

Romanisches Seminar
GB 8/31
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Prof. Dr. Judith Visser
Romanische Philologie, insbesondere
Sprachwissenschaft und Didaktik der Roma-
nischen Sprachen
Tel. +49 (0)234-32-22753
Judith.Visser@ruhr-uni-bochum.de

29.03.2019

Reflexionsfähigkeit und Heterogenitätsbewusstheit durch *Blended Learning*: Ein *Inverted Classroom*-Konzept für die romanistische Fremdsprachendidak- tik (M.ed. Französisch, Italienisch, Spanisch)

Abschlussbericht

Kurzbeschreibung der Lehrinnovation

Das Projekt hatte zum Ziel, für das – traditionell sprachenübergreifend angebotene – Hauptseminar „Einführung in die Fremdsprachendidaktik“ für die Master of Education-Studiengänge Französisch, Italienisch und Spanisch¹ ein mit Praxisphasen gekoppeltes *Inverted Classroom*-Modell zu implementieren, das einen besonderen Fokus auf die Ausbildung von Reflexionsfähigkeit und Heterogenitätsbewusstheit bei angehenden Lehrer*innen legt.

1. Ein Kerngedanke des Projekts war die Annahmen, dass diese einführende fachdidaktische Veranstaltung noch stärker als bisher dem Prinzip des *Learning by doing* verpflichtet sein sollte. Dieses Prinzip wird den Studierenden in der Ausbildung als elementar vermittelt, kann aber in überblicksartigen Veranstaltungen aufgrund der Stofffülle, aber auch der Gruppengröße, nicht hinreichend umgesetzt werden. Die Einbindung von *Blended Learning*-Elementen mittels der Plattform Moodle erschien als sinnvoller Ansatz, diese Selbsttätigkeit stärker zu ermöglichen und einzufordern.
2. Durch die Entwicklung der Schülerschaft, aber auch die im Rahmen des Lehrerausbildungsgesetzes² vorgegebene Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion bzw. mit der Vielfalt der Schüler*innen ist weiterhin eine Ausbildung von He-

¹ <https://www.rub.de/romsem/studium/meddefault.htm>, 28.03.2019.

² <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>, 21.03.2019. WWW.RUB.DE

terogenitätsbewusstsein und eine Hinwendung zu einer ‘differenzsensiblen Didaktik’³ so umfassend wie möglich anzubahnen. Die Ausbildung von Heterogenitätsbewusstheit kann – so die Annahme bei der Konzipierung des Projekts – nur durch die Anleitung zum Perspektivwechsel erfolgen. Dies sollte durch *E-Learning*-Module erreicht werden, deren Konzeption die Einnahme des Blickwinkels des Fremdsprachenlernenden ermöglicht.

3. Seit Einführung des Praxissemesters müssen die Studierenden auch auf die Durchführung kleinerer Forschungsarbeiten (Studienprojekte⁴) methodisch vorbereitet werden. Eine fachspezifische Vorbereitung auf empirisches Arbeiten ist somit ebenfalls in die Ausbildung zu integrieren.
4. Schließlich ist auch die Anbahnung einer *digital literacy* bei angehenden Lehrkräften elementar. Die im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt*⁵ (2016) hervorgehobenen Herausforderungen und Handlungsfelder zeigen, dass auch eine fachspezifische mediendidaktische Ausbildung unverzichtbar ist. Ein erster Schritt zu Medienkompetenz, insbesondere in Hinblick auf digitale Medien, muss deren umfassende Einbindung in die (nicht nur didaktischen) Veranstaltungen in der Hochschule sein. Im durchgeführten *Inverted Classroom*-Projekt wurde die Auseinandersetzung mit dem Potenzial und den Grenzen verschiedener Medien durch den Einsatz möglichst vielfältiger Formate, aber auch durch Reflexionsaufgaben vertieft.

Die skizzierten Anforderungen an das Hauptseminar (bzw. die Hauptseminare) zeigen, dass die Veranstaltung elementar für die Ausbildung im Master of Education aller drei Fächer ist, gleichzeitig aber sehr viele Fähigkeiten anbahnen muss. Eine integrative Kompetenzschulung erschien daher als erfolgversprechender Lösungsansatz.

³ https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/ew/ew1/Personen/holzbrecher/Differenzsensible_Didaktik.pdf, 28.03.2019.

⁴ <http://www.pse.ruhr-uni-bochum.de/sites/studium/praktikumsbuero/downloads/Praxiselementeerlass2012idf17.pdf>, 28.03.2019.

⁵ https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf, 28.03.2019.

Überblick und exemplarische Veranschaulichung der Kursgestaltung

Die Veranstaltung wurde erstmals im Sommersemester 2018 nach dem *Inverted Classroom*-Prinzip durchgeführt. Ein zweiter Durchgang erfolgte im Wintersemester 2018-19. Das Hauptseminar wird in der vorliegenden *Inverted Classroom*-Form verstetigt.

Es finden planmäßig insgesamt 5 Präsenzsitzungen und 4 *E-Learning*-Blöcke statt. Die *E-Learning*-Blöcke erstrecken sich auf jeweils ca. 2 ½ Wochen Bearbeitungszeit⁶.

Entgegen der ursprünglichen Absicht werden nicht nur die *E-Learning*-Elemente, sondern auch die Präsenzsitzungen sprachenspezifisch angeboten. Dies ist in Hinblick auf personelle Ressourcen eigentlich nicht möglich, das Institut zeigte sich aber bereit, zusätzlich in die innovative Gestaltung des Lehrangebots zu investieren.

Der zu erbringende Workload entspricht 4 CP. Für jeden Kurs stand in der Förderphase jeweils eine Hilfskraft zur Verfügung. Daneben gab es ein Moodle-Tutorium, um etwaige Fragen der Teilnehmer*innen zu beantworten.

Die Aufgaben in Moodle sind sehr vielfältig angelegt, um Demotivation entgegenzuwirken. Es werden z.B. Tests, Gamification-Elemente (u.a. Quiz), Befragungen, Zuteilungsaufgaben, kooperative Formen u.Ä. angeboten. Da zahlreiche Teilnehmende zwei romanische Fremdsprachen studieren, wurden die sprachenspezifischen Kurse nach dem ersten Durchlauf so modifiziert, dass sie sich in den Aufgabentypen nun deutlich voneinander unterscheiden, damit es für die Studierenden, die zwei Veranstaltungen zu unterschiedlichen Sprachen besuchen, zu keinen substantiellen Wiederholungen kommt und sie von der Ausdifferenzierung des Angebots maximal profitieren.

Zusätzlich zu den Aufgaben erhalten die Studierenden Lektürehinweise differenziert nach Fundamentum und Additum, d.h. sie müssen Grundlagenlektüre absolvieren, können darüber hinaus aber auch einen Reader zur Vertiefung der erworbenen Kenntnisse anlegen.

Das erfolgreiche Absolvieren des Moodle-Kurses ist notwendig zur Bescheinigung einer 'aktiven Teilnahme'. Für den Notenerwerb müssen die Studierenden eine Art Portfolio erstellen: Aus einem Pool von 15 anwendungsorientierten Aufgaben können Sie fünf auswählen und bearbeiten, die im Anschluss korrigiert und individuell kommentiert werden.

⁶ Feiertage, Ferien u.Ä. erfordern z.T. eine flexible Gestaltung des Plans.

Illustration der Aufgabentypen:

1. *Learning by doing*: Einnahme des Blickwinkels des Fremdsprachenlernenden

Verschiedene Aufgabentypen zwingen die Studierenden dazu, den Blickwinkel des Fremdsprachenlernenden einzunehmen. So werden die Teilnehmer*innen des Italienisch-Kurses⁷ im nachfolgenden Beispiel dazu angeleitet, eine typische mehrsprachigkeitsdidaktisch angelegte Aufgabe zu absolvieren, die in ähnlicher Form in vielen Lehrwerken vertreten ist. Um die Studierenden, die im Gegensatz zu ihren zukünftigen Schüler*innen ja über hinreichende Italienischkenntnisse verfügen, in die Perspektive des Lernenden hineinversetzen zu können, wurde auf eine typologisch dem Italienischen sehr ähnliche Sprache zurückgegriffen, das Ladinische, um eine Äquivalenz der Fremdheitserfahrung zu gewährleisten:

„Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft und Lehre vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und außerhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachensübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen.“ Wiater, Werner (Hrsg., 2006), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*, München, S. 60).

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik macht sich u.a. die Tatsache zunutze, dass man mit Vorwissen aus anderen Sprachen (Muttersprache und andere gelernte Fremdsprachen) in einem fremdsprachlichen Text ggf. große Teile noch nicht bekannten Vokabulars selbst erschließen kann, indem man die Bedeutung aus lexikalischen Einheiten anderer Sprachen (sog. *Kognaten*) ableitet.

Identifizieren Sie im nachfolgenden Textausschnitt⁸ zum Ladinischen diejenigen Wörter, die Sie sich aus anderen Sprachen ableiten können. Notieren Sie die Kognaten sowie die angenommene Wortbedeutung (s. Beispiel in Tabelle). Übernehmen Sie dafür folgende Tabelle:

lexikalische Einheit	Kognat(en)	Sprache(n)	Bedeutung
Bsp.: <i>poet</i>	<i>Poet, poète, poeta</i>	Deutsch, Französisch, Spanisch	Dichter

⁷ Die sprachspezifischen Beispiele illustrieren auch das Vorgehen in den Parallelkursen.

⁸ www.lausc.it/valedes-ladines/val-badia/7175-poet-soen-amazon, 28.03.2019.

Durch das Absolvieren der Aufgabe sollten die Studierenden eine Sensibilität für die Herausforderungen dieses didaktischen Ansatzes entwickeln.

2. Ausbildung von Heterogenitätsbewusstheit:

Ein Ansatz zur Herausbildung von Heterogenitätsbewusstheit besteht beispielsweise darin, die Studierende in Moodle per Zufallsprinzip (nach Anfangsbuchstabe des Nachnamens) ein Lernvideo (Quelle: Youtube) zunächst nur mit Ton oder nur mit Bild verfolgen zu lassen:

I. a) Wenn Ihr Nachname mit A-M anfängt, hören Sie sich bitte das Video an (ohne Bild!). Anschließend werden Ihnen zehn Aussagen präsentiert, bei denen Sie sich zwischen *vrai* und *faux* entscheiden müssen.

b) Wenn Ihr Nachname mit N-Z anfängt, sehen Sie sich bitte das (stumme) Video an - bitte schalten Sie den Ton aus. Anschließend werden Ihnen zehn Aussagen präsentiert, bei denen Sie sich zwischen *vrai* und *faux* entscheiden müssen.

II. Spielen Sie das Video nun noch einmal, diesmal mit Ton UND Bild, ab und überprüfen Sie Ihre Ankreuzergebnisse aus 2 a.

Haben Sie Verbesserungen vorgenommen? Wenn ja, was hat es Ihnen ermöglicht, diese vorzunehmen?

3. (Erst-)Kontakt mit empirischen Methoden

Die Studierenden werden an mehreren Stellen des Kurses mit empirischen Methoden dahingehend konfrontiert, dass sie z.B. mittels einer Likert-Skala zu Ansichten über die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts befragt werden:

Nehmen Sie an nachfolgender kurzer Befragung teil. Diese verfolgt zwei Ziele: Zum einen sollen damit bei Ihnen Überlegungen darüber angestoßen werden, welche Varietäten im Fremdsprachenunterricht wichtig sein könnten (diatopische, diastratische, diaphasische, diamesische, diatechnische). Zum anderen lernen Sie einen weit verbreiteten Typus eines Fragebogens kennen (d.h. Sie kommen in Kontakt mit einer Methode der Datenerhebung, die in der didaktischen Forschung häufig Anwendung findet; dies kann für Sie unter Umständen eine Hilfestellung für das Studienprojekt im Praxissemester [Modul Fachdidaktik II] sein), der nach einer sogenannten Likert-Skala strukturiert ist (https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/82/likert_skala/) und über den Sie sich nach Teilnahme an der Befragung einen einführenden Text durchlesen können.

Dieser – zunächst sehr oberflächliche – Kontakt mit empirischen Methoden wird flankiert durch Fachliteratur und den Verweis auf das Methodenzentrum der Universität⁹, das explizite Angebote für Studienprojekte im Praxissemester anbietet.

4. Anbahnung von *digital literacy*

Die Reflexion über den didaktisch angemessenen Einsatz von Medien wird beispielsweise dadurch erreicht, dass die Studierenden mit über Youtube verfügbaren Lernvideos konfrontiert werden, über deren Qualität sie ein begründetes Urteil abgeben sollen:

Schauen Sie sich folgende Lernvideos zu Lerntheorien an:

Wie gelungen/nicht gelungen bzw. hilfreich fanden Sie die Videos? Begründen Sie Ihre Antwort!

Gleichzeitig schafft eine Aufgabe dieses Typs ein Bewusstsein dafür, dass heutige Schüler*innengeneration Youtube nutzen, um Wissens- bzw. Kompetenzlücken zu füllen und dass Lehrkräfte in der Lage sein müssen, mit dieser Nutzung didaktisch umzugehen.

Inwieweit wurden die mit der Lehrinnovation verfolgten Ziele erreicht?

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, während des Semesters in einer ‘Rückmeldebox’ (s.u.) Fragen zu stellen und Anmerkungen zu machen. Sie nahmen im Laufe des Semesters regelmäßig Kontakt zur Dozentin sowie zu den Hilfskräften auf. Am Ende der jeweiligen Semester wurde eine Diskussion des Kursformats durchgeführt. Gleichzeitig nahmen die Studierenden an einem durch die Universität zentral zur Verfügung gestellten Evaluationsformat teil.

Die Ergebnisse der Evaluationen sowie des für den Notenerwerb zu erstellenden Portfolios, aber auch persönliche Rückmeldungen deuten insgesamt darauf hin, dass der Kurs sehr positiv aufgenommen und die *E-Learning*-Elemente von der Mehrzahl der Teilnehmer*innen sehr engagiert bearbeitet wurden¹⁰. Es zeigte sich ein sehr viel tiefer gehendes und sichtbarer Engagement als in der herkömmlichen Veranstaltung, die durch den *Inverted Classroom*-Kurs abgelöst wurde. Da es sich bei Reflexionsfähigkeit und Heterogenitätsbewusstsein um nur bedingt messbare Variablen handelt, beruht die Einschätzung der Erreichung der Ziele auf den Aufgaben- und Portfolioergebnissen. Diese waren bei vielen Teilnehmer*innen überdurchschnittlich und gingen weit über das Geforderte hinaus.

⁹ <https://methodenzentrum.ruhr-uni-bochum.de/praxissemester/praxissemester/>, 28.03.2019.

¹⁰ Kolleg*innen berichteten darüber hinaus, dass in ihren Evaluationsbögen angeregt wurde, ihre Veranstaltung nach dem Vorbild des vorliegenden Projekts umzugestalten.

Sehr positiv bewertet wurde die Flexibilität der Erarbeitung der Inhalte, die aus den Onlinemodulen resultierte. Die Studierenden betonten die gute Vereinbarkeit mit anderen Belastungen (Familie, Berufstätigkeit usw.).

Da der erste Durchgang sehr früh nach Zusage der Projektmittel, schon im Sommersemester 2018, erfolgte, ergaben sich an einzelnen Stellen kleinere Schwierigkeiten in der Umsetzung. Die Studierenden vermissten insbesondere eine transparente Gesamtübersicht schon zu Beginn des Semesters, um den zu leistenden Workload besser einschätzen zu können. Um Verbesserungen zeitnah einarbeiten zu können, enthält der Moodle-Kurs seit dem ersten Durchgang eine 'Rückmeldebox', d.h. ein Forum, in dem die Studierenden unmittelbar Kritik u.Ä. äußern können.

Im ersten Durchgang nur eingeschränkt erreicht wurden die Ziele der Präsenzveranstaltungen. Diese waren ursprünglich dazu gedacht, die in Moodle erarbeiteten Erkenntnisse zu besprechen und Fragen zu klären. Hierbei ergaben sich zwei Arten von Problemen:

1. Aufgrund der kurzfristigen Implementierung des *Inverted Classroom*-Modells konnten für die beiden größeren Gruppen (Französisch, Spanisch) keine Seminarräume, sondern nur Hörsäle gebucht werden. Die Räume waren für eine interaktive Seminarsitzung völlig ungeeignet. Die Folge war ein Unterricht, der in der Evaluation als zu 'dozent*innenzentriert' eingestuft wurde.
2. Gleichzeitig hatten die Teilnehmenden wenige Verständnisfragen, ein Befund, der grundsätzlich positiv zu bewerten ist, die bis dahin angedachte Planung der Präsenzsitzungen aber in Frage stellte.

Im zweiten Durchgang wurde ein Unterricht in Seminarräumen möglich gemacht. Die Dozentin brachte einen sehr praxisorientierten Aufgabenpool mit in die Präsenzveranstaltungen, der dann flexibel nach den Bedürfnissen der Studierenden eingesetzt wurde. Dieses Konzept erfordert von Dozierenden eine sehr hohe Flexibilität, um die Wünsche und Nachfragen der Studierenden in eine kohärente Form zu gießen, in der Evaluation wurde das Ergebnis dieses Konzept aber sehr positiv hervorgehoben. Die Teilnehmenden äußerten z.T. sogar den Wunsch, die Zahl der Präsenzsitzungen zu erhöhen, obwohl damit der vorgesehene Workload deutlich überschritten würde.

Der Bereich des kooperativen Arbeitens, der in den Präsenzveranstaltungen durch die ungünstigen Räume beeinträchtigt wurde, erwies sich im ersten Durchgang auch in Hinblick auf die *E-Learning*-Elemente als herausfordernd. In einzelnen Aufgaben wurden kooperative Formate versucht, indem z.B. Ergebnisse miteinander verglichen werden sollten. In einem Fall, im Bereich, sollten die Studierenden in Zweiergruppen, entweder in *Face-to-Face*-Situationen, oder digital, z.B. über Skype, mündliche Korrektursituationen simulieren. Die 2er-Gruppen waren willkürlich von den Hilfskräften zusammengestellt worden. Dies führte zu deutlichen Problemen und negativen Rückmeldungen, weil die Kooperationspartner nicht alle zuverlässig erreichbar waren, aber auch, weil dieser Aufgabentypus – aufgrund der inhaltlichen Progression – am Ende des Semesters angesie-

delt war. Von einzelnen Studierenden wurden Aufgaben dieser Art so kurz vor Prüfungsphasen als 'Zumutung' bewertet. Die Kritik macht deutlich, dass auch auf Seiten der Studierenden ein Bewusstseinswandel stattfinden muss, um *E-Learning* noch erfolgreicher zu implementieren. Gleichzeitig wird aber auch hier die Notwendigkeit frühzeitiger transparenter und umfassender Information über zu leistende Aufgaben sichtbar.

Die negativen Rückmeldungen zu Überschneidungen mit Prüfungsphasen wurden dahingehend produktiv umgesetzt, dass die Präsenzphasen leicht nach vorne verlagert wurden, so dass im Wintersemester der Kurs eine Woche vor Semesterende abgeschlossen war. Dieses Vorgehen hat sich bewährt, muss aber individuell von Semester zu Semester in Hinblick auf seine Machbarkeit überprüft werden, weil Feiertage u.Ä. die Planungen diesbezüglich erschweren können.

Welche Probleme haben dazu geführt, dass Ziele nicht wie geplant erreicht wurden?

Probleme auf drei Ebenen haben dazu geführt, dass nicht alle Teilnehmenden die Ziele gleichermaßen bzw. nicht ohne umfangreiche zusätzliche Betreuung erreicht haben: *technische Infrastruktur, Zeitmanagement, Kooperationsbereitschaft/Erreichbarkeit.*

1. *Technische Infrastruktur:* Aufgrund von Sanierungsmaßnahmen im Gebäude sowie Material-Defekten sowie kleineren Problemen in Moodle waren insbesondere die Präsenzsitzungen nicht in dem Maße digital unterstützt, wie es wünschenswert gewesen wäre.
2. *Zeitmanagement:* Dem Phänomen der Prokrastination sollte durch die Gliederung in *E-Learning*-Blöcke und den Einschub von Präsenzsitzungen entgegengewirkt werden. Trotzdem kam es, nicht zuletzt im Zusammenhang mit technischen Schwierigkeiten, zu Problemen, wenn Aufgaben sehr spät angefangen wurden. Es zeigte sich, dass einige Teilnehmer*innen Probleme hatten, den Arbeitsaufwand realistisch einzuschätzen. Für den nächsten Durchlauf im Sommersemester 2019 werden transparente und sehr detaillierte Aufgabenübersichten erprobt, die Schwierigkeiten dieser Art vermeiden helfen sollen.
3. *Kooperationsbereitschaft/Erreichbarkeit:* Systeme wie Moodle erlauben kooperative Lernformen unabhängig von der Präsenz im Unterrichtsraum. Der Versuch einer Etablierung solch kooperativer Formate, z.B. im Bereich ‚mündliche Fehlerkorrektur‘ (s.o.), führte zu Problemen, weil die Kooperationspartner nicht alle zuverlässig erreichbar waren. Hier bremsen die Studierenden selbst also bis zu einem gewissen Grad innovatorische Ansätze aus.

Was sind die „lessons learnt“ (nicht intendierte positive/negative Effekte, unabdingbare Voraussetzungen etc.)?

Ein in der Konzeption ursprünglich wenig fokussierter positiver Effekt war der sehr große Lerneffekt für die Dozentin: Die sehr aktivierenden, individualisierten Aufgaben und ihre Begleitung durch Reflexion zeigen, ebenso wie das Portfolio, sehr viel deutlicher und individueller als in klassischen Präsenzsitzungen, welche Dinge problemlos verstanden werden, welche Aspekte Schwierigkeiten bereiten und insbesondere, wo sich Herausforderungen in Bezug auf den Transfer in die Praxis ergeben.

Gleichzeitig verzeichnet der Dozierende einen Lernzuwachs durch den Dialog mit jedem/jeder einzelnen Teilnehmenden durch die sehr verschiedenartigen Perspektiven auf und Überlegungen zu den Gegenständen.

Die Durchführung des *Inverted Classroom*-Konzepts und die Auseinandersetzung mit den Evaluationen haben deutlich gemacht, dass *Blended Learning* auch die Präsenzlehre im positiven Sinne verändert bzw. verändern muss. Darüber hinaus hat das digitale Angebot Routinen in der Lehre in Frage zu stellen vermocht.

Der Arbeitsaufwand wird allerdings durch sehr stark lerner*innenzentrierte *Blended Learning*-Formate für Dozierende erheblich größer. Gleichzeitig muss, auch bei vermeintlich fertig programmierten Angeboten, Zeit in die technische Seite investiert werden. Die Digitalisierung der Lehre ist ressourcenintensiv, nicht nur in der Entwicklung, sondern auch in der Durchführung.

Einzelne Studierende haben Bedenken bzw. Hemmungen in Hinblick auf die Vereinbarkeit von *E-Learning* mit Datenschutz geäußert. Hier besteht bei vielen Beteiligten (auch den Dozierenden) ein Informationsdefizit, was die Bereitschaft zum Einsatz digitaler Medien mindern kann.

Unabdingbare Voraussetzungen für digital gestützte Lernangebote sind deutliche Strukturierungen sowie sehr klare Arbeitsanweisungen, die von Studierenden an möglichst gut sichtbaren Stellen auf der Lernplattform zugänglich sein müssen. Hier erweist es sich grundsätzlich als Herausforderung, dass die Oberflächen auf hierarchisch strukturierten Lernplattformen dem Leseverhalten einiger Studierender nach wie vor nicht entsprechen. Ein kritischer Blick auf die Art der Darbietung der Informationen ist daher angebracht.

Zu den Erkenntnissen gehört allerdings auch, dass studentisches Vermeidungsverhalten, z.B. in Bezug auf Fehlzeiten, niedrigschwellige Bearbeitung, Prokrastination etc., durch *Blended Learning* nicht verschwindet und hier Strategien entwickelt werden müssen, dem entgegen zu wirken.

Inwieweit wurde die Lehrinnovation verstetigt?

Die Lehrinnovation wurde vollständig verstetigt. Die zu investierende zusätzliche Arbeit ist allerdings nach wie vor sehr hoch. Voraussetzung für eine uneingeschränkte langfristige und nach Sprachen ausdifferenzierte Weiterführung der Veranstaltung ist, dass diese, z.B. durch Hilfskraftstunden aus Haushaltsmitteln, weiterhin unterstützt wird.

Die Studierenden haben in den Evaluationen sehr nachdrücklich eingefordert, dass eine Verstetigung und Ausweitung auf andere Veranstaltungen von ihnen sehr positiv beurteilt würde. Die gewissermaßen *bottom up* erfolgende Anregung zum Transfer auf andere Veranstaltungen ist eine Entwicklung, die u.U. zielführender sein könnte als der Versuch, Transfer lediglich *top down* anzuleiten.

Auf welche Lehr-/Lernsituationen – auch in anderen Disziplinen - kann die Lehrinnovation übertragen werden?

Das Konzept besitzt Transferpotenzial für die Didaktik bzw. Sprachdidaktik anderer Lehramtsfächer. Es wurde hochschulintern auf einem ‘Tag der Lehre‘ vorgestellt. Insbesondere philologische Kolleg*innen sehen großes Transferpotential und haben um Einblicke in die konkret entwickelten Konzepte gebeten.

Im Mai 2019 wird das Konzept auf einer deutsch-französischen Tagung zur Lehrer*innenprofessionalisierung vorgestellt¹¹.

Elemente des Konzepts werden in den nächsten Semestern in fachwissenschaftlichen (Projekt-)Seminaren sowie in einer fachwissenschaftlichen (nicht fachdidaktischen) Vorlesung erprobt. Insbesondere das Format der Vorlesung bedarf einer didaktisch reflektierten Integration innovativer *Blended Learning*-Elemente, für die das *Inverted Classroom*-Konzept wertvolle Erkenntnisse geliefert hat.

¹¹ https://www.uni-siegen.de/phil/romanistik/mitarbeiter/abendroth_timmer_dagmar/professionalisierung/, 28.03.2019.