand 18.09.2020].

Armborst-Weihs, K., Böckelmann, C. & Halbeis, W. (Hrsg.) (2017). *Selbstbestimmt lernen, Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*. Münster: Waxmann.

Auswertiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2020. Online verfügbar unter <https://www.auswaertigesamt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> [Stand 18.09.2020].

Avelino, W. F. & Mendes, J. G. (2020). A realidade da educação brasileira a partir da Covid-19. *Boletim de Conjuntura, Boa Vista*, 2(5), 56-62. Online verfügbar unter <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892> [Stand 10.12.2020].

Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational behaviour and human decision processes*, 50(2), 248-287.

Bärenfänger, O. (2015). *Blended Learning Deutsch als Fremdsprache: Modelle, Komponenten und Potenziale*. Habilitationsschrift. Leipzig: Universität Leipzig.

Behar, P. A. (2020). *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Online verfügbar unter <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> [Stand 10.12.2020].

Bett, K. & Gaiser, B. (2010). E-Moderation. Online verfügbar unter <https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/diskussion/e-moderation.pdf> [Stand 18.09.2020].

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt.

Bimmel, P. (2012). Lernstrategien - Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3-10.

Brash, B. & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien*. Stuttgart: Klett. [DLL-Einheit 9].

Brasil. Ministério da Educação (o.D.). *Idiomas sem Fronteiras*. Texto institucional. Online verfügbar unter <http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao> [Stand 18.09.2020]

Brasil. Ministério da Educação (o.D.). *Ciência sem Fronteiras. Bolsistas pelo mundo*. Online verfügbar unter http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo?p_p_id=mapabolsistasportlet_WAR_mapabolsistasportlet_INSTANCE_Y7eO&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1&siglaPais=RFA&nomePais=Alemanha&codigoArea=&tituloArea=Todas&siglaModalidade=&nomeModalidade=Todas [Stand 18.09.2020].

Brasil. Ministério da Educação (o.D.). *Idiomas sem Fronteiras-Alemão*. Online verfügbar unter <http://isf.mec.gov.br/idiomas/alemao> [Stand 18.09.2020].

Brasil. Ministério da Educação. Portaria Nº 544 (2020, 16 de junho). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário oficial da união, Brasília – DF. Online verfügbar unter <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=397010> [Stand am 05.01.2020].

Burochovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409.

Chaves, G., Mariano, T. V., & Voerkel, J. P. (2020). Deutsch lernen im Blended-Format: Erfahrungen mit dem brasilianischen Sprachlernprogramm „Idiomas sem Fronteiras – Alemão“. *Pandaemonium Germanicum: Dossiê Temático – Ensino e aprendizagem de alemão com mídias digitais*, 24(42), 165-192. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8837.v24i42p165-192> [Stand 08/01/2021].

Consed (2020, 16. Dezember). *Em formato híbrido, ano letivo de 2021 começa dia 18 de fevereiro*. Online verfügbar unter <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/em-formato-hibrido-ano-letivo-de-2021-comeca-dia-18-de-fevereiro> [Stand 27/01/2021].

Coscarelli, C.; Ribeiro, A. E. (2014). Letramento digital. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Online verfügbar unter <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> [Stand 28/08/2020].

Crestian Cunha, M. & de Oliveira Miranda, K. (2018). Autorregulação na Aprendizagem de uma Língua Estrangeira: Estudos bem Sucedidos na Licenciatura em Letras/Francês. *DLCV - Língua, Linguística & Literatura*, 13(2), 15-34.

Cunha, M. C. (2014). Quando a autorregulação não ocorre na aprendizagem da língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*. 29, 128-147.

Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In: J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç; C. Riemer (Hrsg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-122.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in der Sozial und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Dudenredaktion (o.D.): *Steuerung auf Duden online*. Online verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Steuerung> [Stand 18.09.2020].

DUO (o.D.). *Deutsch-Uni Online*. Online verfügbar unter <https://www.deutsch-uni.com/de/> [Stand 18.09.2020].

Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online verfügbar unter <https://ifap.ru/library/book522.pdf> [Stand 30.11.2020].

Finardi, K. R.; Guimarães, F. (2017). Internacionalização, rankings e publicações: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(68), 600-626.

Fonseca, J. G.; Ximenes, J. C. (2017). O Programa Idiomas Sem Fronteiras – ISF e a formação do professor de Língua Alemã da Universidade Federal da Bahia. *Revista Letras Raras*, 6(1), 7-19.

Freitas-Salgado, F. (2013). *Autorregulação da Aprendizagem: Intervenção com alunos ingressantes do Ensino Superior*. Dissertation, Unicamp, Campinas, Brasilien. Online verfügbar unter <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250814> [Stand: 10.07.2020].

Ganda, D. R. (2016). *A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: um programa de intervenção*. Dissertation, Unicamp, Campinas, Brasilien. Online verfügbar unter <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325460> [Stand: 31.08.2020].

Garcia, A. L. M.; Redel, E.; Martiny, F. M. (2020). Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora?. *Pandaemonium Germanicum*, 24(42), 137-164. Online verfügbar unter <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176739> [Stand 12.01.2021].

Gerholz, K.-H. (2017). Der Weg zu selbstreguliertem Lernen als didaktische Herausforderung. In: K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.), *Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für*

Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit (S. 27-38). Münster: Waxmann.

Goethe Institut Curitiba (o. D.). Cursos online de alemão. Online verfügbar unter <https://www.goethe.de/ins/br/pt/sta/cur/kur/onk.html> [Stand 25.01.2020].

Graham, C. (2006) Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: C. Bonk; C. Graham (Hrsg). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Guimarães, F.; Finardi, K. R.; Casotti, J. B. (2019). Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 19(2), 295-327.

Hardt, C. Pandemia acelera o ensino híbrido na educação brasileira e cria desafios para 2021. In: *Jovem Pan*. Online verfügbar unter <https://jovempan.com.br/noticias/brasil/pandemia-acelera-o-ensino-hibrido-na-educacao-brasileira-e-cria-desafios-para-2021.html> [Stand 27.01.2021].

Kleppin, K. (2006): Sprachlernberatung auf Distanz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 11 (2), 6 pp. Online verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/371/359> [Stand 18.09.2020].

Kleppin, K. (2019). Sprachberatung: Hype oder Notwendigkeit? *Info DaF*, 46 (5), 571-585.

Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen: Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Konrad, K. (2011). *Wege zum erfolgreichen Lernen: Ansatzpunkte, Strategien, Beispiele*. Weinheim/Basel: Beltz

Konrad, K. & Traub, S. (2010). *Selbstgesteuertes Lernen: Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kranz, D.; Lüking, B. (2015). Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10/1. Online verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/409/737> [Stand 18.09.2020].

Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa

Launer, R. (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht: Konzeption und Evaluation eines Modells*. Dissertation. München: LMU München. Online verfügbar unter <https://edoc.ub.unimuenchen.de/8905/> [Stand 10.07.2020].

Launer, R. (2010) Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht. *InfoDaF* 37 (4), 426-435.

Mandl, E. (2010). Blended Learning. In: H. Barkowski; H-J. Krumm (Hrsg). *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, S. 32.

Mariano, T. V. (2020). Cooperação entre Brasil e Alemanha para o ensino de alemão no contexto acadêmico – o programa idiomas sem fronteiras. In: *Transformação digital do ensino de línguas e internacionalização da universidade brasileira*.

Mariano, T. V. & Lorke, F. (2020). Das Programm Deutsch ohne Grenzen in Brasilien: Chancen und Herausforderungen für die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern. *Information Deutsch als Fremdsprache: Themenheft „Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrkräften in Lateinamerika“*, 47(5), 552-569.

Marques-Schäffer, G. (2013). *Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr.

Marques-Schäfer, G. & Rozenfeld C. C. (2018). *Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese.

Marques-Schäfer, G., & Rozenfeld, C. C. de F. (2020). DaF Lehren und Lernen mit digitalen Medien: Einführung in das thematische Dossier. *Pandaemonium Germanicum*, 24(42), 6-10. Online verfügbar unter <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176689/168093> [Stand 23.01.2020].

Mehlhorn, G. & Kleppin, K. (2006): Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2). Online verfügbar unter <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/365/354> [Stand 30.11.2020].

Ojeda, A. & Voerkel, P. (2018). Experiences at the implementation of German courses in the IsF program: Language policies, challenges and strategies. *Revista Olhares & Trilhas, Programa Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Formação Docente*, 20, 27-43.

Oliveira, P., Wucherpfennig, N. & Vetter, A. (2008). Alemão para universitários: formas híbridas. *Caderno de Letras. Língua Estrangeira em Sala de Aula: Teoria e Prática*, 24, 59-84.

Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self Regulation in Context*. New York: Routledge.

Pachner, A. (2009). *Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategietraining und Lerntagebuch*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Peuschel, K. (2015). Die Internationalisierung der brasilianischen Hochschulen: Deutsch als Fremdsprache, Strategien und Auslandsstudium. In: J. Böcker & A.

Stauch (Hrsg.). *Konzepte aus der Sprachlernforschung – Impulse für die Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pinheiro-Mariz, J. (2017). *Revista Letras Raras - Impacto do Programa Idiomas sem Fronteiras na formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil*, 6(1).

Platten, E. (2010). Distanz und Präsenzlernen. In: H.-J. Krumm, C. Fanrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1192-1198.

Punhagui, G.C. & Souza, N.A. (2012). Autorregulação na aprendizagem de língua inglesa: Ações e processos por meio de instrumentos autoavaliativos. *Anais do I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná*. Online verfügbar unter: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/AUTORREGULACAO%20NA%20APRENDIZAGEM%20DE%20LINGUA%20INGLESA.pdf> [Stand 18.09.2020]

Redecker, C. (2017). *European Framework for the digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ribeiro, A. E. (2009). Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. *Revista da ABRALIN*, 8/1, 15-38.

Ribeiro, I. & Brito, C. (Hrsg.). (2018). *Olhares & Trilhas - Programa Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação docente*, 20/3.

Ribeiro, I. & Brito, C. (Hrsg.). (2019). *Olhares & Trilhas - Programa Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação docente*, 21/2.

Roche, J. (Hrsg.) (2019). *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen: Narr.

Roza, J. C. da, Veiga, A. M. da R., & Roza, M. P. da. (2019). Blended Learning: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. *ETD - Educação Temática Digital*, 21(1), 202-221.

Rösler, D. (2010a). *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.

Rösler, D. (2010b). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: H.-J. Krumm, C. Fanrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband (S. 1199-1214). Berlin/New York: de Gruyter.

Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Rösler, D. & Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, 42, 5-11.

Rösler, D. & Würffel, N. (2014). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt, 144-160. [DLL-Einheit 5].

Sarmiento, S., Abreu e Lima, D. & Moraes Filho, W. (Hrsg.) (2016). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Scheuenstuhl, M. E. & Stanke, R. C. (2020). O uso das TICs nas aulas de Alemão como língua estrangeira: um relato de experiência. *Projekt*, 59, 27-32. Online verfügbar unter <https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2015/11/REVISTA-PROJEKT-2020-2.pdf>.

Schmidt, C., & Cardoso de Aquino, T. (2020). Die Relevanz der Selbstlernzentren für die Autonomiebildung beim Fremdsprachenlernen an der Universität. In: *Pandaemonium Germanicum*, 24(42), 193-216. Online verfügbar unter <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176741> [Stand 12.01.2020].

Tarnopolsky, O. (2012). *Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes*. London: Versita

Testa, M. G.; Freitas, H (2005). Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração. *XXIX Encontro nacional da ANPAD (ENANPAD)*, Anais... Brasília. Online verfügbar unter http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/9/enanpad2005-epqa-2625.pdf [Stand 18.09.2020].

Tiburski, R. (o.D.) Presencial, remoto ou híbrido: como será o ensino em 2021? In: *Diário escola*. Online verfügbar unter <https://diarioescola.com.br/presencial-remoto-ou-hibrido-como-sera-o-ensino-em-2021/> [Stand 27.01.2020].

Voerke, P. & Schumann, C. (2020). Deutsch Unterrichten online: Erfahrungen und Anregungen aus der Arbeit mit dem Weiterbildungsangebot Dhoch3. *Projekt*, 58, 31-35. Online verfügbar unter <https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/REVISTA-PROJEKT-2020-1.pdf>

Walber, M. (2013). Selbststeuerung und E-Learning. Ein altes Prinzip im neuen Gewand? *Hochschule und Weiterbildung* 1, 70-78.

Würffel, N. (2006). *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Gunter Narr.

Würffel, N. (2014). Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning - Kritische Einschätzung von Modellen. In: K. Rummler [Hrsg.]. *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken* (S. 150-162). Münster: Waxmann

Würffel, N. (2017). Gestaltung von Selbstlernphasen in Blended-Learning-Kursen – Was gilt es zu bedenken? In: K. Armbrorst-Weihs, C. Böckelmann & W. Halbeis (Hrsg.). *Selbstbestimmt lernen - Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*. Münster: Waxmann, 125-134.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: CA Academic Press, 13-39.

Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. In: *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.

ANHÄNGE

Anhang 1: Einladungsnachricht

Diário de estudos - Participação em pesquisa (Idiomas sem Fronteiras- Alemão)

Caixa de entrada x



Tatiane Schuster <schuster.tatiane@gmail.com>

sáb., 13 de abr. de 2019 10:26



para

Hallo zusammen!

Aos que não estiveram presentes na última aula presencial (ou a turma de segunda-feira, com a qual vou conversar na próxima semana), vou me apresentar: Meu nome é Tatiane Schuster e sou mestranda do programa de Alemão na UFPR.

Tenho grande interesse em pesquisar o programa Idiomas sem Fronteiras, mas com foco especial na aprendizagem do aluno. Quero investigar como ocorre esse processo quando vocês trabalham de forma individual na plataforma DUO. Desenvolvi essa pesquisa juntamente com meu orientador Thiago Mariano, o qual vocês já conhecem. O diário se encontra no google forms, justamente para facilitar o preenchimento, e pode ser respondido em até dez minutos em qualquer celular, tablet ou computador. Ao final, vocês receberão as respostas no seu e-mail, até para poderem ver mais adiante o progresso de vocês.

Segue link:

<https://forms.gle/fjU6wAjNjUpZRMwXT7>

A proposta é que vocês respondam semanalmente a este questionário em forma de diário de estudos. Esse ato lhes permitirá fazer uma reflexão maior sobre a sua aprendizagem. Existem várias estratégias de aprendizagem que podem auxiliar a organizar melhor os seus estudos, principalmente nas fases online, em que a maior carga horária das aulas consiste em um aprendizado individual. Uma dessas estratégias pode ser desenvolvida através da escrita de um diário, que possibilita uma reflexão acerca dos seus hábitos de estudos, além de registro de eventuais dificuldades e metas a serem alcançadas. É muito importante para nós receber esse feedback de vocês. Esperamos, também, que essa reflexão semanal possa ajudar vocês de alguma forma. O formato do diário de estudos pode mudar em alguma semana, pois são as respostas de vocês que vão levando a pesquisa adiante.

IMPORTANTE:

"Ao participar deste estudo, você permitirá que o(a) pesquisador(a) utilize suas respostas para análise de dados. Neste documento é desejável que você se identifique, porém todas as informações coletadas são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. Quando publicados em um trabalho (dissertação, artigo), serão mencionados de forma anônima. Você tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo".

Sintam-se à vontade em me escrever, caso tenham qualquer dúvida em relação à pesquisa ou até mesmo alguma sugestão. Caso algum aluno dessa lista não esteja mais participando do programa, favor enviar um e-mail avisando!

Desejamos a vocês um bom trabalho com a plataforma e bons estudos. Agradecemos desde já a sua participação!

Atenciosamente,

--

Tatiane Schuster

Professora de Língua Alemã

Mestranda em Letras/Alemão como Língua Estrangeira

Anhang 2: Lerner A – Woche 1

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar o processo de aprendizagem numa modalidade Blended Learning (ensino híbrido), através da plataforma DUO. Existem várias estratégias de aprendizagem que podem lhe auxiliar a organizar melhor os seus estudos, principalmente nas fases online, em que a maior carga horária das aulas consiste em um aprendizado individual. Uma dessas estratégias pode ser desenvolvida através da escrita de um diário, que possibilita uma reflexão acerca dos seus hábitos de estudos, além de registro de eventuais dificuldades e metas a serem alcançadas. Espera-se que você responda semanalmente às questões contidas neste modelo, além de comentários pertinentes à sua reflexão. Esse registro pode levar de 10 a 15 minutos.

Ao participar deste estudo, você permitirá que o(a) pesquisador(a) utilize suas respostas para análise de dados. Neste documento é desejável que você se identifique, porém todas as informações coletadas são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. Quando publicados em um trabalho (dissertação, artigo), serão mencionados de forma anônima.

Você tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa para o(a) pesquisador(a).

Desejamos a você um bom trabalho com a plataforma e bons estudos. Agradecemos desde já a sua participação!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 1. Woche - 1ª semana

1. Com qual frequência você acessou a plataforma? Em quais dias e horários (manhã, tarde ou noite)? *

Entrei na plataforma apenas duas vezes, uma após a liberação de acesso, e fiz apenas um exercício para não ter a conta cancelada na plataforma, e outra após a cobrança de minha tutora para a participação no fórum. Foi na segunda e na sexta pela manhã.

2. Quanto tempo você levou ao total para realizar as atividades? Considera suficiente ou poderia ter sido maior? *

Poderia ter me dedicado bem mais às atividades propostas, mas me concentrei em entender a plataforma e o que precisaria fazer semanalmente do que realizar as atividades em si.

3. Deixou de realizar alguma tarefa? Se sim, qual? Por quê? *

Sim, como comentei, fiz apenas uma atividade na plataforma e um comentário no fórum. O restante irei fazer na segunda semana juntamente com as atividades da segunda semana. Isso ocorreu porque priorizei entender a plataforma e o que eu teria que fazer (estudar o cronograma enviado pela minha tutora, ver onde ficava cada coisa, o que eu teria que fazer semanalmente - acho que isso poderia estar bem mais explícito na plataforma, pois todo o conteúdo já está lá, não necessariamente apenas o que você precisará fazer - entender as palavras chave do site, como "exercícios", "tarefas", etc.). Com os tutoriais passados pelos professores do uso da plataforma ficou mais fácil entendê-la e estar pronto para fazer os exercícios (descobrir sozinho cansa e requer mais tempo).

Estratégias

4. Você procurou ajuda ou acessou outras mídias para complementar seu estudo (dicionário, sites, youtube, aplicativo)? Se sim, quais? *

Não

5. Você fez uso de alguma estratégia de aprendizagem (organização do tempo, do ambiente, caderno de anotações, caderno de vocabulário...)? Se sim, qual? *

Não sei se é uma estratégia, mas nessa primeira semana já defini um planejamento de como irei fazer as atividades semanais (que dia e hora da semana irei fazer cada coisa) e anotei quais serão as entregas necessárias para o semestre.

6. Você está seguindo o plano de aprendizagem proposto? Está tendo alguma dificuldade em segui-lo? Por quê? *

Não estou seguindo pois não tinha entendido ele. Agora com o acesso da plataforma e observação de tudo o que é pedido para fazer, consegui entender e me preparei para me periodizar na segunda semana de curso.

7. Você teve alguma dificuldade específica com a plataforma DUO? Se sim, qual? Especifique. *

Sim, tudo em alemão e não intuitivo. É bom estar totalmente imerso no alemão, mas se houvessem ícones com figuras universais ao lado de cada palavra em alemão, ajudaria no aprendizado da palavra. Não necessitando que o aluno troque a todo momento o texto de TODA a página para o português, para saber o que tem que fazer/ o que aquele botão faz/ para onde o link direciona.

8. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, fórum, por exemplo...) *

Não

Desempenho

9. De que forma a aula presencial lhe ajudou a complementar o trabalho com a plataforma? Você pôde tirar dúvidas, treinar a oralidade/pronúncia, compreender melhor algum conteúdo ou, até mesmo, aprender algo novo? Especifique. *

Como meu conhecimento do alemão era 0, as aulas presenciais foram cruciais para aprendizado dos fonemas das letras, evitando que eu pregasse vícios de linguagem já no início do aprendizado da língua, já que muitos fonemas são totalmente diferentes do português/francês. Expressão oral da plataforma não supre as necessidades do aluno, então a aula presencial ajuda nisso também.

10. Você considera que poderia melhorar algo em relação à sua organização/ ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

Sim, tracei datas específicas para terminar certas atividades.

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

Me despedir e cumprimentar.

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Sim, pretendo ler o fórum e, com as respostas dos meus colegas, revisar o conteúdo da semana anterior (me apresentar e falar sobre mim)

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Comentários:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anhang 3: Lerner A – Woche 2

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Chegamos ao final da segunda semana de estudos.
Vamos refletir sobre o seu trabalho na plataforma e aula presencial?

Essa reflexão é muito importante, pois pode trazer melhorias para a sua próxima semana.

Viel Spaß!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

████████████████████

Nome *

██████████

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 2. Woche - 2ª semana

1. Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Conforme o plano de aprendizagens, o tempo indicado para a realização de TODAS as atividades propostas para a semana é de aproximadamente 9 horas. Quanto tempo você levou, em média, para realizar as atividades? *

Nessa semana, levei em média 2 horas para realizar as atividades, mas não fiz todas as sugeridas! (Ler questão 3)

Considera esse tempo suficiente ou poderia ter sido maior? Por quê? *

Acredito ser suficiente, mesmo repetindo os vídeos e áudios e realizando anotações o tempo de execução foi menor que o descrito na plataforma (sugerido).

3. Deixou de realizar alguma tarefa? Se sim, qual especificamente? Por quê? *

Sim, várias. Mesmo me organizando melhor que a semana anterior, ainda não consegui alcançar o esperado para essa semana, então fechei as atividades faltantes da semana 1 e completei o possível da semana 2, porém ainda restou aproximadamente metade dos exercícios como pendência. Com o entendimento das atividades e entregas a serem feitas para a tutora virtual (as atividades requerem conhecimento provenientes das atividades propostas), a meta da semana é, no dia 26 que é a entrega do teste de unidade 2, finalizar as atividades da segunda semana e até o dia 28, que é a atividade do fórum referente à semana 3, finalizar os exercícios dessa unidade.

Estratégias

4. Você procurou ajuda ou acessou outras mídias para complementar seu estudo (dicionário, google tradutor, sites para pesquisa, youtube, aplicativo)? Se sim, quais (cite o nome)? *

Somente os links fornecidos pelo DUO no final de algumas aulas (como o tempo estava apertado, ainda não li todos)

5. Você fez uso de alguma estratégia de aprendizagem (organização do tempo, do ambiente, caderno de anotações, caderno de vocabulário, pesquisas, entre outros...)? Se sim, qual? *

Percebi a importância de fazer algumas anotações durante a execução das atividades (para gravar melhor as informações e estudar ativamente - não só ler). Então passei a anotar numa parte do meu caderno que utilizo nas aulas presenciais.

6. Você está seguindo o plano de aprendizagem proposto? Está tendo alguma dificuldade em segui-lo? Por quê? *

Não, ainda estou atrasado. Não consegui colocar 1h diária na agenda semanal, apenas em 3 dias da semana.

Utilização da plataforma

7. Você considera que já está melhor adaptado à plataforma em relação à primeira semana? Conseguiu resolver algum problema que pudesse ter tido na semana anterior? Qual? Especifique. *

Muito. Antes não sabia até que tarefa precisaria fazer ao certo, ou a conexão entre todas as atividades (fórum, chat, exercícios e teste da tutora), mas agora já entendi. Isso ajudou a estudar com um outro olhar (maior aplicabilidade)

8. Você ainda teve alguma dificuldade específica com a plataforma DUO? Se sim, qual? Especifique (problema com navegador, alguma atividade não funcionou, tradução dos enunciado, etc). *

Ainda tenho que ficar traduzindo as instruções (por exemplo: veja as imagens e responda aos exercícios), só consegui decorar o "O que você diria/perguntaria?" que aparece em alguns exercícios. Mas com o tempo irei conseguir associar mais palavras.

9. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo ou da qual você tenha mais gostado por ser o tipo de atividade que você prefere? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, vídeos com transcrição do áudio, fórum, por exemplo...) *

Vídeo com transcrição achei totalmente necessário, pois os diálogos não foram tão simples nos vídeos. Achei muito positivo, pois não precisou fazer um vídeo tão simplificado, mas ao mesmo tempo entendível. Podemos fazer diversas formas: ver sem a transcrição, apenas pelo contexto de cenário (imaginando o que eles estão falando), depois ler a transcrição sem o vídeo, pra ver quais palavras já conseguimos ler, e depois os dois simultaneamente.

Desempenho

10. De que forma a aula presencial lhe ajudou a complementar o trabalho com a plataforma? Você pôde tirar dúvidas, treinar a oralidade/pronúncia, compreender melhor algum conteúdo ou, até mesmo, aprender algo novo? Especifique. *

Principalmente o treino na expressão oral. É muito importante que o professor corrija os alunos, pois estamos "aprendendo" as palavras "sozinhos". Por exemplo a pronúncia do "Ich", não é "ixi" e sim com um posicionamento correto da língua na boca, etc. Minha professora Isis foi nota 10 nessa questão (por favor repassar o feedback a ela).

11. Você fez alguma coisa diferente em relação à primeira semana que você julga ter sido importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

Anotação num caderno durante a execução das atividades na plataforma

12. Você considera que ainda poderia melhorar algo em relação à sua organização/ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

Sim (ler questão 3), pretendo conseguir fazer 1h em 4 dias da semana que vem, e assim progressivamente até conseguir encontrar um tempo semanal ideal para eu realizar tudo o que é proposto.

13. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

Iniciei os conhecimentos da família mas confesso que não gravei nada. Consegui fixar a me apresentar e perguntar sobre outras pessoas (idade, nome, quais idioma fala, como se soletra o nome, etc). Ainda não fiz o teste da unidade 2 (família), por isso acho que não consegui fixar.

14. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Pessoas da família, pretendo revisar durante o teste da tutora online.

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Comentários:

Poderia colocar no final do questionário (após o SUBMIT), para incentivar as respostas, alguma dica sobre o tema aprendido na semana, ou vídeo legal e fácil em alemão, ou uma estratégia de aprendizado pros alunos tentarem na semana seguinte.

Anhang 4: Lerner A – Woche 4

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Chegamos ao final da quarta semana de estudos.
Vamos refletir sobre o seu trabalho na plataforma e aula presencial?

Essa reflexão é muito importante, pois pode trazer melhorias para a sua próxima semana de estudos.

Viel Spaß!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 4. Woche - 4ª semana

1. Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Quantas horas você se dedicou, em média, para realizar as atividades previstas para a semana (coloque a quantidade de horas aproximada. Ex: 1 a 2 horas/ 6 a 7 horas...?). LEVE EM CONSIDERAÇÃO AS SELBTSKORRIGIERENDE ÜBUNGEN, EINSENDE AUFGABEN, O CHAT, O FÓRUM, REVISÃO...)*

3h no máximo.

Considera esse tempo suficiente para o trabalho desta semana ou poderia ter sido maior? Por quê? *

Não, essa quarta semana meu andamento no curso foi péssimo, só realizei o que era extremamente obrigatório/necessário (chat, fórum e teste de unidade). Como falei na semana passada, a meta era conseguir realizar tudo da unidade em questão (Essen und Trinken) e os exercícios gramaticais (ABC-Grammatik) que estão faltando das 3 unidades anteriores, mas foi uma decepção pois não consegui. rs

3. Deixou de realizar alguma tarefa prevista para a semana (participação do chat, fórum, atividade da unidade...)? Se sim, qual especificamente (cite a unidade/tema/exercício)? Por quê você não realizou? *

Sim, como comentei acima, realizei apenas o básico e apenas os exercícios autocorretivos necessários para eu conseguir fazer o proposto no fórum. Isso ocorreu porque a semana foi bem corrida e cansativa, então eu precisei priorizar outras atividades e decidi realizar apenas o crucial do alemão (isso aconteceu com outras atividades pessoais também, precisei priorizar). Mas pelo menos entreguei tudo.

Utilização da plataforma

4. Você teve alguma dificuldade técnica com a plataforma DUO nessa semana? Se sim, qual? Especifique (problema com navegador, alguma atividade não funcionou, tradução dos enunciado, etc). *

Não, e os problemas "técnicos" encontrados anteriormente foram sanados, não eram problemas técnicos e sim uma dificuldade da plataforma ter certas questões mais intuitivas (por exemplo os áudios que você deve clicar no título "Audio 1" para ouvir - não é fácil descobrir isso).

5. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você mais gostou e julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo ou da qual você tenha mais gostado por ser o tipo de atividade que você prefere? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, vídeos com transcrição do áudio, fórum, chat, por exemplo...)*

Continuo gostando muito das atividades propostas no fórum! Muito criativas e acho que ajuda a guardar o conteúdo, a pesquisar outras palavras, etc. Teve um exercício na unidade Meine Wohnung de compreensão auditiva que achei muito legal também, era o áudio de preencher um formulário e não continha a transcrição (depois precisávamos enviar à tutora pra ver a resposta), é bom para testar nossos conhecimentos, porque muitas vezes nós temos preguiça de ficar repetindo o áudio 10000 vezes (eu faço assim: ouço o áudio ou vídeo sem a transcrição 1 vez e tento entender, se eu não entendo muito, já abro a transcrição para acompanhar junto - principalmente quando o tempo é curto).

6. Como foi sua participação no fórum e chat dessa semana (ou voice chat, caso tenha feito)? O que você acha que esse tipo de atividade contribui para o seu aprendizado? Caso não tenha realizado alguma (ou nenhuma) dessas atividades, justifique. *

Foi boa, pois o fórum é minha atividade favorita. Tivemos 2 chats na última semana e em um eu não consegui comparecer. No segundo participei normalmente, acredito que o chat seja mais difícil explorar algo mais profundo porque são muitas pessoas e pode virar um mercado de peixe, então compreendo que os joguinhos e atividades propostas devem ser mais simples (mas também são boas pra fixar).

Estratégias

7. Abaixo, estão listadas algumas estratégias de aprendizagens que podem auxiliar tanto no planejamento e elaboração do seu estudo, quanto na compreensão de conteúdos. Assinale para cada estratégia uma ou mais opções de acordo com o seu trabalho nessa semana: *

	Sim	Não	Pretendo fazer
Eu revisei o conteúdo da semana anterior.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu memorizei vocabulário e estruturas de frase aprendidas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu procurei fazer relações entre o conteúdo aprendido com conteúdos aprendidos anteriormente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fiz resumos e esquemas das principais informações aprendidas com minhas próprias palavras.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei um caderno para registrar o conteúdo aprendido na plataforma e nas aulas presenciais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu procurei ajuda e não segui adiante até terminá-la.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu pulei a questão e procurei resolvê-la mais tarde.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu pulei a questão e deixei de fazê-la.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu já consigo reconhecer onde eu tenho mais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>difficuldade e busco melhorar/reforçar essa parte (gramática, compreensão auditiva, produção textual, etc)</p>			
Antes de começar a estudar, eu olhei tudo o que estava previsto no plano de estudos para a semana e procurei cumprir todas as tarefas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estou com atividades atrasadas e vou me organizar para fazê-las.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu planejei antecipadamente a minha semana de estudos (Quando? Onde? Como?).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Eu não consegui planejar antecipadamente a minha semana de estudos e acessei a plataforma quando eu tive algum tempo disponível (trabalho, intervalo...).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estabeleci horários específicos para o meu estudo e consegui segui-los sem maiores problemas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estudei em um ambiente de estudo organizado e consigo me concentrar bem.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao sentir alguma dificuldade, procurei ajuda de outras pessoas ou dos meus tutores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu acessei outras mídias para complementar meus estudos ou suprir alguma necessidade/dificuldade (sites, vídeos no youtube, dicionário online, livros, entre outros). *Registre abaixo quais fontes você está	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

acessando para aprimorar o seus estudos.

Eu tenho uma meta e sempre procuro visualizá-la para buscar motivação e seguir me dedicando.



Caso você tenha feito uso de outra estratégia, registre aqui sua resposta. Ou escreva aqui quais recursos e mídias você utilizou para aprimorar os seus conhecimentos. *

Não usei. Mas a atividade do fórum já permitiu isso ao fazer a gente buscar uma nova receita, com ingredientes fora dos que já estavam na plataforma.

Desempenho

8. Você fez alguma coisa diferente em relação à semana anterior que você julga ter sido importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

Como meu desempenho na plataforma foi pior que as semanas anteriores, tentei aprender, focar e participar ainda mais ativamente da aula presencial (para tentar "compensar" isso).

9. Você considera que ainda poderia melhorar algo em relação à sua organização/ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

Sim, fixar os horários das atividades, mas está complicado, pois cada hora aparece algo novo de outras atividades pessoais para fazer.

10. Como você avalia a aula presencial dessa semana? Ela teve relação com o conteúdo da plataforma? Você pôde tirar alguma dúvida ou aprender algo diferente da plataforma? *

Ótima, Isis melhor professora.

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

Consegui aprender efetivamente os nomes de 50% dos alimentos e bebidas apresentados. Os outros e também a questão do uso nominativo/acusativo pretendo reforçar na próxima semana.

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Reler as anotações feitas na aula presencial e fazer as atividades do ABC-Grammatik.

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Comentários:

Espero estar ajudando na sua pesquisa.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

2. Quantas horas você se dedicou, em média, para realizar as atividades previstas para a semana (restante da Unidade "Mein Tag") *

4h30 mais ou menos

3. Quais subcapítulos da unidade "Mein Tag" você realizou nessa semana? *

- Wie spät ist es?
- Ich habe morgen keine Zeit
- Wann stehen Sie auf?
- Der Nachbarn
- Welcher Zahnarzt?

4. Considera esse tempo suficiente para o trabalho dessa semana? Quanto tempo a mais poderia ter se dedicado caso tivesse mais tempo? Por quê? *

Sim, essa semana consegui estudar todas as tarefas da unidade e executar todas as atividades propostas em 4h30 - 5h de trabalho. Acho que foi o suficiente, realizando com foco e atenção.

Realização das atividades/Avaliação

5. Considerando os exercícios realizados nessa semana (final da unidade "Mein Tag"), você deveria ser capaz de falar sobre a sua rotina. Para isso, você aprendeu preposições (am, um, von...bis), vocabulário (dias da semana e períodos do dia) e estrutura frasal (posição do verbo na frase). Avalie os exercícios propostos conforme o seu estilo de estudos/as suas necessidades pessoais, refletindo sobre a sua função e utilidade. Assinale uma ou mais opções. (Caso tenha algum comentário referente a algum dos exercícios, registre no campo abaixo) *

	Considero relevante/importante	Considero pouco relevante	Considero irrelevante	Considero insuficiente (faltam explicações/atividades)	Realizei sem problemas	Não realizei
Compreensão auditiva (áudios/vídeos) com transcrição.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretação de texto/imagem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exercícios para aquisição de vocabulário	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exercícios de gramática (preposições temporais)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exercícios de gramáticas (posição do verbo)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fórum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comentários:

Na interpretação de texto e imagem acho que poderia ter mais textos usando os verbos e tempos do dia. Na unidade de comidas achei que isso foi bem desenvolvido, no Eisendeaufgabe você precisava ir ao mercado pedir o que estava na listinha que a plataforma solicitou, tinham atividades que envolviam as transcrições dos diálogos e associação com a cena, etc. Nessa unidade você só associava por exemplo Nachmittag com uma foto de um sol da tarde, ou uma foto da pessoa no telefone com a palavra anrufen. Poderia ser mais explorado.

6. Como você avalia a aula presencial dessa semana? Ela teve relação com o conteúdo da plataforma? Você pôde tirar alguma dúvida ou aprender algo diferente da plataforma? *

Não tivemos aula essa semana por problemas logísticos (reitoria sem energia elétrica).

Estratégias/Organização/Planejamento

Para obter sucesso em sua aprendizagem, o aluno deve ser capaz de formular os objetivos de suas atividades de aprendizado e de controlar ativamente suas ações (GERHOLZ, 2017).

7. Você fez uso de alguma estratégia para se organizar melhor e compreender o conteúdo? Qual?

Tentei executar as atividades com atenção e foco, e também não fazer as tarefas enquanto resolvia o Bausteintest, fiz as tarefas na segunda e o teste na sexta, por aí, daí consegui revisar o conteúdo.

Desempenho

8. Você fez alguma coisa diferente em relação à semana anterior que você julga ter sido importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

Citei na questão 7, usando o Bausteintest pra revisar o conteúdo, não resolvendo enquanto fazia as tarefas.

9. O que você considera ter aprendido efetivamente nessa semana? *

Tempos do dia, dias da semana, verbos e posição na frase.

10. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Acho que as tarefas deveriam abordar conteúdos anteriores. Como falei em um Lerntagebuch, precisava reforçar os artigos der/die/das, mas não consegui porque não apareceram/foram envolvidos nessa unidade, então eu priorizei em realizar o que estava proposto para essa semana, em vez de me prender à revisão desses artigos, mas poderia ter aparecido em atividades pra não esquecermos dos conteúdos anteriores. Exemplo, agora que estamos aprendendo as partes do dia, poderíamos falar o que comemos no Vormittag, relembando as comidas, etc.

11. Descreva em uma palavra como se sentiu nessa semana de estudos.

Dever cumprido (2 palavras hehehe)

12. Como foi o seu desempenho e dedicação nessa semana? *

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Comentários:

Anhang 6: Lerner A – Woche 12

Lerntagebuch/Diário de estudos

Lieber Student, liebe Studentin,

Chegamos ao final do curso. E como foi essa experiência?

Neste diário, iremos refletir, de forma geral, sobre toda a trajetória das 12 semanas de estudo.

Agradeço imensamente a participação em minha pesquisa e espero que essas reflexões constante tenham contribuído, de alguma forma, no processo de aprendizagem.

Vielen Dank!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

████████████████████

Nome *

████████████████████

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 12. Woche - 12ª semana

Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 12. Woche - 12ª semana

Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quantas horas você se dedicou, em média, para realizar as atividades previstas para a semana ([final] da Unidade "Meine Ferien") *

3h

Considera esse tempo suficiente para o trabalho dessa semana? Quanto tempo a mais poderia ter se dedicado caso tivesse mais tempo? Por quê? *

Sim, mas poderia ter me dedicado mais 1h para resolução dos últimos Eisendeaufgaben

Realização das atividades

Ao final da 12ª semana, você está em dia com as atividades previstas no plano de estudos ou ainda possui pendências? Assinale o que você já fez: *

- Mínimo de 210 atividades autocorretivas
- Mínimo de 10 comentários em fórum
- Mínimo de 7 participações em chat
- 6 tarefas (3 escritas e 3 orais)
- 7 testes de unidade
- 2 chats de voz

no seu próprio ritmo nas fases individuais, podendo suprir as suas necessidades e interesses particulares, o que, muitas vezes, nem sempre é possível em uma aula presencial (WÜRFEL/RÖSLER, 2010; WÜRFEL, 2017). Avalie, conforme a sua experiência, o que o curso do IsF te proporcionou:

Pude trabalhar no meu próprio ritmo e tempo *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Tive liberdade em escolher a sequência em que iria trabalhar *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pude trabalhar conforme meus interesses, deixando de lado atividades que eu julgava não serem importantes/necessárias. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pude trabalhar conforme meus interesses, buscando atividades além das propostas pela plataforma. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Mesmo havendo um planejamento mensal, eu dispunha de uma maior flexibilidade nos meus estudos, podendo me dedicar menos quando eu não tinha tempo, por exemplo. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pude conhecer melhor o meu estilo de aprendizagem, reconhecendo estratégias que funcionam (e não funcionam) e atividades que mais me interessam e com as quais eu melhor aprendo. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

A aula presencial permitiu que eu tirasse dúvidas e treinasse a oralidade. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Há outros aspectos, além desses, que você julga importantes para a aprendizagem de uma língua e que foram proporcionados nessa experiência? *

Atividades que são aplicáveis ao dia a dia do falante/estudante, não apenas exercícios para treinar o conteúdo mas que não são úteis (por exemplo, para treinar o verbo können, fizemos atividade no fórum de procurar/oferecer ajuda num quadro de avisos de estudantes, etc).

Avaliação geral e planos de continuidade

Avalie o quão satisfeito você está com o seu desempenho e dedicação no curso: *

1 2 3 4 5 6

Muito insatisfeito Muito satisfeito

Um diário de estudos é considerado uma ferramenta que provoca reflexões constantes sobre o processo de aprendizagem e das ações do estudante. Avaliando os seus registros no diário desde a primeira semana, você considera que ele cumpriu esse propósito? De que maneira o diário mais te auxiliou? Reflita. *

Sim, ele me auxiliou no processo de estudar sozinho pois através dele eu realizava a autocobrança e o planejamento de ações corretivas ou de organização de estudos.

Você pretende fazer a próximo o nível do curso A1.2 pelo IsF? *

- Sim
- Não
- Não sei

Levando em consideração a sua experiência no nível A1.1 e o fato de que o nível A1.2 não possui aulas presenciais e que toda a aprendizagem ocorre de forma online, responda: a) o que você faria da mesma forma para aprender a língua alemã numa plataforma online e b) o que faria diferente? *

Acho que iria manter minha dedicação igual a que foi despendida nesse período na plataforma online, porém, como não terei mais aulas presenciais, terei que me esforçar em ver vídeos de alemão e gravar mais áudios (eu sempre pulava os autocorretivos de áudio pq realmente eu não via aplicabilidade no meu aprendizado, já que eu não saberia julgar se falei exatamente certo ou não!).

Comentários:

Bom trabalho!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anhang 7: Lernerin B – Woche 1

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar o processo de aprendizagem numa modalidade Blended Learning (ensino híbrido), através da plataforma DUO. Existem várias estratégias de aprendizagem que podem lhe auxiliar a organizar melhor os seus estudos, principalmente nas fases online, em que a maior carga horária das aulas consiste em um aprendizado individual. Uma dessas estratégias pode ser desenvolvida através da escrita de um diário, que possibilita uma reflexão acerca dos seus hábitos de estudos, além de registro de eventuais dificuldades e metas a serem alcançadas. Espera-se que você responda semanalmente às questões contidas neste modelo, além de comentários pertinentes à sua reflexão. Esse registro pode levar de 10 a 15 minutos.

Ao participar deste estudo, você permitirá que o(a) pesquisador(a) utilize suas respostas para análise de dados. Neste documento é desejável que você se identifique, porém todas as informações coletadas são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. Quando publicados em um trabalho (dissertação, artigo), serão mencionados de forma anônima.

Você tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa para o(a) pesquisador(a).

Desejamos a você um bom trabalho com a plataforma e bons estudos. Agradecemos desde já a sua participação!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 1. Woche - 1ª semana

1. Com qual frequência você acessou a plataforma? Em quais dias e horários (manhã, tarde ou noite)? *

cerca de 4 vezes, a noite _____

2. Quanto tempo você levou ao total para realizar as atividades? Considera suficiente ou poderia ter sido maior? *

cerca de 4 horas ao todo, poderia ter sido mais, se tivesse me organizado melhor _____

3. Deixou de realizar alguma tarefa? Se sim, qual? Por quê? *

somente do livro. Primeiro por que ele só chegou na sexta, mas principalmente por ter sido uma semana bem corrida, devido atividades na faculdade. _____

Estratégias

4. Você procurou ajuda ou acessou outras mídias para complementar seu estudo (dicionário, sites, youtube, aplicativo)? Se sim, quais? *

sim. Principalmente dicionário online. Evitei usar o google tradutor, mas o usei algumas vezes para confirmar a composição de algumas frases em alemão.

5. Você fez uso de alguma estratégia de aprendizagem (organização do tempo, do ambiente, caderno de anotações, caderno de vocabulário...)? Se sim, qual? *

Sim. Fiz anotações no caderno que separei para o curso, anotando palavras novas e seu significado/uso e conjugação dos verbos utilizados nos exercícios. Não consegui organizar bem o meu tempo, mas separei o sábado a noite para realizar a maior parte das atividades

6. Você está seguindo o plano de aprendizagem proposto? Está tendo alguma dificuldade em segui-lo? Por quê? *

Até aqui sim, mas confesso que a princípio pareceu que eram atividade demais para pouco tempo, já que só teria a noite e o final de semana para realizar. Mas depois que iniciei, não foi tão difícil.

Utilização da plataforma

7. Você teve alguma dificuldade específica com a plataforma DUO? Se sim, qual? Especifique. *

Saber quais exercícios da unidade ainda estão pendentes. Como há atividades divididas em vários segmentos, algumas vezes é necessário voltar e clicar em cada segmento para verificar se todas as atividades propostas foram realizadas.

8. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, fórum, por exemplo...) *

acho que os exercícios de gramática e o áudio do alfabeto.

Desempenho

9. De que forma a aula presencial lhe ajudou a complementar o trabalho com a plataforma? Você pôde tirar dúvidas, treinar a oralidade/pronúncia, compreender melhor algum conteúdo ou, até mesmo, aprender algo novo? Especifique. *

Ajudou muito. Os tópicos abordados nas aulas presenciais ajudam a evitar que pareça que o conteúdo da plataforma é muito abstrata. Além disso as atividades presenciais ajudam a tirar várias dúvidas, por que as dúvidas dos colegas respondem a questões que as vezes nem havia pensado.

10. Você considera que poderia melhorar algo em relação à sua organização/ ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

Poderia melhorar a forma de realizar as atividades, realizando pelo menos uma ou duas por dia, ao invés de várias no mesmo dia. Pretendo me organizar melhor para poder ter tempo durante a semana

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

como me dirigir as pessoas, algumas situações de conversa.

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Sim, praticamente tudo, em especial as conjugações

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Comentários:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anhang 8: Lernerin B – Woche 2

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Chegamos ao final da segunda semana de estudos.
Vamos refletir sobre o seu trabalho na plataforma e aula presencial?

Essa reflexão é muito importante, pois pode trazer melhorias para a sua próxima semana.

Muito Obrigado!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 2. Woche - 2ª semana

1. Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sábado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Conforme o plano de aprendizagens, o tempo indicado para a realização de TODAS as atividades propostas para a semana é de aproximadamente 9 horas. Quanto tempo você levou, em média, para realizar as atividades? *

creio que gastei umas 3 horas. Mas não realizei todas as tarefas

Considera esse tempo suficiente ou poderia ter sido maior? Por quê? *

teria de ter tido mais tempo para realizar todas as tarefas.

3. Deixou de realizar alguma tarefa? Se sim, qual especificamente? Por quê? *

nao fiz as lições 3 a 5 do capitulo meine Familie por que não consegui tempo para realiza-las.

Estratégias

4. Você procurou ajuda ou acessou outras mídias para complementar seu estudo (dicionário, google tradutor, sites para pesquisa, youtube, aplicativo)? Se sim, quais (cite o nome)? *

sim. dicionário online, google tradutor

5. Você fez uso de alguma estratégia de aprendizagem (organização do tempo, do ambiente, caderno de anotações, caderno de vocabulário, pesquisas, entre outros...)? Se sim, qual? *

sim, anotação no caderno

6. Você está seguindo o plano de aprendizagem proposto? Está tendo alguma dificuldade em segui-lo? Por quê? *

Estou seguindo, mas tendo dificuldade em manter um ritmo de estudos devido ter estágio e mais a iniciação científica e acabar chegando em casa tarde, não conseguindo tirar um tempo durante a semana só para o alemão.

Utilização da plataforma

7. Você considera que já está melhor adaptado à plataforma em relação à primeira semana? Conseguiu resolver algum problema que pudesse ter tido na semana anterior? Qual? Especifique. *

melhor adaptada. não lembro de um problema anterior.

8. Você ainda teve alguma dificuldade específica com a plataforma DUO? Se sim, qual? Especifique (problema com navegador, alguma atividade não funcionou, tradução dos enunciado, etc). *

sim. Os exercícios que exigem grifar algum termo específico acabam dando como resposta errada se não conseguir grifar a palavra inteira na primeira tentativa, mesmo que grife o restante depois. Também há vezes que não é aparece a barra de rolagem e ai é necessário reduzir o zoom da página para poder encontrar o restante do exercício

9. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo ou da qual você tenha mais gostado por ser o tipo de atividade que você prefere? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, vídeos com transcrição do áudio, fórum, por exemplo...) *

gostei do fórum, já que ele obriga a pesquisar algumas coisas a mais e também possibilita aprender alguns termos com os colegas. Gostei também dos vídeos com transcrição do áudio.

10. De que forma a aula presencial lhe ajudou a complementar o trabalho com a plataforma? Você pôde tirar dúvidas, treinar a oralidade/pronúncia, compreender melhor algum conteúdo ou, até mesmo, aprender algo novo? Especifique. *

Ajudou bastante a sedimentar as diferenças nos pronomes possessivos, a rever a parte de números, a pronúncia de várias palavras.

11. Você fez alguma coisa diferente em relação à primeira semana que você julga ter sido importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

não.

12. Você considera que ainda poderia melhorar algo em relação à sua organização/ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

poderia melhorar bastante, mas ainda não sei se vou conseguir melhorar em relação a esta semana.

13. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

o uso dos pronomes possessivos.

14. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

sim. Acho que sempre é necessário revisar quase tudo. Em geral, os exercícios da semana seguinte ajudam a revisar parte do que foi visto na anterior, mas também uso o duolingo para ajudar a revisar e revejo as anotações no meu caderno.

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Comentários:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anhang 9: Lernerin B – Woche 4

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 4. Woche - 4ª semana

1. Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Quantas horas você se dedicou, em média, para realizar as atividades previstas para a semana (coloque a quantidade de horas aproximada. Ex: 1 a 2 horas/ 6 a 7 horas...?). LEVE EM CONSIDERAÇÃO AS SELBTSKORRIGIERENDE ÜBUNGEN, EINSENDE AUFGABEN, O CHAT, O FÓRUM, REVISÃO...)*

cerca de 4 horas

Considera esse tempo suficiente para o trabalho desta semana ou poderia ter sido maior? Por quê? *

não foi suficiente por que não consegui terminar as tarefas da unidade.

3. Deixou de realizar alguma tarefa prevista para a semana (participação do chat, fórum, atividade da unidade...)? Se sim, qual especificamente (cite a unidade/tema/exercício)? Por quê você não realizou? *

as tarefas 4 e 5 da unidade meine Wohnung

Utilização da plataforma

4. Você teve alguma dificuldade técnica com a plataforma DUO nessa semana? Se sim, qual? Especifique (problema com navegador, alguma atividade não funcionou, tradução dos enunciados, etc). *

não

5. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você mais gostou e julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo ou da qual você tenha mais gostado por ser o tipo de atividade que você prefere? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, vídeos com transcrição do áudio, fórum, chat, por exemplo...)*

eu gosto dos fóruns e chats, por que posso aprender com os demais, e também dos áudios com transcrição, por que ajudam a melhorar a capacidade de entender a língua.

6. Como foi sua participação no fórum e chat dessa semana (ou voice chat, caso tenha feito)? O que você acha que esse tipo de atividade contribui para o seu aprendizado? Caso não tenha realizado alguma (ou nenhuma) dessas atividades, justifique.*

esta semana participei do chat e do fórum. Eu considero atividades ótimas para estimular a busca de mais vocabulário e trocar conhecimentos.

Estratégias

7. Abaixo, estão listadas algumas estratégias de aprendizagens que podem auxiliar tanto no planejamento e elaboração do seu estudo, quanto na compreensão de conteúdos. Assinale para cada estratégia uma ou mais opções de acordo com o seu trabalho nessa semana: *

	Sim	Não	Pretendo fazer
Eu revisei o conteúdo da semana anterior.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu memorizei vocabulário e estruturas de frase aprendidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Eu procurei fazer relações entre o conteúdo aprendido com conteúdos aprendidos anteriormente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz resumos e esquemas das principais informações aprendidas com minhas próprias palavras.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei um caderno para registrar o conteúdo aprendido na plataforma e nas aulas presenciais.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu procurei ajuda e não segui adiante até terminá-la.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu pulei a questão e procurei resolvê-la mais tarde.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu pulei a questão e deixei de fazê-la.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu já consigo reconhecer onde eu tenho mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

dificuldade e busco melhorar/reforçar essa parte (gramática, compreensão auditiva, produção textual, etc)

Antes de começar a estudar, eu olhei tudo o que estava previsto no plano de estudos para a semana e procurei cumprir todas as tarefas.

Eu estou com atividades atrasadas e vou me organizar para fazê-las.

Eu planejei antecipadamente a minha semana de estudos (Quando? Onde? Como?).

Eu não consegui planejar antecipadamente a minha semana de estudos e acessei a plataforma quando eu tive algum tempo disponível (trabalho, intervalo...).

Eu estabeleci horários específicos para o meu estudo e consegui segui-los sem maiores problemas.

Eu estudei em um ambiente de estudo organizado e consigo me concentrar bem.

Ao sentir alguma dificuldade, procurei ajuda de outras pessoas ou dos meus tutores.

Eu acessei outras mídias para complementar meus estudos ou suprir alguma necessidade/dificuldade (sites, vídeos no youtube, dicionário online, livros, entre outros). *Registre abaixo quais fontes você está

acessando para aprimorar o seus estudos.

Eu tenho uma meta e sempre procuro visualizá-la para buscar motivação e seguir me dedicando.

Caso você tenha feito uso de outra estratégia, registre aqui sua resposta. Ou escreva aqui quais recursos e mídias você utilizou para aprimorar os seus conhecimentos. *

google tradutor, dicionário online.

Desempenho

8. Você fez alguma coisa diferente em relação à semana anterior que você julga ter sido importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

não fiz

9. Você considera que ainda poderia melhorar algo em relação à sua organização/ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

considero que posso melhorar muito ainda. Mas não estou conseguindo me organizar com as demais atividades que tenho para poder melhorar.

10. Como você avalia a aula presencial dessa semana? Ela teve relação com o conteúdo da plataforma? Você pôde tirar alguma dúvida ou aprender algo diferente da plataforma? *

infelizmente não compareci a aula presencial esta semana

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

como descrever partes da casa, a observar os artigos. _____

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

sim, preciso reforçar. Vou revisar minhas anotações e fazer os exercícios do livro. _____

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Comentários:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Quantas horas você se dedicou, em média, para realizar as atividades previstas para a semana ([final] da Unidade "Meine Ferien") *

6 horas

Considera esse tempo suficiente para o trabalho dessa semana? Quanto tempo a mais poderia ter se dedicado caso tivesse mais tempo? Por quê? *

poderia ter dedicado mais umas 2 horas para realizar mais alguns exercicios que deixei sem realizar.

Realização das atividades

Ao final da 12ª semana, você está em dia com as atividades previstas no plano de estudos ou ainda possui pendências? Assinale o que você já fez: *

- Mínimo de 210 atividades autocorretivas
- Mínimo de 10 comentários em fórum
- Mínimo de 7 participações em chat
- 6 tarefas (3 escritas e 3 orais)
- 7 testes de unidade
- 2 chats de voz

Caso ainda possua pendências, o que (e como) pretende fazer?

Organização/Planejamento/Desempenho

Em uma aprendizagem no modelo Blended Learning, os alunos tem a possibilidade de trabalhar de maneira construtiva e

no seu próprio ritmo nas fases individuais, podendo suprir as suas necessidades e interesses particulares, o que, muitas vezes, nem sempre é possível em uma aula presencial (WÜRFFEL/ROSLER, 2010; WÜRFFEL, 2017). Avalie, conforme a sua experiência, o que o curso do IsF te proporcionou:

Pude trabalhar no meu próprio ritmo e tempo *

1 2 3 4 5 6
 Discordo totalmente Concordo totalmente

Tive liberdade em escolher a sequência em que iria trabalhar *

1 2 3 4 5 6
 Discordo totalmente Concordo totalmente

Pude trabalhar conforme meus interesses, deixando de lado atividades que eu julgava não serem importantes/necessárias. *

1 2 3 4 5 6
 Discordo totalmente Concordo totalmente

Pude trabalhar conforme meus interesses, buscando atividades além das propostas pela plataforma. *

1 2 3 4 5 6
 Discordo totalmente Concordo totalmente

Mesmo havendo um planejamento mensal, eu dispunha de uma maior flexibilidade nos meus estudos, podendo me dedicar menos quando eu não tinha tempo, por exemplo. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Pude conhecer melhor o meu estilo de aprendizagem, reconhecendo estratégias que funcionam (e não funcionam) e atividades que mais me interessam e com as quais eu melhor aprendo. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

A aula presencial permitiu que eu tirasse dúvidas e treinasse a oralidade. *

1 2 3 4 5 6

Discordo totalmente Concordo totalmente

Há outros aspectos, além desses, que você julga importantes para a aprendizagem de uma língua e que foram proporcionados nessa experiência? *

a presença dos chats e fóruns permitiram conhecer os usos da língua, não apenas a gramática, pronúncia e etc, o que eu considero importante para aprender realmente uma outra língua.

Avaliação geral e planos de continuidade

Avalie o quão satisfeito você está com o seu desempenho e dedicação no curso: *

1 2 3 4 5 6

Muito insatisfeito Muito satisfeito

Um diário de estudos é considerado uma ferramenta que provoca reflexões constantes sobre o processo de aprendizagem e das ações do estudante. Avaliando os seus registros no diário desde a primeira semana, você considera que ele cumpriu esse propósito? De que maneira o diário mais te auxiliou? Reflita. *

Eu não consegui responder todos os diários. Algumas vezes eu percebia que repetia os mesmos 'erros' na forma de estudar que havia comentado na semana anterior. Como estava sobrecarregada de atividades da faculdade, responder o diário acabava sendo um fator que me lembrava o quanto eu precisava me dedicar mais e não conseguia. De um lado, isso era bom, por que me ajudava a pensar no que precisava fazer, de outro lado, me deixava um pouco apreensiva. Depois, eu acabei não conseguindo fazer todas as atividades nas semanas propostas, então não respondi mais ao diário.

Você pretende fazer a próximo o nível do curso A1.2 pelo IsF? *

- Sim
- Não
- Não sei

Levando em consideração a sua experiência no nível A1.1 e o fato de que o nível A1.2 não possui aulas presenciais e que toda a aprendizagem ocorre de forma online, responda: a) o que você faria da mesma forma para aprender a língua alemã numa plataforma online e b) o que faria diferente? *

a) continuaria tentando realizar todas as atividades, para poder fixar melhor os conteúdos trabalhados; continuaria a pesquisar em outros sites, como blogs e vídeos no youtube para ajudar a tirar alguma dúvida.

b) procuraria separar um tempo para poder me dedicar diariamente, em menos horas, ao estudo, incluindo as atividades do livro, que ajudam muito.

Comentários:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anhang 11: Lernerin C – Woche 1

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar o processo de aprendizagem numa modalidade Blended Learning (ensino híbrido), através da plataforma DUO. Existem várias estratégias de aprendizagem que podem lhe auxiliar a organizar melhor os seus estudos, principalmente nas fases online, em que a maior carga horária das aulas consiste em um aprendizado individual. Uma dessas estratégias pode ser desenvolvida através da escrita de um diário, que possibilita uma reflexão acerca dos seus hábitos de estudos, além de registro de eventuais dificuldades e metas a serem alcançadas. Espera-se que você responda semanalmente às questões contidas neste modelo, além de comentários pertinentes à sua reflexão. Esse registro pode levar de 10 a 15 minutos.

Ao participar deste estudo, você permitirá que o(a) pesquisador(a) utilize suas respostas para análise de dados. Neste documento é desejável que você se identifique, porém todas as informações coletadas são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. Quando publicados em um trabalho (dissertação, artigo), serão mencionados de forma anônima.

Você tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa para o(a) pesquisador(a).

Desejamos a você um bom trabalho com a plataforma e bons estudos. Agradecemos desde já a sua participação!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 1. Woche - 1ª semana

1. Com qual frequência você acessou a plataforma? Em quais dias e horários (manhã, tarde ou noite)? *

2 dias na semana, terça período da manhã e sexta no período da noite.

2. Quanto tempo você levou ao total para realizar as atividades? Considera suficiente ou poderia ter sido maior? *

Mais de três horas, não foi o suficiente.

3. Deixou de realizar alguma tarefa? Se sim, qual? Por quê? *

Não

4. Você procurou ajuda ou acessou outras mídias para complementar seu estudo (dicionário, sites, youtube, aplicativo)? Se sim, quais? *

Sim, vídeo aula no youtube, dicionário dict.cc e outros sites.

5. Você fez uso de alguma estratégia de aprendizagem (organização do tempo, do ambiente, caderno de anotações, caderno de vocabulário...)? Se sim, qual? *

Não

6. Você está seguindo o plano de aprendizagem proposto? Está tendo alguma dificuldade em segui-lo? Por quê? *

Sim, nenhuma dificuldade.

Utilização da plataforma

7. Você teve alguma dificuldade específica com a plataforma DUO? Se sim, qual? Especifique. *

Sim, entender a plataforma e saber se o exercício já foi realizado e confirmado.

8. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, fórum, por exemplo...) *

Não

9. De que forma a aula presencial lhe ajudou a complementar o trabalho com a plataforma? Você pôde tirar dúvidas, treinar a oralidade/pronúncia, compreender melhor algum conteúdo ou, até mesmo, aprender algo novo? Especifique. *

A aula presencial ajuda muito, principalmente para treinar a pronuncia.

10. Você considera que poderia melhorar algo em relação à sua organização/ ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

Sim, me organizar melhor com os horários de estudo e fazer anotações

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

Aprendi a me introduzir, e perguntar coisas básicas.

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Sim, preciso sempre reforçar as coisas básicas, pois minha memorização é bem difícil.

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Comentários:

Anhang 12: Lernerin C – Woche 2

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Chegamos ao final da segunda semana de estudos.
Vamos refletir sobre o seu trabalho na plataforma e aula presencial?

Essa reflexão é muito importante, pois pode trazer melhorias para a sua próxima semana.

Viel Spaß!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 2. Woche - 2ª semana

1. Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Conforme o plano de aprendizagens, o tempo indicado para a realização de TODAS as atividades propostas para a semana é de aproximadamente 9 horas. Quanto tempo você levou, em média, para realizar as atividades? *

Nenhuma

Considera esse tempo suficiente ou poderia ter sido maior? Por quê? *

Não é o suficiente. Deve ser maior.

3. Deixou de realizar alguma tarefa? Se sim, qual especificamente? Por quê? *

Não

Estratégias

4. Você procurou ajuda ou acessou outras mídias para complementar seu estudo (dicionário, google tradutor, sites para pesquisa, youtube, aplicativo)? Se sim, quais (cite o nome)? *

Nenhuma

5. Você fez uso de alguma estratégia de aprendizagem (organização do tempo, do ambiente, caderno de anotações, caderno de vocabulário, pesquisas, entre outros...)? Se sim, qual? *

Não

6. Você está seguindo o plano de aprendizagem proposto? Está tendo alguma dificuldade em segui-lo? Por quê? *

Esta semana não segui o plano de aprendizagem.

Utilização da plataforma

7. Você considera que já está melhor adaptado à plataforma em relação à primeira semana? Conseguiu resolver algum problema que pudesse ter tido na semana anterior? Qual? Especifique. *

Já entendi melhor a plataforma.

8. Você ainda teve alguma dificuldade específica com a plataforma DUO? Se sim, qual? Especifique (problema com navegador, alguma atividade não funcionou, tradução dos enunciados, etc). *

Não

9. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo ou da qual você tenha mais gostado por ser o tipo de atividade que você prefere? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, vídeos com transcrição do áudio, fórum, por exemplo...) *

Nenhuma

Desempenho

10. De que forma a aula presencial lhe ajudou a complementar o trabalho com a plataforma? Você pôde tirar dúvidas, treinar a oralidade/pronúncia, compreender melhor algum conteúdo ou, até mesmo, aprender algo novo? Especifique. *

Não teve aula na segunda semana.

11. Você fez alguma coisa diferente em relação à primeira semana que você julga ter sido importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

Não.

12. Você considera que ainda poderia melhorar algo em relação à sua organização/ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

Sim, preciso muito melhorar minha organização.

13. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

Nada novo, apenas revisei as questões básicas da semana anterior

14. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Sim, todo conteúdo

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Comentários:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anhang 13: Lernerin C – Woche 4

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Chegamos ao final da quarta semana de estudos.
Vamos refletir sobre o seu trabalho na plataforma e aula presencial?

Essa reflexão é muito importante, pois pode trazer melhorias para a sua próxima semana de estudos.

Viel Spaß!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 4. Woche - 4ª semana

1. Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Quantas horas você se dedicou, em média, para realizar as atividades previstas para a semana (coloque a quantidade de horas aproximada. Ex: 1 a 2 horas/ 6 a 7 horas...?). LEVE EM CONSIDERAÇÃO AS SELBTSKORRIGIERENDE ÜBUNGEN, EINSENDE AUFGABEN, O CHAT, O FÓRUM, REVISÃO...)*

4 a 5 horas

Considera esse tempo suficiente para o trabalho desta semana ou poderia ter sido maior? Por quê? *

Poderia ter sido maior, para aprender mais

3. Deixou de realizar alguma tarefa prevista para a semana (participação do chat, fórum, atividade da unidade...)? Se sim, qual especificamente (cite a unidade/tema/exercício)? Por quê você não realizou? *

Deixei de participar do chat e um fórum, porque eu deixei para responder mais tarde e esqueci

Utilização da plataforma

4. Você teve alguma dificuldade técnica com a plataforma DUO nessa semana? Se sim, qual? Especifique (problema com navegador, alguma atividade não funcionou, tradução dos enunciado, etc). *

Sim, alguns áudios não apareciam para realiza o exercício.

5. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você mais gostou e julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo ou da qual você tenha mais gostado por ser o tipo de atividade que você prefere? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, vídeos com transcrição do áudio, fórum, chat, por exemplo...)*

Gosto dos exercícios com áudio e que precisa completar as frase e conversas.

6. Como foi sua participação no fórum e chat dessa semana (ou voice chat, caso tenha feito)? O que você acha que esse tipo de atividade contribui para o seu aprendizado? Caso não tenha realizado alguma (ou nenhuma) dessas atividades, justifique. *

Esqueci de realizar essa semana

Estratégias

7. Abaixo, estão listadas algumas estratégias de aprendizagens que podem auxiliar tanto no planejamento e elaboração do seu estudo, quanto na compreensão de conteúdos. Assinale para cada estratégia uma ou mais opções de acordo com o seu trabalho nessa semana: *

	Sim	Não	Pretendo fazer
Eu revisei o conteúdo da semana anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Eu memorizei vocabulário e estruturas de frase aprendidas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu procurei fazer relações entre o conteúdo aprendido com conteúdos aprendidos anteriormente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz resumos e esquemas das principais informações aprendidas com minhas próprias palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Utilizei um caderno para registrar o conteúdo aprendido na plataforma e nas aulas presenciais.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu procurei ajuda e não segui adiante até terminá-la.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu pulei a questão e procurei resolvê-la mais tarde.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consigo realizar uma atividade, eu pulei a questão e deixei de fazê-la.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu já consigo reconhecer onde eu tenho mais	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>dificuldade e busco melhorar/reforçar essa parte (gramática, compreensão auditiva, produção textual, etc)</p>			
Antes de começar a estudar, eu olhei tudo o que estava previsto no plano de estudos para a semana e procurei cumprir todas as tarefas.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estou com atividades atrasadas e vou me organizar para fazê-las.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu planejei antecipadamente a minha semana de estudos (Quando? Onde? Como?).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu não consegui planejar antecipadamente a minha semana de estudos e acessei a plataforma quando eu tive algum tempo disponível (trabalho, intervalo...).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estabeleci horários específicos para o meu estudo e consegui segui-los sem maiores problemas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estudei em um ambiente de estudo organizado e consegui me concentrar bem.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao sentir alguma dificuldade, procurei ajuda de outras pessoas ou dos meus tutores.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu acessei outras mídias para complementar meus estudos ou suprir alguma necessidade/dificuldade (sites, vídeos no youtube, dicionário online, livros, entre outros). *Registre abaixo quais fontes você está	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

acessando para aprimorar o seus estudos.

Eu tenho uma meta e sempre procuro visualizar-la para buscar motivação e seguir me dedicando.

Caso você tenha feito uso de outra estratégia, registre aqui sua resposta. Ou escreva aqui quais recursos e mídias você utilizou para aprimorar os seus conhecimentos. *

Utilizei sites recomendados pela minha tutora, assim como dicionários online como o bla.b traduções.

Desempenho

8. Você fez alguma coisa diferente em relação à semana anterior que você julga ter sido importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

Sim, olhei o programa montado pela minha tutora e estou tentando colocá-lo em dia.

9. Você considera que ainda poderia melhorar algo em relação à sua organização/ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

Sim, pretendo planejar anteriormente meus estudos.

10. Como você avalia a aula presencial dessa semana? Ela teve relação com o conteúdo da plataforma? Você pôde tirar alguma dúvida ou aprender algo diferente da plataforma? *

Ótima, estava relacionada com o conteúdo da plataforma.

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

Meine Familie e Wohnung.

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

Sim, o gênero das palavras, pois tenho muita dificuldade, vendo algum vídeo,, ainda não sei.

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Comentários:

Anhang 14: Lernerin D – Woche 1

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa investigar o processo de aprendizagem numa modalidade Blended Learning (ensino híbrido), através da plataforma DUO. Existem várias estratégias de aprendizagem que podem lhe auxiliar a organizar melhor os seus estudos, principalmente nas fases online, em que a maior carga horária das aulas consiste em um aprendizado individual. Uma dessas estratégias pode ser desenvolvida através da escrita de um diário, que possibilita uma reflexão acerca dos seus hábitos de estudos, além de registro de eventuais dificuldades e metas a serem alcançadas. Espera-se que você responda semanalmente às questões contidas neste modelo, além de comentários pertinentes à sua reflexão. Esse registro pode levar de 10 a 15 minutos.

Ao participar deste estudo, você permitirá que o(a) pesquisador(a) utilize suas respostas para análise de dados. Neste documento é desejável que você se identifique, porém todas as informações coletadas são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o(a) orientador(a) terão conhecimento dos dados. Quando publicados em um trabalho (dissertação, artigo), serão mencionados de forma anônima.

Você tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que desejar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa para o(a) pesquisador(a).

Desejamos a você um bom trabalho com a plataforma e bons estudos. Agradecemos desde já a sua participação!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

Nome *

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 1. Woche - 1ª semana

1. Com qual frequência você acessou a plataforma? Em quais dias e horários (manhã, tarde ou noite)? *

3x a noite

2. Quanto tempo você levou ao total para realizar as atividades? Considera suficiente ou poderia ter sido maior? *

3h e poderia ter sido maior

3. Deixou de realizar alguma tarefa? Se sim, qual? Por quê? *

sim, a maioria, porque achei que eram muitos exercícios e acabei deixando para fazer depois.

4. Você procurou ajuda ou acessou outras mídias para complementar seu estudo (dicionário, sites, youtube, aplicativo)? Se sim, quais? *

sim, dicionário, aplicativos e sites

5. Você fez uso de alguma estratégia de aprendizagem (organização do tempo, do ambiente, caderno de anotações, caderno de vocabulário...)? Se sim, qual? *

sim, caderno de anotações

6. Você está seguindo o plano de aprendizagem proposto? Está tendo alguma dificuldade em segui-lo? Por quê? *

estou tendo uma certa dificuldade porque a plataforma não mostra o que devemos fazer em seguida, ou o quanto já fizemos, como essa barra do formulário indicando o quantas páginas já preenchemos do total

Utilização da plataforma

7. Você teve alguma dificuldade específica com a plataforma DUO? Se sim, qual? Especifique. *

a plataforma não é visual, ela não mostra nosso progresso.

8. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, fórum, por exemplo...) *

não

9. De que forma a aula presencial lhe ajudou a complementar o trabalho com a plataforma? Você pôde tirar dúvidas, treinar a oralidade/pronúncia, compreender melhor algum conteúdo ou, até mesmo, aprender algo novo? Especifique. *

a aula presencial é boa, mas sinto que ela não facilita o uso da plataforma online.

10. Você considera que poderia melhorar algo em relação à sua organização/ ao seu estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

dedicar 2h diárias as atividades

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

guten tag

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como pretende fazer? *

preciso reforçar todo o conteúdo

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

- Muito bom
- Bom
- Regular
- Ruim

Comentários:

Anhang 15: Lernerin D – Woche 4

Lerntagebuch/Diário de estudos

Prezado aluno,

Chegamos ao final da quarta semana de estudos.
Vamos refletir sobre o seu trabalho na plataforma e aula presencial?

Essa reflexão é muito importante, pois pode trazer melhorias para a sua próxima semana de estudos.

Viel Spaß!

Tatiane Schuster
Mestranda em Letras
(Alemão como Língua Estrangeira)

Endereço de e-mail *

██████████

Nome *

██████████

Selecione a sua turma *

- Segunda-feira (14:00 às 16:00) - Campus Jardim Botânico
- Quinta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Reitoria
- Sexta-feira (16:00 às 18:00) - Campus Centro Politécnico

Lerntagebuch/Diário de estudos 4. Woche - 4ª semana

1. Em quais dias e horários você acessou a plataforma?

	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terça-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quinta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sexta-feira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sábado	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Domingo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Quantas horas você se dedicou, em média, para realizar as atividades previstas para a semana (coloque a quantidade de horas aproximada. Ex: 1 a 2 horas/ 6 a 7 horas...?). LEVE EM CONSIDERAÇÃO AS SELBTSKORRIGIERENDE ÜBUNGEN, EINSENDE AUFGABEN, O CHAT, O FÓRUM, REVISÃO...)*

8

Considera esse tempo suficiente para o trabalho desta semana ou poderia ter sido maior? Por quê? *

Não foi suficiente porque estou com conteúdo atrasado

3. Deixou de realizar alguma tarefa prevista para a semana (participação do chat, fórum, atividade da unidade...)? Se sim, qual especificamente (cite a unidade/tema/exercício)? Por que você não realizou? *

Sim, os dois primeiros chats e 1 fórum, os chats eu perdi porque não vi o email com a data e horário, o fórum foi porque deixei para fazer depois e acabei perdendo a data.

Utilização da plataforma

4. Você teve alguma dificuldade técnica com a plataforma DUO nessa semana? Se sim, qual? Especifique (problema com navegador, alguma atividade não funcionou, tradução dos enunciados, etc). *

tradução dos enunciados e atividades não funcionaram. a atividade de marcador de texto é a pior de todas. e a atividade de arrastar as coisas para dentro da caixa e a atividade de ligar os blocos. essas atividades quando ocupam um espaço maior que o da tela sempre dão problema para completar.

5. Teve alguma atividade ou ferramenta da plataforma que você mais gostou e julga ter sido especialmente importante para a compreensão de algum conteúdo ou da qual você tenha mais gostado por ser o tipo de atividade que você prefere? (exercícios de gramática, compreensão auditiva, vídeos com transcrição do áudio, fórum, chat, por exemplo...)*

o jogo da memória

6. Como foi sua participação no fórum e chat dessa semana (ou voice chat, caso tenha feito)? O que você acha que esse tipo de atividade contribui para o seu aprendizado? Caso não tenha realizado alguma (ou nenhuma) dessas atividades, justifique. *

eu consegui participar do fórum e acho que foi boa. perdi o chat e estou sentindo falta disso. também não fiz o voice chat e estou com dificuldades de pronuncia

Estratégias

7. Abaixo, estão listadas algumas estratégias de aprendizagens que podem auxiliar tanto no planejamento e elaboração do seu estudo, quanto na compreensão de conteúdos. Assinale para cada estratégia uma ou mais opções de acordo com o seu trabalho nessa semana: *

	Sim	Não	Pretendo fazer
Eu revisei o conteúdo da semana anterior.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu memorizei vocabulário e estruturas de frase aprendidas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu procurei fazer relações entre o conteúdo aprendido com conteúdos aprendidos anteriormente.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz resumos e esquemas das principais informações aprendidas com minhas próprias palavras.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei um caderno para registrar o conteúdo aprendido na plataforma e nas aulas presenciais.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consegui realizar uma atividade, eu procurei ajuda e não segui adiante até terminá-la.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consegui realizar uma atividade, eu pulei a questão e procurei resolvê-la mais tarde.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu não consegui realizar uma atividade, eu pulei a questão e deixei de fazê-la.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu já consigo reconhecer onde eu tenho mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
dificuldade e busco melhorar/reforçar essa parte (gramática, compreensão auditiva, produção textual, etc)			
Antes de começar a estudar, eu olhei tudo o que estava previsto no plano de estudos para a semana e procurei cumprir todas as tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Eu estou com atividades atrasadas e vou me organizar para fazê-las.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu planejei antecipadamente a minha semana de estudos (Quando? Onde? Como?).	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu não consegui planejar antecipadamente a minha semana de estudos e acessei a plataforma quando eu tive algum tempo disponível (trabalho, intervalo...).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu estabeleci horários específicos para o meu estudo e consegui segui-los sem maiores problemas.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Eu estudei em um ambiente de estudo organizado e consigo me concentrar bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Ao sentir alguma dificuldade, procurei ajuda de outras pessoas ou dos meus tutores.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eu acessei outras mídias para complementar meus estudos ou suprir alguma necessidade/dificuldade (sites, vídeos no youtube, dicionário online, livros, entre outros). *Registre abaixo quais fontes você está	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

acessando para aprimorar o
seus estudos.

Eu tenho uma meta e sempre
procuro visualizá-la para
buscar motivação e seguir me
dedicando.



Caso você tenha feito uso de outra estratégia, registre aqui sua resposta. Ou escreva aqui
quais recursos e mídias você utilizou para aprimorar os seus conhecimentos. *

o curso 15 minutos alemão da publifolha

Desempenho

8. Você fez alguma coisa diferente em relação à semana anterior que você julga ter sido
importante para melhor aproveitamento dos estudos? Se sim, o quê? Comente. *

não

9. Você considera que ainda poderia melhorar algo em relação à sua organização/ao seu
estudo? Se sim, o que pretende melhorar/fazer de outra forma na semana seguinte? *

sim. sentar e estudar

10. Como você avalia a aula presencial dessa semana? Ela teve relação com o conteúdo da
plataforma? Você pôde tirar alguma dúvida ou aprender algo diferente da plataforma? *

boa

11. O que você considera ter aprendido efetivamente nesta semana? *

os artigos

12. Você precisa revisar/reforçar algum conteúdo desta semana? Se sim, qual? Como
pretende fazer? *

os móveis e os comodos

Como você avalia seu desempenho desta semana? *

Muito bom

Bom

Regular

Ruim

Comentários:

tenho dificuldades com a pronuncia. eu tento ler as frases e não consigo pronunciar corretamente.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Anhang 16: Das gesamte Kategoriensystem

Lista de Códigos		225
Antizipation		0
Organisation/Zielsetzung		5
Organisation/Zeitplanung		8
Wiederholungen		6
Handlungskontrolle		0
Präsenzunterricht		0
Kein Präsenzunterricht		3
Kompensatorisch		1
Vertiefung/ besseres Verständniss der Inhalte		2
Mündlichkeit/Phonetik-Training		5
Evaluation		4
Leistung		0
erledigte/fehlende Aufgaben		15
Lernzeit		27
Einsatz von Strategien		0
keine		4
Affektive Strategien		10
Strategien zum RM		16
Metakognitiven S.		11
Kognitive S.		13
Herausforderungen/Schwierigkeiten		0
Organisation/Zeit		3
Lernplan		0
Nein/Schwierigkeiten		4
Ja		4
Plattform		0
Inhalt		1
"Progressionsangabe"		5
Umgang/Funktionen		6
Monolingualität		4
Selbstreflexion		0
Selbstbeurteilung		42
Selbstbezogene Reaktionen		26