

Philosophische Fakultät
Romanisches Seminar – Fachdidaktik
1. Gutachterin: Jennifer Wengler, M. Ed.
2. Gutachterin: Prof. Dr. Andrea Rössler



Masterarbeit

Aufbereitung einer Lehrbucheinheit für den lernförderlichen Einsatz im
fremdsprachlichen Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht

Hannah Siedler

Master Lehramt an Gymnasien
Spanisch (Major), Geschichte (Minor)



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Begründung und Themenauswahl	1
1.2 Vorgehensweise und Struktur der Arbeit	2
2. Unterricht in Zeiten der COVID-19-Pandemie	4
3. Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht Spanisch	7
3.1 Begriffsbestimmung digitale Medien und E-Learning	7
3.2 Die Digitalisierung in der Schule.....	9
4. Lernförderliche Kombination aus Präsenz- und Distanzlehre: Blended Learning	13
4.1 Definition Blended Learning	13
4.1.1 (Technische) Voraussetzungen.....	17
4.1.2 Abgrenzung Blended Learning und Hybridunterricht.....	20
4.2 Selbstreguliertes Lernen	23
4.3 Die (neue) Rolle der Lehrkraft	25
4.5 Die Bedeutung von Lernaufgaben	27
5. Zwischenfazit	29
7. Aufbereitung einer Lehrbucheinheit für den Einsatz im Präsenz-, Distanz und Hybridunterricht	32
7.1 Legitimation der Lehrwerksarbeit	32
7.2 Das Lehrwerk ¡Vamos! ¡Adelante! 4	34
7.3 Die Unidad Barcelona.....	36
7.4 Vorstellung der überarbeiteten Lehrbucheinheit	38
7.4.1. Die Lehrbucheinheit als <i>Blended Learning</i> Kurs – Erläuterungen zum Aufbau	38
7.4.2 Feedback und Selbstevaluation.....	40
7.4.3 Begründung der Auswahl der Einheit/Legitimation	42
7.4.4 Schwerpunktsetzung und didaktische Reduktion	43
7.5. Didaktisch-methodischer Kommentar.....	44
7.5.1 Präsenzmodul <i>Barcelona Primer paso</i>	44
7.5.2 Distanzmodul <i>Una ciudad al lado del mar</i>	48
7.5.3 Präsenzmodul <i>Lo que hay que ver</i>	51
7.5.4 Distanzmodul <i>La Barcelona desconocida – datos curiosos de Barcelona</i>	53
7.5.5 Präsenzmodul <i>El Día 23 de abril</i>	54
7.5.6 Distanzmodul <i>Minitarea – Un dato muy interesante</i>	57
7.5.7 Präsenzmodul <i>Llegamos a la meta I</i>	58
7.5.8 Distanzmodul <i>Llegamos a la meta II</i>	61
8 Schluss	62
8.1 Fazit.....	62
8.2 Schwierigkeiten und Herausforderungen	65
8.3 Ausblick	67
Literaturverzeichnis	69
Anhang	77

Eigenständigkeitserklärung	129
Eigenständigkeitserklärung – Ergänzung.....	129

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Aufbau des hybriden Klassenzimmers (angelehnt an Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 132)	21
Abb. 2 Die Lehrbucheinheit als <i>Blended Learning</i> Kurs – Schematische Darstellung (angelehnt an Pölert 2020)	38

1. Einleitung

1.1 Begründung und Themenauswahl

Online-Kommunikation und Fernlernen sind in den Schulen im deutschsprachigen Raum eher eine Seltenheit. Dieser Umstand steht damit im Zusammenhang, dass in Deutschland eine durch den Gesetzgeber festgelegte Schulpflicht besteht und diese nur an einer öffentlich anerkannten Präsenzschiule erfüllt werden kann (vgl. Petko 2010: 12). Unter der Schulpflicht versteht man hierzulande die „Pflicht, die Schule als Lern- und Lebensraum zu nutzen, am sozialen Leben der Schule teilzunehmen und sich gemeinsam mit anderen Schüler*innen bestimmte Lerninhalte anzueignen“ (vgl. Klieme 2020a: 118). Das sogenannte *Homeschooling* ist somit in Deutschland verboten, sodass alle Kinder und Jugendlichen das Recht auf pädagogische Förderung durch ausgebildete Lehrkräfte haben. Des Weiteren haben auch die Erziehungsberechtigten einen Anspruch auf Unterstützung in der Erziehung und Bildung durch die Schule (vgl. Klieme 2020a: 117).

Ausgelöst durch die COVID-19-Pandemie kam es im März 2020 sehr kurzfristig zu bundesweiten Schulschließungen. Das Lernen und Lehren musste folglich zunächst im Distanzunterricht stattfinden. Die Schulen standen somit vor der teilweise völlig neuen Herausforderung, einen lernförderlichen Unterricht trotz Schulschließungen zu gewährleisten. Für viele Lehrkräfte war der pandemiebedingte Distanzunterricht eine Umstellung, da der klassische lehrerzentrierte Unterricht sich kaum auf die Distanzphase übertragen lässt. (vgl. Jödecke/Rogge: 2020: 26) Als die Schulen dann schrittweise wiedereröffnet wurden, kam es für bestimmte Lerngruppen zu Unterrichtsszenarien, in denen digitale Sequenzen in Heimarbeit mit punktuellen Präsenzveranstaltungen in der Schule etabliert wurden. Während im schulischen Kontext das Unterrichten in einer Mischform von Präsenz- und Distanzunterricht noch ein Novum zu sein scheint, wird das Arbeiten in kombinierten Lehr-Lernsettings in Bereichen der beruflichen Weiterbildung und in den Hochschulen bereits praktiziert (vgl. Stade/Wampfler 2021: 83). Bekannt ist dieses Konzept unter dem Titel *Blended Learning*. *Blended Learning* steht für eine Kombination aus Präsenz- und Online-Unterricht und stellt folglich eine Verbindung zwischen den klassischen Lernmethoden und den heute verfügbaren Möglichkeiten der Nutzung digitaler Medien dar (vgl. Sauter/Sauter/Bender 2004: 68). Ein Unterricht, der im Sinne des *Blended Learning* konzipiert wird, verfügt also über Präsenz- und Distanzlernphasen. In den Präsenzphasen können die Lernenden das in den Distanzlernphasen angeeignete Wissen reflektieren und

anwenden sowie ihre Handlungen trainieren (vgl. ebd. S.82). Es zeigt sich also, dass bereits Konzepte für die Umsetzung gemischter Lernsettings existieren. Diese Konzepte werden allerdings noch wenig bis gar nicht im schulischen Kontext eingesetzt. Die pandemiebedingten Schulschließungen lösten eine ‚Schockstarre‘ aus und zeigten auf, dass die Unterrichtsgestaltung in Zukunft weitaus flexibler erfolgen muss, um ohne großen Aufwand auf individuelle Situationen und Herausforderungen reagieren zu können. Der Unterricht muss auch zukünftig vorrausschauend geplant werden, sodass Lernprozesse methodisch-didaktisch nicht einseitig von der Präsenz im Klassenzimmer abhängig sind. In den *Handreichungen zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht* des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen wird treffend folgende didaktische Maxime formuliert:

Plane den Unterricht stets so, dass er mit möglichst wenigen Änderungen sowohl im Präsenz- als auch im reinen Distanzunterricht oder im Blended Learning lernförderlich umsetzbar ist. (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020: 25)

Um zu verdeutlichen, wie die Umsetzung dieser didaktischen Maxime in der Praxis aussehen kann, setzt sich diese Masterarbeit zum Ziel, exemplarisch eine Lehrbucheinheit für den flexiblen Einsatz im Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht im Fremdsprachenunterricht Spanisch aufzubereiten bzw. umzugestalten. In diesem Sinne geht diese Arbeit folgenden Forschungsfragen nach:

1. Wie kann ein geeignetes *Blended Learning* Konzept für eine Lehrbucheinheit im Fach Spanisch aussehen, welches flexibel im Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht umgesetzt werden kann?

1.1 Welche Aspekte muss das Konzept beinhalten, um eine Verbesserung hinsichtlich des pandemiebedingten Distanzunterrichts darzustellen?

1.2 Welche Aspekte muss das Konzept beinhalten, damit es als geeignet betrachtet werden kann?

1.3 Welche besonderen Herausforderungen gilt es dabei im Fremdsprachenunterricht Spanisch zu beachten?

1.2 Vorgehensweise und Struktur der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Als Hinführung zum Thema erfolgt eine kurze Bestandsaufnahme hinsichtlich des Unterrichts in Zeiten der Covid-19-Pandemie. An dieser Stelle werden u. a. Studien, wie die *Bundesweite Elternbefragung zum Homeschooling während der Covid-19-Pandemie. Erkenntnisse zur*

Umsetzung des Homeschooling in Deutschland von Anja Wildemann und Ingmar Hosenfeld (2020) und die *repräsentative Befragung der Lehrkräfte durch das Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland* (2020) betrachtet. Von diesen Studien ausgehend erfolgt an dieser Stelle eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der Situation für Lernende und Lehrende an den Schulen während der COVID-19-Pandemie und ein Überblick über die verschiedenen Szenarien, die den Schulalltag seit März 2020 bestimmt haben. Da *digitale Medien* und *E-Learning* zu Zeiten der Corona Pandemie eine wichtige Rolle spielen und zentraler Bestandteil des *Blended Learning* sind, wird im nächsten Schritt das Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht Spanisch thematisiert. Hierzu zählt eine Begriffsbestimmung der Konzepte *digitale Medien* und *E-Learning*. Des Weiteren soll in diesem Kapitel die Digitalisierung in der Schule beleuchtet werden sowie der Begriff der *digitalen Kompetenz* und die *Digitalstrategie der Kultusministerkonferenz* Erwähnung finden. Im vierten Kapitel dieser Arbeit wird sich dann der *Blended Learning* Methode gewidmet. Nach einer kurzen Definition des Konzeptes werden die dazugehörigen Inhalte (technische) Voraussetzungen, selbstreguliertes Lernen, die (neue) Rolle der Lehrkraft sowie die Bedeutung von Lernaufgaben behandelt. Um diesen Teil der Arbeit abzuschließen, erfolgt im Anschluss ein kurzes Zwischenfazit, welches zum zweiten Teil der Arbeit überleitet, der die unterrichtspraktische Umsetzung der erläuterten Theorie vorsieht. Nach einem kurzen Einblick über die Legitimation der Lehrwerksarbeit im Fremdsprachenunterricht Spanisch, erfolgt dann die Vorstellung des Lehrwerkes *¡Vamos! ¡Adelante!* 4 sowie der Lehrbucheinheit *Barcelona*. Aufbauend auf die vorherigen Kapitel wird dann die Lehrbucheinheit im Sinne der *Blended Learning* Methode aufbereitet. In den folgenden Kapiteln wird das Vorgehen in den einzelnen Doppelstunden erläutert. Hierbei wird zudem Rückbezug zum Theorieteil genommen und die einzelnen Umsetzungsmöglichkeiten methodisch-didaktisch begründet. Abschließend werden im Fazit die Forschungsergebnisse zusammengefasst sowie kritisch reflektiert. Im Ausblick werden dann weiterer Forschungsbedarf und -perspektiven für den Fremdsprachenunterricht Spanisch aufgezeigt.

Grundlage für die Erarbeitung und Beantwortung der Forschungsfrage bilden verschiedene Artikel, Monografien und Sammelbände insbesondere aus der Fremdsprachendidaktik aber auch aus dem Forschungsfeld zum Einsatz von digitalen Medien im Kontext der schulischen Bildung. Hierzu zählen unter anderem das *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit Digitalen Medien* von Arnold, Killian, Thilloßen et. al., das Herausgeberwerk *Hybrides Lernen –*

Zur Theorie und Praxis von Präsenz und Distanzlernen von Klee et.al., *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining* von Sauter, Sauter und Bender, *E-Learning im Fremdsprachenunterricht. Konzeption, Entwicklung und Evaluation eines Sprachlernprogramms* von Müller und das Herausgeberwerk *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings* von Johannes Zykla. Des Weiteren dienen zur Unterstützung auch Fachzeitschriften wie *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* und *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* aus dem Friedrich Verlag. Weitere für die Arbeit verwendete Sekundärliteratur finden sich in der Bibliographie im Anhang.

2. Unterricht in Zeiten der COVID-19-Pandemie

Am 27. Januar 2020 wurde in Deutschland, im Landkreis Starnberg in Bayern, erstmals eine mit dem neuartigen Virus SARS-CoV-2 infizierte Person erfasst (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2020). Zu diesem Zeitpunkt wurde die Gefahr einer Ausbreitung des Virus in Deutschland als gering eingeschätzt. Außerdem war es noch unklar, ob sich die in China grassierende Epidemie zu einer Pandemie entwickeln würde. Jedoch zeichnete sich schon bald ab, dass der Ausbruch des Coronavirus in China weltweite Auswirkungen nach sich ziehen würde. Am 30. Januar 2020 erklärte der Generaldirektor der WHO, Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus, den Ausbruch des Coronavirus zu „einer gesundheitlichen Notlage von internationaler Tragweite, der höchsten Warnstufe der WHO“ (Weltgesundheitsorganisation. Regionalbüro für Europa 2020). Infolge der rapiden Zunahme der Fallzahlen deklarierte der WHO-Generaldirektor am 11. März 2020 den Ausbruch offiziell zu einer Pandemie. Einhergehend mit der rasanten Verbreitung des Coronavirus und der Entwicklung der Pandemie wurden in Deutschland durch Bund und Länder verschiedene Maßnahmen zum Schutz der Bevölkerung und Eindämmung beziehungsweise Bekämpfung des Virus getroffen. Zur Verlangsamung der Ausbreitung des Coronavirus hatten sich Bund und Länder am 12. März 2020 auf Leitlinien zur Beschränkung sozialer Kontakte geeinigt (vgl. Bundesregierung 2020a). Daraufhin kam es am 13.03.2020 zu den ersten Schulschließungen in Deutschland. In den darauffolgenden Tagen wurden nach und nach in allen Bundesländern die Schulen geschlossen (vgl. Fickermann/Edelstein 2020: 10f). Erst am 27.04.2020 beschloss das Bundesland Niedersachsen den Unterricht schrittweise wieder aufzunehmen. Hierzu sollten

zunächst in den allgemein- und berufsbildenden Schulen die Abschlussklassen sowie die Jahrgänge für die Abschlussprüfungen im Sekundarbereich I in den Präsenzunterricht zurückkehren (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2020a). Nach und nach sollten dann die anderen Jahrgänge in einem Zwei-Wochen-Rhythmus an die Schulen zurückgeholt werden, sodass Mitte Juni alle Schuljahrgänge der allgemeinbildenden Schulen wieder am Präsenzunterricht teilnehmen konnten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2020b). Wie sich hier bereits abzeichnet, hat die COVID-19-Pandemie gravierende Auswirkungen auf das Schulleben in Deutschland mit sich gebracht. Der Alltag in der Schule war fortan durch verschiedene Regelungen und Hygienekonzepte gezeichnet. Das Kultusministerium veröffentlichte für den reibungslosen Ablauf der Wiederaufnahme des Schulbetriebs den *Niedersächsischen Rahmenhygieneplan Corona Schule* (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2020c). Dieser Rahmenhygieneplan sollte die Grundlage für die Durchführung von Prüfungen und Unterricht unter Corona-Bedingungen bilden. Kernpunkte des Plans sind unter anderem die Hygienemaßnahmen für Klassenräume und Sanitärbereiche, Abstandsregelungen im Unterricht und Regelungen für die Pausen. Zentral ist außerdem, dass die Zahlen der Schülerinnen und Schüler¹ auf 16 zu begrenzen ist. Der Unterricht findet somit in halben Klassen statt. Dieses Szenario wird im Rahmenhygieneplan als das Szenario B – Schule im Wechselmodell beschrieben (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2020c). Folglich findet für die Lernenden ein Wechsel von Präsenzunterricht und verpflichtendem *Lernen zu Hause* statt. Nach den Sommerferien sollte dann der Unterricht im Schuljahr 2020/21 im eingeschränkten Regelbetrieb, dem sogenannten Szenario A stattfinden. Zur Orientierung und Erläuterung der Vorgehensweisen in den einzelnen Szenarien (Szenario A – eingeschränkter Regelbetrieb, Szenario B – Schule Im Wechselmodell, Szenario C – Quarantäne und Schulschließungen) hat das niedersächsische Kultusministerium den Leitfaden *Schule in Corona-Zeiten* (2020) veröffentlicht. Dieser Leitfaden soll für Schulleitungen und Lehrkräfte Planungssicherheit schaffen. In allen drei Szenarien findet also in unterschiedlicher Ausprägung Distanzlernen statt. Die Lehrkräfte haben in allen Fällen die Aufgabe, ihre SuS beim Lernen zuhause anzuleiten, sie zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2020d: 22). Im ersten Schulhalbjahr 2020/21 kam es im Oktober aufgrund der Mutation B1.1.7 des Sars-CoV-2-Virus erneut zu einem eingeschränkten Schulbetrieb. Erst mit der Einführung eines inzidenzbasierten Stufenplans und einer

¹ Im folgenden SuS

Testpflicht für alle SuS und an der Schule Beschäftigten, kann Ende Mai 2021 der Präsenzunterricht in voller Klassenstärke wieder aufgenommen werden (vgl. Tonne 2021). Das Schuljahr 2021/2022 startete dann mit Präsenzunterricht, inkludierte aber eine inzidenz- bzw. warnstufenunabhängigen Sicherheitsphase, die tägliche Testungen der SuS über die ersten zwei Schulwochen vorsah (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021a).²

Wie dieser kurze Rückblick zeigt, hat die Corona-Pandemie große Auswirkungen auf das alltägliche Leben. Insbesondere davon betroffen waren die Kinder und Jugendlichen, denen durch die Schließungen der Schulen ein wesentlicher Bestandteil ihrer Lebenswelt entrissen wurde. Die SuS befanden sich teilweise über mehrere Monate im Distanzlernen und mussten sich Inhalte größtenteils selbständig erarbeiten.

In diesem Zusammenhang wurden bereits verschiedene wissenschaftliche Studien veröffentlicht, die sich mit den Auswirkungen der Schulschließungen befassen haben. Für diese Arbeit zentral und interessant sind vor allem die Ergebnisse der Befragungen von Lehrkräften, Eltern und den SuS bezüglich des Verlaufs des Distanzlernens bzw. des Wechsels zwischen Präsenz- und Distanzlernen. Aus den Befragungen der Eltern geht hervor, dass die Umsetzung des Distanzunterrichts unterschiedlich registriert wurde. So zeigen die Ergebnisse, dass die Lernbetreuung durch die Eltern in Zeiten des Homeschoolings stark angestiegen ist (vgl. Wildemann/Hosenfeld 2020: 20; Wößmann/Freundl/Grewing et.al. 2020: 16). Außerdem kritisieren die Eltern, dass die Aufgaben wenig abwechslungsreich erscheinen und während der Schulschließung häufiger Wiederholungen und Übungen bereits bekannter Themen als Vermittlung von neuen Inhalten im Fokus stehen (vgl. Wildemann/Hosenfeld 2020: 15ff.; Wößmann/Freundl/Grewing et.al. 2020: 34 f). Darüber hinaus empfinden die Eltern, dass mehr Rückmeldung seitens der Lehrkräfte zu den bearbeiteten und verschickten Aufgaben (vgl. Wildemann/Hosenfeld 2020: 27) sowie eine intensivere Betreuung wünschenswert wären (vgl. Wößmann/Freundl/Grewing et.al. 2020: 35). Aus der bundesweiten Elternbefragung geht außerdem hervor, dass die Mehrheit der Kinder selten oder nie eine Rückmeldung von der Lehrkraft erhalten hat (vgl. Wildemann/Hosenfeld 2020: 25). Auch aus der Sicht der Lernenden wird die Fehlende Kommunikation, Rückmeldung und Unterstützung seitens der Lehrkraft als ein zentrales Problem im Fernunterricht angegeben (vgl.

² Des Weiteren tritt ab dem 22.09.2021 die bereits achte Version des niedersächsischen *Rahmen-Hygieneplan Corona Schule* in Kraft. In diesem Rahmen-Hygieneplan werden die neuen Gegebenheiten wie vermehrte Impfungen der SuS oder der an der Schule arbeitenden Personen sowie die regelmäßigen Selbsttests berücksichtigt. Dies führt zu vermehrten Lockerungen der zuvor bestimmten Maßnahmen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2021b).

Unger/Krämer/Wacker 2020: 93). Auch in den Lehrkräftebefragungen zeichnen sich besonders die Herausforderungen für Schulen und Lehrkräfte aufgrund der pandemiebedingten Schulschließungen ab: So gab nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte an, dass ihre Schulen verhältnismäßig gut auf die neuen Situationen vorbereitet gewesen sind (vgl. Eickelmann/Drossel 2020: 10; Forsa 2020: 16). Darüber hinaus zeigen die Umfrageergebnisse, dass etwa 60 Prozent der Lehrkräfte ihre Schulen vor der Schulschließung im Bereich der Digitalisierung als nicht fortgeschritten beschreiben und Verbesserungsbedarf in diesem Bereich besteht (vgl. Eickelmann/Drossel 2020: 11; Forsa 2020: 18). Aber auch die unzureichende digitale Ausstattung der SuS sowie deren Kenntnisse im Umgang mit den digitalen Medien waren eine Herausforderung für die Lehrkräfte (vgl. Forsa: 2020, S.3). Es zeigt sich auch, dass Schulen, die bereits vor der Corona-Krise im Bereich der digitalen Medien Vorerfahrungen sammeln konnten, sich als besonders krisenresistent erwiesen: „Schulen, die bereits vor der Coronakrise digitale Technologien eingesetzt haben, verfügen häufiger über ein schulisches Konzept für Lernangebote zuhause, als Schulen bei denen dies nicht der Fall ist“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2020: 4). Lehrkräfte an diesen Schulen nutzen während der Pandemie häufiger Lernplattformen und konnten ihre SuS problemlos mit Lernangeboten erreichen (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2020: 4). Als eine weitere Herausforderung und Belastung werden von den Lehrkräften außerdem die Arbeitsorganisation, das Erstellen und Kontrollieren von Aufgaben (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2020: 19; Forsa 2020: 3) sowie die Unterstützung von SuS in Problemlagen, die Sicherstellung individualisierter Rückmeldungen und die Bereitstellung individualisierter Arbeitsaufträge für alle SuS identifiziert (vgl. Forsa 2020: 14).

3. Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht Spanisch

3.1 Begriffsbestimmung digitale Medien und E-Learning

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist es wichtig, die Begriffe *digitale Medien* und *E-Learning* zu erläutern. Unter dem Begriff *digitale Medien* lassen sich alle elektronischen Medien zusammenfassen (vgl. Grünewald u. Küster 2017: 227). Demgemäß ist das Spektrum der *digitalen Medien* sehr groß. Es umfasst einerseits materielle Geräte, wie Computer, Smartphones und Tablets. Andererseits zählen aber auch immaterielle Gegenstände wie Internet und Lernsoftware dazu (vgl. ebd.: 227). Mittels der *digitalen Medien* können Lehr-

Lerninhalte hypermedial dargestellt, aber auch selbstgesteuerte und kooperative Lernformen unterstützt werden. Laut Gabi Reinmann-Rothmeier (vgl. 2003:31) sei dies insbesondere durch die drei wesentlichen Eigenschaften der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien möglich: 1. die Multimedialität, also die Integration und Kombination verschiedener Medien. 2. die Interaktivität, sprich die Interaktion mit dem medialen System sowie 3. die organisationsintere, regionale und weltweite Vernetzung, die sich durch die neuen Medien praktizieren lässt und es ermöglicht, Zeit und Ort zu überwinden. Neben den Eigenschaften der *digitalen Medien* beschreibt Gabi Reinmann-Rothmeier (vgl. 2003:32) drei Leitfunktionen im Hinblick auf das Lernen und Lehren: 1. Verteilung oder Distribution von Informationen auf elektronischen Wegen (*E-Learning by distribution*), 2. Interaktion eines Mediums bzw. eines elektronischen Systems mit dem Lernenden (*E-Learning by interacting*) und 3. die Unterstützung der Interaktion und Zusammenarbeit, sprich die Kollaboration von Lehrenden und Lernenden untereinander (*E-Learning by collaboration*).

Der Begriff *E-Learning* (*Electronic Learning, elektronisches Lernen*) ist der Oberbegriff für Lernszenarien, in denen die Lernprozesse durch *digitale Medien* unterstützt werden (vgl. Grünewald/Küster 2017: 242). *E-Learning* setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: das ‚E‘ bildet die Abkürzung für das englische Wort *electronic* und der Anglizismus *learning* steht für das Lernen und deutet somit auf die Lernprozesse hin, die im Zusammenhang mit den elektronischen Medien stehen. Dabei wird das *E-Learning* von traditionellem Unterricht oder Präsenzunterricht abgegrenzt (vgl. Baier 2015: 204). Im schulischen Kontext steht *E-Learning* für den Einsatz von digitalen Materialien oder digitalen Kommunikationskanälen im digitalen Lernprozess. *E-Learning* ist somit ein übergeordneter Begriff für softwaregestütztes Lernen, bei dem das Endgerät keine besondere Rolle spielt (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003: 31). Die Herstellung von interaktiven und multimedialen Inhalten für das eigenständige Lernen in sogenannten computerbasierten Trainings (CBT) und webbasierten Trainings (WBT) standen im Fokus der Hauptströmung des *E-Learning* (vgl. Petko 2010: 9). Unter *E-Learning* werden ebenfalls Lernszenarien verstanden, die vollständig mediengestützt und ohne physische Präsenz der Lernenden auskommen. In diesen Lernszenarien findet folglich keine *Face-to-Face* Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden statt (vgl. Baier 2015: 204). *E-Learning* bezeichnet „ein vielfältiges gegenständliches und organisatorisches Arrangement von elektronischen bzw. digitalen Medien zum Lernen, virtuellen Lernen und Blended Learning“ (Arnold/Kilian/Thilosen et. al. 2018: 22). In komplexen *E-Learning* Szenarien werden neben

Aufgaben zur Informationsaufnahme und -verarbeitung auch Aufgaben in kommunikativen und oder kooperativen Arbeitsformen gestellt, die eine vielfältige Interaktion zwischen Lernenden untereinander, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden erfordern. An dieser Stelle ermöglichen die *digitalen Medien* die Interaktion zwischen den Lernenden sowie den Lernenden und Lehrenden auf der technischen Ebene (vgl. Meister/Shalaby 2014: 9).

Durch die *digitalen Medien* werden den Lernenden die Inhalte multimedial präsentiert und deren interaktive Bearbeitung ermöglicht. Die Bearbeitung der Aufgaben kann dann in vorgegebenen Instruktionsstrukturen oder in Netzstrukturen für selbstgesteuertes, individuelles, kooperatives oder partizipatives Lernen erfolgen, denn mithilfe der *digitalen Medien* ist es möglich, Inhalte, Wege und Lernmethoden auf die Bedürfnisse des*der einzelnen Lernenden zuzuschneiden. Auf diesem Wege können die Lernenden Autonomie und Selbstwirksamkeit erfahren, durch die ihre Motivation zum Lernen gestärkt wird (vgl. Arnold/Kilian/Thiloson/Zimmer 2018: 22). Auch für den Fremdsprachenunterricht Spanisch bietet das *E-Learning* vielfältige Optionen zur Unterstützung des Lernprozesses. So kann mithilfe der *digitalen Medien* das Lernen individualisiert und die Lernmaterialien binnendifferenziert gestaltet werden. Den SuS können so unterschiedliche Materialien angeboten werden und sie können diese, gemäß ihrer Kenntnisse und Interessen, selbst auswählen (vgl. Ebel: 2015:13)

3.2 Die Digitalisierung in der Schule

Durch die Digitalisierung haben die digitalen Medien zunehmend Einzug in alle Bereiche unserer Gesellschaft erhalten. Aus privaten, beruflichen, individuellen sowie gemeinschaftlichen Umfeldern sind die digitalen Medien nicht mehr wegzudenken. Mittlerweile prägen digitale Medien das weltweite Leben und Arbeiten der Menschen. Auch das Beziehen von Informationen, die Kommunikation und die gesellschaftliche Teilhabe erfolgen immer mehr durch die digitalen Medien und werden dies auch zukünftig verstärkt tun. Auch in der Lebenswelt der SuS spielen die digitalen Medien eine zentrale Rolle, wodurch auch ihre Relevanz im Bereich der Schule in den Fokus rückt. Als zentrale Einrichtung für Bildung und Erziehung stehen Schulen folglich in der Verantwortung, die nachwachsende Generation auf ihren weiteren Weg und ihre Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. Aufgrund ihres hohen Stellenwertes in der Lebenswelt der SuS darf die Schule die digitalen Medien nicht außer Acht lassen (vgl. McElvany 2018: 99). Die SuS müssen in der Schule die Möglichkeit haben, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, um sich reflektiert und auf einer gesicherten

Informationsbasis in der Lebens- und Alltagswelt von heute und morgen bewegen zu können (vgl. Zieher 2019: 26). Werden die digitalen Medien von der Schule ausgeklammert, so besteht die Gefahr, „dass sich Schule und Unterricht noch weiter von dem Alltag und der Lebenswelt der Schüler[*innen] entfernen und die Schule eine ‚Parallelgesellschaft‘ wird“ (Chammon 2019: 144). Schulen, die ihrem Bildungsauftrag gerecht werden wollen, können die digitale Dynamik um sich herum folglich nicht länger ignorieren. Denn auch wenn die Lebenswelt der SuS von digitalen Medien dominiert wird, impliziert dies längst nicht, dass alle SuS als *digital natives* (digital Eingeborene) bezeichnet werden können (vgl. Burow 2021: 100). Allerdings scheint die Digitalisierung der Schulen in Deutschland sehr langsam voranzuschreiten. Abgesehen von einigen wenigen Pilotschulen werden die digitalen Möglichkeiten in deutschen Klassenzimmern bisher kaum genutzt (vgl. Dräger/Müller-Eiselt 2019: 84). Vor der Corona-Krise schien hierfür das Gefühl der Dringlichkeit zu fehlen. Die Erkenntnis, dass digitales Lernen keine zusätzliche Belastung ist, sondern ein Teil der Lösung für Herausforderungen wie Inklusion, heterogene Lerngruppen und Personalmangel sein kann, hat sich noch nicht durchgesetzt (vgl. ebd. 84). Digitale Technologien können zahlreiche neue pädagogische Chancen und Ansatzmöglichkeiten bieten, um Unterricht stärker zu individualisieren und didaktisch wirksamer zu gestalten (vgl. Zieher 2019: 26). Des Weiteren bieten digitale Medien neben Möglichkeiten zur Veränderung der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen und der Lernkultur Potenziale zur Unterstützung des Erwerbs fachspezifischer sowie fächerübergreifender Kompetenzen (vgl. Eickelmann 2018: 11).

Kritiker*innen der Digitalisierung schulischer Bildung führen allerdings wissenschaftliche Erkenntnisse an, dass es keinen zwingenden Zusammenhang zwischen computerbasiertem Unterricht und positiven Effekten bei den Schülerleistungen gäbe. Des Weiteren würden sich bessere Schüler*innenergebnisse beim Einsatz digitaler Medien nur unter bestimmten Voraussetzungen erzielen lassen. Auch in Ländern, die besonders stark in Informationstechnologien für die Schule investiert haben, würden sich keine positiven Effekte auf die Leistungen der SuS nachweisen lassen, bzw. sich teilweise sogar Leistungseinbußen abzeichnen (vgl. Sommerfeld 2019: 10). Aufgrund dieser Befunde kommt häufig die Frage auf, ob die Digitalisierung der schulischen Bildung überhaupt weiter vorangetrieben werden sollte? Diesen kritischen Stimmen in Bezug auf die Digitalisierung kann man entgegensetzen, dass der Einsatz von digitalen Medien zwar keine nachweisliche Auswirkung auf die Leistungen der SuS hat, jedoch Forschungen zeigen konnten, dass SuS in der Arbeit mit den digitalen

Medien motivierter sind und die Motivation bekanntlich eine positive Einwirkung auf das Lernen hat (vgl. Chammon 2019: 143).

Die Diskussion um den schlechten Stand der Digitalisierung von Schulen, insbesondere im Zuge der Schulschließungen im März 2020 führte dazu, dass die Bildungspolitik zusätzliche Mittel für die Digitalisierung an Schulen freigab (vgl. Zykla 2021: 16). Allerdings reicht für eine Digitalisierung der Schulen lediglich die Bereitstellung von Mitteln nicht aus. Um tatsächliche Lernerfolge durch den Einsatz von digitalen Medien in der schulischen Bildung zu erzielen, wird eine neue Didaktik benötigt. Im Bereich der Schule besteht daher der Grundsatz „Die Technik muss der Pädagogik folgen“ (Zieher 2019: 26). Dies bedeutet, dass die Technik ihr Potenzial im Unterricht nur mit guten pädagogischen Konzepten und entsprechend qualifizierten Lehrkräften entfalten kann (vgl. ebd.: 26). Wenn also das Lernen mit digitalen Medien gelingen soll, muss auch die Lehrer*innenausbildung und -fortbildung auf die Digitalisierung reagieren und den Lehrkräften entsprechende Kompetenzen vermitteln.

Der Einbezug digitaler Medien in der schulischen Bildung ist in der Bundesrepublik Deutschland einerseits durch verbindliche länderübergreifende als auch andererseits obligatorische länderspezifische Vorgaben geregelt. Als Reaktion auf die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche veröffentlichte die Kultusministerkonferenz³ im Dezember 2016 ein Strategiepapier zur *Bildung in der Digitalen Welt*. Durch das Strategiepapier ergänzt die KMK ihren Beschluss zur *Medienbildung in der Schule* aus dem Jahr 2012. Dieser solle weiterhin seine Gültigkeit behalten, nun jedoch im Hinblick auf die Anforderungen für eine schulische Bildung in der digitalen Welt präzisiert bzw. erweitert werden. In dem Strategiepapier nimmt die KMK zu den Chancen und Herausforderungen hinsichtlich der Digitalisierung des Bildungsbereiches Stellung. Des Weiteren stellt die KMK an dieser Stelle Handlungsfelder heraus, in denen im Bildungsbereich aufgrund ebendieser Chancen und Herausforderungen Entscheidungen getroffen und Lösungen erarbeitet werden müssen (vgl. KMK 2016: 9). Zu diesen Handlungsfeldern zählen: Bildungspläne und Unterrichtsentwicklung sowie curriculare Entwicklungen, Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erziehenden und Lehrenden, Infrastruktur und Ausstattung, Bildungsmedien und Content, E-Government, Schulverwaltungsprogramme, Bildungs- und Campusmanagementsysteme sowie rechtliche und funktionale Rahmenbedingungen. Mit dem Strategiepapier formuliert die KMK außerdem, über welche Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten SuS am Ende ihrer

³ Im folgenden KMK

Pflichtschulzeit verfügen sollen, damit sie „zu einem selbständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt werden“ (vgl. ebd.: 11). Um dies zu erreichen, setzt die KMK das Ziel, dass möglichst bis 2021 alle SuS jederzeit, sofern für den Unterrichtsverlauf sinnvoll, eine digitale Lernumgebung und einen Zugang zum Internet nutzen können sollen (vgl. ebd.: 11). Hinsichtlich der Ergebnisse der Studien zum Verlauf des ‚Homeschoolings‘ während der Corona-Pandemie, die im zweiten Kapitel dieser Arbeit beleuchtet wurden, scheint dieses Ziel der KMK allerdings nicht erreicht worden zu sein. Weiterführend sieht die KMK in dem Strategiepapier vor, dass die Länder die Kompetenzen, die für eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt notwendig sind, in ihre Lehr- und Bildungspläne mit einbeziehen. Allerdings soll hierfür kein eigenes Curriculum für jedes Fach entwickelt werden, sondern diese Kompetenzen sollen einen integrativen Teil der Fachcurricula der einzelnen Fächer bilden. Dies bedeutet, dass die Entwicklung der Kompetenzen ähnlich wie beim Lesen und Schreiben in unterschiedlichen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten, also fächerübergreifend stattfindet (vgl. ebd.: 12). Darüber hinaus hebt die KMK hervor, dass es eine Umgestaltung der Lehr- Lernprozesse erfordert, um die digitalen Medien lernförderlich im Unterricht einzusetzen. Im Hinblick auf das Lernen steht nun eher das prozess- und ergebnisorientierte Lernen im Fokus, als das reproduktive Lernen. Folglich sieht die KMK das Lehren und Lernen mit digitalen Medien als eine Chance für die qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts (vgl. ebd.: 12). Die KMK weist hier auch auf das Potenzial der digitalen Medien hin, den SuS mehr Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lernens zu übertragen und damit einhergehend ihre Selbständigkeit zu fördern.

In Anlehnung an bereits bekannte Kompetenzmodelle formuliert die KMK sechs Kompetenzbereiche:

Suchen, Verarbeiten und Filtern [...], Kommunizieren und Kooperieren [...], Produzieren und Präsentieren [...], Schützen und Agieren [...], Problemlösen und Handeln [...] [sowie] Analysieren und Reflektieren [...] (KMK 2016: 16).

Für den Kompetenzrahmen wurde der Begriff ‚Kompetenzen in der digitalen Welt‘ gewählt.

Auch im Fremdsprachenunterricht Spanisch ist die digitale Kompetenz von zentraler Bedeutung. Die digitale Kompetenz lässt sich wie folgend definieren:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. (Castrillejo 2019:3)

Im Fachunterricht ist der Erwerb der digitalen Kompetenz als transversaler Prozess zu betrachten. Dies bedeutet, dass die digitale Kompetenz kein alleinstehender

Kompetenzbereich ist, sondern gemeinsam mit den fachspezifischen Kompetenzen entwickelt wird. Daher muss bei der Schulung der fachspezifischen Kompetenzen immer auch mitbedacht werden, wie die digitale Kompetenz ebenfalls geschult werden kann (vgl. Sommerfeld 2019: 11f). Als Fremdsprachenlehrkraft trägt man die Verantwortung, die SuS auf die Kommunikation in der Zielsprache vorzubereiten. Dies gilt sowohl für die analoge als auch die digitale Kommunikation. Wie im deutschsprachigen Raum erfolgt auch in Ländern der Zielsprache mittlerweile ein Großteil der alltäglichen Kommunikation über die digitalen Medien. Folglich ist es eine notwendige Konsequenz, die digitale Kommunikation, sei es mündlich oder schriftlich, in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Dies kann durch bspw. die Verwendung von authentischem Material für die Schulung des Hör- und Hörsehverstehens, das Schreiben von digitalen Textsorten, wie z. B. E-Mails oder Blogbeiträgen, erfolgen. Aber auch die funktionale kommunikative Kompetenz des Sprechens lässt sich mit den digitalen Medien schulen. So kann das Sprechen z. B. durch ein e-Tandem oder eine Videokonferenz mit einer Partnerschule geübt werden (vgl. Castrillejo 2019: 4). Die digitale Kompetenz lässt sich also mit den in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen für das Fach Spanisch gut vereinen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich das Lernen mit den digitalen Medien mit den bisherigen Zielen des Spanischunterrichts vereinbaren lässt. Den Aspekt des Lernens über die digitalen Medien kann man des Weiteren im Bereich der *Text und Medienkompetenz* der Bildungsstandards verorten (vgl. Sommerfeld 2019: 12). In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht Spanisch wird also deutlich, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, die digitale Kompetenz durch die Arbeit mit digitalen Medien im Unterricht zu schulen.

4. Lernförderliche Kombination aus Präsenz- und Distanzlehre: Blended Learning

4.1 Definition Blended Learning

Blended Learning lässt sich als ‚Vermischtes Lernen‘ übersetzen und kann als eine Kombination aus Präsenz- und Online-Unterricht (e-Learning) beschrieben werden. Das Konzept steht folglich für eine Verbindung zwischen den klassischen Lernmethoden und den heute verfügbaren Möglichkeiten der Nutzung der digitalen Medien (vgl. Sauter/Sauter/Bender 2004: 68). Unterricht, der im Sinne des *Blended Learning* konzipiert wird, verfügt also über Präsenz- und Distanzlernphasen. Dies bedeutet, dass E-Learning und

Präsenzunterricht zu einer didaktischen Einheit verbunden bzw. miteinander ‚gemischt‘ werden (vgl. Dohnricht 2011: 192). Teile des regulären Unterrichts werden also bewusst in die Onlinephase verschoben (vgl. Becker 2020: 243).

Diese Verbindung der klassischen Lernmethoden und -medien mit den heute verfügbaren Möglichkeiten der Vernetzung über Internet und Intranet ermöglicht also einerseits, dass das Lernen, Kommunizieren und Wissensmanagement losgelöst von Zeit und Raum stattfinden kann. Andererseits muss aber nicht auf Erfahrungsaustausch und persönliche Begegnungen im klassischen Präsenzunterricht verzichtet werden (vgl. Drabe 2020: 72). In den Präsenzphasen bietet sich für die Lernenden außerdem die Möglichkeit, ihr in den Distanzlernphasen angeeignetes Wissen zu reflektieren und anzuwenden sowie ihre Handlungen zu trainieren (vgl. Sauter/Sauter/Bender 2004: 82). Im *Blended Learning* wird es den Lernenden möglich, sich zum einen zeit- und ortsunabhängig und zum anderen aber auch mit anderen Lernenden im kooperativen Miteinander aus- bzw. weiterzubilden (vgl. Kohn 1998: 286).

Die Idee zu einem Unterrichtskonzept, welches aus einer Kombination aus Präsenz- und Distanzunterricht besteht, hat ihren Ursprung im Wirtschaftssektor. Hier entstand der Vorschlag, Teile der Hochschulbildung sowie betriebliche Aus- und Weiterbildung an die digitalen Mediennetze abzutreten. Allerdings kam man zu der Erkenntnis, dass der direkte Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden trotz guter Online-Betreuung unverzichtbar ist. Also wurde ein Konzept entwickelt, in dem Online- und Offline-Module miteinander verschränkt werden (vgl. Kallenbach 2006: 19). Die Art der Kombination und Gestaltung von Online- und Präsenzlernen kann sehr unterschiedlich aussehen. So kann der Präsenzunterricht bspw. einerseits durch *WebQuest*⁴ oder digitale Lehrwerkarbeit unterstützt werden. Aber auch der Einsatz von Austausch- und Chatforen, E-Mail-Projekten oder die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden durch Wikis⁵ kann den Präsenzunterricht ergänzen (vgl. Becker 2020: 243). Computer und Internet spielen neben anderen Instrumenten folglich eine wichtige Rolle. Entscheidend ist allerdings eine Kombination von Medien und Arbeitsformen zu finden, die das angestrebte Lernziel in lernförderlicher Weise unterstützt (vgl. Petko 2010: 11).

⁴ „In der Literatur werden WebQuests auch als komplexe computergestützte Lehr- / Lernarrangements bezeichnet. [...] können über das Internet abgerufen werden oder sie sind lokal auf dem Rechner der LernerInnen als html-Datei abgelegt. [...] Im Rahmen von WebQuests arbeiten die SchülerInnen aktiv an der Aneignung von Wissen“ (Gerber 2004).

⁵ Werkzeug im Internet, mit dessen Hilfe Texte und Inhalte gemeinsam erstellt und bearbeitet werden können. Ältere Versionen bleiben bestehen. (vgl. Meister/Shalaby 2014: 124; Häfele/Maier-Häfele 2020: 53)

Es lassen sich drei Stufen des *Blended Learning* differenzieren. In der Stufe eins dienen Online-Angebote als optimale Ergänzung oder Vertiefung der Präsenzlehre. Der Präsenzunterricht hat in dieser Stufe nicht notwendigerweise Bezug zu den Online-Aktivitäten. In der zweiten Stufe des *Blended Learning* dienen die Online-Phasen als notwendige Vorbereitung oder Nachbereitung des Präsenzunterrichts. Auf dieser Stufe nehmen die Präsenzaktivitäten Bezug zu den Online-Arbeiten. Auf der dritten und letzten Stufe des *Blended Learning* dient das Online-Lernen als kontinuierliche Begleitung aller eigenständigen und begleitenden Lernaktivitäten. Während des Präsenzunterrichts und der Onlinephasen wird an denselben übergreifenden Aufgaben gearbeitet (vgl. Petko 2010: 14). Die Bandbreite dessen, was man unter *Blended Learning* versteht, ist also sehr groß. So kann *Blended Learning* ein Online-Kurs sein, an dessen Anfang ein Präsenztreffen steht, das dem Kennenlernen und der Einführung in die Technologie dient und in dem die anschließende Interaktion über eine Lernplattform erfolgt. Es kann aber auch ein Kurs sein, bei dem die Lehrperson in Ergänzung zum Präsenzkurs ein Online-Forum nutzt, in welchem die Teilnehmenden zwischen den einzelnen Sitzungen über bestimmte inhaltliche Themen diskutieren (vgl. Rösler/Würffel 2010: 6). Eine Bekannte Form des *Blended Learning* ist das *Flipped Classroom* Konzept (vgl. Klieme 2020a: 125; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020; Pöler 2020). Bei dieser Form des *Blended Learning* werden selbst erstellte oder im Internet verfügbare Erklärvideos zu Hause zur Einarbeitung und Vorbereitung auf ein Thema von den Lernenden rezipiert, während die anschließenden Präsenzphase dazu genutzt wird, Verständnisprobleme zu beseitigen, Lernenden Hilfestellungen zu geben und die Inhalte zu üben (vgl. Klieme 2020a: 124; Gloeckner 2017: 88f.).

Für Präsenzschulen kann das Konzept *Blended Learning* ebenfalls interessant sein. Das Lernen kann auch hier in einem Wechsel von selbstständigen Online-Aktivitäten und dem Besuch des normalen Unterrichts erfolgen. Hierbei können die Online-Phasen auch während der normalen Unterrichtszeit oder in Form von Hausaufgaben stattfinden. Eine Zusammenarbeit kann dann sowohl gemeinsam vor dem Bildschirm als auch räumlich getrennt unter der Nutzung geeigneter Kommunikationskanälen stattfinden.

Dementsprechend lassen sich in der schulischen Bildung viele Gelegenheiten finden, in denen das Lernen in Anlehnung an das *Blended Learning* Konzept stattfinden kann. Dies kann zum einen zur Unterstützung didaktischer Arrangements im Unterricht und zur Intensivierung der Unterrichtsvor- und -nachbereitung sein. Andererseits kann das *Blended Learning* Konzept

auch zur Kooperation und Kollaboration über das Klassenzimmer hinaus eingesetzt werden (vgl. Petko 2010: 13). Auf technologischer Ebene lässt sich der Einsatz der digitalen Medien im *Blended Learning Szenario* differenzieren. Die Lernmaterialien können über digitale Medien zugänglich gemacht werden (distributiv) oder die Lernenden können mit dem System interagieren (interaktiv). Des Weiteren können die Lernenden auch mittels der angebotenen Technologien virtuell zusammenarbeiten. Diese Form des Einsatzes der digitalen Medien wird als kollaborativ bezeichnet (vgl. Rösler/Würffel 2010: 6).

Blended Learning impliziert allerdings nicht, dass alle Materialien des schulischen Präsenzunterrichts ausschließlich in digitalisierter Form vorliegen. Es bedeutet auch nicht, dass die Hausaufgaben nur noch digital mit dem Computer, anstatt wie in der ‚klassischen‘ Form analog erledigt werden. Vielmehr steht *Blended Learning* für ein Bausteinsystem aus Online- und Präsenzphasen, in dem die einzelnen Phasen aufeinander aufbauen und die Inhalte des vorherigen Moduls aufgegriffen und verarbeitet werden (vgl. Sobel 2020: 26). Die Lehrperson entwickelt dementsprechend abhängig von der Lerngruppe und den Themen eine didaktisch sinnvoll konzipierte Abfolge von Präsenzphasen und Phasen des individualisierten Lernens. Je nach der Zielsetzung des Unterrichtsvorhabens, können die E-Learning-Phasen mehrere Stunden andauern. Dies kann bspw. eintreten, wenn ein Lernprodukt erstellt wird (vgl. Pölert 2020).

Ein *Blended Learning* Konzept, welches auch außerhalb von Krisenzeiten praktiziert wird, kann Lernprozesse übersichtlich strukturieren, differenzierend ausgestalten und somit individueller und nachhaltiger werden lassen (vgl. Sobel 2020: 27). Den Unterricht nach dem *Blended Learning* Konzept zu strukturieren, bringt somit einige Vorteile mit sich. So können nicht nur verschiedene Leistungsstände und Erfahrungshintergründe, sondern auch unterschiedliche Lerntypen bedient werden. In der Online-Phase des *Blended Learning* können die SuS individuell agieren. So besteht die Möglichkeit, dass die SuS sich die Inhalte mehrmals anschauen und bei Bedarf ihr Wissen vertiefen sowie den Lernprozess pausieren und später wieder aufnehmen. Die Inhalte werden den SuS in angemessener Menge präsentiert und somit sowohl die stärkeren als auch die schwächeren SuS angesprochen. Durch den Einsatz von digitalen Medien kann außerdem eine vielfältige Palette an Verfahren und Angeboten genutzt werden, die die unterschiedlichen Lerntypen ansprechen (vgl. ebd.: 27).

Ein weiterer Vorteil des *Blended Learning* ist, dass dieses Lernkonzept individuelle Lernprozesse ermöglicht. Dadurch, dass die SuS eigenständig mit ihren digitalen Endgeräten

arbeiten, kann die individuelle Lernausgangslage der SuS produktiv aufgegriffen werden. Mithilfe der vorgegebenen Materialien und Aufgabenstellung kann so jede*r Lernende einen individuellen und persönlichen Lernpfad beschreiten. Alle SuS können also in ihrem individuellen Tempo, mit differenzierten Materialien, frei innerhalb eines definierten Zeitfensters und lokal ungebunden während der Onlinephase arbeiten.

Durch die Kombination von Präsenz- und Onlineunterricht sind die SuS allerdings nicht gänzlich auf sich allein gestellt. Den SuS wird so ein Orientierungsrahmen geboten, in dem sie angeleitet lernen zunehmend Eigenverantwortung in Bezug auf den persönlichen Lernprozess auszubilden (vgl. Sobel 2020: 27). Weiterhin zeichnen sich effektive *Blended Learning Systeme* durch folgende Elemente aus: Individuelles und selbstgesteuertes Lernen, Problemlösen, Strukturierungshilfen für individuelles Lernen, Rückmeldungs-Strukturen, Vergleichsmaßstäbe, Lernwegflankierung durch Lerntandems und Kleingruppen (vgl. Sauter/Sauter/Bender 2004: 81).

4.1.1 (Technische) Voraussetzungen

Um *Blended Learning* als Lehr-Lernsetting in der schulischen Bildung zu etablieren, gilt es, verschiedene Voraussetzungen zu beachten und zu erfüllen. *Blended Learning* Sequenzen können nicht pauschal entworfen werden und müssen immer auf die individuellen Begebenheiten angepasst werden. So müssen, bevor es an die fachspezifische inhaltliche Planung geht, die Rahmenbedingungen genauer unter die Lupe genommen werden. Die individuellen Rahmenbedingungen erfordern folglich jeweils individuelle Planungsmuster (vgl. Sobel 2020: 31). Da digitale Medien die Grundlage für ein lernförderliches *Blended Learning* Konzept bilden, müssen zunächst die Voraussetzungen technischer Natur gegeben sein, um das Konzept zu etablieren. So muss sich zunächst die Frage gestellt werden, welche Technik in welchen Phasen des Unterrichts den Lehrenden und Lernenden zur Verfügung steht. Voraussetzung für eine lernförderliche Implementierung des *Blended Learning* Konzeptes ist vor allem die Ausstattung aller Lernenden mit einem mobilen Endgerät. Darüber hinaus muss ein Zugang zum WLAN gegeben sein sowie rechtskonforme Strategien zu Datensicherung und Datenschutz in der Schule vereinbart und verbindlich festgeschrieben werden (vgl. Hauf de Quintero/Ivan 2015: 119). Folglich brauchen die Schulen also eine Infrastruktur, durch die sowohl beim Distanzlernen als auch im Präsenzunterricht die Möglichkeiten des digitalen Unterrichts lernförderlich und nachhaltig genutzt werden können.

Für den schulischen Kontext bieten sich für das digitale Gruppenlernen sogenannte Lernplattformen bzw. Learning Management System (LMS) an. Mit Lernplattformen wurde ein Typus von Software entwickelt, der praktisch alle Facetten des *E-Learning* und *Blended Learning* integral unterstützt (vgl. Petko 2010: 16). Dies sind Programme, die auf einem Internetserver betrieben werden. Mittels eines gewöhnlichen Internetbrowsers und einer persönlichen Identifizierung mit einem Passwort, haben die Nutzer*innen Zugriff auf eine Vielzahl von personalisierten Funktionen. Hierbei haben Lernende, Kursleitende und Administrator*innen unterschiedliche Benutzeroberflächen mit unterschiedlichen Nutzungsrechten. So können Lernende auf eine individuelle Auswahl von Lerninhalten, Lernaufgaben, Lernkontrollen sowie vielfältige synchrone und asynchrone Kommunikationswerkzeuge zugreifen. Lehrende hingegen haben die Möglichkeit, digitale Lerninhalte, Lernaufgaben, Tests und Kommunikationsfunktionen gezielt zur Verfügung zu stellen (vgl. Petko 2010: 17). Der Vorteil der Verwendung von Lernplattformen im Kontext der schulischen Bildung liegt insofern darin, dass sie einen geschützten Lernraum bilden, den nur die Lernenden betreten und in Chats oder Wikis interagieren können (vgl. Becker 2020: 244). Lernplattformen erleichtern die Verwaltung von Materialien, binden Apps ein, erlauben die Abgaben von Lernprodukten und erleichtern die Kontaktaufnahme und Rückmeldung an die SuS. Darüber hinaus offerieren sie Tools für die sichere und datenschutzkonforme synchrone Kommunikation, wie bspw. bei Videokonferenzen. Aber auch die asynchrone Kommunikation, wie z. B. schnelle, informelle Austausche innerhalb des Kollegiums, aber auch zwischen Lehrenden und Lernenden sind möglich. Die Lernenden können diese Angebote nutzen, um sich für bspw. Gruppenarbeiten zu organisieren (vgl. Hallet/Surkamp/Vogt 2020: 4). Es lassen sich also folgende Funktionsbereiche von Lernplattformen abgrenzen: Inhaltsfunktion, Kommunikationsfunktion, Aufgaben- und Timeline-Funktion, Prüfungs- und Umfragefunktion sowie Administrationsfunktion (vgl. Petko 2010: 17).

Neben der Klärung der technischen Rahmenbedingungen müssen bei der Einführung eines *Blended Learning* Konzeptes die Kompetenzen der Lehrenden, aber auch der Lernenden beachtet werden. Um erfolgreich am digitalen Unterricht teilzunehmen, müssen die Lernenden über technische *Skills* verfügen. So sollten sie bereits mit der Tastatur des Computers umgehen können sowie das Auffinden, Ablegen und Strukturieren von Informationen beherrschen. Außerdem sollten sie in der Lage sein, mit verschiedenen Tools umzugehen und diese in komplexe Aufgaben einzubinden. Die SuS sollten darüber hinaus über

ein Bewusstsein für die analoge und digitale Komponente von Kommunikation bzw. deren Funktionen in unterschiedlichen digitalen Umgebungen verfügen (vgl. Hallet/Surkamp/Vogt 2020: 5). Auch die Lehrenden müssen diese Kompetenzen entwickeln. Ihnen obliegen die Identifikation und Entwicklung didaktischer Szenarien. Daher sollte die mediendidaktische Kompetenz der Lehrenden als Teil der pädagogischen Kompetenz betrachtet und in der universitären bzw. akademischen Lehrkräfteausbildung, aber auch in Form von schulinternen Fortbildungsprogrammen gefördert werden (vgl. Hauf de Quintero/Ivan 2015: 199).

Allerdings sind neben den technischen Voraussetzungen und den Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden auch pädagogische, stundenplanerische und inhaltliche Aspekte zu beachten (vgl. Stade/Wampfler 2021: 93). Digitaler Unterricht kann nur dann nachhaltig und lernwirksam sein, wenn er sorgfältig geplant und systematisch entwickelt wird (vgl. Hallet/Surkamp/Vogt 2020: 2). Bei der Gestaltung der Online-Lernphasen sollten, wie bei der Planung von regulärem Unterricht, die Elemente Inhalte, Aufgaben, Werkzeuge und Kommunikation berücksichtigt werden. Jede dieser Komponenten kann mit oder ohne digitale Medien umgesetzt werden. Daraus ergibt sich für Schulen ein breites Repertoire von Möglichkeiten für *Blended Learning*. Die Lehrkraft kann dann eine oder mehrere Komponenten auf das Internet verlagern und damit spezifische Mehrwerte für Lehren und Lernen realisieren (vgl. Petko 2010: 14f).

So sollten laut Dohrnick (2011: 195) folgende Planungsfragen beachtet werden:

Was für Aufgabentypen und welche Lernorganisation sollen eingesetzt werden? Wie groß ist die Lerngruppe? Wie ist angesichts der Gruppengröße eine verlässliche Rückmeldung zu den Arbeitsaufträgen gesichert? Welche technischen Voraussetzungen sind bei der Lerngruppe und der Lehrperson gegeben? Ist es wichtig, dass die Lerngruppe die Aufgaben gleichzeitig (synchron) bearbeitet oder kann dies auch Zeitversetzt (asynchron) geschehen? (Dohrnick 2011: 195)

Da die Lernenden häufig nicht die Selbstregulation aufbringen, die notwendig ist, um aus offenen Lernimpulsen heraus zu lernen, müssen gerade für schwächere SuS klare Zielvorgaben gegeben und die Lernaktivitäten gut strukturiert und organisiert werden. Hierzu können bspw. Tages- und Wochenpläne abgesprochen werden, wenn sich Präsenz- und Onlinephasen abwechseln (vgl. Klieme 2020b: 6). Instruktionen sind sowohl für das digitale Modul als auch für den Präsenzunterricht unabdingbar. Da die SuS im digitalen Modul in der Regel alleine arbeiten, kann es dazu kommen, dass sie durch mangelnde Handlungsanweisungen überfordert sind und dementsprechend ihre Motivation schwindet (vgl. Sobel 2020: 37). Bei der Planung einer Unterrichtseinheit nach dem *Blended Learning* Konzept ist eine zentrale Voraussetzung außerdem, die Wichtigkeit der pädagogischen

Beziehungsarbeit sowie das Wissen um die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der SuS nicht außer Acht zu lassen (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020). Der Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden ist sehr wichtig. Daher sollte in den Präsenzphasen Zeit geschaffen werden, um Ergebnisse, Gefühle und Bedürfnisse auszutauschen. Während der Distanzphase können regelmäßige virtuelle Treffen zwischen Lehrkraft und Klasse, aber auch (telefonische) Sprechzeiten der Lehrkraft unterstützend wirken (vgl. Klieme 2020b: 6). Insgesamt müssen bei der Einführung von *Blended Learning* Szenarien, also die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden berücksichtigt und die neuen Werkzeuge schrittweise eingeführt werden. Ansonsten kann die neue Lernumgebung mit ihren unterschiedlichen Werkzeugen zu einer kognitiven Überlastung der Lernenden führen (vgl. Becker 2020: 244).

4.1.2 Abgrenzung Blended Learning und Hybridunterricht

Sowohl im deutschen Sprachraum als auch innerhalb der Fachliteratur werden die Konzepte des *Blended Learning* und *Hybrid Learning* (hybrides Lernen) häufig synonym verwendet (vgl. O'Byrne/Pytash 2015: 137; Drabe 2020: 15, Häfele/Maier-Häfele 2020: 13). Allerdings gibt es jedoch wesentliche Differenzen zwischen *Blended Learning* und *hybridem Lernen* bzw. *Hybridunterricht*, die es zu unterscheiden gilt. Aufgrund der nicht trennscharfen Verwendung der Begriffe *Hybridunterricht* und *Blended Learning* ist es für den weiteren Verlauf dieser Arbeit grundlegend, diese Konzepte voneinander abzugrenzen und zu definieren, was an dieser Stelle unter *Hybridunterricht* verstanden wird.

Während *Blended Learning* für aufeinander aufbauende, sich abwechselnde Online- und Präsenzphasen steht (vgl. Kapitel 4.1), findet beim *Hybridunterricht* der Präsenzunterricht zeitgleich mit dem Online-Unterricht statt. Dies bedeutet, dass Lernende, die nicht physisch am Präsenzunterricht teilnehmen können, in einem hybriden Lernszenario über eine Webcam live zum Unterricht zugeschaltet werden (vgl. Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 128). Der Unterricht kann also in gewohnter Form stattfinden und die Lernenden können diesem ortsunabhängig beiwohnen. Dies ist ein besonderer Vorteil des *Hybridunterrichts*, da SuS, die z. B. krankheitsbedingt oder aufgrund einer angeordneten Quarantäne nicht am Unterricht teilnehmen können, dennoch durch die Live-Übertagung keine Unterrichtseinheit verpassen. Beim *Hybridunterricht* wird also eine (Präsenz-)Kurseinheit nicht durch eine Distanz- bzw. Online-Phase unterstützt oder ergänzt, sondern es besteht die Möglichkeit, den

Präsenzunterricht durch den Einsatz von digitalen Medien zu ersetzen und außerhalb des physischen Klassenzimmers stattfinden zu lassen (vgl. Saichaie 2020: 96ff.). Die Grundidee hierbei ist, dass die Lehrperson den Unterricht genauso wie bei einer reinen Präsenzklasse gestalten kann. Dies impliziert, dass „Präsentationen und Videos gezeigt, Gespräche und Diskussionen geführt, Texte erstellt und gezeigt, Ideen auf Ideenboards gesammelt und Einzel- und Gruppenarbeiten durchgeführt werden können“ (Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 128). Allerdings bedeutet Hybridunterricht für die Lehrperson auch ein Mehraufwand im Vergleich zum reinen Präsenzunterricht, da diese nun die Unterrichtsmaterialien auch digital zur Verfügung stellen muss (vgl. ebd.: 132).

Um einen Hybridunterricht zu realisieren, muss das Klassenzimmer über eine entsprechende Infrastruktur verfügen, die einen synchronen Präsenz- und Distanzunterricht möglich macht. So sollte das Klassenzimmer mit einem digitalen Smartboard zur Visualisierung der virtuellen Teilnehmenden vor Ort und der Realisierung von virtuellen und Vor-Ort-Gruppenarbeiten ausgestattet sein. Des Weiteren bildet das Videokonferenzsystem (z. B. *Zoom*) einen zentralen Bestandteil des hybriden Klassenzimmers, da über dieses die virtuellen Teilnehmenden an den Unterricht angebunden werden. Für die Kommunikation zwischen den Lernenden im Klassenzimmer und den Lernenden im Distanzlernen sowie mit der Lehrperson werden außerdem Kamera und Mikrofon für die Übertragung von Bild und Ton benötigt (vgl. ebd.: 129f.).

Das hybride Klassenzimmer könnte also wie folgt aufgebaut sein:

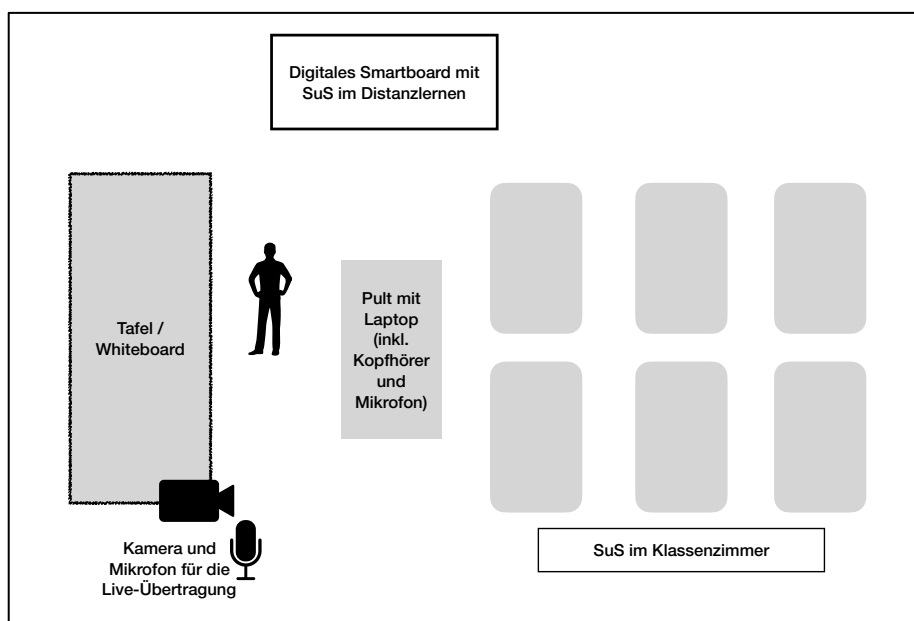


Abb.1 Aufbau des hybriden Klassenzimmers (angelehnt an Möslein-Tröppner/Bernhard 2021: 132)

Zu Veranschaulichung werden in der folgenden Tabelle die Unterschiede von Blended Learning und Hybridunterricht dargestellt:

Blended Learning	Hybridunterricht
<ul style="list-style-type: none"> - Teilweise asynchron (z. B. in den Distanzphasen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Synchron
<ul style="list-style-type: none"> - Unterricht gliedert sich in Präsenzphasen und Phasen des individualisierten Lernens. Die Lernenden sind nur während der Präsenzphase live und vor Ort anwesend. In der Distanzphase erarbeiten die Lernenden die Inhalte eigenständig zeit- und ortsunabhängig. Distanzlernphase kann ggf. auch im Klassenraum stattfinden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unterricht findet wie gewohnt in Präsenzform statt, zusätzlich erfolgt eine Live-Übertragung des Unterrichts per Webcam, auf die Lernende von Zuhause aus Zugriff haben. Lernende befinden sich also entweder vor Ort im Klassenraum oder sind online zugeschaltet. – Müssen zur Teilnahme am Kurs nicht zwangsläufig physisch anwesend sein.
<ul style="list-style-type: none"> - Präsenz- und Onlinephasen bauen aufeinander auf. Die Lernenden befinden sich gemeinsam im Präsenzunterricht oder gemeinsam in der Onlinephase. Online Phasen werden ergänzend eingesetzt und E-Learning und Präsenzunterricht zu einer didaktischen Einheit verbunden 	<ul style="list-style-type: none"> - Alle Inhalte sind im Präsenz- und im Onlineunterricht identisch. Lernende können persönlich oder virtuell über die Lernplattform teilnehmen.
<ul style="list-style-type: none"> - Onlinephase unterstützend/ergänzend zum Präsenzunterricht. 	<ul style="list-style-type: none"> - Onlineunterricht als Alternative zum Präsenzunterricht.
<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrperson begleitet die Präsenzphase und stellt Lerninhalte für die Distanzphase zur Verfügung. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson unterrichtet beide Gruppen gleichzeitig (in Präsenz und Online), z. B. mithilfe von Videokonferenzsystemen.
<ul style="list-style-type: none"> - Lernende arbeiten in der Distanzlernphase überwiegend selbstständig – Konzept stellt hohe Anforderungen an die SuS im Hinblick auf das selbstregulierte Lernen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrperson bereitet zwei Kurse gleichzeitig vor: Einen Distanz- und einen Präsenzkurs. Inhalte müssen auf die variierenden Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt werden.

Durch die pandemiebedingten Schulschließungen erfuhr der Begriff Hybridunterricht einen Zuwachs an Aufmerksamkeit in den Medien und wurde vermehrt in die Alltagssprache integriert. Im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie ist mit Hybridunterricht häufig allerdings nicht hybrides Lernen, wie oben erläutert, gemeint, sondern der Unterricht im Wechselmodell im Szenario B (vgl. Kapitel 2). So wird bspw. im *Beschluss der KMK zur*

Wiederaufnahme des Schulbetriebs vom 04.01.2021 der Unterricht im Wechselmodell mit Hybridunterricht ebenfalls gleichgesetzt (vgl. KMK 2021). An dieser Stelle wird betont, dass hier nicht der Hybridunterricht im Sinne des Unterrichts im Wechselmodell im Szenario B gemeint ist, sondern nur hybriden Unterricht im eigentlichen Sinne bezeichnet.

4.2 Selbstreguliertes Lernen

In der Sekundärliteratur lassen sich verschiedene Definitionen zum selbstregulierten Lernen (*self-regulated-learning*) finden. Dies steht damit im Zusammenhang, dass der Begriff häufig synonym mit den Begriffen des selbstgesteuerten Lernen (*self-directed-learning*), des selbstbestimmten Lernen (*self-determined-learning*), des selbstorganisierten Lernen und des selbstständigen Lernen verwendet wird. Diese zahlreichen Definitionen sind sich dahingehend einig, dass der*die Lernende im Mittelpunkt steht und er*sie seine*ihre eigenen Lernprozesse initiiert, organisiert und überwacht (vgl. Otto/Perels/Schmitz 2011: 33; Kopp/Mandel 2011: 3; Landmann/Perels/Otto et. al. 2015: 46). In dieser Arbeit wird der Begriff selbstreguliertes Lernen verwendet.

Selbstreguliertes Lernen ist also eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Steuerungsmaßnahmen, z.B. in Form von Lernstrategien ergreift und so den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht. Für die lernförderliche Gestaltung des offenen Unterrichts ist das selbstregulierte Arbeiten sowohl eine Voraussetzung als auch Methode und Ziel. Um den Lernprozess selbst zu regulieren, müssen die SuS folgende Fähigkeiten erwerben: Motivation, inhaltliche und zeitliche Strukturierung der Arbeitsphasen sowie die Planung und Dokumentation von Arbeitsschritten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020: 17). Wirksame Lernstrategien als zentraler Teil des selbstregulierten Lernens können die SuS dazu befähigen, ihr Lernen eigenständig zu steuern und somit eine aktive Rolle in ihrem eigenen Lernprozess einzunehmen (vgl. Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 140). Die Verantwortung, die ein Schüler oder eine Schülerin für seinen*ihren Lernprozess übernehmen kann, steht in Abhängigkeit zum Alter, Schulform und der individuellen Ausgangslage (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020: 17). Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen ist eine fächerübergreifende Kompetenz und eine zentrale Voraussetzung für den Wissenserwerb zum lebenslangen Lernen. Beim selbstregulierten Lernen planen, überwachen und kontrollieren die Lernenden selbstständig ihren eigenen

Lernprozess und nehmen somit eine aktive Rolle ein (vgl. Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 140). Hinsichtlich der beim selbstregulierten Lernen wirksamen Komponenten können drei Arten von Lernstrategien differenziert werden, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen. Zu diesen Lernstrategien zählen kognitive, metakognitive sowie ressourcenbezogene Strategien, die auch motivational-volitionale Strategien umfassen (vgl. Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 140ff.; Kopp u. Mandel 2011: 3). Selbstreguliertes Lernen ist also ein Konstrukt, das aus unterschiedlichen Variablen besteht, die zu einem effektiven Lernen beitragen und die in drei Klassen differenziert werden können: kognitive Variablen, motivationale Variablen und metakognitive Variablen (vgl. Kopp u. Mandel 2011: 3; Otto/Perels/Schmitz 2011: 34; Landmann/Perels/Otto et. al. 2015: 46).⁶

Besonders im Fernunterricht, wie zu Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen, oder bei Online-Phasen innerhalb einer *Blended Learning* Sequenz benötigen die SuS Strategiewissen sowie Wissen um dessen Anwendung, um Lernprozesse zu initiieren und aufrechterhalten zu können. Vor allem metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien sind während des Distanzunterrichts notwendig, da hier die Fremdregulierung durch die Lehrkraft fehlt. Die metakognitiven Strategien dienen dazu, den Einsatz geeigneter Lernstrategien zu steuern, zu kontrollieren und zu regulieren. Es lassen sich demgemäß drei metakognitive Strategien unterscheiden: Strategien der Planung, der Überwachung und der Regulation (vgl. Kopp/Mandel 2011: 7). Ressourcenbezogene Strategien beziehen sich auf das Management von externen und internen Ressourcen, die den Lernprozess unterstützen. Zu den externen Ressourcen gehören bspw. eine geeignete Arbeitsplatzgestaltung oder die Fähigkeit angemessene Recherche im Internet zu betreiben. Zu den internen Ressourcen hingegen zählen unter anderem die Fähigkeit zur Regulation der eigenen Motivation, Konzentration und Zeitmanagement. Die Vermeidung der Prokrastination oder Ablenkung durch das Smartphone fällt also z.B. unter die Regulierung der internen Ressourcen (vgl. Kopp u. Mandel 2011: 8; Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 144). Aber auch kognitive Strategien spielen eine essentielle Rolle, da diese Strategien der Organisation und Elaboration

⁶ Die kognitive Variable umfasst die Informationsverarbeitung, das konzeptionelle und das strategische Wissen sowie die Fähigkeit, entsprechende Strategien anzuwenden. Aktivitäten, die der Initiierung und dem Aufrechterhalten des Lernens dienen sowie handlungsfördernde Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung, zählen zu den motivationalen Variablen. Unter den metakognitiven Komponenten versteht man die Planung, Selbstbeobachtung, Reflexion und adaptive Anpassung des Lernverhaltens in Bezug auf das angestrebte Lernziel (vgl. Landmann/Perels/Otto et. al. 2015: 46; Otto/Perels/Schmitz 2011: 34).

und Strategien zum kritischen Prüfen sowie Strategien zur Wiederholung beinhalten (vgl. Kopp u. Mandel 2011: 7).

Während des Distanzunterrichts kommt der Strategie des selbstregulierten Lernens besondere Relevanz zu. Denn nur wenn die SuS in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und zu regulieren, mit anderen medienkompetent zu kommunizieren sowie Lernwege und Produkte kritisch zu reflektieren, kann der Distanzunterricht lernförderlich organisiert werden. Wenn diese Kompetenzen allerdings nicht hinreichend ausgebildet sind, können Unterrichtsvorhaben, die didaktisch prinzipiell sinnvoll sind, in der Praxis nur im Ansatz realisiert werden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020: 17). Um das selbstregulierte Lernen zu fördern, sollte während des Präsenzunterrichts Zeit eingeplant werden, um die Lernstrategien direkt an die Lernenden zu vermitteln, damit diese die Möglichkeit erhalten, ein Kontingent an Strategien für den Einsatz im Distanzunterricht zu entwickeln. Im Distanzunterricht können die SuS dann zur Anwendung der erworbenen Strategien angeregt werden, indem ihnen Werkzeuge angeboten werden, die sie an die Verwendung von Strategien erinnern. Dies kann bspw. durch die Integration von verschiedenen Symbolen für die einzelnen Lernstrategien in das Online-Modul erfolgen (vgl. Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 144).

Methoden wie Lerntagebücher, Kompetenzraster oder Portfolios können zur Förderung der Selbstreflexion, der Fremdeinschätzung und der Kommunikation über die eigenen Lernprozesse und -ergebnisse beitragen und bilden somit eine gute Möglichkeit zur Förderung des digitalen selbstregulierten Lernens. Auch Lernplattformen können hierzu verwendet werden (vgl. Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 144; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2020: 17). So können Lernende und Lehrende über diese Plattformen die Lernprozesse überwachen und Feedback geben. Dies ist von besonderer Relevanz, da Feedback einen wichtigen Bestandteil des selbstregulierten Lernens darstellt (vgl. Fischer/Fischer-Ontrup/Schuster 2020: 144).

4.3 Die (neue) Rolle der Lehrkraft

Mit dem Einzug der neuen Medien in die schulische Bildung und den damit im Zusammenhang stehenden neuen Möglichkeiten der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen kommt es auch zu einer Veränderung der Rolle der Lehrkraft im Unterrichtsgeschehen. Auch im Hybridunterricht werden der Lehrperson, wie im regulären Unterricht, Fähigkeiten abverlangt, die sie zum Bewältigen der Herausforderungen und Aufgaben benötigt. Zu diesen Fähigkeiten zählen laut

Meister und Shalaby (2014: 27f.): das Lernen organisieren, Lernende motivieren, Sozialisation in der Lerngruppe fördern, handlungsorientiertes Lernen fördern, Hilfestellungen und Rückmeldungen geben und Einfühlungsvermögen zeigen.

Bei der konkreten Umsetzung des *Blended Learning* Konzeptes kommt der Lehrkraft eine entscheidende Rolle zu. Lehrkräfte müssen neue Inhalte vermitteln, neue technische und methodische Möglichkeiten aufgreifen und gleichzeitig auch die kritischen Aspekte dieser dynamischen Entwicklung im Blick behalten (vgl. Zieher 2019: 27). Lehrende in einem *Blended Learning* Kurs müssen also neben der Fachkompetenz ein besonders hohes Maß an Medienkompetenz in Bezug auf die im Kurs verwendeten Medien verfügen. Außerdem müssen die Lehrenden sicher im Umgang mit der Lernplattform und den darauf verfügbaren kooperativen und kommunikativen Onlinewerkzeugen sein. Folglich müssen die Lehrenden also über ein klares Verständnis in Bezug auf den didaktischen Hintergrund und das Kurskonzept verfügen, aber auch Fähig sein, die technischen Realisierungen zu beherrschen (vgl. Müller 2010: 80f.).

Bei einer Gestaltung des Unterrichts nach dem *Blended Learning* Konzept nehmen die Lehrpersonen eher die Rolle eines*r Lernbegleiters*in als die eines*r Wissensvermittlers*in ein und fungieren als ‚Vorbilder im Lernen‘ (vgl. Petko 2010: 16). Die Lehrkraft kann folglich als ein *Lerncoach* gesehen werden, der in den Präsenzphasen eine beratende Funktion bei Problemlösungen innehat und sich Feedback über den Kenntnisstand der einzelnen Lernenden einholt. Durch bspw. die Auslagerung der lehrerzentrierten Inputphase in das *E-Learning*, kommt es zu einer zeitlichen Entlastung der Lehrkraft während der Präsenzphase. Diese Zeit kann wiederum genutzt werden, um sich in der Präsenzphase auf einzelne SuS oder Gruppen zu konzentrieren und sie mit differenzierenden Aufgabenstellungen zu unterstützen. In der Onlinephase kann die Lehrkraft ebenfalls verschiedene Medien miteinander kombinieren und den SuS eine Bearbeitung der Aufgaben bzw. ein Lernen in ihrem eigenen Tempo ermöglichen (vgl. Falk 2020: 247).

Besonders die Betreuung der Lerngruppen während der Onlinephase der *Blended Learning* Sequenz bringt ein verändertes Rollenbild sowie ein verändertes Zeitmanagement der Lehrenden mit sich. Asynchrone Lehr-/Lernszenarien fordern von der Lehrkraft spezifische Kompetenzen, die sich deutlich von den synchronen, wie z. B. während des Präsenzunterrichts, unterscheiden (vgl. Meister/Shalaby 2014: 27). Voraussetzung für die Betreuung der Lerngruppe während der Online-Phase ist, dass der*die Betreuende über

ausreichende Fachkompetenz verfügt und in der Betreuung von Online-Lerngruppen geschult wurde. Für eine lernförderliche Umsetzung des *Blended Learning* braucht es also digitalkompetente Lehrkräfte, die für den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht systematisch aus- und weitergebildet werden. Besonders hinsichtlich der zunehmenden Technisierung des außer- und innerschulischen Umfelds, muss der selbstverständliche Umgang mit den Technologien zum Teil der Lehrer*innenausbildung werden, um junge Lehramtsstudierende auf die individuelle Förderung mithilfe digitaler Medien vorzubereiten (vgl. Dräger/Müller 2019: 85).

In den Online-Phasen des *Blended Learning* steht das selbstregulierte Lernen im Vordergrund. Bei der Förderung und Implementierung des selbstregulierten Lernens in den Unterrichtsalltag spielt die Lehrkraft eine zentrale Rolle. Denn auch ein hohes Maß an Selbstregulierung des eigenen Lernprozesses darf nicht mit einem vollständigen Fehlen von Fremdsteuerung durch die Vorgabe von Lernzielen, Methoden, Lernwegen oder Ressourcen, gleichgesetzt werden. Die gezielte Betreuung durch die Lehrkraft ist auch beim selbstregulierten Lernen eine wichtige und unverzichtbare Komponente, die den Erfolg dieser Lernform erhöhen kann. Die Lehrkraft als inhaltliche und didaktische Kompetenz ist folglich ein wichtiger Bestandteil des selbstregulierten Lernens (vgl. Schmidt 2005: 2).

Den eigenen Lernprozess weitgehend selbständig zu organisieren, stellt hohe Anforderungen an die Lernenden und kann bei fehlender Hilfestellung auch zur Überforderung führen. Daher liegt es an den Lehrkräften, die Lernenden bei der Bewältigung dieser Anforderungen zu unterstützen und sie schrittweise an das selbstregulierte Lernen heranzuführen. Wichtig sind hierbei eine gute Online-Kommunikation und -Kooperation, die Stärkung der Motivation, lernförderliche Rückmeldung und Korrektur sowie die Entwicklung eines guten Zeitmanagements in den Onlinephasen (vgl. Meister/Shalaby 2014: 29).

4.5 Die Bedeutung von Lernaufgaben

In Übereinstimmung mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) und den nationalen und länderspezifischen curricularen Vorgaben soll der Spanischunterricht kompetenzorientiert sein. Dies bedeutet, dass in den Kerncurricula nicht mehr angegeben wird, was im Unterricht behandelt werden soll, sondern über welche Fertigkeiten und Fähigkeiten die SuS verfügen sollen (vgl. Schinke/Steveker 2013: 4). Die Kompetenzorientierung ist untrennbar mit dem Prinzip der Handlungsorientierung

verbunden. Um diesen beiden Prinzipien im Fremdsprachenunterricht Spanisch gerecht zu werden, sollte den SuS das Erlernen der Zielsprache in einer vielfältigen, anspruchsvollen und motivierenden Lernumgebung ermöglicht werden (vgl. Grünewald 2017: 131). Für die Umsetzung von kompetenz- und handlungsorientiertem Unterricht steht der Ansatz der Aufgabenorientierung. Dieser Ansatz sieht vor, dass die Lernenden in eine Situation versetzt werden, in der sie, sei es mündlich oder schriftlich, rezeptiv, produktiv oder interaktiv, in der Zielsprache handeln müssen. Durch diese Art von Aufgaben, die einem realen Kommunikationsprozess entsprechen, sollen die SuS auf die Realität vorbereitet und sprachhandlungsfähig gemacht werden (vgl. Grünewald 2017: 131; Schinke/Steveker 2013: 4). Ähnlich wie im realen Kommunikationsprozess erfordern diese Aufgaben ebenfalls die Verwendung der verschiedenen Kompetenzen und zeichnen sich durch ihre sprachlichen und kognitiven Ansprüche aus. In der Fachdidaktik wird diese Art von komplexen Aufgaben als Lernaufgaben betitelt. In den Lernaufgaben geht es um den schrittweisen Aufbau verschiedener Teilkompetenzen. Die SuS erwerben die Kompetenz also nicht isoliert, sondern in einem Sinnzusammenhang. Bei einer Lernaufgabe werden also unterschiedliche Fertigkeiten trainiert, die jeweilige Schwerpunkte von Teilaufgaben sein können. Hierbei ist besonders die Einbettung des Lernarrangements in einen Rahmen, der realitätsnah einen authentischen Gebrauch der Zielsprache erfordert, zentral. Bei einer Lernaufgabe ist die Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Aufgabe wichtiger, als die Beschäftigung mit formalsprachlichen Aspekten (vgl. Nieweler 2019: 31). Am Ziel eines sogenannten Lernaufgabenzirkels (oder Lernaufgabenparcours) steht eine komplexe Aufgabe (*Tarea final*), auf deren Lösung der*die Lernende durch form- und wortschatzbezogene Übungen sowie situative Aufgaben vorbereitet wird (vgl. Grünewald 2017: 131). Während die situativen Aufgaben sprachliches Handeln in den situativen Rahmen der Lernaufgabe eingliedern und so den Inhalten eine Bedeutung geben, sind die Übungen formbezogen. Dies bedeutet, dass sie sprachliche Strukturen oder methodische Fertigkeiten trainieren (vgl. Schinke/Steveker 2013: 7). Der Lernaufgabenzirkel besteht also aus einem Ausgangspunkt, einer *Tarea final* sowie aus den auf die *Tarea final* vorbereitenden situativen Aufgaben und sprachlichen und methodischen Übungen (vgl. Grünewald 2017: 133). Ausgehend von dem zu erreichenden Ziel (der *Tarea final*), wird geplant, welche situativen Aufgaben und welche Übungen sinnvoll sind, damit die SuS am Ende der Lernaufgabenzirkels in der Lage sind, die *Tarea final* zu lösen (vgl. Grünewald 2017: 133; Schinke/Steveker 2013: 4). Den Abschluss eines Lernaufgabenzirkels

bildet immer ein Produkt sprachlichen Handelns. Dies kann bspw. ein Interview, ein Bericht, ein Poster, ein Video eine E-Mail oder Ähnliches sein.

Die Vorteile der Aufgabenorientierung liegen somit darin, dass die Lernenden die Fremdsprache sinnstiftend und authentisch einsetzen müssen, um die Handlungssituation zu bewältigen. Die Aufgabenorientierung leistet zudem einen Beitrag zur Entwicklung von Eigenständigkeit im fremdsprachlichen Unterricht, da die SuS ihre Lernwege selbst organisieren müssen. Werden Lernaufgaben also kontinuierlich eingesetzt, kann die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit der SuS gezielt gefördert werden (vgl. Nieweler 2019: 155). Aus diesem Grund spielen Lernaufgaben auch bei der Gestaltung von virtuellen Lernszenarien, wie beim *Blended Learning* eine zentrale Rolle. Auch hier tragen die Lernaufgaben zum Erwerb ganzheitlicher Handlungskompetenzen bei. Ziel einer *Blended Learning* Sequenz ist immer, dass die SuS ein bestimmtes Phänomen begreifen und praktisch anwenden. Mittels einer Lernaufgabe werden die Lerninhalte des *Blended Learning* Kurses in eine authentische und lebensweltnahe Lernumgebung eingebettet (vgl. Petko 2010: 9). Zur besseren Orientierung wird die Lernaufgabe den SuS zu Beginn des Kurses präsentiert. Wird ein virtuelles Lernmodul nach einem aufgabenorientierten didaktischen Modell konzipiert, so stellen Lernaufgaben einen zentralen strukturierenden Faktor dar. Auch bei der Planung eines Kurses, der *E-Learning* Sequenzen enthält, ist die Entwicklung einer Lernaufgabe, die von Lernenden selbständig oder in Kooperation mit anderen Lernenden bewältigt werden kann, ein erster Schritt (vgl. Arnold/Kilian/Thilloßen/ Zimmer 2018: 135). Lernaufgaben unterstützen nicht nur die Lernmotivation und den Erfolg beim Selbstlernen, sondern bilden als zentrales Moment einer aufgabenorientierten Didaktik die Grundlage für die Struktur eines virtuellen Lernmoduls (vgl. Arnold/Kilian/Thilloßen/Zimmer 2018: 171).

5. Zwischenfazit

Die vorangegangenen Kapitel bildeten die theoretische Grundlage dieser Masterarbeit und gaben Aufschluss über den Unterricht während der COVID-19-Pandemie, das Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht sowie über die Unterrichtskonzepte *Blended Learning* und hybrides Lernen.

Die Ergebnisse der Elternbefragungen haben gezeigt, dass es während des Distanzunterrichts besonders an einer übersichtlichen Struktur und abwechslungsreichen Aufgabenformaten

mangelte (vgl. Wildeman/Hosenfeld 2020: 15ff.; Wößmann/Freundl/Grewing et al. 2020: 34f). Außerdem wurde kritisiert, dass die SuS nur selten Rückmeldungen seitens der Lehrkräfte zu den bearbeiteten Aufgaben erhielten (vgl. Wildemann u. Hosenfeld 2020: 27) und die Betreuung unzureichend war (vgl. Wößmann/Freundl/Grewing et al. 2020: 35). Die Befragung der SuS macht deutlich, dass die fehlende Kommunikation, Rückmeldung und Unterstützung das Hauptproblem im Distanzunterricht bildeten (vgl. Unger/Krämer/Wacker 2020: 93). Diese Kritikpunkte müssen berücksichtigt werden, um ein Konzept für lernförderlichen Präsenz- und Distanzunterricht zu entwickeln. Es wird also deutlich, dass dringender Handlungsbedarf in den Schulen besteht, um auch während der Schulschließung einen lernförderlichen Unterricht zu gewährleisten. Durch die Corona-Krise und den damit verbundenen Schulschließungen wurden gravierende Schwachpunkte im deutschen Schulsystem herausgestellt: Bildungsgerechtigkeit, technische Ausstattung, Beziehungsarbeit, Lernverständnis, Datenschutz, Prüfungsformate und Digitalkompetenzen standen im Fokus der Diskussion (vgl. Wampfler 2021: 75). Dass ein Umdenken hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und dem unterrichtlichen Einsatz von digitalen Medien essentiell ist, zeigt sich insbesondere dadurch, dass Schulen, die bereits vor der Corona-Krise digitale Lernplattformen eingeführt hatten, besser aufgestellt waren und kaum Probleme hatten, im Notfallunterricht brauchbare Abläufe einzuführen. Des Weiteren hatten Lernende, die bereits vertraut mit selbstreguliertem Lernen waren und in Lernnetzwerken kooperativ gearbeitet haben, deutlich weniger Schwierigkeiten, im Fernunterricht produktiv zu arbeiten, als diejenigen, die mit diesen Arbeitsmethoden noch nicht vertraut waren (vgl. Wampfler 2021: 79). Es müssen folglich Konzepte entwickelt werden, um einer ‚Schockstarre‘ im Falle einer (erneuten) Schulschließung oder einem Schulalltag im Wechselmodell entgegenzuwirken. Ein Konzept, welches flexibel im Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht einsetzbar ist, kann auch außerhalb der Krisenzeiten nützlich sein, da es die Möglichkeit bietet, dass SuS gegebenenfalls orts- und zeitunabhängig am Unterricht teilnehmen können und so nicht vom Lernprozess ausgeschlossen werden. Denn auch in Zukunft kann es vorkommen, dass Lernende aus individuellen gesundheitlichen Gründen nicht am regulären Präsenzunterricht teilnehmen können.

Um die theoretischen Grundlagen für den Praxisteil dieser Arbeit zu schaffen, wurde im Anschluss an die Auswertung der Studienergebnisse zunächst das Lehren und Lernen mit digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht Spanisch beleuchtet. Hierzu erfolgte die Begriffsbestimmung *digitale Medien* und *E-Learning* sowie ein Einblick in die Digitalisierung in

der Schule. Während der Begriff *digitale Medien* alle elektronischen Medien beschreibt, ist der Begriff *E-Learning* der Oberbegriff für Lernszenarien, in denen die Lernprozesse durch *digitale Medien* unterstützt werden (vgl. Kapitel 3.2). Hinsichtlich der Digitalisierung in der Schule lässt sich zusammenfassen, dass die *digitalen Medien* aufgrund ihres hohen Stellenwertes in der Lebenswelt der SuS von der Schule nicht vernachlässigt werden sollten (vgl. McElvany 2018: 99). Auch die KMK fordert in ihrem Strategiepapier Bildung in der *Digitalen Welt* eine Implementierung der Kompetenzen für eine Teilhabe in der digitalen Welt in die Lehr- und Bildungspläne als integrativen Teil der Fachcurricula der einzelnen Fächer (vgl. KMK 2016: 12).

Anschließend an das dritte Kapitel erfolgte dann die Erläuterung des *Blended Learning* Konzeptes. *Blended Learning* lässt sich als ‚vermisches Lernen‘ übersetzen und steht für eine Kombination aus Präsenz- und Online-Unterricht. Im *Blended Learning* werden folglich die klassischen Lernmethoden mit den heute verfügbaren Möglichkeiten der Nutzung der digitalen Medien kombiniert (vgl. Sauter/Sauter/Bender 2004: 68). Der Einsatz der verschiedenen digitalen Werkzeuge im *Blended Learning* ermöglichen in den zunehmend heterogen zusammengesetzten Lerngruppen individuelle Förderung und eine auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden ausgerichtete Lehre (vgl. Dräger/Müller 2019: 85). Bei der Implementierung eines *Blended Learning* Konzeptes müssen die individuellen Begebenheiten beachtet werden. So muss sichergestellt werden, dass alle Lernenden Zugriff auf die benötigte Technik haben und ein Internetzugang vorhanden ist. Neben den technischen Voraussetzungen müssen die Lernenden aber auch die Lehrenden über digitale *Skills* verfügen. Die Lehrkraft nimmt im Kontext des *Blended Learning* Kurses außerdem eher die Rolle eines ‚Lerncoaches‘ ein, der*die in den Präsenzphasen eine beratende Funktion beim Problemlösen innehat, aber den SuS auch während der Distanzphasen bei Fragen zur Verfügung steht. Festgestellt wurde außerdem, dass beim *Blended Learning* auch das selbstregulierte Lernen eine wichtige Rolle spielt. In den Distanzlernphasen arbeiten die SuS weitestgehend eigenständig. Auch wenn der Distanzunterricht ein hohes Maß an Selbstregulierung des Lernprozesses impliziert, darf dies nicht bedeuten, dass die Lernenden auf sich allein gestellt sind. Die fehlende Unterstützung der Lehrkraft kann hier auch zur Überforderung der Lernenden führen. Daher sind im Distanzlernen besonders eine gute Online-Kommunikation und -Kooperation sowie lernförderliche Rückmeldung und Korrektur von zentraler Bedeutung (vgl. Meister/Shalaby 2014: 29). Haben SuS Schwierigkeiten mit dem

selbstregulierten Lernen so können begleitend zum *Blended Learning* Kurs Methoden, wie z. B. Lerntagebücher oder E-Portfolios eingesetzt werden. Einen weiteren wichtigen Bestandteil beim *Blended Learning* bilden außerdem die Lernaufgaben. Da das Ziel, eine *Blended Learning* Sequenz immer das Begreifen und praktische Anwenden eines bestimmten Phänomens darstellt, bildet die Lernaufgabe einen authentischen und lebensweltnahen Rahmen für die Lernumgebung (vgl. Petko 2010: 9). Die Lernaufgabe bildet außerdem eine Struktur für den *Blended Learning* Kurs, da den Lernenden so bewusst wird, zu welchem Zweck sie sich bestimmte Lerngegenstände aneignen.

Durch diesen ersten Teil der Arbeit wurde also deutlich, welche Aspekte ein Konzept für den flexiblen Einsatz im Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht beinhalten sollte, um eine Verbesserung hinsichtlich des pandemiebedingten Distanzunterrichts zu gewährleisten. Um die Forschungsfragen vollumfänglich und abschließend zu beantworten, erfolgt im Anschluss nun die Aufbereitung einer Lehrbucheinheit für den Einsatz im Präsenz-, Distanz-, und Hybridunterricht.

7. Aufbereitung einer Lehrbucheinheit für den Einsatz im Präsenz-, Distanz und Hybridunterricht

7.1 Legitimation der Lehrwerksarbeit

Lehrwerke, die heutzutage in der schulischen Bildung eingesetzt werden, setzen sich aus verschiedenen Materialien zusammen, die den SuS und den Lehrkräften das Fremdsprachenlernen und -lehren erleichtern sollen (vgl. Nieweler 2017a: 206). Der Begriff ‚Lehrwerk‘ steht in der Regel also für unterschiedliche Lehrwerksteile mit verschiedenen didaktischen Funktionen (vgl. Grünewald 2009: 147). Im Zentrum dieses multimedialen Verbundes an Materialien steht das Schulbuch welches durch ein Arbeitsheft (*cuaderno de actividades*) und ein grammatisches Beiheft begleitet wird. Des Weiteren zählen zum Lehrwerk auditive Medien (z. B. Begleit-CDs), visuelle Medien (z. B. Folien/Bildkarten), audiovisuelle Medien (z. B. Filme, Sketche, Begleitvideos) sowie lehrwerksbegleitende Lektüren (vgl. Nieweler 2017a: 206; Grünewald 2009: 147; Michler 2010: 134). Für die Lehrenden gibt es darüber hinaus einen digitalen Unterrichtsassistenten, Folien für den Overheadprojektor und Lehrer*innenhandreichungen (vgl. Nieweler 2017a: 206). Das Schulbuch ist folglich nur ein zentraler Teil des Lehrwerkes. Es enthält didaktische Einheiten bzw. Lektionen mit progressiv präsentierten grammatischen, lexikalischen und kulturellen

Inhalten, die mittels Übungen und Aufgaben vertieft und gefestigt werden. Ein weiterer Bestandteil des Schulbuches sind chronologische und alphabetische Wörterverzeichnisse (vgl. Michler 2010: 134).

Das Lehrwerk und die damit verbundenen Zusatzmaterialien haben eine zentrale Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Es kann als Leitmedium und als zentrales Instrument der Unterrichtssteuerung beschrieben werden, welches zum einen die Unterrichtsziele unter den Vorgaben des Lehrplans festlegt zum anderen aber auch die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe präzisiert. So wird insgesamt ein abgestufter, koordinierter Lernprozess gewährleistet. Je nachdem, wie die Lehrkraft das Lehrwerk im Unterrichtsgeschehen einsetzt, regelt es die Sozialform und macht Vorschläge zur Auswahl der Medien (vgl. Hauf de Quintero/Ivan 2015:196). Das Lehrwerk als transparente Strukturierungshilfe stellt folglich für Lehrende und Lernende ein zentrales Element der Unterrichtsplanung und Steuerung dar (vgl. Koch 2020: 163).

Aufgrund des hohen Stellenwertes, muss jedes Lehrwerk einer Prüfung durch eine Lehrwerkskommission unterzogen werden. Vor dem Einsatz im Unterricht müssen die Lehrwerke durch die kultusministeriellen Behörden genehmigt werden (vgl. Michler 2010: 134). Außerdem unterliegen die Lehrwerke nicht nur den Vorgaben der kultusministeriellen Behörden, sondern müssen auch den curricularen Vorgaben der Bundesländer folgen.⁷

Ein lehrwerksunabhängiger Fremdsprachenunterricht würde einen großen Mehraufwand bedeuten. Zudem ist kaum eine Lehrkraft im Hinblick auf die schul- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen (z.B. erhöhte Klassenfrequenzen) dazu in der Lage, Hörverstehensübungen und Texte selber zu verfassen (vgl. Nieweler 2000: 16).

Lernende können durch Lehrwerke Unterstützung bei der Bestimmung des Lernfortschritts und bei der Orientierung in Bezug auf den Lernstoff erhalten (vgl. Michler 2016: 134). Nieweler (2000: 14) sieht außerdem weitere Vorteile bei der Arbeit mit dem Lehrwerk: so werden durch die Lehrwerke methodische Innovation und Veränderungen, wie Lernstrategien, Lernautonomie und Lern- und Arbeitstechniken schneller in die Unterrichtspraxis integriert. Des Weiteren leisten die Lehrwerke einen Beitrag zur Vergleichbarkeit der schulischen

⁷ Erfüllt das Lehrwerk die Vorgaben nicht, muss es überarbeitet werden oder es erhält keine Zulassung (vgl. Nieweler 2017b: 150). Kritisiert an diesem Vorgehen wird, dass die Verlage aufgrund der strengen Vorgaben nur über eine eingeschränkte Gestaltungsfreiheit verfügen und so Innovationen ausgebremst würden (vgl. Grünewald 2009: 149).

Abschlüsse, da so sichergestellt werden kann, dass alle SuS am Ende der Sekundarstufe I über einheitliche Kenntnisse verfügen, unabhängig davon, ob sie Spanisch als 2. oder 3. Fremdsprache erworben haben (vgl. Nieweler 2000: 15).

Wichtig bei der Arbeit mit dem Lehrwerk im fremdsprachlichen Unterricht sei laut Nieweler (2017b: 15) ein flexibler Umgang seitens der Lehrkraft mit ebendiesem. Die Lehrkraft muss in Abhängigkeit zu der Stundentafel und den Interessen sowie Bedürfnissen der Lerngruppe eine Auswahl aus dem Übungsangebot und den fakultativen Lehrwerksteilen treffen, da nicht alle Inhalte mit gleicher Intensität behandelt werden müssen (vgl. Nieweler 2017b: 151). Es lässt sich sagen, dass Lehrwerke einen Spiegel der didaktischen und methodischen Ansätze der jeweiligen Epochen darstellen und aktuelle bildungspolitische Gegebenheiten und fachdidaktische Erkenntnisse berücksichtigen (vgl. Nieweler 2017a: 206; Grünewald 2009: 147). Die Konzeption der Lehrwerke folgt somit den neuen fachdidaktischen Erkenntnissen und Theorien zum Sprachenlernen- und -lehren, um so einen zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen (vgl. Grünewald 2009: 150; Elsner 2016: 441). In didaktisch-methodischer Hinsicht haben sich die Lehrwerke auf neue Herausforderungen eingestellt. In ihrer Konzeption berücksichtigen sie den Umgang mit heterogenen Lerngruppen, bieten Differenzierungsmöglichkeiten sowie Angebote zur individuellen Förderung (vgl. Nieweler 2017 b: 149). So folgen moderne Lehrwerke mittlerweile dem Prinzip der Kompetenz- und Aufgabenorientierung und konzipieren die Lehrbucheinheiten nach dem Modell der Lernaufgaben⁸. Zudem ist in den letzten Jahren die Tendenz erkennbar, dass Lehrwerke über immer mehr Begleitmaterialien zur Selbstevaluation z. B. in Form von Portfolioseiten anbieten (vgl. Nieweler 2017a: 207).

7.2 Das Lehrwerk *¡Vamos! ¡Adelante!* 4

Im folgenden Teil dieser Arbeit wird nun eine Lehrbucheinheit für den Einsatz im fremdsprachlichen Präsenz-, Distanz-, und Hybridunterricht unter Berücksichtigung der in den vorherigen Kapiteln aufgeführten theoretischen Grundlagen aufbereitet. Das Lehrbuch dient an dieser Stelle als Grundlage für die Entwicklung einer alltagstauglichen und flexibel einsetzbaren *Blended Learning* Sequenz. Zum besseren Verständnis soll das Lehrwerk an dieser Stelle kurz vorgestellt werden. Bei dem hier ausgewählten Lehrwerk handelt es sich um

⁸ In Niedersachsen z. B. die Reihe *¡Vamos! ¡Adelante!* aus dem Ernst Klett Verlag und *¿Qué pasa?* aus dem Westermann Verlag

den vierten Band der Lehrwerksreihe *¡Vamos! ¡Adelante!* aus dem Ernst Klett Verlag. Das Lehrwerk ist für den Einsatz in der 9. Klasse und dementsprechend für das vierte Lernjahr ab Klasse 6 in Niedersachsen vorgesehen. Die Reihe *¡Vamos! ¡Adelante!* wurde für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht Spanisch als zweite Fremdsprache an Gymnasien, differenzierenden und mittleren Schulformen konzipiert. Insgesamt umfasst die Reihe fünf Bände für die Klassen 6 bis 10. Zudem gibt es auch die Möglichkeit, mit der Reihe ab Klasse 7 einzusteigen. Für Schulen, die Spanisch als dritte Fremdsprache anbieten, gibt es darüber hinaus das Format *¡Vamos! ¡Adelante! Curso intensivo*. Passend zu jedem Lehrbuch gibt es außerdem Zusatzmaterialien für die SuS. Diese umfassen das *Cuaderno de actividades* mit Multimedia-CD und Online-Übungen, das Grammatische Beiheft sowie ein Vokabel- und Verbenlernheft. Neben den gedruckten Schul- oder Lehrerbüchern, gibt es auch digitale Angebote der Reihe. Dazu zählen: das digitale Schulbuch, die virtuelle Vokabeldatei, die Schüler*innensoftware im *Cuaderno de actividades* und den digitalen Unterrichtsassistenten. Das digitale Schulbuch enthält diverse Anreicherungen, die auf allen Endgeräten einsetzbar sind. Durch den digitalen Unterrichtsassistenten wird der multimediale Unterricht am Whiteboard vereinfacht ermöglicht.

¡Vamos! ¡Adelante! 4 gliedert sich in sechs obligatorische *Unidades* (dt.: Einheiten) und zwei fakultative Plateauphasen (*Caja de sorpresas* – dt.: Überraschungs- bzw. Trickkiste). Die beiden *Caja de sorpresas* Kapitel halten für die SuS einige ‚Überraschungen‘ bereit, die sie mithilfe ihrer bis dahin erworbene Spanisch Kenntnisse erleben können (z. B. spanischsprachige Comics, Lieder, Kurzgeschichten). Der Einstieg in das Schulbuch erfolgt über eine den *Unidades* vorgeschaltete Doppelseite, auf der die SuS spielerisch wichtige Redemittel und grammatische Themen aus den vorherigen Bänden wiederholen können. Im Anhang von *¡Vamos! ¡Adelante! 4* sind Differenzierungsmaterialien (*Con ayuda* und *Un paso más*), Erläuterungen zu den Lernstrategien (*Estrategias*), häufig verwendete Arbeitsanweisungen sowie Klassenraumvokabular (*Otras expresiones útiles en clase*), das lektionsbegleitende Vokabular, das *Diccionario* und geografische Karten enthalten. Alle *Unidades* sind identisch strukturiert und zeichnen sich durch ihren handlungs- und aufgabenorientierten Aufbau aus. So umfasst jede *Unidad* eine Auftaktseite (*Primer paso*), einen Hauptteil (*Bloques A, B*) sowie einen Schlussteil. Die Auftaktseite bildet eine Doppelseite, mit der die SuS an das neue Thema herangeführt werden. Darüber hinaus führt der *Primer paso* das Basisvokabular zum Thema der *Unidad* ein. Der Hauptteil der *Unidad*, welcher sich in die *Bloques A* und *B* gliedert, verfügt

über Übungen, Aufgaben und Texte. Jeder *Bloque* wird mit einer *Minitarea* beendet, die zur Vorbereitung der *Tarea final* dient. Der Schlussteil der *Unidad* setzt sich ebenfalls aus zwei Teilen zusammen: einer Doppelseite mit einer komplexen Abschlussaufgabe (*Tarea final*) und einer weiteren Doppelseite *Palabras y gramática*. Diese Doppelseite dient zur Übersicht der lektionsbegleitenden Grammatik sowie der für das Thema relevanten Redemittel.

7.3 Die *Unidad Barcelona*

Nach der Vorstellung des Lehrwerks *¡Vamos! ¡Adelante! 4* wird nun die *Unidad Barcelona*, wie sie im Schulbuch (SB) vorzufinden ist, kurz vorgestellt. Bei der *Unidad Barcelona* handelt es sich um das fünfte Kapitel des Lehrwerkes. Die Einheit ist, wie für das Lehrwerk typisch, in die Rubriken *Primer Paso*, *5A Una ciudad al lado del mar*, *5B La Barcelona desconocida*, *Tarea final (Llegamos a la meta)* und *Palabras y gramática* unterteilt. In dieser Lehrbucheinheit erlernen die SuS das Wortfeld ‚Sehenswürdigkeiten‘. Der Kompetenzzschwerpunkt liegt auf der kommunikativen Teilkompetenz Sprechen.

Der Einstieg in die Einheit erfolgt zunächst über eine Ansammlung von Fotos, die verschiedene Orte von Barcelona zeigen. Über die bunt gestaltete Doppelseite des *Primer paso* werden die SuS an das Thema Barcelona herangeführt. So gibt es eine erste Aufgabe zur Beschreibung von Sehenswürdigkeiten sowie ein Brainstorming (*Lluvia de Ideas*). Des Weiteren werden die SuS durch einen kleinen Kasten darauf aufmerksam gemacht, was sie im Laufe dieser Einheit lernen werden.

Das Kapitel *5A Una ciudad al lado del mar* beginnt zunächst mit dem Lektionstext *Mi cuaderno de viaje*. Hierbei handelt es sich um einen Blogbeitrag von Clara, die von ihrem Aufenthalt in Barcelona berichtet. Neben Aufgaben zum Leseverstehen kommen die SuS außerdem mit der Textsorte Blogbeitrag in Kontakt, indem sie einen Pinnwandbeitrag zu Claras Blog verfassen. Außerdem wird in diesem Kapitel der Gebrauch und die Bildung des Passivs mit *ser* eingeführt. Am Schluss des Unterkapitels steht die situative Aufgabe *Minitarea Lo que hay que ver*. In dieser situativen Aufgabe wenden die SuS das in dem Kapitel gelernte an, indem sie einen Blogbeitrag über ein Gebäude oder eine Sehenswürdigkeit verfassen. Zur Unterstützung können die SuS Ausdrücke zur Beschreibung von Sehenswürdigkeiten aus dem *Expresiones*-Kasten der *Minitarea* entnehmen.

Das folgende Kapitel *5B La Barcelona desconocida* befasst sich mit kuriosen Eigenschaften einer Stadt. Mittels des Lektionstextes *Datos curiosos de Barcelona que tal vez no sabías* erhalten die SuS einen Einblick in teilweise eher unbekannte/kuriose Eigenschaften der Stadt.

Auch in dem darauffolgenden Hörverstehen, wird dies thematisiert. Anschließend geht es im Kapitel um den Gebrauch von *ser* und *estar*. Hierzu leiten die SuS anhand von Beispielen zunächst eine Regel her und wenden diese dann in den dazugehörigen Übungen an.

In einer Sprachmittlungsaufgabe wird dann beispielhaft für einen Feiertag in Spanien der *Día 23 de abril* behandelt. Die Aufgabe sieht vor, dass die SuS Informationen über diesen Feiertag sammeln, um diese anschließend ihren Eltern in ihrer L1 vorzustellen. Außerdem wird in einer weiteren Aufgabe auf die Mindmap aus dem *Primer paso* zurückgegriffen, die nun mit dem in der Einheit erworbenen Wissen über Barcelona ergänzt werden soll. Wie auch schon bei *Bloque 5A*, wird auch der *Bloque 5B* mit einer situativen Aufgabe abgeschlossen, die die SuS auf die Lösung der *Tarea final* vorbereiten soll und das in dem Kapitel Erlernte zusammenführt. Die *Minitarea – Un dato muy interesante*, besteht aus einer Sprachnotiz, die von den SuS angefertigt wird. Hierbei berichten die SuS über einen kuriosen Feiertag oder Tradition in ihrem Dorf oder ihrer Stadt. Nach Lösung dieser situativen Aufgabe erfolgt nun die Überleitung zur *Tarea final*.

Einleitend zum Kapitel *Tarea final: Barcelona* ist ein Tandembogen abgedruckt, in dem die SuS ihr in der Einheit erworbenes Wissen prüfen können. Anschließend wird auf der nächsten Seite das Vorgehen beim Erstellen des Audioguías erläutert. Im letzten Kapitel der Einheit mit dem Titel *Palabras y gramática* erhalten die SuS eine Übersicht über die Beschreibung und Benennung von Sehenswürdigkeiten und ungewöhnlichen Dingen sowie der in der Einheit eingeführten Grammatik.

Die SuS erhalten in der Lehrbucheinheit also folgenden kommunikative Fertigkeiten:

- Sehenswürdigkeiten beschreiben
- Eindrücke von einer Stadt wiedergeben
- Über Ungewöhnliches berichten

Hinsichtlich der Methodenkompetenz können die SuS nach Abschluss der Lehrbucheinheit einen Blogeintrag schreiben (*Minitarea - Lo que hay que ver*), einen kurzen Vortrag halten (*Minitarea – Un dato muy interesante*) sowie die Texte ihrer Mitschüler*innen korrigieren und Verbesserungsvorschläge machen (*Estrategia – Fehler vermeiden*).

7.4 Vorstellung der überarbeiteten Lehrbucheinheit

7.4.1. Die Lehrbucheinheit als *Blended Learning* Kurs – Erläuterungen zum Aufbau

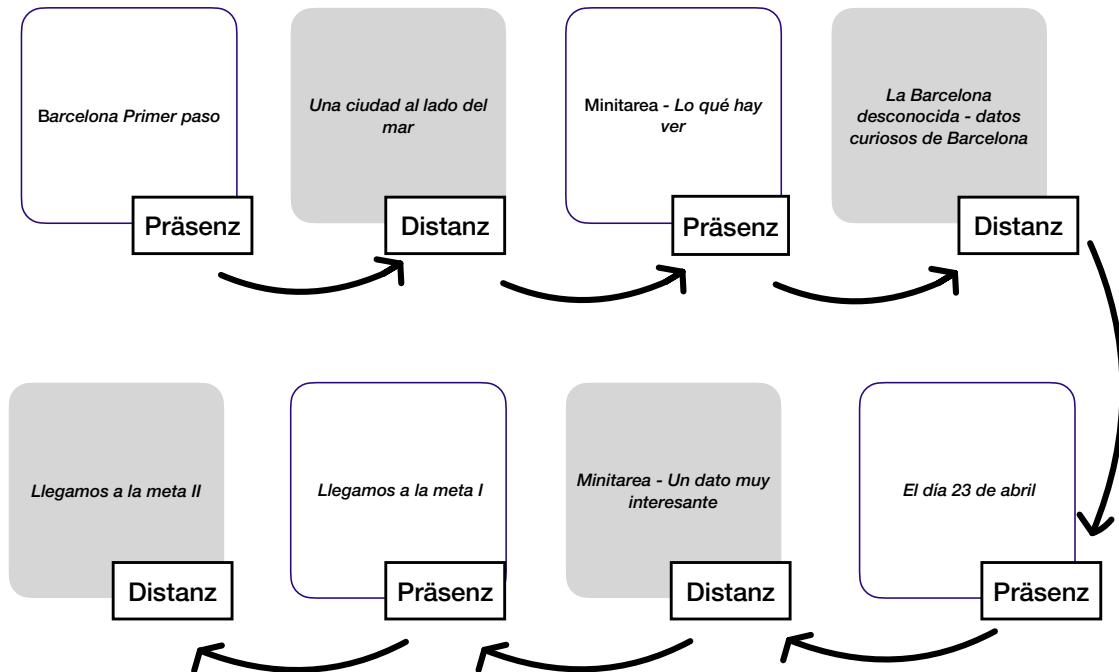


Abb. 2 Die Lehrbucheinheit als *Blended Learning* Kurs – Schematische Darstellung (angelehnt an Pöler 2020)

Wie bereits in Kapitel 4.1 erläutert, setzt sich ein *Blended Learning* Kurs in der Regel aus aufeinander aufbauenden Präsenz- und Distanz- bzw. Onlinephasen zusammen. Auch bei der Transformation der Lehrbucheinheit *Barcelona* wurde diese Eigenschaft beibehalten. Die Materialien des Schulbuches wurden weitestgehend übernommen und gegebenenfalls abgeändert oder durch weitere Materialien ergänzt. Materialien des *Cuaderno de Actividades*, des grammatischen Beiheftes oder des Trainingsheftes wurden aufgrund des Rahmens dieser Arbeit nicht berücksichtigt, könnten aber bei der Umsetzung in der Praxis ebenfalls eingesetzt werden.⁹ Dieser hier vorgestellte *Blended Learning* Kurs wurde ausgehend vom Modell des Lernaufgabenzyklus von Schinke und Steveker (2013) geplant. Dies bedeutet, dass die Planung der Unterrichtsreihe ausgehend von der Lernaufgabe, gemäß der Planungsstruktur, erfolgte. Eine entsprechende Visualisierung des Lernaufgabenzyklus findet sich im Anhang dieser

⁹ Im Präsenzmodul *El día 23 de abril* wurde aus didaktisch-methodischen Gründen dennoch auf eine Hörverstehensaufgabe aus dem *Cuaderno de Actividades* zurückgegriffen (vgl. Kapitel 7.5.5).

Arbeit (vgl. Anhang S.79) Ausgehend von dem Modell des Lernaufgabenzirkels setzt sich der *Blended Learning* Kurs aus einzelnen Übungen und situativen Aufgaben zusammen, die vorbereitend auf die Lösung der Lernaufgabe (*Tarea final*) wirken. Die Lernaufgabe rahmt den Lernprozess für die SuS und bildet somit einen roten Faden für den *Blended Learning* Kurs. Die Übungen und situativen Aufgaben lassen sich im Detail der tabellarischen Unterrichtsplanung im Anhang entnehmen (vgl. Anhang S.80ff.) und werden darüber hinaus im Kapitel 7.5 didaktisch-methodisch erläutert. An dieser Stelle erfolgt lediglich eine kurze Erläuterung zum Ablauf des *Blended Learning* Kurses. Der Einstieg in die Unterrichtsreihe erfolgt in einer Präsenzphase, um zu gewährleisten, dass alle Lernenden gleichermaßen an das Thema herangeführt werden. Im Anschluss an die Einstiegsstunde beginnt dann die Unterrichtsreihe mit wechselnden Präsenz- und Distanzphasen. Besonders hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit gilt es zu erwähnen, dass die hier vorgesehenen Distanzphasen nicht zwangsläufig auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden müssen, sondern auch während der normalen Unterrichtszeit durchgeführt werden können (vgl. Kap. 4.1 S.15). Der Vorteil der Aufbereitung der Lehrbucheinheit als *Blended Learning* Kurs liegt somit in der Flexibilität der Gestaltung und des Einsatzes der Präsenz- und Distanzphasen. Wie die Präsenzphasen ohne großen Aufwand in Distanzphasen oder hybride Unterrichtszenarien transferiert werden können, wird in Kapitel 7.5 im Einzelnen erläutert.

Hinsichtlich der Planung dieser Unterrichtsreihe und den damit verbundenen technischen Voraussetzungen wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass alle SuS über ein digitales Endgerät (Tablet, Smartphone oder Computer) sowie über einen Internetzugang verfügen. Des Weiteren wird in der Planung vorausgesetzt, dass die Schule bzw. die Lehrperson über eine gute technische Ausstattung, eine Lernplattformen bzw. Learning Management System und die notwendige Ausbildung bzw. mediendidaktischen Kompetenzen verfügt. Der *Blended Learning* Kurs kann z. B. mit Hilfe der Learning Management Systeme *iServ* oder *Moodle* umgesetzt werden. Sollte keine Lernplattform vorhanden sein, kann auch auf die digitale Pinnwand *Padlet* zurückgegriffen werden. Bei der Auswahl der verwendeten Onlinetools wurde sich bei der Planung ebenfalls auf einzelne beschränkt, um eine Überforderung bei den Lernenden zu vermeiden. Alle verwendeten Onlinetools sind darüber hinaus durch eine Anmeldung mit E-Mail-Adresse und Passwort kostenfrei zugänglich.

7.4.2 Feedback und Selbstevaluation

Zur Unterstützung des selbstregulierten Lernens, besonders in den Distanzphasen, fertigen die SuS ein Lerntagebuch an. Dieses besteht aus einem kurzen Reflexionsbogen, den die SuS nach jeder Einheit analog oder digital ausfüllen (M9.2, S.141). Der Reflexionsbogen gliedert sich in drei Schritte: in einem ersten Schritt setzen sich die SuS Ziele für das zu bearbeitende Modul und entwickeln Strategien zum Erreichen der Ziele. Im zweiten Schritt beschreiben die SuS ihre Lernschritte und evaluieren abschließend den eigenen Lernprozess. Hierfür füllen die SuS eine Tabelle mit vorgegebenen Impulsen aus, indem sie Punkte auf einer Skala von eins bis sechs vergeben.¹⁰ Im Anschluss an jedes Modul laden die SuS ihre ausgefüllten Reflexionsbögen hoch. Hierzu bietet es sich an, auf der Lernplattform für jedes Modul einen individuellen Ordner zu erstellen, in den die Lernenden wöchentlich ihre Reflexion für das jeweilige Modul hochladen. So erhält die Lehrperson zusätzlich einen Überblick, welche*r Lernende den Reflexionsbogen bereits bearbeitet und hochgeladen hat (vgl. Häfele/Maier-Häfele 2020: 281). Das Lerntagebuch bietet für die Lernenden die Möglichkeit, ihre Lernprozesse individuell zu reflektieren. Auf diesem Wege können sie ein Bewusstsein für das eigene Lernverhalten und die Lernwege entwickeln und so die Lernprozesse selbst steuern bzw. gestalten (vgl. Heusinger 2020: 27). Das Anfertigen eines Lerntagebuches trägt folglich zur Förderung der metakognitiven Lernstrategien bei. Des Weiteren kann auch die Lehrkraft durch die Lerntagebücher einen Einblick in das Lernverhalten und die Lernprozesse der SuS erhalten und so Feedback geben und Unterstützung bei Problemen anbieten (vgl. ebd.: 27). Dazu ergänzend können die SuS auch anonymes Feedback über das Feedbacktool *Oncoo* geben (M9.1, S.140). Hier wird der Reflexionsbogen in Form einer Zielscheibe visualisiert. Die SuS vergeben Punkte, die auf der Zielscheibe angeordnet werden. Außerdem werden aus den Antworten Diagramme erstellt, die die Punktevergabe im Durchschnitt darstellen. Sowohl der Reflexionsbogen als auch das Umfragetool können dann zu jedem Modul individuell angepasst werden. Ergänzend zum Lerntagebuch bietet sich als eine weitere Strukturierungshilfe die Arbeit mit einem Wochenplan an.¹¹

¹⁰ Sechs Punkte = trifft voll zu; Ein Punkt = trifft nicht zu

¹¹ Dieser Wochenplan kann fachgebunden oder fächerübergreifend organisiert sein und enthält Aufgabenangebote, die die SuS innerhalb der Woche erledigen sollen. Wochenpläne können entweder von der Lehrkraft vorgegeben oder von den SuS selbst gestaltet werden (vgl. Grünwald 2019: 101).

Feedback erhalten die SuS während des *Blended Learning* Kurses in verschiedenen Formaten. Bei der Lösung von interaktiven Aufgaben erfolgt das Feedback unmittelbar durch das Onlinetool (z. B. bei dem Onlinetool zum Erstellen von interaktiven Aufgaben *H5P*). Durch Methoden wie die Korrekturschleife (vgl. Kapitel 7.5.3) oder Schreibkonferenz (vgl. Kapitel 7.5.7), die sich auch digital durchführen lassen, erhalten die SuS Peerfeedback.

Auch für das Lehrer*innenfeedback bieten sich in digitalen Unterrichtsszenarien zahlreiche Möglichkeiten. So kann die Lehrkraft bspw. mündliches Feedback in Form von Videobotschaften oder Sprachaufnahmen geben. Wichtig hierbei ist, dass das Feedback nicht nur defizitorientiert gestaltet wird, sondern auch Positivkorrektur enthält, um hervorzuheben, was den SuS gut gelungen ist (vgl. Wengler 2021b: 43). Diese Form von Feedback kann jedoch viel Aufwand bedeuten. Digitale Feedbacktools können hier Abhilfe schaffen und den Aufwand, individuelles Feedback zu erstellen, verringern. Für das Erstellen von Feedback bietet das Internet bereits einige Möglichkeiten. So lassen sich z. B. über das Onlinetool *Feedback Master* einfach individuelle Feedbackbögen für SuS erstellen. Neben Tools zum Erstellen von schriftlichem Feedback gibt es bereits auch Möglichkeiten Audio- oder Videofeedback für die SuS zu verfassen. Besonders für den Fremdsprachenunterricht bieten diese Tools eine interessante Alternative zum ‚klassischen‘ schriftlichen Feedback. Außerdem eignet sich diese Form von Feedback besonders für den Hybrid- und Distanzunterricht, da die von der Lehrkraft verfassten Audio- oder Videobotschaften sehr persönlich sind und so einen Beitrag zur Kommunikation zwischen SuS und Lehrkraft auch in der Distanz leisten (vgl. Wengler 2021b: 43). Durch das Audio- und Videofeedback wird den SuS darüber hinaus das Gefühl vermittelt, direkte Unterstützung durch die Lehrkraft zu erhalten (vgl. ebd.: 43). Das Feedbacktool *hyFee* bietet bspw. die Möglichkeit, Feedback in verschiedenen Formaten (z. B. Audio- und Videofeedback, PDF-Dateien, Fotos) schnell und einfach zu erstellen und über eine Cloud oder per E-Mail an die SuS zu verteilen. Das Feedback kann außerdem durch weitere Dateien ergänzt werden. Darüber hinaus können mit dem Programm auch QR-Codes generiert, ausgedruckt und z. B. auf Klassenarbeiten geklebt werden (vgl. ebd.: 46). Über die QR-Codes gelangen die Lernenden dann zu einem individuellen Feedback. So kann den SuS zu ihren Lernprodukten individuelles Feedback gegeben werden, ohne dass Unterrichtszeit dafür beansprucht wird. Diese Form von Feedback funktioniert folglich für den Präsenz- und Distanzunterricht. Arbeiten die SuS im *Blended Learning* Kurs mit einem Schreibprogramm, welches per Mail oder Cloud zugänglich gemacht werden kann (z. B. *Google Docs* mit der

Erweiterung *mote*), gibt es die Möglichkeit, Audiokommentare direkt zum Text zu verfassen (vgl. ebd.: 46).

Zum Abschluss des *Blended Learning* Kurses und zur Bewertung der Lernaufgabe empfiehlt es sich außerdem ein Bewertungsraster zu entwickeln (M8.3, S.139). Das Bewertungsraster wurde nach der Vorlage von Schinke und Steveker (2013: 13) entwickelt und beinhaltet Kriterien, die den Arbeitsprozess, die Anwendung des Wissens, methodische Kompetenz und sprachliche Kompetenz betreffen. Die Kriterien wurden aus der ersten Person formuliert, um so die Sicht der SuS zu reflektieren (vgl. ebd.: 2013: 10). Der Bewertungsbogen wird von der Lehrkraft ausgefüllt, um die Lernaufgabe zu bewerten, kann aber auch zur Selbsteinschätzung von den Lernenden selbst ausgefüllt werden (vgl. ebd.: 10). Auf diesem Wege erhält man zusätzlich zur Perspektive der Lehrkraft auch die Schüler*innenperspektive. Neben dem Lehrer*innenfeedback erfolgt im abschließenden Modul des *Blended Learning* Kurses auch ein Peerfeedback, in dem von den SuS ebenfalls ein Bewertungsbogen für die erstellten Lernprodukte ausgefüllt wird (M7.3, S.133).

7.4.3 Begründung der Auswahl der Einheit/Legitimation

Das übergeordnete Ziel des Spanischunterrichts in Niedersachsen ist die Erweiterung und Vertiefung der interkulturellen fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit, die mit der ersten Fremdsprache bereits angebahnt wurde (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 5). Insbesondere dient dabei das Sprechen als kommunikative Teilkompetenz, die in dieser Unterrichtsreihe primär gefördert wird. Durch die Gestaltung des *Blended Learning* Kurses in Form eines Lernaufgabenzirkels, wird allerdings nicht nur diese kommunikative Teilkompetenz geschult, sondern auch die Teilkompetenzen Hörverstehen, Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung fokussiert. Grammatik, Wortschatz, Intonation, Orthografie und Aussprache werden nicht isoliert, sondern als des Sprechens sprachlich dienliche Mittel eingesetzt. Neben der funktionalen kommunikativen Kompetenz wird auch die Methodenkompetenz innerhalb dieses *Blended Learning* Kurses erworben. Die SuS setzen sich mit verschiedenen Methoden und Arbeitstechniken auseinander. Darüber hinaus sind sie durch die vereinzelt Selbstlernphasen darauf angewiesen, verschiedene Lernstrategien anzuwenden sowie ihren eigenen Lernweg, um den Spracherwerbsprozess zunehmend selbständig und effektiv zu gestalten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 7). Die am Ende des Lernaufgabenzirkels stehende *Tarea final* deckt sich mit dem im Kerncurriculum

festgeschriebenen Ziel für zusammenhängendes monologisches Sprechen: „Am Ende von Schuljahrgang 9 können sich die SuS, mit überwiegend einfachen sprachlichen Mitteln zunehmend zusammenhängender über im Unterricht behandelte Themen äußern.“ (ebd.: 18). Die funktionale kommunikative Kompetenz und die interkulturelle fremdsprachige Handlungsfähigkeit entwickeln die SuS innerhalb eines inhaltlichen Rahmens. Dieser wird durch das Thema *Barcelona* der Lehrbucheinheit gegeben. Thematisch lässt sich die Unterrichtsreihe folglich im Themenfeld drei des Kerncurriculums „Gesellschaftliches und kulturelles Lernen“ verorten (vgl. ebd.: 36). Die Unterrichtsreihe deckt innerhalb dieses Themenfeldes die verbindlichen Themen „Feste und Traditionen“ und „die spanischsprachige Welt“ ab. Für die Schuljahrgänge 8 bis 10 beinhalten diese: Länderspezifische und regionale Sitten und Bräuche sowie Charakteristika ausgewählter Metropolen (vgl. ebd.: 36). Darüber hinaus findet die Unterrichtsreihe Anknüpfungspunkte im Themenfeld eins des Kerncurriculums „Ich und die anderen“ (vgl. ebd.: 35). Hier wird das verbindliche Themenfeld „Wohnen“ mit den „Inhalten kulturelle Einrichtungen und Angebote“ abgedeckt (vgl. ebd.: 35).

7.4.4 Schwerpunktsetzung und didaktische Reduktion

Die Schwerpunktsetzung der Unterrichtsreihe liegt auf dem Erwerb der kommunikativen Teilkompetenz Sprechen. Für diese Arbeit wurde explizit eine Lehrbucheinheit mit dem Kompetenzschwerpunkt Sprechen gewählt, um Möglichkeiten herauszustellen, diese auch im Distanzunterricht zu fördern. Neben der *Tarea final*, in der ein *Audioguía* erstellt werden soll, erfolgen auch während der Unterrichtsreihe Übungen zur Förderung des zusammenhängenden monologischen Sprechens, aber auch der Teilnahme an Gesprächen. Eine didaktische Reduktion der Lerninhalte erfolgt vorwiegend auf quantitativer Ebene, da längst nicht alle im Schulbuch aufgeführten Übungen für das Erreichen der Lernziele relevant sind. Diese Aufgaben wurden dementsprechend bei der Planung der Unterrichtsreihe nicht berücksichtigt.

7.5. Didaktisch-methodischer Kommentar

7.5.1 Präsenzmodul *Barcelona Primer paso*

Das erste Modul dient als Einstieg in die Unterrichtsreihe und widmet sich der Beschreibung von Sehenswürdigkeiten in Barcelona. Ziel des Moduls ist: Die SuS benennen und beschreiben Sehenswürdigkeiten in Barcelona, Informationen zu einer Sehenswürdigkeit und erarbeiten den Wortschatz zur Beschreibung von Sehenswürdigkeiten (SLZ 1¹²). Die Stunde dient als Einstiegsstunde in den *Blended Learning* Kurs und führt mit der spanischen Metropole Barcelona als Grundlage in die Thematik der Beschreibung von Sehenswürdigkeiten ein. Darüber hinaus wird mithilfe der Fotos und des Kontextes neuer Wortschatz zum Themenfeld ‚Sehenswürdigkeiten‘ erarbeitet, der für den weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe bedeutsam ist. Um den Kompetenzerwerb der SuS in Bezug auf die Schwerpunktkompetenz Sprechen zu fördern, beginnt die Unterrichtsreihe in diesem Modul mit einem mündlichen Brainstorming sowie einer Bildbeschreibung. Die Umsetzung des ersten Moduls wurde bewusst in Form einer Präsenzphase geplant. Über diesen gemeinsamen Einstieg in die Unterrichtsreihe wird sichergestellt, dass alle SuS mit gleichen Grundvoraussetzungen in das neue Thema einsteigen. In einem ersten Schritt wird den SuS in einem offenen Unterrichtsgespräch die Lernaufgabe, die am Ende der Unterrichtseinheit gelöst werden soll, vorgestellt. So bekommen die SuS einen ersten Eindruck, was sie thematisch in den kommenden Unterrichtsstunden erwarten wird. Darüber hinaus können sie ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Bedeutung die folgenden Unterrichtseinheiten zur Bewältigung der Lernaufgabe haben. Den Lernenden ist somit im Idealfall bewusst, „warum und mit welchem Ziel sie Inhalte und Strukturen erwerben“ (Schinke/Steveker 2013: 7). Dies trägt maßgeblich zur Schaffung einer sinnhaften und transparenten Lernumgebung bei und wirkt motivationssteigernd (vgl. ebd. 7).

Um die Vorstellung der Lernaufgabe und den Stundeneinstieg übersichtlich zu gestalten, kann die Lehrkraft das Onlinetool *Classroomscreen* verwenden (M1.1, S.96). Hier kann die Lehrkraft ein digitales Tafelbild zusammenstellen und benötigte Elemente hinzufügen und beliebig anordnen. Dieses Onlinetool eignet sich besonders für den Hybrid- und Distanzunterricht, da alle SuS so synchron einen transparenten Überblick über die Unterrichtsinhalte erhalten. Der *Classroomscreen* kann synchron in der Videokonferenz über den geteilten Bildschirm der Lehrkraft gezeigt oder gespeichert und als Datei auf der Lernplattform zum asynchronen

¹² SLZ = Stundenziel

Gebrauch zur Verfügung gestellt werden. Der *Classroomscreen* für diese Doppelstunde enthält darüber hinaus einen QR-Code zu einem *Padlet* (M1.5, S.98).¹³ In diesem für die erste Doppelstunde erstelltem *Padlet* werden alle für den Unterricht benötigten Inhalte den SuS zur Verfügung gestellt. Die SuS haben auf diesem Wege also die Möglichkeit, zeit- und ortsunabhängig auf die Unterrichtsmaterialien abseits vom Schulbuch zuzugreifen. Das *Padlet* kann in der Praxis auch durch ein Learning Management System ersetzt werden, sofern dieses über die für das Modul benötigten Funktionen verfügt.

Im Anschluss an die Vorstellung der Lernaufgabe erfolgt dann der **Einstieg** in das Thema Barcelona. Dieser Einstieg dient zum Erreichen des TLZ 1¹⁴: Die SuS können ihr Vorwissen über das Thema Barcelona äußern, indem sie ihre Assoziationen innerhalb des *Mentimeters* und der Mindmap skizzieren. Hierzu erhalten die SuS einen Bildimpuls mit Bildausschnitten, die Sehenswürdigkeiten in Barcelona zeigen (M1.2, S.96). Der Einstieg über den Bildimpuls weckt die Neugierde der SuS und dient darüber hinaus der Bündelung der Aufmerksamkeit der SuS auf das neue Thema (vgl. Koch 2020: 157). Geleitet von den Bildausschnitten stellen die SuS nun Hypothesen auf, um welche Stadt es sich handelt. Sie geben ihre Vermutungen in das Umfragetool *Mentimeter* ein (M1.3, S.97). Aus den Vorschlägen der SuS bildet das Programm automatisch und unmittelbar eine Wortwolke. Wortwolken visualisieren Informationen in Form von Stichwörtern und geben so einen schnellen Überblick über ein Thema (vgl. Heusinger 2020: 67). Sie bieten also eine gute Möglichkeit, Assoziationen zu einem Thema zusammenzutragen und das Vorwissen der SuS zu reaktivieren. Wörter, die häufig genannt wurden, werden dickgedruckt dargestellt. Die Lehrkraft kann das *Mentimeter* mit dem Smartboard an die Tafel werfen, sodass die SuS die Bildung der Wortwolke live mitverfolgen können. Nachdem das *Mentimeter* abgeschlossen wurde löst die Lehrkraft die Umfrage auf und teilt den SuS mit, dass es sich bei der hier abgebildeten Stadt um Barcelona handelt. Anschließend wird sich über ein weiteres Brainstorming dem Vorwissen über Barcelona genähert. Mit der Frage *¿Qué sabéis ya de esta ciudad?* gibt die Lehrkraft den SuS einen Impuls ihr Vorwissen zu aktivieren. Die Ergebnisse werden an der Tafel in Form einer Mindmap gesammelt. Bei einem hybriden Unterrichtsszenario oder im Distanzunterricht kann das Erstellen dieser Mindmap über ein Onlinetool wie *Miro* erfolgen, welches das kollaborative Erstellen von Mindmaps erlaubt (M1.4, S.97). Die SuS erhalten hierzu einen Zugangslink und

¹³ *Padlet* ist ein Onlinetool, welches sich als eine digitale Pinnwand beschreiben lässt, auf dem die Inhalte und Notizen zeit- und ortsunabhängig von SuS und Lehrkraft gesammelt werden können.

¹⁴ TLZ = Teillernziel

können dann nach der Anmeldung mit einem Benutzernamen die Mindmap synchron oder asynchron bearbeiten. Durch die Anmeldung mit einem Benutzernamen lässt sich anschließend nachvollziehen, wer die einzelnen Beiträge verfasst hat. Die Mindmap kann dann z. B. im Anschluss im *Padlet* gesichert werden (M1.5, S.98). Mit dem Einstieg durch verschiedene Formen des Brainstormings werden die SuS zum neuen Thema hingeführt und relevantes Vorwissen aktiviert. Außerdem ist eine weitere Funktion des Einstieges, dass die SuS Lust auf das, was im Anschluss in der Unterrichtsstunde folgt, entwickeln (vgl. Koch 2020: 157). Da in der Unterrichtsreihe der Kompetenzschwerpunkt auf der kommunikativen Teilkompetenz Sprechen liegt, wird durch das Brainstorming zu Beginn der Stunde ein Sprech Anlass geschaffen, der die SuS zur mündlichen Beteiligung am Unterrichtsgespräch anregt und sie so mit der mündlichen Kommunikation in der Zielsprache vertraut werden können. Durch das gemeinsame Brainstorming (*lluvia de ideas*) bietet sich den SuS ein Sprech Anlass ihre Ideen spontan im Unterrichtsgespräch mündlich vorzutragen. Bei dieser Methode haben alle SuS die Möglichkeit, etwas zum Thema beizutragen, den Ideen ihrer Mitschüler*innen zuzuhören und so ihr eigenes Vorwissen zu aktivieren, zu ordnen oder auch zu erweitern. Das Brainstorming schafft hierzu einen informellen Raum, in dem die SuS sich ohne Sorge, Fehler zu machen am Unterrichtsgespräch beteiligen können. Das Unterrichtsgespräch mit dem Brainstorming kann folglich als *calentamiento* (Aufwärmen) beschrieben werden.

Im Anschluss an den Einstieg wird dann zur **Erarbeitungsphase** übergeleitet. In dieser erfolgt ein Hörsehverstehen und dient der Erfüllung des TLZ 2: Die SuS können Informationen über Barcelona einordnen und erschließen, indem sie das Video schauen und die interaktiven Aufgaben lösen. Die SuS schauen sich in Einzelarbeit das Video „Barcelona“ an. Das Video stammt in seiner ursprünglichen Form vom YouTube-Kanal *Tío Spanish* (M1.6, S.98). Es handelt sich hierbei um ein eigens für Fremdsprachenlernende angefertigtes informatives Video, in dem die Sehenswürdigkeiten von Barcelona vorgestellt werden. Um sicherzustellen, dass alle SuS die Inhalte des Videos einordnen und erschließen können, wurde das Video mithilfe des Programms *H5P* bearbeitet und interaktive Fragen integriert. Nur durch die Beantwortung der Fragen können die SuS das Video weiterschauen. Nach der Beantwortung der Fragen erhalten die SuS direkt ein kurzes Feedback, ob sie die Frage richtig oder falsch beantwortet haben. Gelingt ihnen die Beantwortung einer Frage nicht, werden sie dazu aufgefordert, dies erneut zu versuchen. SuS, die Verständnisschwierigkeiten haben, können

darüber hinaus gegebenenfalls spanische Untertitel aktivieren oder die Geschwindigkeit des Videos als Form der qualitativen Differenzierung variieren. Dieser Unterrichtsschritt kann in allen Unterrichtsszenarien gleichermaßen durchgeführt werden, da die SuS das Video mit den interaktiven Fragen sowohl im Klassenzimmer als auch im Distanzunterricht bearbeiten können.

Im anschließenden Unterrichtsschritt, der **Vertiefung**, erfolgt, dann die Anwendung des neuen Wortschatzes mithilfe der Fotos und des Kontextes: Die SuS können neue Vokabeln und Ausdrücke anwenden, indem sie in Partnerarbeit gegenseitig Bilder beschreiben (TLZ3). Hierzu beschreiben die SuS in der Übung *Así es como yo lo veo* sich gegenseitig die Bilder im Schulbuch (M1.7, S.99; M1.8, S.101) und erraten das jeweilige Bild des*der Partner*in. Für SuS, die bei der Bildbeschreibung Unterstützung benötigen, bietet der gelbe Kasten *Expresiones* auf der S.82 Hilfestellungen. Für diese Unterrichtsphase wurde die Sozialform Partnerarbeit gewählt, da diese die Schüler*innenaktivität begünstigt und so die Sprechzeit in der Zielsprache im Unterricht erhöht wird (vgl. Steiniger 2016: 343). Außerdem bietet die Partnerarbeit einen geschützten Raum, die Kommunikation in der Zielsprache zu üben. So wird z. B. auch den SuS, die sich im Unterrichtsgespräch eher zurückhaltend und schüchtern zeigen, Sprechzeit im Unterricht eingeräumt. Im Hinblick auf die Partnerarbeit kann an dieser Stelle eine Differenzierung nach Neigung erfolgen, indem die SuS selbst auswählen dürfen, mit wem sie zusammenarbeiten wollen. Die Entscheidung, wie die Partnergruppen sich zusammensetzen, sollte jedoch immer in Abhängigkeit von der Lerngruppe erfolgen.

Sollte diese Doppelstunde nicht wie geplant im Präsenzunterricht stattfinden, gibt es zwei Möglichkeiten zur Durchführung dieses Unterrichtsschrittes: Entweder treffen sich die SuS in Zweiergruppen in digitalen Gruppenräumen der Lernplattform und führen die Aufgabe in Partnerarbeit synchron durch oder die SuS erstellen in Einzelarbeit eine Audioaufnahme und teilen diese mit ihren Mitschüler*innen im *Padlet* in der dafür vorgesehenen Spalte.¹⁵ Durch die Kommentarfunktion können die Lernenden im Anschluss die Audioaufnahmen gegenseitig kommentieren und Vermutungen äußern, um welche Bilder es sich handeln könnte. Diese Variante bietet insofern den Vorteil, dass die Lehrkraft nachvollziehen kann, ob alle SuS eine Bildbeschreibung gemacht haben. Des Weiteren kann sie über die Kommentarfunktion Feedback zum Inhalt und zur Intonation der Aufnahmen geben. Werden die

¹⁵ Audioaufnahmen lassen sich ganz einfach direkt im *Padlet* erstellen.

Bildbeschreibungen in Gruppenräumen erarbeitet, gestaltet es sich für die Lehrkraft eher schwierig, die Ergebnisse der SuS nachzuvollziehen und zu kontrollieren. Über die Arbeit mit dem *Padlet* würde sichergestellt werden, dass alle SuS sich in der kommunikativen Teilkompetenz *Sprechen* geübt haben. Findet die Unterrichtsstunde im regulären Präsenzunterricht statt, erfolgt in der Sicherungsphase die Präsentation einzelner Bildbeschreibungen vor der Lerngruppe (M1.8, S.101).

7.5.2 Distanzmodul *Una ciudad al lado del mar*

Das zweite Modul dient der Annäherung an die Textgattung ‚Blogeintrag‘ anhand des Lektionstextes sowie der Erarbeitung des Passivs mit *ser* und somit der Erfüllung des SLZ 2: Die SuS können die Textgattung Blogbeitrag anhand des Lektionstextes erschließen und die Anwendung des Passivs mit *ser* erarbeiten. Laut Verlaufsplan ist diese Einheit als eine Online- bzw. Distanzphase vorgesehen. Wie bereits erläutert, kann die Einheit aber auch im regulären Unterricht im Klassenzimmer durchgeführt werden. Die SuS können dann die Aufgaben wie für den Distanzunterricht geplant bearbeiten. An dieser Stelle ist es also nicht zwingend notwendig, eine Veränderung der Unterrichtsgestaltung vorzunehmen. Der **Einstieg** kann in dieser Doppelstunde synchron oder asynchron erfolgen. In der Variante mit einem synchron ablaufenden Stundeneinstieg sammeln die SuS ihre Ideen zum Reisetagebuch in einer Videokonferenz über ein gemeinsames Brainstorming. Dies erfolgt mündlich und die Lehrkraft sichert die Ergebnisse in einer entsprechenden *Mindmap*, die die SuS über einen geteilten Bildschirm einsehen können. Im Falle eines asynchronen Stundeneinstiegs erstellen die SuS diese Mindmap, ähnlich wie zuvor im ersten Modul, über das Onlinetool *Miro* kollaborativ digital (M2.1, S.102). In der anschließenden Erarbeitungsphase (**Erarbeitung I**) befassen sich die SuS mit dem Lektionstext *Mi cuaderno de viaje* im Schulbuch (M2.2, S.103) und bearbeiten die Aufgaben zum Leseverstehen. Die SuS erschließen sich den Lektionstext zunächst in einem selektiven Leseverstehen (M2.3, S.104) und anschließend in einem Detailverstehen. Dies dient dem Erreichen des TLZ 4: Die SuS können den Inhalt des Lektionstextes selektiv und detailliert erschließen, indem sie einerseits die Bilder den im Text genannten Orten zuordnen und andererseits Aussagen als richtig und falsch klassifizieren. Da das Leseverstehen für die SuS ein komplexer Prozess ist, bei dem der Einsatz vieler Fertigkeiten und Kenntnisse von Nöten ist, wird das Leseverstehen in eine selektive und eine detaillierte Leseverstehensaufgabe unterteilt. Beim selektiven Leseverstehen liegt eine Zuordnungsaufgabe vor, bei der die SuS

die Bilder den Orten und Informationen im Text zuordnen sollen. Bei der anschließenden detaillierten Leseverstehensaufgabe müssen die SuS entscheiden, ob die Aussagen korrekt sind und diese gegebenenfalls korrigieren. Diese Aufgabe kann in den verschiedenen Unterrichtsszenarien problemlos bearbeitet werden. Zur Kontrolle bzw. zur besseren Übersicht für die Lehrkraft können die SuS ihre Lösungen in das Aufgabenmodul der Lernplattform hochladen (M2.6, S.105). Eine weitere Möglichkeit zur Ausgestaltung der Leseverstehensaufgabe bietet die Transformation ebendieser in eine geschlossene interaktive Aufgabe mithilfe eines Onlinetools. Allerdings sollte man an dieser Stelle beachten, dass es nicht immer sinnvoll bzw. lernförderlich ist, alle analogen Aufgaben in digitale Varianten umzuwandeln. Vor allem, wenn der Inhalt der Aufgabe gleichbleibt. Daher wurde an dieser Stelle auf die Erstellung eines interaktiven Aufgabenformates verzichtet. Die Erarbeitung des Lektionstextes innerhalb eines detaillierten und selektiven Leseverstehens entspricht dem im KC vergebenen Ziel für Lernstrategien und Arbeitstechniken im Bereich des Leseverstehens: Die SuS können verschiedene Lesetechniken (global, selektiv, detailliert) auf unterschiedliche Textsorten anwenden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 17).

In der anschließenden Sicherungsphase (**Sicherung I**) reagieren die SuS auf den Blogeintrag von Clara und verfassen einen schriftlichen Kommentar in Form eines Pinnwandeintrags. Dieser Unterrichtsschritt dient somit dem Erreichen des TLZ 5: Die SuS können einen Pinnwandeintrag verfassen, indem sie die Textsortenmerkmale berücksichtigen. Die Textsortenmerkmale lassen sich der *Estrategia*-Seite im Schulbuch (M2.7, S.106) entnehmen. Um der Textsorte Blogeintrag gerecht zu werden, wird der Lektionstext den SuS als Blog mit Kommentarfunktion für die SuS zur Verfügung gestellt (bspw. über *Padlet* siehe M2.8, S.107). Die SuS können dann über die Kommentarfunktion online auf den Eintrag und auch auf die Kommentare ihrer Mitschüler*innen reagieren. Des Weiteren bietet sich so für die Lehrkraft die Möglichkeit, den SuS auch mittels der Kommentarfunktion ein individuelles Feedback zu ihren Beiträgen zu geben und gegebenenfalls Fehlerkorrekturen vorzunehmen. Über die Kommentarfunktion kann die Lehrkraft folglich auch im Distanzunterricht mit der Lerngruppe interagieren.

Im Anschluss folgt dann die Erarbeitung des Passivs mit *ser* (**Erarbeitung II**). Hierzu führen die SuS in Einzelarbeit die Übung *Hemos sido invitados a ir a Barcelona*. In dieser Übung lesen die SuS den Text erneut und suchen die Übersetzung der Sätze aus der Aufgabe 5 heraus (M2.9, S.107; M2.12, S.108).

Im Anschluss vergleichen die SuS die spanischen und englischen Sätze im Passiv und formulieren eine Regel zur Verwendung des Passivs mit *ser*. Zu dieser Aufgabe stellt das Schulbuch differenzierendes Material in der Rubrik *Con ayuda* zur Verfügung. Hier ist bereits eine Regel vorformuliert, in der die Lücken entsprechend ausgefüllt werden müssen (M2.11, S.108). Leistungsstarke SuS können in Form einer quantitativen Differenzierung zusätzlich eine weiterführende Aufgabe im Schulbuch bearbeiten (M2.9, S.107). Die Erarbeitung II trägt somit zum Erreichen des TLZ 6: „Die SuS können die korrekte Anwendung des Passivs mit *ser* erschließen, indem sie die Sätze aus dem Lektionstext herausarbeiten sowie mit englischen Passivsätzen vergleichen“ bei. Die SuS können diese Grammatikaufgaben analog im Schulbuch bearbeiten oder die Lehrkraft erstellt ein entsprechendes digitales interaktives Aufgabenformat. Da in dieser Doppelstunde bzw. Distanzphase ein neues grammatikalisches Phänomen eingeführt wird, ist es ratsam, eine für die SuS verpflichtende synchrone Videokonferenz anzusetzen, um die Aufgaben im Plenum zu besprechen und einen Raum für gegebenenfalls auftretende Fragen zu schaffen.

Zur Vertiefung des neu erlernten Passivs mit *ser* und zur Vorbereitung auf die situative Aufgabe in der folgenden Stunde, bearbeiten die SuS in der Phase **Vertiefung** die Sprachmittlungsaufgabe *La Filarmónica del Elba* (M2.13, S.109; M2.14, S.109). Obwohl die Aufgabe im Buch als schriftliche Aufgabe vorgesehen ist, wurde sich an dieser Stelle bewusst dazu entschieden, die SuS die Aufgabe in mündlicher Form lösen zu lassen. Dies trägt im positiven Sinne zur Förderung der Schwerpunktkompetenz der Unterrichtsreihe Sprechen bei. Das Lösen der Sprachmittlungsaufgabe entspricht dem kompetenzorientierten TLZ 7: Die SuS können Kerninformationen über die Elbphilharmonie erläutern, indem sie diese mithilfe des Zeitungsartikels in einer Audioaufnahme an ihre*n spanische*n Freund*in zusammenfassen. Zur **Sicherung** der Ergebnisse laden die SuS die Audioaufnahmen z. B. in ein *Padlet* hoch. Mittels der Kommentarfunktion können dann die Mitschüler*innen auf die Aufnahme reagieren. So wird die Konversation mit einem*r Freund*in, wie in der Aufgabe beschrieben, nachgestellt. Diese Kommentare können sprachlicher und inhaltlicher Art sein. Auch die Lehrkraft kann auf diesem Wege den SuS Feedback geben. Die SuS arbeiten in diesem Distanzmodul überwiegend in Einzelarbeit. Die Sozialform bietet sich in diesem Modul im Hinblick auf die zu erarbeitenden Inhalte an, da die SuS so konzentriert und ungestört eigenverantwortlich die Aufgaben bearbeiten können. Durch die Einzelarbeit wird den SuS ein

Raum gegeben, sich auf den Lernstoff einzulassen und in ihrem individuellem Lerntempo zu arbeiten (vgl. Abendroth-Timmer 2016 :340f.).

7.5.3 Präsenzmodul *Lo que hay que ver*

Im dritten Modul des Lernaufgabenzirkels erfolgt dann die Bearbeitung der ersten situativen Aufgabe (*Minitarea* M3.1, S.110). Die SuS fertigen gemäß der situativen Aufgabe einen spanischsprachigen Blogeintrag über eine Sehenswürdigkeit der eigenen Stadt oder Region für die Touristeninformation an. Das dritte Modul setzte sich also folgendes SLZ: Die SuS können einen spanischsprachigen Blogeintrag über eine Sehenswürdigkeit der eigenen Stadt oder Region für die Touristeninformation verfassen (SLZ3). Im Rahmen des *Blended Learning* Kurses wird dieses Modul als eine Präsenzphase vorgesehen und trägt zur Schulung der kommunikativen Teilkompetenz Schreiben bei. Des Weiteren dient die Stunde durch die Bearbeitung der situativen Aufgabe zur Vorbereitung auf die *Tarea final*. Zum **Einstieg** der Stunde erfolgt, ähnlich wie bei der Vorstellung der Lernaufgabe in der ersten Doppelstunde, eine Visualisierung der *Minitarea* durch den *Classroomscreen* (M3.2, S.110). Mithilfe des *Classroomscreens* werden der Arbeitsauftrag, der Bearbeitungszeitraum und die Sozialform für die Erarbeitungsphase gebündelt dargestellt. Durch die Präsentation der *Minitarea* mittels dem *Classroomscreen* erhalten alle SuS eine transparente Übersicht über das weitere Vorgehen in der Stunde, unabhängig von ihrem Aufenthaltsort. Auch in einem asynchronen Unterrichtsszenario kann der *Classroomscreen* als Bildschirmfoto in den entsprechenden Ordner der Lernplattform geladen werden. Somit haben alle SuS Zugriff auf die wichtigsten Informationen, unabhängig davon, ob sie sich im Klassenraum befinden oder die Aufgaben synchron oder asynchron von zuhause aus bearbeiten.

Nachdem die situative Aufgabe den SuS transparent erläutert wurde, wählen diese eine Sehenswürdigkeit aus, die sie Vorstellen wollen und fertigen den entsprechenden Blogeintrag an. Das TLZ für die **Erarbeitungsphase** wurde wie folgt formuliert: Die SuS können Informationen über eine Sehenswürdigkeit ihrer Stadt oder Region darstellen, indem sie einen Blogeintrag verfassen (TLZ 8; M3.3, S.111). Aufgrund der Textsorte bietet es sich an, dass die SuS den Text in digitaler Form verfassen, um das Aufgabenformat möglichst authentisch zu gestalten. Hierzu eignet sich das Schreibprogramm *Google Docs*¹⁶. Dieses Programm

¹⁶ Alternativ eignen sich auch andere Schreibprogramme, die über die Cloud oder per Mail zugänglich gemacht werden können.

ermöglicht, dass kollaborative Schreiben, indem die SuS gemeinsam (synchron oder asynchron) am Dokument arbeiten können. Hierzu müssen sie nicht zwingend im Klassenraum anwesend sein, wodurch sich das Programm auch für ein hybrides Szenario eignet, da so auch die SuS im Distanzlernen eingebunden werden können. Über die Funktion *Letzte Änderung* lässt sich der Schreibprozess zurückverfolgen und wird somit für die Lehrkraft nachvollziehbar. Außerdem wird farblich kenntlich gemacht, welcher Beitrag von welchem*r Schüler*in stammt (M3.4, S.111).¹⁷ Um authentische Blogbeiträge zu verfassen, müssen die SuS mit den Elementen vertraut gemacht werden, die charakteristisch für Blogpost sind (vgl. Wengler 2021a). Zwar sind die SuS schon im vorherigen Modul mit der Textsorte Blogbeitrag in Berührung gekommen, haben allerdings noch keinen eigenen Blogbeitrag verfasst, sondern lediglich die Kommentarfunktion genutzt (vgl. Kapitel 7.5.2). Im vorherigen Modul erhielten die SuS Unterstützung durch die *Estrategia* Seite des Schulbuches (M.2.7, S.106). Die Seite mag einen ersten Einblick in die Textsorte Blogbeitrag geben, ist für das eigenständige Verfassen eines Blogbeitrages allerdings unzureichend. Daher wurde die Schulbuchseite um ein Merkblatt mit den wichtigsten Informationen zum Thema Blogbeitrag ergänzt (M3.5, S.112). Das Schreiben der Texte erfolgt in Einzelarbeit. So können die SuS sich auf das Verfassen der Texte fokussieren und innerhalb des Bearbeitungszeitraums in ihrem eigenen Lerntempo arbeiten.

Nachdem die SuS ihre Blogbeiträge verfasst haben, werden diese nun mittels einer Korrekturschleife gegenseitig auf Inhalt und Sprache geprüft und somit das TLZ9 erreicht: Die SuS können die Texte ihrer Mitschüler*innen auf Inhalt und Orthografie überprüfen, indem sie diese in einer Korrekturschleife lesen und Verbesserungsvorschläge formulieren. Als Unterstützung erhalten die SuS eine Checkliste zur Überprüfung der Texte (M.3.6, S.113). Die Gruppen für die Korrekturschleife können gegebenenfalls thematisch zusammengestellt werden. Die SuS fügen ihre Kommentare mittels der Kommentarfunktion von *Google Docs* ein (M3.7, S.114). Sie können die Kommentare entweder schriftlich verfassen, oder eine Audiospur mittels der *Google Docs* Erweiterung *Mote* aufnehmen. Am Ende der Korrektur kann jede Gruppe einen Blogbeitrag zur Präsentation auswählen. Durchaus können sowohl das Erstellen der Texte als auch die Korrekturschleife analog mit

¹⁷ Neben *Google Docs* eignet sich auch das Onlinetool *Etherpad*. Über einen Zugangslink haben die SuS direkten Zugriff auf das Dokument und können so gemeinsam (synchron oder asynchron) daran arbeiten. Auch im *Etherpad* wird farblich kenntlich gemacht, welcher Beitrag von wem verfasst wurde. Durch die Funktion *Time Slide* kann darüber hinaus der Schreibprozess von Beginn an verfolgt werden, indem die Textproduktion sozusagen vor- und zurückgespult werden kann.

Stift und Papier erfolgen, dies würde allerdings nicht der Textsorte Blogbeitrag gerecht werden.

Aufgrund der Textsorte muss die Präsentation nicht mündlich erfolgen. Zur **Sicherung** und zur Würdigung der Beiträge können diese bspw. in Form eines elektronischen Prospektes gesammelt oder ausgedruckt im Klassenraum aufgehängt werden. Eine weitere Möglichkeit um das Schreiben eines Blogbeitrags möglichst realitätsnah zu gestalten, bieten sogenannte Blogtools. Hier eignet sich bspw. das Blogtool *WordPress*¹⁸ mit dem die SuS einen Blogbeitrag mit ihren korrigierten Texten gestalten können.

7.5.4 Distanzmodul *La Barcelona desconocida – datos curiosos de Barcelona*

Das Thema des anschließenden Moduls ist die Erarbeitung neuer und kurioser Erkenntnisse über Barcelona anhand des Lektionstextes *Datos curiosos de Barcelona que tal vez no sabías* (M4.1, S.115). Das Modul ist im *Blended Learning* Kurs als Distanz- bzw. Onlinephase geplant. Entsprechend dem Stundenthema setzt sich das Modul folgendes SLZ: Die SuS können sich neue und kuriose Kenntnisse anhand des Lektionstextes *Datos curiosos de Barcelona que tal vez no sabías* herausarbeiten sowie eine Regel zum Gebrauch von *ser* und *estar* herleiten (SLZ4).

Der Lektionstext im Schulbuch gliedert sich in einzelne Abschnitte, die mit Überschriften gekennzeichnet sind. Als **Einstieg** in das Stundenthema nähern sich die SuS mittels der Textüberschriften ohne die dazugehörigen Texte dem Inhalt des Lektionstextes. Hierzu werden die Textüberschriften an die digitale Pinnwand (in diesem Beispiel wird mit dem Webtool *Miro* gearbeitet) gepostet (M4.2, S.116). Der Vorteil bei diesem Vorgehen liegt darin, dass die digitale Pinnwand sowohl im Präsenz- als auch im Distanzunterricht synchron oder asynchron verwendet werden kann. Das Bilden der Hypothesen kann dann entweder im Unterrichtsgespräch in einer synchronen Videokonferenz oder asynchron durch die Kommentarfunktion der digitalen Tafel erfolgen. Anschließend erhalten die SuS in der **Erarbeitungsphase** die Textabschnitte und ordnen diese den Überschriften zu. Die Textabschnitte und Bilder werden den SuS über die digitale Pinnwand präsentiert und die Zuordnung erfolgt über die Kommentarfunktion der digitalen Pinnwand oder mündlich in einer Videokonferenz (M4.3, S.117). Es wird somit das TLZ 10 erreicht: Die SuS können den

¹⁸ Die Nutzung des Blogtools *WordPress* ist kostenlos. Darüber hinaus können die Beiträge mit einem Passwort geschützt werden, um so den Zugang nur der Lerngruppe zu ermöglichen. Über eine Kommentarfunktion können die SuS außerdem die Beiträge ihrer Mitschüler*innen kommentieren (vgl. Wengler 2021a).

Inhalt des Lektionstextes ermitteln, indem sie Hypothesen mithilfe der Textüberschriften aufstellen und anschließend die Textabschnitte den Überschriften und Bildern zuordnen.

In der **Sicherung** wird die Zuordnung aufgelöst und mit den Lösungen der SuS abgeglichen. Eine weitere Möglichkeit zur Sicherung bietet das Erstellen von einer interaktiven *Drag and Drop* Aufgabe, in der die SuS die Texte den Überschriften und Bildern durch Greifen und Ziehen zuordnen (M4.4, S.118). Auf diese Weise werden die Ergebnisse der SuS gesichert und sie erhalten ein unmittelbares Feedback durch das Onlinetool.

Im Anschluss erfolgt die Erarbeitung des Unterschiedes des Gebrauchs von *ser* und *estar* innerhalb des Unterrichtsschrittes **Erarbeitung II**. Hierzu bearbeiten die SuS eigenständig die Aufgaben im Schulbuch (M4.5, S.120) und leiten so eine Regel zum Gebrauch von *ser* und *estar* her: Die SuS können eine Regel zum Gebrauch von *ser* und *estar* herleiten, indem sie Beispielsätze vergleichen und den Lückentext vervollständigen (TLZ 11; M4.6, S.121). Die weiterführenden Aufgaben können von den SuS analog bearbeitet werden. Die Auseinandersetzung mit den Grammatikaufgaben erfolgt im Distanzmodul in Einzelarbeit. Dies bringt den Vorteil mit sich, dass die Lernenden konzentriert an der Sache arbeiten und sich so auf den vollumfänglich auf den Lerngegenstand fokussieren können (vgl. Nieweler 2019: 135). Eine weitere Möglichkeit bietet hier die Transformation der Aufgabe in eine digitale interaktive Grammatikaufgabe, die über ein Webtool bearbeitet werden kann. Die Herleitung der Grammatikregel und die Bearbeitung der Aufgaben kann auch in einer Gruppenarbeit erfolgen. Die SuS können die Aufgaben gemeinsam bearbeiten und anschließend die Regel komplementieren. Da es sich bei dieser Doppelstunde um eine Distanzphase handelt, sollte hier aber in Abhängigkeit von der Lerngruppe entschieden werden, ob es sinnvoll ist, die Erarbeitung in Form einer Gruppenarbeit zu gestalten. Um sicherzustellen, dass alle SuS die Regel hergeleitet und vor allem korrekt vervollständigt haben, pflegen die SuS zur **Sicherung** ihre Lösungen in ein interaktives Aufgabentool ein und erhalten von diesem ein unmittelbares Feedback (M4.7, S.122).

7.5.5 Präsenzmodul *El Día 23 de abril*

Das fünfte Modul der Unterrichtsreihe befasst sich mit der Erarbeitung und Vertiefung landeskundlicher Informationen über den *Día de Sankt Jordi* sowie die Legende von Hl. George und dem Drachen. Das SLZ dieses Moduls lässt sich wie folgt formulieren: Die SuS können sich landeskundliche Informationen über den *Día de Sankt Jordi* sowie die Legende von Hl. George

und dem Drachen anhand von Materialien in der Zielsprache erschließen und diese in ihrer L1 erläutern (SLZ 5). Das Modul dient zur Vertiefung der Sprachmittlungskompetenz sowie zur Übung des Hörverstehens und wurde als Präsenzphase geplant. Außerdem tragen die landeskundlichen Informationen, welche die SuS innerhalb dieses Moduls erwerben, zur Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz bei. Mit Hilfe der Materialien eignen sich die SuS zielkulturelles Orientierungswissen über Spanien an (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 34).

Der **Einstieg** erfolgt über ein Video über den *Día 23 de abril*. Hierbei handelt es sich ebenfalls um ein Video des YouTube-Kanals *Tío Spanish*, welches eigens für Fremdsprachenlernende entwickelt wurde (M5.1, S.123). Die SuS haben die Möglichkeit bei Verständnisschwierigkeiten spanische Untertitel einzustellen. Anhand dieses Videos erschließen sich die SuS folglich Informationen über den *Día 23 de abril* in Spanien und nähern sich dem TLZ 12: Die SuS erschließen sich Informationen über den *Día 23 de abril* in Spanien, indem sie ein informatives Video zu dem Thema rezipieren.

In der **Erarbeitungsphase** des Moduls setzen sich die SuS dann mit den Informationen aus dem Video und dem Text im Schulbuch (M5.2, S.123) auseinander und bereiten die Informationen zur Präsentation vor ihren Mitschüler*innen vor. Die Aufgabe im Schulbuch gibt den Kontext einer Reise mit den Eltern nach Barcelona vor. Aus diesem Grund erfolgt die Präsentation der Informationen in der L1 (M5.4, S.123). Das TLZ dieses Unterrichtsschrittes wird wie folgt formuliert: Die SuS können den *Día 23 de abril* erläutern, indem sie die Informationen in ihrer L1 schriftlich zusammenfassen und mündlich ihren Mitschüler*innen präsentieren (TLZ13). Im Falle eines hybriden Unterrichtsszenarios oder im Distanzunterricht kann die Präsentation in digitalen Gruppenräumen erfolgen. Eine weitere Möglichkeit wäre es, die Informationen bspw. in einem *Etherpad* zu sammeln, sodass alle SuS die Informationen einsehen und kommentieren können.

In der **Vertiefung** erfolgt dann ein Transfer, indem die SuS eine Verbindung zwischen den Feierlichkeiten und Traditionen zum *Día del Libro* in Spanien und dem Welttag des Buches herstellen (M5.3, S.123; M5.5, S.124). Hierbei können die SuS über ihre persönlichen Erfahrungen und Berührungspunkte mit diesem Feiertag berichten. Innerhalb dieses Unterrichtsschrittes vergleichen die SuS folglich ihr zielkulturelles Orientierungswissen, mit ihrem Wissen über ihr eigenes Land. Dieser Transfer leistet somit einen Beitrag zum Erwerb der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium

2017: 34). Das TLZ für diesen Unterrichtsschritt wurde wie folgt formuliert: Die SuS können zu Feiertagen und Traditionen in Deutschland Stellung nehmen, indem sie eine Verbindung zwischen Feierlichkeiten/Traditionen zum *Día del Libro* in Spanien und dem *Welttag des Buches* in Deutschland herstellen (TLZ14). Die Vertiefung erfolgt in einem offenen Unterrichtsgespräch. Gewählt wurde diese Sozialform, da die SuS so zu einem offenen Gespräch eingeladen werden und der aktive Sprechanteil der Lernenden während des Unterrichts erhöht wird. Die Lehrkraft hält sich in dieser Gesprächsform zurück und setzt lediglich wenige und kurze Impulse. Hinsichtlich der Fehlerkorrektur lässt sich das offene Unterrichtsgespräch als eine ‚sanktionsfreie Zone‘ beschreiben (vgl. Nieweler 2019: 128). Die SuS werden in dieser Sozialform also nicht von der Angst sprachliche Fehler zu machen gehemmt. Zur Fehlerkorrektur kann die Lehrkraft sich während des offenen Unterrichtsgesprächs Notizen machen und die Fehlerschwerpunkte im Anschluss in anonymisierter Form thematisieren (vgl. Nieweler 2019: 128).

Nach der Vertiefungsphase erfolgt eine weitere Erarbeitungsphase (**Erarbeitung II**), in der die SuS das Hörverstehen (M5.6, S.124; M5.7, S.125) bearbeiten: Die SuS können den Inhalt des Hörverstehens erschließen, indem sie einerseits die Fragen im *Cuaderno de Actividades* über die Protagonist*innen beantworten und andererseits die Aussagen über die Legende von Hl. George und dem Drachen als richtig und falsch klassifizieren und diese entsprechend berichtigen (TLZ 15). Da die im Schulbuch vorhandenen Übungen zum Hörverstehen inhaltlich an dieser Stelle als ungeeignet erschienen, wurde hier auf die Materialien des zugehörigen *Cuaderno de Actividades* zurückgegriffen. Das Hörverstehen bietet sich für dieses Modul an, da es inhaltlich, ähnlich, wie die übrigen Materialien die Legende des Hl. George und dem Drachen behandelt. Das Hörverstehen leistet somit ebenfalls einen Beitrag zum Erwerb des zielkulturellen Orientierungswissens und damit einhergehend zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

In der **Sicherungsphase** werden dann die Ergebnisse des Hörverstehens verglichen. Im Hybrid- oder Distanzunterricht kann das Hörverstehen den SuS digital zur Verfügung gestellt werden und die dazugehörigen Aufgaben in ein interaktives Format transformiert werden¹⁹. Mithilfe der interaktiven Aufgaben erhalten die SuS ein unmittelbares Feedback zum Hörverstehen.

¹⁹ Zum Erstellen von interaktiven Aufgaben für das Hörverstehen eignet sich bspw. das Onlinetool H5P, welches auch schon in den vorangegangenen Modulen verwendet wurde. Mithilfe von diesem Onlinetool lassen sich analoge Aufgaben einfach in interaktive Aufgabenformate transformieren.

7.5.6 Distanzmodul *Minitarea – Un dato muy interesante*

Das sechste Modul befasst sich mit der Bearbeitung der zweiten situativen Aufgabe des Lernaufgabenzirkels (M6.1, S.127). Inhalt der situativen Aufgabe ist, dass die SuS einem**r* spanischsprachigen Freund*in einen interessanten Brauch oder eine ungewöhnliche Tradition in Form einer Sprachaufnahme berichten sollen. Demgemäß lautet das SLZ dieses Moduls: Die SuS können einen interessanten Brauch oder eine ungewöhnliche Tradition ihres Wohnortes oder ihrer Region in einer Sprachnachricht an eine*n spanische*n Freund*in erklären (SLZ 6). Durch die Sprachaufnahme, die die SuS innerhalb der situativen Aufgabe anfertigen sollen, wird die kommunikative Teilkompetenz Sprechen geschult und trägt somit zur Vorbereitung bzw. Vorentlastung für die Lernaufgabe bei. Das sechste Modul wurde im Rahmen des *Blended Learning* Kurses als Distanzphase geplant. Wie bereits beim **Stundeneinstieg** für die dritte Doppelstunde erläutert, wird auch hier das Onlinetool *Classroomscreen* zur Bündelung und Präsentation der wichtigsten Informationen für die Doppelstunde verwendet (M6.2, S.127). Der *Classroomscreen* dieser Stunde enthält auch wieder einen QR-Code der zum *Padlet* der Doppelstunde führt, welches zum Veröffentlichen der Sprachaufnahmen benötigt wird. In der **Erarbeitungsphase** überlegen die SuS sich dann, welche interessanten oder merkwürdigen Fakten sie aus ihrer Region kennen und sammeln Informationen darüber. Sie können dazu im Internet recherchieren oder gegebenenfalls auch z. B. Familienmitglieder befragen. Anschließend bereiten die SuS die gesammelten Informationen zur Erklärung in der Sprachaufnahme vor und üben ihre Texte anhand der Stichpunkte möglichst frei und lebendig zu sprechen (TLZ 16: Die SuS können interessante oder kuriose Fakten/Geschichten aus ihrer Region wiedergeben, indem sie dies zunächst in Stichpunkten für die Sprachaufnahme notieren, anschließend das freie Sprechen einüben sowie eine Sprachnotiz aufnehmen; M6.4, S.129). Sie können auch schon eine erste Aufnahme zur Probe machen und diese gegebenenfalls nach einer Überprüfung verbessern. Unterstützend können die SuS sich die *Estrategia*-Seite zum Thema *Hablar* durchlesen (M6.3, S.128), um sich Tipps zur Vorbereitung eines Vortrages zu holen. Es handelt sich in dieser situativen Aufgabe um eine Sprachnachricht, die dennoch hinsichtlich des Inhalts und des Aufbaus Ähnlichkeiten zu einem Vortrag aufweist.

Zur **Sicherung** der Ergebnisse laden die SuS ihre Sprachaufnahmen in das *Padlet* für die Stunde hoch (M6.5, S.129). Über die Kommentarfunktion können die Mitschüler*innen aber, auch die Lehrkraft inhaltliches und sprachliches Feedback geben und Verbesserungsvorschläge

machen. An dieser Stelle bietet es sich z. B. auch an, dass die Mitschüler*innen beziehungsweise die Lehrkraft ihre Kommentare auch in Form einer Audioaufnahme machen, so würde das Format Sprachaufnahme im Chatverlauf imitiert werden. Das Feedback der Lehrkraft kann alternativ auch separat über das Onlinetool *HyFee* (vgl. Kapitel 7.4.2) erfolgen.

7.5.7 Präsenzmodul *Llegamos a la meta I*

Im siebten Modul des *Blended Learning* Kurses beginnt die Bearbeitung der Lernaufgabe (*Tarea final* M7.1 a,b, S.130f.). Das SLZ wird für dieses Modul wie folgt formuliert: Die SuS können mittels einer strukturierenden Mindmap, oder wahlweise einer Tabelle ein Konzept für die Texte des *Audioguía* entwickeln und anschließend die Lernaufgabe organisiert durchführen (SLZ 7). Folglich werden in diesem Modul die im Zuge des Lernaufgabenzirkels erworbenen Kompetenzen angewendet. Hierzu zählen die Kompetenzen Schreiben, Sprechen, Lesen, Sprachmittlung, Hörverstehen sowie die Methodenkompetenz. Diese Doppelstunde ist im *Blended Learning* Kurs als Präsenzphase vorgesehen, damit die Lehrkraft den SuS bei Fragen und Schwierigkeiten unterstützend zur Verfügung stehen kann. Der **Einstieg** sieht eine erneute Präsentation der Lernaufgabe vor. Die Präsentation erfolgt ebenfalls über das Onlinetool *Classroomscreen* (M7.2, S.132). Neben dem Anschreiben der Tourismusinformation (M7.1a, S.130) wird den SuS auch die Seite aus dem Schulbuch (M7.1b, S.131) präsentiert. Durch das Anschreiben im Namen der Touristeninformation wird die Lernaufgabe in einen realen Kontext, analog zu den situativen Aufgaben, verortet und so ein Lebensweltbezug für die SuS geschaffen. Die Seite aus dem Schulbuch ergänzt das Anschreiben, da hier das genaue Vorgehen erläutert wird. Außerdem wird die Einstiegsphase des Moduls dazu genutzt, die Checkliste für die spätere Bewertung der *Audioguías* zu erläutern (M7.3, S.133). Auch wenn die Checkliste erst im anschließenden Modul zum Einsatz kommen wird, geben die Bewertungskriterien den SuS schon während der Erstellung des *Audioguías* einen Rahmen, welche Kriterien erfüllt werden sollten. Kann diese Doppelstunde nicht im regulären Präsenzunterricht stattfinden, sollte der Einstieg unbedingt synchron in einer Videokonferenz durchgeführt werden. Auf diesem Wege kann die Lehrkraft alle SuS zur Bearbeitung der Lernaufgabe hinführen und somit sicherstellen, dass allen SuS transparent das weitere Vorgehen erläutert wurde. Da die SuS während des Lernaufgabenzirkels bereits mehrmals eine Audioaufnahme erstellt haben, sollten sie bereits mit der Arbeit mit dem Audiotool vertraut sein. Dieses muss also nicht zwingend erneut erläutert werden. Außerdem

könnte die Lehrkraft ein FAQ auf der Lernplattform erstellen, um die einfache Klärung von Fragen zu ermöglichen und um zu verhindern, dass immer die gleichen Fragen gestellt und beantwortet werden müssen.

In der **Erarbeitung** bilden die SuS dann Gruppen à drei Personen und sammeln Ideen, welche Inhalte sie in ihrem *Audioguía* präsentieren wollen. Durch die arbeitsteilige Gruppenarbeit in diesem Unterrichtsschritt können die SuS zur gleichen Zeit verschiedene Aufgaben bearbeiten. Gegebenenfalls können die Gruppen nach Wohnorten oder Stadtviertel eingeteilt werden. Hierzu könnte die Lehrkraft im Vorhinein eine Umfrage erstellen und dann die SuS gemäß ihren Angaben in Gruppen einteilen oder entsprechende Ordner und Online-Gruppenräume auf der Lernplattform einrichten. Um eine bessere Übersicht beim Sammeln der Ideen zu haben, können die SuS eine Tabelle oder ein Mindmap (M7.4, S.134) erstellen. Hierbei sollten sie die Kategorien *monumentos*, *actividades de tiempo libre* und *datos curiosos* beachten. Die SuS dürfen auch auf die Materialien, die sie im Rahmen der situativen Aufgaben erstellt haben, zurückgreifen. Anschließend wählen sie aus den gesammelten Ideen drei Sehenswürdigkeiten, zwei Freizeitaktivitäten und eine ungewöhnliche Information aus. Dann teilen sie sich die Arbeit untereinander auf, sodass jede*r zwei Texte schreibt. Als Hilfestellung können die SuS auf die Rubrik *Palabras y gramática* am Ende der Lehrbucheinheit im Schulbuch zurückgreifen. Hier werden ihnen gebündelt Redewendungen zur Beschreibung von Orten und Sehenswürdigkeiten zur Verfügung gestellt (M7.5, S.135). In diesem Unterrichtsschritt wird das TLZ 17 erreicht: Die SuS können den in der Unterrichtsreihe gelernten Wortschatz orthografisch korrekt schreiben und anwenden, indem sie Texte für den *Audioguía* verfassen. Findet diese Doppelstunde im Distanzunterricht statt, können sich die SuS innerhalb der virtuellen Gruppenräume treffen und gehen dann wie im Präsenzunterricht geplant vor. Die Treffen der Gruppen können entweder synchron oder asynchron zur eigentlichen Unterrichtszeit stattfinden. Vorteilhaft sind vor allem Treffen während der regulären Unterrichtszeit, da die Lehrkraft dann von Raum zu Raum ‚wandeln‘ und den SuS bei Fragen helfen kann. Arbeiten die SuS in einem asynchronen Rhythmus, können sie sich zu einem Zeitpunkt ihrer Wahl treffen und beginnen dann die Arbeit an dem *Audioguía* eigenständig. Für eventuelle Rückfragen könnte die Lehrkraft z. B. eine Online-Sprechstunde anlegen. Die Entscheidung, ob die Lernaufgabe im Distanzunterricht in einem synchronen oder asynchronen Rhythmus bearbeitet werden soll, sollte in Abhängigkeit zur Lerngruppe getroffen werden. Bei einer Lerngruppe, der das selbstregulierte Lernen eher schwerfällt,

sollte die Bearbeitung der Lernaufgabe z. B. eher in einem synchronen Modus erfolgen. Für das Brainstorming im Distanzunterricht kann das Onlinetool *Miro* verwendet werden. Zum Verfassen der Texte können die SuS ein Programm nutzen, welches das gemeinsame Bearbeiten von Texten ermöglicht (z.B. *Google Docs*). Die Programme *Google Docs* und *Miro* sind insofern vorteilhaft, dass sie für die Lehrkraft die Möglichkeit bieten, den Arbeitsprozess nachzuverfolgen und nachzuvollziehen, welchen Anteil einzelne Schüler*innen zur Gruppenarbeit geleistet haben (M7.6, S.136).

Wenn die SuS ihre Texte verfasst haben, erfolgt in der **Sicherungsphase** die gegenseitige Kontrolle und Verbesserung der Texte in einer Schreibkonferenz (*La conferencia de corrección*). Mittels dieser Methode werden die Lernenden in die Förderung ihrer Mitlernenden eingebunden. In der Schreibkonferenz korrigieren und kommentieren die Lernenden nach bestimmten Kriterien reihum die Texte der anderen Gruppenmitglieder. Hierbei sollten auch die positiven Elemente, die in den Texten besonders gelungen sind, hervorgehoben werden (vgl. Koch 2020: 101). Zur Unterstützung bei der Korrektur der Texte können die SuS die *Estrategia-Fehler vermeiden* im Schulbuch hinzuziehen (M7.7, S.137).

Im Anschluss tauschen sich die SuS mündlich über ihre Anmerkungen aus. Es wird sich dem TLZ 18 genähert: Die SuS können Anmerkungen zu den Texten ihrer Mitschüler*innen hinsichtlich der Sprache und dem Inhalt formulieren, indem sie diese in einer Schreibkonferenz beurteilen. Anschließend bestimmen sie eine Reihenfolge, in der die Texte im *Audioguía* präsentiert werden sollen und üben das Lesen der Texte. Hierbei geben sie sich gegenseitig Tipps hinsichtlich der Intonation und möglichen Sprechpausen: Die SuS können ihre Texte möglichst frei mündlich vortragen, indem sie diese in der Gruppe einüben und sich gegenseitig korrigieren (TLZ 19). Durch die Sozialform Gruppenarbeit ergibt sich für die SuS ein geschützter Raum, in dem sie zunächst ohne Angst vor Fehlern und direkter Kontrolle durch die Lehrkraft arbeiten können (vgl. Nieweler 2019: 137). Außerdem arbeiten die SuS in der Kleingruppe weitestgehend selbständig und eigenverantwortlich, wodurch sie zur Übernahme von Verantwortung erzogen werden (vgl. ebd.: 137). Im Distanzunterricht kann die Schreibkonferenz auch virtuell stattfinden: Hierbei kommentieren die SuS die Arbeit ihrer Gruppenmitglieder im geteilten Dokument. Hier kann die Bedingung seitens der Lehrkraft gestellt werden, dass jede*r zu jedem Text aus der Gruppe einen Kommentar schreiben muss. Anschließend pflegen die SuS die Verbesserungsvorschläge in ihre Texte ein. Über die Funktion *Letzte Änderung* im *Google Docs* Dokument (vgl. Kapitel 7.5.3) kann die Lehrkraft

den Schreibprozess nachvollziehen und durch die farblichen Markierungen erkennen, ob sich alle SuS aktiv an der Schreibkonferenz beteiligt haben. Zum Einüben des Lesens der Texte können die SuS eine Audiospur aufnehmen und diese in eine digitale Pinnwand einfügen. Über die Kommentarfunktion können bspw. die anderen Gruppenmitglieder Tipps zur Betonung geben. Abschließend laden die SuS ihre *Audioguías* auf die Lernplattform hoch. Bei einer besonders leistungsstarken Lerngruppe kann der *Audioguía* um ein Quiz oder eine Art Schnitzeljagd durch die vorgestellte Stadt oder das Dorf ergänzt werden. Gruppen, die besonders schnell mit der Entwicklung des *Audioguías* fertig sind, können darüber hinaus ihre Audioaufnahmen bspw. mit Hintergrundmusik anreichern.

7.5.8 Distanzmodul *Llegamos a la meta II*

Das letzte Modul des Lernaufgabenzirkels gebührt der Präsentation und Würdigung der Ergebnisse der Lernaufgabe. Darüber hinaus dient die Doppelstunde zur gegenseitigen Bewertung der Ergebnisse. Es soll somit folgendes SLZ erreicht werden: Die SuS können die Ergebnisse ihrer Mitschüler*innen anhand einer Checkliste bewerten (SLZ 8). Da die SuS zur Bewertung die einzelnen *Audioguías* anhören müssen und sie dafür eine möglichst ungestörte Arbeitsumgebung benötigen, bietet sich für dieses Modul eine Distanzphase an. Zum **Einstieg** erfolgt eine kurze Wiederholung der Checkliste sowie die Vorstellung der Methode *Aufnahmaausstellung* (M8.1, S.138). Diese Methode ähnelt dem Museumsrundgang, nur dass die Ergebnisse angehört und nicht angesehen werden. Innerhalb der *Aufnahmaausstellung* hören sich die SuS mindestens vier *Audioguías* ihrer Mitschüler*innen an und geben dazu Feedback. Hierzu können sie die Checkliste analog oder digital Ausfüllen. Alternativ kann von der Lehrkraft auch ein digitales Feedbacktool dafür eingerichtet werden. Für den Einstieg bieten sich zwei Varianten an. In der ersten Variante erklärt die Lehrkraft in einer synchronen Videokonferenz das Vorgehen während der *Aufnahmeausstellung*. Anschließend arbeiten die SuS dann asynchron und eigenständig. In der zweiten Variante kann die Erläuterung der *Aufnahmaausstellung* schriftlich im Aufgabenmodul der Lernplattform erfolgen und die Checkliste bzw. der Link zum Feedbacktool ebenfalls zur Verfügung gestellt werden. Ob der Einstieg zu dieser Doppelstunde synchron oder asynchron erfolgt, sollte wieder in Abhängigkeit von der Lerngruppe entschieden werden. Anschließend an die Erläuterungen erfolgt dann die Bewertung der *Audioguías* (M8.2, S.138) und somit die

Erfüllung des TLZ 20 in der **Sicherungsphase**²⁰: Die SuS können die Lernprodukte ihrer Mitschüler*innen bewerten, indem sie die Kriterien anhand der Checkliste überprüfen. Darüber hinaus können einzelne *Audioguías* auch von den SuS ausprobiert und vor Ort getestet werden. Zum Abschluss der Einheit kann dann von der Lerngruppe der gelungenste *Audioguía* über ein Umfragetool (z.B. *Oncoo*) gewählt werden.

Da es sich bei dieser Stunde auch um die Abschlussstunde des Lernaufgabenzirkels handelt, sollte auch eine **Auswertung** des Lernprozesses erfolgen. Hierzu kann das Lerntagebuch, welches während der Unterrichtsreihe erstellt wurde, gemeinsam ausgewertet und eine finale Onlineumfrage durchgeführt werden. Durch digitale Feedbacktools können die Lernenden anonymes Feedback zur Unterrichtseinheit und zur Gestaltung des *Blended Learning* Kurses im Allgemeinen geben. Außerdem wird das Feedback über die Onlinetools unmittelbar visualisiert (z. B. in Form einer Wortwolke bei *Mentimeter* oder einer Zielscheibe bei *Oncoo*). Sich ein Feedback von den SuS am Ende des *Blended Learning* Kurses einzuholen, ist insofern von Bedeutung, als dass die Lehrkraft durch das Feedback die eigene Wahrnehmung reflektieren und Routinen überdenken kann (vgl. Heusinger 2020:138).

Über den Bewertungsbogen (M8.3, S.139) erfolgt dann Abschließend die Bewertung der Lernaufgabe. Wie bereits erläutert (vgl. Kapitel 7.4.2, S.42) wird der Bewertungsbogen von der Lehrkraft ausgefüllt. In Abhängigkeit von der didaktischen Intention kann der Bewertungsbogen auch von den SuS zur Selbstreflexion ausgefüllt werden.

8 Schluss

8.1 Fazit

Im Zuge dieser Arbeit sollte für die eingangs thematisierte Problematik des (pandemiebedingten) Distanzunterrichts eine alltagstaugliche Alternative entwickelt werden, um den Unterricht in Zukunft flexibel für den Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht zu gestalten. Wie aufgezeigt, ist es dringend notwendig, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, durch welches auch in Krisenzeiten ein lernförderlicher (Fremdsprachen)-unterricht gewährleistet werden kann. Im ersten Teil dieser Arbeit wurde für die Entwicklung eines solchen Unterrichtskonzeptes die theoretische Grundlage geschaffen. Dabei wurde herausgestellt, dass aufgrund seiner Charakteristika besonders das Konzept des *Blended*

²⁰ Da dieses Modul vor allem der Würdigung und Präsentation der bereits erstellten *Audioguías* gilt, entfallen die Phasen **Erarbeitung** und **Vertiefung**.

Learning gute Voraussetzungen zur flexiblen Gestaltung von Unterricht mit sich bringt. Allerdings ist es nicht ausreichend, den Unterricht lediglich in Präsenz- und Distanzmodule zu transferieren, sondern es müssen zusätzlich weitere Aspekte beachtet werden, um eine Verbesserung hinsichtlich des pandemiebedingten Distanzunterrichts darzustellen. Bei der Konzeption eines *Blended Learning* Kurses sind eine gute Online-Kommunikation, Kooperation, lernförderliche Rückmeldung sowie Korrektur von zentraler Bedeutung. Im Fremdsprachenunterricht sind darüber hinaus weitere wichtige Aspekte die Sprechkompetenz und die Fehlerkorrektur, die für den Distanzunterricht eine große Herausforderung darstellen.

Im zweiten Teil der Arbeit erfolgte dann die unterrichtspraktische Umsetzung der zuvor erläuterten Theorie. Eingangs wurde zunächst die Rolle des Lehrwerks und insbesondere des Lehrbuches bzw. Schulbuches im Fremdsprachenunterricht Spanisch verdeutlicht. Auch wenn das Lehrwerk als ein eher ‚altes‘ Medium im Fremdsprachenunterricht gilt, kommt ihm dennoch eine zentrale Rolle zu. Es kann sowohl als Leitmedium als auch als zentrales Instrument der Unterrichtssteuerung beschrieben werden. Denn das Lehrwerk stellt als transparente Strukturierungshilfe ein zentrales Element der Unterrichtsplanung und Steuerung dar (vgl. Koch 2020: 163). Zudem ist es evident, dass Lehrbücher als ein Spiegel der didaktischen und methodischen Ansätze der jeweiligen Epochen gelten und aktuelle bildungspolitische Gegebenheiten und fachdidaktische Erkenntnisse berücksichtigen (vgl. Nieweler 2017a: 206; Grünwald 2009: 147). So folgt das zugrundeliegende Lehrwerk für die vorliegende Arbeit sowohl dem Prinzip der Kompetenz- und Handlungsorientierung als auch dem Prinzip der Lernaufgaben. Aus diesem Grund ist die Arbeit mit dem Lehrwerk auch in einem modernen Fremdsprachenunterricht legitimierbar. Auch für die Konzipierung eines flexiblen Unterrichtskonzeptes offeriert das Lehrbuch bzw. Schulbuch eine Fülle an Materialien, die sich als Grundlage für die unterrichtspraktischen Überlegungen eignen. Darüber hinaus, sollte im Rahmen dieser Arbeit gezeigt werden, wie sich mit im Schulalltag bereits vorhandenen Materialien ein Unterrichtskonzept entwickeln lässt, welches sowohl im Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht lernförderlich umsetzbar ist.

Auf Grundlage dieser Materialien wurden insgesamt acht Module entwickelt, die sich in Präsenz- und Distanzmodule untergliedern. Zusätzlich wurden zu den jeweiligen Modulen Einsatzmöglichkeiten für den Hybridunterricht aufgezeigt. Die Materialien wurden entsprechend ihres Einsatzes aufbereitet oder in ihrer Ursprungsform belassen. Das Vorgehen

wurde im Einzelnen methodisch-didaktisch begründet und kommentiert. Ausgehend von der Grundstruktur des Schulbuches wurde auch der *Blended Learning* Kurs nach dem Modell des Lernaufgabenzirkels konzipiert. Über einzelne Übungen und situative Aufgaben wurden die SuS schrittweise auf die Bewältigung der abschließenden Lernaufgabe vorbereitet und alle drei Kompetenzbereiche – die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle Kommunikative Kompetenz und die Methodenkompetenz – konnten gefördert werden. Mittels der abschließenden Lernaufgabe werden darüber hinaus die Inhalte des *Blended Learning* Kurses in eine authentische und lebensweltnahe Lernumgebung eingebettet (vgl. Petko 2010: 9). Im Fokus dieses Lernaufgabenzirkels stand die Förderung der kommunikativen Teilkompetenz Sprechen. So wurde in den einzelnen Modulen aufgezeigt, wie diese sowohl in regulären Präsenzphasen als auch in Distanzphasen gefördert werden kann. Hierzu wurde das Onlinetool *Padlet* vorgestellt, welches das einfache Aufnehmen von Audiospuren ermöglicht. Die Konzeption des *Blended Learning* Kurses erfolgte mit dem Fokus auf den Materialien aus dem Schulbuch, sodass möglichst wenige zusätzlichen Materialien benötigt wurden. Auch bei der Auswahl der Methoden und Onlinetools wurde darauf geachtet, dass diese möglichst einfach umzusetzen und zu bedienen sind. So wurde aufgezeigt, dass sich mit relativ geringem (organisatorischem) Aufwand und bereits vorhandenen Materialien eine Unterrichtseinheit konzipieren lässt, die sich flexibel in allen drei Unterrichtsszenarien einsetzen lässt. Da zu den Hauptkritikpunkten am pandemiebedingten Distanzunterricht die fehlende Kommunikation, Rückmeldung und Unterstützung seitens der Lehrkraft zählen (vgl. Kapitel 2), wurden bei der Konzeption dieses *Blended Learning* Kurses sowohl Peer- als auch Lehrer*innenfeedback eingeplant. Der entwickelte Lernaufgabenzirkel in Form eines *Blended Learning* Kurses setzt die im ersten Teil der Arbeit erläuterten theoretischen Konzepte sowie die im niedersächsischen Kerncurriculum festgelegten Vorgaben für den fremdsprachlichen Unterricht Spanisch um. Abschließend lässt sich also sagen, dass das Lehrbuch (bzw. Schulbuch) mitsamt seinen Materialien eine gute Grundlage für die Entwicklung eines geeigneten *Blended Learning* Konzeptes bildet.²¹ Bei der Konzeption dieses *Blended Learning* Kurses wurden die Kritikpunkte, die sich aus den wissenschaftlichen Studien herauskristallisiert haben, beachtet, um ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, welches eine Verbesserung zum pandemiebedingten Distanzunterricht darstellt. Der im Rahmen dieser Arbeit entwickelte

²¹ In dieser Arbeit wurden lediglich die Materialien des Lehrbuches verwendet. Bei Bedarf können darüber hinaus ergänzend dazu die zum Lehrbuch gehörigen Zusatzmaterialien verwendet werden.

Blended Learning Kurs beinhaltet verschiedene Aufgabenformate, bei denen die Kreativität der SuS gefragt ist, es erfolgt die Förderung der drei Kompetenzbereiche und die SuS arbeiten in verschiedenen Sozialformen. Außerdem enthält jedes Modul verschiedene Formen von Feedback und durch das Lerntagebuch werden die SuS dazu angehalten, ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren. Ebenfalls wurden die für den Fremdsprachenunterricht Spanisch spezifischen Herausforderungen wie die Sprechkompetenz und Fehlerkorrektur in die Überlegungen einbezogen. Insgesamt eignet sich das Unterrichtskonzept *Blended Learning* für die Planung eines flexiblen Unterrichts, da die Distanzphasen auch im regulären Präsenzunterricht durchgeführt werden können, ohne dass der geplante Unterricht abgeändert werden muss. Wird der Unterricht folglich generell nach dem *Blended Learning* Konzept geplant, kann flexibel auf Herausforderungen wie Hybrid- und Distanzunterricht reagiert und ein lernförderlicher Unterricht weiterhin gewährleistet werden.

8.2 Schwierigkeiten und Herausforderungen

Hinsichtlich des im Rahmen dieser Arbeit entwickelten *Blended Learning* Kurses zeigen sich dennoch verschiedene Schwierigkeiten und Herausforderungen für die Umsetzung in der Unterrichtspraxis. Eine zentrale Herausforderung stellen die technischen Voraussetzungen dar. Für einen flexiblen Einsatz des Unterrichtskonzeptes in allen drei Unterrichtsszenarien müssen technische Voraussetzungen, wie eine gut funktionierende Infrastruktur in der Schule, aber auch bei den Lernenden zu Hause, gegeben sein. Des Weiteren müssen alle Lernenden aber auch Lehrenden neben einem Internetzugang auch über ein mobiles Endgerät verfügen, um Zugriff auf die Lernplattform und die digitalen Materialien zu erlangen. Damit der Unterricht auch in einem hybriden Unterrichtsszenario stattfinden kann, muss außerdem der Klassenraum entsprechend ausgestattet sein sowie als Gelingbedingung für effektives Arbeiten entsprechende Medienkompetenzen erworben bzw. entwickelt werden (vgl. Kapitel 4.1.2). Wie die Befragung der Lehrkräfte zeigt, sind diese Voraussetzungen an den Schulen allerdings meist nicht gegeben (vgl. Kapitel 2, S. 7). Die mangelhafte Digitalisierung des Schulsektors zeigt sich folglich als eine der größten Herausforderungen für die Entwicklung eines Konzeptes, welches sich flexibel im Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht einsetzen lässt.

Neben den technischen Voraussetzungen stellt eine weitere Herausforderung die Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden hinsichtlich der Nutzung der digitalen Medien

dar. Um erfolgreich an einem digitalen Unterricht teilzunehmen oder diesen zu Planen, müssen die Lernenden und Lehrkräfte über entsprechende technische *Skills* verfügen. Wenn sie über diese *Skills* nicht verfügen und sie z. B. in den Distanzphasen von Zuhause aus arbeiten und ggf. mit der technischen Ausstattung überfordert sind, kann das gesamte Konzept scheitern.

Darüber hinaus birgt der *Blended Learning* Kurs auch auf der inhaltlichen Ebene einige Schwierigkeiten und Herausforderungen. Aufgrund der Distanzlernphasen impliziert der *Blended Learning* Kurs Selbstlernphasen, in denen die SuS selbstreguliert Arbeiten müssen. Haben die SuS keine Erfahrungen mit dem selbstregulierten Lernen, kann dies schnell zu Überforderung führen. Hier können z. B. (digitale) Lerntagebücher und ggf. fächerübergreifende Wochenpläne Abhilfe leisten. Denn nur, wenn die SuS in der Lage sind, ihre Lernprozesse selbst zu steuern und zu regulieren, mit anderen medienkompetent zu kommunizieren sowie Lernwege und Produkte kritisch zu reflektieren, kann der Distanzunterricht lernförderlich bzw. lernwirksam organisiert werden (vgl. Kapitel 4.3, S.25). Darüber hinaus steht der *Blended Learning* Kurs wie auch der reguläre Präsenzunterricht vor der Herausforderung der Heterogenität der Lerngruppe. So müssen bei der Konzeption des Kurses immer die individuellen Voraussetzungen der Lernenden beachtet und Materialien entsprechen aufbereitet und differenziert werden. Auch muss in die Planung mit einbezogen werden, ob die SuS bereits Erfahrungen mit dem selbstregulierten Lernen gemacht haben und dies entsprechend gefördert und unterstützt werden.

Auch die Lehrkraft wird mit ihrer neuen Rolle im *Blended Learning* Kurs vor Schwierigkeiten und Herausforderungen gestellt. So muss sie teilweise aus der Distanz heraus die Lernprozesse der SuS überblicken und bewerten können. Auch hierbei dienen die Lerntagebücher der SuS als Unterstützung. Auf diesem Wege erhält die Lehrkraft nach jedem Modul eine individuelle Rückmeldung der SuS, wie sie die Inhalte des *Blended Learning* Kurses bewältigen. Auch wenn es mittlerweile eine Vielzahl von digitalen Feedbacktools gibt, die über eine Rückmeldefunktion einfaches und individuelles Feedback ermöglichen, nimmt das Erstellen von Feedback dennoch weiterhin sehr viel Zeit in Anspruch. Es ist fraglich ob die Lehrkraft, im Hinblick auf die schul- und arbeitsmarktpolitischen Gegebenheiten (z. B. die Menge an zu betreuenden SuS) in der Realität dazu in der Lage sein wird.

Auch die Konzeption des Kurses an sich kann für die Lehrkraft eine große Herausforderung darstellen, sofern sie nicht die dazu benötigten digitalen Kompetenzen verfügt. Allerdings lässt

sich feststellen, dass der *Blended Learning* Kurs mit den Lehrwerksmaterialien durchaus den Vorteil bietet, dass die Lehrkraft nicht zwingend eigene Materialien entwickeln muss. Außerdem kann, sofern gewünscht, auf die Verwendung von digitalen Tools (abgesehen von der Lernplattform und einem Videokonferenztool) verzichtet und auf die analogen Schulbuchmaterialien zurückgegriffen werden. Allerdings würde sich dann an einigen Stellen das Erstellen von Feedback komplizierter gestalten, da Onlinetools, die in diesem *Blended Learning* Kurs vorgestellt wurden, dies vereinfachen. Hinsichtlich der hier angestrebten Förderung der kommunikativen Teilkompetenz Sprechen zeigen sich darüber hinaus weitere Schwierigkeiten und Herausforderungen. Durch den Wechsel von Distanz- und Präsenzlernphasen wird sowohl das zusammenhängende monologische Sprechen (z. B. durch die Aufnahme der Audiospuren im Zuge der *Minitarea – un dato muy interesante*) als auch die Teilnahme an Gesprächen innerhalb der Unterrichtsgespräche im Präsenzunterricht geübt und gefördert. Kann der *Blended Learning* Kurs allerdings ausschließlich im Distanzlernen stattfinden, entfallen die Unterrichtsgespräche im Klassenraum. Folglich entsteht die Herausforderung, den Fokus auf eine ganzheitliche Förderung der kommunikativen Teilkompetenz Sprechen, die sowohl das zusammenhängende monologische Sprechen als auch die Teilnahme an Gesprächen beinhaltet, nicht zu verlieren. Unterrichtsgespräche, die mit Hilfe eines Videokonferenzsystems durchgeführt werden, können hier die Lösung sein. Eine Videokonferenz bietet hier zwar eine gute Alternative, kann dennoch das Gespräch im normalen Präsenzunterricht meist nicht ersetzen. Hinsichtlich des zusammenhängenden monologischen Sprechens sorgt die Kontrollierbarkeit der Audioaufnahmen für Schwierigkeiten. Von den SuS wird in den Aufgabenstellungen erwartet, dass sie das freie Sprechen ihrer Notizen einüben und anschließend in der Audioaufnahme möglichst frei vortragen. Allerdings lässt sich aus der Distanz heraus nicht überprüfen, ob die SuS die Aufnahme tatsächlich frei einsprechen oder lediglich von einem Fließtext ablesen.

8.3 Ausblick

Innerhalb dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass es durchaus möglich ist, mit relativ geringem Aufwand einen *Blended Learning* Kurs zu entwickeln, welcher sich flexibel im Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht einsetzen lässt. Allerdings stehen diesem Konzept und seiner unterrichtspraktischen Umsetzung in der Praxis einige Schwierigkeiten und Herausforderungen gegenüber, die zum Scheitern des Konzeptes führen können. Darüber

hinaus wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht der Unterricht im Wechselmodell bedacht, da dies den Umfang übersteigen würde. Es bietet sich also an, in einem weiteren Schritt ein Konzept zu entwickeln, welches sich zusätzlich im Unterricht im Wechselmodell einsetzen lässt. Da auch im Schuljahr 2021/22 der Schulalltag weiterhin durch die Pandemie beeinträchtigt ist, ist davon auszugehen, dass in Zukunft mehr flexible Unterrichtsszenarien entwickelt werden sollten, um einen lernförderlichen Unterricht auch in Krisenzeiten zu ermöglichen und einer wiederholten ‚Schockstarre‘ vorzubeugen. Des Weiteren wurde in dieser Arbeit ein *Blended Learning* Kurs mit der Schwerpunktkompetenz Sprechen entwickelt. Es bleibt also offen, welche Möglichkeiten zur Förderung der übrigen Kompetenzen im fremdsprachlichen Unterricht existieren und ob sich alle Kompetenzen in einem flexiblen Szenario umsetzen lassen. Außerdem stellt sich aufgrund der Aktualität des Themas weiterhin die Frage, wie lernwirksam das Fremdsprachenlernen und -lehren in einem Distanzszenario ist. Ob das in dieser Arbeit entwickelte Unterrichtskonzept tatsächlich lernförderlichen Unterricht ermöglicht, eine Verbesserung zum pandemiebedingten Distanzunterricht darstellt und den gewünschten Lernertrag erzielt, lässt sich darüber hinaus nur durch eine Durchführung in der Schule sowie durch eine empirische Überprüfung in Form von quantitativen und qualitativen Studien prüfen. Es stellt sich außerdem die Frage, ob der Lernertrag in den Distanzphasen genauso lernwirksam ist, wie in den Präsenzphasen.

Wie das Bundesland Nordrhein-Westfalen, haben mittlerweile einige Bundesländer Handreichungen und Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Präsenz- und Distanzunterricht herausgegeben. Auch die KMK hat im Dezember 2021 das Zusatzpapier *Lehren und Lernen in der digitalen Welt* ergänzend zum Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* (2016) veröffentlicht. Diese Entwicklungen geben Grund zur Hoffnung, dass ein Wandel im Schulsektor hinsichtlich der Nutzung von digitalen Medien bevorsteht und die Digitalisierung in der Schule ausgebaut wird, sodass das Lernen und Lehren in Zukunft vermehrt mit digitalen Medien stattfinden kann, eine erneute ‚Schockstarre‘ im Falle einer Schulschließung vorgebeugt wird und die Schulen nun ihrem Bildungsauftrag gerecht werden, die SuS auf ihren weiteren Weg und ihre Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2016): Einzelarbeit. In: Burwitz-Melzer, Eva / Melhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl- Richard / Krumm, Hans – Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Tübingen: Narr Francke Atempo Verlag GmbH: 340-343.
- Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sanchéz, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sanchéz, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017b): *¡Vamos! ¡Adelante! 4. Cuaderno de actividades. Ausgabe für Lehrende mit Lösungen, Audios, Videos und Lernsoftware.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Arnold, Patricia / Kilian, Lars / Thillosen, Anne / Zimmer, Gerhard (2018⁵): *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit Digitalen Medien.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baier, Stefan (2015): Lernplattformen und Web 2.0-Dienste im handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hoffmann, Sabine/Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr Francke Atempo: 203-213.
- Becker, Christine (2020): Blended Learning. In: Hallet, Frank/Königs, Frank G./Martinez, Hélène: *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht.* Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett: 243-244.
- Bundesregierung (2020a): *Besprechung der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 12. März 2020.* Zugriff am 19.10.2020. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/beschluss-zu-corona-1730292>
- Burow, Olaf Axel (2021): Schulentwicklung 2030: Trends und Umsetzungsschritte. In: Zykla, Johannes (Hrsg.): *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr- Lernsettings.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag: 98-116.
- Castrillejo, Victoria (2019): Digitalización y competencia en el aula ELE. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch.* 65/2019/2: 2-8.
- Chammon, Jacob (2019): „Warum machen wir es so? Weil wir überzeugt sind, dass es richtig ist.“ Ein Plädoyer für die Digitalisierung des Unterrichts. In: Burow, Axel-Olaf: *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert.* Weinheim Basel: Beltz Verlag: 139-149.
- Dohnricht, Jörg (2011⁶): Medien im Unterricht. In: Bovet, Gislinde / Huwendiek, Volker (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf.* Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.KG: 170-200

- Drabe, Michael (2020): Hybrides Lernen – Blended Learning: Blaupausen. In: Kantereit, Tim (Hrsg.): *Hybrid-Unterricht 101. Ein Leitfaden zum Blended Learning für angehende Lehrer:innen*. Dornstadt: Visual Ink Publishing:71-82.
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2019): Gestalten statt verhindern. Die Chancen der digitalen Bildungsrevolution. In: Burow, Axel-Olaf: *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim Basel: Beltz Verlag: 82-86.
- Ebel, Christian (2015): Lernen mit digitalen Medien in der Schule – Erweiterung der didaktischen Möglichkeiten für individuelle Förderung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Individuell fördern mit digitalen Medien. Chancen, Risiken, Erfolgsfaktoren*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung: 12-18.
- Eickelmann, Birgit (2018): Digitalisierung in der schulischen Bildung. Entwicklungen, Befunde und Perspektiven für die Schulentwicklung und die Bildungsforschung. In: McElvany, Nele/Schwabe, Franziska/Bos, Wilfried et.al. (Hrsg.): *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH: 11-26.
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Berlin/Düsseldorf: Vodafone-Stiftung.
- Elsner, Daniela (2016): Lehrwerke. In: Burwitz-Melzer, Eva / Melhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl- Richard / Krumm, Hans – Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: Narr Francke Atempo Verlag GmbH: 441-444.
- Falk, Simon (2020): Die Arbeit mit dem flipped (inverted) classroom. In: *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett: 245-247.
- Fickerman, Detlef/Edelstein, Benjamin (2020): Editorial. „Langsam vermisste ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie. In: Fickerman, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *„Langsam vermisste ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Münster/New York: Waxmann: 9-33.
- Fischer, Christian/Fischer-Ontrup, Christiane/Schuster, Corinna (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: Fickerman, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *„Langsam vermisste ich die Schule...“ Schule während und nach der Corona-Pandemie*. Münster/New York: Waxmann: 136-152.
- Forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2020): *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise: Folgebefragung*. Berlin: Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT.

- Gerber, Sonja (2004): Einführung in die WebQuest-Methode. Überblick für Eilige. Zugriff am: 31.01.2022. Verfügbar unter: <https://www.webquests.de/eilige.html>.
- Gloeckner, Mareike (2017): Der geflippte Spanischunterricht – mit dem Flipped Classroom zum kompetenzorientierten und differenzierenden Fremdsprachenunterricht. In: *HISPANORAMA. Zeitschrift des Deutschen Spanischlehrerverbandes*. 157/2017: 88-91.
- Grünewald, Andreas (2009): Aspekte des Medieneinsatzes. In: Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart/Seelze: Klett, Kallmeyer: 146-184.
- Grünewald, Andreas (2017): Gegenwärtige Leitkonzepte. In: Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett: 131-150.
- Grünewald, Andreas (2019): Offene Formen des Lernens und Unterrichts. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett: 95-106.
- Häfele, Hartmut / Maier-Häfele, Kornelia (2020): *101 Online-Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die Online- und Blended Learning-Seminarpraxis*. Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola / Vogt, Karin (2020): Digitales Englischlernen im Distanz- und Präsenzunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 167/2020: 2-7.
- Hauf de Quintero, Ines Maria/Ivan, Miriam (2015): Integration von Lehrwerksarbeit und Lernen mit mobilen Endgeräten im Spanischunterricht der Sekundarstufe I. In: Grünewald, Andreas/Roviró, Bàrbara/Bermejo Muñoz, Sandra (Hrsg.): *Spanischunterricht weiterentwickeln. E/LE hacia el futuro – Desarrollando perspectivas* (Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung, 4). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier: 195-206.
- Heusinger, Monika (2020): *Lernprozesse digital unterstützen. Ein Methodenbuch für den Unterricht*. Weinheim Basel: Beltz.
- Hosenfeld, Ingmar / Wildemann, Anja (2020): *Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der COVID-19-Pandemie. Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland*. Koblenz/Landau: Universität Koblenz.
- Jödecke, Jonas / Rogge, Michael (2020): An opportunity for whiz kids like us. Mit der Genius Hour selbstgesteuertes Lernen gestalten, ein Projekt in einem elevator pitch mündlich vorstellen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 167/2020: 26-32.
- Kallenbach, Christiane (2006): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2006/2: 19-22.

- Klieme, Eckhard (2020a): Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In: Fickerman, Detlef/Edelstein, Benjamin (Hrsg.): *„Langsam vermiss ich die Schule...“*. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/New York: Waxmann: 117-135.
- Klieme, Eckhard (2020b): Zwischen Homeschooling und Maskenpflicht. Guter Unterricht unter Bedingungen der Pandemie. In: Bratscher, Matthias / Klieme, Prof. Dr. Eckhard / Poitzmann, Nicola et. al. (Hrsg.): *Digital Unterricht. Praxisratgeber. Neues Lernen in der Pandemie*. Hannover: Friedrich Verlag: S.4-7.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt.“* Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2021): *Beschluss der KMK zur Wiederaufnahme des Schulbetriebs vom 04.01.2021*. Zugriff am 13.01.2022. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-beschluss-zur-wiederaufnahme-des-schulbetriebs.html>
- Koch, Corinna (2020): *Einführung in die Fachdidaktik Spanisch*. Berlin: Erich Schmidt Verlag (Grundlagen der Romanistik, Bd. 28).
- Kohn, Kurt (1998): Blended Learning: Potential und Herausforderung. In: Jung, Udo O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH (Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik, Bd. 2): 286-292.
- Kopp, Britta/Mandel, Heinz (2011): Selbstgesteuertes Lernen. In: Rahm, Sybille/Nerowski, Christian (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim und München: Juventa Verlag. Zugriff am 18.11.2021. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Birgitta-Kopp/publication/304621698_Selbstgesteuertes_Lernen/links/59bf8800f7e9b48a29b6493/Selbstgesteuertes-Lernen.pdf
- Landmann, Meike/Perels, Franziska/Otto, Barbara et. al. (2015): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Wild, Elke/ Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage*. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag: 45-65.
- McElvany, Nele (2018): Digitale Medien in den Schulen: Perspektiven der Bildungsforschung. In: McElvany, Nele/Schwabe, Franziska/Bos, Wilfried et.al. (Hrsg.): *Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH: 99-106.
- Meister, Hildegrad/Shalaby, Dalia (2014): *E-Learning. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag GmbH.

- Michler, Christine (2016): Zulassungsbedingungen von Lehrwerken für den Unterricht der romanischen Sprachen an staatlichen Schulen in Deutschland. In: Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hrsg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny*. Kempten: Klinkhardt: 131-146.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): *Handreichungen zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz und Distanzunterricht*. Zugriff am 18.11.21. Verfügbar unter: <https://broschüren.nrw/distanzunterricht/home/#!/Home>
- Möslein-Tröppner, Bodo/Bernhard, Willi (2021): *Digital Learning. Was es ist und wie es praktisch gestaltet werden kann*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Müller, Christian (2010): *E-Learning im Fremdsprachenunterricht: Konzeption, Entwicklung und Evaluation eines Sprachlernprogramms für Chinesisch*. Berlin: Logos.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6 – 10. Spanisch*. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020a): *Niedersächsischer Rahmenhygieneplan Corona Schule – Tonne: „Praxistaugliches Werkzeug beim schrittweisen Wiederhochfahren der Schulen“*. Zugriff am: 20.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/niedersachsen-rahmenhygieneplan-corona-schule-tonne-praxistaugliches-werkzeug-beim-schrittweisen-wiederhochfahren-der-schulen-187775.html>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020b): *Niedersachsen legt Plan für weitere Schulöffnung vor*. Zugriff am: 20.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/niedersachsen-legt-plan-fur-weitere-schuloffnung-vor-188400.html>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020c): *Niedersächsischer Rahmen-Hygieneplan Corona Schule*. Stand 05.08.2020. Zugriff am 20.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK EwiP2b69ltnzAhXdQ EDHW06D9MQFnoECAyQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.mk.niedersachsen.de%2Fdownload%2F157701%2FNiedersaechsischer-Rahmen-Hygieneplan-Corona-Schule-05.08.2020.pdf&usg=AOvVaw3HuzDirGM7b4V1bsA2X2hJ>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020d): *Schule in Corona-Zeiten-UPDATE. Leitfaden des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schulleitungen, Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte an allgemeinbildenden Schulen*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2021d)a: *Alles auf einen Blick. Regelungen zum Schulstart 21/22*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2021b): *Niedersächsischer Rahmen-Hygieneplan Corona Schule. Version 8*. Zugriff am 20.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/schule-neues-schuljahr-190409.html>
- Nieweler, Andreas (2000): Sprachenlernen mit dem Lehrwerk. Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Fery, Renate/Raddatz, Volker (Hrsg.) *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt/M: Peter Lang:13-19.
- Nieweler, Andreas (2017a): Lehrwerk. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag: 206-208.
- Nieweler, Andreas (2017b): Arbeiten mit dem Lehrwerk. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen: 149-151.
- Nieweler, Andreas (2019): *Fremdsprachen Unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- O'Byrne, W. Ian/Pytash, Kristine E. (2015): Hybrid and Blended Learning. Modifying Pedagogy Across Path, Pace, Time and Place. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 59/2/2015: 137-140.
- Otto, Barbara/Perels, Franziska/Schmitz, Bernhard (2011): Selbstreguliertes Lernen. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmunt/Gräsel, Cornelia et. al.: *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 33-44.
- Petko, Dominik (2010): Lernplattformen, E-Learning und Blended Learning in Schulen. In: Petko, Dominik (Hrsg.): *Lernplattformen in Schulen. Ansätze für E-Learning und Blended Learning in Präsenzklassen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 9-28.
- Pölert, Hauke (2020): *Planung von Präsenz-, Hybrid und Online-Unterricht im Corona Jahr 2020*. Zugriff am: 18.11.2021. Verfügbar unter: <https://unterrichten.digital/2020/10/25/blended-learning-online-unterricht/>
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2010): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 42/2010: 5-11.
- Saichaie, Kem (2020): Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions. In: *NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING* 164/Winter 2020: 95-104.

- Sauter, Annette M. / Sauter, Werner / Bender, Harald (2004): *Blended Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Unterschleißheim/München: Luchterhand.
- Schinke, Simone / Steveker, Wolfgang (2013): Lernaufgaben im Spanischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. 41/2013/2, S. 4-11.
- Schmidt, Torben (2005): Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/2005/1: 1-23.
- Sobel, Martina (2020): Blended Learning. 10 didaktisch-methodische Grundsätze des asynchronen Lernens. In: Bratscher, Matthias / Klieme, Prof. Dr. Eckhard / Poitzmann, Nicola et. al. (Hrsg.): *Digital Unterrichten. Praxisratgeber. Neues Lernen in der Pandemie*. Hannover: Friedrich Verlag: 26-41.
- Sommerfeld, Kathrin (2019): „Digitales Lernen“ im Spanischunterricht – 10 Denkanstöße. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*. 65/2019/2: 9-16.
- Stade, Philipp / Wampfler, Philippe (2021): Präsenz- und Fernunterricht Kombinieren. In: Klee, Wanda / Wampfler, Philippe / Krommer, Axel (Hrsg.): *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Basel: Verlagsgruppe Beltz: S.82-95.
- Steiniger, Ivo (2016): Partner- und Gruppenarbeit. In: Burwitz-Melzer, Eva / Melhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl- Richard / Krumm, Hans – Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage*. Tübingen: Narr Francke Atempo Verlag GmbH: 343-347.
- Tonne, Grant Hendrik (2021): *Brief an Schulleitungen und Lehrkräfte*. 01.04.2021. Hannover: Niedersächsischer Kultusminister.
- Unger, Valentin/Kärmer, Yoka/Wacker, Albrecht (2020): Unterricht während der Corona-Pandemie. Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. In: *Praxis, Forschung, Lehrer*innen Bildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. 2/2020/6: 84-99.
- Wampfler, Philippe (2021): Erkenntnisse aus dem Notfallunterricht. In: Klee, Wanda/Wampfler, Philippe/Kommer, Axel (Hrsg.): *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Basel: Verlagsgruppe Beltz: 75-80.
- Wengler, Jennifer (2021a): „Schreibe einen Blogeintrag“ – Wie ein Aufgabenformat im Sinne der informatorischen Bildung authentisch im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. Zugriff am 26.01.2022. Verfügbar unter: <http://www.jenniferwengler.de/2021/blogs-im-fu/>

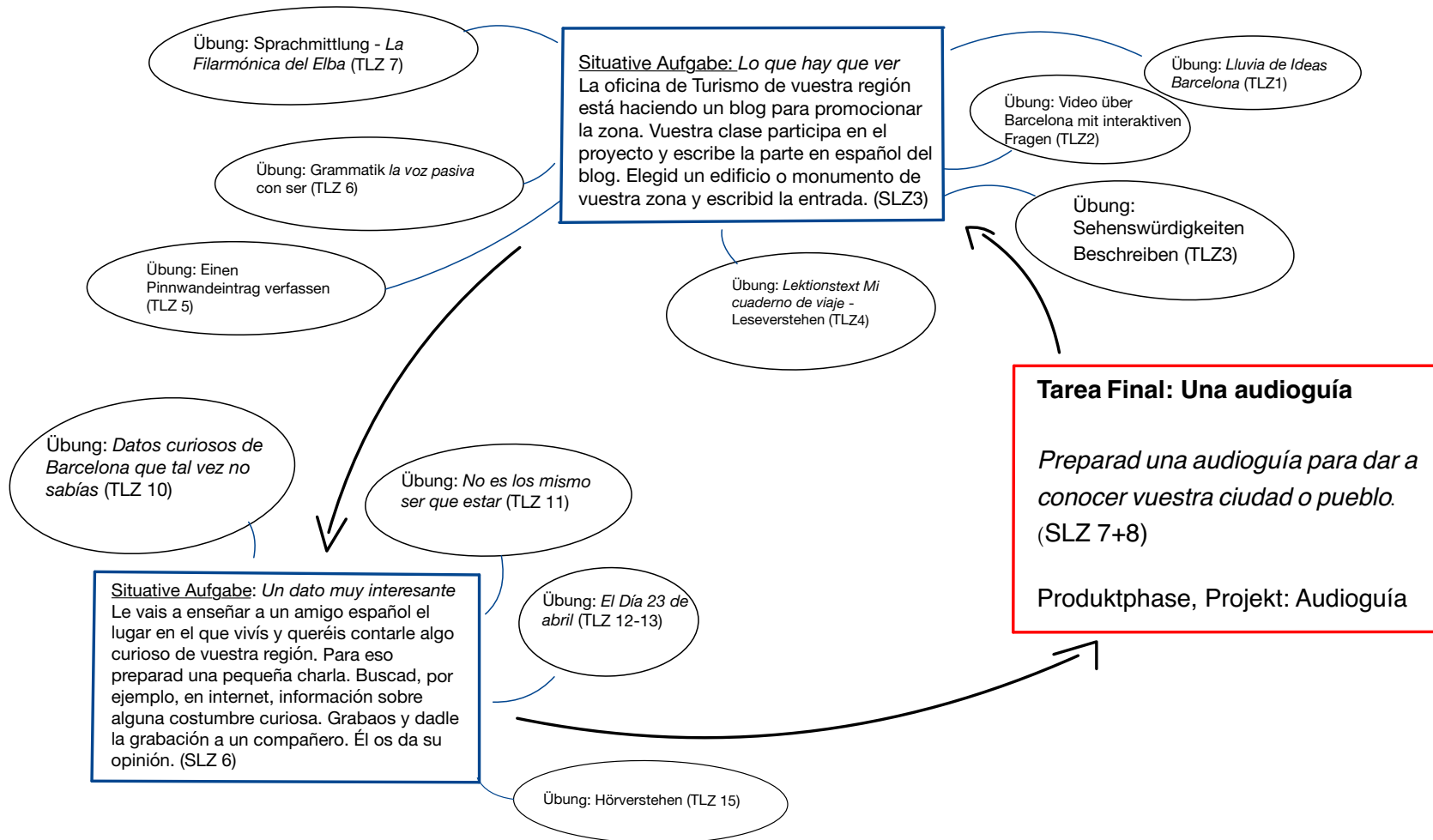
- Wengler, Jennifer (2021b): Video- und audiodokumentierte Positivkorrektur. Neue Wege aus dem Korrektur-Dilemma. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 74/2021: 43-46.
- Weltgesundheitsorganisation. Regionalbüro für Europa (2020): *Pandemie der Coronavirus-Krankheit (COVID-19)*. Zugriff am 19.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>
- Wößmann, Ludger/ Freundl, Vera / Grewening, Elisabeth et. al. (2020): Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?. In: *ifo Schnelldienst*. 9/2020: 25-39.
- Zieher, Michael (2019): Auf dem Weg in die digitale Zukunft der Schulen. In: Bleckmann, Paul/Lankau, Ralf (Hrsg.): *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse*. Weinheim Basel: Beltz Verlag: 26-37.
- Zykla, Johannes (2021): Von den Schulschließungen zur Entwicklung hybrider, personalisierter Lernumgebungen. In: Zykla, Johannes (Hrsg.): *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag: 16-50.

Anhang

Schematische Darstellung Lernaufgabenzirkel	79
Verlaufsübersicht des <i>Blended Learning</i> Kurses	80
A1 Materialien zum Präsenzmodul – Barcelona Primer Paso	96
M1.1 Classroomscreen „Vorstellung der Lernaufgabe“	96
M1.2 Bildausschnitte Barcelona (Grundlage SB S.82/83)	96
M1.3 Mentimeter.....	97
M1.4 Lluvia de Ideas - ¿Qué sabéis ya de esta ciudad?.....	97
M1.5 Padlet Primer paso.....	98
M1.6 Video „Barcelona“ von Tío Spanish mit interaktiven Fragen	98
M1.7 SB S. 82/83.....	98
M1.8 Antizipation Übung <i>Así es como yo lo veo</i>	99
A2 Materialien zum Distanzmodul – Una ciudad al lado del mar	100
M2.1 Mindmap <i>El diario de viaje</i>	100
M2.2 Lektionstext <i>Mi cuaderno de viaje</i>	100
M2.3 - M2.5 SB S.85 A. 2,3,4.....	101
M2.6 Antizipation SB S.85 A. 2,3	102
M2.7 Estrategia: <i>Einen Blogeintrag schreiben</i>	102
M2.8 Padlet „Una ciudad al lado del mar“	103
M2.9– M2.10 SB S.86 A.5+6.....	103
M2.11 Differenzierungsmaterial zu S.86: SB S.122	104
M2.12 Antizipation SB S.86 A.5+6.....	104
M2.13 SB S.87 A.10	104
M2.14 Antizipation SB S.87 A.10.....	105
A3 Materialien zum Präsenzmodul – Minitarea – Lo que hay que ver	105
M3.1 SB S.87 Minitarea – <i>Lo que hay que ver</i>	105
M3.2 Classroomscreen „Einstieg Minitarea“	106
M3.3 Antizipation Minitarea – <i>Lo que hay que ver</i>	107
M3.4 Google Docs – Funktion „Letzte Änderung“.....	107
M3.5 Ergänzendes Merkblatt Textsorte „Blog“	108
M3.6 Checkliste für die Korrekturschleife.....	109
M3.7 Google Docs – Minitarea	110
A4 Materialien zum Distanzmodul – La Barcelona desconocida – datos curiosos de Barcelona	111
M4.1 Lektionstext, SB S.89	111
M4.2.Überschriften des Lektionstextes an digitaler Tafel.....	111
M4.3 Lektionstext ohne Überschriften und Bilder an digitaler Pinnwand.....	112
M4.4 Interaktive Drag and Drop-Aufgabe für die Zuordnung.....	113

M4.5 SB S.90 A.6-8	113
M4.6 Antizipation SB S.90 A.6-8.....	114
M4.7 Interaktive Grammatikaufgabe	116
A5 Materialien zum Präsenzmodul– El día 23 de abril.....	116
M5.1 Video „El día 23 de abril“	116
M5.2 – M5.3 SB S.91 A.9+10	116
M5.4 Antizipation SB S.91 A.9.....	117
M5.5 Antizipation SB S.91 A.10.....	117
M5.6 Hörverstehen Cuaderno de Actividades inklusive Lösungen	117
M5.7 Transkript Hörverstehen	118
A6 Materialien zum Distanzmodul – Minitarea – Un dato muy interesante.....	119
M6.1 Minitarea Un dato muy interesante (SB S.91)	119
M6.2 Classroomscreen „Einstieg Minitarea“	119
M6.3 Estrategia Hablar (SB S.139).....	120
M6.4 Antizipation Minitarea – Un dato muy interesante.....	120
M6.5 Padlet Minitarea-Un dato muy interesante.....	121
A7 Materialien zum Präsenzmodul – Llegamos a la meta I.....	121
M7.1a Tarea final.....	121
M7.1 b Tarea final SB S.93	122
M7.2 Classroomscreen „Tarea final“.....	122
M7.3 AB Checkliste Tarea final.....	122
M7.4 Antizipation Tabelle und Mindmap.....	123
M7.5 „Palabras y gramática“ SB S.94.....	124
M7.6 Antizipierte SuS Lösungen.....	124
M7.7 Estrategia-Fehler vermeiden SB S.144	124
M8 Materialien zum Distanzmodul – Llegamos a la meta II	125
M8.1 Erläuterung „Aufnahmausstellung“	125
M8.2 Audiogúías der SuS	125
M8.3 Bewertungsraster zur Lernaufgabe	126
M9 Materialien zum Lerntagebuch.....	127
M9.1 Feedbacktool „Oncoo“	127
M9.2 Mi cuaderno de aprendizaje	128

Schematische Darstellung Lernaufgabenzirkel



Verlaufsübersicht des *Blended Learning* Kurses

Lerngruppe:	Klasse 9, 4. Lernjahr, Niveau (GeR): A2/A2+
Kompetenzschwerpunkt der Unterrichtsreihe:	Sprechen: Zusammenhängendes monologisches Sprechen
Thema der Unterrichtsreihe:	<p>Barcelona (Titel der Lehrbucheinheit)</p> <p>Bezug zum KC</p> <p><i>Zusammenhängendes monologisches Sprechen:</i> Am Ende von Schuljahrgang 9 können sich die Schülerinnen und Schüler mit überwiegend einfachen sprachlichen Mitteln zunehmend zusammenhängender über im Unterricht behandelte Themen äußern (A2(A2+)). (Niedersächsisches Kultusministerium 2017: 18).</p> <p><i>Schreiben:</i> Am Ende von Schuljahrgang 9 können die Schülerinnen und Schüler Texte zu aus dem Unterricht vertrauten Themen verfassen (A2+) (ebd.: 22).</p> <p><i>Hörverstehen/Hörsehverstehen:</i> Die Schülerinnen und Schüler können den Inhalt von Hörtexten, die vertraute Themen zum Inhalt haben [...] und deren Wortschatz und Strukturen bekannt sind, erfassen. [...] die Hauptinformationen eines Hörsehtextes erfassen, wenn diese umfangreich durch das Bild unterstützt wird, [...] (ebd.: 15).</p> <p><i>Wortschatz:</i> Die Schülerinnen und Schüler können ein Grundvokabular verwenden, um sich zu vorbereiteten Themen zu äußern [...] (ebd.: 26).</p> <p><i>Leseverstehen:</i> [...] können die Schülerinnen und Schüler einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen, in denen gängige alltagsbezogene Sprache verwendet wird, verstehen (A2+) (ebd.: 17).</p> <p><u>Thema:</u></p> <p>Themenfeld 1: Ich und die anderen: Wohnen – kulturelle Einrichtungen und Angebote (ebd.: 35)</p> <p>Themenfeld 3: Gesellschaftliches und kulturelles Leben – Charakteristika ausgewählter Metropolen, Regionen, Länder (ebd.: 36); Teste und Traditionen (ebd.: 36)</p>
Kompetenzziele/Groblernziel:	Die Schülerinnen und Schüler können Sehenswürdigkeiten beschreiben, Traditionen und Feiertage erläutern sowie ihre Heimatstadt oder Dorf in Form eines <i>Audioguías</i> auf der Zielsprache darstellen.

Präsenzmodul – Barcelona Primer paso

<p>Stundenthema: Einstieg in die Unterrichtsreihe - <i>Barcelona-Primer paso</i>: Sehenswürdigkeiten in Barcelona. Informationen zu einer Sehenswürdigkeit geben. Erarbeitung des Wortschatzes zur Benennung und Beschreibung von Sehenswürdigkeiten.</p> <p>Stundenziel: Die Schülerinnen und Schüler benennen und beschreiben Sehenswürdigkeiten in Barcelona sowie Informationen zu einer Sehenswürdigkeit und erarbeiten den Wortschatz zur Beschreibung von Sehenswürdigkeiten. (SLZ1)</p>		
Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
<p>Vorstellung der Lernaufgabe: Die SuS werden an das Thema herangeführt, indem die Lehrkraft den Lernenden die Lernaufgabe im UG vorstellt.</p>	<p>M1.1 Classroomscreen „Vorstellung der Lernaufgabe“.</p>	
<p>Einstieg: Herleitung des Stundenthemas über Präsentation von Bildausschnitten <i>¿Qué ciudad podéis ver aquí?</i>.</p> <p>Aktivierung des Vorwissens der SuS durch <i>Lluvia de Ideas: ¿Qué sabéis ya de esta ciudad?</i></p>	<p>M1.2 Bildausschnitte Barcelona (Grundlage SB S.82/83) M1.3 Mentimeter M1.4 <i>Lluvia de Ideas- ¿Qué sabéis ya de esta ciudad?</i> M1.5 Padlet <i>Primer paso</i></p>	<p>Die SuS können ihr Vorwissen über das Thema Barcelona äußern, indem sie ihre Assoziationen innerhalb des <i>Mentimeters</i> und der Mindmap skizzieren. (TLZ1)</p>
<p>Erarbeitung: Erarbeitung weiterer Informationen über Barcelona mithilfe des Videos <i>Barcelona</i> von <i>Tío Spanish</i>.</p>	<p>M1.6 Video mit interaktiven Fragen</p>	<p>Die SuS können Informationen über Barcelona einordnen und erschließen, indem sie das Video schauen und die interaktiven Aufgaben lösen. (TLZ2)</p>
<p>Vertiefung: Anwendung des neuen Wortschatzes mithilfe der Fotos und des Kontextes.</p> <p><i>Differenzierung:</i> Gelber Kasten <i>Expresiones</i> zur Unterstützung bei der Beschreibung der Sehenswürdigkeiten</p>	<p>M1.7 SB S.82/83 M1.8 Antizipation „<i>Así es como yo lo veo</i>“</p>	<p>Die SuS können neue Vokabeln und Ausdrücke des Wortfeldes ‚Sehenswürdigkeiten‘ anwenden, indem sie in Partnerarbeit Bilder beschreiben. (TLZ3)</p>

Distanzmodul – Una ciudad al lado del mar

Stundenthema: <i>Una ciudad al lado del mar</i> – Erschließung der Textgattung Blogbeitrag anhand des Lektionstextes <i>Mi cuaderno de viaje</i> sowie Erarbeitung des Passivs mit <i>ser</i> .		
Stundenziel: Die SuS können die Textgattung Blogbeitrag anhand des Lektionstextes erschließen und die Anwendung des Passivs mit <i>ser</i> erarbeiten. (SLZ2)		
Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
Einstieg: Herleitung des Stundenthemas mittels eines Brainstormings: <i>¿Qué es un cuaderno de viaje? ¿Quién escribe el texto y por qué?</i>	M2.1 Mindmap <i>El diario de viaje</i>	
Erarbeitung I: Die SuS lesen den Lektionstext <i>Mi cuaderno de viaje</i> und bearbeiten die Aufgaben 2 und 3 selbständig und in Einzelarbeit.	M2.2 Lektionstext <i>Mi cuaderno de viaje</i> M2.3 SB S.85 A.2 M2.4 SB S.85 A.3 M2.6 Antizipation SB S.85 A.2,3,4	Die SuS können den Inhalt des Lektionstextes selektiv und detailliert erschließen, indem sie einerseits die Bilder den im Text genannten Orten zuordnen und andererseits Aussagen als richtig und falsch klassifizieren. (TLZ 4)
Sicherung I: Die SuS reagieren auf den Blogbeitrag von Clara und verfassen einen schriftlichen Kommentar in Form eines Pinnwandbeitrages. <i>Differenzierung: Estrategia:</i> Einen Blogbeitrag schreiben	M2.5 SB S.85 A.4 M2.6 Antizipation SB S.85 A.2,3 M2.7 <i>Estrategia:</i> Einen Blogbeitrag schreiben SB S.142 M2.8 Padlet <i>Una ciudad al lado del mar</i>	Die SuS können einen Pinnwandbeitrag verfassen, indem sie die Textsortenmerkmale berücksichtigen. (TLZ 5)

<p>Erarbeitung II: Das Passiv mit <i>ser</i>. Übung: <i>Hemos Sido invitados a ir a Barcelona.</i></p> <p><i>Qualitative Differenzierung:</i> Con ayuda S.122 – Bereits formulierte Regel als Hilfestellung vorgegeben, SuS müssen die Lücken ausfüllen.</p> <p><i>Quantitative Differenzierung:</i> SB S.86 A.7</p>	<p>M2.9 SB S.86 A.5</p> <p>M2.10 SB S.86 A.6</p> <p>M2.11 Differenzierungsmaterial zu S.86, SB S.122</p> <p>M2.12 Antizipation SB S.86 A.5+6</p>	<p>Die SuS können die korrekte Anwendung des Passivs mit <i>ser</i> erschließen, indem sie die Sätze aus dem Lektionstext herausarbeiten sowie mit englischen Passivsätzen vergleichen. (TLZ 6)</p>
<p>Vertiefung: Zur Vertiefung des neu erlernten Passivs mit <i>ser</i> und zur Vorbereitung auf die situative Aufgabe in der folgenden Stunde, bearbeiten die SuS die Sprachmittlungsaufgabe <i>La Filarmónica del Elba.</i></p>	<p>M2.13 SB S.87 A.10</p> <p>M2.14 Antizipation SB S.87 A.12</p>	<p>Die SuS können Kerninformationen über die Elbphilharmonie erläutern, indem sie diese mithilfe des Zeitungsartikels in einer Audioaufnahme an ihre*n spanisch*en Freund*in zusammenfassen. (TLZ 7)</p>
<p>Sicherung: Die SuS laden die Audioaufnahme in das <i>Padlet</i> hoch und die Mitschüler*innen reagieren mithilfe der Kommentarfunktion auf die Aufnahmen.</p>		

Präsenzmodul – Minitarea - Lo que hay que ver

Stundenthema:

Minitarea- Lo que hay que ver – Anfertigung eines spanischsprachigen Blogeintrags über eine Sehenswürdigkeit der eigenen Stadt oder Region für die Touristeninformation.

Situative Aufgabe:

La oficina de Turismo de vuestra región está haciendo un blog para promocionar la zona. Vuestra clase participa en el proyecto y escribe la parte en español del blog. Elegid un edificio o monumento de vuestra zona y escribid la entrada.

Stundenziel:

Die SuS können die textsortenspezifischen Merkmale der Gattung Blogeintrag anwenden und einen Eintrag für den Blog der Touristeninformation über eine Sehenswürdigkeit der eigenen Stadt oder Region verfassen. (SLZ3)

Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
<p>Einstieg: Die LK präsentiert den SuS die <i>Minitarea</i> – Visualisierung durch <i>Classroomscreen</i>.</p>	<p>M3.1 SB S.87 <i>Minitarea – Lo que hay que ver</i></p> <p>M3.2 <i>Classroomscreen</i> „Einstieg <i>Minitarea</i>“</p>	
<p>Erarbeitung: SuS entscheiden sich für eine Sehenswürdigkeit und verfassen individuell den Blogeintrag zu einer Sehenswürdigkeit ihrer Wahl in ihrer Stadt/Region.</p> <p><i>Differenzierung/Hilfestellung:</i> Redemittel aus <i>Expresiones- Kästchen</i></p>	<p>M3.3 Antizipation <i>Minitarea – Lo que hay que ver</i></p> <p>M3.4 Google Docs – Funktion „Letzte Änderung“</p> <p>M3.5 Ergänzendes Merkblatt Textsorte „Blog“</p>	<p>Die SuS können Informationen über eine Sehenswürdigkeit ihrer Stadt oder Region darstellen, indem sie einen Blogeintrag verfassen. (TLZ 8)</p>

<p>Vertiefung: Kontrolle der Texte und Verbesserungsvorschläge inhaltlicher und sprachlicher Art.</p> <p><i>Scaffolding:</i> Checkliste zur Korrektur</p> <p>Die Gruppen für die Korrekturschleife können ggf. thematisch zusammengestellt werden. Am Ende der Korrektur können die SuS in ihrer Gruppe jeweils einen Blogeintrag zur Präsentation auswählen.</p>	<p>M3.6 Checkliste für die Korrekturschleife</p> <p>M3.7 Google Docs - Minitarea</p>	<p>Die SuS können die Texte ihrer Mitschüler*innen auf Inhalt und Orthografie überprüfen, indem sie diese in einer Korrekturschleife lesen und Verbesserungsvorschläge formulieren. (TLZ 9)</p>
<p>Sicherung: ggf. Würdigung der Beiträge in Form eines elektronischen Prospekts oder Veröffentlichung auf der Homepage.</p>		

Distanzmodul – La Barcelona desconocida – datos curiosos de Barcelona

<p>Stundenthema: <i>La Barcelona desconocida- datos curiosos de Barcelona-</i> Erarbeitung neuer (kurioser) Kenntnisse über Barcelona anhand des Lektionstextes <i>Datos curiosos de Barcelona que tal vez no sabias</i> sowie herleitung der Regel zum Gebrauch von <i>ser</i> und <i>estar</i>.</p> <p>Stundenziel: Die Schülerinnen und Schüler können sich neue und kuriose Kenntnisse anhand des Lektionstextes <i>Datos curiosos de Barcelona que tal vez no sabias</i> herausarbeiten sowie eine Regel zum Gebrauch von <i>ser</i> und <i>estar</i> herleiten. (SLZ4)</p>		
Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
<p>Einstieg: Annäherung an den Inhalt des Lektionstextes. Überschriften ohne Text an der (digitale) Tafel (z.B. über das Webtool <i>Miro</i>).</p>	<p>M4.1 Lektionstext, SB S.89 M4.2 Überschriften des Lektionstextes an digitaler Tafel</p>	<p>Die SuS können den Inhalt des Lektionstextes ermitteln, indem sie Hypothesen mithilfe der Textüberschriften aufstellen und anschließend die Textabschnitte den Überschriften und Bildern zuordnen. (TLZ 10)</p>
<p>Erarbeitung I: Die SuS lesen den Text ohne die Überschriften und ordnen diese anschließend den Überschriften und Bildern zu.</p>	<p>M4.1 Lektionstext, SB S.89 M4.3 Lektionstext ohne Überschriften und Bilder an digitaler Pinnwand</p>	
<p>Sicherung I: Die Zuordnung wird aufgelöst und mit den Lösungen der SuS abgeglichen. Eine weitere Möglichkeit zur Sicherung bietet die Transformation der Aufgabe in eine interaktive Drag and Drop Aufgabe. Hier erhalten die SuS unmittelbar Feedback, ob sie die Zuordnung korrekt gelöst haben.</p>	<p>M4.4 Interaktive <i>Drag and Drop</i> Aufgabe für die Zuordnung</p>	
<p>Erarbeitung II: <i>No es Lo mismo ser que estar.</i> Die SuS bearbeiten eigenständig die Aufgaben und entwickeln eine Regel zum Gebrauch von <i>ser</i> und <i>estar</i>.</p>	<p>M4.5 SB S.90 A.6-8 M4.6 Antizipation SB S.90 A.6-8</p>	<p>Die SuS können eine Regel zum Gebrauch von <i>ser</i> und <i>estar</i> herleiten, indem sie Beispielsätze vergleichen und den Lückentext vervollständigen. (TLZ11)</p>

	M4.7 Interaktive Grammatikaufgabe	
Sicherung: Die SuS pflegen ihre Lösungen in das interaktive Aufgabentool ein und erhalten unmittelbar Feedback.	M4.7 Interaktive Grammatikaufgabe	

Präsenzmodul - El día 23 de abril

<p>Stundenthema: <i>El día 23 de abril</i>- Erarbeitung und Vertiefung landeskundlicher Informationen über den <i>Día de Sankt Jordi</i> sowie die Legende von Hl. Georg und dem Drachen.</p> <p>Stundenziel: Die Schülerin und Schüler können sich landeskundliche Informationen über den <i>Día de Sankt Jordi</i> sowie die Legende von Hl. George und dem Drachen anhand von Materialien in der Zielsprache erschließen und diese in Ihrer L1 erläutern. (SLZ5)</p>		
Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
<p>Einstieg: Video <i>El día 23 de abril</i> – Die SuS schauen eigenständig das Video.</p> <p><i>Differenzierung:</i> Funktion Untertitel bei YouTube.</p>	M5.1 Video <i>El día 23 de abril</i>	Die SuS erschließen sich Informationen über den <i>Día 23 de abril</i> in Spanien, indem sie ein informatives Video zu dem Thema rezipieren. (TLZ12)
<p>Erarbeitung I: Die SuS setzen sich mit den Informationen aus dem Video und dem Text im SB S.90 auseinander und bereiten sich zur Präsentation vor ihren Mitschüler*innen vor. Anschließend vgl. In Kleingruppen, Lehrkraft steht für Fragen zur Verfügung.</p>	M5.1 Video <i>El día 23 de abril</i> M5.2 SB S.91 A.9 M5.4 Antizipation SB S.91 A.9	Die SuS können den <i>Día 23 de abril</i> erläutern, indem sie die Informationen in ihrer L1 schriftlich zusammenfassen und mündlich ihren Mitschüler*innen präsentieren. (TLZ13)
<p>Vertiefung: <i>El Día del libro</i> - Ob und wie wird er in Deutschland gefeiert? Die SuS berichten über ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Welttag des Buches.</p>	M5.3 SB S.91 A.10 M5.5 Antizipation SB S.91 A.10	Die SuS können zu Feiertagen oder Traditionen in Deutschland Stellung nehmen, indem sie eine Verbindung zwischen den Feierlichkeiten/Traditionen zum <i>Día del Libro</i> in den Spanien und dem <i>Welttag des Buches</i> in Deutschland herstellen. (TLZ14)
<p>Erarbeitung II: Hörverstehen im <i>Cuaderno de Actividades</i></p>	M5.6 Hörverstehen <i>Cuaderno de Actividades</i> inklusive Lösungen M5.7 Transkript Hörverstehen	Die SuS können den Inhalt des Hörverstehens erschließen, indem sie einerseits die Fragen im <i>Cuaderno de Actividades</i> über die Protagonist*innen beantworten und andererseits die Aussagen über die Legende von Hl. George und dem Drachen als richtig und falsch

		Klassifizieren und diese entsprechend berichtigen. (TLZ 15)
Sicherung: Vergleichen der Lösungen des Hörverstehens.		

Distanzmodul – Minitarea – Un dato muy interesante

Stundenthema:

Minitarea- Un dato muy interesante – Erklärung eines interessanten Brauchs oder einer ungewöhnlichen Tradition des eigenen Wohnortes oder der eigenen Region in Form einer Sprachaufnahme an eine*n spanische*n Freund*in.

Situative Aufgabe:

Un dato muy interesante: Le vais a enseñar a un amigo español el lugar en el que vivís y queréis contarle algo curioso de vuestra región. Para eso preparad una pequeña charla. Buscad por ejemplo en internet información sobre alguna costumbre curiosa. Grabaos y dadle la grabación a un/a compañer@. Él os da su opinión.

Stundenziel:

Die Schülerinnen und Schüler können einen interessanten Brauch oder eine ungewöhnliche Tradition ihres Wohnortes oder ihrer Region in einer Sprachnachricht an eine*n spanische*n Freund*in erklären. (SLZ 6)

Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
Einstieg: Die LK präsentiert den SuS die <i>Minitarea</i> – Visualisierung durch <i>Classroomscreen</i> .	M6.1 <i>Minitarea Un dato muy interesante</i> (SB S.91)	
Erarbeitung: SuS bereiten Informationen zur Erklärung in Sprachnachricht vor und üben Texte anhand der Stichwörter möglichst frei und lebendig zu sprechen.	M6.2 <i>Classroomscreen „Einstieg Minitarea“</i> M6.3 <i>Estrategia Hablar</i> (SB S.139) M6.4 <i>Antizipation Minitarea – Un dato muy interesante</i> M6.5 <i>Padlet Minitarea- Un dato muy interesante</i>	Die SuS können interessante oder kuriose Fakten/Geschichten aus ihrer Region wiedergeben, indem sie diese zunächst in Stichpunkten für die Sprachaufnahme notieren, anschließend das freie Sprechen einüben sowie eine Sprachnotiz aufnehmen. (TLZ 16)

Sicherung: SuS tauschen sich mit PA aus, geben Feedback (inhaltlich und sprachlich), machen sich Notizen zu Verbesserungsvorschlägen.	Beobachtungs- bzw. Arbeitsauftrag ist dem <i>Padlet</i> zu entnehmen.	
--	---	--

Präsenzmodul – Llegamos a la meta I

Stundenthema:

Llegamos a La Meta I – Vorbereitung und Durchführung der Lernaufgabe *una audioguía*.

Tarea Final:

Una audioguía: Preparad una audioguía para dar a conocer vuestra ciudad o pueblo.

Una audioguía: Preparad una audioguía para dar a conocer vuestra ciudad o pueblo.

¡Hola a todos!

Estamos actualizando la página web de la Oficina de Turismo y aún se necesita más información en español sobre nuestra ciudad/región. Para que nuestros visitantes hispanohablantes se puedan orientar mejor en nuestra ciudad queramos poner audioguías en la pagina web.

Por eso necesitamos vuestra ayuda: preparad una audioguía (que no dura más de 3-4 minutos) y enviadla a nuestro correo electrónico. La audioguía también debe cumplir con los siguientes criterios:

- La audioguía presenta 3 monumentos, 2 actividades de tiempo libre y algo curioso.
- En la audioguía se explican los motivos por los que vale la pena visitar el lugar
- La información está estructurada de manera lógica
- La guía se escucha claramente y sin ruidos
- La audioguía no dura más de 3-4 minutos

Muchas gracias por vuestra ayuda!

Diferenzierung: Bei einer leistungsstarken Lerngruppe können die SuS ggf. noch ein Quiz zusätzlich zum *Audioguía* erstellen (z.B. in Form einer Schnitzeljagd) oder die Tonspur des Audioguía mit Musik oder Hintergrundgeräuschen unterlegen.

Stundenziel:

Die Schülerinnen und Schüler können mittels einer strukturierenden Mindmap, oder wahlweise einer Tabelle ein Konzept für die Texte des *Audioguía* entwickeln und anschließend die Lernaufgabe organisiert durchführen. (SLZ 7)

Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
<p>Einstieg: Erneute Präsentation der Lernaufgabe sowie Besprechung der Checkliste.</p>	<p>M7.1a <i>Tarea final</i> M7.1 b <i>Tarea final</i> SB S.93 M7.2 Classroomscreen „Tarea final“ M7.3 AB Checkliste <i>Tarea final</i></p>	
<p>Erarbeitung: SuS bilden 3er Gruppen (ggf. Nach Wohnort) und sammeln Ideen. Zur besseren Übersicht erstellen sie eine Tabelle/Mindmap mit den Kategorien <i>monumentos, actividades de tiempo Libre, datos curiosos</i>. Anschließend wählen sie aus Ideen drei Sehenswürdigkeiten, zwei Freizeitaktivitäten und eine ungewöhnliche Information aus.</p> <p>SuS teilen sich Arbeit auf, jede*r schreibt zwei Texte.</p> <p><i>Differenzierung:</i> Hilfestellungen: „<i>Palabras y gramática</i>“ SB S.94</p>	<p>M7.1a <i>Tarea Final</i> M7.1 b <i>Tarea Final</i> SB S.93 M7.3 AB Checkliste Tarea final M7.4 Antizipation Tabelle und Mindmap M7.5 „<i>Palabras y gramática</i>“ SB S.94 M7.6 Antizipierte SuS Lösungen</p>	<p>Die SuS können den in der Unterrichtsreihe gelernten Wortschatz orthografisch korrekt schreiben und anwenden, indem sie Texte für den <i>Audioguía</i> verfassen. (TLZ 17)</p>
<p>Sicherung: Gegenseitige Verbesserung der Texte in Schreibkonferenz und anschließende Aufnahme der Texte.</p> <p><i>Differenzierung:</i> schnelle SuS können <i>Audioguía</i> noch mit Musik gestalten.</p>	<p>M7.6 Antizipierte SuS Lösungen</p> <p>M7.7 <i>Estrategia</i> – Fehler vermeiden SB S.144</p>	<p>Die SuS können Anmerkungen zu den Texten ihrer Mitschüler*innen hinsichtlich der Sprache und dem Inhalt formulieren, indem sie diese in einer Schreibkonferenz beurteilen. (TLZ 18)</p> <p>Die SuS können ihre Texte möglichst frei mündlich vortragen, indem sie diese in der Gruppe einüben und sich gegenseitig korrigieren. (TLZ 19)</p>

Distanzmodul – Llegamos a la meta II

Stundenthema:

Llegamos a La Meta II -Präsentation und Bewertung des Audioguías

Tarea Final:

Una audioguía: Preparad una audioguía para dar a conocer vuestra ciudad o pueblo.

¡Hola a todos!

Estamos actualizando la página web de la Oficina de Turismo y aún se necesita más información en español sobre nuestra ciudad/región. Para que nuestros visitantes hispanohablantes se puedan orientar mejor en nuestra ciudad queremos poner audioguías en la pagina web.

Por eso necesitamos vuestra ayuda: preparad una audioguía (que no dura más de 3-4 minutos) y enviádlas a nuestro correo electrónico. La audioguía también debe cumplir con los siguientes criterios:

- La audioguía presenta 3 monumentos, 2 actividades de tiempo libre y algo curioso.
- En la audioguía se explican los motivos por los que vale la pena visitar el lugar
- La información está estructurada de manera lógica
- La guía se escucha claramente y sin ruidos
- La audioguía no dura más de 3-4 minutos

Muchas gracias por vuestra ayuda!

Stundenziel:

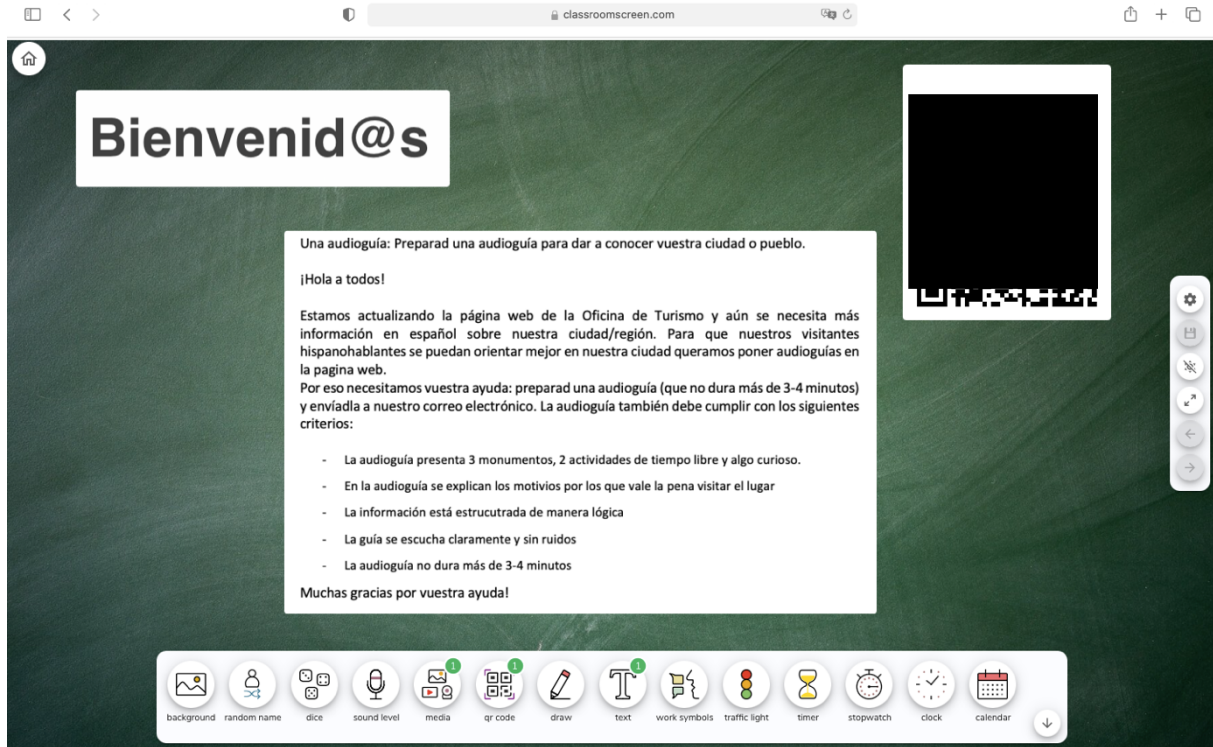
Die Schülerinnen und Schüler können die Ergebnisse ihrer Mitschüler*innen anhand einer Checkliste bewerten. (SLZ8)

Unterrichtsschritte	Medien/Material	Kompetenzorientierte Teillernziele (TLZ)
Einstieg: kurze Wdh. der Checkliste, Vorstellung der Methode „Aufnahmenausstellung“ (ähnlich wie <i>recorrido museal</i>).	M7.2 AB Checkliste <i>Tarea final</i>	

	M8.1 Erläuterung „Aufnahmausstellung“	
Sicherung: alle SuS hören sich mindestens vier <i>Audioguías</i> an und geben Feedback dazu.	M7.2 AB Checkliste <i>Tarea final</i> M8.2 <i>Audioguías</i> der SuS	Die SuS können die Lernprodukte ihrer Mitschüler*innen bewerten, indem sie die Kriterien der Checkliste überprüfen. (TLZ 20)
Schluss: Die Lerngruppe kann zum Abschluss der Einheit den gelungensten <i>Audioguía</i> wählen. Ggf. Auswertung der Lerntagebücher und Feedback durch Onlinetool.	M8.3 Bewertungsraster zur Lernaufgabe	

A1 Materialien zum Präsenzmodul – Barcelona Primer Paso

M.1.1 Classroomscreen „Vorstellung der Lernaufgabe“



M1.2 Bildausschnitte Barcelona (Grundlage SB S.82/83)

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.82-83.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Ausschnitte verschiedener Fotografien u. a. von *la iglesia de la Sagrada Familia, la fuente mágico y sus espectáculos de luz, la playa de la Barceloneta, la Casa Batlló, Sala de conciertos en el auditorio Palau de la Música* und *el mercado la Boquería*.

M1.3 Mentimeter

Go to www.menti.com and use the code 1393 2433

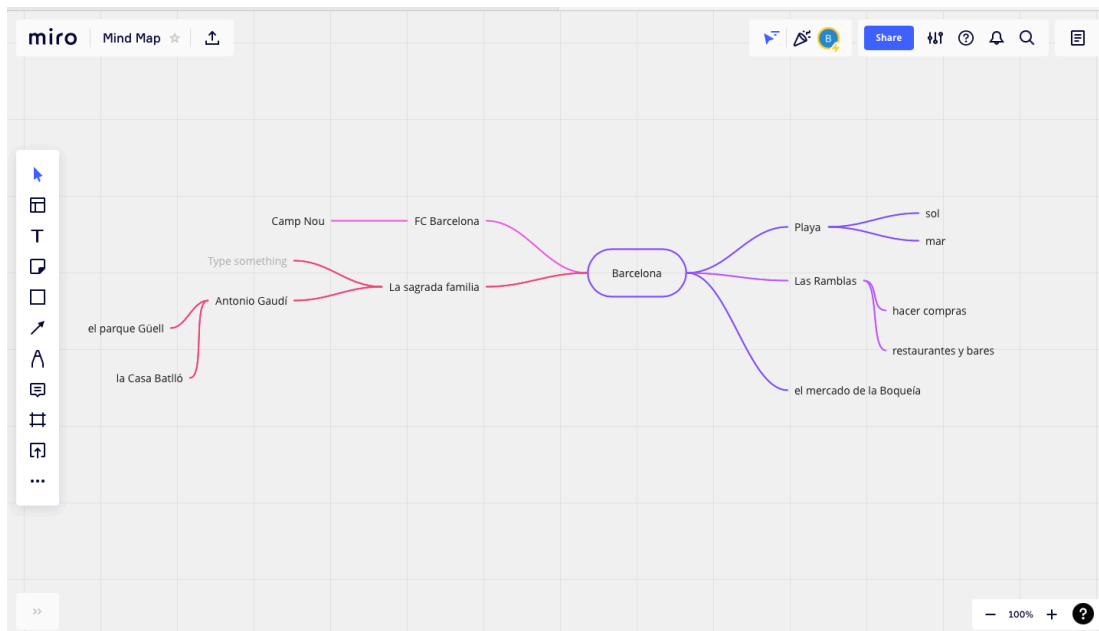
Word Cloud

Mentimeter

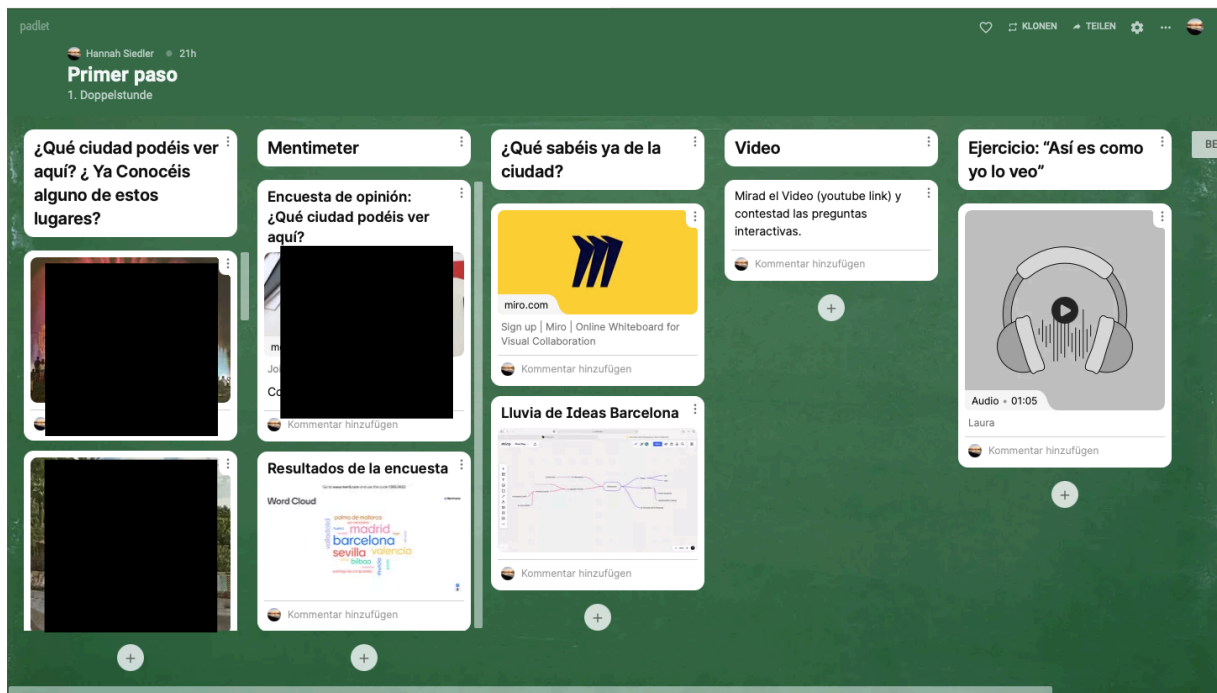


22

M1.4 Lluvia de Ideas - ¿Qué sabéis ya de esta ciudad?



M1.5 Padlet *Primer paso*



M1.6 Video „Barcelona“ von Tio Spanish mit interaktiven Fragen

Das Video im Original ist aufrufbar unter:

<https://www.youtube.com/watch?v=pTwsDROhlgE>

Mithilfe des Programms H5P wurden interaktive Fragen zu den im Video vorgestellten Orten eingearbeitet. Das Video wird erst nach Beantwortung der Fragen fortgesetzt.

M1.7 SB S. 82/83

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.82-83.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Einstiegsseite der *Unidad 5 Barcelona. Primer Paso*: Verschiedene Fotografien u. a. von *la iglesia de la Sagrada Familia, la fuente mágico y*

sus espectáculos de luz, la playa de la Barceloneta, la Casa Batlló, Sala de conciertos en el auditorio Palau de la Música und el mercado la Boquería. Außerdem enthält die Seite einen gelben *Expresiones* Kasten mit Hilfestellungen zur Beschreibung von Sehenswürdigkeiten sowie Aufgaben zum Einstieg in das erste Kapitel der Lehrbucheinheit.

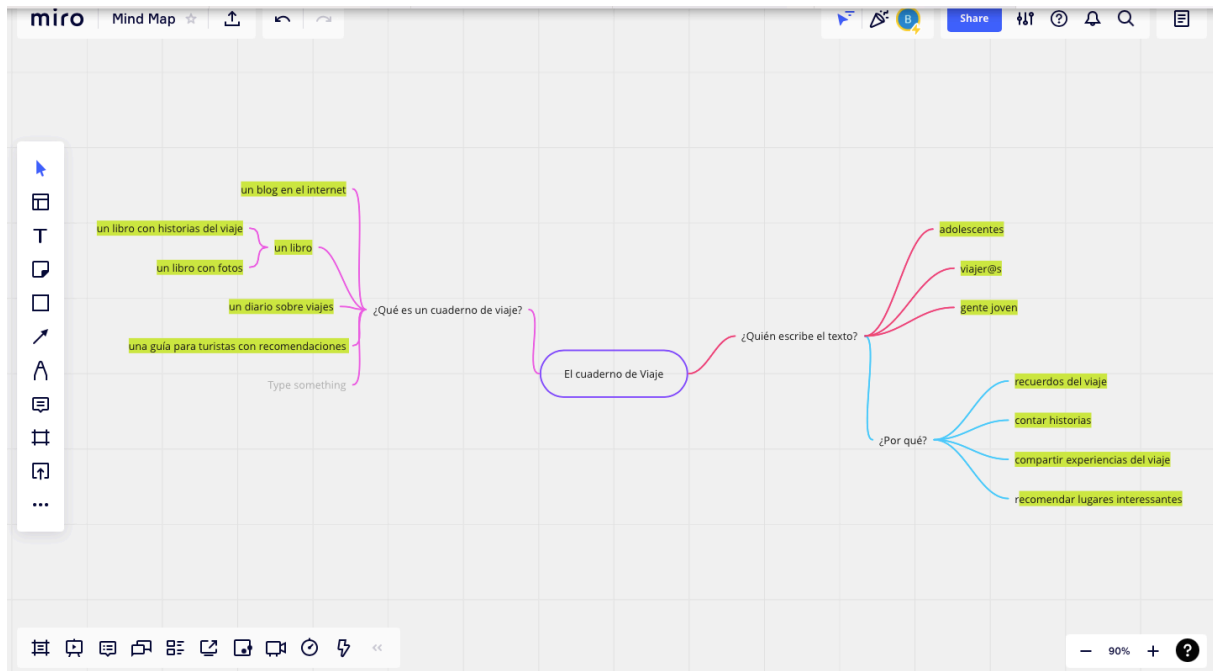
M1.8 Antizipation Übung *Así es como yo lo veo*

Individuelle SuS Lösungen. Lösungsvorschlag:

- En la foto vemos un mercado. Vemos el interior del edificio. Parece un mercado grande y en la foto se ven puestos con fruta. En el mercado no hay mucha gente, solo vemos a unos vendedores.
- En la foto vemos una playa fantástica. Parece una playa grande. En primer plano se ven unas palmeras y la playa no está llena de gente. Solo se ve al fondo, a la orilla del mar, gente con sombrillas que, seguramente, está tomando el sol. Está haciendo muy buen tiempo: hace sol y apenas hay nubes. El mar tiene un color muy azul.
- En la foto vemos la fachada de un edificio. Solo vemos el tejado y un poco de la fachada. Es un edificio muy curioso, pues el tejado y la fachada son de colores, parece que son mosaicos. El tejado no es plano, tiene una curva, pues representa el cuerpo de un dragón. También en el tejado hay una torre pequeña. Las ventanas del edificio son de estilo tradicional, pero la fachada también tiene unos balcones que parecen calaveras.
- En la foto vemos una fuente y un espectáculo de luz. En el centro de la imagen está la fuente. Es una foto que se ha hecho de noche y el agua de la fuente tiene un color rosa. Delante de la fuente se ve a mucha gente que la mira. Seguramente son turistas que están disfrutando del espectáculo de luz.
- En la foto vemos un edificio. El edificio es una iglesia espectacular. La iglesia parece que está en un parque, pues delante de ella se ven árboles. El edificio tiene cuatro torres grandes. No es una iglesia tradicional, es una iglesia moderna, pero se parece un poco a las catedrales de la Edad Media.
- La foto parece una sala de conciertos. En la foto vemos el interior del edificio. Se ve que la sala tiene muchas ventanas y la decoración de las paredes es espectacular / no es de un estilo sencillo. Llama la atención su techo que es de cristal y de colores.
- En la foto vemos un parque. En primer plano vemos un banco, pero no es un banco tradicional. Este banco es largo y tiene curvas, además tiene mosaicos de colores. Al fondo se ven árboles, algunos de ellos son árboles exóticos, como palmeras*. Al fondo a la derecha también se ve la torre de una iglesia.

A2 Materialien zum Distanzmodul – Una ciudad al lado del mar

M2.1 Mindmap El diario de viaje



M2.2 Lektionstext Mi cuaderno de viaje

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.84.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Der Lektionstext *Mi cuaderno de viaje*, in dem Clara von ihren Erlebnissen in Barcelona berichtet. Die Seite wurde wie eine Internetseite gestaltet, um so die Textsorte Blogbeitrag zu imitieren.

M2.3 - M2.5 SB S.85 A. 2,3,4

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.85.

Aufgabe 2:

Estas fotos son lugares de Barcelona que menciona Clara. Decid de qué lugares se trata y buscad en el texto la información que da Clara sobre ellos.²²

Aufgabe 3:

Decid si estas frases son correctas o no. Corregid las que no sean correctas,

- a) Clara va a pasar una semana de vacaciones en la ciudad.
- b) Clara habla de los motivos de pasar un mes en Barcelona.
- c) La primera vez que Clara estuvo en Barcelona fue de intercambio.
- d) Hay diferentes posibilidades de visitar la ciudad.
- e) A Clara le gusta pasear por las Ramblas porque le recuerda a su ciudad de Alemania.
- f) Cuando Clara no tiene ganas de andar, visita los monumentos en bicicleta.
- g) El castillo de Montjuïc fue construido para las Olimpiadas.
- h) Antoni Gaudí solo diseñó iglesias.

Aufgabe 4:

Clara les pide a los lectores de su blog que escriban en su muro. Escribid un pequeño comentario en el muro de Clara.

²² Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.85.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Der Hafen von Barcelona und die Statur von Christoph Kolumbus, der Park Güell, die Sportanlage der Olympischen Spiele von 1992 sowie las Ramblas.

M2.6 Antizipation SB S.85 A. 2,3

Aufgabe 2:

- A) Es el puerto de Barcelona y está al final de las Ramblas. Allí se encuentra la estatua de Cristóbal Colón.
- B) Es el Parque Güell, que es del arquitecto Antoni Gaudí. Se inauguró en 1926 como un parque público.
- C) Es la montaña de Montjuïc. En la foto se ven las instalaciones deportivas de las Olimpiadas de 1992.
- D) Las Ramblas son conocidas por sus puestos de flores y sus artistas. Siempre están llenas de gente. Allí está el mercado de la Boquería. Las Ramblas terminan en el puerto.

Aufgabe 3:

- a) Falso. Clara va a pasar un mes en Barcelona para mejorar su español.
- b) Verdadero.
- c) Falso. La primera vez que Clara estuvo en Barcelona fue de vacaciones con su familia.
- d) Verdadero.
- e) Falso. En la ciudad de Clara no hay una calle así.
- f) Falso. Clara va en bicicleta para hacer deporte.
- g) Falso. El castillo es del siglo XVII y las Olimpiadas se celebraron en 1992.
- h) Falso. Antoni Gaudí diseñó también casas y parques.

M2.7 *Estrategia*: Einen Blogbeitrag schreiben

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.142.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Die *Estrategias*-Seite im Anhang des Lehrbuches zu der kommunikativen Teilkompetenz Schreiben (ESCRIBIR). Die Seite beinhaltet für die Lernenden Hinweise zum Schreiben von Texten sowie spezifische Tipps für bestimmte Textarten wie zum Beispiel Mail/Brief, Blog, Zusammenfassung und Beitrag für eine Zeitung.

M2.8 Padlet „Una ciudad al lado del mar“

Das Padlet enthält den Lektionstext *Mi cuaderno de viaje* (Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): ¡Vamos! ¡Adelante! 4. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.84). Über die Kommentarfunktion können die Lernenden den Blogeintrag kommentieren und untereinander interagieren.

M2.9– M2.10 SB S.86 A.5+6

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.86.

Aufgabe 5:

Buscad en el texto cómo se dicen estas frases en español y decid en qué líneas están.

- a) Barcelona wird jedes Jahr von Millionen von Touristen besucht.
- b) Die Mauern der Burg wurden im 17. Jahrhundert erbaut.
- c) Die interessantesten Orte Barcelonas können zu Fuß besucht werden.

Aufgabe 6:

Leed estas frases y comparadlas con su traducción al inglés. Después explicad como se forma la pasiva en español.

- a) Barcelona es visitada cada año por millones de viajeros.
 - b) El lugar es visitado todos los años por muchos turistas.
 - c) Muchas iglesias fueron construidas en la Edad Media.
-
- a) Barcelona is visited every year by thousands of travellers.
 - b) The place is visited every year by many tourists.
 - c) Many churches were built in the Middle Ages.

M2.11 Differenzierungsmaterial zu S.86: SB S.122

Aufgabenstellung wie S.86 Aufgabe 6. Zur Unterstützung erhalten die SuS zusätzlich diesen Lückentext. Dieser ist eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.122.

Das Passiv wird mit dem konjugierten Verb (...) und dem (...) gebildet. Dieses wird in Genus und (...) an das Subjekt angeglichen. Das Subjekt aus dem Aktivsatz kann im Passivsatz mit der Präposition (...) angehängt werden. Anders als im Deutschen wird das Passiv im Spanischen kaum verwendet. Man findet es hauptsächlich in der Behördensprache oder in Zeitungstexten.

M2.12 Antizipation SB S.86 A.5+6

Aufgabe 5

- a) Barcelona es visitada cada año por millones de turistas. (l. 6)
- b) Sus murallas fueron construidas en el siglo XVII. (l. 20)
- c) Los lugares más interesantes pueden ser visitados a pie. (l. 8, 9)

Aufgabe 6

Das Passiv wird mit dem konjugierten Verb **ser** und dem **Partizip Perfekt** gebildet. Dieses wird in Genus und **Numerus** an das Subjekt angeglichen. Das Subjekt aus dem Aktivsatz kann im Passivsatz mit der Präposition **por** angehängt werden.

Differenzierungsmaterial *Con ayuda* SB Seite 122

Lösung identisch mit der der Übung auf Seite 86

M2.13 SB S.87 A.10

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.87.

Aufgabe 10:²³

Un amigo español está de visita y ve en una revista esta foto y este artículo.

El edificio le llama la atención., Con ayuda del texto explicadle lo siguiente:

- a) ¿Qué edificio es y dónde se encuentra?
- b) ¿Desde cuándo existe ese edificio y quién lo diseñó?
- c) Contadle otras dos curiosidades más sobre el edificio.

M2.14 Antizipation SB S.87 A.10

Mögliche SuS Antworten:

- Este edificio se encuentra en Hamburgo y es un auditorio de música.
- Este edificio fue inaugurado en 2017 y fue diseñado por los arquitectos Herzog & de Meuron.
- La fachada del edificio es de cristal. Además de las salas de conciertos, en el edificio hay un hotel con 250 habitaciones y 45 pisos. Al principio hubo algunos problemas, pues el edificio costó 789 millones de euros y no 77, además, no sabían cuándo se podía terminar. Todo eso ya se ha olvidado. Hoy es un símbolo de la ciudad y fue visitado por más de un millón de personas en solo tres meses.

A3 Materialien zum Präsenzmodul – *Minitarea – Lo que hay que ver*

M3.1 SB S.87 Minitarea – Lo que hay que ver

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.87.

²³ Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.87.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Informationstext über die Elbphilharmonie auf Deutsch.

Minitarea – Lo que hay que ver

La Oficina de Turismo de vuestra región está haciendo un blog para promocionar la zona. Vuestra clase participa en el proyecto y escribe la parte en español del blog. Elegid un edificio o monumento de vuestra zona y escribid la entrada.

Hilfestellung für die SuS: *Expresiones* Kasten Informationen zu einer Sehenswürdigkeit geben.

M3.2 Classroomscreen „Einstieg Minitarea“



M3.3 Antizipation Minitarea – Lo que hay que ver

Individuelle SuS Lösungen möglich - Erwartungshorizont

Die Schülerinnen und Schüler...

- mitteln Informationen über eine Sehenswürdigkeit oder ein Gebäude ihrer Stadt oder ihrer Region.
- Verfassen einen Blogbeitrag unter Einhaltung der Textsortenmerkmale. (M3.4; M2.7)
- schreiben gut verständlich und machen keine gravierenden Fehler im Elementarbereich.
- verwenden abwechslungsreiches Vokabular und verbinden die Sätze mit Konnektoren.
- beachten innerhalb des Blogbeitrages die Charakteristika der Textsorte: leser*innenfreundliche Gestaltung, Verwendung umgangssprachlicher Wendungen, Aufbereitung für die Veröffentlichung im Internet, Schlagwörter, Zwischenüberschriften, interessanter Titel für den Blogbeitrag.
- Korrigieren die Texte gegenseitig in einer Korrekturschleife.
- reagieren über die Kommentarfunktion des Onlinetools auf die Blogbeiträge ihrer Mitschüler*innen.

M3.4 Google Docs – Funktion „Letzte Änderung“

Minitarea

La Marktkirche de Hannover

El edificio es una iglesia y se llama Marktkirche St. Georgii et Jacobi. Se encuentra en el centro histórico de Hannover y fue construida en 1347. La Marktkirche es una de las iglesias más antiguas de la ciudad y fue destruida en la segunda guerra mundial en julio y octubre de 1943. En los años 1942-1952 la iglesia fue reconstruida. El edificio es interesante porque es de la Edad Media. Además sus ventanas y su torre llaman la atención. La iglesia tiene una torre de 97,62 metros de altura.

Neues Rathaus Hannover

El edificio es el ayuntamiento de Hannover y se conoce con el nombre "Neues Rathaus" (Nuevo Ayuntamiento). El ayuntamiento se encuentra en el centro del parque "Maschpark" cerca del Maschsee que es un lago en el centro de la ciudad.

La construcción del Nuevo Ayuntamiento

La construcción del Nuevo Ayuntamiento fue organizada por el director de la ciudad Heinrich Tramm en el año 1891. El ayuntamiento fue diseñado por el arquitecto Hermann Eggert. En este edificio llaman la atención su fachada y sus torres. La torre más alta del ayuntamiento tiene 97,73 metros.

El Nuevo Ayuntamiento en la segunda guerra mundial

El edificio fue dañado gravemente en los bombardeos aéreos en la segunda guerra mundial. En la torre más alta del ayuntamiento hay un mirador. Para llegar al mirador se puede usar un ascensor especial: la forma del ascensor es única en Europa.

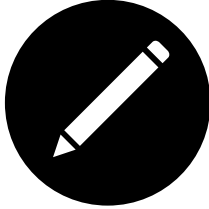
M3.5 Ergänzendes Merkblatt Textsorte „Blog“

(Idee nach Wengler 2021)

Estrategía

Blog	<p>Wenn ihr einen Blogeintrag schreibt solltet ihr folgende Elemente beachten:</p> <ul style="list-style-type: none">- Benutzt umgangssprachliche Wendungen. Das klingt natürlich und weckt das Interesse der Leser*innen.- Gestaltet die Texte leser*innenfreundlich.- Beachtet, dass der Text für die Veröffentlichung im Internet gedacht ist. Verwendet Keywords/Schlagwörter und Zwischenüberschriften. Ihr könnt auch Querverweise zu anderen Webseiten einfügen.- Wählt einen aussagekräftigen und interessanten Titel für euren Blogeintrag.- Strukturiert den Text klar (hierfür könnt ihr die Zwischenüberschriften nutzen).- Fügt Bilder in euren Blogeintrag ein und versehen sie mit Bildunterschriften.
------	---

M3.6 Checkliste für die Korrekturschleife



Criterios para la corrección de los textos

Leed la entrada del blog de un compañero/una compañera y poned atención a las siguientes preguntas:

¿Ha descrito un edificio o monumento de vuestra zona?

¿Contiene la entrada del blog **informaciones interesantes**?

¿Ha usado el vocabulario de la caja “**expresiones**” para describir el edificio o monumento?

¿Tiene el texto **100 palabras**?

¿Ha tenido en cuenta las **características de un blog**?

¿Ha usado la voz **pasiva con ser** en algunas frases?

¿Ha usado la **gramática** y el **vocabulario** correctamente?

Escribid un comentario corto sobre la entrada del blog y mencionad lo que se podría mejorar (respeto al contenido de la entrada y a la gramática/vocabulario).



M3.7 Google Docs – Minitarea

The screenshot shows a Google Docs interface. The document title is "Minitarea". The main text discusses the "Neues Rathaus Hannover" (New City Hall of Hannover). A comment thread on the right side shows a conversation between Hannah S and another user. The comment text reads: "Hola: Gracias por tanta información sobre el nuevo ayuntamiento. En serio: muy interesante todo. He aprendido muchas cosas nuevas. Me interesa lo que escribes sobre el ascensor especial. ¿Por qué es tan especial? Quiero ir a conocer el ascensor en estos días... ¡Saludos! [Weniger anzeigen](#)". Below the comment is a text input field with the placeholder "Antworten oder andere mit @ hinzufügen" and a button labeled "Erkunden".

The screenshot shows the same Google Docs interface. The document title is "Minitarea". The main text discusses the "La Marktkirche de Hannover" (St. Georgii et Jacobi). An audio comment player is overlaid on the text, showing a play button, a progress bar, and a duration of 0:10. The comment is attributed to "from Hannah 96". The comment text reads: "Edad Media". The document text also includes a section for "Neues Rathaus Han" and "El Nuevo Ayuntamiento en la segunda guerra mundial".

Beispiel Audiokommentarfunktion Mote

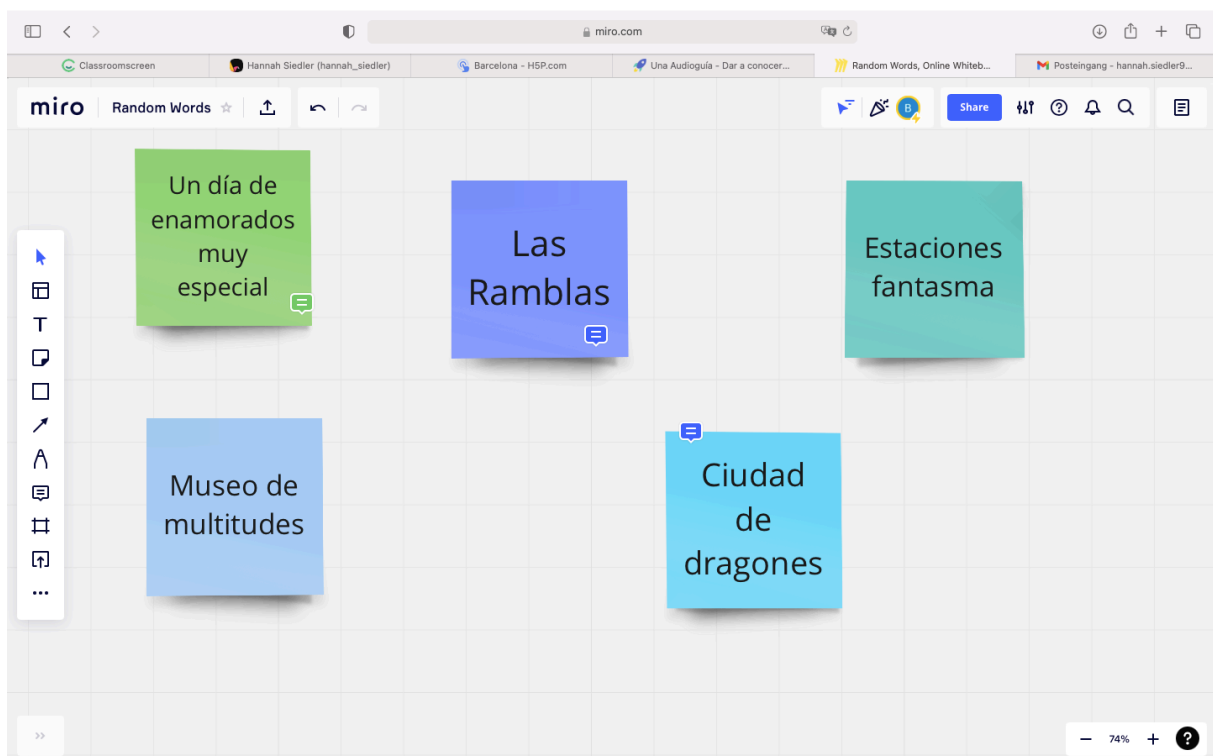
A4 Materialien zum Distanzmodul – La Barcelona desconocida – datos curiosos de Barcelona

M4.1 Lektionstext, SB S.89

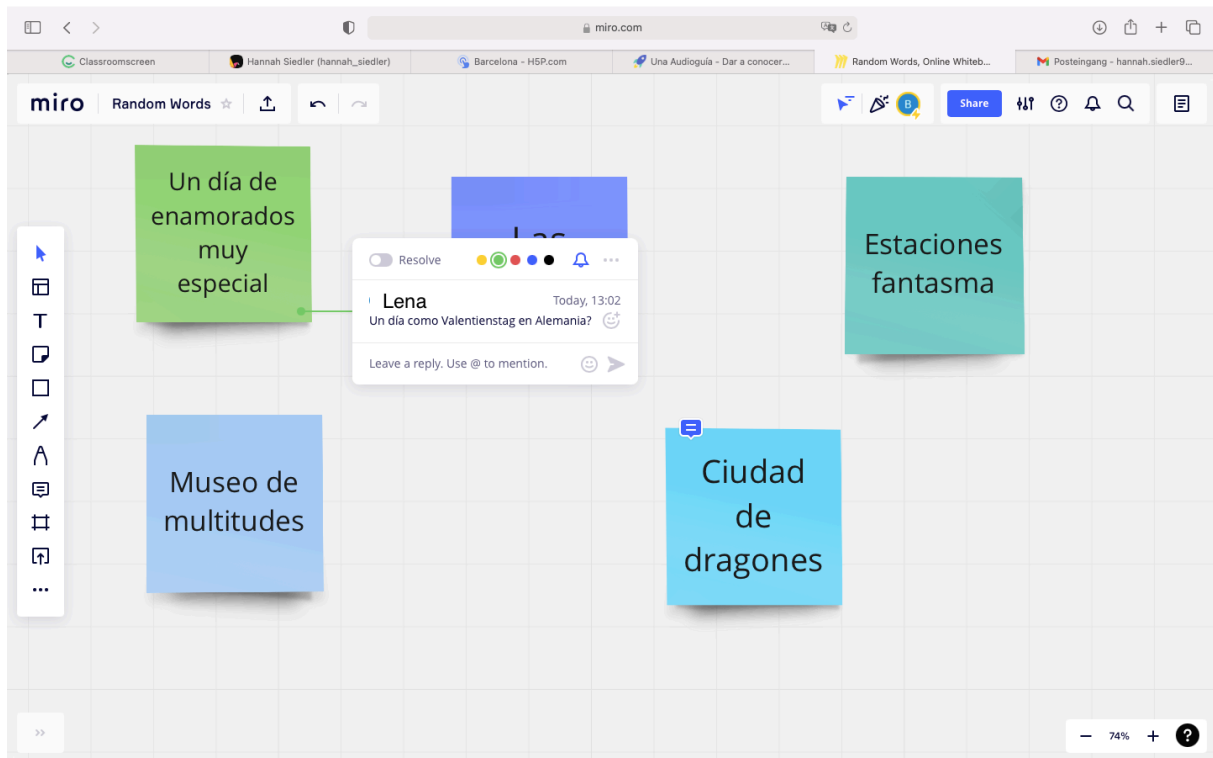
Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sanchéz, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.115.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Der Lektionstext *Datos curiosos de Barcelona que tal vez no sabías*, der in Form einer Internetseite präsentiert wird. Der Lektionstext unterteilt sich in verschiedene Abschnitte, in denen die Lernenden Informationen über *Las Ramblas*, *Un día de enamorados muy especial*, *Ciudad de dragones*, *estaciones fantasma* und *museo de multitudes* erhalten.

M4.2.Überschriften des Lektionstextes an digitaler Tafel



Beispiel für Kommentarfunktion



M4.3 Lektionstext ohne Überschriften und Bilder an digitaler Pinnwand

An der digitalen Pinnwand wurden die Textausschnitte, sowie die Bilder aus dem Lehrbuch S.88/89 einzeln angeordnet, sodass die SuS die Textausschnitte und Bilder zuordnen müssen.

M4.4 Interaktive *Drag and Drop*-Aufgabe für die Zuordnung

Die Überschriften des Lektionstext *Datos curiosos de Barcelona que tal vez no sabías* (Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.88) sowie die dazugehörigen Bilder aus der Aufgabe 1 auf der Seite 89 im Lehrbuch müssen in einer interaktiven *Drag and Drop* Aufgabe den Textausschnitten zugeordnet werden. Diese Aufgabe wurde mit Hilfe des Onlinetools H5P umgesetzt. Die SuS können die einzelnen Elemente auf den passenden Textausschnitt ziehen und ihre Ergebnisse anschließend durch das Programm überprüfen lassen.

M4.5 SB S.90 A.6-8

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.90.

Aufgabe 6:

En español hay dos verbos importantes: ser y estar, que en alemán corresponden (entsprechen) al verbo sein.

a) Leed las siguientes frases y elegid la opción que explica su significado. Después completad la regla.

1. La nieve es fría.

a) La nieve siempre es fría.

b) Hay nieve caliente.

2. El café está frío,

a) El café estuvo caliente, pero ya no lo está

b) El café siempre es frío.

Gramática

Das Verb (...) wird mit Adjektiven verwendet, die bleibende oder charakteristische Eigenschaften beschreiben, d.h. wenn etwas von Natur aus gegeben ist. Dagegen wird das Verb (...) mit Adjektiven verwendet, die veränderliche Eigenschaften oder vorübergehende Zustände beschreiben.

b) Con ayuda de la regla de arriba contestad las siguientes preguntas.

1. ¿Se puede decir „Los turistas son cansados". o "Los turistas son emocionados?".

¿Por qué (no)?

2. ¿Se puede decir "La iglesia está grande". o "Las calles son llenas de comercios?".

¿Por qué (no)?

Aufgabe 7:

Hacedle ahora las preguntas a vuestros compañeros con ser o estar:

¿Eres/Estás... estudioso, -a / enamorado, -a / puntual / deportista (...)?

Aufgabe 8:

Leed este texto y elegid la forma correcta de ser o estar. Las reglas de la página 95 os pueden ayudar.

La plaza de España es/ está una de las plazas más conocidas de Barcelona. Con 34 000 metros cuadrados, es / está una de las plazas más grandes de España, La plaza es / está a los pies del Montjuïc y es / está uno de los lugares más apreciados por los turistas. Allí es / está, por ejemplo, el Museo Nacional de Arte de Cataluña que es / está muy famoso. También hay un centro comercial, Las Arenas, que antiguamente era / estaba una plaza de toros. No muy lejos es / está la Fuente Mágica: Sus espectáculos de agua y luz son / están uno de los espectáculos preferidos por los turistas que visitan Barcelona.

M4.6 Antizipation SB S.90 A.6-8

Aufgabe 6

a) 1.a 2.a

Das Verb **ser** wird mit Adjektiven verwendet, die bleibende oder charakteristische Eigenschaften beschreiben, d.h. wenn etwas von Natur aus gegeben ist. Dagegen wird das Verb **estar** mit Adjektiven verwendet, die veränderlichen Eigenschaften oder vorübergehende Zustände beschreiben.

- b) 1. Nein, weil die Adjektive *cansado* oder *emocionado* vorübergehende Zustände beschreiben.
2. Nein, weil das Adjektiv *grande* eine bleibende oder charakteristische Eigenschaft beschreiben, also die Kirche kann nicht kleiner werden. *Lleno* ist wieder eine veränderliche Eigenschaft: Eine Straße ist nicht immer voll, sie kann leer werden.

Aufgabe 7

¿**Eres** estudioso,-a?

¿**Estás** enamorado,-a?

¿**Eres** puntual?

¿**Eres** deportista?

¿**Estás** enfadado,-a?

¿**Eres** aventurero,-a?

¿**Estás** triste?

¿**Eres** mayor de edad?

Aufgabe 8

La Plaza de España **es** una de las plazas más conocidas de Barcelona. Con 34 000 metros cuadrados, **es** una de las plazas más grandes de España. La plaza **está** a los pies del Montjuïc y **es** uno de los lugares más apreciados por los turistas. Allí **está**, por ejemplo, el Museo Nacional de Arte de Cataluña que **es** muy famoso. También hay un centro comercial, Las Arenas, que antiguamente **era** una plaza de toros. No muy lejos **está** la Fuente Mágica. Sus espectáculos de agua y luz **son** uno de los espectáculos preferidos por los turistas que visitan Barcelona.

M4.7 Interaktive Grammatikaufgabe

Für diese interaktive Grammatikaufgabe wurde der Lückentext der Aufgabe 6 aus dem Lehrbuch (Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.90) in ein Onlinetool übertragen. Die SuS übertragen ihre Lösungen in das Onlinetool und erhalten unmittelbar eine Rückmeldung, ob sie die Lücken korrekt ausgefüllt haben.

A5 Materialien zum Präsenzmodul– El día 23 de abril

M5.1 Video „El día 23 de abril“

Tío Spanish: San Jorge, San Jordi, día del libro. Aprender Cultura Española

<https://www.youtube.com/watch?v=0-rNpw-L3MM>

M5.2 – M5.3 SB S.91 A.9+10

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.91.

Aufgabe 9:

Estáis en Barcelona con vuestros padres y a ellos les sorprenden los puestos de flores y libros. Explicadles por qué es especial este día con esta información.²⁴

Aufgabe 10:

Comentad en clase si en vuestro país se celebra el Día del Libro y si hay alguna tradición curiosa.

²⁴ Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.91.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Verschiedene Informationen über den día 23 de abril in der Zielsprache.

M5.4 Antizipation SB S.91 A.9

Individuelle SuS Antworten möglich. Erwartete Antwortmöglichkeiten

- Seit dem 15. Jahrhundert wird in Katalonien am 23. April Sant Jordi gefeiert
- Tradition: Frauen eine Rose schenken
- Seit 1926 gibt es in Spanien den Tag des Buches und seit 1930 wird dieser Tag auch am 23. April gefeiert. Daher kann man heute überall Rosen und Bücher kaufen.
- Am 23. April werden circa sechs Millionen Rosen und eineinhalb Millionen Bücher verkauft.
- Im Jahr 1993 hat die UNESCO den Tag zum Welttag des Buches erklärt.

M5.5 Antizipation SB S.91 A.10

Individuelle SuS Antworten möglich. Erwartete Antwortmöglichkeiten

- El día del libro también se celebra el 23 de abril en Alemania.
- En los colegios regalan libros a los estudiantes. La acción se llama: „Ich schenke dir eine Geschichte“(Te regalo una historia).
- Hay diferentes actividades en los colegios, librerías y bibliotecas.
- Puedes ir a visitar diferentes editoriales.

M5.6 Hörverstehen *Cuaderno de Actividades* inklusive Lösungen

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017b): *¡Vamos! ¡Adelante! 4. Cuaderno de actividades. Ausgabe für Lehrende mit Lösungen, Audios, Videos und Lernsoftware*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.55.

Aufgabe 14 a):

Escucha el texto y contesta las preguntas:

1. ¿Quiénes son Julián, Miriam y Gabriel y qué hacen?

Julián es la persona que está en la recepción del albergue. Miriam y Gabriel son dos chicos que están de viaje en Barcelona.

2. ¿Qué lugares les han gustado mucho?

La Sagrada Familia, la Casa Batlló y las Ramblas.

3. ¿Qué van a hacer los chicos después de hablar con Julián?

Van a volver a las Ramblas para comprar un libro

4. ¿Cuándo tienen que volver los chicos al albergue?

Antes de las 10.

b) Di si las siguientes frases son correctas (V) o no (F). Corrige las que no son correctas.

1. Sant Jordi es San Jorge en castellano. (V)

2. El dragón de la leyenda no comía carne. (F)

3. La princesa tenía que morir. (V)

4. La princesa le regaló una rosa a Sant Jordi para darle las gracias. (F)

-> El dragón de la leyenda comía animales y chicas.

-> Sant Jordi le regaló una rosa a la princesa.

M5.7 Transkript Hörverstehen

Die Audiospur zum Hörverstehen ist verfügbar auf der Audio-CD zum Lehrwerk (CD 2 / Titel Nr. 16).

Das Transkript zum Hörverstehen ist auf dem CD-ROM zum Lehrwerk zu finden:

¡Vamos! ¡Adelante! 4. Ausgabe 2. Fremdsprache ab 2014. Handreichungen für den Unterricht mit Video DVD und Dokumenten-CD-ROM. Klett.

A6 Materialien zum Distanzmodul – Minitarea – Un dato muy interesante

M6.1 Minitarea Un dato muy interesante (SB S.91)

Diese Aufgaben sind eine Adaption von: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante!* 4. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.91.

Le vais a enseñar a un amigo español el lugar en el que vivís y queréis contarle algo curioso de vuestra región. Para eso preparad una pequeña charla. Buscad, por ejemplo, en Internet, información sobre alguna costumbre curiosa. Grabaos y dadle la grabación a un compañero. El os da su opinión.

M6.2 Classroomscreen „Einstieg Minitarea“



M6.3 Estrategia Hablar (SB S.139)

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sanchéz, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.139.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Die *Estrategias*-Seite im Anhang des Lehrbuches zu der kommunikativen Teilkompetenz Sprechen (HABLAR). Die Seite beinhaltet für die Lernenden Hinweise zum freien Sprechen und zum Halten von Vorträgen.

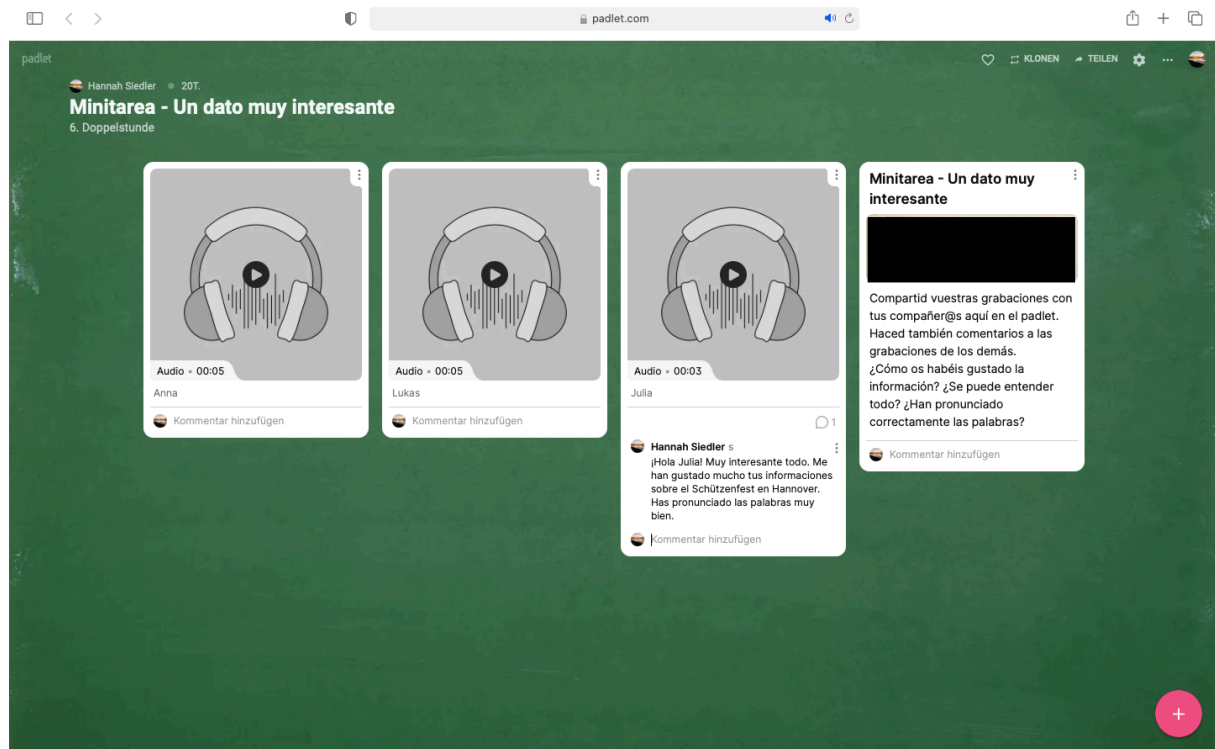
M6.4 Antizipation Minitarea – Un dato muy interesante

Individuelle SuS Lösungen möglich - Erwartungshorizont

Die Schülerinnen und Schüler...

- mitteln Interessante oder merkwürdige Fakten oder Geschichten aus ihrer Region bzw. ihrer Stadt.
- fertigen Stichpunkte oder bei Bedarf einen Fließtext mit den gesammelten Informationen an.
- schreiben gut verständlich und machen keine gravierenden Fehler im Elementarbereich.
- verwenden abwechslungsreiches Vokabular und verbinden die Sätze mit Konnektoren.
- üben das freie Vortragen der Informationen ein und nehmen eine Sprachaufnahme an eine*n spanischsprachigen Freund*in auf.
- Beachten innerhalb der Sprachaufnahme die Charakteristika einer informellen Sprachnachricht an ein*e Freund*in: informelle Anrede, Kontaktfloskel (z. B. *¿Qué tal?*) und eine informelle Schlussfloskel (z. B. *Hasta pronto; Un abrazo*).
- tragen die Stichpunkte bzw. Fließtexte in einer angemessenen Geschwindigkeit, mit Pausen und korrekter Intonation vor.
- reagieren über die Kommentarfunktion des Onlinetools auf die Audioaufnahmen ihrer Mitschüler*innen.

M6.5 Padlet Minitarea-Un dato muy interesante



A7 Materialien zum Präsenzmodul – Llegamos a la meta I

M7.1a Tarea final

Una audioguía: Preparad una audioguía para dar a conocer vuestra ciudad o pueblo.

¡Hola a todos!

Estamos actualizando la página web de la Oficina de Turismo y aún se necesita más información en español sobre nuestra ciudad/región. Para que nuestros visitantes hispanohablantes se puedan orientar mejor en nuestra ciudad queremos poner audioguías en la pagina web.

Por eso necesitamos vuestra ayuda: preparad una audioguía (que no dura más de 3-4 minutos) y enviádlas a nuestro correo electrónico. La audioguía también debe cumplir con los siguientes criterios:

- La audioguía presenta 3 monumentos, 2 actividades de tiempo libre y algo curioso.
- En la audioguía se explican los motivos por los que vale la pena visitar el lugar
- La información está estructurada de manera lógica
- La guía se escucha claramente y sin ruidos
- La audioguía no dura más de 3-4 minutos

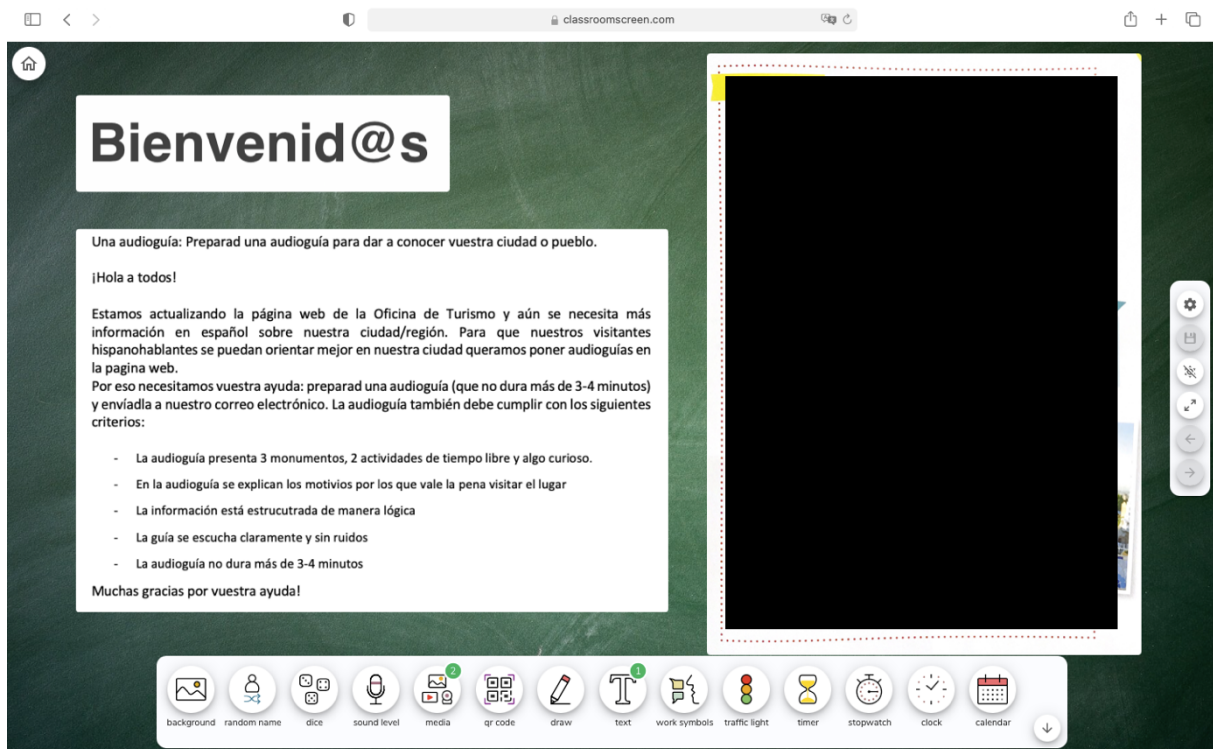
Muchas gracias por vuestra ayuda!

M7.1 b Tarea final SB S.93

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sanchéz, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.93.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Hinweise zum Erstellen des Audiogüías. In einzelnen Schritten erhalten die SuS hinweise, wie sie bei der Bearbeitung der *Tarea Final* vorgehen sollen.

M7.2 Classroomscreen „Tarea final“



The screenshot shows the Classroomscreen interface on a green chalkboard background. At the top left, there is a home icon and a navigation bar with back, forward, and refresh buttons. The main content area features a white box with the heading "Bienvenid@s" and a task description in Spanish. The task asks students to prepare an audio guide for a city or town, providing specific instructions and criteria. A large black rectangular area on the right side of the screen is currently blank, likely intended for a video or image. At the bottom, there is a toolbar with various interactive tools like background, random name, dice, sound level, media, qr code, draw, text, work symbols, traffic light, timer, stopwatch, clock, and calendar.

Bienvenid@s

Una audioguía: Preparad una audioguía para dar a conocer vuestra ciudad o pueblo.

¡Hola a todos!

Estamos actualizando la página web de la Oficina de Turismo y aún se necesita más información en español sobre nuestra ciudad/región. Para que nuestros visitantes hispanohablantes se puedan orientar mejor en nuestra ciudad queremos poner audioguías en la pagina web.

Por eso necesitamos vuestra ayuda: preparad una audioguía (que no dura más de 3-4 minutos) y enviadla a nuestro correo electrónico. La audioguía también debe cumplir con los siguientes criterios:

- La audioguía presenta 3 monumentos, 2 actividades de tiempo libre y algo curioso.
- En la audioguía se explican los motivos por los que vale la pena visitar el lugar
- La información está estructurada de manera lógica
- La guía se escucha claramente y sin ruidos
- La audioguía no dura más de 3-4 minutos

Muchas gracias por vuestra ayuda!

M7.3 AB Checkliste Tarea final

Das Arbeitsblatt steht zum Download über den Webcode im Lehrbuch auf S.82 zur Verfügung. Zum Download muss der Webcode auf der Internetseite des Klett-Verlages eingegeben werden.

M7.4 Anticipación de la Tabla y el Mapa Mental

The screenshot shows a Miro board titled 'Diario de Viaje'. It features a table with three columns:

monumentos	Datos curiosos	actividades de tiempo libre
<ul style="list-style-type: none"> Nanas Estatua de Ernst August Reloj de Kröpcke Lago Maschsee El nuevo ayuntamiento Jardines de Herrenhausen El viejo ayuntamiento El estadio de Hannover 96 El Centro histórico 	<ul style="list-style-type: none"> Fiesta del Maschsee Karneval Schützenfest Oktoberfest 	<ul style="list-style-type: none"> Parque Zoológico dar paseos (Maschsee/Jardines de Herrenhausen) deportes diferentes

The screenshot shows a Miro board titled 'Diario de Viaje' with a mind map centered on 'Audioguía'. The branches are:

- Actividades de tiempo libre**
 - deportes diferentes
 - Maschsee
 - Jardines de Herrenhausen
- Datos curiosos**
 - Fiesta del Maschsee
 - Oktoberfest
 - Schützenfest
 - Karneval
- Monumentos**
 - Nanas
 - Estatua de Ernst August
 - El nuevo ayuntamiento
 - Centro histórico
 - Lago Maschsee
 - Reloj de Kröpcke

M7.5 „Palabras y gramática“ SB S.94

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S. 94.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Die Rubrik *Palabras y gramática* des Lehrbuches in der den Lernenden zusammenfassend die Grammatik und Redewendungen der Lektion präsentiert werden. Auf dieser Seite erhalten die SuS Hilfestellung zum Beschreiben von Sehenswürdigkeiten.

M7.6 Antizipierte SuS Lösungen

Individuelle SuS Lösungen möglich. Die Audioguías sollten gemäß der Checkliste (M7.2) folgende Kriterien erfüllen:

- Drei Sehenswürdigkeiten, zwei Freizeitaktivitäten sowie eine kuriose/ungewöhnliche Tradition/Eigenschaft der vorgestellten Stadt oder Region enthalten.
- Die Informationen sollten für Besucher*innen des Ortes interessant präsentiert werden.
- Durch den *Audioguía* sollte deutlich werden, warum der vorgestellte Ort sehenswert ist.
- Die Aufnahme sollte von guter Qualität hinsichtlich des Tons und der Technik sein.
- Die Aufnahme dauert ca. 3 – 4 Minuten.
- Die Inhalte werden grammatikalisch Korrekt formuliert und das in der *Unidad* erworbene Vokabular verwendet (Wortfeld „Sehenswürdigkeiten“).
- Die Sätze werden mit Konnektoren verbunden.
- Die Texte werden in einer angemessenen Geschwindigkeit, mit Pausen und korrekter Intonation vorgetragen.

M7.7 *Estrategia*-Fehler vermeiden SB S.144

Da der Klett-Verlag keine Rechte für die Darstellung von Lehrbuch-Abbildungen in dieser Arbeit erteilt hat, wird hier lediglich auf die entsprechende Stelle im Werk verwiesen: Arriagada, Melanie / Bothmann, Cathrin / Cid Sánchez, Celia / Heinen-Ludzuweit, Kerstin-Sabine et. Al. (2017a): *¡Vamos! ¡Adelante! 4*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, S.144.

Auf der Abbildung wäre Folgendes zu sehen: Die *Estrategia*-Seite des Schülerbuches mit Anmerkungen zu häufigen Fehlerquellen. Darüber hinaus erhalten die SuS Hinweise und Hilfestellungen zum Vorgehen bei der Korrektur von Texten.

M8 Materialien zum Distanzmodul – Llegamos a la meta II

M8.1 Erläuterung „Aufnahmenausstellung“

Exposición de Audioguías

Escuchad mínimo cuatro Audioguías de vuestro@s compañer@s y rellenad la lista de evaluación por cada grupo. También escribid un corto comentario sobre vuestra impresión general (3-4 frases). Después subid las listas.

M8.2 Audioguías der SuS

Individuelle SuS Lösungen möglich – siehe Antizipation M7.4

M8.3 Bewertungsraster zur Lernaufgabe

Nach: Schinke/Steveker (2013): 13

	- -	-	0	+	++
Arbeitsprozess (Gruppenarbeit)					
Ich übernehme Verantwortung für die Erstellung des <i>Audioguías</i> , indem ich konstruktiv mit meiner Gruppe zusammenarbeite.					
Ich nehme Verantwortung für die Erstellung des <i>Audioguías</i> , indem ich meinen Arbeitsanteil gewissenhaft erledige.					
Anwendung des Wissens					
Ich wende das Wissen der Unterrichtsreihe an, indem ich relevante Aspekte (<i>monumentos, fiestas y actividades, actividades de tiempo libre</i>) in den <i>Audioguía</i> verarbeite.					
Methodische Kompetenz					
Ich strukturiere die Informationen logisch, indem ich die Informationen im Text für den <i>Audioguía</i> in einer sinnvollen Abfolge ordne.					
Ich beachte die Textsorte (<i>Audioguía</i>) indem ich die Informationen in prägnanten Sätzen formuliere sowie für die Zuhörer*innen interessant verständlich präsentiere.					
Ich fülle den <i>Audioguía</i> mit Leben, indem ich eigene Ideen einbringe. (Kreativität).					
Sprachliche Kompetenz					
Meine Aussprache ist korrekt.					
Ich spreche flüssig und melodisch.					
Ich verwende den themenspezifischen Wortschatz richtig.					
Ich trage meinen Teil des Beitrages sprachlich richtig vor.					
Ich verwende abwechslungsreiches Vokabular und Konnektoren, um die Sätze zu verbinden.					

Anmerkungen

M9 Materialien zum Lerntagebuch

M9.1 Feedbacktool „Oncoo“

The screenshot shows the Oncoo feedback tool interface. On the left is a target diagram with six concentric circles, each labeled with a number from 1 to 6. The numbers increase from the outermost circle (1) to the center (6). On the right is a list of feedback items, each with a colored circle and a small bar chart. The items are:

- Blue circle: He entendido el contenido del módulo. ($\emptyset=4 \sigma=0$)
- Yellow circle: Puedo aplicar lo que he aprendido. ($\emptyset= \sigma=$)
- Red circle: Trabajé con concentración en las tareas. ($\emptyset= \sigma=$)
- Green circle: Participé bien en el módulo. ($\emptyset=4 \sigma=0$)
- Purple circle: Entendí todas las instrucciones en el módulo. ($\emptyset=2 \sigma=0$)
- Orange circle: Me siento segur@ usando los medio digitales. ($\emptyset=5 \sigma=0$)
- Grey circle: Me va bien con la educación a la distancia. ($\emptyset=2 \sigma=0$)

At the bottom right, there is a refresh icon and the text "1 Teilnehmer".

M9.2 Mi cuaderno de aprendizaje

Nombre: _____

Módulo: _____

Fecha: _____

Mi cuaderno de aprendizaje

Contestad las preguntas después de cada módulo y subid las respuestas en el archivo correspondiente. También podéis participar en la encuesta digital para dar un feedback anónimo como les fue con las tareas del módulo. Para llegar a la encuesta seguid el código QR.

Paso 1 Mis metas: ¿Qué objetivos quiero lograr para este modulo?

Paso 2 Mis estrategias: ¿Qué estrategias voy a usar para lograr mis objetivos?

Paso 3 Evaluación del modulo:

	No se aplica >>> cierto					
	1	2	3	4	5	6
He entendido el contenido del módulo.						
Puedo aplicar lo que he aprendido.						
Trabajé con concentración en las tareas.						
Participé bien en el módulo.						
Entendí todas las instrucciones en el módulo.						
Me siento segur@ usando los medios digitales.						
Me va bien con la educación a la distancia.						

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, Hannah Siedler, dass ich die anliegende Masterarbeit,

Studienfach: Spanisch,

Erstprüferin: Jennifer Wengler, M. Ed.

Zweitprüferin: Prof. Dr. Andrea Rössler,

Titel der Arbeit:

Aufbereitung einer Lehrbucheinheit für den lernförderlichen Einsatz im fremdsprachlichen Präsenz-, Distanz- und Hybridunterricht

selbst angefertigt und alle für die Arbeit verwendeten Quellen und Hilfsmittel in der Arbeit vollständig angegeben habe. Ich habe die beigefügte Arbeit noch nicht zum Erwerb eines anderen Leistungsnachweises eingereicht.

Mit der Übermittlung meiner Arbeit auch an externe Dienste zur Plagiatsprüfung durch Plagiatssoftware erkläre ich mich einverstanden.

ja

nein

Hannah Siedler

Hannover, den 14.02.2022

Eigenständigkeitserklärung – Ergänzung

Hiermit versichere ich, Hannah Siedler, dass die digitale und die analoge Version einen identischen Inhalt haben.

Hannah Siedler

Hannover, den 14.02.2022