

Karmelka Barić
Universität in Novi Sad, Serbien

EMOTIONEN ANSPRECHENDE BLENDED-LEARNING-ANGEBOTE IM SDU UND IHRE AUSWIRKUNG AUF DIE MOTIVATION DER STUDIERENDEN

Abstract

Die Herausforderungen, das Potenzial der IKT auszuschöpfen, diese als Mittel für Lehren und Lernen zu nutzen, und dabei methodisch-didaktische Postulate und die dynamische betriebliche Arbeits- und Lernwelt zu berücksichtigen, haben zu einer berufsorientierenden Blended-Learning-Projektarbeit an zwei Universitäten geführt. Beruhend auf Prinzipien des Rahmencurriculums für Studienbegleitenden Deutschunterricht und ausgehend von der Projektarbeit, die mit Studierenden während des Semesters durchgeführt wurde, wird hier versucht, zuerst die Blended-Learning-Konzepte darzustellen sowie die theoretischen Grundlagen für Emotionen und ihre Auswirkung auf die Lernleistungen zusammenzufassen. Danach wird gezeigt, was die Emotionen für das Lernen bedeuten und wie autonomes Lernen mit Hilfe von Emotionen durch Online-Angebote gefördert werden kann. Unterstützt vom motivationspsychologischen Modell für E-Learning-Angebote, werden Strategien zu Motivation besprochen. Es werden konkrete Beispiele dafür gegeben, auf welche Art und Weise die Angebote im Learning Management System (LMS) integriert und durchgeführt werden können, um motivierend auf die Studierenden zu wirken und eine Ergebniszufriedenheit bei Lernern zu erzielen. Zum Schluss wird die Bedeutung der Lehrerrolle bei der Gestaltung von methodisch und didaktisch entsprechenden Blended-Learning-Angeboten und der Motivierung von Studierenden hervorgehoben.

Schlüsselwörter: Blended-Learning-Angebote, Emotionen, LMS, Motivation im E-Learning, Studienbegleitender Deutschunterricht, Rahmencurriculum

EMOTIONALLY APPEALING BLENDED-LEARNING SOLUTIONS AND THEIR IMPACT ON UNIVERSITY STUDENTS' MOTIVATION

Abstract

The challenges of exploiting the potential of ICT, using it as a means of teaching and learning, taking into account methodological and teaching postulates, and a dynamic workplace and learning environment have led to a professional small-scale blended-learning project at two universities. Based on the principles of the framework curriculum for teaching German to university students alongside the subjects in their academic program and on the students' term projects for the semester, the article first presents blended learning concepts and summarizes the theoretical basis for emotions and their impact on learning achievement. It then shows what emotions mean for learning and how emotions can encourage and facilitate autonomous learning through online opportunities. Motivation strategies are discussed, supported by the motivational-psychological model for e-learning opportunities. There are concrete examples of how such models can be integrated and implemented into the Learning Management System (LMS) in order to motivate students and to achieve satisfaction with results among learners. Finally, the article emphasizes the importance of student motivation and the teacher's role in designing methodologically and educationally appropriate blended learning solutions.

Key words: blended learning models, emotions, LMS, motivation in e-learning, course-related German instruction, framework curriculum

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag hat das Ziel, am Beispiel einer Projektarbeit einige für den studienbegleitenden Deutschunterricht¹ effektive Blended-Learning-Arbeitsformen vorzustellen, die die Emotionen der Studierenden ansprechen und positive Auswirkungen auf die Motivation haben. Diese Arbeitsformen nutzen die Potenziale der Informations- und Kommunikationstechnologien (im Folgenden: IKT), beschränken sich aber auf den engeren Rahmen des Learning Management Systems Moodle²; sie tragen der durch die digitalen Medien veränderten Lernkultur Rechnung und stützen sich auf das bei vernetzten Studierenden stattfindende kooperative und kollaborative Lernen, auf das schon 2005 Schulz-Zander (2005: 4–5) aufmerksam gemacht hatte. Die Kommunikation entwickelt sich in dieser Projektarbeit in einer lebensnahen Situation, und das kollaborative Lernen findet durch berufsnahe und in Gruppen zu lösenden Aufgaben (Tasks) statt. Die Studierenden haben die Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse spielerisch parallel zum Präsenzunterricht anzuwenden und ihre Kreativität zu zeigen.

Das geplante Lernergebnis sieht vor, dass das Gelernte nach dem Studium auf Berufssituationen übertragbar ist.

Am Projekt waren Studierende der Wirtschaftsuniversität Luigi Bocconi in Mailand (Italien) und der Universität in Novi Sad³ (Serbien) beteiligt. Bei beiden Gruppen handelte es sich um Anfänger⁴, was dazu führte, dass nur eine begrenzte Anzahl von für bestimmte Berufssituationen sprachlich wichtigen Strukturen geübt werden konnte. Außerdem wurde bei der Wahl der Inhalte absichtlich auf fachspezifische Themen verzichtet, um Studierenden verschiedener Fachrichtungen zu ermöglichen, miteinander am Projekt teilzunehmen.

Thema war eine Online-Bewerbung mit der Aufgabe, sich um eine Stelle in einer fiktiven Firma zu bewerben, die die Studierenden jeweils im anderen Land gegründet hatten (s. auch Kap. 2, Tabelle 2).

Obwohl die Semesterwochen der beiden Gruppen unterschiedlich verliefen, konnten sich die Teilnehmenden aus beiden Ländern beteiligen, wobei die serbischen Studierenden die gesamte Kommunikationskette zwischen Firma und Bewerber über das Bewerbungsgespräch bis zur Einstellung des Bewerbers ausbauen und danach noch Anfragen und Bestellungen bearbeiten konnten (s. Kap. 2.), während die italienischen Studenten sich auf die positive und negative Antwort auf die Online-Bewerbung beschränken mussten.

Durch die Bewerbung von serbischen Studierenden bei einer italienischen Firma und der Bewerbung von italienischen Studierenden bei einer serbischen Firma und durch die

1 „Studienbegleitender Deutschunterricht“ ist ein Unterricht, der in einem nicht deutschsprachigen Land als Pflicht- oder Wahlfach die Studien jeglicher Fachrichtung begleitet und Studierenden nicht nur die Fremdsprache an sich, sondern auch sprachübergreifende Kompetenzen in der Sprache vermittelt (s. Kap. 1.2).

2 Moodle ist eine der Lernplattformen (auch als Abkürzungen LMS – Learning Management System, CMS – Content Management System, LCMS – Learning Content Management System, VCS – Virtual Classroom System) oder E-Learningplattformen/Internetplattformen, die neben vielen anderen kostenlos angeboten und verwendet werden (vgl. Szerszeń 2014: 254).

3 Es handelt sich dabei um zwei Bildungsinstitutionen in Subotica: die Fakultät für Bauingenieurwesen und die Technische Hochschule in Subotica.

4 Die Gruppen verfügten über unterschiedliche – vor allem wenige – Deutschkenntnisse (ein und/oder zwei Semester bei 4 oder 6 WS in 12 bis 15 Semesterwochen).

unterschiedlichen Merkmale der fiktiv gegründeten Firmen der beiden Länder kamen interessante interkulturelle Aspekte ans Licht, was zur Förderung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmenden geführt hat.

Der vorliegende Beitrag besteht aus einem theorie- und einem praxisbezogenen Teil. Im ersten wird nach einer einleitenden Reflexion über die Verwendung von IKT im Unterricht (s. Kap. 1.1) zuerst der Hintergrund für die in der Projektarbeit erfolgte Wahl von Lernzielen, Inhalten und Verfahren sowie der Lehr- und Lernmittel erklärt (s. Kap. 1.2); danach wird erläutert, was Emotionen für den Lehr-Lernprozess bedeuten und wie sie sich im Lernprozess auf die Lernergebnisse auswirken (s. Kap. 1.3); zuletzt werden Emotionen integrierende Blended-Learning-Modelle als Hilfe bei der Erstellung von Blended-Learning-Konzepten vorgestellt (Kap. 1.4). Im zweiten Teil wird faktografisch und diskursiv gezeigt, welche Blended-Learning-Konzepte bzw. welche motivationsfördernden Modelle in der Projektarbeit Beachtung gefunden haben (s. Kap. 2.1) und wie dementsprechend das Konzept für die Projektarbeit (s. Kap. 2.2) aussieht. Zum Schluss werden die Ergebnisse der Projektarbeit dargestellt und kommentiert (s. Kap. 2.3).

2. Hintergründe der Blended-Learning-Projektarbeit

2.1. IKT für bessere Lernleistungen

Wie Informations- und Kommunikationstechniken zum Zweck besserer Lernleistungen im Fremdsprachenunterricht verwendet werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, insbesondere von den Lehrpersonen und ihrer Offenheit den IKT gegenüber und ihrer Bereitschaft, diese in den Unterricht zu integrieren. Besteht eine Synergie zwischen den Lehrenden und der Bildungsanstalt einerseits und den Lehrenden und Lernenden andererseits bzw. wird versucht, sie anzustreben, tragen alle in gleichem Maße zur Effektivität des Lernens und zur Verbesserung der Lernleistungen bei. Dabei sollen die Studierenden nicht noch mehr belastet werden als nötig: Sollte das trotzdem unvermeidbar sein, stellt sich die Frage, wie dennoch positive Emotionen beim Fremdsprachenlernen hervorgerufen werden können.

Auch wenn die Bildungsinstitutionen über entsprechende Informations- und Kommunikationsmittel verfügen, ist es nicht leicht, instruktional orientierte digitale Lehrmittel⁵ und konstruktive Tools und Plattformen zu erstellen (s. auch Petko, 2010: 44–48). Die IKT werden nicht nur zur Kommunikation (Foren innerhalb einer Lernplattform oder extern: Twitter, Facebook) verwendet, sondern auch zu kooperativer oder kollaborativer Textbearbeitung (asynchron: Mindmapping, Wiki, Blog und/oder synchron: EtherPad, Piratenpad) sowie zur Systematisierung (Glossar), zur Reflexion (E-Portfolio), zu Tests (Quiz) und zur Gamifikation (Flash-Spielkarten) genutzt: Das Ziel ist dabei, Studierende zur Verbesserung ihres Lernens zu führen. Die Entwicklungen im Bereich der IKT und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht haben in den letzten Jahrzehnten unter Didaktikern, Pädagogen, Psychologen und Forschern

⁵ Im Gegensatz zu den konstruktiven, breit einsetzbaren Medien sind instruktional orientierte digitale Lehrmittel als Lern-/Lehrmedien zu verstehen, die zum didaktischen Strukturieren der Inhalte dienen.

zu Diskussionen über das Thema E-Learning⁶ sowie über Vorteile und Nachteile solchen Lernens geführt (u. a. Kerres, 2002; 2003; Keil, 2010; Baumgartner & Herber, 2013; Würffel, 2014; Szerszeń, 2014). Sie haben auf die Auswirkung der Visualisierungsmöglichkeiten der Medien auf Lernprozesse- und Leistungen hingewiesen: Diese Auswirkung betreffe unter anderem auch die Motivation der Lerner, denn die Lernmotivation stelle sich nicht automatisch ein und bleibe während des Lernens nicht immer gleich. Ein kleiner Teil dieser Tools wurde in der Projektarbeit in Verbindung mit den Prinzipien des studienbegleitenden Deutschunterrichts (s. Rahmencurriculum für Serbien 2010: 5-9) genutzt.

2.2. Theoretische Grundlage der studienbegleitenden Projektarbeit

Nach Lévy-Hillerich & Serena besteht das Ziel des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts darin, „in der Fremdsprache eine berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, deren Grundlagen nicht nur fachlich sind, sondern auch soziale und methodische Qualifikationen mit einschließen“ (Lévy-Hillerich & Serena, 2009: 9). Das bedeutet, dass die Studierenden neben der Allgemein- und Berufssprache⁷ auch sprachübergreifende berufsvorbereitende Kompetenzen erlangen sollen, und dass sie dabei als junge Erwachsene behandelt werden, die durch die Sprache Schlüsselqualifikationen, Lern- und Arbeitsmethoden für den Beruf erwerben, über die berufstätige Erwachsene schon längst verfügen. Deshalb werden in den Unterricht berufsvorbereitende Arbeitsmethoden wie Mindmapping, Brainstorming u. Ä. integriert und Informations- und Kommunikationsmedien eingesetzt, die Lernenden ermöglichen, selbstständig zu arbeiten und miteinander in der Fremdsprache zu kommunizieren (s. Rahmencurriculum für Serbien 2010: 9).

Die während des Studiums zu erwerbenden Kompetenzen sind in den Rahmencurricula zum Studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht durch ein Kompetenzmodell grafisch dargestellt: Interkulturelle Kompetenz, soziale Kompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Persönlichkeitskompetenz bilden vier Kreise, die sich so überschneiden, dass sie zusammen die sprachliche Handlungskompetenz ergeben und in sie einfließen. Sie werden als solche gefördert, indem in der und durch die Fremdsprache gehandelt wird. Dieses Kompetenzmodell (s. Rahmencurriculum Polen/Slowakei /Tschechien 2006: 2) wird in allen darauf folgenden Curricula⁸ (RC Kroatien 2007, RC Serbien 2010, RC Bosnien und Herzegowina 2011 und RC Makedonien 2013) übernommen und im RC Ukraine 2014 ausgebaut. Das Modell wurde ursprünglich aus der Wirtschaft übertragen und diente der Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen des Personals bei Mercedes-Benz⁹ (mehr zur

6 Computergestütztes Lernen oder eine Kombination mit Präsenzunterricht, das Blended-Learning genannt wird, ist auch als integriertes, flexibles oder als hybrides Lernen bekannt (Kerres, 2002; Reinmann-Rothmeier, 2003: 28-43).

7 Christian Efing (2014: 419-420) versucht, die Begriffe *Allgemeinsprache* – *Berufssprache* – *Fachsprache* als „Registerbezeichnungen“ zu kategorisieren und weist darauf hin, dass es um ein Kontinuum von konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit gehe, d.h. um ein Kontinuum zwischen den beiden Polen „Allgemeinsprache“ und „Fachsprache“, wobei die Grenzen zwischen den Bezeichnungen nicht klar zu definieren seien, weil die sprachlichen Elemente der Allgemeinsprache auch in der Berufs- und in der Fachsprache zu finden seien. In seinem Schema erwähnt er neben dem Begriff *Allgemeinsprache* auch die in der Literatur dafür gängigen Synonyme BICS (Abkürzung für *Basic Interpersonal Communicative Skills*), Umgangssprache und Gemeinsprache.

8 Mehr zu Rahmencurricula unter: <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/>

9 S. http://www.alf-projekt.de/alf_didaba.pdf, wo auf Seite 13 das Kompetenzmodell als

Geschichte des Kompetenzmodells in den Rahmencurricula siehe Serena, S. & Barić, K. (2017: 86-90) und Serena (2013: 75-77).

Die im Kompetenzmodell dargestellten Kompetenzen werden z.B. gefördert,

- wenn mit Studierenden aus einem anderen Land kommuniziert wird (*interkulturelle Kompetenz*),
- wenn in Arbeitsgruppen oder Partnerarbeit kooperative/kollaborative Aufgaben gemacht, eigene Ideen präsentiert und die Ideen von Mitstudierenden respektiert werden (*soziale Kompetenz*),
- wenn Aufgaben gelöst werden, die zur Berufswelt z. B. eines (zukünftigen) Ingenieurs oder Wirtschaftsfachmanns gehören, wie: Eine Firma kurz vorstellen, Visitenkarten mit Logos der Firma erstellen, auf Bewerbungen antworten, Termine vereinbaren, Anfragen, Reklamationen und Bestellungen u. a. m. schreiben (*Fachkompetenz*),
- wenn Lern- und Arbeitsmethoden aus der Berufs- und Arbeitswelt in den Sprachunterricht integriert und bestimmte Methoden wie Brainstorming, Mindmapping etc. verwendet werden, und wenn demnach die Arbeit in der Gruppe organisiert wird (*Methodenkompetenz*),
- wenn dabei eine Lernplattform benutzt wird (*Methodenkompetenz*),
- wenn Aufgaben auch dann kreativ gelöst werden, wenn es nicht leicht ist, Fristen einzuhalten, weil Hausarbeiten in anderen Fächern mehr Zeit erforderten (*Methodenkompetenz*),
- wenn die Arbeit der anderen Gruppenmitglieder beurteilt wird (*Persönlichkeitskompetenz*).

Der Umgang mit digitalen Medien im Sinne einer Kompetenzförderung wird in diesem Kompetenzmodell nicht ausdrücklich genannt und in den Rahmencurricula nicht erwähnt (Ausnahme bildet das 2014 erschienene RC der Ukraine). Das heißt aber nicht, dass die Bedeutung dieser digitalen Kompetenz geringer ist, denn die beruflichen Anforderungen einer zunehmend digitalen Gesellschaft werden immer komplexer: Immer öfter werden Online-Fort- und Weiterbildungen angeboten und verschiedene LMS zur Verfügung gestellt, und in der globalen Berufswelt wird die Anzahl von internationalen und in sozialer und kultureller Hinsicht heterogenen Teams immer größer. Auch die Verantwortung für die Weiterbildung und den Kompetenzaufbau im beruflichen Kontext hat sich geändert (s. Erpenbeck & Sauter, 2015: 18–21) und wirkt sich auf die Lernkultur im Fremdsprachenunterricht aus: Die Palette der Aufgaben der Lehrenden wird immer vielfältiger, wenn sie durch den Einsatz von sozialen Medien und durch kooperatives und kollaboratives Lernen und Arbeiten auch für die Förderung der Schlüsselkompetenzen der Lernenden sorgen und diese so weit wie möglich auf die sprachliche Interaktion in der Arbeitswelt vorbereiten sollen. Lehrenden fällt dann dabei auch die Aufgabe zu, die Studierenden zu motivieren, ihre Einsatzbereitschaft zu fördern und ihr Selbstbewusstsein zu stärken, was zwar während der Studienzeit Auswirkungen hat, insbesondere jedoch für das spätere Leben folgenreich ist. Die Emotionen, die dabei mitspielen, wirken sich wiederum auf den Lernprozess und die Lernleistungen aus: Deshalb soll im Folgenden kurz gezeigt werden, welche Rolle Emotionen aus didaktischer Sicht beim Lernen spielen.

„Handlungskompetenzmodell“ zu finden ist.

2.3. Emotionen zur Förderung der Lernleistungen und der Motivation von Studierenden

Die Auswirkung von Emotionen beim Lernen lässt sich in der pädagogisch-psychologischen Forschung und Diskussion seit Jahrzehnten verfolgen (vgl. Goetz & Pekrun u. a., 2004; Goetz, Zirngibl & Pekrun, 2004; Frenzel, Goetz & Pekrun, 2009; Hascher, 2005: 610–611; Hascher & Edlinger, 2009: 106). Die Forschungen wurden vor allem bei Schulkindern durchgeführt mit dem Ziel, positive und negative Emotionen und ihren Einfluss auf die Leistungen festzustellen (Goetz & Pekrun u. a., 2004). Verallgemeinernd kann festgestellt werden, dass Emotionen Bestandteile des kognitiven Reflexionsprozesses sind. Sie sind vieldeutig, was die Definition des Begriffs „Emotion“ erschwert. Hascher & Edlinger (2009: 106–107) betonen die Unterschiede zwischen den Begriffen *Emotionen* – *Wohlbefinden* – *Gefühle* – *Affekte*, wobei Emotionen „konkret bestimmbar und meist auf ein spezifisches Ereignis zurückführbar“ seien, sodass „ein körperlich-seelischer Zustand im Zentrum des Bewusstseins“ stehe (ibid., 106). Emotionen sind einerseits durch Lehrende und Lernende als Sozialhandelnde und andererseits durch Lerninhalte, Lernumgebung und Lernmaterialien beeinflussbar. Lernsituationen lassen sich emotional gestalten, was den Lernprozess steuern, verlangsamen oder beschleunigen kann. Außerdem können Lehrende und Lernende lernen, eigene Emotionen wie z. B. Angst, Wut, Hass u. Ä. zu regulieren. Die Leistungen bei den Lernenden steigen, wenn bei Aufgaben Kreativität und Phantasie gefordert werden (Hascher & Edlinger, 2008: 58), da dies zu vermehrten originellen Ideen führt. Die positive Stimmung erhöht die Wahrnehmungs- und Bearbeitungsgeschwindigkeit sowie die Leistungen beim logischen Schlussfolgern. Dadurch entsteht ein „flexibler Denkstil“ (ibid., 58–61) bzw. eine flexible Verwendung von Denk- und Lernstrategien, die dazu führt, dass auch der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben anders eingeschätzt wird (ibid., 65) bzw. dass schwere Aufgaben den Lernenden leichter fallen, weil sie diese mit einer anderen Haltung angehen. Emotionen beeinflussen also das Lernen. Nach Meinung von Hascher & Edlinger (2008: 68) dienen Kognition und Motivation als Vermittler zwischen den Emotionen und dem Lernen, und befähigen Lehrende und Lernende, eigene Emotionen konstruktiv für das Lernen einzubringen.

Die Herausforderung zur Gestaltung der Lernangebote und zur Integrierung der IKT in den Unterricht, um eine veränderte Lernkultur zu schaffen, wird immer größer, weil es darum geht, das Lernen auch in außerschulischen Kontexten anzuregen (Baumgarten & Herber, 2013: 8). Motivation und Emotionen beeinflussen sich gegenseitig. Lernfördernde Lehrstrategien, die dies berücksichtigen, wurden in den letzten Jahrzehnten nicht nur in Schul-, sondern auch in E-Learning-/Blended-Kontexten untersucht (Reinmann, 2003; Astleitner, 2006). Die Auffassung von Hascher (2005: 613), dass nicht nur das Erleben von Gefühlen die Kompetenz, die Autonomie und die soziale Integration beeinflusse, sondern dass auch die Beziehungen zu den Lehrenden, die Interaktion zwischen den Lernenden und nicht zuletzt der Lernort in der Welt der Emotionen mitspielen, bestätigt unser Anliegen, Studierende durch online-kooperative Aufgaben dazu zu führen, dass sie lernen, mit Emotionen umzugehen. Hascher betont auch (ibid., 614), dass positive Emotionen nicht unbedingt lernfördernd sein müssten, denn auch negative Emotionen könnten eine größere Lernaktivität zur Folge haben und sich so auf die Lernleistungen auswirken.

Lernerfolg ist nicht voraussehbar und nicht von außen bestimmbar, weil er von individuellen Fähigkeiten und den Lerngewohnheiten abhängt. Nach Proyer z. B. hilft den Studierenden bei

schriftlichen Prüfungen Verspieltheit, um bessere Noten zu erzielen (Proyer, 2012: 115): Die Kreativität und Neugier der Studierenden, vieles auszuprobieren, ohne dafür eine bessere Note zu erwarten oder andere konkrete Ziele zu verfolgen, begleitet ihre Handlungen und sie empfinden auch mehr positive Emotionen wie Freude und Stolz (vgl. auch Proyer, 2017). Dies impliziert, dass, wenn als Emotionsauslöser kooperative, kreative Tasks, berufsrelevante und die Lernautonomie beachtende Inhalte, spielerische Elemente und IKT in ein Projekt integriert werden, Verspielte ihre Emotionen mit anderen Studierenden teilen können, sodass diese Emotionen die Gruppenarbeit positiv beeinflussen.

Die hier vorgestellte Projektarbeit sollte drei Fragen beantworten:

- a) inwieweit die in den Fremdsprachenunterricht integrierten IKT durch die für den Beruf wichtigen Tools und Themen die Emotionen von Studierenden beeinflussen können,
- b) ob es mit Sprachanfängern möglich ist, berufsrelevante Themen methodisch-didaktisch so zu bearbeiten, dass die u. a. aus der interkulturellen Situation sich ergebenden Emotionen integriert, berücksichtigt und genutzt werden,
- c) ob dabei bekannte, Blended-Learning-Modelle (s. Kap. 1.4) miteinander kombiniert werden können und ob durch die Kombination der Modelle die Motivation der Studierenden erhöht wird,
- d) ob und inwieweit sich die Motivation auf den Lernprozess und den Lernerfolg auswirkt und die Studierenden ein Projekt akzeptieren, das Emotionen und Motivation in den Lernprozess miteinbezieht.

2.4. Emotionen integrierende Blended-Learning-Modelle als Hilfe bei der Erstellung von Blended-Learning-Konzepten

Nachfolgend werden drei Ansätze vorgestellt, die die Emotion beim Lernen explizit integrieren¹⁰:

- das ARCS-Modell (1.4.1)
- der FEASP-Ansatz (1.4.2)
- das IEMEL-Modell (1.4.3).

2.4.1. Das ARCS-Modell

Das ARCS-Modell von Keller (zit. in Astleitner, 2006: 18) stellte schon 1985 die Motivierung in den Vordergrund des Lehrprozesses. Bei der Gestaltung der Lernumgebung werden vier emotional-motivationale Hauptelemente als Aufgabe des Motivierens beim Lernen erwähnt:

¹⁰ Meistens wird von Modellen bzw. didaktischen Konzepten gesprochen, die auf systematischen und wissenschaftlichen Befunden basieren. In der Lehr-Lernpsychologie findet man den Begriff „Instruktionsdesign“ (in der anglosächsischen Literatur) oder „Instruktionspsychologie (in deutschsprachigen Lexika). Er bezeichnet eigentlich ein didaktisches Design, d. h. das Planen und Strukturieren von Lerninhalten, unter anderem auch durch die Nutzung elektronischer Medien, um verschiedene Kompetenzen zu vermitteln. Mehr über die Modelle bzw. didaktischen Konzepte: Reinmann-Rothmeier u. a., 2003; Niegemann & Heidig, 2010; Arnold u. a., 2013.

Attention, Relevance, Confidence und Satisfaction (ARCS):

1. **Attention:** *Aufmerksamkeit* und *Neugier* werden durch überraschende oder widersprüchliche Ereignisse verursacht und durch geeignete Fragen und Probleme und/oder durch Variation der Instruktionselemente, d. h. unter anderem auch Coaching, angeregt.
2. **Relevance:** *Bedeutsamkeit* der Lerninhalte und Vertrautheit lassen sich durch anschauliche Begriffe, Beispiele und Erfahrungsbezug schaffen; die Ziele und Nützlichkeit von Instruktionen/Coaching muss deutlich gemacht und motivationale Profile der Lernenden müssen durch Anpassen der Lehrstrategien berücksichtigt werden.
3. **Confidence:** *Transparente Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien* ermöglichen Selbstvertrauen und Erfolgszuversicht; Erfolgserlebnisse ergeben sich auch durch Selbstkontrolle und/oder durch informative Rückmeldungen und Feedback.
4. **Satisfaction:** Die *Zufriedenheit*, die entsteht, wenn neu erworbenes Wissen und Können in „echten“ Situationen angewendet wird, erzeugt eine positive Verstärkung, die allerdings auch durch Gerechtigkeit und Transparenz in der Leistungsbeurteilung gefördert wird.

Im ARCS-Modell werden Aufmerksamkeit, inhaltliche Relevanz und Nützlichkeit des Gelernten sowie Maßnahmen für die Erfolgszuversicht und Zufriedenheit als wichtigste motivationale Elemente empfohlen. Damit sind gleichzeitig auch Emotionen wie Neugier, Betroffenheit, Vertrauen und Wohlbefinden angesprochen. Die Forschungen wurden Mitte der 1990er-Jahre von Astleitner (2001; 2006) fortgesetzt.

2.4.2. Der FEASP-Ansatz

Im empirisch untersuchten FEASP-Ansatz¹¹ von Astleitner handelt es sich vor allem um primäre Emotionen. Astleitner (2001) postuliert Emotionen als bedeutsam für Lernprozesse und empfiehlt Lehrstrategien, die negative Emotionen, wie Angst, Neid und Ärger verringern und positive Emotionen, z. B. Sympathie und Vergnügen, fördern. Zu den empfohlenen Lernstrategien zur Erhöhung positiver Emotionen im traditionellen sowie im computergestützten Unterricht gehören unter anderem (Astleitner, 2001, 210):

- *Vergnügen* (entsteht, wenn beispielsweise ein virtueller Klassenraum eingerichtet wird, spielähnliche Aktivitäten genutzt werden und mit Humor gearbeitet wird);
- *Sympathie* (wird erreicht durch die Nutzung von z. B. Gruppenarbeit);
- *Intensivierung von Beziehungen* (wird z. B. durch asynchrone und synchrone Kommunikationswege ermöglicht).

Diese Lehrstrategien eignen sich nicht immer und für jede Lernergruppe auf die gleiche Art und Weise (Astleitner, 2006: 27–28).

11 FEASP ist ein Akronym für „fear – envy – anger – sympathy – pleasure“.

2.4.3. Das IEMEL-Modell

Das Modell zur Integration von **E**motion und **M**otivation beim **E**-Learning (IEMEL-Modell) integriert positive und negative Emotionen als wichtige Lernbegleiter (Reinmann-Rothmeier, 2003: 14–15). Als emotionale Einflussgrößen auf Lernen und E-Learning nach Reinmann-Rothmeier (ibid., 11) können vorkommen:

- *Gefühlsregungen* (aktuelle, oft aber auch flüchtige Zustände wie Wut, Freude oder Ärger) als positive oder negative Reaktion auf Design oder Navigation,
- *Erlebnistönungen* (die grundlegenden gefühlsmäßigen Bewertungsreaktionen auf andere Personen, Dinge oder Ereignisse) z. B. als affektive Bewertung der Inhalte, der E-Learning-Umgebung, der Beziehung zum Lehrenden, der Rückmeldungen etc.,
- *Stimmungen* (auf die der Lehrende relativ begrenzt Einfluss hat) und
- *Gefühlshaltungen* (langandauernde, affektbetonte Einstellungen), z. B. Liebe und Hass, die veränderbar sind, z. B. wenn jemand E-Learning nicht mag.

Nach Reinmann-Rothmeier müssen im Lehrprozess bei der Gestaltung von E-Learning-Umgebungen „unmittelbare Gefühlsregungen und Erlebnistönungen berücksichtigt werden, da diese durch die Gestaltung von Kursangeboten auf verschiedenen Ebenen beeinflussbar“ sind (ibid. 16). Auch Gefühlshaltungen gegenüber E-Learning-Angeboten können durch die Arbeit und durch Erfahrungen mit E-Learning aufgebaut und verändert werden. Reinmann-Rothmeier richtet ihr Augenmerk auf die folgenden emotionsbezogenen aus der Motivationsforschung stammenden Konstrukte, die für Interessen- und Kompetenzentwicklung bei Lernenden sorgen und die durch die Gestaltung der E-Learning-Umgebung beeinflussbar sind:

- *intrinsische Motivation* (wenn Menschen selbst motiviert sind),
- *Neugier* (wenn ein kognitiver Konflikt entsteht),
- *Interesse* (für bestimmte Inhalte oder Gegenstände, das länger andauert als Neugier),
- *Flow-Erleben* (das besonders bei kreativem und Konzentrationsbeanspruchendem Arbeiten entwickelt wird; Flow-Erleben bringt Reinmann-Rothmeier mit Spiel in Zusammenhang) und
- *Spiel* (als Prozess, bei dem kognitiv und affektiv, d. h. mit *Kopf-Herz-Hand* gelernt wird, sodass Lernen und Spielen miteinander verbunden werden).

Nach Reinmann-Rothmeier machen diese emotionsbezogenen Konstrukte die „potenzielle Lern-Plattform“ aus. Sowohl die Neugier als auch das Flow-Erleben lassen sich beeinflussen: Das geschieht durch die Gestaltung der Bildschirm-Oberfläche, durch die Aufbereitung des Inhalts, aber auch durch die Tutorierung und Betreuung von Seiten der Lehrenden. Ziel ist einerseits ein kohärentes Lernen und die Verbesserung von Lernergebnissen, andererseits die Entwicklung von emotionaler Intelligenz und einer positiven Haltung dem E-Learning gegenüber.

Aus der Perspektive des IEMEL-Modells waren für die hier vorgestellte Projektarbeit die Begleitung kooperativer Lernprozesse sowie die Feedbackgestaltung von Interesse, und zwar im Sinne von emotional stimmigen und emotional ausgewogenen Betreuungsformen.

3. Aufbau der Blended-Learning-Projektarbeit

In die Planung der Projektarbeit flossen außer den drei oben erwähnten Blended-Learning-Modellen auch die von Arnold (Arnold u. a., 2013) an ein Projekt gestellten Anforderungen ein. Arnold bietet eine didaktische Konzeption virtueller Bildungsangebote, die auf lerntheoretischen und wissenschaftlichen Ansätzen basiert. Anhand aufgabenorientierter Lehr-/Lernarrangements werden ganzheitliche Handlungskompetenzen gefördert (Arnold u. a., 2013: 99–139). Neben eigenen Lehr- und Lernzielen weist Arnold (2013: 117–118) auf die Ausgangssituation hin: Elemente klassischer Phasenbildung für Lehr-/Lernprozesse, unterschiedliche Sozialformen (verschiedene Formen von Einzel- und Gruppenarbeit), Abstimmung von Lernzielen und von zu erwerbenden Kompetenzen auf bestimmte Methoden (vgl. auch Reinmann-Rothmeier u. a., 2003). Wie dies als Vorlage bei der Planung unserer Projektarbeit genutzt wurde, wird nachfolgend genauer beschrieben (s. Tab. 1). Auch wenn Arnolds Konzeption eine Planung erleichtern kann, schließt sie die Verwendung der Lernstrategien anderer Blended-Learning-Modelle nicht aus: Das hat uns während der Planung der Projektarbeit dazu geführt, Lernstrategien verschiedener Modelle miteinander zu kombinieren.

Die Zielsetzung des Projekts lag weniger in der Vermittlung der digitalen Kompetenz, sondern eher in der Entwicklung sozialer und interkultureller Kompetenzen durch die Gruppenarbeit im virtuellen Raum. Diese Vermittlung geschieht kognitiv, weil die Teilnehmenden/ Lernenden etwas Sinnvolles für ihre Zukunft und ihren Beruf machen. Um ein didaktisches, transparentes und übersichtliches Konzept zu schaffen, das später im Qualitätsmanagement und zur Evaluation unterstützend sein kann, wurde eine didaktische, formale und operationale Struktur berücksichtigt (s. Arnold u. a., 2013); dabei wurden Sozialformen, Präsenz- und Onlinephasen, Ziele und Methoden so miteinander verbunden, dass sie die in dieser Projektarbeit zu erwerbenden Kompetenzen fördern konnten (s. Tab. 1).

Bei der Integrierung von Emotionen und Motivation in die Projektarbeit wurden die Lehrstrategien des ARCS-Modells beachtet und zusätzlich Betreuung und Feedback, Neugier, Interesse und Flow-Erleben im Sinne des Begleiters des Spieles aus der Perspektive des IEMEL-Modells berücksichtigt (s. Kap. 1.4.3). Zum Üben des Zeitmanagements wurde den Studierenden streng getaktete Zeit zur Verfügung gestellt. Jede Woche wurde der Zugriff auf neue Inhalte durch Freischalten des Online-Angebots ermöglicht.

Die Lerntradition der Lernenden wurde berücksichtigt, indem die kooperativen Arbeiten nicht nur online, sondern auch im Präsenzunterricht durchgeführt wurden. Gleichzeitig wurde die bei manchen Gruppen fehlende Gruppendynamik, die von einigen Pädagogen und Forschern als Negativaspekt gesehen wird (Albrecht & Revermann, 2016: 69–70), durch reale Gruppenarbeiten gemildert. Gerade dieser Negativaspekt wurde hier als Emotionsauslöser und als eine mögliche und bei Lernenden normale Begleiterscheinung der Gruppenarbeit betrachtet, mit der sie lernen sollten umzugehen.

Tabelle 1: Aufbau der Projektarbeit ¹²

Konzept	Didaktische Struktur	Formale Struktur	Operationale Struktur
Leitbild: Kompetenzen für den Beruf und Leben	Lehr- und Arbeitsformen: Präsenz- und Onlinephasen Sozialformen: Einzel- und Gruppenarbeit	IKT: Moodle-Lernplattform (Wiki, MindMap, Foren, Datenbank); studentische Ergebnisse: Datenbank	Lernszenario: Präsenzunterricht führt in Online-Aufgaben ein; schriftliche Anweisungen, Online-Tutorierung; technologiebezogene Motivation bei der Verwendung
Handlungskompetenzen: Kurze Vorstellungstexte über die Firma schreiben; sich bei einer Firma bewerben; schriftlich mit anderen Firmen kommunizieren	Informationsbasis: zur Verfügung stellen	Planung: s. Tab 2. unten	Durchführungspan: Minimalanforderungen begleitend zum Studienplan; Feedbackmöglichkeit: durch Lehrenden (Präsenz- und Online); Lernraum und Kommunikationselemente
Arbeitsaufgaben: Die Firma vorstellen, eigene Visitenkarte gestalten; Bewerbungsunterlagen vorbereiten, kurze Geschäftsbriefe/ E-Mails schreiben	Taktung: feste Betreuung: per E-Mail/ Feedback bei Aufgabenergebnissen Bewertung: Punkte	Nutzung des Lernraums: Angebot des Lehrmaterials; Kollaboration, Beratung, Kommunikation; Navigation des Online-Raums	Qualitätsmanagement: Evaluation

In der folgenden Tabelle, die u. a. auf Arnold zurückgreift (Arnold u. a., 2013: 99-139), wird das Konzept der Projektarbeit vorgestellt.

Tabelle 2 zeigt, wie die Präsenz- und Onlinephasen sowie die Sozialformen nach einem Sandwich-Prinzip geplant wurden. Die Dauer der Präsenz- und Onlinephasen, Rollen und Aktivitäten wurden von vornherein festgelegt. Die Sozialformen wurden für jede Phase bestimmt.

Der Einsatz von Wiki, der die kooperative Arbeit online ermöglichte, wurde durch unterschiedliche Aktivitäten der Studierenden gewährleistet (s. Tab. 2: Spalte Handlungsdimensionen). Statt der herkömmlichen Hausaufgaben wurden die Studierenden in eine fiktive Online-Berufswelt eingelassen und im Sinne von Blended Learning zu einer ganzheitlichen Form des Lernens geführt, die in Projekt-Aktivitäten gezielt Medien verwendet. Einige Studierende nutzten ihr fachliches Wissen von Multimedia, die in ihrem Studium Pflichtfach sind, als

¹² Alle Tabellen und alle Abbildungen wurden eigens für den vorliegenden Beitrag von der Autorin erstellt.

Tabelle 2: Das Konzept der Projektarbeit

Phasen	Inhaltliche Dimension	Handlungsdimensionen	Schwierigkeitsgrad des Tasks	Sozialform
Präsenz-Phase	Berufsstart – Lebenslauf und Bewerbung	Analysieren, Anordnen	Pre-Task: leicht	Plenum, Partnerarbeit
Online-Phase	<i>Bewerber:</i> Lebenslauf erstellen	Anwenden, Einordnen in bekannte Strukturen, Umwandeln, Zusammenstellen	Post-Task: leicht	Einzelarbeit
Präsenz-Phase	Projektbeschreibung: Vorstellung einer Firma; Einteilung in Kleingruppen mit je 2-4 TN	Wesentliches Erkennen, Identifizieren, Zuordnen, Bedeutung ermitteln	Pre-Task: leicht	Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit
Online-Phase	Feststellung der Interessen durch MindMap; <i>Mitarbeiter:</i> - Beschreibung der Firma - Wiki / Datenbank - Visitenkarte erstellen	Abwägen, Einordnen in bekannte Strukturen, Beschreiben, Darstellen, Planen, Konzipieren, Kreieren	Task Cycle: mittel	Gruppenarbeit
Präsenz-Phase	Kommunikation in der Firma – schriftlich	Wesentliches Erkennen, Anordnen, Aufdecken von Zusammenhängen	Pre-Task: leicht	Plenum, Einzelarbeit, Partnerarbeit
Online-Phase	<i>Mitarbeiter:</i> Vorstellung der Firmen in Moodle <i>Bewerber:</i> Bewerbungsunterlagen an die Firma schicken	Einordnen in bekannte Strukturen, Anfertigen	Post-Task: schwer	Einzelarbeit
Präsenz-Phase	<i>Mitarbeiter:</i> Geschäfts-schreiben: den Bewerbern antworten; Bewerber /Mitarbeiter: Vorstellungsgespräche	Prüfen, Entdecken von logischen Fehlern, Einschätzen, Anfertigen, Wiedergeben	Task Cycle: leicht mittel	Gruppenarbeit / Partnerarbeit
Online-Phase	<i>Mitarbeiter:</i> Kommunikation zwischen den Firmen	Umwandeln	Post-Task: leicht	Einzelarbeit/ Partnerarbeit
Evaluation	Fragebogen	Evaluiieren, Stellung nehmen		Einzelarbeit und Plenum

unterstützendes Potenzial zur Förderung überfachlicher Kompetenzen; auf diese Weise kam ihre Kreativität z. B. bei der Firmenpräsentation oder bei der Firmenlogo- und Visitenkartenerstellung zur Geltung. Durch die Kommunikation innerhalb der Gruppe und mit anderen Gruppen wurde außerdem soziale Integration gewährleistet.

Die didaktischen Entscheidungen, mit welchem Tool an welcher Stelle in welcher Form gearbeitet werden soll/sollte, waren grundlegend für das Blended-Learning-Projekt. Die Studierenden verfügten schon über das notwendige technische Vorwissen für die Projektarbeit, sodass sie problemlos die vorgesehenen Kommunikationswege in Moodle

nutzen konnten: MindMap zum Sammeln von Ideen, Wiki zur Textverfassung und Foren für Mitteilungen und zum Chatten. Die kollaborative Kleingruppenarbeit fand sowohl online auf der Lernplattform Moodle (asynchron im Wiki: Vorstellungstexte der Firma) und in Foren (Einladungen, Entschuldigungen, Terminvereinbarungen, Anfragen u. Ä.) als auch real im Präsenzunterricht (synchron) statt. Die Kommunikation zwischen den Studierenden und dem Lehrenden bzw. den Mitgliedern der Gruppen untereinander sowie die Korrektur wurden per Moodle ermöglicht.

3.1. Die Projektarbeit im Hinblick auf die Modelle

Die Projektarbeit hatte das Ziel, einerseits die Schreibfähigkeiten der Studierenden rezeptiv und produktiv zu fördern, andererseits die Interaktion sowohl durch Schreiben als auch durch mündliches interaktives Handeln (z. B. bei Vorstellungsgesprächen) zu entwickeln. Das Lernszenarium berücksichtigte auf diese Weise auch Studierende, die nicht im Präsenzunterricht anwesend sein konnten. Die Erstellung von Visitenkarten/Logos der Firmen war etwas, was den Studierenden Zufriedenheit und Erfolgszuversicht brachte und Spaß machte; gleichzeitig war ihnen auch die Bedeutung dieser Aufgaben für ihre berufliche Zukunft bewusst. Darauf zielte auch die Kommunikation der Studierenden untereinander in der Gruppe ab: Dabei ging es um die Entwicklung von Kompetenzen und um die Klärung von Entscheidungsfragen, die Beachtung von Fristen und die Förderung von Kreativität und Flexibilität.

Dem IEMEL-Modell entsprechend (s. Kap. 1.4.3) bestätigte hier die spielerische Seite der Projektarbeit die Relevanz des affektiven Lernens für die Persönlichkeitsentwicklung und für die Hinführung zur kooperativen Arbeit als Lernziel im Bereich der Einstellungen und Gefühle. Für die Studierenden war die Projektarbeit wie ein Spiel, in dem sie Ideen über Firmenprodukte, Ereignisse und Termine in der Firma präsentieren konnten, womit die Neugier und das Interesse der anderen Gruppen geweckt wurden. Bei dieser realen Gruppenarbeit konnte Humor und Zufriedenheit festgestellt werden: Die humorvolle Seite kam meistens bei Bestellungen von Produkten zum Vorschein, wenn z. B. verschiedene

Torten für die Firmenpartys oder Winter- und Sommerarbeitskleidung in verschiedenen Farben bestellt oder Autoteile reklamiert wurden.

Die Umsetzung des Prinzips der Motivierung nach dem ARCS-Modell (s. Kap. 1.4.1) bestand darin, dass die Projektarbeit in kleine Teile gegliedert war, die jede Woche neue „unerwartete Aufgaben“ enthielten. Die Anforderungen der Vertrautheit und der Zielorientierung waren insofern erfüllt, als für die Studierenden vertraute Kontexte geschaffen wurden, was sich als sehr motivierend erwies. Hiermit ist auch die Kohärenz der Oberflächen-, Struktur- und Projektgestaltung nach dem IEMEL-Modell beachtet.

Astleitner (2006: 17–19) stellte E-Learning zusammen mit den allgemeinen Lehrstrategien vor, die motivationale Prozesse fördern: Der Vorteil dieses Ansatzes liege gerade darin, dass das Wissen aus der Motivationsforschung zum Tragen komme, da Strategien situationsspezifisch verwendet und die Merkmale der Lerner und der Lernumgebung berücksichtigt würden (ibid., 20). Da es sich bei den Teilnehmern der Projektarbeit um Studierende handelt, die in einem Semester nicht nur Anfänger-Sprachkenntnisse erwerben, sondern sich auf eine

berufliche Situation vorbereiten sollen, wurden Strategien nach dem ARCS-Modell (s. Tab. 3, A) mit kontextbezogenen Beispielen ausgewählt.

Es wurden kurze und klare Anweisungen gegeben, die Aufgaben wurden den Vorkenntnissen angepasst und es wurden spielerische und die Kreativität fördernde Inhalte mit abwechselnden Phasen von kooperativem und autonomem Arbeiten angeboten. Besonders wichtig war die intrinsische Verstärkung, d. h. Strategien, die die praktische Anwendung und den Transfer auf lebensnahe/berufliche Situationen sichern. In der Tabelle sind außerdem die für die Projektarbeit und bei den Studierenden zu erwartenden bzw. zu fördernden Emotionen (s. Tab 3, B und C) angegeben. Diese Emotionen steigerten die Motivation beim Lernen und in unserem Fall die für die Projektarbeit wichtige Motivation. Für die Erfüllung der Aufgaben wurden Punkte vergeben, was sich motivierend auf den weiteren Lernprozess auswirkte und die Selbstsicherheit und Zufriedenheit der Studierenden förderte.

Tabelle 3: Für die Projektarbeit relevante Lehrstrategien (R) und zu fördernde Emotionen nach den drei Modellen

A. Nach ARCS-Modell		
Attention/ Aufmerksamkeit	• <i>Wahrnehmungsbezogene Aufmerksamkeit:</i> Audio-visuelle Effekte / ungewöhnlicher Inhalt/keine Ablenkung • <i>Auf Fragen bezogene Aufmerksamkeit:</i> Aktives Antworten; eigene Probleme und Problemlösungen erzeugen; Geheimnis: Problemlösesituationen in einem Kontext präsentieren • <i>Variabilität:</i> Kurze Anweisungen; Variation von Instruktionen und Antwort; Variation der Bildschirmgestaltung; funktionale Gestaltung	R
Relevance/ Relevanz	• <i>Vertrautheit:</i> Persönlich ansprechende Sprache; konkret illustrieren; vertraute Beispiele und Kontexte (aus Fachgebieten, die Lernern bekannt sind) • <i>Zielorientierung:</i> Wichtigkeit oder Nützlichkeit; klare und deutliche Ziele; Optionen für Zieltypen • <i>Motivanpassung:</i> Optionen für Schwierigkeitsgrade von Aufgaben; Zählsystem; Multiple Teilnahmemöglichkeit; Wettbewerb (Optionen für Nicht-Konkurrenz)	R R R
Confidence/ Selbstvertrautheit	• <i>Lernhilfe:</i> Ziel und Struktur; Kriterien und Rückmeldung; Vorkenntnisse; Prüfungsbedingungen • <i>Erfolgsmöglichkeit:</i> von leicht zu schwer; angemessener und variabler Schwierigkeitsgrad; multiple Einstiegspunkte; zufällige, unkontrollierte Ereignisse (nicht während der ersten Lernphasen) • <i>Persönliche Verantwortung:</i> Ausstiegskontrolle; selbstbestimmbare Lerntempokontrolle; Schnellzugriff, Menüstruktur; Selbstvertrauen fördernde Anweisungen	
Satisfaction/ Zufriedenheit	• <i>Intrinsische Verstärkung:</i> praktische Anwendung; Transfer auf weitere Aufgaben; simulierte Anwendungen • <i>Extrinsische Belohnungen:</i> Angemessener Verstärkungsplan; bedeutungsvolle Verstärkung; Belohnungen für richtiges Antworten, positive Rückmeldung; Belohnungen dosieren und optimieren • <i>Gleichheit:</i> Konsistenz von Zweck und Inhalt: die Struktur und den Inhalt einer Lektion in Übereinstimmung mit den angegebenen Zielen und Zusammenfassungen gestalten; Konsistenz von Übung und Prüfung	R R

	B. Nach FEASP-Ansatz	
Vergnü- gen	• Spielähnliche Aktivitäten • Virtueller Kursraum	R
Sympathie	• Asynchrone und synchrone Kommunikationswege • Gruppenarbeit	R
	C. Nach IEMEL-Modell	
Gefühls- regungen	• Kohärenz: Oberfläche, Struktur- und Prozessgestaltung • Spiel	R
Erlebnis- tönungen	• Neugier • Interesse	R

Bremer (2015) erwähnt auch andere Motivationsfaktoren wie Fortschrittsanzeigen, Ranglisten, Herausforderungen, Sammlung von Punkten, Badges usw. Die Fortschrittsanzeigen und die Sammlung von Punkten können in Moodle automatisch erfolgen, was die Studierenden als gut bewertet haben. Sie vermissten hingegen ein solches Vorgehen bei Wiki und Mind-Map-Aktivitäten, wo es nicht vorgesehen war.

3.2. Die Lehrerrolle in der Projektarbeit

Aus der Lernerzentrierung der gesamten Projektarbeit hat sich die Betreuer-Rolle der Lehrperson in der Projektarbeit ergeben: Durch deren Arbeitsanweisungen und Feedbacks wurden die Studierenden motiviert, ihre Lernschritte zu intensivieren, was sich auf die Gruppendynamik auswirkte. Da die Deadlines streng waren, war oft eine Unterstützung durch Mitteilungen, Kommentare, E-Mails und Rückmeldungen mit motivierenden Botschaften notwendig: Das erzeugte bei den Gruppenmitgliedern Zufriedenheit, soziale Integration und im Allgemeinen eine positive Stimmung. Durch den Umgang mit den Lernenden, durch die Persönlichkeit der Lehrperson und die Art und Weise, wie sie handelte, wurde der gesamte Lehr- und Lernprozess positiv beeinflusst. Das bestätigt, dass nicht nur Kognition und Motivation die Handlungen von Lernenden und Lehrenden steuern und regulieren, sondern auch Gefühle.

Allerdings muss hervorgehoben werden, dass der Betreuungsaufwand sowohl in der Präsenz- als auch in der Online-Phase oft eine Überlastung bedeuten kann, da die Lehrperson meistens gleichzeitig Lehrer im Präsenzunterricht, Coach – also persönlicher Betreuer – und Tutor für alle technischen Fragen ist, was bei einer großen Anzahl von Studierenden problematisch werden kann. In unserer Projektarbeit hatte die Lehrperson sogar eine doppelte Belastung, denn die Kommunikation wurde doppelt geführt – real und online. Gerade aber für die Studierenden, die nur online mit den anderen Mitstudierenden und der Lehrperson kommunizierten, war diese Kommunikation besonders wichtig.

3.3. Ergebnisse der Projektarbeit

3.3.1. Methode zur Erhebung der Ergebnisse im akademischen Jahr 2016/2017

Da eine möglichst schnelle Stichprobe für die Untersuchung stattfinden sollte, wurde als Mittel zur Erfassung der Leistungsmotivation ein Fragebogen (s. Abb. 1) gewählt. Die quantitative Untersuchung wurde an der Technischen Hochschule in Serbien durchgeführt. Der Fragebogen wurde von 20 der 25 Studierenden vor Ort ausgefüllt und ihre Antworten wurden nach Ende des Semesters im Januar 2017 von den Dozenten ausgewertet.

Die Daten wurden durch Evaluationsforschung nach dem Design-Based Research-Ansatz erhoben, nachdem alle Studierenden mindestens anderthalb Semester mit Moodle gearbeitet hatten.

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen:

- Im ersten Teil wurden 13 Ja-Nein-Fragen zu den Aktivitäten der Projektarbeit gestellt. Die Fragen betrafen kognitive und emotional-motivationale Faktoren und soziale Gruppenverhältnisse (Integration in der Gruppe, Wohlbefinden, Kooperation und Lernen in der Gruppe) sowie die Lernumgebung und das Lernen in und durch die Projektarbeit.
- Im zweiten Teil wurden zwei Fragen gestellt, die sich auf die ganze Projektarbeit und deren Wichtigkeit für die berufliche Zukunft der Studierenden bezogen. In Anlehnung an Bürg, Rösch & Mandl (2005: 10–15, vereinfacht) wurden sie durch eine fünfstufige Skala von „trifft nicht zu“ (1) bis „trifft zu“ (5) begleitet.

Fokus bei der Evaluation war die Leistungsmotivation und nicht die Sprachkompetenz, da die Studierenden am Ende des Semesters sowieso dazu verpflichtet sind, eine Klausur zu schreiben und eine Prüfung abzulegen.

Der Fragebogen betrifft kognitive und motivational-emotionale Aspekte: Die Studierenden schätzten ihre Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache, die Erwartungen ihrer Selbstwirksamkeit in der Zukunft und ihren subjektiven Lernerfolg ein.

In den Fragen wurde auch der Einfluss der Projektarbeit auf die Einstellung der Studierenden zum Spielen und zur Projektarbeit selbst erfasst. Dabei handelte es sich um Aussagen, die kognitive, emotionale und motivationale Elemente in der Projektarbeit betrafen. Die kognitive Komponente, die mit diesen beiden verbunden ist, sollte feststellen, wie die Kompetenzen gefördert werden, ob der Transfer auf berufliche Situationen möglich ist und ob die Studierenden sich dessen bewusst waren. Ferner sollte in Erfahrung gebracht werden, ob die erworbenen Kenntnisse als persönlich wichtig eingeschätzt wurden.

Fragebogen zu den Aktivitäten im Projekt						
Was stimmt und was stimmt nicht? Kreuzen Sie bitte an						
	Aussagen	Ja (+) / Nein (-)				
1.	Ich spiele gerne.					
2.	Das Projekt war für mich interessant.					
3.	Ich habe mich im Projekt gut gefühlt.					
4.	Ich war in der Gruppe gut integriert.					
5.	Im Projekt habe ich von Mitstudierenden viel gelernt.					
6.	Im Projekt lernt man leichter als im klassischen Unterricht.					
7.	Ich kann in der Gruppe sagen, was mir gefiel/nicht gefiel.					
8.	Ich verstehe, warum ich etwas geübt / gelernt habe.					
9.	Ich kann das, was ich gelernt und geübt habe, später in einer Situation (für meinen Beruf/ in der Firma...) anwenden.					
10.	Ich habe keine Probleme, auf Deutsch zu sagen/ zu schreiben, was ich gelernt habe.					
11.	Ich schreibe nicht gern in einem Wiki.					
12.	MindMaps habe ich schon früher benutzt.					
13.	MindMaps können mir später helfen.					
14.	Das Projekt ist für meine berufliche Zukunft ... (5 = sehr hilfreich, 1 = gar nicht hilfreich)	5	4	3	2	1
15.	Moodle (Wiki, Foren, MindMap) für ein Projekt finde ich ... (5 = sehr hilfreich, 1 = gar nicht hilfreich)	5	4	3	2	1
Vielen Dank! ☺						

Abb. 1: Fragebogen zur Einschätzung der Projektarbeit von Seiten der Teilnehmer

3.3.2. Statistische Daten

Was die Relevanz für die berufliche Zukunft betrifft, wurde die Projektarbeit von 48% der Teilnehmenden als wichtig eingeschätzt (s. Abb. 2)

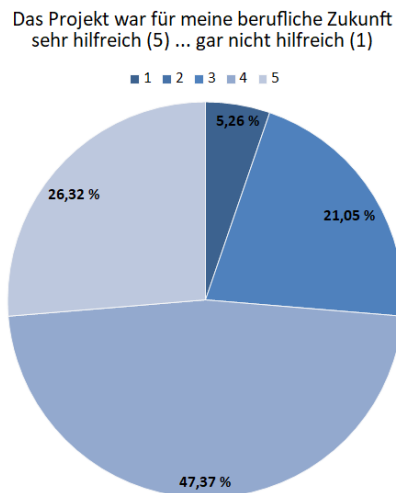


Abb. 2: Einschätzung der Projektarbeit für die berufliche Zukunft

Was die Relevanz der in der Projektarbeit eingesetzten technischen Tools für den zukünftigen Beruf: Mindmap bzw. Wiki betrifft, schätzten die Studierenden sie auch sehr gut ein: 84% der Befragten gaben dafür die besten Noten (s. Abb. 3) und zeigten damit auch die Bereitschaft zur zukünftigen Nutzung der Tools.

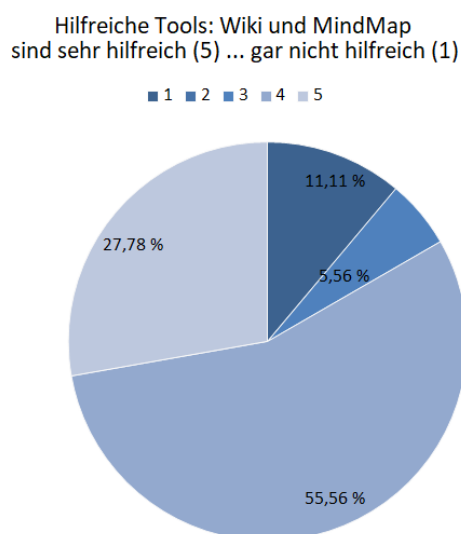


Abb. 3: Einschätzung der Tools Wiki und Mindmap für die berufliche Zukunft

Was die kognitiven und emotional-motivationalen Faktoren und die sozialen Gruppenverhältnisse betrifft, war das Ergebnis auch hier äußerst positiv, wie der hohe Prozentsatz der Ja-Antworten in Abb. 4 zeigt.

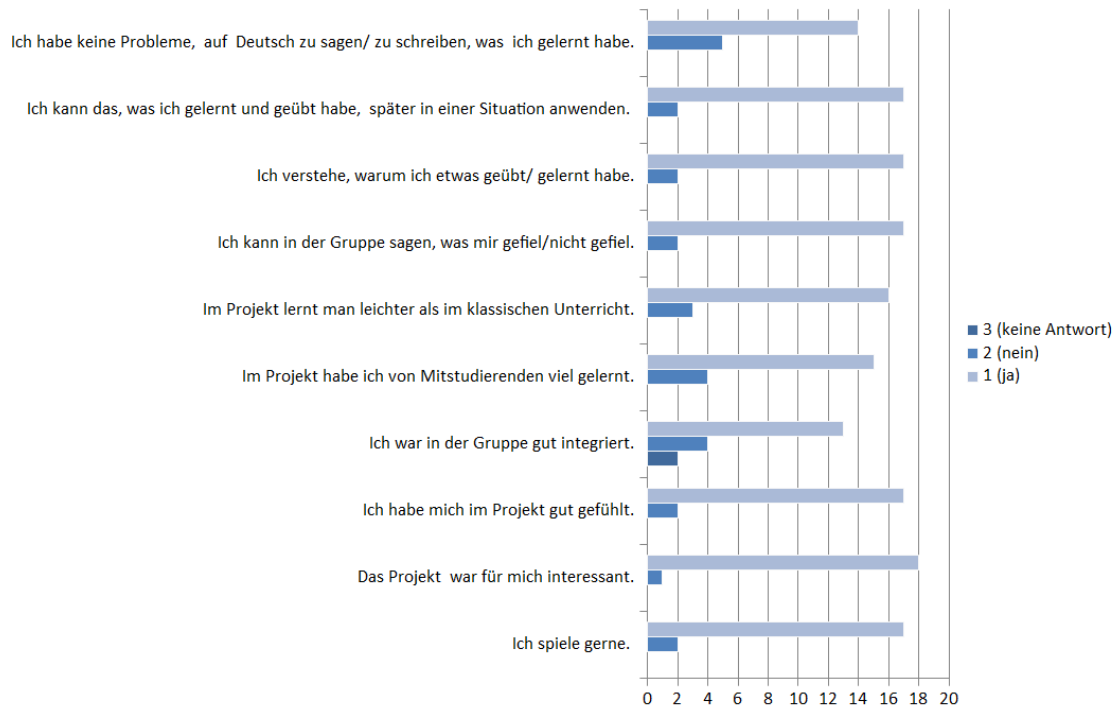


Abb. 4: Ergebnisse der Fragen zu Aktivitäten in der Projektarbeit, die kognitive, emotionale und motivationale Komponenten betreffen

Wenn man die Befragungsergebnisse von Abb. 4 genauer unter die Lupe nimmt, kann man feststellen, dass die verschiedenen kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekte, die in der Projektarbeit angesprochen werden, zwar isoliert betrachtet werden können, aber doch so miteinander verbunden sind, dass sie nicht wirklich voneinander getrennt werden können:

- Die ersten beiden Aussagen in Abb. 4 z. B. betreffen einerseits kognitive Aspekte, d.h. das Verstehen (die Studierenden mussten die Aufgaben verstehen, um sie sinnvoll zu lösen), andererseits emotionale Faktoren, wie die Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache und die Erwartungen zur Selbstwirksamkeit in der Zukunft, was eine Komponente der Fachkompetenz, aber auch der Persönlichkeitskompetenz ist (im Sinne vom Kompetenzmodell);
- die dritte Aussage betrifft einen motivationalen Faktor, da die Lernenden selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und somit ihre Methodenkompetenz entwickeln (im Sinne des o.g. Kompetenzmodells);
- die vierte Aussage betrifft einerseits die Einschätzung des subjektiven rein sprachlichen Lernerfolgs, andererseits das selbstsichere Auftreten durch die Sprache und daher die Persönlichkeitskompetenz;
- die weiteren Aussagen bis zu den beiden vorletzten betreffen die emotionale Sphäre und die Entwicklung der Sozialkompetenz im Gruppengeschehen;

- die beiden letzten betreffen motivational-emotionale Faktoren, insbesondere die intrinsische Motivation („Das Projekt war für mich interessant.“) und die Einstellung zu Tools (z. B. „ich spiele gerne“).

In Abb. 4 sind nicht alle Antworten auf die Fragen aus dem Fragebogen enthalten: Nicht aufgenommen sind z. B. die Ergebnisse zu den Aussagen „Mindmaps können mir später helfen“ und die zur Ambiguitätstoleranz wie „Ich schreibe nicht gern im Wiki“.

Bei der Analyse war es schwer zu bestimmen, wie die Lernumgebung in virtuellen Klassenräumen auf die soziale Integration gewirkt hatte. Da dort alles zeitverzögert abläuft, war dies für manche Studierende unmotivierend. Das Interesse am Lernprozess sinkt bei kooperativen Arbeitsformen, wenn die Antworten viel später kommen als erwartet. Selbstaktivität ist mit Eigenverantwortung zusammen zu betrachten, denn diese ist entscheidend, wenn online in Gruppen gearbeitet wird. Die Einstellung der Studierenden zum Spiel, die in der Projektarbeit auch untersucht und bestätigt wurde, weist auf die Wichtigkeit der spielerisch-kreativen Elemente der Projektarbeit hin.

4. Fazit und Ausblick

Die Evaluation des Projekts hat gezeigt, dass Blended-Learning-Angebote, die im Bereich des studienbegleitenden Deutschunterrichts berufsorientierte und binnendifferenzierende Aufgaben vorsehen und Emotionen ansprechen, auch bei Studierenden mit geringen Deutschkenntnissen und mit wenigen WS/Semester Erfolg haben können. Es hat sich erwiesen, dass Studierende sich von solchen Angeboten angesprochen fühlen und deren Nützlichkeit für ihre spätere Arbeitstätigkeit einsehen, und dass sie deshalb motiviert sind, sich im Präsenz- und im Online-Unterricht aktiv einzusetzen. Die in den Fragebögen festgehaltenen Ergebnisse haben gezeigt, dass in diesem kleinen Blended-Learning-Projekt die Anpassung an die Heterogenität der Zielgruppe und an die Lerngewohnheiten der Einzelnen berücksichtigt werden konnten. Die Studierenden konnten befähigt werden, durch den Umgang mit digitalen Medien eigene Lernkompetenzen, Kommunikationsmethoden und Recherchemöglichkeiten zu entwickeln, sodass in einem kleinen Umfang die Anforderungen der Berufswelt schon während des Studiums berücksichtigt und die dafür relevanten Schlüsselkompetenzen entwickelt werden konnten.

Die emotional-motivationale Komponente kam besonders dadurch zur Geltung, dass die Studierenden einen persönlichen Bezug zum Projekt herstellten, als sie z.B. eine „eigene Firma“ beschrieben (durch Erstellung des Firmenlogos und Bestimmung der Rechtsform, der Anzahl der Beschäftigten, der Industrie-Branche, der Position und Aufgaben der Studierenden selbst in der Firma) oder eine eigene Visitenkarte gestalteten, einen neuen Job suchten und Bewerbungsunterlagen verschickten oder auf eine Bewerbung antworteten, die sie als Firmeninhaber erhielten.

Die Vernetzung zwischen diesen emotional-motivationalen Komponenten in der Projektarbeit wird in der folgenden Abbildung (s. Abb. 5) verdeutlicht: Sie bezieht sich allerdings auf Blended-Learning-Projekte im Allgemeinen, da die vorliegende Projektarbeit nur ein Beispiel ist, das je nach Adressaten und Umständen abgeändert und angepasst werden muss und nur

beabsichtigt, auf die Merkmale hinzuweisen, die bei der Planung einer solchen Projektarbeit berücksichtigt werden müssen.

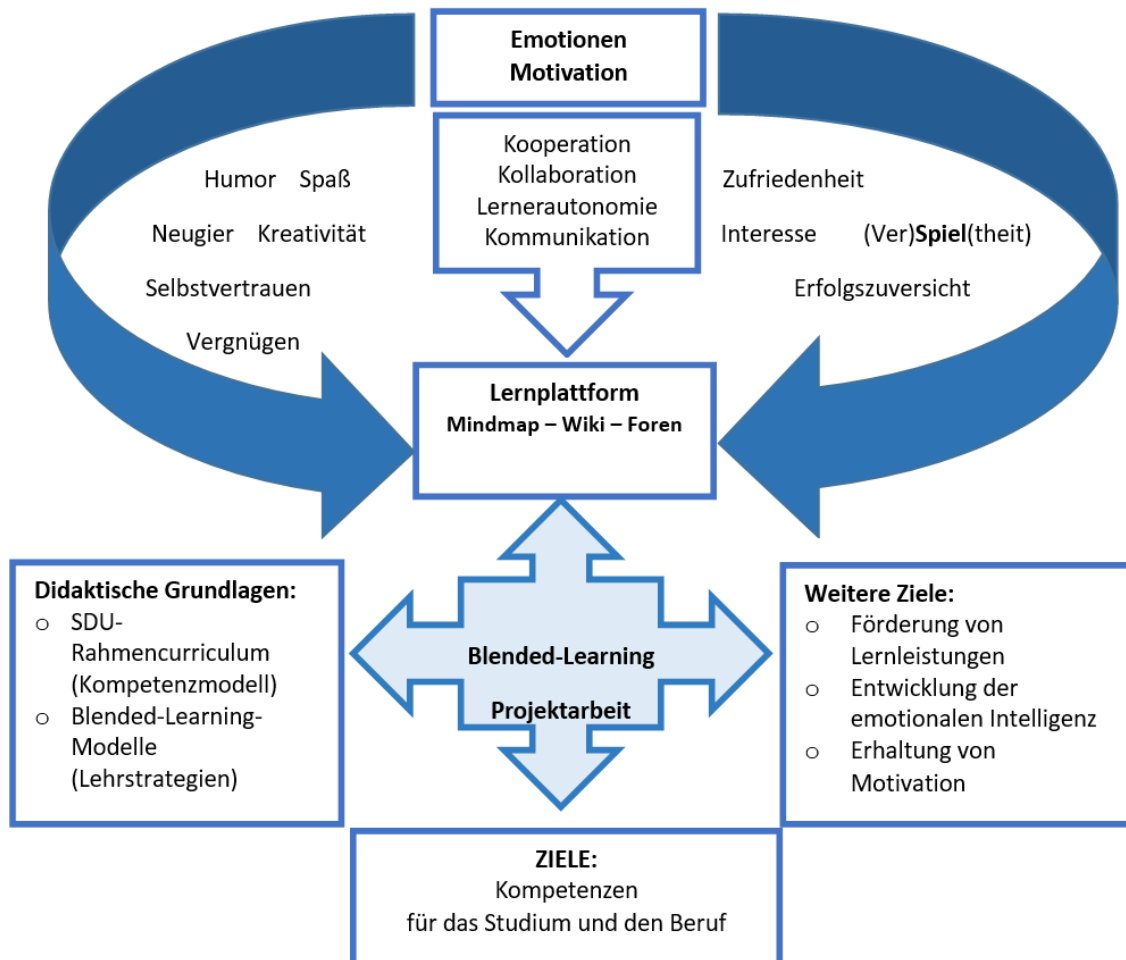


Abb. 5: In der Projektarbeit förderliche Faktoren für Emotionen und Motivation

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Entwicklung emotionaler Intelligenz, die Beachtung der Auswirkung positiver und negativer Emotionen auf die Motivation und das Augenmerk auf kognitive, emotionale und motivationale Faktoren eine genauso wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg ist wie die Förderung der digitalen Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden. Hervorzuheben ist, dass der Einsatz von IKT im Unterricht Kritikfähigkeit und eine hohe didaktisch-methodische Fachkompetenz seitens der Lehrenden erfordert, da sie entscheiden müssen, welche Inhalte auf welchem Sprachniveau mit welchen Aufgaben im Blended-Learning in Betracht kommen und welche Aspekte bei der Gestaltung eines adressatenrelevanten Lehr-Lernangebotes beachtet werden müssen/können. Dabei darf nie außer Acht gelassen werden, dass Emotionen und Motivation beeinflussbar und sowohl von Lernangeboten als auch Lern- und Lehrstrategien abhängen. Diese Strategien können durch positive Emotionen zum Lernziel führen, auch wenn negative Emotionen als Begleiter des Lernprozesses vorhanden sind.

Was in der Auswertung dieser Projektarbeit nicht untersucht wurde, ist die Frage, wie individuelle Leistungen auf die Gruppenleistungen und dabei auf individuelles Emotionserleben wirken. Offen sind im Hinblick auf Emotionen die folgenden Fragen geblieben:

1. welche Wirkung die Rückmeldungen vonseiten der Lehrenden auf die Emotionen und Motivation von Studierenden haben
2. ob ihre Wirkung größer ist, wenn sie im Präsenzunterricht oder wenn sie durch online-Rückmeldungen geschieht
3. welche negativen Emotionen bei der Nutzung von Tools zu beachten sind und wie sie auf die Teilnahme am Projekt wirken
4. ob – und falls ja, welche – gender- und kulturspezifische Aspekte sich in der Projektarbeit ausgewirkt haben.

Abschließend ist hervorzuheben, dass zwar die gesamte Projektarbeit von den Studierenden als positiv beurteilt wurde, da sie von fast drei Viertel der Studierenden mit den höchsten Noten bewertet wurde, dass aber das, was bei der Projektarbeit am Wichtigsten ist, nicht statistisch erfassbar ist: Die Studierenden sind dazu geführt worden, sich während der Blended-Learning-Phasen ihrer Emotionen und deren Relevanz und Einfluss auf ihren individuellen Lernprozess bewusst zu werden und Emotionen zu akzeptieren. Das ist in unserer rational- und produktorientierten Welt ein grundlegendes, jedoch nicht messbares Ergebnis.

Literatur

- Albrecht, S. und Revermann, C. (2016). *Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt*. Berlin: TAB. <http://www.tab-beim-bundestag.de/de/pdf/publikationen/berichte/TAB-Arbeitsbericht-ab171.pdf> (abgefragt am 10.3.2017)
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. Zimmer, G. (2013). *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*, Bielefeld.
- Astleitner, H. (2001). Designing Emotionally Sound Instruction–An Empirical Validation of the FEASP-Approach. *Journal of Instructional Psychology*, 28, 209–219.
- Astleitner, H. (2006). Motivationsförderung im E-Learning: Stand der Forschung zum ARCS-Modell. *Salzburger Beiträge in Erziehungswissenschaft*, 10(2), 17–29.
- Baumgarten, P. und Herber, E. (2013). Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? – Eine kritische Reflexion.

Erziehung und Unterricht, (3–4), 327–335.

- Bremer, C. (2015). Lernende in eLearning-Szenarien aktivieren und motivieren. Vortrag am 12.6.2015 zum Symposium der Virtuellen Fachhochschule 2015 (PowerPointPräsentation). http://www.bremer.cx/vortrag120/Vortrag_Bremer_VFH_2015.pdf (abgefragt am 21.11.2016)
- Bürg, O., Rösch, S. und Mandl, H. (2005). *Die Bedeutung von Merkmalen des Individuums und Merkmalen der Lernumgebung für die Akzeptanz von E-Learning in Unternehmen*. (Forschungsbericht Nr. 173). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie. <https://core.ac.uk/download/pdf/12161894.pdf> (abgefragt am 18.4.2017)
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 41(4), 415–441.
- Erpenbeck, J. und Sauter, W. (2015). *Kompetenzentwicklung mit humanoiden Computern. Die Revolution des Lernens via Cloud Computing und semantischen Netzen*. Heidelberg: Springer.
- Frenzel, A. C., Goetz, T. und Pekrun, R. (2009). Emotionen. Zuerst ersch. In E. Wild (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205–232). Heidelberg: Springer.
- Goetz, T., Pekrun, R., Zirngibl, A., Jullien, S., Kleine, M., Hofe, R. von und Blum, W. (2004). Leistung und emotionales Erleben im Fach Mathematik. Längsschnittliche Mehrebenenanalysen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(3–4), 201–212.
- Goetz, T., Zirngibl, A. und Pekrun, R. (2004). Lern- und Leistungsempfindungen von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 49–66). Bern: Haupt AG.
- Hascher, T. (2005). Emotionen im Schulalltag. Wirkungen und Regulationsformen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 610–625.
- Hascher, T. Und Edlinger, H. (2008). Von der Stimmungs- und Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. *Unterrichtswissenschaft* 36(1), 55–70.
- Hascher, T. und Edlinger, H. (2009). Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie und Erziehung im Unterricht*, 56, 105–122.
- Keil, R. (2010). E-Learning 2.0 vom Kopf auf die Füße gestellt. In: B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, und H. Niesto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. (S. 121–146). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerres, M. (2002). Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren. In A. Hohenstein und K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning* (S. 1-19). Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kerres, M. (2003). Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: R. Keil-Slawik, M. Kerres (Hrsg.), *Education Quality Forum. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien* (S. 31-44). Münster: Waxmann.
- Lévy-Hillerich, D. und Serena, S. (Hrsg.) (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne Editrice.
- Niegemann, H. und Heidig, S. (2010). Emotionales Design beim E-Learning. In *Wie viele Emotionen braucht Lernen bzw. E-Learning?* CSPC E-Learning Z1FH E-Dossier #07 | (S. 37-41). Zürich: CSPC e-Learning der Zürcher

- Fachhochschule. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/dienstleistungen/dlc/downloads/cspc_edossier_07.pdf (abgefragt am 24.4.2017)
- Petko, D. (2010). Neue Medien – Neue Lehrmittel? Potenziale und Herausforderungen bei der Entwicklung digitaler Lehr- und Lernmedien. In *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(1), 42–52
- Proyer, R. T. (2012). Examining playfulness in adults: Testing its correlates with personality, positive psychological functioning, goal aspirations, and multi-methodically assessed ingenuity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54, 103–127.
- Proyer, R. T. (2017). A new structural model for the study of adult playfulness: Assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences*, 108, 113–122.
- Rauen, M., Krajewska-Markiewicz, R., & Levy-Hillerich, D. (2006). *Rahmencurriculum fuer Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitaeten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. Krakau: Goethe-Institut.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). *Die vergessenen Weggefährten des Lernens: Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning* (Arbeitsbericht N1. 1) Augsburg. Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Schulz-Zander, R. (2005). Veränderung der Lernkultur mit digitalen Medien im Unterricht. In: K. Hubert (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 125–140). München: kopaed.
- Serena, S. (2013). Entwicklung von Rahmencurricula und Unterrichtsmaterialien für den Studienbegleitenden Deutschunterricht aus europäischer Perspektive. In: P. Katelhön, M. Costa, M-A., Libero und L. Cinato (Hrsg.), *Mit Deutsch in den Beruf: berufsbezogener Deutschunterricht an Universitäten*, (Deutsch und sprachliche Interaktion im Beruf (DsIB), Band 1) (S. 70-85). Wien: Praesens.
- Serena, S. und Barić, K. (2015). Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 41, 68-104.
- Szerszeń, P. (2014). Aktuelle Tendenzen im computerunterstützten (Fach-) Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 250–260. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/27> (abgefragt am 22.11.2016)
- 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.